

KOMPETENCE V PRAXI SOCIÁLNÍ PRÁCE

zpracovala
PhDr. Zuzana Havrdová, CSc.

Obsah

Poděkování

Úvod	7
------------	---

I. IDENTITA SOCIÁLNÍ PRÁCE A ZPŮSOBY JEJÍHO VYMEZENÍ

1. Společné charakteristiky profese	9
2. Společné charakteristiky profesionální role	11
2.1. Postoje a hodnoty	11
2.2. Způsob komunikace	13
3. Další způsoby vymezení	13
4. Česká cesta	14

II. PROBLEMATIKA HODNOCENÍ PROFESIONÁLNÍHO VÝKONU

1. Kriteria hodnocení	17
2. Možnosti vymezení hranic hodnocení	19
3. Spolehlivost hodnocení	20
4. Styly hodnocení	20

III. POJETÍ PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU

1. Stádia profesionálního růstu	23
2. Charakteristiky procesu	24
3. Andragogický model učení	26

IV. SUPERVIZE VE ŠKOLE A V ORGANIZACI

1. Význam pojmu	29
2. Druhy supervize	30
3. Úloha supervize v prevenci vyhoření	32
4. Supervize na pracovišti	33
4.1. Organizační kultura	33
4.2. Cíl supervize v organizaci	34
5. Supervize ve škole	35
5.1. Úloha supervizora	35
5.2. Autosupervize	37
5.3. Skupinová supervize	37

V. KOMPETENCE V PRAXI

1. Proč „kompetence“	41
2. Vymezení pojmu	41
3. Vznik soustavy praktických kompetencí v ČR	42
3.1. Zdroje	42
3.2. Postup	43

S podporou



vydalo OSMIUM, vydavatelství a nakladatelství Praha 1999.

Realizace projektu Socium Carolinum v rámci projektu HESP.

© Zuzana HAVRDOVÁ, 1999

ISBN 80-902081-8-5

VI. KOMENTOVANÁ SOUSTAVA PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ	45
1. Celkové pojetí soustavy	45
2. Zkušenosti z aplikace soustavy	47
3. Komentář k jednotlivým kompetencím	48
I. Rovijet účinnou komunikaci	49
II. Orientovat se a plánovat postup	60
III. Podporovat a pomáhat k soběstačnosti	69
IV. Zasahovat a poskytovat služby	79
V. Přispívat k práci organizace	87
VI. Odborné růst	97
VII. PODPORA PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU S VYUŽITÍM PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ	111
1. Zásady individuální spolupráce	111
2. Postup	112
VIII. NÁMĚTY K DŮKAZŮM KOMPETENCI V PRAXI	117
1. Základní vodítka	117
2. Varianty důkazu	118
IX. MOŽNOSTI A MEZE PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ	127
1. Názory veřejné obce	127
2. Meze praktických kompetencí	128
3. Shrnutí významu praktických kompetencí a postupu s nimi	129
4. Jak dál	131
Použitá literatura	133
PŘÍLOHY	135
I. Etický kodex sociálních pracovníků ČR	137
II. Minimální standardy vzdělávání v sociální práci	143
III. Aktualizovaný návrh minimálních standardů vzdělávání	149
IV. Přehled úrovní činností soc. pracovníka + definice sociální práce	153
V. Soustava praktických kompetencí	155
VI. Typy praxí	163

Poděkování

Tato publikace je výsledkem čtyřleté práce z období 1995–99.

Na počátku byly projekty Phare GTAF II/ WP 2/ 4A a B, podporované u nás jednotkou PMU Phare při MPSV pod vedením ing. Jiřího Neuberga. V těchto projektech se u nás poprvé objevilo téma praktických kompetencí v sociální práci a jejich předávání v praktické výuce. Některé části studie „Praktická výuka v sociální práci“ byly se svolením Národního vzdělávacího fondu využity v kapitolách 2, 4 a 8.

Součástí projektů se stala také příprava supervizorů pod vedením paní Li McDermentové a Thomase Hännchena. Tito výborní lektori nás seznámili s andragogickým přístupem k učení a přinesli k tématu užitečné materiály (kap. 3), právě tak jako materiály k tématu supervize (kap. 4). Zde také vznikla v r. 1996 společně s účastníky prvního kursu vize „rozvojové supervize“ v sociální práci a první návrhy českých kompetencí v praxi sociální práce.

Zmíněné SUPER – VIZE se staly zdrojem nového chápání profesionálního růstu pracovníků a studentů (kap. 3) a byly vtěleny do strategie rozvoje oboru sociální práce a posílení jeho identity (kap. 1 a 7). Ta pak byla uskutečňována za účasti členů Asociace vzdělavatelů v sociální práci a pracovníků z praxe v dalších projektech podporovaných Vzdělávací nadací Jana Husa a Open Society Fund.

Je zřejmé, že myšlenky uvedené v publikaci jsou výsledkem mnoha identifikovatelných i ne-identifikovatelných autorských vlivů. Mnohé z nich se rodily v týmových a skupinových diskusích v kurzech, další se vynořily při rozborech zkušebních portfolií studentů nebo při hledání vhodného vyjádření při druhé, třetí či čtvrté verzi kriterií kompetencí. Autorka práce se pokusila zaznamenat a dát tvar těmto hledáním, rozvahám a diskusím, na nichž se podílela řada obětavých duší.

Ačkoli je dosti těžké jmenovat pouze některé z mnohých v tomto běhu na dlouhou trať, nelze než podstoupit volbu z pozice pamětníka, který byl vždy u toho.

PhDr. Irena Tomešová se zasloužila o to, že Socium Carolinum mohlo vstoupit do soutěže o projekty Phare a uskutečnilo tak první etapy této cesty. PhDr. Jiří Tošner a PhDr. Karel Kopřiva byli prvními spolupracovníky, kteří podpořili myšlenku využití portfolia a koncept rozvojové supervize a profesionálního růstu.

PhDr. Bohumila Baštecká přispěla svým vášnivým zaujetím k úspěchu prvního kurzu rozvojové supervize. PhDr. Jaroslav Holek vstoupil do dějin svým humorním zanícením pro myšlenku portfolia. Mgr. Jarka Sýkorová organizačně pomohla s přechodem od první verze praktických kompetencí ke druhé. Mgr. Pavel Vozábal, Mgr. Zdena Bednářová a PhDr. Helena Konopásková se stali prvními českými externími garanty/ hodnotiteli ve vytvořené akreditační komisi. Mgr. Eliška Rothová a Mgr. Dagmar Doubravová dovedly jako lektorky řadu učitelů a sociálních pracovníků ke zvládnutí supervizních rozhovorů. JUDr. Tatjána Kašíková, Jitka Sklenářová a Mgr. Jana Severová první začaly odvážně zavádět a uskutečňovat rozvojovou supervizi v podmínkách sociálního oddělení. Učitelé a studenti z VOŠ z Jahodové (Praha), Prachatic, Jaboku, FSS JEP v Brně, FSE UJEP z Ústí n. Labem a FFUK Praha vyzkoušeli prvá portfolia a využití praktických kompetencí ve výuce sociální práce.

Mnoho času a úsilí věnovali ověření kriterií praktických kompetencí, pilování jejich formulací a komentářům k nim Mgr. Libuše Zimmelová, PhDr. Vlasta Šídlová, Jana Kochtová, PhDr. Jarka Čierná, Miriam Svobodová, Jitka Sklenářová a Mgr. Jana Severová. Ti všichni jsou spoluautory kapitoly 6, na které se podílela také sběrem důkazů Veronika Pustinová, Stefanie Stratilová, Monika Solařová a mnozí další studenti a učitelé.

Miriam Svobodová a Mgr. Eliška Rothová se staly kromě jiného důkladnými a laskavými recenzentkami obsahu celého textu. Po jazykové stránce jej upravila nekonečně pilná, přesná a trpělivá paní Eva Prajzlerová.

Všem zmíněným spolupracovníkům, ale i dalším, nezmíněným, patří dík. Všichni v této publikaci zanechali svou stopu. Kéž tato práce splní svůj účel a příspěje k rozvoji dobré sociální praxe.

Autorka

Úvod

Na začátku by měla být vlastně kresba – představuji si dvě Jiránkovy postavičky – příslušníky mladé inteligence, jak se potkají na ulici. Slovo dá slovo a v jedné fázi nezbytně přichází otázka: „A co ty vlastně studuješ?“ „Sociální práci“ praví hrdě jedna postavička. A pak už následuje nechápavě povytažené obočí a série otazníků vznášejících se nad zkrabatělým čelem té druhé.

V období po r. 1990 se otevřela cesta k rozvoji oboru sociální práce jak po stránce vzdělávání (rozvoj vyšších odborných a vysokých škol), tak z hlediska praktického provádění a řízení sociálních služeb. Otevřela se také cesta k experimentování a zkoušení různých forem pomocí bud „srdcem“ a dobrými úmysly nebo z nadšení nad novými nápady a možnostmi, nebo obojím.

Toto bouřlivé období změn sebou neslo na jedné straně rychlé a často i dobré plody (např. rozvoj linek důvěry a krizových center po celé republice, vznik a rozvoj streetwork, rozvoj rané péče a pomoci postiženým, integrační iniciativy ve školách, vznik nových zařízení pro staré lidi, pro duševně nemocné, matky aj.) na straně druhé i neodbornost, zkratkovité přejímání a nadužití pojmu bez dobré znalosti obsahu (např. „komunitní“, „krize“, „terapie“, „prevence“), podcenění znalostí a profesionality.

Objevila se i řada úspěšných dobrodruhů v sociálním podnikání a sociálním vzdělávání, jejichž neodbornost je sice tušená, ale ukazuje se, že těžko dokazatelná i pro ostatní odborníky, natož pro klienta. Sociální práci jako by mohl dělat a učit každý. Ostatně „co to vlastně je? Je snad nějaká práce ne-sociální?“ (Student systemického přístupu, r. 1995).

I. IDENTITA SOCIÁLNÍ PRÁCE A ZPŮSOBY JEJÍHO VYMEZENÍ

Sociální práce zprostředkovává a odráží převažující ideály ve společnosti. Její identita se vyvíjí v napětí mezi společenskou situací, situací sociálních klientů a situací v profesi.



To, co jsme nazvali „situace v profesi“, podle nás zahrnuje historii oboru, soustavu poznatků a metod, formální uznání systému vzdělávání v profesi, obsah příp. normy vzdělávání, profesionální normy (např. etický kodex), život a kulturu profesionální asociace, aktivity neorganizovaných profesionálů a pojetí profesionální role v daném období.

Pro situaci profesionálů je nepochybně důležité vymezení profesionální pozice na pracovním trhu a společenský status, který profese v daném období a v dané společnosti má. Obě je výsledkem vyjednávání mezi příslušníky profese a zástupci „společnosti“ (např. vládou, ministerstvy, parlamentem, sdělovacími prostředky, veřejností). Již v době vzniku sociální práce se její zakladatelky snažily ujasnit, jaká je a jaká má být „situace v profesi“, aby zlepšily pozice profesionálů pro vyjednávání o situaci na pracovním trhu a posílily status profese.

Pokusíme se nyní stručně shrnout dva aspekty „situace v profesi“, na které chceme v dalším textu navázat. Jsou to pokusy vymezit společné charakteristiky profese, jakési její jádro a pokusy vymezit profesionální roli.

1. Společné charakteristiky profese

Za jednu z nejdůležitějších společných charakteristik profese lze považovat její kořeny a její historii. Je zajímavé, jak od r. 1990 (nové narození profese nás) postupně stoupá zájem studentů sociální práce o historii oboru a narůstají počty historicky orientovaných diplomových prací. I z těchto důvodů zde uvedeme některé nejdůležitější historické pokusy o vymezení společných charakteristik oboru, přestože tím překročujeme rámec této práce.

Hledáseko osoby — V - prostředí a pravovydatelnostem o hodonotě, jedmecnosti a sebe-

Konkretné toto presevedceňi vede k dôrazu na spôsobpráci klienta a tiež o aktívnejšom sledovaní sociálnej príručky, ktorá je využívanou v rámci praktického významu.

Také toto presevedcenti se během vývoje poznačila ve 20. století rámci pro-
dce výzvy, prohlubuje, stvá se diferenčovanější. Má k němu co říct jak
psychologe (např. popsaném vývoji vývojových studií morálky) využije a následuje
monomati ve vývoji ega), tak teorie komunitace (právo na sebeurčení — ale
v rámci jak konstituante reality? Kde je hranice ne-ovlivnění a manipulace
komunitního kontextu? I přes nové se vývležející hlediska zd-
avstupuje kultum a společenský kontext). Právo na sebeurčení — ale jak do toho
mířit, a ve výsledkách demokratických zemích se promítá do celého procesu
sociálního práce s klenutý i do způsobu, jak jsou organizovány sociální služby (E.
Pindernughes, 1995).

Významným posláním profesese je od 50. let přes vydání o jedinečnosti, hodnotě, vrozené důstojnosti a pravu na sebevzdělení až kultuře. Zde je několik zásad vyjadřujících lidských hodnot ve své profesní zájmu.

2. Společné charakteristické profesionální role

Professionální identita je dležejí faktor, který má vlastně významného profesionálního identitního poslání a postoji, se kterou základem vymezuje profesionální roli.

Limito využovésem doslovo k prekonaním rozporu mezi teorií a praxí. Teoretická plánovačka využívající model charakteristického rozdělení oblastí na vymezenou a vyvýšenou charakteristiku sociálního prostředí kvůli přesnému určení jednotlivých oblastí. O to větší využití má ziskal o vymezování identity prostředí a používání jeho modelů.

Dívějte se na model klinické diagnozy, který vede k specifickému vyhodnocení, než je všechny součásti jednotlivých kritérií.

Systémová teorie a ekologický model umoznily sledovací metodu individuálního, skupinového a komunitního sociálního působení do společného pojetí sociální praxe jako zlepšení soukromého života lidí (P.S. Landdon, 1995).

V souvislosti s rozvojem systémoveho myšlení v 60. letech doslo k tomu, že vznikla nová teoretička platforma, která nazně koncepty sfédrovitá, Paradigmatická, teorie vzdělávání a sociální práci mikrovlivu dle výkonnosti „osoba – situace“. Gordonový Hamiltionové (1932) se v 80. letech stal ekologickým model (Germann a Gittemann, 1980, 1986). Ten zohledňuje jak hledisko personální („osoba“), tak hledisko užití prostředí, „situaci“ a zapojuje je i jenich vzájemný („V“).

Přitopnutí sociálního práce definitivní příměří zároveň představuje i nejvýznamnější členy populace. Místy Richtmunda ovládá chudoba, nejdřív kořenění a následně již celým obvodem. Místy Richtmunda ovládá chudoba, nejdřív kořenění a následně již celým obvodem. Jane Addamsová (1902) zaznamenala dobré (1917) hovořila o situaci židovského obyvatelstva v Chicago. Zde se vyskytuje výraznější rozdíl mezi sociálními profesionisty a pracovníkem sociálního práce. Další významnou společností je naopak místní organizace důchodců – tzv. pensionát. Tato organizace je využívána pro sociální pomoc a také pro vzdělávání a výchovu mladých lidí. Významnou společností je také místní organizace důchodců – tzv. pensionát. Tato organizace je využívána pro sociální pomoc a také pro vzdělávání a výchovu mladých lidí.

ministickým důrazem na *analýzu společenského kontextu a dynamiky moci, na zplohotnění, na respektování kulturní rozmanitosti a na posílení znevýhodněných skupin ve společnosti.*

Všechna tato hlediska, vyplývající z hodnot sociální práce, vstupují do praktického know-how a utvářejí tak profesionální roli a profesionální chování.

2.2. Způsob komunikace

Ke spojujícím tématům sociální práce patří také *dovednost komunikace* jako základ každé praktické práce s klientem. Principy účinné komunikace jsou obecně přijaté a aplikované v různých zemích a různých kontextech již po několik desetiletí, aniž by docházelo k jejich změnám. Jsou pouze aplikovány v nových kontextech (např. interkulturní komunikace, komunikace za pomocí různých technologií apod.)

Je překvapující, jak se na základních zásadách účinné komunikace shodují zaštitníci různých škol a směrů. Stejně základní metodické prvky (např. neverbální navazování kontaktu, vyládování, využívání otevřených otázek, parafrázování) se uplatňují v rogeriánské komunikaci, jako v komunikaci systemické nebo při nácviku mediace a vyjednávání. K profesionální roli patří zvládnutí těchto metodických prvků, ať jsou posléze aplikovány při práci s postiženou rodinou, odsouzeným nebo návštěvníkem komunitního centra.

3. Další způsoby vymezení

Jedním z nejrozšířenějších způsobů vymezení profesionální role je získání certifikátu o vzdělání. Vzdělání je samozřejmě klíčové pro formování profesní role. Starost o to, co má být obsahem vzdělání a jakým způsobem mají být studenti pro profesní roli formováni, je významným tématem od samého vzniku sociální práce jako oboru.

V souvislosti s procesem evropské integrace v EU se od konce 80. let objevují tendenze vypracovat dohody mezi členskými státy EU, které by umožňovaly volný pohyb pracovníků. To předpokládá určitou míru „koordinace“ v poskytovaném vzdělání a pravidla vzájemného uznávání diplomů mezi státy EU. Tato snaha se objevuje také v oboru sociální práce (ENECQ - Educational Network for European Community Qualification - sdělení LiMcDerment). V tzv. Bílé knize (1994) je dokonce požadavek konvergence vzdělání v různých zemích. Tento požadavek se sice ukázal být v současné době neuskutečnitelný, přesto se však podařilo nalézat některé způsoby postupného sjednocování výuky, a to zejména prostřednictvím výměnných praxi. Praktická výuka je považována za podstatný prvek formování profesní identity.

V této souvislosti chceme zmínit část vyjádření ze semináře v La Hulpe (Belgie). Tento seminář byl uspořádán v souvislosti s výročním setkáním dohodovacího výboru sociálních pracovníků s komisí EC a účastnil se ho zástupci z Belgie, Dánska, Francie, Německa, Řecka, Irska, Holandska, Portugalska, Španělska a Velké Británie. Jako pozorovatelé se účastnili reprezentanti sociálních pracovníků z Finska, Maďarska, Polska, Švédska a Švýcarska. Zpráva ze semináře, již zpracovala Liliane Cocozza (1992), zdůrazňuje zejména následující myšlenky:

- Změny v sociálním světě vyžadují, aby sociální pracovníci byli přispěšiví a měnili své techniky a metody intervence, aby byli schopni přehodnocovat cíle, které sledují, doplňovat svou přípravu a znova promýšlet svou profesionální identitu...
- „Z toho vyplývá, že je třeba zdůraznit význam praxe v odborné přípravě sociálních pracovníků. Chceme-li překročit účel pouhého doplňování informací, stává se praxe metodou výuky a konsolidací učení, něčím co vyžaduje přiměřenou pedagogiku. Kromě toho, že praxe rozšiřuje teoretickou přípravu a metodologii, kterou se student učí ve škole sociální práce, uvádí ho také do kontaktu s realitou profese a umožňuje mu experimentovat. Je to tudíž aktivní metoda výuky, která klade na studenta tyto požadavky: pozorovat, jednat a reflektovat.“ (str. 34)
- Text opakován zdůrazňuje potřebu, aby praxe postupovala souběžně s výzkumem, který se rodí z potřeby poznat skutečné účinky intervence. Vyhodnocení toho, co dělá praxe, je projevem reflektujícího přístupu k oboru a je zdrojem jeho stálé se obnovující role ve společnosti.

Podle Braunse a Kramera (1986) se přes velkou rozmanitost vzdělávacích forem v sociální práci objevují některé společné rysy. Co se týče praktické výuky, je společný požadavek nejméně 1/3 studia věnovat praxi. Délka, způsob organizace, časování a supervize praxí přitom doznavá značných variací. Brauns a Kramer (1986, str. 86) uvádějí tabulku s popisem vybraných 12 evropských států, v níž je ukázán poměr mezi délkou vzdělávání a procenty praxe. Z ní vyplývá, že v 7 zemích je požadováno 40–50 % praxe u 3–4 letého studia. Ostatní státy s výjimkou Dánska požadují 30 % praxe, a to převážně u 4 letého studia sociální práce.

Význam, jaký různé školy praxi v rámci výuky dávají, se obecně liší. Objevuje se však silná tendence zdůrazňovat úlohu etiky a ochrany lidských práv v sociální práci a tedy i prohlubovat pohledy na otázky uskutečňování etických zásad v praxi. Uznává se také nutnost, aby svět práce více určoval obsah výuky a aby přechod od vzdělávání k zaměstnání byl přímější (Cocozza, 1992, Harry Hens, 1995).

Z uvedených citací vidíme, že v diskusích sociálních pracovníků pocházejících z řady evropských států vystupuje praxe jako významná část přípravy i dalšího vzdělávání sociálních pracovníků. Ve většině zemí se proto také požaduje, aby praxe byla v rámci studia „provázená“ či supervidovaná. (LiMcDerment, 1995, ústní sdělení).

Podíváme-li se na charakter praktické výuky v průběhu studia v jednotlivých evropských státech, zdá se, že nejvíce pozornosti je věnováno způsobu provádění praxí a jejímu hodnocení ve Velké Británii. Za základ pro získání diplomu sociálního pracovníka se považuje dosažení „praktické způsobilosti“ jako výsledku odborné přípravy. Tento cíl, prokázat „kompetenci v praxi“, je snahou překonat dřívější dichotomii, kdy teorie a praxe stály vedle sebe jako dva paralelní, vzájemně málo propojené systémy (CCETSW, 1991).

Také v jiných zemích, např. v Holandsku se objevují snahy tuto dichotomii překonávat (H. Hens, 1995). Hlavním prostředkem je přitom spolupráce mezi zaměstnavateli, pracovníky a vzdělavateli na reformulaci cílů výuky a způsobu jejího hodnocení. Jsou to otázky spojené s vymezením profesionálního profilu (resp. profilů) a se způsoby akreditace vzdělávacích programů. Praktická výuka se tedy stává podnětem k setkávání a dialogu mezi dosud relativně autonomními světy – akademickým a praktickým (např. akreditační konsorcia v UK, poradní komise v Holandsku).

Ve Velké Británii se od r. 1992 pracuje na systému vzdělávání sociálních pracovníků, který klade velký důraz na tzv. praktické kompetence. Tento systém je zaměřen především na kvalifikační vzdělání pracovníků z praxe, kteří nemají adekvátní vzdělání v sociální práci zakončené diplomem. Systém akreditace pracovišť pro poskytování praxe a specializačního vzdělávání pro učitele praxe má umožnit též finanční kompenzaci výloh spojených s poskytováním praxe. Hlavním cílem je však zlepšit kvalitu vzdělávání, což má pomocí i sociálním školám.

4. Česká cesta

Významným příspěvkem k vymezení profesionality v rámci vzdělávání bylo vytvoření Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci v r. 1993 (viz příloha II). Zasloužila se o ně Koordinační rada pro minimální standardy v sociální práci. Také založení Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) z dřívější Unie kateder, která vytvořila počáteční půdu pro spolupráci a vzájemné obohacování svých členů, byla důležitým počinem.

K vymezení profesionální role dále přispěla Společnost sociálních pracovníků vypracováním Etického kodexu (viz příloha I), který je platný od 1. 1. 1995. V r. 1995 se členové ASVSP a členové SSP v rámci programu Phare GTAF II / WP2/4A a B angažovali ve vytvoření několika studií vedoucích k lepšímu vymezení obsahu výuky sociální práce včetně praktické výuky a dalšího vzdělávání. Některé poznatky a myšlenky z těchto projektů jsou obsaženy v této práci, která na ně přímo navazuje.

V r. 1997 byla podobně, za podpory EU Phare, vytvořena další verze minimálních standardů vzdělávání v sociální práci (příl. III). Byl také vypracován přehled činností sociálního pracovníka a navržena definice sociální práce (příl. IV).

V tomtéž roce byl zahájen za pomocí britských lektorů Li McDermentové a Thomase Hännchena program odborné přípravy supervizorů v sociální práci (program podporovaný EU Phare, později Vzdělávací nadaci Jana Husa), na nichž se stále více začaly podílet i další skupiny odborníků např. z charity, diakonie a dalších státních i nestátních zaměstnayatelských organizací. Právě tento program velmi důrazně otevřel otázku kriterií, podle nichž je možné poznat dobré zvládnutou profesionální roli. Z různých možností, které jsme poznali např. v USA, Holandsku a dalších evropských zemích, nás britská zkušenosť nejvíce inspirovala.

V r. 1997 byly zahájeny práce na vytvoření a ověření tzv. praktických kompetencí v sociální práci, jimž je věnována tato publikace. Podporu této iniciativě poskytla nadace OSF. Pracovníci sociálních škol, kteří byli hlavním motorem této progresivní činnosti, při ní nalezli nadšené spojence z řad sociálních pracovníků. V r. 1998 umožnila tato dobrá zkušenosť ze vzájemné spolupráce založení Rady pro rozvoj sociální práce.

Strategie vymezení identity sociální práce s využitím popisu kompetence v praxi se opírá o následující skutečnosti. Britská situace je analogická s naší v tom, že v praxi působi v oboru mnoho lidí bez příslušného odborného vzdělání. Navíc v českých zemích po r. 1989 překotně vzniklé školy, poskytující vzdělání v sociální práci, nemají vždy stejnou kvalitu. Dostí se také liší současná výuka od výuky před r. 1989. Opírat se při vymezování profesionální role především o diplom vzdělání v sociální práci (jako je tomu např. v USA) tedy nepovažujeme za velmi šťastné. Podobně etický kodex je sice důležitou deklarací hodnot, jeho naplnění je však zatím v nedohlednu.

Vymezení profesionální role za pomocí praktických kompetencí nabízí více alternativ jak k profesionální roli postupně dorůstat individualizovanou rychlostí

a individualizovaným způsobem (např. za pomocí vzdělávacích a specializačních kursů, supervize apod.). Taková cesta se nám jeví jako realistická, nadějná a užitečná.

Zvolená cesta navazuje na trendy myšlení, objevující se od 70. let v západní Evropě. Jejich předností je, že novým způsobem ukazují souvislosti mezi *kritérii*, charakterizujícími profesionální role, *hodnocením* kritérií a pojednáním *profesionálního růstu*. Tato tři téma vytvářejí společně jasné ohrazenitelný, vnitřně konsistentní koncept, který zdůrazňuje procesuální stránku věci a má konkrétní metodické důsledky pro výuku. Proto dříve než přistoupíme k uvedení kriterií praktické kompetence v sociální práci a komentář k nim, považujeme za nutné seznámit čtenáře s problematikou hodnocení profesionálního výkonu a se souvisejícím pojednáním profesionálního růstu. Pokusíme se tak dát nejen dílčí příspěvek k ujasnění „co ta sociální práce vlastně je“, ale ukázat i cestu k vytvoření sjednocující platformy v naplňování profesionální role.

II. PROBLEMATIKA HODNOCENÍ PROFESIONÁLNÍHO VÝKONU

Identita sociální práce je značně ovlivněna tím, co sociální pracovník dělá, jak s klientem zachází, jak řeší neobvyklé situace nebo situace eticky sporné. Je snaha těch, kdo uvažují obovorově, aby chování sociálního pracovníka odpovídalo určité společné představě o profesionální roli nebo aby se jí co nejvíce blížilo. Její upřesnění je, jak jsme uvedli výše, předmětem diskusí a výzkumů na mezinárodní úrovni.

Také jsme zdůraznili, že součástí utváření identity oboru je vzdělávací proces. Vzdělavatelé se snaží formovat budoucí profesionály tak, aby jejich výkon byl co „nejlepší“. Vzdělávání se neomezuje pouze na školní zkušenosť, ale i bez tohoto pojmenování se děje na každém pracovišti, kam nastoupí nový pracovník, nebo tehdy, když pracovník řeší úkol, který dosud neřešil. Vyvstává pak otázka:

Jak rozhodnout, že student/ pracovník je v praxi dostatečně „úspěšný“? Kdo má rozhodovat a podle čeho? Může být hodnocení objektivní a spravedlivé? Lze v něm zachytit skutečnou úspěšnost v profesi, kde klienti nejvýše hodnotí laskavost, ochotu, vřelost, vstřícnost, obětavost, důvěryhodnost – tedy především lidský vztah a hodnoty? Existuje ještě nějaký konstituující jiný významný aspekt profesionální roli? A pokud ano, jsme schopni jej hodnotit? Tyto otázky si kladou pedagogové po mnoha desetiletí.^{1/}

Způsob hodnocení je vždy spojen jak s určitým pojednáním profesionálního růstu tak s filosofií a metodou výuky.

Pokusíme se přiblížit klíčové otázky, které jsou v této souvislosti řešeny. Důležitým zdrojem poučení nám byly práce britské Rady pro vzdělávání a trénink v sociální práci (CCETW, 1990).

1. Kriteria hodnocení

Hodnocení se vždy vztahuje na nějaká kriteria. Kriteria může stanovit např. profesní asociace, zaměstnavatelé, supervizor, konkrétní organizace i student sám (např. co student považuje za užitečné, aby se naučil).

Kriteria ve výuce sociální práce jsou odvozena od cílů výuky (profilu absolventa) a mohou se kombinovat (dílčí cíle směřují k dosažení hlavního cíle – prokázat profesionální kompetenci a na základě toho získat profesionální status – di-

1/ Na tomto místě odhližíme od problematiky účinnosti sociálních služeb, která je širší.

plom, certifikát). Jsou tvořena seznamem zkoušek, zápočtů, předpisy pro zpracování seminárních a závěrečných prací apod.

Platnost kriterií je vždy odvislá od autority, již jsou podložena. Tak např. vyšoká škola má velkou autoritu, protože je „strážcem dveří“ do povolání a tedy i k vyššímu či nižšímu statutu ve společenském uplatnění. Pokud ale kriteria stanoví organizace, která nemá moc ovlivnit jejich prosazení, jejich platnost je nízká. Tak je tomu třeba v případě české Společnosti sociálních pracovníků a jimi vypracovaného etického kodexu. Naproti tomu americká společnost sociálních pracovníků (NASW) má autoritu, podloženou možností vyloučit člena a ztížit jeho uplatnění v profesi při porušení etického kodexu.

Autorita může být také odvozena od dobrovolného akceptování pravidel, která si určitá skupina stanoví. Tak je tomu např. u členů ASVSP (minimální standardy vzdělávání v sociální práci jsou členy dobrovolně akceptovány jako vodítko zvyšování kvality) nebo u dalších profesních skupin (např. ČAS – Asociace streetworkerů si vytvořila své standardy, které podporují profesní sebereflexi členů).

Čím mají vytvořená kriteria širší dopad na změnu současného stavu, tím vyšší autoritou musí být podložena, aby byla přijata. Lze očekávat, že Standardy sociálních služeb, které jsou v současné době vytvářeny jako součást zákona o sociální pomoci, budou sice neochotně (velký zásah do současného stavu) – ale přijaty, pokud budou podloženy důsledným hodnocením a výhodami resp. omezením v získání státních dotací.

Ve Velké Británii vypracovaná kriteria kompetence v sociální práci byla sice oficiálně zařazena do požadavků na dosažení diplomu sociálního pracovníka a získala tak velký význam, vedlo to ale k mnoha odmítavým reakcím a kritikám ze strany nejrůznějších odborných skupin proto, že terén nebyl na jejich přijetí dobře připraven a změna byla příliš náhlá. Také se ukázalo, že takto vnučený systém hodnocení není kongruentní s cíli hodnocení (podrobněji viz kap. III, reflektující odborník) a místo aby učení pomohlo, zapůsobil kontroverzně.

Kriteria hodnocení jsou polřebná, a pokud nejsou vypracována, každý hodnotitel se řídí svými vlastními, často obtížně popsatelnými kritérii. To je pak základem rozdílů v požadavcích, rozpaků a nedorozumění, někdy i frustrace pracovníků a studentů. Každý z nás má přirozenou potřebu dělat vše dobré a potřebujeme to umět poznat. Průzkum, provedený v r. 1995 v sociálních školách a na pracovištích praxe ukázal, že v současné praxi jsou chybějící kriteria toho,

co se má student naučit, resp. co má být dokladem jeho úspěchu v praxi, považována za nejvýznamnější brzdu úspěchu praktické výuky. Řada pracovníků z praxe ztrácela motivaci studenty vést – sami nevěděli, zda to dělají dobře a začali se hněvat.

Docházelo k nahrazování obtížných kvalitativních kriterií, která chyběla, kvantitativními (např. kolik hodin praxe student absolvoval) nebo v lepším případě neurčitými „posudky“ a zprávami, např. student byl dochvílný, pečlivý, ochotný, účastnil se skupin, zpracovával anamnézy atd. Konzultanti byli v této úloze často odkázáni na vlastní fantazii.

Vypracování kriterií praktické kompetence vypadalo ještě v r. 1995 jako zdoucí leč nedosažitelná meta. Nyní jsou sice zde, ale bude velmi záležet na tom, jak je terén přijme, protože na základě britské zkušenosti je nechceme podkládat žádnou jinou než morální autoritou. Bud' se ukáží jako užitečný příspěvek k možnostem profesionálního růstu, nebo zůstanou v šuplíku.

2. Možnosti vymezení hranic v hodnocení

Je zřejmé, že musí existovat jasně stanovená hranice, za niž by „výkon“, tj. kvalita profesionální práce neměla klesnout.

Tato hranice souvisí především s ohrožením práv klienta, s možným zneužitím pravomoci a odpovědnosti profesionálů za kvalitu odborného přístupu. Hranice je zpravidla hlídána profesní asociací, k niž je možné se odvolat a která má možnost vyloučit svého člena. Takový mechanismus je ovšem účinný jen potud, pokud má profesní asociace takový statut, aby její rozhodnutí vedlo k nějakým konkrétním dopadům (např. nepřijetí do zaměstnání v oboru).

K vytýčení hranic je např. v USA, jak jsme se již zmínili, využíván etický kodex. V poslední době se v USA také množí žaloby u soudu na porušení metodického postupu a profesionálního chování pracovníků.

Při hodnocení pracovníka v supervizi nebo studenta na praxi je osou hodnocení vztah mezi studentem, konzultantem a supervizorem. Tak se může stát, že převáží subjektivní prvky v hodnocení studenta, ať už v kladném nebo záporném významu. Proto je třeba vytvořit pravidla pro kolizní vztahy (možnosti náhradní praxe, změna supervizora) a pravidla pro kontrolu a objektivaci hodnocení (eliminace extrémních odchylek či křivd, „stráž“ vstupu do profese).

3. Spolehlivost hodnocení

Zda je hodnocení spolehlivé se nejčastěji posuzuje podle toho, zda dospěje více nezávislých posuzovatelů ke shodě o splnění či nesplnění stanovených kritérií. Ke zvýšení spolehlivosti hodnocení se v evropských zemích používá celá řada opatření, z nichž nejobvyklejší jsou:

- trénink a akreditace posuzovatelů;
- zvýšení počtu posuzovatelů (hodnotící komise, vzdělávací tým);
- využití externích posuzovatelů (z jiných škol, z profesionální asociace);
- zastoupení školy i praxe v hodnocení (supervizor, konzultant);
- vícestupňové posuzování a možnost odvolání ve sporných případech (např.

v UK a v Irsku je obvykle nejnižší stupeň hodnocení výsledkem posuzování autora, učitele praxe a studenta, dále pokračuje hodnocení dalšího člena školy, který je podstupuje komisi, jmenované Radou pro trénink a vzdělávání v sociální práci. V komisi musí být 2 nezávislí akreditovaní posuzovatelé vyslaní Radou. Teprve potom je hodnocení platné).

Snaha o objektivitu a spolehlivost hodnocení, která se ubírá cestou složitější administrace a byrokracie se v konečném účinku může obracet proti svému původnímu smyslu. Je proto důležité zvažovat různé aspekty hodnocení i jejich dopady.

4. Styly hodnocení

Můžeme rozlišit dva základní styly hodnocení, ať se opíráme o jakákoli kriteria. V různých teoriích mají různé názvy. Pro naše potřeby je nazveme styl *klasifikující* a *rozvíjející*.

První, nejobvyklejší a také nejobávanější je styl směřující *ke klasifikaci* - jde o třídění studentů/ pracovníků na úspěšné a neúspěšné. Pro jeho použití je nezbytné stanovit spolehlivé, objektivní způsoby rozeznání hranic, za které kvalita výkonu nesmí klesnout. Jak jsme uvedli výše, takové hranice musí existovat, je však někdy obtížné je vymezit. Tento způsob je ve školách dosud nejobvyklejší, přestože jistota o přesné poloze hranic je mezi učiteli spíše předstírána.

Klasifikující, ve školách nejrozšířenější styl hodnocení, je základem mocí pedagoga a úzkosti studenta. Z něj jsou odvozeny tradiční role experta a žáka. V sociální práci a zejména při vedení praxí jsou tyto role nevhodné. Navozují spíše bojovou situaci, kdy student nechce ukázat své slabiny, aby nebyl klasifikován jako neúspěšný.

Klasifikující styl má ovšem svůj význam právě jako „stráž“ vstupu do profese. Přispívá tak k uchování dohodnutého standardu ve znalostech, dovednostech a postojích sociálního pracovníka.

Mnohé diskuse, hledání a organizační opatření ve školách směřují právě k tomu, aby se zdokonalovaly klasifikující způsoby rozpoznávání a aby se zvyšovala jejich spolehlivost. Využívání testů, vícečlenných zkoušebních komisí, vybírání vhodných vzorků výkonu studenta a další alternativy posuzování směřují ke zlepšení objektivity posuzování. Přesto o ní jak studenti tak učitelé sami často pochybuji. Objektivní hodnocení „úspěšnosti“ praxe se zdá být ještě obtížnější.

Vedle klasifikujícího přístupu k hodnocení se začal od 70. let rozvíjet důraz na *hodnocení jako podporu procesu učení* (CCETSW, 1990), hodnocení *rozvíjející*.

Rozvíjející hodnocení je vnímáno jako průběžný proces dávání zpětné vazby učícímu se, která ho vede k rozeznání jeho silných a slabých stránek a naznačí mu cestu dalšího vývoje. To je přístup typický pro andragogický model učení. Jeho cílem není objektivně „zvážit“ výkon, ale nastartovat proces celoživotního učení. Právě celoživotní učení je totiž předpokladem osvojování si stále nových poznatků a zkušeností, s nimiž jsme v měnícím se světě konfrontováni.

Styl hodnocení, jehož cílem je podpora aktivního učení, pomáhá učiteli, případně supervizorovi nebo konzultantovi mimo jiné rozeznat, jak učící se reaguje na jejich podněty, jakým stylem je schopen se nejlépe učit. Důraz na výukový aspekt hodnocení vlastně umožňuje, aby se „učili“ všichni zúčastnění. Student je daleko víc respektován jako jedinečná osobnost „na cestě“ a pedagog vedle jeho výkonu může sledovat i jeho experimentování, překonávání slabin a schopnost učit se z chyb. To dává možnost hlubšího poznání osobnosti studenta i rozeznání přiměřených pedagogických podnětů. Hodnocení tak přestává být ponížující trapností a stává se periodickým zastavením a ohlédnutím na cestě – tedy tím nejprirozenějším projevem živého organismu (princip zpětné vazby).

Vzhledem k tomu, že osobnost je nejdůležitějším „nástrojem“ sociální práce, považujeme právě tento styl vedení resp. hodnocení za vhodný pro *profesionální růst*.

Vým podnáležímu v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů.

Profesionální říši je podle nás produktivní ochoty a schopnosti se otevřít novým podnáležitum v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů.

I. Stadia profesionálního růstu

III. PROJEKT PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU

Ve vývoji odpočtu ve vztahu k účení jsou popsaná následující stadia:

– tedy povzbuzuje vzdělání za zbytkem a nezručností formality a světem jde očarit do obranné nastazenosti. V lepším případě by se stalo učil, v horším učil. Hlíd po vzdělání ho zene a pokud mu nedáce či neschce vyhovět, rozl mí učil.

– **Uvědomovaná nevědomost** – pracovník se vědomě snadí uplatňovat poznané vedenosti, které může dít. Věmi neperfektně studium pro pracovníka.

– **Uvědomovaná studia** – pracovník se vědomě snadí uplatňovat poznané fyzické obdoby.

– **Nevědomování studia** – pracovník se vědomě snadí uplatňovat poznané skutečného plodu, ale on už to zák nesleduje. Uží se za pochodu, ze všeho, co jej ještě naštěstí nezná.

– **Nevědomování studia** – rozhodování se stalo samozřejmostí, v chování se obnovila neuticenosť. Pracovník ani neví, že vlastní. Tepřive řed nese poznatky se vedeností. Pracovník růstí u těch, kteří jsou v prvním stadiu. Je velmi obtížné iniciovat profesionální říši u těch, kteří jsou v prvním stadiu. Nejlepše se to dát ve druhém a třetím stadiu. Ve čtvrtém stadiu je učenit samosvědomost.

M. S. Knowles (1972) popisuje tři modely profesionality jako profesionální role v sociální práci:

- predstava o sobě jako o praktikovi
- záložní odvozené z jednání, praktických poznatků, pokusu a myšli, prage matiké řešení problémů, nedívá se k teorii
- hodnoty odvozené od kultury organizace, v níž pracuje, z její tradice
- vztahy ke klientům; kontrola interakce

Příslušek

- profesionální vývoj: učení se konáním, konkrétní dovednosti, „řekni mi, co mám dělat v určité situaci“

Technický expert

- představa o sobě: expert s výjimečnou technickou odborností
- poznatková báze odvozená z určitých teorií, založených na výzkumech, praktická teorie je založena výslovně na aplikaci technik
- hodnotový základ je technicky racionální, odtažitý, objektivní (mužský), založený spíš na problémech než na osobách, riziko, že je mimo
- interakce s klientem je kontrolovaná, řešení mohou být vnucovala
- profesionální vývoj: jsou oceňovány akademické poznatky a studium, didaktický přístup, vzdálený praxi (podceňuje se proces, interpersonální vztahy a emoce)

Reflektující odborník

- představa o sobě: facilitátor, má za úkol hledat optimální řešení problémů v nejistém světě
- poznatky odvozené z osvojených teorií včetně teorií sociálních vztahů, akceptuje, že neexistuje jediná správná odpověď, používá všech zdrojů poznání
- na klienta zaměřený přístup, holistický
- profesionální vývoj díky budování cyklu kritické reflexe, aby byla co nejvíce rozvinuta schopnost kriticky myslit: kritický posun nastává díky
 - a) reflexi: čas, prostor a proces
 - b) dialogu se vzdělavatelem

2. Charakteristiky procesu

V našem pojetí je profesionální růst procesem dorůstání do třetího z uvedených modelů. Efektivní růst nastává tehdy, pokud dochází k souladu (kongruenci) mezi obsahem, formou a cíli učení. Jestliže chceme podpořit na klienta zaměřený reflektující přístup, nemůžeme toho dosáhnout z pozice klasifikujícího expertsa.

Naše pojetí profesionálního růstu se opírá o dvě charakteristiky procesu jeho podpory.

• Jedinečnost, hodnota a právo na sebeurčení učícího se

Jestliže se chceme v sociální práci řídit přesvědčením o jedinečnosti, hodnotě lidské důstojnosti a právu na sebeurčení každého jedince, musíme v zájmu kongruence prosazovat stejné hodnoty a přesvědčení vůči studentům, pracovníkům a vlastním kolegům i podřízeným.

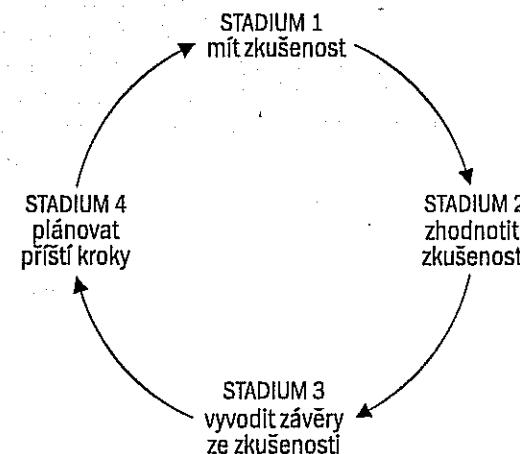
Toto přesvědčení sebou nese řadu velmi konkrétních metod a přístupů. Můžeme je sledovat v oblasti komunikace, vzdělávání a dokonce i v řízení organizaci. Např. v komunikaci je jedním jeho projevem „poskytování přiměřeného prostoru pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klienta“ (viz kap. IV, kompetence I d). V řízení organizace se projevuje např. tím, že podřízený se podílí na stanovení cílů, za jejichž dosažení je odpovědný (D. Hellriegel et al., 1992, str. 266). Ve vzdělávání tomuto přesvědčení nejvíce odpovídají personalistické a interaktivní teorie a přístupy tzv. otevřené pedagogiky (Y. Bertrand, 1992).

• Nejlepším zdrojem učení je reflektovaná aktivita ve skutečnosti

Učení nejlépe probíhá v životě, v práci, v reálné situaci, pokud je zkušenosť reflektovaná. Pro lepší ilustraci zde uvedeme dva modely, které tento typ učení společně přibližují.

Prvním z nich je model Mulforda a Honeyho (in Mumford, 1991, ed., str. 102, obr. 7. 1), „Učit se ze zkušenosti“.

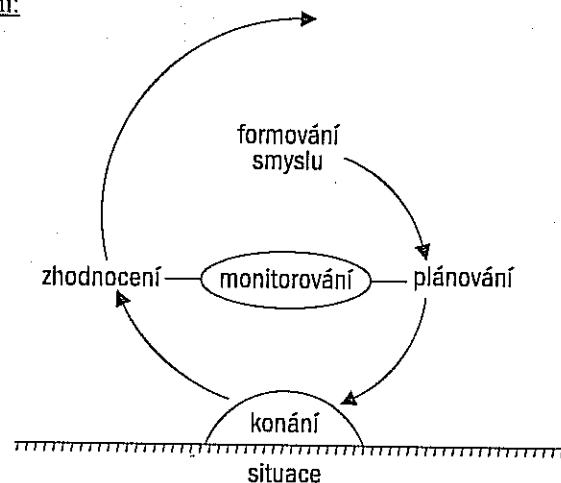
Jak se učit ze zkušenosti:



Model ukazuje cyklus konání a reflexe ve skutečné situaci, která v nás vyvolává nějakou zkušenosť.

Druhým je model Morrise (in Mumford, 1991, ed., str. 129, obr. 9,1).

Spirála učení:



Vysvětlení modelu: Spirála naznačuje opakující se cyklus „konání“, reflexe (monitorování) tohoto konání, vyhodnocení a plánování. Konání je zakotveno v konkrétní situaci, ale jeho podoba se rodí na jedné straně z minulých zkušeností (konání, hodnocení, plánování), na druhé straně ze snahy (touhy) vyjádřit či naplnit smysl/cíl, který je v situaci skryt/obsažen. Právě z této snahy odkrýt a naplnit smysl, prostřednictvím jednání v dané situaci, se podle Morrise rodí učení. Podle Morrise je plánování utvářením vhodného jednání, monitorování je sledováním jednání v jeho průběhu a hodnocení je porovnáním akce se smyslem/cílem. Další část spirály je pak konání, které se díky učení přiblížilo vystížení smyslu.

Uvedené modely učení ukazují principy, platné u sociálního pracovníka, studenta, skupiny, organizace i klienta. Jde o vystížení přirozeného procesu učení v každodenních situacích. Tuto přirozenou zkušenosť chceme využít také v cíleně navozené situaci učení, neboť tak je učení příjemnou zkušenosť s dobrými výsledky.

3. Andragogický model učení

Andragogický přístup vyrůstá z výše zmíněných proudů pedagogiky. Jeho aplikaci pro vzdělávání v sociální práci zajímavě rozpracoval M. S. Knowles již v r. 1972. Knowles argumentuje tím, že sociální práci tradičně studují spíš do-

spěli, zralí jedinci, kteří jsou schopni dobře profitovat z andragogického (na dospělé zaměřeného) přístupu. Tento přístup charakterizuje jako proces přenášení poznatků ne na základě předem připravených a uspořádaných *obsahů* (jako v klasické přednášce), ale jako proces pátrání či kladení otázek, řízený studentem samotným, podněcován skupinou a naplněný vzájemností. Andragogové pak vidí svou úlohu v přípravě a rozvržení podnětů a materiálů tak, aby studujícího vtáhli do kladení otázek v rámci dobře rozvrženého procesu podněcování a učení. Sami se stávají facilitátory (usnadňovači) tohoto procesu a informačními zdroji.

Následující text uvádí základní „kameny“, o které se tento přístup opírá. Vybrali jsme je z článku Knowlesa (1972) a opatřili poznámkami.

Celý proces andragogického učení sestává ze 7 elementů, které jsou spoluuvářeny učitelem a učícím se. Učitel má úlohu facilitátora a zdroje informací.

☞ *Vytvoření atmosféry*

Charakteristické znaky působící na vytvoření dobré atmosféry jsou: neformálnost, vzájemná úcta, fyzické pohodlí, důraz na spolupráci spíš než soutěžení, otevřenosť, autenticita, důvěra, ne-defenzivita a zvědavost. Tento bod zahrnuje jak aspekt fyzického prostředí tak i psychického prostředí (překážkou je např. známkování). Při práci sociálního pracovníka a klienta hovoříme o navázání kontaktu.

☞ *Společné plánování procesu*

Lidská povaha je taková, že člověk se cítí být odpovědný za rozhodnutí nebo za činnost do té míry, do jaké ovlivnil rozhodnutí o ní on sám. Společné plánování procesu učení povzbuzuje účastníky ke sdílení odpovědnosti za výsledky.

☞ *Rozeznání a určení potřeb*

Dalším článkem procesu je správné rozeznání potřeb učení. V našem případě jde o dva kroky – určení obecného cíle/smyslu (např. jak má obecně vypadat profesionální role soc. pracovníka nebo jak se má projevit v konkrétně nabídnuté situaci učení) a určení konkrétní potřeby – co studenta provokuje, zajímá, v čem si není jist apod. Analogickým způsobem postupuje sociální pracovník ve fázi orientace, případně formulování objednávky při práci s klientem.

☞ *Formulace programových cílů*

Jakmile jsou rozeznány potřeby, lze je převést do behaviorálních cílů programu učení, které lze dosáhnout v daných podmínkách – v daném čase a se zdroji, které jsou k dispozici. Co se konkrétně naučit, co zvládnout a také jak se to pozná. Tyto cíle samozřejmě nesestávají vždy *jen* z cílů studenta; také jeho

Následující charakteristika supervize je převzata z manuálu pro manažery:

Smysl supervize	
Základním cílem supervize je zajistit dobrou kvalitu služby klientům v dané organizaci. Otázkuje, kdo rozhoduje o tom, co je kvalitní služba. Může to být vedení, odborní pracovníci, i klienti.	
Funkce supervize	
Administrativní funkce	
<ul style="list-style-type: none"> * zajišťuje, že jsou chápány a dodržovány cíle a praktické postupy organizace * stanovování priorit v přidělování práce * zvládání objemu práce * stanovování cílů a hodnocení efektivity činnosti. 	
Vzdělávací funkce	
<ul style="list-style-type: none"> * pomáhá pracovníkům stále se učit a odborně se rozvíjet, třícte jsou schopni zvládat společenské požadavky i požadavky své organizace a zavádět nové přístupy k práci podle měnících se potřeb. 	
Podpůrný systém	
<ul style="list-style-type: none"> * umožňuje pracovníkům zvládat množství stresu, které práce přináší. 	
Kontinuum kontroly a podpory	
Supervize musí brát v úvahu potřeby sebe-vývoje pracovníků, ale také kontext - typ klientů, jimž organizace slouží, měnící se priority, vliv možností finančních zdrojů.	
Kontrola ————— Podpora	
V supervizi je stálý napětí mezi kontrolou a podporou - je to kontinuum. Může se lišit člověk od člověka i v různých fázích během jednoho supervizního setkání. Supervizor a supervizant mohou vnímat každý jinak, v kterém bodě tohoto kontinua se nachází. Toto je poloha sledovat a vyjasňovat. Tyto funkce se projevují v přímé supervizi nadřízeným (jeden k jednomu), ale mohou se objevit také jinde.	
First Line Management Manual: Supervision of Staff, Longman Group UK Ltd. 1991	

V našich kursech pro sociální pracovníky jsme začali používat termín „Rozvojová supervize“, abychom zdůraznili její zaměření na podporu profesionálního růstu studentů a zaměstnanců.

Rozvojovou supervizi chápeme jako organizovanou příležitost k reflexi možnosti, jak jinak rozumět, jaké zaujmít postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.

Rozvojová supervize se může uskutečňovat ve škole či na pracovišti, individuálně nebo v malých skupinách či týmech.

Zkušenost s dobrou supervizí na začátku profesní kariéry (nejlépe již ve škole), umožní, aby se zvyk dobré využít supervize i dalšímu rozvoji stal integrální součástí pracovního života a kontinuálního dalšího růstu.

2. Druhy supervize

Supervize může být nahodilá nebo soustavná, plánovaná i neplánovaná, individuální i skupinová. V literatuře nalezneme mnoho různých způsobů třídění i form supervize. Z nich uvádíme alespoň 3 ukázky.

Příklad a) Modely supervize

FORMÁLNÍ ZPŮSOB	
1. Supervize má podobu plánovaných schůz na individuálním nebo skupinovém základě s dohodnutými body k projednání a dohodnutými metodami k dosažení cílů. Taková setkání mohou být domluvena omezenou nebo neomezenou dobou, pro obecný nebo zvláštní účel.	2. Supervize má podobu neplánovaných diskusí a konzultací na individuálním nebo skupinovém základě, kde se téma a projednávané body musí dojednat na místě, často když vznikla nepředvídaná krize nebo problém. Je však po nechán určitý prostor a čas mimo přímé na problém.
PLÁNOVANÁ SUPERVIZE	
3. Jednotlivci a členové skupiny se dohodnou, že si budou při práci s klienty nebo při vykonávání jiných úkolů vzájemně poskytovat pomoc, radu, konstruktivní kritiku a jiné formy zpětné vazby. Tyto dohody jsou uzavřeny předem podle stanovených cílů a jsou pravidelně sledovány a kontrolované.	4. Supervize je poskytována mládry, zatímcopracovníci pracují s klienty nebo vykonávají jiné úkoly. Může mít podobu pomoc, radu, konstruktivní kritiky nebo nabídky příkladu a demonstrace. Tato činnost se může stát jádrem diskuse ve formálnějším kontextu a vyvinout se v explicitní supervizní dohodě, ale nejdříve se objevuje neplánovaně z důvodu potřeb a okolností.
NEFORMÁLNÍ ZPŮSOB	
Upraveno podle publikace: „Developing Supervision of Teams in Field and Residential Social Work”, NSW 982. First Line Management Manual- Supervision of Staff, Longman Grou UK, Ltd. 13991	

Příklad b) Modely supervize

<i>Usporádání a jeho popis</i>	<i>pracovníci</i>	<i>supervizor</i>	<i>externí konzultant</i>
1. Individuální nebo školitelské Vedoucí týmu nebo oddělení formálně a individuálně superviduje jednoho pracovníka. Může být doplněno neformálním modelováním pracovních situací.	jednotlivec	ano	obvykle ne
2. Párové Vedoucí týmu superviduje dva pracovníky společně. Probíhá jak přímá formální supervize, tak modelování pracovních situací.	dva podobní pracovníci	ano	obvykle ne
3. Tandem Dva členové týmu se supervidují navzájem. Každý zůstává zodpovědný za vlastní rozhodnutí. Je vhodné pro pracovníky s podobným rozsahem zkušeností.	dva podobně zkušení pracovníci	ne, jen zpozdráv	možná
4. Přívěsek Pracovník je připojen jako stín ke zkušenému pracovníkovi a učí se pozorováním	pracovník a zkušený pracovník	ano	obvykle ne
5. Supervizní skupina Skupina pracovníků se stejnými potřebami a/nebo zdroji pracuje společně na omezeném programu vztahujícím se k této potřebám. Role jsou zde dosti podobné téměř v individuálním školitelském uspořádání.	skupina pracovníků	ano	možná
6. Peer - skupina Podobá se supervizní skupině, ale členové sdílejí zodpovědnost za práci, která náleží jednomu z nich. Může se přirozeně vyvinout ze supervizní skupiny, když vedoucí týmu takový vývoj facilitovat.	skupina pracovníků	ne, jen zpozdráv	možná
7. Týmová supervize Líší se o 5. a 6. tím, že zahrnuje všechny členy týmu bez ohledu na rozdíly v jejich potřebách nebo zdrojích. Je zaměřena především na práci samotného týmu, spíš než na práci s jednotlivcem v kontextu skupiny spolupracovníků.	všichni členové týmu	ano	možná

Příklad c) Vzájemné konsultování

Řada výsledků výzkumu, např. Chemiss 1987, poukazuje na podporu spolupracovníků jako jednu z účinných cest zvládání stresu u pomáhajících profesí. Tato podpora může mít podobu networkingu (práce v sítí) nebo párové práce.

Oba přístupy musí být strukturovány. Podpora formou sítě se jinak může zvrátit v „emocionální saunu“ a párová práce, neboť vzájemné konzultování, v „prátelecké povídání“, což neslouží cíli snižování stresu u účastníků konzultací (alespoň ne v reálné míře).

Principy vzájemného konzultování:

- reciprocita (vzájemnost) - každý, supervisor i supervizant, má k dispozici stejný čas
- důvěřnost - obsah a metody práce se mimo toto setkání nikde nesdílejí
- supervizorováný člen řídí tento proces - vybírá obsah, do jaké hloubky se bude téma probírat atd. „Vedoucí“ může vidět sebe jako ochotného „souputníka“.

Metody práce mohou zahrnovat:

Pročítání myšlí a zaměření pozornosti na supervizanta a možnosti, jak ho podpořit aby se zaměřil na probíranou oblast. Znovu-hodnocení - přiležitost znova přemýšlet, vidět situaci jinak, prozkoumat alternativní možnosti myšlení a jednání. Přiležitost plánovat, myset nahlás, přicházet na možná řešení pomocí volného brainstormingu atd.

Konzultování - způsob komunikování a jednání, který podporuje partnera, aby se zabýval tématem - např. stresujícími oblastmi práce, nudou, strachem z násilí atd.

Oslava - umožňuje supervizovanému ocenit kladné aspekty, např. práce, dosažené úspěchy, zábava atd.

Zvláště důležitý je prvek reciprocity, a stejně tak i potřeba být pozorný a nechat supervizanta pracovat. Jeho vlastní rychlosť užívání reagování okamžitým radami nebo příklady z vlastní podobné zkušenosti. Ukládat taková pravidla dvěma lidem, kteří spolu hovoří, se může zdát nemotivující, ale zkušenosť ukazuje, že proces je nejefektivnější tehdy, když se uvedené principy dodržují.

Sezení musí trvat pro každou osobu alespoň 30 minut. Je účinné začít s nějakou tichou reflexí a skončit s oceněním užitnosti společného stráveného času. Mnoho profesionálů pracujících tímto způsobem zakončuje konzultaci „kontraktem“, explicitním dohodou o zrnách ve vnitřním, myšlení a/nebo jednání, které je každý ochoten vyzkoušet.

U McDermont, Iden 1994

Často používanou formou supervize v pomáhajících profesích je bálintovská skupina. Výběr vhodné formy supervize vždy záleží na struktuře organizace a cílech supervize.

3. Úloha supervize v prevenci vyhoření

Termín *vyhoření nebo burnout* je mezi odborníky dnes velmi frekventovaný. Je to stav emočního a tělesného vyčerpání doprovázený ztrátou zájmu o práci, nedůvěrou k druhým, depersonalizací klientů, ztrátou „pečujícího“ postoje, cynismem vůči klientům a hlubokým pocitem vlastního selhání, nízké morálky a sebe snižování (Maslach in Hawkins, 1994).

Hawkins shrnuje několik zdrojů, z nichž k vyhoření postupně dochází. Je to jednak nerealistické očekávání toho, čeho lze v pomoci klientům a v sociální změně dosáhnout, které vede k pozdější ztrátě iluzí a apati. Toto téma je zařazeno již do fáze odborné přípravy sociálního pracovníka jako téma „hranic“. Jde o to, naučit se realisticky hodnotit a reflektovat 3 druhy hranic:

- ☞ vlastní hranice (co dokáži, co vydržím, co na sebe mohu vzít, aniž bych bral soběstačnost a odpovědnost klientovi či jeho rodině),
- ☞ hranice klienta (co může unést, co dokáže změnit, co se může v daném čase a situaci naučit, jak dlouho se dokáže ovládat a jakou podporu k tomu potřebuje apod.),
- ☞ hranice celého systému (kdo za co zodpovídá, jaké jsou reálné možnosti pomoci, podpory, změny apod.).

Uvedená téma nelze zpravidla vykládat abstraktně či obecně. Život je mnohotvarý a odstiny jsou natolik jemné, že je účelnější hledat „hranice“ v konkrétních situacích právě za pomoci supervize.

Formou podcenění vlastních hranic může být také intenzivní angažování se v pomoci po dlouhou dobu, aniž si pracovník hlídá známky stresu a neustále vyčerpává zdroje síly aniž by je doplňoval. To zpravidla nakonec vede k pocitu, že už není z čeho dávat.

Další forma vyhoření může být ale též spojena s tím, že se člověk přestal učit, opakuje stejné vzorce zacházení s klientem a k dalším klientům přistupuje jako k reprezentantům toho, co již poznal dříve.

Preventivní přístup k vyhoření tedy spočívá též ve vytváření stimulujícího prostředí, které umožňuje další učení. Týmová spolupráce a rozvojová supervize jsou v tomto smyslu jedním z nejdůležitějších způsobů, jak předcházet vyhoření.

4. Supervize na pracovišti

4.1 Organizační kultura

Organizační kultura je pojem, který byl vnesen do našeho uvažování z oblasti managementu. Jakmile se totiž začali odborníci v této oblasti snažit nalézt zákonitosti úspěšného řízení, brzy narazili na toto těžko uchopitelné „něco“, co spojuje zaměstnance v organizaci a dá se nejlépe vyjádřit jako „takhle to u nás prostě děláme“. Definice organizační kultury zpravidla obsahuje takové aspekty jako vědomě či nevědomě sdílené hodnoty, tradice, názory, zvyky apod. (např. Hellriegel et al., 1992).

Podmínkou úspěšného zavádění supervize na pracovišti je směřování k organizační kultuře „učící se organizace“. Tento pojem se objevuje v oblasti řízení teprve v posledním desetiletí, právě tak jako hledání cest, jak této kultury dosáhnout.

Podle Hawkinse a Shoheta je pro supervizi, aby kvetla, důležitá právě kultura učící se organizace. V takové organizaci převládá otevřený postoj k celoživotnímu učení, a to i u vedoucích pracovníků. Selhání je viděno také jako šance něco nového se naučit či pochopit. Pracovníci si dají prostor k tomu, aby o věcech přemýšlali a hledali další možnosti, individuálně i v týmu. Zvyk dávání a přijímání zpětné vazby jak od spolupracovníků, tak i mezi úrovněmi organizace, je silně přítomný. Učit se je zde hodnotou o sobě.

Tato ideální situace se podle našich zkušeností zatím v organizacích běžně nevyskytuje. Věřme ale, že sdílení ideálů učící se organizace a touha je naplnit, je důležitým prostředkem jejich rozvinutí a pravidelná supervize může být nápojnou příležitostí.

4.2 Cíl supervize v organizaci

Obecně našemu pojednání supervize dobře odpovídají primární ohniska supervize, jak je shrnuje Hawkins and Shohet (1994) na str. 43:

- ☞ poskytovat pravidelně prostor k reflexi obsahu a procesu vlastní práce
- ☞ rozvíjet pochopení a dovednosti v práci
- ☞ získat informace a jiný pohled na vlastní práci
- ☞ dostat zpětnou vazbu ohledně obsahu i procesu vlastní práce
- ☞ získat ocenění a podporu jako pracovník i jako osoba
- ☞ získat jistotu, že jako pracovník i jako osoba nebudu odkázán na to nést sám zbytečnou zátěž nesnází, problémů a projekcí
- ☞ mit prostor propátrat a vyjádřit osobní nepohodu, ztrátu zájmu, přenosu a protipřenosu, který má práce mohla vyvolat
- ☞ lépe plánovat a využívat vlastní osobní a profesionální zdroje
- ☞ být pro-aktivní spíš než retro-aktivní
- ☞ zajistit kvalitní práci

Pro úspěšné zavedení supervize je ale velmi důležité si ujasnit a jasně stanovit:

☞ Proč je supervize v naší organizaci důležitá

= Chceme být moderní? Splnit standardy akreditace?

Zlepšit svou práci? Profesionálně růst?

Cílem rozvojové supervize je vyvažovat 3 aspekty:

potřeby fungování organizace, potřeby fungování týmu a individuální potřeby.

☞ Kdo bude supervizi poskytovat, jak a komu

= bude supervizorem pracovník této organizace nebo externí, nezávislý odborník?

Bude to nadřízený nebo spolupracovník? Bude to někdo koho známe? Bude v organizaci více úrovní supervize (např. stejný pracovník, který supervizi poskytuje ji bude od jiného přijímat?) U tohoto bodu je třeba zvažovat např.: bude se v našem případě role nadřízeného křížit s rolí podpůrného a empatického supervizora nebo ne?

☞ Kdy zařadíme supervizi do režimu práce a jak často

= na začátku pracovní doby? (ale lidé chodí pozdě),
na konci? (ale lidé chtějí jít domů),
uprostřed? (ale tím se přeruší práce),
každý týden? (to je moc),
1x za měsíc? (to je málo)

☞ Na co se má supervize nejvíce zaměřit

= Jde především o prevenci vyhoření přetížených pracovníků?
Jde o jejich vzdělání a osvojení hlubšího vlivu do odborné práce?
Jde hlavně o vztahy v týmu a pracovní styl či rozvržení práce?
Jde o zlepšení spolupráci na případech?
Jde o budování týmu?

☞ Jaký styl bude našemu pracovišti využovovat

= Bude nám využovovat spíš styl manažerský, poradenský, vzdělávací či technický? Spíš rogeriánský, systemický či psychoanalytický?

☞ Jaká bude priorita supervize ve vztahu k ostatním povinnostem

= Za jakých okolností se supervize zruší či odpadne?

Jak vysoké očekávání o účasti na supervizi existuje a jak je posilováno?
Jakou hodnotu jí vedení organizace přikládá?

5. Supervize ve škole

5.1. Úloha supervizora

Role supervizora ve škole má stejně jako každá supervize více komponent: vzdělávací, podpůrnou a často také řídící, ve vztahu k práci s klientem, případně kontrolní (Hawkins, Shohet, 1994). Zatímco konzultant na pracovišti je zodpovědný také za výsledek jednání studenta s klientem v organizaci a je tedy silně reálně orientován (musí sladit zájmy studenta se zájmy klienta a vlastní instituce), supervizor ve škole se může více soustředit na svou roli podpůrnou vůči studentovi, akceptovat jeho individuální zvláštnosti a potřeby a zapojovat je do vzdělávacích cílů.

Na druhé straně supervizor ve škole je zpravidla odpovědný za kontrolu procesu učení na praxi a v rámci supervize často sleduje, zda student uzavřel s pracovištěm kontrakt, zda se praxe ráděně rozvíjí atd. Aspekt kontroly je zde tedy přitomný a podle počtu studentů ve skupině a frekvence supervizních setkání může i zcela převládnout.

Méně zkušený supervizor se také někdy dostává do role kvazi-poradce v osobních problémech studenta nebo je vtažen do poradenské role ve vztahu k řešení problémů klienta. Neměl by však u těchto forem práce ustrnout.

Nevyhodou školní supervize může být, že do ní bývají zapojováni pedagogové, kteří nemají zkušenosti z pomáhající profese a lépe jím vyhovuje role učitele. Obvyklá školní kultura má spíš autoritativní charakter, kde student je příjemcem znalostí od odborníků - učitelů. Pokud něco neví, je to nedostatek, který má zahladit tím, že si doplní vzdělání. Smyslem supervize je však umožnit studentovi reflektovat svou vlastní zkušenosť a podnítit u něj zodpovědnost za vlastní proces učení. Přitom by měl mít možnost spolehnout se na podporu, důvěru a otevřenosť svého supervizora (Hawkins, Shohet, 1994) Takové možnosti dává andragogický přístup k učení a ti pedagogové, kterým je tento přístup blízký, se v roli vedoucích praxe a supervizorů dobře osvědčují.

V supervizi platí zásada „neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení“. Supervizor je zodpovědný za bezpečné prostředí, v němž student může k různým tématům přistupovat po svém, ujasňovat si své názory, pocity a fantazie, sdílet své zážitky, kriticky přezkoumávat profesionální chyby druhých i nedostatky v organizaci i ve vyučování.

Supervizor si současně zůstává vědom obsahu kontraktu, kterým je student vázán s organizací a školou, potřeb výuky, či supervidované skupiny.

Supervize by měla probíhat nejméně 1x za 2 týdny. Supervizor by měl udržovat kontakt s konzultantem, alespoň 3x v roce navštívit pracoviště praxe, zpracovat zprávu ze supervize a diskutovat ji se všemi zúčastněnými. Zpráva by měla být diskutována i na supervizní skupině a upravována tak, aby bylo dosaženo konsensu se skupinou.

V přechodném období, než se role supervizora stane akreditovanou pozicí (jak je tomu např. v Holandsku, Švýcarsku, Německu, Británii), by měli být pro roli supervizora vybíráni odborníci se zkušenosťí v pomáhajících profesích a v práci se skupinou, kteří dobře navazují kontakt se studenty a dokáží podporovat jejich odborný i osobní růst reflekujícím způsobem. Některé školy pro tuto

úlohu přijímají externí spolupracovníky, jiné umožňují trénink v rozvojové supervizi vybraným pedagogům.

Supervizoři ve škole by se mohli zapojit i do vyhledávání a „vytváření“ míst pro praxi spolu s koordinátorem praxe. Optimální pro učební proces by bylo, aby každý student měl po co nejdéle období studia svého supervizora (tutora), který ho nejen provádí zkušenosťmi z praxe, ale podporuje jeho vlastní hledání a učení k dosažení co nejlepších výsledků.

5.2. Autosupervize

Úspěšná práce supervizora předpokládá autosupervizi u něj i u studenta. Borders a Leddick (1987 in Hawkins, Shohet, 1994, str. 27) nabízejí některé užitečné otázky pro takový proces reflexe:

„Co jsem slyšel, že můj klient říká a co jsem viděl, že dělá?“

„Co jsem si myslí a co jsem cítil o svém pozorování?“

„Jaké jsem měl alternativy, co říct a udělat v tomto momentě?“

„Jak jsem si mezi nimi vybral?“

„Jak jsem měl v úmyslu pokračovat se zvolenou možností reakce?“

„Co jsem skutečně udělal?“

Sebehodnocení (...)

„Jaký účinek měla moje reakce na klienta?“

„Jak bych tedy hodnotil účinnost své reakce?“

Tento proces reflexe se může dále prohlubovat tím, že student např. od popisu pouhých fakt, které jsou nutné pro profesionální praxi, přechází k reflexi a zapisuje vlastní myšlenky, pocity, tělesné reakce, neverbální projevy a např. i způsoby dýchání, které pozoruje, když je s klientem. Tento písemný proces reflexe se dále může prohloubit za využití audio- a videozáznamů práce s klientem a jejich vyhodnocení, buď v autosupervizi nebo za pomocí supervizora ve škole.

5.3. Skupinová supervize

Ve škole se zpravidla střídá supervize v malých skupinách (5–6 studentů) s individuální supervizí. Zejména v počátečních fázích je skupinová supervize velmi výhodná, studenti se učí jeden od druhého, otevřeněji z nich ukazují cestu ostatním a vzájemně si poskytují podporu.

Podle našich zkušenosťí je při dlouhodobé průběžné praxi (viz příloha VI) optimální skupinová supervize pro 6–8 studentů, alespoň ob týden. Náplní těchto setkání jsou např. informace o fungování studenta v organizaci, jeho každodenních

pracovních problémech, formulace cílů učení a otázek a témat, která vyplývají z praxe.

V naší zkušenosti ze supervize jsou opakován přítomny otázky postavení studenta v organizaci, problémy spojené s profesní identitou, s konfrontací různých pojetí náplně a metod sociální práce, vztahů v pracovních týmech, konfrontace mezi kontrolními a pomáhajícími aspekty role, vliv společenských norm a sociální politiky na osudy konkrétních klientů, rozpor mezi hlásanými a projevovanými etickými postoji, dynamika moci v komunitách i sociálních zařízeních. Studenti si v supervizi vyjasňují své etické postoje, hodnoty, stereotypy, své profesní preference a budoucí orientaci.

Ve skupinové supervizi lze výhodně využívat řadu metod. Jsou to např. prvky bálintovské skupiny, systemické dotazování, hrani rolí, „problematizace“, rogeriánské vedení rozhovoru.

Ve skupinové supervizi, tak jako v každé skupině, je důležité věnovat pozornost skupinové dynamice. Pečovat o to, aby byly vyváženě naplněny a syceny potřeby výkonu (zlepšit práci s klientem za pomocí členů skupiny), potřeby individuální podpory, bezpečí, ocenění atd. a potřeby zachování skupiny (soutěživost, rivalita, vztah k autoritě, inkluze x vyloučení apod.). Je užitečné vytvořit určitou stabilnější strukturu či rituál (zahajování, ukončování, zpětná vazba).

Důležitou úlohou supervizora je vytvářet prostor pro vyjádření každého člena skupiny, volit vhodné metody a řídit strukturovaný proces supervize.

Clenové skupiny obvykle přejímají a napodobují způsoby intervence a zaměření pozornosti supervizora. Je proto důležité, aby si to supervizor uvědomoval a nabízel co nejširší škálu možných reakcí, způsobů naslouchání, vysvětlování apod.

Heron (Hawkins, Shohet, 1994, str. 85) rozřídil všechny možné intervence ze strany supervizora do 6 kategorií:

- ☛ Předpisující – dávat rady, být direktivní
např. „Měl bys o tom napsat zprávu.“
„Musíš se zastat svého otce.“
- ☛ Informující – být didaktický, instruovat, informovat
např. „Najdeš podobnou zprávu ve složce na sekretariátě.“
„Takhle funguje tvůj kartotéční systém.“

☛ Konfrontující – vyzývat, dávat přímou zpětnou vazbu
např. „Všiml jsem si, že když mluvíš o svém domácím, vždycky se usmíváš.“

☛ Katartický – uvolňovat napětí, odreagovávat
např. „Co se ti vlastně skutečně chtělo klientovi říct?“

☛ Katalytický – být reflektivní, podněcovat vlastní řešení problému
např. „Můžeš o tom říct víc?“
„Jak se to dá udělat?“

☛ Podporující – uznávat, potvrzovat, oceňovat
např. „Chápu jak se cítíš.“

Začínající supervizor by si měl všimat, jaké zrcadlo mu skupina nastavuje – které způsoby intervence přebírá, které naopak chybí. Taková reflexe může supervizorovi pomoci objevit vlastní možnosti intervence a postupně je rozšiřovat.

V. KOMPETENCE V PRAXI

1. Proč „kompetence“

Jednou z cest, jak předávat představu o profesionální roli novým adeptům (studentům, začínajícím profesionálům) nebo jak zajistit mezinárodní konsensus v obsahu této role, je její funkcionální dekonstrukce. Spočívá v tom, že se identifikují klíčové úkoly v pracovní roli profesionálů a porovnává se, jak jsou tyto úkoly řešeny v různých kontextech, např. „podporovat a pomáhat k soběstačnosti“ v ústavní péči, v terénní práci, v práci s dětmi. Každý úkol je pak rozdělen na jednotky kompetence, tj. na elementy chování, které přesněji předepisují, co má sociální pracovník dělat. (K. O. Haganová, 1997)

Takováto funkcionální dekonstrukce může přispět ke znovu pochopení a prohloubení významu a obsahu profesionální role vymezením tzv. kompetencí v praxi.

2. Vymezení pojmu

Původně termín „kompetence“ pochází z latinského výrazu *competens*, tj. *vhodný, příhodný, náležitý*. V kontextu práva, kde je termín nejčastěji v historii používán, se kompetencí rozumí *schopnost chápout a jednat rozumně*.

V americkém slovníku soc. práce je kompetence definována jako schopnost *naplnit požadavky povolání nebo jiné požadavky*. Kompetence v sociální práci pak zahrnuje zvládnutí požadavek vzdělávacích i zkušenostních, které jsou demonstrovány absolvovanými diplomními zkouškami a schopnosti realizovat pracovní závazky a dosahovat cílů sociální práce při zachovávání hodnot a dodržování etického kodexu profese (Social Work Dictionary, 1995).

Britská organizace NCVQ (National Council for Vocational Qualifications), která se rozsáhle zabývá rozvojem vzdělání založeném na kompetencích v různých povoláních, definuje kompetenci takto:

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

V češtině „*jednat kompetentně*“ je chápáno jako „*jednat odpovědně a se znalostí věci*“. „Být kompetentní“ má v češtině konotaci „*mít patřičnou pravomoc a vědět jak jednat*“, doslovně „*být způsobilý, oprávněný*“ (Otto, 1905).

Jde tedy o celostní charakteristiku osoby, která je vybavena pravomocí, určitými znalostmi a postoji a je schopna na základě této výbavy jednat.

Kompetentní sociální pracovník je v našem pojetí ten, kdo je vybaven pravomoci vykonávat sociální práci jednak jako absolvent odborného vzdělání, jednak jako člen sociální organizace a kdo je schopen ve svém povolání jednat v souladu s uznávanou profesionální rolí.

Kompetence v praxi chápeme jako *funkcionální projev dobré zvládání a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese*.

Kompetenci v praxi lze analyzovat z různých hledisek a různými způsoby. Výsledkem takové analýzy může být soustava znaků či funkcionálních prvků, jimiž lze kompetenci v praxi popsat. Takovou soustavu jsme začali označovat jako „praktické kompetence“.

Praktické kompetence vyjadřují souhrn toho, co podle konsensu odborníků sociální pracovník koná a jak to koná při práci s klienty v organizaci, jak se tedy jeho profesionální kompetence realizuje v konkrétních situacích: O tom, že názory odborníků se vyvíjejí a obvykle zrcadlí převládající trendy ve společnosti, jsme hovořili již v 1. kapitole.

3. Vznik soustavy praktických kompetencí v ČR

3.1. Zdroje

Pro porozumění předkládané české soustavy praktických kompetencí považujeme za důležité vysvětlit, jak „konsensus odborníků“ vznikal.

Soustava uvedená v příloze V se opírá o několik zdrojů. Prvním impulsem se stal britský dokument CCETSW (Ústřední rada pro vzdělávání a trénink v sociální práci), tzv. Paper 30 z r. 1995, který shrnuje požadavky a pravidla pro diplom v sociální práci. V tomto dokumentu jsou mimo jiné uvedeny tzv. jádrové kompetence v sociální práci a praktické požadavky, jak je lze prokázat. Ze šesti zde uvedených kompetencí jsme ve své práci vycházeli a snažili jsme se zachovat jejich přibližné členění tak, aby výsledná soustava byla s nimi alespoň trochu srovnatelná.

V zájmu „národní kultury“ však došlo k řadě změn jak v pojmenování tak i v obsahu kompetencí. Naopak základní pojetí sociální práce, jejích hodnot, cílů a metod jak jich dosáhnout, zůstalo stejné a odpovídá modernímu chápání sociální práce v západní Evropě.

Dalším zdrojem byly práce několika skupin učitelů a sociálních pracovníků, které v r. 1996 a 1997 opakovaně tvořily v souvislosti s diskusemi o minimálních standardech vzdělávání a s cíli praktické výuky a supervize vlastní *českou* charakteristikou dobrého odborníka v sociální práci.

Další odborníci v rámci kursu rozvojové supervize navrhli v pracovních skupinách obsah několika praktických kompetencí v sociální práci a analyzovali jejich aspekty a projevy.

3.2. Postup

Ze všech těchto materiálů byl vytvořen v r. 1997 první ucelený návrh šesti základních kompetencí, včetně jejich dílčích aspektů. Návrh se pokusil zachytit všechny dobré podnety obsažené ve všech materiálech. Návrh byl dán k vyjádření mnoha zaměstnavatelům, sociálním pracovníkům a učitelům sociálních škol. Jejich výběr nebyl systematický, ale vycházel z adresáře těch, kdo se nějakým způsobem angažovali na oborových diskusích v rámci různých programů Phare, obracel se na členy Společnosti sociálních pracovníků a na členy ASVSP.

Pracovní skupina, složená z učitelů a praktiků z různých organizací, podrobila tuto verzi zatěžkávací zkoušce v rámci studentských praxí. Studenti pod vedením svých konzultantů a supervisorů sbírali doklady o svých dovednostech přibližně na 20 různých pracovištích praxe.

Cílem tohoto ověřování bylo jednak zjistit, zda tento pro nás náročný proces je vůbec možné realizovat, jednak byly zvažovány a diskutovány přínosy a rizika tohoto přístupu k výuce. Důležité také bylo nalézt optimální vyvážení mezi póly, kde na jedné straně byla co největší přesnost a obsažnost v zachycení kompetencí sociálního pracovníka (obavy z reduktionismu), na druhé straně co nejúspornější zachycení jen toho, co je opravdu podstatné (obava ze zahracení pracovníků a menší přehlednosti).

Formulace jednotlivých aspektů i soustava jako celek procházely v letech 1997, 1998 a 1999 řadou změn, podložených narůstajícími zkušenostmi se studenty a nakonec i zkušeností pracovníků na sobě, které byly společně diskutovány i individuálně komentovány.

Takto vznikla nynější 4. verze soustavy. Ve školním roce 1998/99 byla tato verze znovu podrobena ověření. Tentokrát se vybraní dobrovolníci pokusili za pomoci konzultanta (vybraného učitele, kolegy či vedoucího praxe) zrealizovat celé „portfolio“ zachycující všechna kriteria kompetencí.

Výsledky zkušeností z této dobrodružné výpravy uvádíme v další části.

VI. KOMENTOVANÁ SOUSTAVA PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ

1. Celkové pojetí soustavy

Ačkoli praktické kompetence představují operacionalizované aspekty role sociálního pracovníka, tedy především pozorovatelné a zachytitelné chování, je na první pohled zřejmé, že zvolený popis není prost teoretických a etických předpokladů

Naším cílem je naopak podpořit rozvoj takové praxe, která respektuje současné znalosti v rozvinutých zemích a současně reflekтуje stav společenského vědomí u nás. Vyjadřuje hodnoty a postoje, na nichž se mnozí sociální pracovníci v různých zemích i u nás shodují. Většina podstatných konceptů, o které se tato soustava opírá, je uvedena v kap. 1. Pokusíme se je zkonkretizovat a vysvětlit v komentáři k jednotlivým položkám soustavy.

K pochopení takto vymezených kompetencí a jejich aspektů je dobré znát teoretické předpoklady a souvislosti, o něž se opírají, nebo se o ně zajímat. Zmiňujeme to proto, že porozumění tu není zcela samozřejmé a bez znalosti souvislostí může snadno dojít ke zkreslení či zploštění jejich významu.

Pro práci s praktickými kompetencemi je důležitý „duch“ andragogického přístupu k učení a hodnocení. Toto považujeme za velmi podstatné.

Soustava obsahuje šest oblastí profesionální role, které se vzájemně prolínají a doplňují. Pro zkrácení hovoříme o šesti kompetencích, ve skutečnosti se však jedná pouze o různé aspekty a projevy profesionální kompetence jako takové.

Podle předpokladů, z nichž je soustava konstruována, se tato kompetence projevuje nejčastěji při práci s klienty v rámci nějaké sociální organizace a její různé stránky lze zachytit v projevech, které byly pro lepší přehlednost uspořádány do následujících skupin:

- Schopnost účinně komunikovat s jednotlivci, skupinami, rodinami i komunitami – **rozvíjet účinnou komunikaci**
- Schopnost se zorientovat v potřebách, možnostech a porozumění, které klient a jeho okolí má, a vymezit s nimi oblast a plán spolupráce – **orientovat se a plánovat postup**

- ☛ Schopnost rozeznat silné stránky a možnosti klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost a sebeúctu – **podporovat a pomáhat k soběstačnosti**
- ☛ Znalost metod a systému služeb, schopnost je správně využívat ve prospěch klienta, pomáhat mu je přjmout a ukončit – **zasahovat a poskytovat služby**
- ☛ **Přispívat k práci organizace**
- ☛ **Odborně růst**

Výše uvedené kompetence jsou spojeny s interaktivním resp. ekologickým pojetím sociální práce. Vycházíme z předpokladu, že systém sociálních služeb se podílí na podobě sociálního eko-systému celé společnosti. Sociální pracovník je jeho součástí a jeho interakce s ním je nejméně stejně významná jako interakce s klientem a jeho mikrosvětem. Podoba této interakce je součástí profesionální role, právě tak jako schopnost sociálního pracovníka se z ní učit a přispívat tak k její příznivé změně.

Každá z uvedených oblastí profesionální role je bliže charakterizována pomocí tzv. kriterií. V každé kompetenci jsou uvedena taková kriteria, která podle nás popisují složky dané kompetence, které jsou pro naplnění profesionální role nezbytné a současně je lze objektivně pozorovat.

Např. v I. kompetenci *Rozvíjet účinnou komunikaci* je jedním z kriterií „připravit komunikaci věku, individualitě a podmínkám“. Tato složka komunikace je pro mnohé odborníky samozřejmá a používají ji zcela intuitivně. Jinak hovoří s dítětem, jinak s opilým agresorem a jinak s plačící ženou. Pro účinnou komunikaci je tato složka nezbytná a soustava to pomáhá definovat. Pozorovatel pak může posoudit, zda pracovník tuto schopnost v situaci, která to vyžaduje, projeví. Jinou možností je, že pracovník sám při hodnocení případu, který řešil, může za pomocí soustavy kompetencí reflektovat co dělal a co nedělal, a tak se učit do budoucna.

Soustava diferencuje požadavky na studenty ve tříletém pomeritním studiu a požadavky na pracovníky, kteří již pracují v sociálních organizacích. Odlišnosti jsou vyjádřeny zejména v souvislosti s tím, že studenti si na praxi zpravidla osvojují i některé základní dovednosti (např. orientace v sociálních záznamech) a nemají běžně možnost dlouhodobě udržovat kontakt s klienty a pracovat s nimi (zejména některá kriteria ve II. a IV. kompetenci). Také postavení studenta v organizaci a možnosti jeho profesionálního růstu jsou jiné, než v situaci dlouhodobě angažovaných pracovníků.

Celá soustava včetně jednotlivých kriterií je uvedena v příloze V.

2. Zkušenosti z aplikace soustavy

Jak jsme uvedli výše, soustava byla konstruována tak, aby obsáhla různé formy sociální práce (s jednotlivci, rodinami, skupinami) v různých prostředích (v terénu, ústavu, nemocnici, poradně, azylovém domě, při řízení pečovatelské služby, na OÚ). V těchto různých kontextech byla také ověřována.

Jsou zde ovšem rozdíly podle druhu sociální práce. Tak např. v diagnostickém ústavu pro mládež je běžnou součástí práce „rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze“ (kompetence II/5), zatímco na většině ostatních pracovišť považovali pracovníci toto kriterium za obtížněji splnitelné.

Kriterium „zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny“ (kompetence II/4) je samozřejmé na lince důvěry nebo v komunitní péči o staré lidi, není ale obvyklé jej plnit v DD pro mládež a dokonce ani na některých odděleních sociální prevence.

V aplikaci soustavy se ukázaly největší rozdíly v souvislosti s kulturou té které sociální organizace. V závislosti na podobě této kultury se ukazovalo těžší nebo snadnější pochopit a splnit některá kriteria jak pro pracovníky tak i pro studenty.

Nejzřetelnějším indikátorem odlišné kultury se ukázala být kompetence V/5 (podílet se na kritickém hodnocení práce...), V/7 (zpětná vazba od klientů...), VI/5 (identifikovat předsudky...) a VI/7 (sdílet profesionální nejistoty...). Tato kriteria byla zcela běžně splnitelná v organizacích, kde probíhá týmová práce a supervize, zatímco na jiných pracovištích bylo pro pracovníky i studenty toto kriterium velmi abstraktní a zdálo se jim formální.

Někdy byli pracovníci bezradní, co si mají pod určitým kriteriem představit, zatímco jiná kriteria chápali dobře. Tato nesrozumitelnost však byla u každého v něčem jiném. Tím se nám potvrdilo, že kultura organizace a konkrétní podoba sociální práce, jak se v daném zařízení provádí, je v této bezradnosti určující.

Tak třeba pracovníci v sociálním pečovatelství si ztěží uměli představit, proč by měli sledovat legislativu. Sociální pracovník v pedagogicko-psychologické poradně nedohadoval plán a rozdělení úkolů, protože to nepatří k jeho povinnostem.

Mnozí pracovníci zažili práci pouze v jedné organizaci nebo jeden styl práce a jejich představa o sociální práci se proto řídí tou kulturou práce, kterou poznali.

Pokud soustavu kompetencí tak jak je hned nezavrhnu, může se zřejmě právě pro ně stát podnětem či informací, že jsou tu rezervy.

Dojal nás komentář jedné sociální pracovnice, která kriterium VI/9 „tvořivě využívat příležitosti k dosažení pozitivních změn a hledat nová řešení“ označila jako nadbytečné, protože „jde o schopnosti, které jsou každé sociální pracovnici vlastní a které může jen prohlubovat“. Citujeme: „Kriterium této kompetence se ve svém popisu zdá jako formální a trochu zbytečné, protože je obsaženo ve většině jiných schopností. Studentky jsou běžně vedeny k tomu, že sociální práce přináší výsledky pozitivní i zklašmání a neúspěch. Nikdy však není možné vzdát kauzu, ale opakovat pomoc a zkoušet nové řešení. Sociální pracovnice musí být kompetentní změnit cestu a styl řešení i tam, kde to vzdají rodiče a blízci.“ (S. Stratilová, komentář k portfoliu studentky č. 38, 1999).

Tento komentář nám dává možnost jasně vyslovit, co je soustava praktických kompetencí. Není to nic jiného, než shrnutí naprostě samozřejmeho chování sociální pracovnice, která fundovaně a se zájmem pracuje se svými klienty a využívá přitom celou šíř možností, kontaktů a znalostí. Pro takové sociální pracovnice jsou všechny uvedené kompetence tak samozřejmé, jako když dýchají.

Důležitým znakem profesionality je ale také **vědět co dělám a proč to dělám**. A to je hlavním posláním této soustavy kompetencí – pomoci reflektovat všechny ty samořejmé projevy a vytvořit si tak šanci rozvinout i to, co jsme dosud z různých důvodů třeba opomněli.

3. Komentář k jednotlivým kompetencím

Komentář zahájíme výkřikem jedné zkušené sociální pracovnice, která měla možnost sledovat proměny všech verzí kompetencí a spolupracovala na nich: „Proboha jen už to neměňte, ať s tím už můžeme pracovat!“ Ano, i tato verze je nedokonalá a jistě lze mnohé na ni vylepšit. Ted' je ale tady, abychom s ní mohli pracovat, nad ní diskutovat, s její pomocí si ujasňovat - a hlavně stále lépe rozumět a dělat svou práci.

Komentář provedeme vždy nejprve rámcově pro celou kompetenci, s vysvětlením, jak ji chápeme. Pokusíme se uvést i její hranice tam, kde jsou nejasné.

Potom zkusíme stručně komentovat každé kriterium ve třech oblastech:

a) **jeho obtížnost**, b) **jeho význam a obsah**, c) **způsob dokazování**. V některých případech ještě komentář doplníme dalšími asociacemi, případně jej doprovodíme ukázkami tzv. „důkazů“ z portfolií studentů a pracovníků, kteří se au-

torský podíleli na této části práce. Jimi zpracované důkazy jsou vlastně zachycené nebo popsané projevy konkrétního chování, které kriterium ilustruje.

Uvedené důkazy nejsou vždy dokonalé – jsou takové, k nimž daný pracovník dospěl v rámci prvních pokusů zpracovat vlastní portfolio. Jsou cenné tím, že se mohou ve své konkrétnosti stát východiskem pro další diskusi o ilustrované situaci, o tom, jak lze případně jednat v podobné situaci ještě jinak nebo jaký vhodnejší důkaz lze k dané kompetenci doložit. Předkládáme tyto „důkazy“ čtenáři většinou bez označení autorů. Někteří jsou uvedeni v úvodu této práce.

V komentáři nebudeme odkazovat na relevantní teoretické modely, ale budeme se držet přirozeného jazyka a obrazů, vyrůstajících z vlastní reflexe a ze zkušeností spolupracovníků tohoto projektu. Věříme, že se nám tak podaří význam většině čtenářů lépe zprostředkovat.

Rádi bychom nicméně zdůraznili, že komentář ke kompetencím není a nemůže být ani zdaleka vyčerpávající. Každá z kompetencí předpokládá znalosti, které jsou předmětem tříleté výuky v pomaturitním studiu sociální práce. Každá také předpokládá vytvoření relevantních postojů a niterně přijetí hodnot sociální práce vyjádřených v etickém kodexu. Rozhodně se nelze sociální práci učit z komentářů ke kompetencím, ty pouze upřesňují, jak se v širokém poli významů, znalostí a hodnot osvojených výukou zaměřit na vybraný metodický prvek – zvýrazněný aspekt projevu profesionální role. Cílem tohoto zaměření pozornosti je zlepšit reflexi toho, co děláme. Z reflexe pak vyrůstá možnost dalšího profesionálního rozvoje.

Předpokládáme, že Ti, kdo se rozhodnou s kompetencemi pracovat, budou sami komentář doplňovat o další vlastní postřehy a zkušenosti a sdílet je s kolegy.

Následující komentář k jednotlivým kompetencím a kritérium doporučujeme čist až po pečlivém prostudování celé soustavy kompetencí, uvedené v příloze V. Kompetence a kritéria na sebe navazují a doplňují se. Bez celkového přehledu je studium velmi obtížné.

I. kompetence: Rozvíjet účinnou komunikaci

Definice: *Umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami a komunitami. Iniciuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů.*

Tato kompetence je míněna jako základní stavební kámen dovednosti, z nichž pak může být celá další práce postavena. Jednoznačně nejlépe ji můžeme posoudit, když pozorujeme konkrétní komunikaci s klientem nebo jeho rodinou, případně se skupinou nebo členy komunity. Nejlepším důkazem je videozápis nebo přepis konkrétních pasáží rozhovoru, doprovázený komentářem pozorovatele.

V kursu rozvojové supervize jsme začali používat jednoduchý způsob zachycení pozorování do formuláře, kam se vpisují konkrétní postřehy z vedení rozhovoru. Lze ovšem tvořivě vymýšlet další možné způsoby, jak důležité pasáže a neverbální projevy zachytit a dokumentovat.

Příklad: Záznam hodnocení kompetence

Supervizant:
Hodnotitel:
Místo:

Svědek:
Datum:

Kompetence I/1: Navázat kontakt

Kriteria: Neverbální kontakt	Doklady: Pokaždé hlavou, příjemný výraz tváře, naklání se tělem ke klientovi, udržuje oční kontakt, vyladuje se rytmem dechu, řeči, společný smích ve druhé části rozhovoru
Aktivní naslouchání	Otevřená otázka: „Co vás trápí?“ „O čem je těž podle vás nejdůležitější mluvit?“ atd.
atd.	

Pro vysvětlení této kompetence je důležité, že se jedná o úroveň mikroanalýzy konkrétního projevu, nikoli o složitější, dlouhodobé soustavy chování.

O rozvíjení účinné komunikace existuje řada knih (např. Hartl, 1997, Egan, 1986, Úlehla, 1996) a není snadné vybrat z mnoha aspektů této kompetence určitý omezený počet. Výběr je vždycky diktován určitou hypotézou; zde je to hypotéza o tom, jaké aspekty komunikace jsou nezbytné pro zplnomocňující styl práce s klientem. Vždy jsou implicitně předpokládány některé další prvky účinné komunikace jako samozřejmé. Ve vši obsažnosti nelze tuto (ani ostatní) kompetenci stručně vyjádřit.

Zvolené prvky komunikace považujeme za určité indikátory přístupu, který má klienta posilit, respektuje jeho jedinečnost (I/1, 2) i volbu (I/3, 4) a otevírá mu přístup ke združením v jeho osobě (I/6) i okolí (I/5).

Chceme upozornit také na skutečnost, že tato kompetence nezachycuje celou dovednost vedení rozhovoru, kterou je nyní již doslova běžné nacvičovat a hodnotit v různých kursech. Neobsahuje totiž hlediska časového rozvíjení a zdařilého

ukončení rozhovoru. Ta jsou zachycena v kriteriu VI/6 a IV/9. Pouhé ukončení zdařile zahájeného rozhovoru nám připadalo příliš elementární. Pro některé pracovníky a studenty mohou vznikat obtíže s ukončením rozhovoru např. proto, že mají obecně problém zvládnout úlohu ve stanoveném čase (kriterium vyjádřené v VI/9) nebo s dostatečnou citlivostí řešit problém separace, tedy zjednodušeně řečeno odpoutání, oddělení se (tuto dispozici vyjadřuje kriterium IV/6). Jejich problém se může projevit v některých zvlášť náročných rozhovorech. V uvedených kriteriích je možné ho zachytit.

Společná kritéria:

I/I Navázat kontakt (vytvorit atmosféru důvěry, dbát přiměřené neverbální komunikace)

Komentář:

- a) Obtížnost navázání kontaktu značně závisí na otevřenosti klienta, na míře jeho stresu, na hloubce obtíží. Náročnost navázání kontaktu se ženou, která se přijde poradit o rozvodu bude jiná než náročnost navázání kontaktu s intoxikovaným nebo psychoticky dekompenzovaným klientem. Také kulturní odlišnost, odlišnost jazyka, barvy pleti, sociální skupiny pracovníka a klienta apod. je ve hře. Navázat kontakt s autistickým dítětem vyžaduje speciální průpravu.
- b) Kriterium zahrnuje (i když to není výslově uvedeno) i takové aspekty komunikace jako přípravu vhodné situace či vyladění na rytmus klienta, přiměřené neverbální projevy, *dovednost aktivního naslouchání*, umění klást otázky, empatie atd. Zahrnuje také schopnost klienta zbavit se úvodního strachu, napětí a nejistoty a přejít k pracovní spolupráci.
- c) Nejlepším důkazem splnění kriteria je videozápis. Ten je také cenným zdrojem učení. K tématu existuje jak odborná literatura, tak kurzy. Nejlepší školou je však sám sebe vidět na videu a cvičit a cvičit.

Je fenoménem doby, že mnoho profesionálních pracovníků nemělo příležitost tento základní kámen profese nikdy procvičovat a lze jen doporučit, v zájmu těch, které učíme a s nimiž pracujeme, aby bylo možné toto zpoždění dohnat.

Ze schopnosti navázat dobrý kontakt vyrůstá jako ze základu veškerá další práce s klientem, která chce spolu s ním objevit jeho vlastní motivy, cíle a možnosti, jeho silné stránky, které jsou často ukryty za všemi dosavadními nezdary. Totéž lze vztáhnout na rodinu, skupinu, komunitu. Vždy nám jde o to, objevit, na čem se dá dál stavět, co se dá konstruktivně rozvíjet. Navázání kontaktu je jako nadzvednutí poklopou zakrývajícího studnu klientových možností.

Příklad: Navázat kontakt**Přistěhování nové obyvatelky – paní Lenky**

Jana se účastní stěhování paní Lenky i s dvěma dětmi – Jirkou a Martinem. Paní Lenka se projevuje introvertně, komunikuje pouze málo i děti jsou velmi tiché.

Jana má za úkol vyplnit s paní Lenkou vstupní kartu:

- už na začátku Jana pomáhá při stěhování, nosí věci do bytu
- Jana navazuje kontakt s dětmi, bere je za ruce, později menšího Martínka do náruče. Ukažuje jim, kde budou spát, kde jist apod.
- paní Lenka se pomalu uklidňuje, baví se s Janou o stěhování a dětech
- pak Jana vyplní s paní Lenkou vstupní kartu a předává ji spolu s pracovnícům byt. Při vyplňování karty paní Lenka již lépe komunikuje a dokonce se krátce rozhovorí i o svých současných problémech

I/2 Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám**Komentář:**

- Obtížnost závisí na tom, jak je pracovník obeznámen s klientem a jeho prostředím, z jakého prostředí sám pochází, jaké má zkušenosti se slovníkem sociální skupiny, z níž klient pochází. Výhodou je když např. s Romy hovoří poradce romského původu nebo když s mladistvými pracuje mladý streetworker, který prošel podobnou zkušenosí. Pracovník si může všimnat, jakých výrazů klient používá a přiměřeně je zařadit do rozhovoru. Usnadňuje tak vzájemné porozumění (např. klient v rozhovoru uvede, že „z toho byl úplně hotový“. Pracovník ve snaze otevřít zminěné téma ještě více do hloubky, parafrázuje a shrnuje „když vám máma řekla, že už nechce abyste u ní bydlel, byl jste z toho úplně hotový!“). Neznamená to ovšem používat výrazy, které jsou vulgární nebo se pracovníkovi příci.
- Jde stále o aspekt navázání kontaktu, a to o jeden z dobře zaznamenatelných projevů vyladění na klienta a situaci.
- Nejlepší důkaz je záznam videa, přepis části rozhovoru či záznamu pozorování.

Následující důkazy nezachytily konkrétní doklady o přizpůsobení komunikaci, pouze popisují celkový kontext, záměry a uspořádání situace. Součástí důkazu by měly být i citace vybraných částí rozhovoru.

Příklad a): Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám

Studentky měly možnost účastnit se aktuálního „selhání“ svěřence s dlouhodobým poborem. Jednalo se o selhání v mnoha oblastech: výchovné, školní, společenské. Protože sociální úsek měl k dispozici pouze útržkovité informace o posledním excesu (ťežká oplosť s nutností hospitalizace), byly studentkám určen úkol získat kompletní informace z pohledu svěřence.

Studentky využily u chlapce pocitu viny a touhy vylíčit své důvody a v dostatečném časovém prostoru absolvovaly ucelený rozhovor.

Zcela splnily kritéria 2. a 3. téměř s profesionální úrovní:

- využily „nucené abstinence“ a nabídly cigaretu, což je v souladu s DŘ i takovou situací;
- ujistily jej o určitém stupni důvěnosti: informace budou využity jen „pro domluvu“, ne pro potřeby institucí;
- komunikaci přizpůsobily věku, určitému stupni snažením intelektové úrovně;
- nesnažily se o překotné ujistění o solidaritě;
- opatrně jej vedly ke kritickému stanovisku;
- ujistily o možnosti kdykoliv mu být nápomocny při ujasňování dalších cílů a plánů.

Závěr: Velmi zdařilá komunikace s klientem, jejíž závěry obstály při konfrontaci se závěry etopeda DÚM

Příklad b): Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám

„Paní S. nás seznámila se spisem Richarda i s jeho problémy. Byly jsme proto rády, když nám nabídla, abychom si s ním popovídaly. Společně jsme odešly do společenské místnosti, kde se obvykle vedou porady. Atmosféra byla nefornální a uvolněná, Richard byl „v pohodě“ a velmi sdílný.“

Při rozhovoru jsem používala slova blízká jeho věku, nevolila jsem odborné termíny, kterým by vzhledem ke svému věku a intelektu nerozuměl. Podmínky byly splněny prostředím, ve kterém jsme rozhovor vedli. Seděli jsme o samotě v zasedací místnosti, kde jsme nebyli něčím rušeni. Dokonce mu paní S. povolila zapálit si cigaretu mimo „kouřící pauzu“. Tím se mohl částečně uvolnit a nepřipadat si jako ve formálním prostředí. Stal se tak i více otevřený a lépe se cítil, z čehož usuzuji, že jeho odpovědi byly upřímné.“

Příklad c) Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám**Rozhovor s klientkou v ataku psychického onemocnění**

Klientka Světlana již delší dobu projevovala známky psychického onemocnění, přesto odmítala navštívit lékaře-psychiatra.

Při službě si Jana pozvala paní Světlany do kanceláře, kde vyslechla její stížnosti na to, jak se jí v bytě ztrácejí věci, někdo tam chodí v její nepřítomnosti a jaký je cítej připravit o dceru.

Jana se nesnažila klientce obavy rozmílovat (uvědomila si, že jde o paranoidní představy) a snažila se jí přimět k dobrovolné návštěvě psychiatrického zařízení. Uvědomovala si, že jí v tom částečně brání silná obava ze ztráty dcery.

Jana sepsala prohlášení, že dcenu Sofii přebírá do vlastní péče a slibila klientce, že se o ni postará a pohlízá ji, dokud se nevrátí od lékaře. To paní Světlany uklidnilo a byla ochotná odejít k lékaři – RIAPS. Pro jistotu Jana zajistila klientce doprovod. V RIAPS se podezření z psychiatrického onemocnění potvrdilo.

I/3 Rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je**Komentář:**

- Velmi obtížné kriterium. Je citlivým indikátorem naší schopnosti nehnodnit a otevřeně naslouchat. Jeho splnění vyžaduje značnou dávku respektu vůči klientovi, neuspěchanou reflexi a disciplinu. Neskáčeme ihned od přijetí informace k akci.
- Protipólem tohoto kritéria je kriterium II/5 – „rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze“. Někde v poli významů, určeném téměř dvěma kritérii, se odehrává vzrušující zápas o profesionalitu a etiku sociální práce. Kde jsou hranice respektování odlišných hodnot klienta? Kde jsou meze rizika, které na sebe bere klient a pracovník?

Kriterium, které diskutujeme, se vztahuje na umění účinné komunikace. Jde v něm o to, zda v rozhovoru s klientem jsme schopni reflektovat, že klient vyjad-

řuje něco, co v nás vyvolává nesouhlas a zvládnout to. Klient např. nadává na své romské sousedy a brzy přejde na Romy obecně. Jeho hodnocení v pracovníkovi vyvolá nesouhlas a hněv. Profesionál si uvědomí své emoce. Dále si uvědomí, že klient a on mají odlišné postoje k Romům jako etniku. Nezačne na oplátku poučovat či snižovat klienta (dokonce ani v duchu), ale třeba si připomene prostředí, kde klient vyrůstal, nebo cíle, kterých chce s klientem dosáhnout. To mu pomůže lépe akceptovat klientovy názory takové, jaké jsou. Jinými slovy, dokáže tuto odlišnost unést a s klientem dále udržet pracovní vztah. Může např. klientův názor parafrázovat:

„Takže vám připadají všichni Romové prohnani a nebezpeční?“ a třeba později: „Vzpomenete si i na nějakou situaci, kdy nějaký Rom jednal jinak?“

Schopnost uvědomovat si shodná a odlišná stanoviska je předpokladem udržení dobrého kontaktu s klientem i přes nesouhlas s některými jeho názory. Jedině při udržení dobrého kontaktu mohu být klientovi případně užitečný v tom, na čem jsme schopni se shodnout. Kromě toho mnohdy můj nesouhlas může být důsledkem mého vlastního předsudku (např. názor na to, jak se má klient správně stravovat, jaký životní styl je přiměřený apod.), nikoli skutečného ohrožení klienta. Jestliže si uvědomím odlišnost, mohu svůj nesouhlas lépe prozkoumat. Lze říct, že uvedené kriterium vytváří předpoklady pro splnění kriteria kompetence VI/5 (Identifikovat u sebe i u druhých předsudky...).

c) Důkaz lze nejlépe provést videem nebo písemným záznamem části rozhovoru.

Příklad: Rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je

Hodnocení

Veronika v případu klientky Jany dovedla dostatečně rozeznat hodnoty a cíle klientky i své z pohledu vlastní pozice v celém případu.

Veronika definovala své cíle takto: pokusí se přesvědčit Janu, aby se vrátila na střední rodinnou katolickou školu.

Uvědomila si, že klientka s pouhým základním vzděláním nemá na trhu práce možnost se uplatnit. V průběhu práce s klientkou však poznala, že tato její idea není dostupná (negativní zkušenosť ze školy; strach, že bude nejstarší ve třídě a s níkym si nebude rozumět; strach, že opět neuspěje; pocit, že by se měla osamostatnit od rodiny i finančně). I když byla velká podpora ze strany rodiny, dovedla přistoupit na cíl své klientky.

Společně slyšely možnosti zaměstnání, které by klientku zajímaly. Zjistily, že ráda vaří. A tak společně s úřednicí z úřadu práce začaly takové zaměstnání hledat.

Tímto příkladem ověřila Veronika svou schopnost rozeznávat cíle klientky i své a dostatečně je respektovat.

I/4 Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů

Komentář:

- a) Obtížnost je vyšší v časovém stresu nebo v krizové situaci.
- b) Také je dána mírou tolerance a respektu vůči klientovi.
- c) Přiměřeným prostorem miníme nejen celkový čas na rozhovor (kterého je zpravidla vždy méně, než je potřeba), ale to, že
 - vůbec vnitřně připustíme, že klient má své názory a měl by je vyjádřit,
 - vhodným způsobem mu umožníme, aby své názory projevil a vysvětlil.

Nástrojem je aktivní naslouchání. Např. „A co ty si o tom myslíš? Jak ty se na to díváš? Jak ty by sis to dál představoval? Jak vy byste chtěl, aby se to vyvíjelo? Co vám by se zdálo v této situaci nejlepší?“ atd.

Dalším aspektem je, že pojďme názor klienta zformulovat, nabízíme mu další způsoby vyjádření, *anž bychom mu je vnitili*. Tato kompetence velmi závisí na naší schopnosti dobře naslouchat a být empatičtí, jinak začneme klienta manipulovat v souladu se svým vlastním názorem a přesvědčením. Klienta se někdy někdo zeptal na jeho názory a pocity poprvé v životě a on ani neví, co by řekl, obtížně hledá dávno pohřbené touhy a očekávání a ještě obtížněji hledá jejich vyjádření. Proto je naše pomoc přitom důležitá. Např. „Myslite to tak, že...“, „Mohlo by to být tak, že...?“, „Napadlo vás někdy i to, že...?“, „Některí lidé ve vaší situaci prožívají bezradnost nebo hněv...“, „Rozumím tomu dobře, že jste tuhle pomoc ani moc nepotřeboval?“, „Zdá se, že tenhle učitel vás pro lásku ke škole zrovna nezískal?“, „Vypadá to, že jste už tehdy hledal hlavně přátelství...“, „Vypadá to, že jste už od dětství miloval stroje a pozoroval je, jak fungují.“

Toto kriterium považujeme za důležité pro vyšetření motivů klienta a prohloubení kontaktu s ním. Je obtížné klienta někam doprovázet, když nevíme, kam chce jít. Bez této informace se často zbytečně dřeme, jak chceme klienta někam dostříkat, anž bychom si s ním předem vysvětlili, co tu vlastně spolu děláme a proč právě takto. Domluvit se spolu je také projevem mého respektu vůči klientovi.

Součástí kriteria je také vyjasnění názorů a cílů toho, kdo klienta posílá (např. rodiče, soud, školy) a toho, kdo se na řešení bude podílet.

c) Důkaz videem, popisem situace, záznamem pasáží rozhovoru

Příklad: Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů

V kauze P. Ch. studentky postrádaly dostanek prostoru a času, aby mohly bez zbytku odebrat anamnesticke údaje a vyslechnout aktuální příčinu rozladění a nespokojenosti s pobytom v DÚM.

Problém operativně vyřešily tím, že svěřenci nabídly doprovod k lékaři a cestu tam a zpět využily k neformálnímu ale cílenému vyjasnění tužeb a plánů chlapce.

Poznátky využily při přípravě návnů pro pedag. poradu za sociální úsek. Poznátky byly pedag. konferencí přijaty a pro svůj předstih oceněny.

I/5 Usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím

Komentář:

- a) Zatím růdce uplatňované nebo málo reflektované kriterium. Obtížnost vystává např. jde-li o práci s celou rodinou. Jakmile pracovník tuto kompetenci přijme do svého profesionálního repertoáru, kriterium není obtížné.
- b) Příkladem této kompetence je, ptáme-li se tyraného dítěte: „A můžeš o tom s někým mluvit? Je někdo, kdo by ti s tím mohl pomoci?” a potom spolu s dítětem propracováváme cestu k tomu, aby se případné překážky v této komunikaci odstranily.

Jiným příkladem může být hledání variant, co klient řekne, až se setká s nevěrnou manželkou nebo s rozzlobeným šéfem. Jde též o usnadnění komunikace mezi členy rodiny, kteří se radí jak pomoci staré bezmocné matce. Sociální pracovník tu reflekтуje, parafrázuje, shrnuje, zapisuje, vše co je k usnadnění dohody potřeba: „Takže vy byste mohl chodit za maminkou jednou týdně? A vzal byste si na starost nákupy?”

Jiným příkladem může být pomoc s vyjasněním, kdo od klienta co očekává. Pracovník může navodit rozhovor na toto téma s rodinou, s učitelem apod.

- c) Důkaz popisem situace, příp. videem.

Příkladem nejjednoduššího uplatnění tohoto aspektu jednání je následující důkaz:

Příklad a) Usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím

„Když za sociální pracovník přišel chlapec, že by si chtěl popovídат se svou kurátorkou, např. o dovolence doma, sociální pracovnice svěřila tento úkol mně. Ve spisu chlapce jsme si našla jeho bydliště a v adresní telefonní číslo na pří-

slušnou kurátorku. Zavolala jsem ji, představila jsem se jménem DÚM i svým vlastním. Vysvětila jsem, že jsem praktikantka a zastupuju paní S.

Uvedla jsem, proč jí volám a požádala ji, zda by bylo možné realizovat chlapcovu dovolenku v rodině. Domluvily jsme se. Nabídla jsem jí, jestli si s ním osobně nechce promluvit, že chlapec stojí vedle mne. Pak jsem chlapce předala. Poté, co se spolu dohodli, poděkovala jsem jí za spolupráci.“

Příklad b) Usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím

V tomto případě se jednalo o nezletilou Petru F. romské národnosti, která byla toho času na útek u Dětského výchovného ústavu.

Nezletilou se podařilo zachytit v místě jejího trvalého bydliště. Následně byla předvedena na oddělení sociální prevence. Při rozhovoru byla přítomena kurátorka a studenti Martina a Jindřich. Účelem rozhovoru bylo zjistit, zda nezletilá Petra F. během svého útěku páchala trestnou činnost, kde půbývala a s kým měla pohlavní styk. Jelikož se jednalo o nezletilou mladiství 15 let, bylo podezření ze spáchání trestného činu. Během rozhovoru se studenti spontánně zapojili.

Jelikož místní policie nebyla zběhlá v komunikaci s nezletilým klientem, bylo třeba přeformovat oficiální mluvu státního orgánu v lehce pochopitelnou konkretizovanou podobu přihlížející k osobě a povaze klienta.

I/6 Motivovat pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů

Komentář:

- a) Dosti diferencovaná psychologická dovednost – proto patří k obtížnějším.
b) Také zde jde o komunikační dovednost, založenou na dotazování, shrnování, pojmenovávání, dávání pozitivní zpětné vazby. Navazuje na kriterium I/3 a I/4 – už tím, že se o klientovy hodnoty a cíle zajímáme, vytváříme prostor k jejich vyjasnění a vyjádření, současně tím klienta motivujeme. Toto kriterium současně umožňuje posílit motivaci klienta ke spolupráci. Budeme cítit náš zájem a respekt vůči jeho záměrům, bude také víc nakloněn s námi spolupracovat. S nemotivovaným klientem je těžké pracovat. Na začátku spolupráce je ale každý klient blokován přinejmenší nejistotou, nelí nedůvěrou vůči možným důsledkům spolupráce. Motivaci proto lze a je třeba postupně v rozhovoru posilovat, musíme ale velmi výrazně zdůraznit, že jde o podporu „v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů“. Tendence strkat klienty, kam chce sociální pracovník, je totiž tak silná, že i v experimentálních portfolioch převládly ukázky této významové záměny. Proto chceme zdůraznit: V tomto kriteriu **nejde o vlastní cíle pracovníka!!!**

Dotazováním a povzbuzováním zjistíme motivy a cíle klienta, identifikujeme překážky v jejich dosažení, jeho obavy, strachy, nejistoty, ale také silné stránky a schopnosti, minulé úspěšné zkušenosti, zdroje pomoci a podpory. Např. „Zdá se, že by ses chtěl s rodiči smířit? Alternativa „že bys chtěl ještě studovat“, „že bys chtěl najít zajímavější práci“ apod. a dále: „Co by se pro to dalo udělat? Co bys ještě k tomu potřeboval? Je někdo, kdo by ti mohl pomoci? Můžeme my dva proto něco tady spolu udělat?“ nebo „Už se ti něco podobného podařilo?“ „Už jsi někdy zkoukal v takové situaci vydržet a nevzdát se to?“ „Líbí se mi, že o tom opravdu přemýšliš“, ...že hledáš, jak na to, ...že jste se přišeli o tom dokonce poradit“ apod.

Odhalením silných stránek a zdrojů pomoci klienta motivujeme. Motivujeme ho i tím, že si spolu s ním představujeme cesty k řešení a způsoby, jak se dají překážky zvládnout. Tuto dovednost dále využíváme při zvládání kompetence II.

Toto kriterium je velmi důležité, protože umožňuje tzv. připojení ke klientovi a vytvoření pracovního vztahu.

Selhání klienta velmi často pochází z toho, že si neuvědomuje jasně souvislosti mezi svými cíli a svým konkrétním jednáním nebo nemá dost discipliny a sebedůvry, aby vhodné jednání uskutečnil. Někdy prostě neví, co má dělat. Např. „To, že jste se očnul na ulici, je hodně zlé. Vidím ale, že v tom nechcete zůstat. Není to snadné – je tu hodně okolnosti, které vás svazují a táhnou dolů. Snad byste ale mohl začít tím, že požádáte o nový občanský průkaz. Mohu vám vyšvělit, jaký je postup.“

Často se také stává, zejména u mladistvých, že se s vnucovanými cíli nemohou a nechtějí ztotožnit. Např. 16 lety Marek silně ambiciozních rodičů utekl před zkouškami z domova a odešel do Prahy pln přesvědčení, že si najde práci a dokáže své schopnosti vlastní cestou. Brzy se přesvědčí, že tudy cesta nevede, ale neví, jak dál jednat. Sociální pracovník mu díky této kompetenci pomůže dostat se ze slepé uličky, v níž Marek narází jednak na málo empatické okolí, jednak na vlastní nerealistické představy. Např. „Vidím, že bys chtěl studovat, ale nejsi smířený s tím, co chtějí rodiče. Máš nějakou vlastní představu? Přemýšlel jsi o tom, jak to udělat?“ a dál „Studovat režii ale nejde bez maturity? Co teda s tím?“

Zpravidla lze s vlastními cíli klienta pracovat tak, aby se v nich rozlišily ty aspekty, které jsou konstruktivní a nemohou ublížit ani klientovi, ani jeho okolí, a ty, které vedou do slepé uličky. Toto je již obsahem kompetence II.

Součástí podpory je i rozeznání toho, co od klienta chce jeho okolí. To by klient měl vědět, aby se mohl reálně rozhodovat a vzniklé překážky řešit.

c) Důkaz záznamem části rozhovoru

Příklad b): Motivovat pro překonání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů

Kriteria	Doklady
Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů (zde studentky)	<ul style="list-style-type: none"> - „Máte ještě něco, o čem bychom mohli hovořit?“ - Po úvodní fázi rozhovoru necháváme dostatečně dlouho referovat studentku - „Co mohlo přispět ke změně názorů?“ - „Máte dojem, že došlo k nějakému posunu?“ - „Zakončili jste to nějak?“
Motivovat pro překonání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů (zde studentky)	<ul style="list-style-type: none"> - „...tady nezbývá než znovu poukazovat na to, že chce-li jít domů...“ - „Ten posun se zdá malý, ale v případě K. s takovou osobností je to velký úspěch.“ - „...vyleptala se vám důslednost při sledování toho, kam se dostává...“ - „To jsou bezpochyby veliké posuny...“ - „Máte na tom velikou zásluhu!“
	„Co sí z praxe odnášíte, co dalšího jste se tady naučila?“

Příklad c): Motivovat pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů

Studentky byly z minulé praxe dostatečně orientované a seznámené s možnostmi zařazení klienta do kvalifikací přípravy v sítí výchovných ústavů.

Své fundovanosti využily při mimořádné návštěvě rodičů u chlapce, který krátce před tím nastoupil a upozornily klienty na tyto možnosti. Současně motivovaly k větší snaze o pozitivní výsledky ve vzdělávacích programech, což je podkladem pro podmíněné propuštění z ústavní výchovy a přijetí do „civilního učiliště“ při trvajícím soudním nařízení.

V uvedeném případě se tato motivace setkala s účinkem a rodiče i svěřenec budou ke konci školního roku ve spolupráci s kurátorkou uvažovat o podmínečném ubytování mimo ústav.

Závěr: Studentky konkrétně motivovaly k aktuálnímu přístupu svěřence, který se s pobytom nedokázal smířit.

I/7 Udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu

Komentář:

a) Obtížnost závisí na tom, jak se podaří pracovat na témaitech, které klient vidí jako pro něho užitečné. Tam, kde sociální pracovník vykonává spíš kontrolu, je udržení pracovního vztahu velmi obtížné.

b) Aspekt udržení vztahu není samozřejmě vždy v práci přítomný. Jde-li o jeden rozhovor, půjde spíš o udržení kontaktu v jeho průběhu. Jeho nástrojem je i specifická dovednost dávání a přijímání zpětné vazby. Ta formuje vývoj vzájemné interakce. Např. „Tomuhle rozumím, to jste řekl velmi jasné!“, „Když se ted' ohlédneme na všechno, co jsme dneska probrali (co jsme spolu až dodneška udělali/rozhodli atd.), napadá vás, na co jsme ještě zapomněli? Co jsme důležitého pozapomněli? Co jsme vynechali?“ apod.

Tuto komplexní dovednost je možné si osvojit tréninkem. Jeden z nejtěžších prvků této dovednosti je dávání a přijímání negativní zpětné vazby, např.: „Myslím, že by bylo důležité ještě si dát pozor na to, jak s tátou mluvite“, „Zdá se mi, že v otázce ranního vstávání se to moc nezlepšilo. Co myslíte?“, „Ted' se mi z vašeho pohledu zdá, že se mnou nesouhlasíte. Rozumím tomu dobře? Jak by to mělo podle vás být?“

Kriterium obsahuje i takové momenty jako snižování tenze, vyjašňování nedorozumění, obnovování přerušeného kontaktu apod.

Kriterium se týká též udržení pracovního vztahu s okolím klienta, dávání zpětné vazby okolí (např. jak může podpořit změnu, na niž klient pracuje, co dělá dobré, co může dělat ještě jinak, apod.)

c) Důkaz zprávou, výpisem z dokumentace

Příklad: Udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny

ZáZNAM hodnocení	Hodnotitel:	Svědectv.: Místo:	Datum.:
Supervizant: Vedení rozhovoru			
Kritéria	Doklady		
Aktivní naslouchání navázání kontaktu	Přítakávání, oční kontakt přiměřený výraz tváře, úsměvu, pozorné naslouchání, dobře		
Podpora, ocenění	"Jsem moc ráda a moc jsem se naučila, je to pro mne také nové," přítakávání, „mám z toho velmi dobrý dojem, máte na tom zásluhu"		
Zplnomocnění	"Máte nějaký nápad, co by mohlo přispět k řešení?" „V čem nastal posun?" „Co vy si budete odnášet z praxe, co jste se naučila?"		
Zpětná vazba	"Vidím, že to je naplnění vašeho cíle, zplnomocnění." „Máte na tom zásluhu, obrovský kus práce jste udělala." „Podařilo se nám dosáhnout cíle"		
Kladení otázek	Otázky zjišťovací: „Jak dopadla poslední návštěva?" Otázky otevřené: „Co vy si odnášíte z praxe?" „Máte nápad, kdo by mohl přispět k řešení?"		

II. kompetence: Orientovat se a plánovat postup

Definice: Ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a jinými odborníky získává přehled o jejich současných i potenciálních potřebách i zdrojích a spoolečně plánuje postupy, reagující na zjištěnou nouzovou ohrožení. Dovede stanovit rizikové faktory a meze spolupráce.

Tato kompetence se nejvíce blíží tomu, co se ještě někdy označuje jako „stanovit diagnózu“. Setkali jsme se s námitkou, že nejde jen o to získávat přehled o potřebách, ale hlavně o „problémech“. Je to otázka terminologie. Tento termín se však v novějších prudech sociální práce moc nepoužívá, a to ve snaze vyhnout se zafixování negativním značkováním.

Čím více jsme náhodný vidět sociální práci jako určitý *proces interakce* mezi pracovníkem, klientem a jeho okolím, směřující k lepšímu využití různých možností, tím větší důraz budeme klást na zjišťování toho, co se má změnit a co je možné změnit – kde je síla a motivace.

Samozřejmě součástí tohoto uvažování je i realistická snaha rozepnout, co možné není, tedy rozeznání rizik a mezí, nouze a ohrožení. V manažmentu je to pěkně vyjádřeno takzvanou SWOT analýzou – analýzou silných stránek (STRENGTH), slabých stránek (WEAKNESS), příležitostí (OPPORTUNITIES) a ohrožení (THREATS). Znalost těchto faktorů umožňuje zacílení na to, kudy v rámci takto poznaného pole vede další cesta.

Jinými slovy „problém“ je chápán jako téma, které klient nebo jeho okolí popisuje a označuje jako to, co nefunguje nebo nevyhovuje, co se má změnit. Důležité je téma pojmenovat, abychom jasně věděli, odkud máme svou práci začít a kam se chceme dostat. Na takovém rozhodnutí se podílí pokud možno i klientovo okolí (rodina, škola apod.), které by se mohlo ve změně angažovat. Spolu s ním začneme objevovat „zdroje“ (silné stránky a příležitosti), které by mohly změnu podpořit, na kterých by se dalo stavět. Zdroji mohou být vlastnosti, zájmy a motivy klienta, členů rodiny, spolužáků, jiných odborníků, ale také domek u babičky na venkově (tam jezdí dítě nejradiji a zatím tam drogy nedorazily), nebo třeba jindy právě dostavěný domov pokojného stáří.

„Diagnózu“ podle moderních trendů v sociální práci nemůže udělat sociální pracovník sám, protože on není v kůži těch, kdo budou dál žít a používat objevené „zdroje“. O mnohých ani neví. Proto potřebuje, aby klient a jeho okolí se rozhliželi a „viděli“ spolu s ním. V přístupu, postaveném na ocenění motivace klientů ke změně (bez ní to moc nejde, jak se ukázalo), jsou klienti spolupracovníky na celém procesu.

Společná kritéria**II/I Orientovat se v potřebách a možnostech klientů a jejich rodin ve vazbě na okolí****Komentář:**

- Obtížnost závisí na rozsahu a hloubce řešeného problému. Zpravidla jde o velmi komplexní dovednost, podloženou znalostmi.
- Toto stručné a nenápadné kriterium jinými slovy znamená „diagnóza rodinného systému“ a vypracování rodinné zakázky na pozadí možností sociálního systému. Tento vysoce odborný balík témat, postupů a znalostí zde nelze komentovat. Musí být podložen rozsáhlými odbornými znalostmi celého oboru. Rozhodně ale nestačí pro splnění uvedeného kriteria zeptat se jiné sociální pracovnice, jak se rodina má a co je nového, ani vyplnit anamnestický dotazník. Nezbytnou součástí vyšetření je poznání vzájemných vztahů mezi členy, jejich motivy a očekávání, jejich cíle a možnosti. Kriteria vyžaduje v každém případě vlastní vyšetření členů rodiny a, podle potřeb, vyšetření i dalších zdrojů (viz kriterium II/3). Ne vždy se samozřejmě jedná o rodinu, někdy jde o skupinu, jindy o celou síť. Konkrétní aplikace kriteria závisí na tom, kdo je klient. Vyšetření se však od doby přijetí ekologického (u nás často systemického) přístupu již téměř nikdy neomezuje pouze na jednotlivce bez zreteče k jeho okolí.
- Důkaz: ZáZNAM vyšetření, kazuistiká

Stručné shrnutí momentů diagnózy nabízí např. následující model:

Příklad a): Orientovat se v potřebách a možnostech klientů a jejich rodin ve vazbě na okolí

Úvod do sociální diagnostiky

DIAGNÓZA – odborné rozehnávání (poznávání) věcí (jevu, stavu)

SOCIÁLNÍ DIAGNÓZA – odborný postup, při kterém se zkoumá sociální situace, problémy v ní obsažené jejich souvislosti, a zdroje k jejich řešení s cílem nalézt optimální možnosti sociální intervence.

Pomocné otázky ve fázích sociální diagnózy:

I. orientace

CO JE PROBLÉM? ČÍ JE? CO K NĚMU VEDÉ? JAKÉ JSOU POTŘEBY A JAKÉ JSOU ZDROJE V SITUACI? KDO SE NA SITUACI UCASNÍ?

II. zakázka/dohoda

CO Klient CHCE? CO MOUJ JÁ NABÍDNOUT? CO NABÍZÍ ON? NA ČEM BUDEME PRACOVAT?

III. hledání řešení s klientem

JAKÁ CESTA VEDÉ KE SPLNĚNÍ DOHODY? JAK RYCHLE? VYHOVUJE TO Klientovi? JE TO MOŽNÉ? JAKOU PODPORU KTOMU POTŘEBUJE? JAKÁ JE MOJE ÚLOHA? JETO MOŽNÉ? JAKOU PODPORU KTOMU POTŘEBUJE?

IV. ohlášení, vyhodnocení, další ujednání

JSME S DOHODOU SPOKOJENI? CHCEME SE DO TOHO DÁT? JAK ZAČNEME? JAK POZNAME ÚSPĚCH A KDY? CO BUDÉ V PRÍPÄDE NEÚSPĚchu?

PhDr. Zuzana Havrdová, kurz pro romské poradce, 1998

Příklad b) Orientovat se v potřebách a možnostech klientů a jejich rodin ve vazbě na okolí

„Účastnila jsem se jednoho případu rodiny K., kde došlo ke spolupráci mezi oddělením kurátorů a OPD.

Byla jsem vyslána na první (neohlášené) setkání do rodiny s jednou pracovnicí z OPD. Můj dostal signály od rodičů jedné základní školy, že v této rodině pravděpodobně není něco v pořádku. Proto jsme se společně rozhodly, že tuto skutečnost proštětříme. Informace se týkaly osmiletého chlapce, který působil zanedbaným dojmem.

Před setkáním v terénu jsme zjistily, že rodinu nevidujeme, a proto nemáme žádné informace.

Z setkání vyplynulo, že jde o mladou rodinu, ve které žije osmiletý chlapec z předešlého manželství matky a půlroční dítě, které pochází z „konsensuálního“ vztahu. Celá rodina (ctyčenná) žila v garsonié. Druh matky podniká jako živnostník (ovoce-zelenina).

Společně s kolegyní a mladou maminkou jsme si společně definovaly potřeby a zároveň jsme se zamyslely nad nabídkou okolních institucí, které by mohly přispět v řešení současných problémů:

- * volný čas Osmiletého chlapce klub Oskar (denní, víkendový program)
- * špatný prospěch chlapce doučování ve středisku pro děti a mládež, popř. doprovod chlapce do Oskárka
- * špatné finanční zájem o rodinu výřízení dávek sociální podpory
- * pocit sáromy matky (uzavření v kleci) zprostředkovat kontakt na mateřská centra
- * příprava rozvodového řízení podpora, pomoc

V.R.

II/2 Orientovat se v legislativních, společenských a organizačních podmínkách a možnostech působících v dané situaci

Komentář:

- Obtížnost případ od případu
- Toto kriterium zahrnuje rozsáhlou sumu obecných znalostí zákonů, sociální politiky, aktuálních společenských trendů, systému státních i nestátních služeb a také znalost specifických informací, které si pracovník doplňuje v souvislosti s konkrétními potřebami klienta či rodiny (např. informace o nových metodách podpory rodiny, prevence kriminality, asistenční službě apod.). Plnění kriteria bude značně závislé na druhu sociální práce, kterou pracovník vykonává.

Např. u krizové pomoci bude muset znát normy týkající se povinné mlčenlivosti a povinnosti ohlásit trestný čin zneužívání a týrání svěřené osoby. Těžiště bude však ve znalosti sociální a zdravotnické sítě, znalosti různých metod pomoci a osob, které ji poskytují, ve schopnosti správně nasměrovat klienta apod.

- Důkaz: Vyjmenovat relevantní zákony, vyhlášky, uvést přečtenou literaturu k případu, vypracovat přehled relevantních metod v dané oblasti apod. Podobně jako u jiných kriterií i u tohoto si může daná organizace definovat, jaké znalosti má její pracovník mít (viz např. školení zaměstnanců státní správy) a podrobit jej zkoušce.

II/3 Sbírat a zpracovávat informace z různých zdrojů

a) Obtížnost závisí na délce vedení případu, na tom, zda jde o společensky citlivé téma apod. Dokumentace zpravidla není jednotná a informace jsou často sbírány v jiných kontextech odborného uvažování než je pracovníkovo. Přesto mohou být důležitým zdrojem informace.

b) Komplexní pohled na možnosti obsažené v dané situaci lze získat jedině díky různým pohledům, které lze částečně získat z písemných materiálů, častěji však z výpovědi různých osob z okolí klienta. Osvědčilo se, když klient sám jmenuje lidi a instituce, které by mohly o něm podat informaci. Např. „Kdo myslíš, že Tě nejlépe zná a mohl by o Tobě říct, jak Tě vidí? Kdo myslíš, že Tě vidí nejvíce kriticky a mohl by ukázat, v čem své okolí nejvíce irituješ? Kdo tě vidí nejvíce takového, jaký chceš být?“ apod. Takový sběr informací může být současně vytvářením podpůrné sítě pro klienta.

- Důkaz: Záznam či kopie sebraných informací

II/4 Zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny

Komentář:

- Zatím v praxi velmi zřídka uplatňované anebo málo reflektované kriterium.
- Zvažovat spolu s klienty a jejich okolím znamená především okolí do řešení zaangažovat. Dále pak přicházet s nápady a možnostmi, podněcovat ostatní i klienta, aby s nimi přicházel, „odměňovat ho“ za iniciativy a společně zvažovat posloupnost a priority různých variant.

Např. „Zatím se opakovaně dostáváte do situací, kdy pod vlivem kamarádů si vezmete dávku a celé se to rozjede znova. Co myslíte, že by vám pomohlo, aby se to neopakovalo?“ a dále „Vypadá to, že kamarádi jsou pro vás hodně důležití. Máte někoho, kdo nebere? Jak vám v této situaci mohou pomoci rodiče? Co byste vnímal pro sebe jako pomoc?“

Toto kriterium se ukázalo v praxi jako obtížné. V naší kultuře sociální práce převažuje tendence, pokud se možnosti zvažují, pak spíš bez klientů - o nich bez nich. Teprve výsledek takového rozvažování je jím pak oznámen. Taková praxe ale ztěžuje, aby se klient k vybraným možnostem připojil a ztotožnil se s nimi. Ubírá se mu tím na respektu a promarnuje se šance na jeho aktivní participaci na řešení. Tato praxe může být i projevem malé informovanosti či tvorivosti ze strany sociálních pracovníků, jestliže totiž znají jen jednu možnost a k ní rutinně sahají. Nedostatek tvorivosti je jedním z projevů vyhoření.

Jakmile je klient a jeho okolí do řešení zapojen, variant řešení může být více. Tak např. lze zapojit do řešení různé další organizace, sdružení, svépomocné skupiny, dobrovolníky, klient může projít různými programy, nácviky, terapiemi apod. Členové rodiny, spolužáci, kolegové, přátelé mohou k možnostem přispět.

Rozmanitost různých možností se může objevit zejména na základě důkladně splněného kriteria II/1 – známe-li různé potřeby, zájmy, sklonky a silné stránky klienta a možnosti jeho okolí.

- c) Důkaz: Uvést zvažované alternativy ve zprávě, uvést používané otázky a nabízené možnosti.

II/5 Rozehnávat rizikové faktory a stanovit meze

Komentář:

- a) Hranice určují jednak zákony, zdravotní rizika, vlastní plány klienta, jednak etiku v mezilidských vztazích a profesi. Kriterium se neuplatňuje často a pokud ano, je zpravidla obtížné.
- b) Schopnost stále se otvírat a snášet nejistotu je považována za jednu z nejdůležitějších vlastností dobrého sociálního pracovníka. Jen takový sociální pracovník je schopen být si vždy znova vědom rizika obsaženého v různých alternativách a přesto přijmout odpovědnost za stanovení mezí.

Toto kriterium bude značně záviset na oblasti sociální práce. Např. v dětském krizovém centru půjde především o rizika spojená s týráním a zneužíváním dětí, s hranicí mezi sanací rodiny a ochranou dítěte. Každodenním chlebem je rozehnávání rizika a stanovení mezí u streetworkerů, kteří se zaměřují na drogovou

scénu. Krizová centra jsou na tomto kriteriu téměř vybudována – bojují o nalezení toho ostří, kde krize se stane novou šancí.

Rozehnávání rizika se týká třeba i propouštění klienta na propustku v diagnostickém ústavu.

Splnění kriteria závisí na jedné straně na dobrých znalostech příslušné legislativy, předpisů a pravidel v organizaci, na přesné znalosti vlastní role v organizaci (k čemuž jsem kompetentní) a na dobrých znalostech psychologie, pedagogiky, psychopatologie, na zdravotnických znalostech, znalostech metod sociální práce aj. Čím vyšší je odbornost pracovníka, tím jemnější je jeho schopnost rozlišování a tím účinnější je jeho rozhodnutí v dané situaci.

Rozehnávání mezi souvisí také se schopností rozeznat vlastní meze v pomoci, mezi v navazování kontaktu s klientem, mezi v komunikaci s různými členy rodičovského systému atd. Schopnost lépe rozehnávat meze se dotváří prací v týmu a v supervizi.

- c) Důkaz: Záznam ze supervize, referát, esej, zpráva o řešené situaci

II/6 Vést priměrenou dokumentaci

- a) Běžné kriterium. Zpravidla závisí na stylu, zavedeném v organizaci.
- b) Dokumentace by měla usnadnit zpětné posouzení postupu, a to i jinou osobou. Tam, kde dokumentace slouží pro správní řízení či rozhodování, je zpravidla dobré „hlídaná“. Méně často je sledovaná např. v nestátních organizacích. Proto je důležité si uvědomit, že může být užitečná třeba i kvůli supervizi nebo sebehodnocení. Vedle „objektivních“ informací je proto vhodné zaznamenávat i vlastní dojmy a postřehy. Důležité je odlišit faktu a předpoklady nebo dojmy pracovníka.
- c) Důkazem je předložená dokumentace.

II/7 Pomáhat objasňovat cíle, zdroje a možné překážky a navrhovat možná řešení

Komentář:

- a) V praxi zřídka využívané kriterium zejména v této podobě. Běžné je, že stanovení cílů společné práce vyplývá z potřeby odstranit problém, s nímž klient přišel. Není však využíván potenciál, obsažený v tom, že jsou cíle, zdroje a překážky jasně formulovány.
- b) Toto kriterium vyjadřuje další přirozený krok v důsledném, na zplnomocnění klienta založeném postupu, který zachycuje zejména kriteria I/4, I/6 a II/4.

Poté, co klient dostane prostor k vyjasnění a vyjádření vlastních cílů (I/4), je motivován k překonávání překážek v jejich dosahování (I/6) a zvažuje spolu se sociálním pracovníkem různé možnosti působení a změny (II/4), jsou cíle nyní znovu, již konkrétně a přesně zformulovány spolu se zdroji a možnostmi jejich dosažení. Důležité je i zde cíle ve společném dialogu objasňovat a formulovat, ne je klientovi vnuccovat. Je to jako vymalovat přehlednou mapu různých cest, jak se dostat k cíli a podrobne ji prokreslit, tak aby všechny souvislosti pěkně v kostce mohl klient i pracovník uvidět a pochopit. Tato mapa by měla respektovat v maximální možné míře klientovy motivy a cíle, ne jej dostrkávat k těm, které má pracovník. Měla by ovšem také obsahovat rozeznání rizik a stanovení mezí, právě tak jako zmapování překážek, které se do cesty mohou postavit.

Uvedené kriterium vyžaduje pečlivou důslednost ze strany pracovníka. Je to časově i energeticky náročnější než zůstat u často nahlas nevyslovených předpokladů, s nimiž pracovník začne pro klienta věci „vyřizovat“. Není to pouze investice do vyřešení situace (kterou by často pracovník mohl sám vyřešit rychleji), ale především do posílení klientovy soběstačnosti a sebedůvěry a do budování dobrého pracovního vztahu. Taková investice se vrátí zejména u klientů mladistvých, u těch, kteří mají sklon k závislosti nebo kteří mají více potíží a jde o dlouhodobou spolupráci. Kromě bezprostřední sociální pomoci přináší tento styl práce i aspekty resocializace či výchovy a posílení osobnosti klienta.

c) Důkaz lze nejlépe provést zprávou pracovníka, pozorovatele, nebo i klienta.

II/8 Vést klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí

Komentář:

- a) Kriterium je ve své obtížnosti analogické předchozímu.
- b) Kriterium navazuje na předchozí a vše, co bylo v něm řečeno, platí zde také. Jde o to, neuchýlit se k hostilnímu extrému, s nímž se u některých vyhořelých pracovníků také setkáme – nechat klienta se podusit ve vlastní šťávě pod heslem „vždyť to chtěl“. Mnozí klienti nemají představivost, znalosti ani důslednost v myšlení, aby věci domýšleli do konce. Místo aby si profesionální sociální pracovník věc zjednodušil a klienta rovnou postavil před hotovou věc „tohle ne“, „takhele to bude“, volí cestu většího respektu, která klienta více posílí v jeho odpovědnosti a schopnosti se rozhodovat. Projde s ním i ty možnosti, které by on sám předem zavrhl, a např. pomocí otázek (A co myslíte, že nastane potom? K čemu myslíte, že to povede? Jak bude asi manželka/ syn/ šéf/ sousedka reagovat? Je to to, co opravdu chcete?), připomenutí faktů (je tady ale soudní rozhodnutí, nezapomněl jste na něj?) nebo i pomocí nějakého experimentu (třeba hraní role) doveďte klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí. Tak se zvyšuje

šance, že se klient se zvolenou alternativou bude identifikovat a nebude se stále znova vracet k těm, které již zavrhl.

c) Důkaz: Záznam rozhovoru, zpráva o pozorování

II/9 Dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny

Komentář:

- a) Kriterium přirozeně zasazené do kontextu zplnomocňující práce s klientem. Jeho význam stoupá u dlouhodobé spolupráce a tam, kde se na spolupráci podílí více stran. V tomto druhém případě může být splnění kriteria organizačně náročné.
- b) Vytvářet plán jako by bylo v naší kultuře cosi ohavně byrokratického a znesvobodňujícího. Zřejmě proto jsou tak často pečlivě uschovány do šuplíku, pokud vůbec existují.

Plán může mít ale např. funkci opory pro naši paměť. Může se stát symbolem našeho úspěšného společného nalezení cesty k řešení, dosažené někdy dlouhou a trnoucí cestou vyjednávání, doplňování informací a ujasňování. Triky naší paměti často vymažou ty části dohody, které nás méně zajímají nebo jsou obtížnější a není-li zápis po ruce, snadno dojde ke sporům a nedorozuměním.

Plán je také dobrou pomůckou k tomu, abychom s ním seznámili i ty účastníky procesu změny, kteří na jeho tvorbě přímo neparticipovali.

Dobře prodiskutovaný plán vede k ujasnění řady drobností, na nichž se řešení může zvrtnout, nebo které obě strany sice mlčky předpokládají, ale každá v jiném smyslu.

Plán je především projevem naší úcty k partnerovi dohody, protože nás zavazuje, oba rovnocenně, ke splnění toho, na čem jsme se dohodli. Klient tak není vystaven libovůli pomáhajícího a jeho svobodným rozhodnutím, že to bude všechno jinak a má svůj díl odpovědnosti za výsledek, své vlastní úkoly, kterými se podílí. Tento aspekt plánu vystupuje obzvlášť zřetelně např. v ústavních zařízeních pro mládež nebo pro postižené, kde je riziko nezacílenosti a libovůle v práci s klienty o to vyšší, oč vyšší je závislost klientů na personálu.

Vytvoření plánu je zcela nezbytné tam, kde je pomoc koordinovaná z různých zdrojů.

Jestliže je spolupráce jen krátkodobá, může „plán“ vlastně znamenat dohodu, týkající se toho, na čem z klientových problémů budeme společně pracovat v tom omezeném čase, který máme k dispozici. Jde o dnes často používaný termín „vypracovat zakázku“ (viz Úlehla, 1996). Máme-li omezený čas (a to máme vždycky), je o to důležitější ujasnit si, čemu jej věnujeme. To se zejména týká např. tzv. diagnostických pobytů. Diagnóza je téměř všeobsáhlý pojem „odbor-

něho rozpoznání určitého stavu či podmínky". Lze si tedy představit, že na upřesnění toho, co má v daném případě a u daného klienta být tím stavem či podmínkou, kterou chceme v určitém čase rozpoznat, by bylo užitečné se domluvit s klientem a jeho okolím podobně jako na čemkoli jiném. Pokud cílem diagnózy je nalézt možnosti změny kriminálního chování u mladistvého, neobjedeme se bez navázání kontaktu, rozeznávání shodných a odlišných hledisek a dalších aspektů, obsažených v kriteriích kompetence I a II, právě tak jako těch dalších.

Příklad a) Dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny - Sofie

CíL pro mne:	Pokusit se navázat kontakt (negativní zkušeností s řadou úřadů) Doprovázet rodinu průběhem trestního řízení před soudem Formovat budoucnost Sofie
CíL pro klientku:	Pomoci zvládnout strach z trestního řízení Formulovat práva a povinnosti ve vztahu otce a dcery (konsensus)
CíL pro otce:	Docílit osamostatnění dcery Ukončit vztah Sofie a jejího přítele, kterého v podstatě tež živil
POLE SPOLEČNÉ PRÁCE:	
<ul style="list-style-type: none"> * Vzájemná spolupráce a propustnost informací komunikace * Řízení před trestním soudem pomoc' * Docílit dohody mezi otcem a dcerou konsensus (bydlení, finanční záležitosti apod.) * Podpořit Sofii v osamostatňování doprovázení 	

Příklad b) Dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny

Účastnila jsem se jednoho případu rodiny K., kde došlo ke spolupráci mezi oddělením kurátorů a OPD.

Byla jsem vyslána na první (neohlášené) řízení do rodiny s jednou pracovnicí z OPD. Můj dostał signál od rodiců jedné základní školy, že v této rodině pravděpodobně není něco v pořádku, a proto jsme se společně rozhodly, že tuto skutečnost prošetříme. Informace se týkaly osmnáctého chlapce, který působil zanedbaným dojmem.

Před řízením v terénu jsme zjistily, že rodinu neevidujeme, a proto nemáme žádné informace.

Z řízení vyplynulo, že jde o mladou rodinu, ve které žije osmnáctý chlapec z předešlého manželství matky a půlroční dítě, které pochází z „konsensualního“ vztahu. Celá rodina (čtyřčlenná) žila v garsoniéře. Druh matky podniká jako živnostník (ovoce-zelenina).

Spočetně s kolegyní z OPD jsme si definovaly cíl, že by bylo dobré podpořit matku a pomocí ji v některých skutečnostech (pomoci v připravovaném rozvodovém řízení, pomocí vyřídit některé dávky sociální podpory, pomocí v péči o děti, lépe zorganizovat čas).

Rozdělení úkolů

Případ spadal spíše do kompetence oddělení OPD, ale oddělení kurátorů mělo lepší vazby na některé instituce.

KURÁTORI

- * Pomoci zorganizovat volný čas chlapce (klub QSKAR - denní i vikendové aktivity)
- * Pokusit se zajistit doučování v středisku pro děti a mládež (popřípadě doprovod do školy nebo do Oskárka)

OPD

- * Pomůže zajistit dávky sociální podpory
- * Pomůže v rozvodovém řízení
- * Zajistit kontakt na mateřská centra

V. P.

Pokračování II. kompetence: Orientovat se a plánovat postup

Doplňující kritéria pro studenty

Tato kriteria jsme zařadili na přání učitelů – jsou to detailněji pojaté aspekty kriterií II/1, 2 a 3, jejichž vymezení pomáhá konzultantovi pedagogicky vést studenta. Důkazem je vlastní produkt – dokumentace o práci s klienty.

- 10) Vede přiměřenou dokumentaci o situaci klienta
- 11) Orientuje se v sociálních záznamech
- 12) Je schopen ze sociálního záznamu vybrat potřebné informace
- 13) Je schopen provést samostatně záznam o vyšetření (pozorování) klienta
- 14) Ovládá prostředky moderní kancelářské techniky

III. kompetence: Podporovat a pomáhat k soběstačnosti

Definice: Podporuje příležitosti k tomu, aby lidé mohli použít své vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování.

Tato kompetence je konkretizací etických zásad obsažených v etickém kodexu a jejich „překladem“ do jednotek chování. Etický kodex je do značné míry vyjádřením určité společné hodnotové platformy, kterou sociální pracovníci čtějí sdílet, kterou vyznávají. Tato platforma však zůstane jen abstrakcí, pokud se

neprojeví v konkrétních situacích a konkrétních dovednostech pracovníků. To vyžaduje značnou tvorivost, angažovaný postoj, i konkrétní chování, které se lze učit a nacvičovat. Důkazy se mohou polybovat na různých rovinách, což budeme dálé dokumentovat.

Chování, spojené s touto celou kompetencí, vyvstává přirozeně jen v určitých situacích. Nejde o to, abychom ho projevovali vždy a za každou cenu, ale abychom ho byli schopni tam, kde je to relevantní. Proto také důkazy o splnění této kompetence patří k těm vzácnějším – musí se hledat, kde tento druh chování bylo namísto uplatnit. V elementární podobě se však definované chování projevuje téměř ve všech dobře projevených kritériích, které jsme již komentovali.

Společná kriteria

III/I Umět poskytnout emoční podporu

- Obtížnost závisí na schopnosti empatie pracovníka, na jeho vlastních zkušnostech i osobní zralosti.
- Pokud se neumíme do klientova trápení vžít, je pro nás někdy obtížné mu podporu poskytnout. Řada pracovníků dává přednost klientův problém „řešit“ – něco zařídit, poradit apod., než klienta tzv. provázet – tedy pomáhat mu nést jeho situaci, podporovat jejemočně. Čím více je pracovník spřátelen se svými vlastními pocity a emocemi, tím snadnější je pro něj přirozeně přijmout a podpořit prožívání klienta. Příkladem takové podpory může být pojmenování pocitů klienta nebo vlastní reflexe, např. „Vidím, že je to pro vás těžké.“ „Klidně plaťte!“ Zvládnutí tohoto kriteria na určitých pracovištích vyžaduje zpravidla speciální výcvik (např. krizová intervence, práce v hospicu, raná péče o postižené a jejich rodiny).
- Důkaz lze podat nejlépe vyjádřením klienta, zprávou o pozorování, příp. vlastním záznamem rozhovoru a neverbálního chování.

Příklad a) Umět poskytnout emoční podporu

Klientka paní Anna B.

Do kanceláře přichází paní B., pláče: zemřela jí babička, která se s ní jako jediná z rodiny pravidelně stýkala. Jana nabízí paní B. papírové kapesníky a nechává ji vylakat, říká jí, že se za pláč nemusí stydět. Paní B. pak vypráví o své babičce a vzpomíná, opět se rozpláče, když si uvědomí, že musí zařídit pohřeb a neví jak. Jana ji pak pomáhá hledat ve Zlatých stránkách vhodnou pohřební službu a probírá s ní, co vše by si přála pro svou babičku.

Příklad b) Umět poskytnout emoční podporu

„Pro toto kritérium jsem zvolila poskytování emoční podpory synu naší klientky, která umírala na rakovinu, a to nejen v období před jejím úmrtím, ale i potom. Naše kontakty trvají vlastně dodnes.“

„Začátkem října 1998 jsem byla kontaktována dcerou přítelkyně paní N., která se informovala, jestli bychom mohli pomoc panu N. s péčí o maminky, která se vrátila z nemocnice a syn už potřebnou péči, hlavně o hygienu, nezvládá.“

„Při následné návštěvě v jejich domácnosti jsem se od syna dozvěděla, že maminka trpí rozsáhlým metastázami a jedná se o podstatě o terminální stádiu. On sám je v plném invalidním důchodu po dětské mozkové obrně, je svolný, celý život žije s maminkou. Vystudoval přírodovedecou fakultu, je velmi inteligentní, má kulturnový projekt a je velmi otevřený. Od začátku hovoří o svých pocitech a obavách, až zůstane sám. Když začalo být po pátráníčkách zřejmé, že se konec opravdu blíží, dělá si starosti, jak by měl vypadat maminky pohřeb. Sám se nepovažuje za věřícího, ale maminka byla kdysi členkou evangelické církve, dokonce chodila do kostela v domě, kde je i náš kancelář. Paní N. v tom vídala určitý symbol, že na konci života se jí dostává pomocí z míst, odkud ona kdysi vystoupila. Z církve vystoupila pro nějaké osobní neshody, ale věřit neprestala. Proto syn uvažoval tak, že by si jistě prála: aby rozloučení a modlitbu měl farář této církve. Nevěděl ovšem, jestli to možné, když maminka už v útržkách není, a tak mě požádal o zprostředkování těchto informací.“

„Právě v tuhle dobu paní N. zemřela. Pan N. nemá mnoha přibuzných, se kterými by byl v užším kontaktu, a tak jsme vlastně byli jediní, kteří mu byly v nejlepších chvílích oporou.“

„V čem vlastně podpora paní N. spočívá? Především v tom, že měl někoho, kdo mu naslouchal, když potřeboval s někým sdílet své pocity, respektoval jeho starosti a byl připraven zasáhnout i konkrétním úkonom. Dávala jsem muajevo, že odchodem maminky pro nás zájem o něj neloničí, jen se přesouvá do jiné roviny.“

„Toto nebyl jediný případ, kdy jsme pozůstalým poskytovali takovou podporu. Je to samozřejmá součást našich služeb a pro pozůstalé je hodně důležité být v tomto období s někým, kdo by spolu s ním na péči angažován.“ M.S.

III/2 Pomáhat lidem rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky

Komentář:

- Málo využívané, obtížnost se stupňuje tam, kde jde o kritického pracovníka, zaměřeného „na problém“. Snad jde i o generaci předěl – my starší jsme byli vychováni spíš vidět nedostatky než klady.
- Zvládnout toto kriterium zpravidla vyžaduje určitý nácvík. Nejčastější chybou je *obvazovat*, tj. bez podkladu skutečnosti chválit, utěšovat atd. Stefan Zweig by toto chování nazval projev netrpělivosti srdce, v němž nám jde spíš o nás, abychom se cítili jako dobrí utěšitelé, než o klienta (co si počne, až odhalí pravdu!).

Toto kriterium je proto tak obtížné, že jeho splnění často vyžaduje změnu optiky pracovníka. Ten, kdo byl zvyklý vnímat klienta optikou „problémů“, má někdy obtíže vůbec vidět klientovy přednosti a silné stránky. Jestliže je nevidí ani neočekává, že klient nějaké má, jak by mu mohl pomoci, aby je u sebe spatřil a vyjádřil je? Přednosti se tedy učíme nejlépe objevovat pozorováním a nasloucháním. Pokud jsme navázali s klientem opravdu dobrý vztah (a není deprezivní), můžeme se na silné stránky i zeptat, např. „... a co nejraději děláte? Co vám nejlépe jde? Kdy z vás někdo v okolí měl radost? Co říkal, jak to projevil? V čem vás lidé chválí? Kdy jste měl dojem, že se vám něco opravdu povedlo?“ Je také dobré hledat situace, kdy problém není – např. „Co děláte jinak, když nemáte strach?“, „Jak spolu mluvíte, když se nehádáte?“, „Jak to vypadá, když je vám spolu dobře?“ (,... když jste se sebou spokojený“) apod.

Důležité je aktivní odhalování skutečných předností, které klient projevil, i když mohou být zdánlivě malé, např. děvče, které je do větru a má konflikty s matkou, zůstalo večer doma, když mámě bylo špatně („Hm, to ale bylo od Tebe dost hezké, když se s máma hádáš a měla jsi jiný program... přemýšlela jsi o tom?”). Posílení sebeúcty je jednou z podmínek toho, aby klient začal dorůstat do dospělé role a přebírat za sebe odpovědnost. To se vztahuje i na celé skupiny (např. marginalizované menšiny).

III/3 Umět objasnit lidem jejich práva a způsoby jejich uplatnění

Komentář:

- Kriterium se uplatňuje často. Obtížnější je tam, kde jde třeba o lidská práva – jejich znalost je mezi pracovníky méně rozšířená a pohotovost je hájit zatím není běžná.
- Na tomto aspektu role jsou vybudovány občanské poradny. Důležité je, aby objasnění bylo zplnomocňující a klienta posílilo (viz následující kriterium). Je třeba rozlišit, co klient urneše sám a kde potřebuje a může získat další oporu – např. svépomocné organizace, právníka apod.
- Důkaz: Přiložit relevantní právní dokumenty, zaznamenat kontext a způsob objasnění práv.

Příklad a) Objasnění a uplatnění práv

Klientka paní Monika P.

Paní P. přišla do kanceláře konzultovat neplnění využívacích povinností svého bývalého manžela.

Rozhovoru se újala Jana:

- vysvětla paní P., že neplnění využívací povinnosti vůči dítětem je trestným činem seznámila ji s možností podání trestního oznámení na bývalého manžela, a to formou písemnou či ústní
- formálně ji popsala jak podat trestní oznámení
- upozornila ji na to, že policie je povinna její trestní oznámení přijmout a proseří

Příklad b) Objasnění a uplatnění práv

Do Dětského krizového centra se dostavila paní X. se svou osmiletou dcerou Anetou, která měla být sexuálně zneužita otcem přítelky matky. Celá situace se měla odohrávat na chaloupě u přítelky matky a někdo k ní dojíždí v gázáži, když pan X. Y. řekl nezletilé Anetce, že si spolu zahrají takovou hru, kdy ona mu bude sahat na píndíku a on se z toho smíchy počítá. Toto sdělila na úvod pro objasnění matka Anety, aby přiblížila celý problém, který ji velice trápil a byla z toho v šoku.

Bylo provedeno vyšetření nezletilé Anety, které mělo ukázat, zda je její výpověď věrohodná či nikoliv. Závěr vyšetření zněl, že výpověď dítěte je věrohodná.

Tento zážitek nevyvolal u nezletilé Anety žádné trauma (celou situaci bere jako srdcovou hru). Nejdřív se o tak závažnou skutečnost, navíc matka neví, zda chce celou situaci řešit trestním oznámením na pachatele.

Přesto bylo matce sděleno její právo podat na pachatele trestní oznámení a také způsob jeho uplatnění. Zároveň jí bylo sděleno, co bude následovat po podání trestního oznámení. Bylo jí takto poslytnuto právní minimum.

Kritéria pro pracovníky

III/4 Pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv

Komentář:

- Méně často využívané kriterium než předchozí. Je časově náročnější.
- Toto kriterium vyjadřuje jednak obecný zplnomocňující postoj, o němž tu stále hovoříme, jednak i úlohu sociálního pracovníka jako toho, kdo povzbuzuje a motivuje klienty k převzetí odpovědnosti. Nejde tu o moralizování a přednášení, ale o ukázání možností a výzvu v konkrétní situaci.

Příkladem situace, v němž se kriterium může projevit, může být vysvětlení romským rodičům, že mohou odmítnout zařazení svého dítěte do zvláštní školy. Vysvětlení ovšem samo nestačí – je třeba jím přiblížit, jaké důsledky pro dítě jejich volba bude mít a posléze je získat i proto, aby převzali zodpovědnost za podporu svého dítěte v normální škole a pomocí jim v tom s celým okolím (např. asistentem, dobrovolníky, staršími úspěšnými dětmi apod.).

Jiným příkladem takové situace může být vtažení rodinných příslušníků do rozhodování ohledně péče o postižené dítě a jeho integraci do společnosti nebo podpora týrané mladé matky, aby se rozhodla, zda odejít do azylu nebo sociálního bytu. Posuzuje se, jak pracovník přitom postupoval, aby kriterium splnil, zda jeho vedení klienta posílilo.

- Důkaz by měl ukázat postupnou aktivizaci klienta a jeho okolí. Zpráva, případně výroky účastníků mohou být dobrým důkazem.

Příklad a) Pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv

Přichází otec s 14 letou dcerou Petrou, které sociální pracovnice v místě jejího bydliště navrhuje ochranný dohled.

Otec je silně rozrušen, myslí si, že je to protiprávní nařízení. Dcera se projevuje neaktivně, sedí a nic neříká.

Jana navazuje kontakt přímo s Petrou, ptá se jí, proč byl navržen ochranný dohled, jaké má potíže a jak se cítí.

Otec a dcera pak vysvětlí funkci ochranného dohledu a navrhne jí možnost navštívit výchovné středisko pro mládež. Potom s Petrou vybírá pro ni nejzájímavější nabídku a předává jí adresu výchovného střediska KUC.

Příklad b) Pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv

Paní Lida přichází do poradny sama bez doprovodu. Je uvítána v poradenské místnosti a poradci se jí představují (jedním z nich je i Jana B.). Klientka je vyzvána, aby krátce popsal problém, ve kterém ji mohou pomoci. Klientka popisuje týrání vlastním manželem. Manžel jí týrá psychicky i fyzicky a celou situaci týpej i její dvě děti. Jana klientce vysvětlí možnosti a důsledky rozvozu nebo setrvání v manželství. Klientku nenuší k výběru jedné možnosti. Zdůrazní, že je pouze na rozhodnutí klientky, zda v manželství setrvá. Po chvíli konzultace se klientka rozhoduje, že manžela nesluje a chce se s ním naučit žít. Jana plně respektuje její rozhodnutí a poučí ji o možnostech jak nejlépe ochránit sebe i děti před násilím a jak mu předcházet.

III/5 Podporovat získání a rozšíření informací, dovedností a schopností, které posilují soběstačnost

Komentář:

- Kriterium využívané více u nevládních organizací. Velmi obtížné je u anomálních osobností, nezdrženlivých, výbušných, také u osob s mentálním postižením, u těžce duševně nemocných apod. Tam vyžaduje speciální terapeutické příp. výchovné metody.
- Jde o dotažení předchozího. Zahnuje i schopnost pracovníka správně rozpoznat, co by klient potřeboval nového znát nebo co by se měl naučit a pak mu to zprostředkovat nebo ho k tomu povzbudit. Některé tzv. diagnostické pobity (např. pro nezralou matku a dítě) by lépe plnily svůj účel, kdyby ověřovaly schopnost matky naučit se o dítě pečovat, místo aby pouze sledovaly, jak o něj pečovat neumi.
- Důkazem by měl být záznam celého postupu a pokud možno nějaký klientův produkt, dokazující výsledky uplatnění tohoto kriteria.

Příklad: Rozvoj schopností k posílení soběstačnosti

Kursy trénování paměti pro seniory Prahy 2

Slezsko-křesťanské pomoc Diakonie ČCE poskytuje seniorkám kromě komplexní pečovatelské a sociální služby ještě jinou aktivity - kurzy trénování paměti.

U nás je tato forma péče o seniory ještě poměrně mladá, první proškolení budoucích trenérů proběhlo u nás před pěti lety. Vedoucí naší pečovatelské a sociální služby paní S. jej tehdy absolvovala, stejně jako dálší dva rozvíjející kursy. Je rovněž zakládající členkou České společnosti pro trénování paměti a mozkový jogging.

Cílem kurzů je nenášlínou, příjemnou formou seznámit účastníky s tím, jak pamět funguje, co ji ovlivňuje a s třídáním různých cvičení posilovat jak krátkodobou, tak dlouhodobou pamět. Cvičení jsou zaměřena na kreativitu, fantazii, procvičování koncentrace jako základu pro lepší zapamatování a následné využívání z paměti. Účastníci se seznámají s různými technikami, které lze pro lepší uchopení do paměti použít. Součástí tréninku jsou i jednoduchá pohybová cvičení. Tyto kurzy mají výrazně aktivizační charakter. Jednotlivé kurzy navazují plynule v období od září do června. Kursy probíhají 40 týdnů po dvou hodinách, vždy s 15 účastníky.

Násním cílem je, aby se s touto metodou seznámilo co nejvíce seniorů a cvičení paměti se pro ně stalo běžnou součástí jejich života. Proto také SKP provozuje tyto kurzy zařím zdravma. Absolventů prvních osmi setkání byli velice spokojeni a prověřili zájem v kursech pokračovat.

III/6 Přímo vystupovat v zájmu klientů, obhajovat a vysvětlovat jejich oprávněné zájmy

- Celkem běžně používané v praxi.
- Obtížné je rozhodnout, kdy povzbudit klienta, aby za sebe jednal sám a kdy vystupovat za něj. Na posouzení by se měl klient a jeho okolí co nejvíce podílet. Obtížné také je vystupovat za něj tak, jak si on sám přeje a ne, jak si představuje pracovník. Toto hledisko se velmi zvažuje např. ve Velké Británii (tzv. advocacy), u nás to zatím není běžné.
- Důkaz: Záznam z přípravného rozhovoru s klientem + záznam ze situace „obhajování“ spolu s vysvětlením kontextu

III/7 Zvažovat právo lidí přebírat na sebe riziko poškození

Komentář:

- Velmi obtížné kriterium, pokud nejde o lhůstejnost ze strany pracovníka
- Podmínkou zvládnutí kriteria je opět respektující, otevřený postoj pracovníka, jeho schopnost unést nejistotu. Zvažování má mnoho odborných a etických aspektů a často je vhodné pro supervizi. Např. „Můžeme již abstinujícího klienta pustit domů na propustku nebo ještě počkat?“, „Můžeme dát nezralé matce čas, aby zvládla zatím nedostatečnou a přímo zdraví ohrožující péči o děcko (a dát jí podporu), nebo neprodleně děcko umístit do DD?“, „Máme angažovat laskavou a vstřícnou podporu rodiny u dospívajícího suicidálního klienta i přes jeho váhání anebo respektovat jeho přání dostat se z toho sám?“
- Důkaz: Rozbor vlastních úvah a argumentů pro a proti, záznam porady s kolegy apod.

III/8 Pomáhat lidem vyvíjet větší kontrolu nad chováním, které ohrožuje je nebo okolí

Komentář:

- Vzácně uplatňované kriterium v praxi.
- Toto kriterium představuje jednu z mistrovských schopností pracovníka. Je denním chlebem při práci se závislými či se sexuálními devianty. Méně zřejmé je při práci s konfliktogenními osobami nebo s lidmi pasivně agresivními. Jeho aplikaci by se měla stát probace jako odborně vybraná a řízená alternativa trestu. Ta by měla pomoci klientovi rozvinout takové chování, kterého odvrátí od kriminální kariéry (např. zvládnutí pracovního re-

žimu, osvojení chybějících sociálních dovedností, rozvoj sebekontroly v konfliktních situacích apod.)

Toto kriterium vyžaduje řadu hlubokých znalostí psychologie, pedagogiky, psychopatologie a také znalost terapeutických metod a přístupů. Ukázkou drobné práce, kterou jeho splnění vyžaduje, může být např. videotrénink interakcí a jeho aplikace při práci s rodinami, označenými jako problémové.

c) Důkazem je část kazuistiky a podrobnější záznam práce s klientem v relevantní oblasti.

K dispozici máme ukázku, která se týká práce se zaměstnancem.

Příklad: Zvýšení kontroly ohrožujícího chování zaměstnance

Popis práce s pracovnicí, která pro svoji práci potřebuje větší jistoty než ostatní pracovníci

„Pracovnice J. V. k nám nastoupila před 2,5 lety. V rozhovorech, které jsme spolu vedly před jejím nastupem, prokazovala námi požadované schopnosti, jako je dobrý vztah k seniorům, schopnost komunikovat na patřičné úrovni, respekt, úctu a ochotu pomáhat a další předpoklady. Velice nám záleží na tom, aby všichni pracovníci respektovali naše zásady a etické normy. Jsem si vědoma toho, že ne všechny osobnostní rysy se dají poznat v úvodních 1-2 rozhovorech. Když se paní J. V. začala seznámovat se všemi aspekty naší práce, projevila se u ní veliká nejistota, jak si poradit v různých situacích u klientů. Ačkoli byla vybavena potřebným množstvím informací, stejně si někdy musela poradit s nečekaným problémem a to ji zneklidňovalo. Od samého začátku se paní J. V. projevovala na poradách, supervizních seminářích i při individuálních konzultacích vůči mně hodně kriticky, požadovala takové informace a zásahy z mé strany, že tím znejistovala i některé z kolegů. Těžce nesla, že nemůže vždy postupovat podle stejného schématu, že často neexistuje jediné správné řešení a někdy dokonce neexistuje žádné dobré řešení. Pak hledáme to nejméně špatné. Pro svůj pocit jistoty u klienta potřebovala mnohem více o nich hovořit jak se mnou, tak s ostatními kolegy i mimo termíny porad a seminářů. Na poradách a seminářích čerpala nejvíce času a pokud jsem ji korigovala, dožadovala se ho velice vehementně a někdy až agresivně. Situace byla komplikovaná i z toho důvodu, že byla v kolektivu nejstarší a ostatní se neodvážili vůči ní tolit prosazovat. Přitom v jednání s klienty a vztahu k nim bylo málo, co by se jí dalo vytáhnout. Stávalo se, že z této velké vnitřní nejistoty a pocitu ohrožení se dopouštěla chyb např. překročením svých kompetencí nebo naopak odmítala provést úkon (ev. rozhodnutí), které byly v její kompetenci. Rozdělení kompetencí bylo častým tématem našich konzultací.“

Abych byla více konkrétní, zmíním situaci, kdy byla poslána k dobře kompenzovanému klientovi s psychiatrickou diagnózou a dožadovala se nejen lékařské zprávy, ale i konzultace s psychiatrem, jak s klientem hovořit, aby se z neznalosti nedopustila něčeho, čím by jeho zdravotní stav zhoršila. V případě jiné klientky a s jinou diagnózou kontaktovala sama lékaře, dožadovala podrobnějších informací o jejím zdravotním stavu

III. kompetence: podporovat a pomáhat k soběstačnosti

a dokonce mu navrhovala určité léčebné postupy. Nelze se divit, že lékař reagoval podrážděně. Jindy po mně požadovala rozhodnutí, které koření smí (ev. nesmí) použít u klientky, kde pomáhala vařit a věděla, že paní má předepsanou žlučníkovou dietu. Podotýkám, že klientka byla svéprávná a schopná si celý proces vaření sama řídit. Od nás potřebovala jen výpomoc při těch úkonech, na které již nestačila. Přiznávám, že konzultace a porady s pracovnicí pro mě byly často velice náročné.

Jak jsem postupovala: V rozhovorech s paní J. V. jsem se snažila ocenit jak její vztah ke klientům, tak i angažovanost v jejich záležitostech. Rozborem konkrétních situací jsme hledaly hranice této angažovanosti. Vyjasňovaly jsme si, kdy už jde o zasahování do mých kompetencí nebo práv klienta. Hledaly jsme spolu postupy, jak dosáhnout žádoucí změny u klienta, aby tím nebyla dotčena jeho práva a nevnímal naše jednání jako manipulaci. Snažila jsem se posilovat její profesionalitu tím, že jsme si často ujasňovaly její kompetence a odpovědnost z nich plynoucí. Vybízela jsem ji k formulování toho, co by potřebovala, aby se v určitých situacích cítila bezpečně a jak se vyrovnávat s tím, že klient má právo se rozhodnout podle sebe a nikoli podle našich představ, co by pro něho bylo nejlepší. Hovořily jsme o rozdílu mezi odpovědností ke klientu a za klienta. Objasňovaly jsme si na konkrétních příkladech naše etické normy, kterými se na začátku práce u nás zavázala řídit. V mnoha případech postupem času získala na jistotě, ale nové problematické situace se zase objevovaly. Na rozdíl od jiných pracovníků mě práce s paní J. V. stála mnoho energie a stejně jsem nikdy neměla jistotu, jak se v které situaci zachová.

Závěrem: Na druhou stranu spravedlivě přiznám, že mě někdy svými názory provokovala k novým pohledům na některé věci a uvažování, jak lépe vybavovat pracovníky pro práci v terénu. V jednání s paní J. V. jsem se také učila rozepnout hranici, kdy ještě poskytovat podporu pracovníkovi a diskutovat a kde již musím zcela direktivně (což mně moc vlastní není) trvat na splnění svého požadavku.“

M. S.

III/9 Chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstraňování diskriminace a útlaku

Komentář:

- Vzácně uplatňované kriterium, ačkoli může být aplikováno na mnoha pracovišťích a na mnoha skupinách
- Toto kriterium je zatím převzaté ze zkušeností západních sociálních pracovníků. U nás proniká povědomí o tomto aspektu rozlišování jen velmi zvolna. Dosud spíš převládá bagatelizace nad vědomým chápáním a empatií vůči skupinovým či rasovým odlišnostem a problému diskriminace menšiny. Pokud se v nás taková empatie objeví, nejsme zvyklí hovořit o „diskriminaci“ či „útlaku“.

Příkladem může být níže uvedený důkaz. Kolegyně, jejiž důkaz zde uvádíme, si nebyla ani jista, zda její zkušenost je relevantní pro toto krite-

rium. Je zřejmé, že její reakce na situaci byla spontánní občanskou reakcí na diskriminaci spíš než reflektovaným projevem tohoto kriteria.

c) Důkaz: Může jít o rozbor situace, zprávu, záznam, článek, odbornou analýzu, rozhlasový pořad aj.

Příklad: Chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstraňování diskriminace a útlaku

Podíváme-li se na termín „menšiny“ v širších souvislostech, mohou být menšinou např. i zdravotně postižení občané.

„V červnu roku 1998 jsem v jejich prospěch podnikla jednu intervenci. Podnětem byla návštěva nově otevřené Městské knihovny naší klientkou paní Š., která je upoutána na invalidní vozík. Dočetla se, že při rekonstrukci knihovny se pamatovalo i na tělesně postižené občany a všechny prostory pro veřejnost jsou bezbariérové. Přesto se do jednoho místa, byť úzce specializovaného, paní Š. nedostala. Pracovnice knihovny byly velice ochotné obstarat ji informace, které potřebovala, ale přesto jsem zkoušela napsat paní ředitelce, zdali by nešlo zpřístupnit vozíčkařům i tyto prostory. Bohužel jsem na svůj dopis do dnešního dne neobdržela žádnou odpověď.“

Jako důkaz splnění tohoto kriteria příkládám zmínovaný dopis.“

Dopis ředitelce Městské knihovny

Vážená paní ředitelko,

jsme sociální a pečovatelská služba a mezi našimi klienty jsou lidé upoutaní na invalidní vozík. Velmi oceňujeme to, že velká část prostor Ústřední knihovny má bezbariérový přístup - s jednou z našich klientek jsme už Vaši knihovnu navštívili a další z nich má o návštěvy knihovny velký zájem.

Bohužel mezi prostorami pro vozíčkaře nedostupnými je i místnost s počítači připojenými na Internet a počítači, na nichž si lze prohlížet CD-ROMy (a právě například obě zmíněné klientky by velmi rády využily téhoto Vašich služeb). Pracovníci knihovny nám řekli, že do místnosti je přístup po několika schodech od výtahu a problém by vyřešila instalace plošiny pro přepravu invalidních vozíků přes toto schodiště.

Jménem našich klientů si Vás dovolujeme poprosit o řešení tohoto problému a předem Vám děkujeme.

S pozdravem

M. S.
vedoucí pečovatelské služby

IV. kompetence: Zasahovat a poskytovat služby

Definice: Poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly a zapojuje se do prevence. Podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi.

Komentář:

Tato kompetence zachycuje, jak sociální pracovník, za předpokladu, že profesionálně zvládá své řemeslo vyjádřené prvními třemi kompetencemi, dobře funguje na úrovni systému sociálních služeb, a co to obnáší. Tato kompetence tedy reprezentuje širší pohled na problematiku sociální práce a hledisko znalosti celé sítě služeb.

Společná kritéria

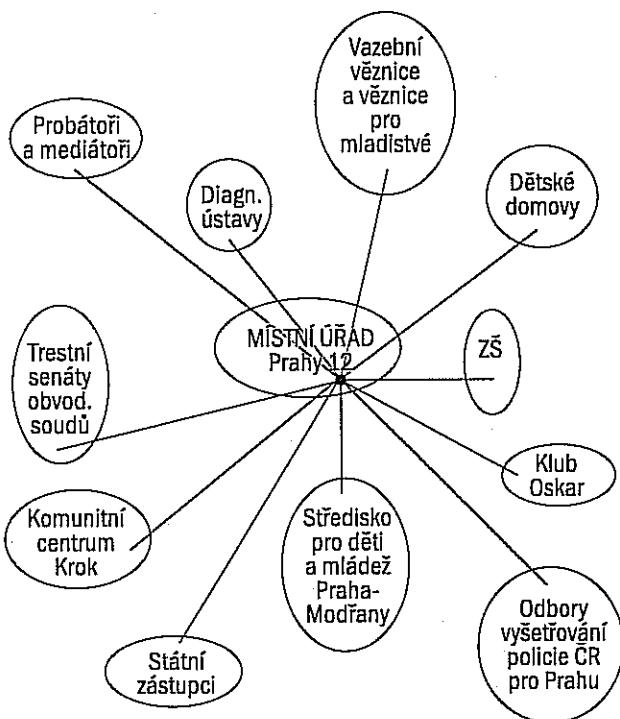
IV/1 Znát možnosti a metody poskytování služeb a intervence

Komentář:

- Běžné, nezbytné pro každou práci, ovšem realizované na mnoha úrovních. Pracovníci často znají metody, používané ve vlastní organizaci, nesledují ale tolik nově se vyvíjející metody. Obtížnost závisí na rychlosti pokroku v dané oblasti, který pak pracovník nestihne sledovat. Také hraje roli nedostatečný systém vzdělávání, odlišnosti generační, krajové i místní apod.
- Pro splnění kriteria musí dnes mít rozsáhlé odborné znalosti o modelech a metodách sociální práce, o jejich historii a vývoji, o jejich organizačních formách nejen u nás, ale i v zahraničí, o jejich přednostech a nedostatkách pro různé skupiny a pro různé oblasti pomoci. Pracuje-li např. v domově pokojného stáří, měl by znát rizika ústavních forem pomoci, znát různé možnosti jejich vnitřní organizace a dopady této organizace na formy péče, vědět jak lze domovy otvírat a doplňovat komunitními službami apod. Dále musí mít praktické poznatky o tom, jaké služby jsou dostupné v daném regionu, jaké jsou dostupné jinde v ČR a jaké dosud neexistují.
- Důkazem může být složená zkouška, zpracovaná odborná práce, podrobně rozpracovaná kauzistika, článek, referát apod.

Příklad: Znát možnosti a metody poskytování služeb a intervence

Schéma navazujících služeb (V. P.)

**IV/2 Poskytovat pomoc a službu v souladu s dohodnutým postupem****Komentář:**

- Zdá se běžné, záleží však na úrovni dohody a jejího vyhodnocování
- V tomto kriteriu se posuzuje spolehlivost v plnění dohody s klientem vyjádřené v plánu. Zachycuje se tu důslednost a schopnost plán realizovat, libovolně jej neměnit a neobcházet. Důvěryhodnost a spolehlivost jsou vlastnosti, které dávají klientovi oporu. Bez nich lze ztěží předpokládat, že práce přinese nějaký efekt.
- Nepatří sem hledisko respektování pravidel organizace, které je vyjádřeno jinde (kriterium (V/1, 2), přestože to se samozřejmě při formulaci plánu uplatňuje a musí se do něj promítat.
- Důkazem může být vyjádření klienta, kolegy, záznamy z dokumentace, vlastní komentář

IV/3 Pravidelně hodnotit měnící se situaci, pokroky a účinnost postupu spolu s klienty**Komentář:**

- Běžné kriterium, záleží však na úrovni jeho plnění. Např. „Tak co, babi, jak se máme? Dobrý, dobrý? Tak já už musím běžet!“ nebude odpovídat splněnímu kritériu.
- Toto kriterium je použitelné zejména tehdy, jsme-li v opakovém styku s klientem. Nezáleží na tom, zda jej vidíme trvale (např. v ústavním zařízení), nebo periodicky (při návštěvách doma, v ambulanci apod.). Čas na vyhodnocení je třeba stejně vždy vytvořit. Odhad potřebné délky a frekvence kontaktu by měl být součástí kvalifikovaně vypracovaného plánu. Předpokládáme, že kontakt s pracovníkem plní nějakou funkci – pojď hájící nebo kontrolní nebo obojí. Kromě toho vyhodnocení umožňuje přizpůsobovat rozhodování o dalším postupu na základě posouzení měnící se situace a získaných zkušeností. Tato flexibilita je v některých případech potřebnější (na počátku, u mladistvých), jindy méně (už to šlape). Kritérium lze použít také v průběhu jednoho obsažnějšího kontaktu s klientem (systemika používá např. otázky typu: Je to, o čem tu mluvíme, to nejdůležitější? Je ještě něco jiného, o čem bychom tu mohli mluvit? Je to, co spolu děláme, pro vás užitečné?). Je to příklad tzv. problematizace. Ta směřuje k překonání neužitečných stereotypů, zvykových zjednodušení či vágních představ o cíli a k ujasnění nejdůležitějšího směru v poskytování služby, kterým se máme vydat.
- Důkazem nejlépe výpis z dokumentace, případně záznam rozhovoru

Příklad: Pravidelně hodnotit měnící se situaci

„Domnívám se, že v případu Jany jsem dostatečně splnila kompetenci pravidelně hodnotit měnící se situaci s klientkou.

Uvedu to na příkladu - viz. kazuistika:

* nejprve jsme zvažovaly variantu

zaměstnání

nebo

návrat do školy

* zaměstnání v pohostinství definovaly jsme zaměstnání (záliba Jany - vaření)

* zaměstnání budeme hledat na úřadu práce (žádné nabídky s výhledem na brzké zaměstnání)

- * zaměstnání s platem okolo 10000 Kč (práce na formování názoru
- jaké mám zaměstnání
- mohu mít takovou mzdu?)
- ↓
- * zaměstnání si bude hledat Jana sama (formou inzerátu apod.)
- ↓
- * nalezení zaměstnání

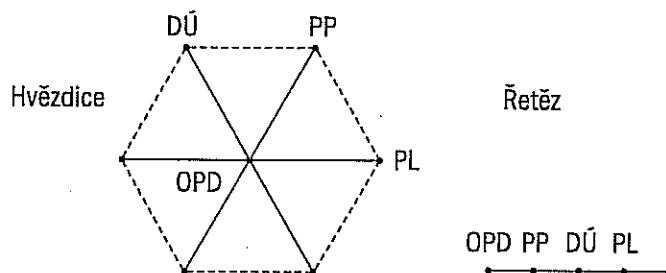
V. P.

Kritéria pouze pro pracovníky

IV/4 Organizovat a koordinovat poskytování pomoci a služeb z různých zdrojů

Komentář:

- a) Obtížnost závisí na kultuře organizace, na fungování sítě v regionu.
 b) S narůstajícími možnostmi různých služeb v sociální síti sociální pracovník začíná diferencovat, jakou službu nejlépe poskytne on sám či jeho organizace a jakou jiná organizace. Důležité je, aby klient nebyl přezahozován od jednoho ke druhému jako horký brambor, ale aby pomoc byla vlivně a v zájmu klienta koordinována. Předpokladem toho je navázání dobrých kolegiálních vztahů s jinými organizacemi, zejména s kolegy v nich, a organizační i věcné sladění této pomoci (včetně třeba organizování kazuistických seminářů apod.) V této souvislosti se hovoří o tzv. hvězdicovitém uspořádání služeb (kde je vždy jeden klíčový pracovník koordinující péči) na rozdíl od řetězového uspořádání (v němž klientovi hrozí propadnutí sítě nebo zase zbytečně služby zneužívá). (V. Mitzlaff, 1993).



- c) Důkazem může být mapa spolupracovníků kolem případu, záznam z případové konference, plán rozdělení úkolů, zpráva o postupu a formách spolupráce.

IV/5 Vytvářet příznivé okolnosti pro přijetí služby a adaptaci na ni

Komentář:

- a) Intuitivně používané kriterium, obtížnější může být v souvislosti s kulturou organizace. Zdaleka není reflektováno všude, kde by mohlo přinášet dobré plody. V některých službách klienti pocitují, že spíš svou žádostí o službu personál obtěžuje, než že by se jim někdo snažil přijetí služby usnadnit. Jinde (např. v dětských léčebnách) je této otázce věnována zvýšená pozornost.
 b) Přijmout pomoc je nejméně stejně těžké jako ji poskytnout. Zpravidla trpí sebeúcta klienta, že musí službu přijímat. Vždy je to zásah do soukromí, někdy i do životního rytmu a návyků (např. hospic, domov pokojného stáří, azylový dům, ale také komunitní centrum, probační program či sociální dozor). Usnadnění spočívá zejména v tom, že je klient přijímán s respektem, je mu poskytnuta možnost ventilace rozporuplných pocitů bez následků, je mu podána přesná informace o možnostech a omezeních a vysvětlena zákoník a pravidla apod. Důležité je mu umožnit maximální míru zachování jeho způsobu života, pokud je to slučitelné s cílem pomoci a jejími organizačními možnostmi.
 c) Důkazem může být výpis z provozního rádu, který se touto otázkou zabývá, záZNAM o opatřeních při příjmu, záZNAM rozhovoru s klientem, vyjádření klientů apod.

IV/6 Aktivně čelit chování, které vytváří riziko a ohrožuje klienta nebo okolí

Komentář:

- a) Kriterium je relevantní pouze v některých, zpravidla vyjmenovaných situacích (zneužívané a týrané děti, ohrožení sebe a okolí v rámci duševní nemoci, trestné činy apod.).
 b) Toto kriterium je dotažením kriteria II/5 (rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze) do akce. Pokud hrozí ze strany klienta překročení stanovených mezí, patří ke schopnostem sociálního pracovníka umět rozhodně a kvalifikovaně zasáhnout. Povaha zásahu je samozřejmě odvislá od druhu organizace a povahy rizika. Může jít o přivolání policie a záchranné služby, je-li klient předávkován, ale také o podání žaloby na pracovníka, který týral bezmocné svěřence. Může jít o vyloučení člena léčebné komunity za opakováno porušení pravidel nebo odejmutí dítěte z rodiny při důvodném podezření z jeho zneužívání.

Toto kriterium se neplní běžně. Organizace by si měla specifikovat, v jakých kontextech by její pracovníci měli umět zasáhnout a zaškolit je do této kompetence.

petence. Součástí odborné přípravy sociálních pracovníků by měla být schopnost poskytnout základní krizovou intervenci různým klientům (tyranným dětem, sebevražedným klientům, klientům v psychotické atace, traumatizovaným apod.). Měli by se také seznámit s algoritmy jednání ve jmenovaných situacích, aby byli schopni profesionálně reagovat.

c) Důkazem je třeba záznam z dokumentace, zpráva.

IV/7 Aktivně se zapojovat do programů, které snižují sociální riziko, zlepšují sociální podmínky a rozšiřují možnosti důstojného života lidí

Komentář:

- a) Obvyklejší je toto kriterium u nestátních organizací nebo u aktivních, angažovaných pracovníků
- b) Sociální pracovníci jsou jako všichni pracovníci přetíženi a ohroženi vyhořením. Jak jsme uvedli výše, jednou z důležitých forem prevence vyhoření je dále se vzdělávat a rozširovat si obzor, objevovat nové způsoby, jak pracovat s klienty, vycházet z uzavřeného okruhu vlastní organizace a vlastní perspektivy sociální práce. Říká se, že pravým úspěchem sociální práce by bylo, kdyby ji společnost již nepotřebovala. To je samozřejmě utopie. Zkušenosť odborníků ale potvrzuje, že prevence je účinnější než léčba. Jestliže budou sociální pracovníci hledat v rámci svého regionu cesty k prevenci, posílí to jejich pozitivní přístup ke klientům, lépe si znova uvědomí reálný život bez patologie, začnou vidět více možností, které třeba nebylo možné naplnit, ale příště může taková šance nastat.
- c) Osvícený zaměstnavatel podporuje své zaměstnance v dalším vzdělávání. Dosud není zvykem oceňovat také dobrovolnou činnost pracovníků mimo pracoviště, ale doufejme, že tato doba brzy přijde. Jsou však již pracoviště, která se podílejí na věcech veřejných, zapojují se do legislativních prací, připomínají odborné materiály z MPSV a jiných organizací, vysílají své pracovníky do regionálních komisí apod. Tyto formy komunitních iniciativ mají i další podoby, např. iniciování vzniku svépomocné skupiny z klientů, založení iniciativy pro volný čas apod. V tom všem se může pracovník angažovat a plnit tak toto kriterium profesionality.
- c) Jako důkaz může sloužit informace o preventivním programu, v níž je pracovník zapojen, referát o činnosti na semináři, článek v časopisu, v novinách apod.

IV/8 Pomáhat zvládat konflikt, napětí a stres uživatelům služeb a jejich okoli a zlepšovat jejich spolupráci

Komentář:

- a) Obtížnost závisí na řadě faktorů – např. v trestní justici může jit o velmi náročnou práci s rodinou pachatele a s obětí trestného činu a kriterium bude vyžadovat dovednost v mediaci i v technikách narovnání. Jindy jde o prostou sociální citlivost, kterou pracovník v určité situaci uplatní (viz příklad dole).
- b) K profesionalitě patří citlivé reagování na „systém“, ať jde o příbuzné klienta, jeho spolupracovníky, jiné poskytovatele služeb atd. K pokusením v systému patří strhnout klienta na svou stranu, připoutat si ho nabídkou koalice proti jiným (jinému pracovišti, manželce, rodičům apod.) a posilovat svůj vlastní pocit jistoty rozdmycháváním těchto triangulárních vazeb a snižováním druhých. Tato nebezpečná, ale velmi rozšířená podoba manipulace znesnadňuje spolupráci v síti a klienta může zatížit nabouráním jeho významných vztahů.
- c) Opačně by měl působit dobrý profesionál, který zná základy vyjednávání a mediace, zná problematiku duševní hygieny a předcházení stresu a účinně s nimi dovede pracovat v rámci práce s klientem a jeho okolím.
- c) Důkaz: Nejlépe vyjádření členů systému, ale také pozorování jejich chování a záznam o něm, rozbor událostí a vyjasnění jejich posloupnosti, popis použité metody a pod.

Příklad: Pomáhat zvládat konflikt, napětí a stres a zlepšovat spolupráci

Při nástupu došlo ke konfliktu mezi matkou klienta a kurátorkou ještě před tím, než se technicky podařilo postupně získat informace od protichůdných stran.

Studentky situaci pochopily a převzaly do své kompetence materiály od kurátorky. Sociální pracovnice ústavu tak měla možnost izolovaně pracovat s klientem a jeho matkou.

Po domluvené době došlo k nenápadné výměně.

Závěr: Tím, že se rozdělily protichůdné strany, bylo možno již v začátcích zvládnout napětí, které vyvolalo málo smířlivé stanovisko klienta a jeho matky. Doprovázející kurátorka přes svou profesionalitu byla odkázána na pomoc domácích pracovníků a přijala pravidla. Matka se rovněž uklidnila, protože měla možnost nerušeně uplatnit svou verzi. Studentky zvládly tuto pomoc nenásilně a splnily kritérium dané kompetence.

IV/9 Připravit vhodné podmínky pro zdařilé odpoutání při ukončení služby**Komentář:**

- a) Kriterium není vždy relevantní. Obtížnost závisí na řadě faktorů délka spolupráce, frekvence kontaktu, rozdíl mezi životem během služby a po jejím ukončení apod.
- b) Toto kriterium připomíná problematiku separace a jejího zdařilého zvládnutí. Vztahuje se tedy na ukončení služby, která byla poskytována klientovi, ne na konec služby pracovníka.
Předpokládá znalosti i citlivost vůči ohrožení, které klient prožívá, jestliže získal na pracovníka nebo poskytovanou službu citovou vazbu, nebo i pouhou vazbu zvyku. Některá pracoviště se tímto tématem detailně zabývají (např. pracoviště hemodialýzy, kam klient dochází zpravidla velkou část svého života a po transplantaci hrozí přerušení této vazby). Problém znají všechna ústavní zařízení (např. mladí lidé po opuštění USP, duševně nemocní po dlouhodobé hospitalizaci, postižení vyrůstající v ústavech od dětí a jejich zhoršená možnost začlenit se do běžného života), ne vždy se jím však zabývají. Zátež separační úzkostí však může vyvstat i v rámci mnohem menší zátěže – např. při ukončení pobytu v léčebné komunitě, v diagnostickém ústavu či krizovém centru.
Profesionál by měl mít citlivost vůči tomuto fenomenu, rozpoznat jeho příznaky a umět s nimi zacházet.
- c) Důkaz: Zpráva o pozorování známk separační úzkosti, případně vyjádření klienta a rozbor reakcí pracovníka, nebo záznam ze supervize s tímto tématem, vyjádření klienta apod.

**Příklad: Připravit vhodné podmínky
pro zdařilé odpoutání při ukončení služby**

Dopravázení paní H. do domova důchodců

„Paní H. byla naší klientkou od listopadu 1996. Přes svůj vysoký věk (85 let) na tom byla zdravotně poměrně dobře, ven vycházela, většinu svých záležitostí si obstarávala sama, takže z naší strany ji stačila jen 1x týdně pomoc s úklidem a nákupem. Klientka byla svobodná, bez bližších příbuzných. Pracovala jako sociální pracovnice a nyní ji chyběly kontakty s lidmi. Od začátku se netajila tím, že od nás očekává psychickou podporu, že je dost často neurotická a potřebuje s někým sdílet své starosti.“

Jednou z těch starostí bylo to, že má podanou žádost do domova důchodců. Dělala si starosti, jak bude likvidovat byt, co vyhodit, co si vzít s sebou apod. V průběhu roku 1997 se její psychický stav mírně zhoršoval, objevovalo se napětí z toho, že stále není přijet do domova vyřízené a pečovatelky si stěžovaly, že stále nad něčim naříká.“

Na poradě v únoru 1998 nás pečovatelka informovala, že žádost do domova důchodců urgovala na magistrátě a že nás paní H. žádá, abychom jí pomohli s tříděním věcí a balením.

V telefonickém rozhovoru, který následoval po tomto sdělení, jsem ji ujistila, že jí samozřejmě pomůžeme a kdyby potřebovala ještě nějaké přispění z naší strany, ať mí klidně zavolá a bude-li to v našich silách, rádi jí vyhovíme. Rekla, že by byla ráda, kdyby mi mohla občas zavolat a poradit se.

Na poradě v březnu téhož roku nás pečovatelka informovala o žádosti pí. H. prodloužit dobu pečování o 1/2 hodiny, aby byl čas na postupné třídění věcí. Souhlasila jsem. Od dubna se její stav dále zhoršoval, byla nervózní, že se celá záležitost příliš dlouho táhne a cítila se velice unavená. Dříve se s pečovatelkou na úklidu podílela, nyní se stávalo, že většinu doby prospala.

V červnu došlo k dalšímu urgování žádosti a koncem srpna se paní H. dověděla, že je mezi prvními čekateli. Hodně ji to rozrušilo. Pro poslední 2 měsíce naši služby jsou charakteristické častější telefony, ve kterých vyjadruje jistou úlevu, že už je situace vyřešena a zároveň obavy z kroku do neznáma. Dělala si starosti, jaké to tam bude, jestli se stačí včas zabalit a vyprádat s tím, co si brát nebude. Ujistovala jsem ji, že se na nás může kdykoli obrátit o pomoc nebo radu. Potěšilo ji, že ji ještě před odchodem určitě přijdu navštívit. V posledních 2 týdnech jsme se domluvily, že jí pošlu pečovatelku i mimo její termín, kdykoli bude mít v rozvrhu mezeru. Den před odchodem jsem ji přinesla navštívit, to už byla v relativním klidu, ale cítila se hodně vyčerpaná. Ríkala, že nás celé 2 roky vnímala jako velikou oporu, ale zvláště v tomto posledním období nám byla velice vděčná za zájem o její osobu i pomoc. Domluvily jsme se, že jakmile se zabydlí v domově zavolá nám, abychom ji mohli přijít navštívit.

Při naší práci považuji za důležité, aby klient věděl, že ani odchodem do domova důchodců neprestává pro nás existovat, pokud vidíme i z jeho strany zájem. A to byl i případ paní H., se kterou si i dnes občas zatelefonujeme a pamatujieme na ni s gratulací k vánočním i velikonočním svátkům a samozřejmě k narozeninám.“

M. S.

V. kompetence: Přispívat k práci organizace (kompetence pracovníků)

Definice: Pracuje jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty a efektivně využívá všech zdrojů. Spolupracuje s kolegy.

Komentář:

Od doby vzniku funkcionálního modelu sociální práce (Jesse Taftová, 1937) patří k poznatkové výbavě sociálního pracovníka to, že sociální práce ve své konkrétní podobě je formována a často i určována organizací, v níž se odehrává. Systémový a ekologický model dodal k původně jednosměrnému hledisku i re-

ciproční doplněk – sociální pracovník je nejen organizaci formován a směrován, ale také ji zpětně utváří. Toto vědomí je silně přítomné u nově vzniklých organizací, zejména nestátních, kde se často zaměstnanci podíleli na vzniku organizace. V organizacích, které existují mnoho let, je toto vědomí oslabeno a často jej vystřídala rezignace, pasivita, naučená bezmocnost. Taková atmosféra má ovšem řadu negativních dopadů jak na pracovní elán, tak na práci s klienty. Taková situace volá po organizační změně, která jedině by mohla vyvolat změnu v kultuře organizace a vztahů v ní. Organizační změnu je možné vyvolat pouze shora, diskusi o ní však lze vyvolat i jinak – např. vlivem standardů služeb a procesu jejich akreditace.

Tato kompetence zatím nebyla považována za součást profesionální kompetence sociálního pracovníka. Proto je uplatnění kriterií v praxi dosud vzácné a naráží více či méně na kulturu v dané organizaci. Možnost plnit následující kriteria lze považovat za citlivý indikátor kultury, která v organizaci vládne.

Kriteria

V/I Rozumět struktuře organizace, jejím cílům, reflektovat pravidla a režim

Komentář:

- a) Toto kriterium je považováno za samozřejmé a tedy snadné. Obtížnost závisí na kultuře v organizaci.
- b) Grafické vyjádření struktury usnadňuje přehled. Pravidla a režim bývají vyjádřená (která se často neplní) a nevyjádřená (patří ke kultuře organizace). Překvapující počty zaměstnanců si nejsou vědomi cílů své organizace – je to jedno z nejvydatnějších témat pro supervizi pracovníků a nutný start k případné změně organizační kultury. Splnění tohoto kriteria napomáhá celkové orientaci a kooperaci v organizaci a bezpečnějšímu pocitu zaměstnanců (i studentů).
- c) Důkaz: Graf struktury řízení, popis pravidel, diskuse o nevyjádřených pravidlech, záznam ze supervize či semináře v organizaci.

Příklad a) Rozumět struktuře organizace a reflektovat pravidla

Náplň práce sociálního kurátora

- * poskytuje odbornou specializovanou pomoc formou odborného sociálního poradenství a terénní sociální práce včetně depistáže
- * pomoc poskytuje zejména:
 - občanům propuštěným z výkonu trestu odnětí svobody
 - občanům, proti nímž je vedeno trestní řízení, popř. jimž byl výkon trestu odnětí svobody podmíněně odložen
 - občanům závislým na alkoholu nebo jiných toxikomániích
 - občanům žijícím nedůstojným způsobem života
 - občanům propuštěným ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy po dosažení zletilosti, přičemž hlavní okruh klientely sociálního kurátora tvorí pachatelé trestné činnosti a mladí občané propuštění z ústavní a ochranné výchovy po dosažení zletilosti
 - * jeho práce s klientem má podobu sociální terapie, směřující sociální rehabilitaci
 - * pro práci s klientem zpracovává sociální anamnézu, sociální diagnózu a individuální socioterapeutický plán
 - * podílí se na vypracování individuálního resocializačního plánu v průběhu výkonu trestu odnětí svobody a garantuje návaznost penitenciálního a postpenitenciálního působení na klienta
 - * vede evidenci a spisovou dokumentaci klientů, přičemž dbá na zákonné ochranu osobních dat
 - * podle potřeby navrhuje peněžité a věcné dávky a vede evidenci vyplacených peněžitých a věcných dávek
 - * spolupracuje se všemi relevantními pracovišti v oboru své kompetence, podle místních podmínek participuje na projektech prevence kriminality
 - * pravidelně se účastní vzdělávacích akcí, pořádaných metodicky řídícím pracovištěm, získané poznatky aplikuje ve své praxi

Příklad b) Rozumět struktuře organizace a reflektovat pravidla

Místní úřad Prahy 12 se dělí na tři oddělení:

- * OPD (oddělení péče o dítě)
- * doplňková péče – péče o invalidní a staré občany
- * oddělení sociální prevence, které ze zákona spolupracuje s orgány činnými v trestním řízení

Personální složení tohoto oddělení:

- * 1 vedoucí oddělení
- * 5 kurátorů pro mládež
- * 1 sociální kurátor pro dospělé (nepřizpůsobivé občany a nezaměstnané)
- * drogový koordinátor (na smlouvu)

Hlavním úkolem oddělení sociální prevence je, jak vyplývá i z názvu oddělení, sociální prevence, tj. vytvářet příznivé podmínky pro vznik a fungování optimálních vztahů jak mezi jednotlivými lidmi navzájem, tak mezi člověkem a společností, a tím zároveň chránit občany a společnost před sociální patologií.

Těžiště sociální prevence je v současné době v oblasti sociální práce s dětmi a mládeží. Jako příčina negativních jevů, které se u mládeže projevují, je nejčastěji uváděna:

- * všeobecná krize hodnot
- * oslabení citových pout v rodině
- * preference materiálních zájmů
- * krize pedagogických institucí
- * působení sdělovacích prostředků

Východiskem sociální prevence se musí stát působení na rodinu, ale i na školu jako celek, dále na děti a mládež. A při plnění tohoto úkolu mohou pracovníci oddělení vycházet ze spolupráce:

- * se základními školami
- * s odborem vyšetřování Policie ČR pro Prahu 4
- * se státními zástupci pro Prahu 4
- * s trestním senátem Obvodního soudu pro Prahu 4
- * s ostatními organizacemi státními i nestátními...

Příklad c) Rozumět struktuře organizace a reflektovat pravidla

„V kanceláři paní S. je založen šanon, který obsahuje různé vyhlášky, metodické pokyny a další informace z MPSV, MŠMT atd.

S tímto šanonem jsme byly seznámeny. Pročetly jsme např. i povinný režim dne svěřence umístěného na výchovnou izolaci. Já jsem se všim tak úplně nesouhlasila, proto jsme o této věci diskutovali se sociální pracovnicí, etopedem a psycholožkou. Výsledkem bylo, že ačkoliv jsem s tím stále nesouhlasila, byla jsem ochotna jej respektovat.“

V/2 Jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociální práce a přispívat k dobré pověsti pracoviště na základě solidních výsledků

Komentář:

- a) Kriterium je považováno za samozřejmé a běžné. Obtížnost vystupuje hlavně u eticky sporných případů.
- b) Toto kriterium obsahuje nevyjádřený předpoklad – že lze sladit pravidla organizace (včetně těch nevyjádřených) s etikou sociální práce a s právy klientů. Podle komentáře některých sociálních pracovníků je však v některých organizacích třeba teprve postupně k takové podmínce dospívat. Na takových pracovištích vyznívají tato kriteria kompetence dosti revolučně (podobně kriterium V/5). Splnění tohoto kriteria předpokládá také rozsáhlé

znalosti vlastní specializace, sledování nových trendů a poznatků, sledování legislativy, udržování kontaktů s kolegy atd. Sladit všechny tři zmíněné aspekty sociální práce je někdy náročným tématem pro supervizi.

- c) Důkazem může být kazuistika, zachycující obtížný případ a jeho řešení. Také vyjádření kolegů, zpráva nadřízeného, vyjádření rodiny klienta apod.

Příklad: Jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociální práce

Provozní řád

„Při tvorbě Provozního řádu jsem se snažila co nejpřehledněji zaznamenat práva a povinnosti všech zúčastněných, tedy pracovníků, klientů a organizace. Slo mi i o to, aby přesná pravidla umožnila všem orientovat se ve svých kompetencích.“

Důležitou součástí Provozního řádu je slib mlčenlivosti, který je zde deklarován hned dvakrát, jednak v povinnostech pracovníků a jednak v právech klientů. Při své práci přicházíme do kontaktu s osobními údaji klientů, a protože náš vztah je založen na důvěře, nechceme nechávat v klientech žádnou pochybnost o naší solidnosti.“

Pravidla pro pracovníky pečovatelské a sociální služby

„Tento dokument již existoval před mým nástupem a byl stejně normou pro pracovníky na tomto úseku SKP. Z větší části jsem ho přejala a k jednotlivým bodům přidala vysvětlující komentář. Někoho možná zarazí naše dovolávání se odpovědností před Bohem. My máme samozřejmě zaměstnané i pracovníky, kteří nejsou členy žádné církve nebo jsou z jiných denominací a je to dobré. Pro nás je nejdůležitější, jaký mají vztah k lidem, ochotu pomáhat druhým, je-li tato práce pro ně posláním. Bez osobního nasazení a vysoké míry odpovědnosti bychom nemohli klientům garantovat takový standard péče, na jaký jsou u nás zvyklí. Tém pracovníkům, kteří nejsou věřící, vždy říkám, ať si pojmem Boha nahradí nejvyšší autoritou, ke které se vztahují. Na druhou stranu vycházíme z toho, že když někdo chce u nás pracovat, bude respektovat specifické aspekty naší práce. Mohu říci, že jsem s tím neměla za šest let, co tento tým vedu, vážnější problémy.“

V/3 Účinně komunikovat a spolupracovat s kolegy a jinými pracovníky

Komentář:

- a) Běžné kriterium, obtížnost však je odstupňovaná podle náročnosti situace (např. velmi arogantní, sebevědomý kolega, konkurenční vztahy na pracovišti se sousedními profesemi apod.).
- b) Toto kriterium vyvstává zejména v situacích, kde spolupráce a komunikace nefunguje. Takový blok omezuje možnosti pomoci klientům. Komunikace s některými kolegy může být velmi obtížná a může se stát tématem pro supervizi, případně nácviku v hraní rolí. Toto kriterium navazuje na kompe-

tenci I (účinně komunikovat) a zejména I/5 a I/7. Umění přijímat a dávat přiměřenou zpětnou vazbu je důležitou součástí jeho splnění. Také stanovení rizik a mezi je někdy ve hře. Dalším aspektem tohoto kriteria je schopnost komunikovat s pracovníky jiných profesí, s nimi spolupracujeme při práci s klientem. Na některých pracovištích je tento aspekt velmi důležitý (např. ve zdravotnictví, v sociální péči, ve vězeňství, v trestní justici). V těchto oblastech by mělo být toto kriterium upřesněno pro potřeby organizace (např. hlubší znalost zdravotnických nauk, příslušného zdravotního postavení, problematiky geriatrie a gerontologie, trestního práva, systému soudnictví apod.) Schopnost komunikovat je tady vedle základní komunikační vybavenosti podmíněna právě těmito speciálními znalostmi prostředí a používaného jazyka příslušných disciplín.

- c) Důkazy mohou být rozmanité – evidence společně řešených případů, informace o společně organizovaném semináři nebo fotbalovém zápase, vyjádření kolegů, záznam ze supervize s tímto tématem, rozbor nastalého konfliktu a jeho řešení apod.

V/4 Umět charakterizovat tým, identifikovat vlastní místo v něm a reflektovat vlastní přínos pro práci v týmu

Komentář:

- a) Kriterion zatím spíš omezeně používáno.
 b) Zde je nevyjádřeným předpokladem, že práce probíhá týmově. Tak tomu zdaleka všeude není. Lze se ovšem zamýšlet nad vlastním postavením a úkoly v organizaci jako takové, nad spoluprací s jinými odděleními, nad spoluprací s jinými specialisty v rámci řešení případu apod. Nad vlastní funkcí a funkčním zařazením a pozice z toho vyplývající – např. vedoucí oddělení – je víc manažer nebo ještě sociální pracovník? Nejmladší člen organizace – zpracovává kartotéku nebo i samostatně řeší případy? apod. Kriterion má též aspekt sociálně psychologický – má někdo v našem týmu natolik dominantní pozici, že to brzdí iniciativu ostatních? Jsou zde pevné koalice, případně kliky, které narušují plynulou spolupráci a brzdí její optimální rozdělení? Co ode mne můj kolegové očekávají a co já očekávám od nich? Kde by se naše spolupráce mohla zlepšit? Co bych se měl lépe naučit, čeho se víc chropit?

Toto kriterion apeluje také na vyjasnění profesionální role ve vztahu k jiným profesím (např. jaký má být přínos sociálního pracovníka ve vztahu k psychologům, pedagogům, právníkům např. v poradně, justici, na psychoterapeutickém oddělení, v domově pokojného stáří). Jaký je vztah vysoko-

koškolsky vzdělaných sociálních pracovníků a sociálních pracovníků bez příslušného vzdělání? Jaké pocity a postoje tato skutečnost vyvolává? Atd. c) Důkazy mohou být rozmanité – nejčastěji půjde o písemný rozbor

V/5 Podílet se na kritickém hodnocení práce organizace, přispívat ke zlepšení její kultury a přiměřenosti poskytovaných služeb potřebám a právům různých klientů

Komentář:

- a) Zatím velmi zřídka používané a obtížné kriterion
 b) Splnění této kompetence je podmíněno opět organizační kulturou, která se projevuje i tím, zda jsou v organizaci obvyklé pravidelné porady a v jakém duchu tyto porady probíhají. Také je důležité, zda vedení organizace má zájem naslouchat zkušenostem a názorům zaměstnanců a promítat jejich zkušenosti do různých forem zlepšení.
 c) Důkazem může být návrh na zlepšení určitého úseku práce, zpráva o absolvovaném výcviku, který zlepší péči o klienty (včetně vyjádření nadřízeného), zpráva o zorganizování vzdělávacích seminářů nebo o zavedení supervize apod.

Příklad: Podílet se na kritickém hodnocení práce organizace

Komentáře porad a supervizních seminářů na pracovišti a porad vedení SKP
Porady na pracovišti

„Porady probíhají 1x za 14 dní střídavě se supervizními semináři. Cílem porad je vzájemná informovanost o dění u klientů, změny v poskytování péče, koordinace po- stupů v jednotlivých případech a provozní záležitosti.“

Průběh porady: Povinností pracovníků je připravit si na poradu maximum důležitých informací, které potřebuje sdělit mně i kolegům. Začínáme tzv. „kolečkem“, to znamená, že každý z pracovníků informuje o svých klientech a v případě, že k některému z klientů chodí více pracovníků, připojí se i oni, aby pohled byl co nejúplnejší. V případě nutnosti určitých řešení navrhují pracovníci opatření, ev. tlumočí návrhy a požadavky klientů (jejich rodin). Zpětnou vazbu o efektivitě přijatých opatření dostávám od pracovníků na poradách při pozdějším hodnocení provedené změny. Od klientů dostávám zpětnou vazbu při rozhovoru s nimi a občas písemně (při poděkování za zaslhanou gratulaci k narozeninám, pozdravech z lázní, či letních pobytů apod.)

V další části porady se věnujeme provozním záležitostem, týkajícím se organizace a chodu SKP – účasti na vzdělávacích seminářích, informace z porad vedení SKP. Pracovníci mají možnost vyjádřit své postoje k organizačním záležitostem a mně tak dávají zpětnou vazbu o přijatých opatřeních.

Často se stane, že v průběhu porady vystoupí nějaký problém více do popředí a vyžaduje řešit nejen organizačně. Zároveň cítíme, že je vhodným tématem pro supervizní seminář.

Supervizní semináře

„Jak jsem výše podotkla, semináře se soudí s pracovními poradami a kdo z pracovníků potřebuje ještě individuální konzultaci, má možnost se domluvit s naší supervizorkou.

Témata seminářů vznikají jednak spontánně a jednak plánovaně. Spontánně vznikají z každodenního kontaktu pracovníků s klienty, když si pracovník uvědomí, že určitá situace na něj nepříjemně doplňá nebo necítí jistotu ve svém počinání. Neméně důležité je, když si uvědomí, že se mu daří něco, co se dříve nedařilo a chce se o tuto zkušenosť s kolegy podělit.

Jindy vznikají témata seminářů na poradách. Před časem s námi naše supervizorka dělala průzkum zájmu o určitá témata a pokud není zrovna aktuální téma z terénu (to má vždy přednost), zařadí do semináře některé z nich. Jsou to téma globálního charakteru, která se nám víceméně opakovaně vrací (hranice ve vztazích, věčně nespokojený klient, zneužívání sociálních služeb apod.). Za více než 2 roky supervizí na našem pracovišti se viditelně snížila psychická zátěž pracovníků a přispěla ke stabilizaci pracovního kolektivu. Dnes si naši práci bez supervizí neumím představit.“

Porady vedení SKP

„Problíhají v intervalech 6-8 týdnů, podle potřeby i častěji. SKP má několik úseků po celé Praze a 1 pracoviště v Mostu. Proto je důležité se setkávat k předávání a vzájemné konzultaci kroků, které mají dopad na práci celé organizace. Podobně jako na poradách mého úseku i zde každý vedoucí informuje o dění na svém pracovišti, přicházíme s vlastními návrhy řešení určitých problémů, koordinujeme jednotlivé postupy. A zpět od našeho vedení k nám proudí informace, které využíváme dále při své práci. Tímto propojením zajišťujeme maximální možnou kontinuitu všech pracovišť, domluováme si vzájemnou výpomoc v době letních prázdnin i personálních slabení některého z pracovišť, např. z důvodu nemoci.“

Pokud nastane potřeba řešit některé problémy čistě v pečovatelské a sociální službě (máme 3 pracoviště), sejdou se k jejich řešení vedoucí těchto pracovišť s naší supervizorkou a souhmnou informaci o průběhu pak podají na „velké poradě“. Samozřejmostí je zápis o průběhu všech porad.“

V/6 Znát dostupné zdroje organizace, efektivně je využívat a chápát priority

Komentář:

a) Zatím velmi obtížné kriterium. Je považováno spíše za doménu řídících pracovníků.

b) Je obvyklé, že se organizace potýká s různými formami finančních omezení, ať už ve vybavení technikou nebo v personálním obsazení. Lidé nebývají dost zaplateni, organizace nemá dost vzdělaných, příp. specializovaných odborníků, které by pro svou práci potřebovala, objevují se nesnáze s nadřízenými úřady, dotacemi apod. Tyto skutečnosti nutně ovlivňují práci a vyžadují různé kompromisy, flexibilitu vedení i zaměstnanců a schopnost tvůrčím způsobem nacházet náhradní formy řešení.

Kriterium vyjadřuje, že pracovník by měl být o těchto aspektech své práce informován a mít schopnost na ně konstruktivně reagovat. Může například přinášet podněty o tom, jaký grant by mohla organizace na svou činnost získat, jaké vzdělání či kurs by zlepšil profesionální připravenost jeho samého či jeho kolegů řešit náročné momenty práce, jak ušetřit v určité oblasti výdaje, aby mohly být finance přesunuty jinam, případně jak zlepšit image své organizace zavedením nového programu či metody. Kriterium také obsahuje schopnost rozeznat priority ve fungování organizace a slevit na osobních zájmech, či zájmech svého oddělení při rozdělování dalších úkolů, plánování dovolených, využívání nových přístrojů apod.

c) Důkaz: Např. zpráva o zdrojích organizace a jejich kritické zhodnocení, včetně návrhů na zlepšení nebo zpráva nadřízeného o tom, jak pracovník pomohl svou vstřícností k řešení obtížné organizační situace apod.

V/7 Vytvářet podmínky pro získání zpětné vazby o chodu organizace a o vlastní práci od klientů a kolegů a navrhovat konstruktivní změny

Komentář:

a) Velmi zřídka aplikované kriterium pokud není v organizaci zavedena supervize

b) Toto kriterium rozvádí kriterium V/5 a apeluje na aktivní přístup k získávání podkladů pro zlepšení práce. Patří sem např. péče o vytvoření a účelné využití procedury stížností, schopnost využít drobných výzkumných technik, jako je anketa, dotazník, strukturovaný rozhovor pro získání zpětné vazby. Jednou z velmi užitečných a rozšířených forem získávání zpětné vazby je zapojení studentů do návrhů na možné změny nebo vypracování dotazníkové akce. Práce studentů, ať už ve formě zprávy o organizaci, esejů či diplomových prací, jsou často užitečným zdrojem informací pro organizaci a její zaměstnance. Především tu ale jde o postoj ochoty znát názory uživatelů na poskytovanou službu a na to, zda plní funkci, kterou je třeba plnit v daném regionu a v síti ostatních služeb.

c) Důkazem může být např. popis výzkumu a jeho výsledků, rozbor způsobů, jak získává pracovník zpětnou vazbu o své práci apod.

Kompetence v praxi sociální práce

Příklad: Vytvářet podmínky pro získání zpětné vazby o práci organizace

Komentář k anketě pro klienty pečovatelské a sociální služby a agentury domácí péče SKP Diakonie ČCE

„V roce 1998 jsme na všech třech pracovištích SKP, která poskytuji pečovatelské, sociální a zdravotní služby, prováděli průzkum názorů klientů na kvalitu našich služeb. Z hodnocení vyplývá, že klienti dobře rozumí zásadám naší práce a dovedou tento přístup ocenit.

Rubrika, kde jsme se ptali na služby, které jim u nás scházejí, nám dala zajímavou zpětnou vazbu. Podle mého očekávání se objevily požadavky na některé úkony, o kterých víme, že by je klienti uvítali, ale nejsou bohužel v možnostech naší organizace. Trochu nemile mě překvapilo, když se tam, byl ojediněle, objevil požadavek na službu, kterou běžně poskytujeme. Motivovalo mě to znova s pracovnicemi na poradě probrat, jakým způsobem jsou klienti informováni o nabídce našich služeb a jaké možnosti máme, aby chom informovanost zlepšili. Věnovali jsme tomuto tématu také jeden z následujících seminářů. I když v tomto konkrétním případě šlo o souhru okolností, stejně od té doby více a opakováně upozorňujeme klienty na to, že jsme otevření pružně reagovat na jejich oprávněně požadavky a přizpůsobit jim náplní pečování. U jedné klientky se objevil opravdu speciální požadavek nebo spíše dotaz. Ptala se, zda bychom jí mohli pomocí při likvidování některých věcí před jejím přestěhováním do vhodnějšího bydlení se zajistěnou péčí. Ujistila jsem ji v následujícím telefonickém rozhovoru, že uděláme, co bude v našich silách, abychom jí (klientce bylo přes 90 let) tento proces usnadnili. Zajímavé bylo rovněž, že většina klientů se podepsala, ačkoli mohli zůstat v anonymitě. Vysvětluji si to tak, že když dostali možnost vyjádřit svůj postoj k nám (a téměř všechny odezvy byly oceňující), tak také chtěli, abychom věděli, od koho ocenění je. Velice si vážíme nejen kladných vyjádření k naší práci, ale i podnětů pro zlepšení služeb SKP díky návrhům a kritickým připomínkám našich klientů. Uvědomila jsem si potřebnost podobné zpětné vazby od klientů pro náš další profesionální rozvoj.“

V. kompetence: Přispívat k práci organizace (kompetence studentů)

Definice: Dovede se zorientovat v organizaci a začlenit do způsobu její práce. Chápe své postavení v týmu, spolupracuje s kolegy a zodpovědně plní svou roli. Podílí se na kritickém hodnocení práce organizace a navrhuje změny.

Komentář:

V průzkumném období se potvrdilo, že V. kompetence je pro studenty ve výše uvedených kriteriach neadekvátní. Zejména při kratších praxích jsou požadavky na začlenění studenta do organizace elementárnější. Posouzení některých (např. V/1, 2, 3, 4) zpravidla závisí na zprávě konzultanta, který studenta na praxi vede. Tato kriteria sice mohou vypadat příliš elementárně, jsou však důležitá pře-

devším tehdy, když je student neplní. Je třeba je sem zařadit, aby existoval podklad pro „nesplnění praxe“ u některých nedisciplinovaných studentů.

Další kriteria sice částečně odpovídají kriteriu pro zaměstnance, ale není zde takový apel na aktivní vystupování studenta. Jde tu o rozvoj kritické reflexe, která se může projevit právě zpracováním zprávy či určité ankety apod.

Důkazem jsou vlastní produkty studenta nebo zpráva konzultanta.

Kriteria

- 1) Dodržovat základní pravidla společenského styku a respektovat kolegy. Důkazem zpráva konzultanta.
- 2) Přijímat a poskytovat zpětnou vazbu a kritiku. Důkazem zpráva se zachycením situace, vyjádření konzultanta.
- 3) Projevovat se zodpovědně. Důkazem je vyjádření konzultanta.
- 4) Aktivně přistupovat k plnění úkolů. Důkazem je vyjádření konzultanta.
- 5) Rozumět struktuře, cílům a hodnotám organizace. Důkazem je zpráva o organizaci.
- 6) Respektovat pravidla a zájmy organizace. Důkazem je zpravidla zpráva konzultanta.
- 7) Kriticky reflektovat práci organizace a navrhovat změny. Důkazem je např. kritická reflexe studenta ve zprávě.
- 8) Zabezpečovat výměnu informací s jinými subjekty. Důkazem jsou záznamy o rozhovorech, dopisy, zpráva o zorganizovaných setkáních apod.
- 9) Navazovat kontakt s institucemi v lokalitě. Důkazem zpráva o institucích v lokalitě, záznam kontaktů.
- 10) Umět charakterizovat tým a identifikovat vlastní místo v něm

Komentář:

Jako důkaz nestačí vychválit, jak je to v pracovním týmu skvělé, ale je třeba podrobněji sepsat práva a povinnosti, co se od studenta očekává, kde se jeho přání a tendence odlišují od toho, co ostatní čekají apod. Jde o prokázání schopnosti hlouběji reflektovat skutečnou situaci v organizaci.

VI. kompetence: Odborné růst

Definice: Je schopen konzultovat a řídit svůj odborný i osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v síti, dosahovat vytěsněných pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru.

Komentář:

Kompetence odborně růst reprezentuje obecné kvality dobrého odborníka a zaměstnance, jak je pojímá současná rozvinutá západní společnost. Patří k nim schopnost celezivotního učení, rozhodnost, otevřenosť spolupráci s druhými, angažovanost v oboru, schopnost zorganizovat si práci. Pro sociálního pracovníka jsou zde navíc některá specifická kriteria (VI/1).

Společná kriteria**VI/1 Sledovat vývoj zákonodárství v sociální oblasti a doplňovat své znalosti a dovednosti v sociální práci****Komentář:**

- Dostí běžné kriterium, závisí ovšem na povaze instituce.
- Znalost zákonů je pro sociálního pracovníka něco jako znalost farmakologie pro lékaře. Většina sociální práce souvisí s legislativou a její znalost je nezbytná pro kvalifikovanou pomoc klientům. Nelze ovšem soustavně sledovat veškeré změny (některé je možné např. vyhledat na počítači), ale ty které se specificky týkají vlastní práce. Toto kriterium zdůrazňuje jako součást profesionální role také seznamování s novými metodami a rozširování odborných dovedností.
- V některých zemích (Holandsko) existují pravidla pro doplňování vzděláni a přijímání supervize ze strany sociálních pracovníků jako součást výkonu práce v organizaci.
- Důkazem mohou být doklady o provedených zkouškách, informace o legislativních změnách vypracovaná pro kolegy, článek v odborném časopisu, vlastní portfolio.

VI/2 Využívat kontaktů a výměny zkušeností na seminářích a vzdělávacích akcích k získání a prohloubení informací ke svému oboru**Komentář:**

- Obtížnost závisí na kultuře organizace a vyčleněných finančních zdrojích pro tento účel.
- Kriterium povzbuzuje pracovníky ke zmíněným akcím.
- Např. seznam navštívených seminářů a výcviků v oboru, vlastní přednáška apod.

Příklad: Využívat kontaktů a výměny zkušeností na seminářích a vzdělávacích akcích**Přehled nejdůležitějších aktivit v rámci získávání dalších znalostí a dovedností****a) v sociální práci**

1. Kurs trénování paměti pro seniory: po 1 týdnu r. 1994, 1998, 1999 (zakládající člena České společnosti pro trénování paměti a mozkový jogging)
2. Kurs rozvojové supervize: duben - prosinec 1998
3. Sledování vývoje práce na standardech v sociální práci: semináře 4. 2. 1999 FN Motol a 6. 5. 1999 MPSV4. Pražské gerontologické dny: 1997, 1998, 1999
5. Semináře a pracovní dny ČGGS a ČALS: od roku 1994 pravidelně několikrát ročně (od roku 1998 člena České Alzheimerovské společnosti)6. Základní forma psychotherapeutického výcviku: rozsah 600 hod., 1992-1995

b) v přístupu zaměřeném na člověka (PCA)

7. Kurs Diakonie: Komunitní práce: 20.-23. 1995
8. Kurs Diakonie: Manažerský výcvik pro vedoucí pracovníky: 11.-15. 4. 1994
9. Kurs Diakonie: O aktuálních problémech geriatrické péče: 24.-28. 1. 1994

VI/3 Ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit**Komentář:**

- Používané tam, kde je zavedena supervize nebo neformálně dobrá týmová spolupráce a podpora.
- Supervize může být na pracovišti nebo i mimo něj.
- Důkaz záznamem ze supervize. Doklad by neměl hovořit „o tom“, že jsem se účastnil (a) supervize, ale jaký objev či změnu tato zkušenost přinesla.

Příloha: Ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit**Bálintovské setkání asistentů****„Můj problém:**

Klientka chce zůstat s manželem násilníkem. Jak jí to rozmluvit? Po vyjádření ostatních jsem pochopila, že musím respektovat rozhodnutí klientky a že bylo chybou přesvědčovat ji, aby od manžela odešla a podala žádost o rozvod.“

VI/4 Reflektovat osobní stresy, jejich příčiny a projevy a emočně se vylad'ovat

- Pracovníci tuto stránku své role musí chtě nechť rozvíjet, jinak by se rychle zhroutili nebo vyhořeli. Není však běžné, aby ji rozvíjeli vědomě a systematicky, jako součást své profesionality.
- Péče o pracovníky v organizaci by měla vést k vytváření možností reflexe a vyladění pracovníků jako součásti organizační kultury.
- Důkazem může být třeba rozbor vlastních způsobů k lepšímu vyladění a příklad, kdy tento způsob pracovník využil.

Příklad: Reflektovat osobní stresy, jejich příčiny a projevy a emočně je vylad'ovat**Zhodnocení přínosu pravidelných supervizí pro vyrovnávání se se zátěžovými situacemi**

„Po roce práce v SKP Diakonie ČCE v roce 1993 jsem byla pověřena vedením pečovatelské a sociální služby. Neměla jsem ještě žádnou zkušenosť s vedením jiných lidí a situace, ve které jsem tuto práci přebírala, byla hodně ložitá. Jednak se v té době připravovala výměna ředitelky střediska a jednak neexistovala jasná koncepce této práce. Začínalo se teprve pracovat na koncepci Diakonie jako celku a od toho se odvíjely koncepce jednotlivých středisek a jejich útvarů. Pro mě to mělo několik aspektů. Začínala jsem téměř na zelené louce, vlastně jediný závazný dokument, který jsem zdědila, byla dnešní Pravidla pro pracovníky pečovatelské služby, která jsou jen mírně upravená a doplněná. Představují etický rozměr naší práce. Spolupodílí se na koncepci SKP realizací určitých zásad a řádů, znamenalo přispívat k růstu profesionality naší práce. Nebylo to jednoduché, ale tvůrčí práce a vědomí, že spolu vytváříme dobré dílo, mi vynahrazovalo někdy přílišnou zátěž plynoucí z obav, dělám-li všechno co nejlépe. Vyhovovalo mi, že pravidla, která vytváříme, vycházejí z praxe a mohu si je hned prakticky ověřovat. O jejich srozumitelnosti mi dávali zpětnou vazbu noví pracovníci i studenti na praxích.“

V tomto období (1992–1995) jsem byla v psychoterapeutickém výcviku (PCA) a to bylo pro mě velmi důležité, protože tehdy ještě nebyly zavedeny supervize na našich pracovištích. Výcviková setkání i individuální terapie s jedním z našich facilitátorů mi v mnohem supervizi nahrazovaly. Pak přišlo asi dvouleté období (1995–1997), kdy jsem tuto možnost ztratila a pomalu se ve mně hromadila řada negativních emocí z neřešených problémů. Rozeznávala jsem u sebe známky vyčerpání, které přicházely v jakýchkoli vlnách střídavě s lepšími obdobími.

Vzpomínám si například na klientku, která byla hodně depresivní a často mi telefonovala. Varujícím signálem bylo, když mě v průběhu rozhovoru v duchu napadaly ironické poznámky k tomu, co mi říkala nebo jsem prostě vypínala, když jsem zjistila, že už

znám to, co mi sděluje. Takové reakce mě jednak znepokojovaly kvůli sobě samé a zároveň jsem byla nespokojená se svým přístupem ke klientce.

Období stresu se prohlubovala a náhle jsem měla pocit, že jsem této práci asi dala vše, co jsem měla a nastal čas odejít. V té době jsem na řadu týdnů onemocněla s páteří a tento čas mi poskytl určitý odstup od nahromaděných problémů. Měla jsem možnost přemýšlet i o tom, zdali mohu změnit svůj styl práce a zabývat se i jinými činnostmi. V době mé pracovní neschopnosti přijala ředitelka SKP svoji zástupkyni, která se zároveň stala supervizorkou pečovatelské služby. To bylo velmi důležité rozhodnutí a v mnohem pomohlo změnit jak práci celého úseku, tak i mě vyrovnat se s řadou zátežových situací. Bezpochyby přispělo k mému setrvání v SKP. Začala jsem se dále vzdělávat v různých technikách cvičení paměti pro seniory a v loňském roce jsem začala vést první kurzy. Rovněž v roce 1998 jsem absolvovala Kurz rozvojové supervize v sociální práci, který mi dal více jistoty a uspokojení z práce se studenty sociálních škol na praxích. Zařazením dalších aktivit do své pracovní náplně jsem přestala být tolík upnuta na neustálé vylepšování pečovatelské a sociální služby. Samozřejmě, že mi velice záleží na její kvalitě, ale zmínila se jistá křečovitost v mém přístupu.

Po dvouleté zkušenosti se supervizemi mohu s jistotou potvrdit jejich důležitost pro profesi sociální pracovnice a nejlepší způsob eliminace stresů, nejistot a negativních emocí.“

VI/5 Identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy, které negativně působí na práci s klienty a pomáhat je překonávat**Komentář:**

- Toto kriterium patří k nejnáročnějším.
- K tomu, abychom identifikovali vlastní předsudky zpravidla potřebujeme nějakou mimořádnou zkušenosť nebo velmi laskavou a trpělivou pomoc druhých. Velmi pevné předsudky, o kterých nemáme ani trošku pochybnost, jsou zpravidla pro nás samotné neviditelné. Toto je jeden z důvodů, proč je týmová práce považována za účinnější než práce čistě individuální.
- Důkazem může být zachycení situace, v níž k reflexi došlo.

Příloha a) Identifikovat předsudky a stereotypy a pomáhat je překonávat**Aktivní účast při poradě vedení Domova na téma domácí řád**

„Rozebírali jsme situaci pozdních návratů obyvatelk s malými dětmi. U zúčastněných se objevil názor, že matky by se měly vracet domů kolem 20. hodiny. Pozdější návraty jsou jinak na úkor dítěte, kterému nemůže být poskytnuta kvalitní péče. Tento názor byl později kvalifikován jako předsudek, neboť i v normálním běžném životě se občas vrátíme domů později. Je nutné dbát na to, aby se tyto pozdní návraty často neopakovaly. Zároveň však není třeba vytýkat tento pozdní příchod obyvatelkám, kterým se to stává výjimečně.“

Příklad b) Identifikovat předsudky a stereotypy a pomáhat je překonávat

Zkušenosti potvrzují, že se občas u pracovníků s dlouhodobým působením v oblasti problémové mládeže vyskytne pocit beznaděje, marnosti až „výhořelosti“. Když např. i několikrát za sebou dojde u klienta k selhání, přestože byl sociální pracovník přesvědčen, že právě v tomto konkrétním případě vyčerpal maximum podnětů.

Rovněž studentky měly v konkrétním případě klienta J. H. pocit zbytečně vynaložené energie a ekonomických prostředků. Drogově závislý, s přechozenou žloutenkou, ohrožený TBC na hlavním nádraží, po opakovanych útěcích vždy podroben mimořádným zdrav. opatřením, avšak po ozdravění opět při nejbližší příležitosti utekl do stejněho prostředí. Přesto nebylo možno úsilí přerušit a případ vzdát, což se nakonec osvědčilo, protože po pátem útěku vydízel abstínovat až do přeřazení do léčebného zařízení.

Závěr: Studentky ještě během semestru měly možnost sledovat téměř beznadějný případ klienta až do optimálního vyřešení. Přiznaly, že určité stereotypy, které se do sociální služby vloží, se musí překonat. I tam, kde rodiče či partneři už všechno vzdali, je nutno klienta povzbuzovat a začítat vždy znova. Negativní emoce by ovlivnily profesionální zásah.

Toto kritérium splnily studentky tím, že samy, ač nepříliš přesvědčené, dokázaly povídovat s rodiči o potřebě nové důvěry a možnostech změny.

VI/6 Umět si zorganizovat práci a dosáhnout vytčeného cíle ve stanoveném čase**Komentář:**

- Běžné kriterium.
- Toto kriterium se může projevit i ve schopnosti rozvrhnout si rozhovor s klientem do času, který máme k dispozici. Na začátku rozhovoru je užitečné si společně ujasnit, kolik času máme k dispozici a ke konci rozhovoru upozornit, že budeme brzy končit. Patří sem i schopnost rozeznat, co je ve stanoveném čase možné a nepouštět se do témat, která nemůžeme zvládnout (též kriterium II/5- stanovit meze). Např. „Chápu, že vás napadají ještě další starosti, které musíte řešit. Rozhodně by bylo dobré, kdybyste je mohli všechny popsat. Dnes jsme ale již vyčerpali čas, který jsme měli na společnou práci. Prosím, abyste to téma nezapomněl - příště se k němu můžeme vrátit.“

Práce s časem je jednou z podmínek dobré spolupráce – známe situace, kdy nás kolega zdržuje rozvláčným bezobsažným jednáním, které nikam nevede nebo do nekonečna odkládá vyřízení nezbytné agendy a znemožňuje tak další pokrok ve vyřizované záležitosti. Jsou lidé, kteří jsou sice stále přetížení mnoha úkoly, ale jejich výsledky nejsou nikde vidět a vrší se jim pracovní dluhy. Jsou takoví, kteří vždy vše slibí, ale nevyřídí, mnohé začí-

nají, ale nedokončují. Toto jsou projevy nezvládnuté kompetence VI/6 – lze ji nejlépe trénovat v dětství (ohýbat stromek dokud je mladý), ale také v období studia, kdy se formují konkrétní pracovní návyky. Je-li k tomu pracovník dostatečně motivován, lze si ji osvojit i později, ale za cenu většího úsilí.

- Příklad důkazu uvádíme níže.

Příklad a): Umět si zorganizovat práci a dosáhnout vytčeného cíle ve stanoveném čase**Harmonogram práce studentky J. B. z dubna 1999****Úkoly:**

- založit dokumentaci do spisů
 - vypracovat návrh trestního oznámení pro paní C. - klientku
 - vyplnit osobní dotazník s paní K.
 - navštívit místostarostku na MÚ Prahy 14
 - připravit odpolední kroužek pro děti
- 8.00-8.30 založila dokumentaci
 8.30-9.00 připravila návrh trestního oznámení
 9.00-10.00 návštěva v bytové jednotce u paní K. a vyplnění dotazníku
 10.00-10.30 konzultace návštěvy u paní K. se sociální pracovnicí
 10.30-11.30 příprava kroužku pro děti
 11.30-12.30 oběd
 12.30-13.30 návštěva místostarostky
 14.00-15.00 kroužek pro děti

Příklad b) Umět si zorganizovat práci a dosáhnout vytčeného cíle ve stanoveném čase**Sledování efektivity práce po dobu jednoho týdne**

„V zájmu zlepšení kvality své práce jsem se rozhodla po dobu 1 týdne zaznamenávat přesně, co v práci a jak dlouho dělám. Cílem bylo tyto snímky vyhodnotit a hledat rezervy ve své práci a jak ji více zefektivnit.“

Udělala jsem následující zajímavou zkušenosť:

Už samotné rozhodnutí sledovat svou práci mě přinutilo lépe si promyslet, čím se ten který den budu rámcově budu zabývat. V mé práci je hodně věcí, které nemohu ovlivnit (telefony, návštěvy, nečekané změny v pečování, na které musím ihned reagovat apod.), ale mohu mít hrubou představu o tom, co ten den potřebuji zvládnout a stanovit si priority. Některé věci nepočkají, ale některé lze v případě nahromadění neodkladné práce přesunout na další den.

Má první zkušenosť byla, že se snažím zkracovat telefonické hovory, kterých mám. Některé jsou profesní kontakty mezi mnou a naším vedením nebo jinými institucemi, ale

více je telefonátů s klienty. Profesní kontakty lze určitě zestručnit, ale u kontaktů s klienty je to obtížnější. Často využiji telefonu, kdy jím oznamuji nějakou změnu, k následnému rozhovoru na téma, které je pro ně v tu chvíli důležité nebo zajímavé. A to je třeba respektovat, i když jsme klienty upozorňovali na to, že po nedávném přečíslování telefonu máme nyní také dvouminutové impulzy. Pracovnice mají klientům vysvětlovat, že z tohoto důvodu budeme více hlídat délku rozhovoru s nimi. Uvidím-li vážnejší důvod pro delší rozhovor, raději se vydám k nim na návštěvu.

Druhou skupinu tvoří krátké konzultace s pracovnicemi a ty také nelze vynechat, ale jde jejich obsah zefektivnit a zkrátit tím, že budeme věcnější. V poslední době nám v důsledku přidělení nízké dotace z MPSV na tento rok ubyly pracovnice, takže všichni mají doslova našílapaný program a tak nám ani nic jiného nezbývá.

Z dalšího rozboru záznamů se ukázalo něco, co sice vím, ale dokladované černě na bílém se ukazuje jako opravdový problém. Ten problém je dlouhodobá pracovní neschopnost pracovnice, která, kromě vlastních klientů, část pracovní doby dělávala administrativu, ale hlavně rozpis služeb včetně informování klientů a ostatních pracovnic o změnách. Nyní už řadu týdnů dělám všechno sama a tudíž se nemohu soustavně věnovat jedné činnosti bez přerušování telefony, konzultacemi, návštěvami apod. Zřetelně jsem si toho všimla v 1. časovém snímku, kdy jsem pokladnu a účty dělala ve 4 fázích. Samozřejmě, že taková práce trvá mnohem déle, vyžaduje ode mne více energie, abych někde neudělala chybu. V blízké době se rýsuje ještě jiné organizační změny v rámci SKP, tak alespoň vím, že i na řešení této situace budu muset pamatovat.

Závěrem: Co mi tato zkušenosť dala? Především vědomí, že mám rezervy, ale hlavně kde je mám. Poznání, že samotný fakt tohoto sledování mě nutil racionalizovat svoji práci. Stihla jsem toho více než kdykoli jindy, ale ke konci týdne jsem byla také dost unavená. Takové nasazení vyžaduje úplně jiný režim. Zvláště při neustálém střídání rozdílných činností je potřeba hodně koncentrace, aby se některá důležitá informace neztratila. Uvědomila jsem si, že bez zařazení alespoň krátkých relaxací nebo naopak rozhýbání těla, bych tento rytmus dlouho nevydržela. Zamyslela jsem se nad určitými stereotypy, které dnes už nejsou efektivní a nad tím, jak je změnit. Nacházela jsem to, co pořazuju za důležité a dalo mi to dobrý pocit z práce, spokojenosť, že jsem stihla v podstatě vše, co jsem si předsevzala. Řekla bych, že jsem posunula svoji výkonnost zase o kousek k lepšímu, a to mě naplňuje pocitem uspokojení.

Časový snímek

Pro orientaci uvádíme z celého týdne 1 časový snímek. Vysvětlivky: T = telefon, N = návštěva, K = konzultace

- 08.35-09.15 N - pan B. si přišel pro prádlo, přináším ho ze sušárny a žehlím
- 09.15-09.25 T - paní H., pečování
- 09.25-09.30 T - pan C., správce domu, žádám o hlášení poruchy na telefonu
- 09.30-09.35 T - SKP, paní I. T. hlášení o poruše na telefonu, volat na 2. linku
- 09.35-09.40 zápis záznamů do telefonní knihy

09.40-09.45	K - pečovatelka H. P., o paní H.
09.45-09.55	T - M. M., vedoucí Klamovky potřebuje výpomoc na středy do konce června bohužel nevyhoví, mám 2 pracovnice v PN
09.55-10.10	záznamy do tel. knihy a tyto záznamy + poznámky k dnešní poradě
10.11-10.15	T - vedoucí pečovatelské služby v Dáblicích H. L., oznámení o přečíslování a poruše na telefonu, konzultace o klientce paní O.
10.15-10.35	účty a pokladna
10.35-10.55	N - studentka R. M., uzavření kontraktu na praxi, předán seznam doporučené literatury
10.55 - 10.57	T - paní V. zájemkyně o zaměstnání, nemohu v současné době přijímat zaměstnance
10.57 - 11.25	účty a pokladna (pokračování)
11.25-11.40	K - zdrav. sestra H. Š. - paní V. + rozpis služeb, hlásí zranění kotníku
11.40-12.05	účty a pokladna (pokračování)
12.05-12.20	T - paní M., žádost o pečování pro otce v létě přes prázdniny
12.20-12.30	K - zdrav. sestra H. Š., konzultujeme řešení situace a plán pečování pro případ, že zůstane v pracovní neschopnosti
12.30-12.35	T - telefonuji své zástupkyni R. S., kdy přijde z PN: Příští pondělí kontrola, pak dá vědět
12.35-13.15	účty a pokladna (pokračování)
13.15-13.35	pochůzka, vyzvednutí pošty, nákup oběda
13.35-13.50	oběd
13.50-13.55	T - supervizorka J. Č., kdy přijde na moji konzultaci? Asi ve 14.10
13.55-13.56	T - pan C. správce domu, telefon již funguje
13.56-14.00	T - SKP, telefon již funguje
14.00-14.15	výroba cedulí s oznámením nového tel. čísla
14.15-14.50	K - toto portfolio (se supervizorkou a zároveň hodnotitelkou portfolia)
14.50-16.30	pracovní porada
16.30-17.00	uklízení věcí, listin, příprava na odchod
17.00	odchod domů

T = 12, z toho PEČ - 2 N = 2 K = 4 PROF-INF- 3

Kritéria pouze pro pracovníky

VI/7 Sdílet s kolegy profesionální nejistoty, rozeznávat teoretické souvislosti včetně mnohostrannosti možných řešení a vyvažovat práva, potřeby a možnosti

Komentář:

- Velmi obtížné kriterium.
- Teorie je jako mapa města, která ukazuje možnosti, kudy se lidé mohou dostat ke zvolenému cíli. Taková mapa ukazuje různé přístupové cesty, a tak mohu najít trasu metrem i autobusem, nebo autem či pěšky, podle podmí-

nek, které právě nastanou. Teorie je zobecněnou zkušeností a tato obecnost vypovídá o možnostech, viděných z nadhledu.

Čím více znalostí pracovník má, tím více rovin a variant řešení si zpravidla uvědomuje. To mu sice komplikuje život a zvyšuje jak pocit nejistoty tak i pokory vůči životu se všemi jeho rozmanitými stránkami, také to ale zvyšuje jeho schopnost rozlišování a šanci, že nalezne posléze spolu s klientem a svými kolegy nevhodnější z možných variant dalšího postupu.

Sdílení nejistoty vytváří vlastně otevřenou šanci na hledání cesty. Jestliže se nenabízí řešení snadno, asi je třeba pátrat v jiné rovině, v jiné oblasti, nebo nechat situaci vykristalizovat, aby se řešení ukázalo. Pokud pracovník spolu s klientem takovou tvůrčí nejistotu unesou, pokud ji předčasně neuzařavou nesprávným rozhodnutím, dávají „zjevení“ šanci.

Protipólem tohoto „unesení“ je ovšem oddalování a neschopnost se rozhodnout (viz následující kriterium VI/8). Patří k rizikům profesionality rozlišit, o kterou variantu jde právě ted. Supervize je důležitým nástrojem k posílení této kompetence. Také kazuistické semináře, kurzy, sdílení se spolupracovníky pomáhají naplňovat toto kriterium.

c) Důkaz: Podrobná kazuistika náročnějšího případu, obsahující i postup a vlastní hledání další cesty.

Příklad: Sdílet s kolegy profesionální nejistoty

Etický problém - diskuse

Situace: M. popisuje případ klientky, kde vystal etický problém.

Jedná se o ženu vysokého věku (přes 90 let), která se chová nesnesitelným způsobem k pečovatelkám, které k ní docházejí. Ponižuje je a uráží do té míry, že dvě pečovatelky už od ní odešly, ačkoliv se jedná o pomoc pouze jedenkrát týdně (úklid, nákup). Paní je klientem jejich zařízení téměř 4 roky. V současné době další pracovnice odmítá pokračovat v práci u této klientky a mezi pečovatele již není nikdo, kdo by tuto práci dobrovolně přidal. Sama M. s paní již na toto téma několikrát hovořila, nic se však nezměnilo.

Etický problém: Kde jsou hranice v práci sociálního pracovníka? Jak je lze posunout? Tento etický problém je zakotven v etickém kodexu sociálních pracovníků ČR takto:

Kdy přestat se sociální terapií, poskytováním služeb a dávek sociální pomoci.

Průběh diskuse:

„Co se stane s klientkou, když se jí přestanou služby poskytovat?“

„Jaké má další možnosti k zajištění péče? Přes lékaře?“

„Každý lékař by jí předepsal pečovatelskou službu.“

„Možnosti rodiny?“

„Nemá žádnou rodinu, je zcela sama.“

„Možnosti přátele?“

„Zdá se, že paní je obtížná i pro své okolí, ale má jednu sousedku z domu, se kterou se stýká, avšak ta je také v pokročilém věku.“

„Ptali jste se jí, proč vyhledala službu?“

„Údajně jinde s nikým nevyšla.“

„Zkoušeli jste někdy týmovou spolupráci na toto téma? Zkusili jste si zahrát roli klientky?“

„Zatím ne, její vzorce chování se neopakuji, je téměř zákerňá, nikdy se neví co udělá.“

„Nemá ona sama problém?“

„Viditelně se bojí vztahů, cítí se ohrožená“

„Jak by bylo možné pracovat s týmem?“

„Možnosti: Supervizní rozhovor, průprava, po 3 měsících vyměnit pracovníka, to ale není řešení.“

„Je nutné změnit postoj pracovníka.“

„Klientka se nezmění!“

„Co v situaci, kdy již pracovníci rezolutně odmítají pečovat o ni?“

„Pomoc ostatních členů týmu.“

„Všichni jsou ale stejného názoru.“

„To je situace velmi náročná pro vedoucího týmu.“

„Co ji pozvat k týmové spolupráci?“

„Jak by se asi klientka chovala, kdyby k ní chodily současně dvě pečovatelky? Nebyla by v přítomnosti svědku jiná?“

„Nemáme dostatek prostředků na to, abychom k jednomu klientovi posílali dva pracovníky.“

„Co k ní poslat muže - pečovatele?“

„Vidím rozčlenění hranic v sociální práci takto:

osobnostní

týmové

hranice organizace.

„Zdá se, že organizace nemá nespokojené klientce co nabídnout. To nutně směřuje k ukončení služby. Je možné nabídnout jí služby jiné organizace.“

„Je možné ještě se věnovat hledání dalších zdrojů v naší organizaci - posouvání osobních hranic pracovníků?“

„Pobytu klientky v nemocnici využila kdysi organizace k oddychu.“

„Ve chvíli, kdy je urážena lidská důstojnost, spatřuji hranici práce sociálního pracovníka, ale i tato hranice je u každého jinde a může se časem posouvat (přivýknutí, nevěnování pozornosti...)“

„Naši povinností není klienta měnit. Je více klientů, kteří vyjadřují opovržení nad prací pečovatelek, avšak tak, jako ona nikdo.“

„Při nástupu pečovatelky M. úmyslně zvyšuje kredit jejich práce. Poukazuje na vzdělání a sociální cítění.“

„Stojí klientka vůbec o vaše služby? Zde jsou zřejmě hranice organizace.“

„Proč chce službu od vás, když není spokojená? Je nutné vyjasnit si v týmu hranice organizace, zřejmě i cíl práce organizace.“

M. už jednou upozomila klientku na to, že k ní mohou přestat chodit, ale klientka neodpovídala a nevěnovala tomu pozornost. M. přiznává, že tenkrát po ní ani přímou odpověď vlastně nechtema.

„Osobnostní hranice spatřuji také v lidské důstojnosti (jiná míra u každého z nás), ale ostatní je mohou spatřovat zcela jinde: ve fyzických možnostech, finančním ohodnocení, vyhoření, materiálních podmínkách.“

„Osobnostní hranice by si měl ujasnit každý sociální pracovník - aby věděl, co dělat chce a může a co již ne, aby se necítil zneužíván.“

Závěr:

„Našly jsme odpověď? Shodli jsme se, že osobnostní hranice spatřujeme v bodě, kdy je snižována lidská důstojnost sociálního pracovníka.“

„A týmové hranice? Jestliže je tým zajedno a nemůže se podpořit pro další aktivitu v daném směru.“

„Hranice organizace? Jestliže organizace nemá prostředky, jak klienta uspokojit, nemůže nabídnout nikoho ze svých pracovníků, žádnou ze služeb, jsou vyčerpány její možnosti a jejen možnost nabídnout služby jiné organizace.“

Bylo to pro M. užitečné? Ano. Vidí teď možnost přerušení cesty, kterou v tomto případě dosud šla a obrátit se k týmové práci a věnovat se týmu, hledat rezervy a místa, kde jim klientka ubližuje a zjistit proč, najít obranu proti zraňování pracovníků, vždyť přece víme, jakou práci děláme.

Z.: „Pricházela jsem s představou, že hranice v sociální práci není možná, že musím vždy udělat všechno, co je mých lidských silách. Odcházím s tím, že jsem s vámi došla k rozdělení hranic do tří kategorií a přijala je za své. Moc mi ta možnost a to vědomí pomohlo.“

A.: „Pochopila jsem, že jste na tom stejně, že taky pocítujete, že vám klient ubližuje, a to mě utvrdilo v přesvědčení, že to nejsou jen já a že proto nejsou špatná sociální pracovnice.“

M.: „Máme právo to tak cítit.“

L.: „Znovu jsem se přesvědčila, jak je pro mne konsultování s kolegy z profese přínosné.“

E.: „Pomáháte mi formulovat názory. Uvědomila jsem si, že můj profesní růst je možný skutečně pouze při spolupráci se sociálními pracovníky.“

Osobní zkušenosť z diskuse:

„S problémem, nad kterým jsme diskutovaly, jsem přišla proto, že naše pracoviště i já osobně se s ním potýkáme velmi dlouho. Odčerpává nám mnoho energie hledáním stále nových přístupů ke klientce a přitom bez viditelného efektu. Od naší diskuse již uplynul více než měsíc a paní S. je stále naší klientkou. Na supervizních seminářích, které probíhají na našem pracovišti jedenkrát za čtrnáct dní, jsem přišla s iniciativou přistoupit k tématu paní S. z jiného pohledu. Dosud jsme se jím zabývali v příliš konkrétní podobě a nyní jsme začali hovořit více sami o sobě. O našich hranicích, profesionálním přístupu atd. Pracovali jsme s tím, co se děje s námi osobně i s týmem při kontaktu s podobným typem klientů a jak nás jejich jednání dokáže vytocit. Zdá se, že tento odlišný přístup k problému je přínosný a je konkrétním pozitivním výstupem z naší diskuse. Možnost hovořit s kolegy stejné profese, kteří však mají od konkrétního příkladu odstup, mi asi pomohlo nejvíce. Moc děkuji zúčastněným kolegyním za jejich zájem a dobře miněné rady.“

M. S.

VI/8 Rozeznávat, kdo a v jakém čase musí rozhodnout, identifikovat rizika spojená s alternativami a přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí

Komentář:

- Obtížné kriterium, závislé na profesionálních zkušenostech i zkušenostech zaměstnance
- Toto kriterium, právě tak jako předcházející, předpokládá na jedné straně velké znalosti a rozlišovací schopnost, na druhé straně přijímání rizika a zodpovědnosti. Je to jako naložit větší náklad na obě misky val, aby se neprevážily jen jedním směrem.
Bez větších znalostí se můžeme rozhodovat rychle a povrchně a s velkou jistotou si nosit přesvědčení o své odbornosti.
- Důkaz: nejlépe záznam ze supervize s tímto obsahem nebo z porady, kde byl řešen podobný problém

VI/9 Tvořit využívat příležitosti k dosažení pozitivních změn a hledat nová řešení

Komentář:

- Běžné kriterium – v našich podmínkách nutné.
- Tento postoj se nejrychleji ztrácí při syndromu vyhoření. Jeho ztrátu můžeme

žeme považovat za varovný signál – chce to asi delší dovolenou, dobrý vzdělávací kurs, životní nebo pracovní změnu. Informace o plnění tohoto kriteria by se naopak měly rozhlašovat do světa, vozit na semináře, psát o nich do časopisů a vyprávět si je na setkáních s kolegy – takové zviditelnění je povzbuzením pro všechny.

- c) Zpráva, referát, článek.

VI/10 Vytvářet a udržovat pracovní vztahy s jednotlivci, organizacemi, odborníky a dobrovolníky, respektovat jejich odlišné pohledy a pracovat s nimi

Komentář:

- a) Velmi různorodé – běžné u nestátních organizací, pro některé státní organizace nepředstavitelné.
- b) Toto kriterium apeluje na rozvíjení komunitního přístupu v sociální práci. Je řada sociálních problémů, na jejichž řešení nestačí jeden člověk ani jedna organizace. Aby se něco mohlo pohnout, je třeba do změny zapojit mnoho různých sil v komunitě – od městského zastupitelstva až po dobrovolníky. Každá z těchto „sil“ má samozřejmě jiný pohled na věc, jiný zorný úhel a jinou možnou úlohu při řešení situace. Ulohou sociálního pracovníka je poznat a pochopit povahu těchto odlišných pohledů, ale také objevit, v čem může být společný zájem – např. zlepšit soužití v obci, obnovit zájem občanů o prestiž města, zkvalitnit péče o staré lidi. Každý z účastníků může mít jiný podíl na řešení, jinou možnost k němu přispět. Sociální pracovník může uplatnit své kompetence v práci s různými členy komunity (I/5, I/7, II/2, III/2, III/3, III/4, III/5, III/6, IV/4, IV/7, IV/8, V/3) a díky tomu přispět k jejich diferencovanému zapřažení do potřebné změny, která se týká i většího počtu jeho klientů. Může jít o zřízení azylového domu, komunitního centra nebo domu na půl cesty. Může jít o program podpory romské rodiny, zlepšení stavu bydlení ve vybrané čtvrti nebo rozvoj respitní péče. Může jít o jakékoli rozšíření služeb, které v lokalitě dosud chybí a sociální pracovník nemůže svým klientům v rámci své organizace adekvátně pomoci. On a rodiny takových klientů jsou zpravidla ti, kdo nejvíce daný nedostatek pocitují. Proto je přirozené, že změna zde musí být nastartována. Taková zkušenosť je pro profesionální růst pracovníka nenahraditelná.
- c) Zpráva, projekt, článek, záznam z jednání s dobrovolníky, reflexe odlišných pohledů i reakce na ně apod.

VII. PODPORA PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU S VYUŽITÍM PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ

Cílená podpora profesionálního růstu v sociální organizaci může mít různé podoby. U nás je v současné době jednou z nejrozšířenějších a nejdiskutovanějších variant v mnoha sociálních organizacích poskytování praxe studentům sociální práce. Další, méně zmiňovanou podobou, je zaškolení nových pracovníků v organizaci nebo sledování individuálních plánů profesního růstu pracovníků.

Na tomto místě bychom se chtěli zaměřit na zásady a postup, které se uplatňují v individuální supervizi, mentoringu a vedení studenta na praxi.

Individuální přístup považujeme za základ dalších forem podpory (např. skupinové supervize, dalšího vzdělávání) zejména svou konkrétní zacíleností a individualizací, v níž se celý proces co nejvíce přizpůsobuje potřebám a možnostem pracovníka či studenta. Je velmi efektivní, můžeme-li tento přístup kombinovat s prací v malé skupině či týmu. Podpora a sdílení členů skupiny totiž proces růstu akceleruje.

1. Zásady individuální spolupráce

Uvažujme např. variantu, kdy na základě doliody mezi školou, studentem, pracovištěm a konzultantem nastoupí student ve třetím ročníku studia sociální práce na dlouhodobou průběžnou praxi. Individuální spolupráce mezi ním a konzultantem bude probíhat v pravidelných setkáních (např. hodinu týdně).

Analogicky pracovník, který nastoupí do organizace, bude přidělen (ideálně na základě oboustranné volby) zkušenějšímu kolegovi, s nímž bude mít dohodnutý pravidelné konzultace.

V obou případech lze konzultace doplnit nějakou další formou kontaktu – např. nováček zpočátku pozoruje a doprovází zkušeného pracovníka, později se po dohodě zapojuje do řešení určitých úloh. Konzultace jsou pak určeny k reflexi a průběžnému hodnocení procesu učení.

Pro zjednodušení budeme zkušenějšího člena dvojice označovat jako „učitele“ a méně zkušeného jako „studenta“, přestože se v lepším případě učí oba a to též platí i např. pro supervizora a supervizanta, staršího kolegu a nováčka apod.

☞ **Učení vychází z motivů toho, kdo se učí**

První zásadou je, že vycházíme z andragogického přístupu k učení. Znamená to, že za hlavní smysl učení v naší organizaci považujeme nastartování či podporu spirály celoživotního učení v profesi (viz kap.III). Učící se sám nejlépe tuší, co potřebuje, buď na základě dosavadních zkušeností, nebo na základě prostudování a prodiskutování možností a výběru z nich, na základě sledování práce ostatních apod. Respektování jeho potřeb urychluje učení a dlouhodobě zvyšuje jeho efekt.

☞ **Proces učení vyžaduje podporu, strukturu a podněty**

Učitel je v roli toho, kdo učení podporuje a usnadňuje, je zdrojem nápadů a informací a vnáší do učení strukturu. Je zodpovědný za co nejlepší uspořádání a organizaci procesu učení.

☞ **Hodnocení je plánováno společně a předem**

Hodnocení je nesmírně cennou součástí procesu učení. Aby přineslo ty nejcennější plody, kterými je vhled do toho, kde jsem a uvědomění si, kam chci jít dál, je třeba ho co nejvíce oprostit od tenzí a pocitů ohrožení. Proto se společně dopředu plánuje, na co se pozornost zaměří, *co bude hodnoceno* a jak by měl vypadat výsledek. Znamená to, že jsou dopředu stanovena kriteria a dohodnutý „důkazy“, tedy výsledná podoba naučeného.

2. Postup

☞ **Formulace potřeb**

Prvním krokem procesu je ustálit a podpořit motivaci a nalézt základní směr učení. Po navázání kontaktu a vytvoření přiměřeného pocitu bezpečí pro studenta/ supervizanta je úkolem učitele pomoci mu zformulovat jeho, zpravidla jen tušené potřeby. Tato pomoc je především opřená o rozhovor.

U studenta může začít např. „Jak jste se rozhodl přijít sem k nám? Máte nějakou představu, co byste se chtěl tady hlavně naučit?“, případně: „Co jste už dřív dělal? Co vám nejvíce šlo, co vás bavilo? Co vám moc nešlo?

Důležitá pomoc ze strany učitele spočívá v tom, že studenta seznámi s vějířem aktivit, které v organizaci probíhají a s možnostmi učení, které jsou v organizaci k dispozici. Učitel citlivě sleduje reakce studenta a zachycuje jeho verbální i neverbální projevy zájmu. U takto zachycených signálů se zastavuje a otvírá dotčené téma tak, aby se studentův zájem mohl lépe projevit, např. „Zdá se, že vás tohle zaujalo? Chcete se o tom dozvědět více? Napadlo vás k tomu něco?“

U supervizanta může rozhovor probíhat např. takto: „Je nějaké téma, kterému byste se chtěl v supervizi věnovat?“ Pauza, supervizantka mlčí, je v rozpacích. Supervizor: „Supervize by vám mohla pomoci rozvinout to, co by podle vás zlepšilo vaši práci s klienty. Vzpomínáte si na nějakou situaci, nebo na nějaký případ, kdy jste se cítila nejistá, nebyla jste úplně spokojena s řešením, měla jste pochybnosti o tom, jak se situace vyvinula?“

Zpočátku je třeba strážit svobodný prostor pro projevení tušených potřeb. Jakmile je zájem výrazněji vyklubaný a získá zřetelnější obrys, lze jej již v další fázi formovat a ladit. Např. „Takže vás teď nejvíce zajímá práce s rodinou? Můžete zkusit to ještě víc upřesnit?“ nebo „Takže to rozhodnutí o umístění do ústavu se vám zdálo nějak uspěchané? Můžeme se u toho víc zastavit?“ Společně proberou kazuistiku a shodnou se na momentech celého postupu, kde lze uvažovat o jiných či dalších možnostech. K ujasnění může pomoci seznam kriterií praktické kompetence. Z nich si pak supervizantka může vybrat ta kriteria, u nichž si uvědomí, že je opomíjí i v jiných případech, případně si není jistá tím, jak je ve své práci splňuje.

☞ **výběr situací pro učení**

Po vykristalizování určitých rámcových témat, na nichž se učitel a student shodnou jako na prioritách, učitel nabízí studentovi různé varianty situací, úkolů a programů, ať už ve vlastní organizaci nebo v jiné, které dávají možnost učení ve vybraném tématu. Jde-li o supervizi zaměstnance, mohou vtipovat oblasti práce nebo druhy případů, na které se pracovník může v nadcházejícím období víc zaměřit.

Výběr konkrétních situací učení dodává a upřesňuje studentův zájem a potřeby. Důležité je dát studentovi možnost volby, vtáhnout ho do rozhodování, a tak podpořit jeho zodpovědnost za proces učení. Např. „Rodinnou terapii tady neděláme, ale se členy rodiny mluvíme při návštěvě v bytě. To by vás zajímalо?“ nebo „Možná byste se mohl jít podívat do rodinné poradny. Tam dělají i rodinnou terapii a mohli byste jejich práci pozorovat za zrcadlem. Asi byste se nemohl do práce s rodinou přímo zapojit, ale máte možnost po skončení sdělit svá pozorování a postřehy. Chtěl byste to zkusit?“ nebo „Kolegyně M. myslí zvládá orientaci v potřebách a možnostech rodin velmi dobře. Třeba byste si mohla projít její dokumentaci a zkusit nějaký případ řešit s ní. Co myslíte?“

☞ **formulace cílů učení**

Teprve ve fázi, kdy student zformuloval své potřeby a z možných variant byly vybrány situace, v nichž se může učit, je vhodné uplatnit vliv potřeb školy, organizace nebo názor učitele na priority v učení. Nyní lze také u studenta použít sou-

stavu praktických kompetencí jako pomůcku reflexe i přesnějšího rozeznání a pojmenování cílů. Např. „Teď bychom se mohli spolu podívat tady na ten seznam různých kompetencí, které se v práci sociálního pracovníka uplatňují. Až půjdeme na návštěvu do rodiny, mohli byste se zkoušit na něco z těch kriterií zaměřit.“ Student třeba řekne: „Tak určitě si budu všímat kriteria I/1 – navázat kontakt. Budu se dívat jak to děláte“. Učitel: „No ale vy tam taky budete! Ať chcete nebo ne, nějak na členy rodiny působit budete!“ Student: „No jo! Ale jak to teda uděláme?“

Takto se z vlastní studentovy motivace otevřela příležitost pro první supervizní rozhovor, nácvik hrani role apod. Z této práce vyplýne i první cíl učení – např. naučit se přiměřeně neverbálně komunikovat, pracovat s proximitou při setkání s rodinou apod. Současně může konzultant využít této příležitosti a upozornit studenta na kriterium VI/1 – sledovat zákonodárství a doplňovat znalosti. Např. „Pokud by vás to zajímalo, mohli byste si něco o neverbálním chování přečíst. Třeba X. Y. o tom píše hezky. Tak byste vlastně přispěl ke kriteriu VI/1 – tady, podívejte se. Kapitolu, která vás nejvíce zaujme, byste si mohli okopírovat a vložit si ji do svého portfolia“ (viz kap. VII).

U supervizantky: „Jak se dívám na ta kriteria kompetence, tak si začínám uvědomovat, že jsem dávala dost malý prostor vyjádření názorů a cílů klientů (I/4).

S tím pak souviselo i to, že jsem se vlastně dost neorientovala v jejich potřebách a možnostech (II/1) a klienta jsem se nesnažila moc vtahovat do rozhodování (II/4,7). Myslím, že s tím souvisejí i další kriteria – musím si to promyslet.“ Učitel: „Zdá se, že jste vymáhala něco důležitého. Je to docela úspěch, že jste tak rychle objevila novou možnost, co v práci s klientem dělat. Není to ale tak snadné to hned změnit. Možná, že bychom to mohli napřed vyzkoušet jako hrani role. Potom bych se na vás mohl třeba podívat při práci s klientem a dát vám zpětnou vazbu. Existují také kurzy, kde se tato dovednost procvičuje. Jak byste vy sama nejraději začala? Co by se vám zdálo pro vás nejhodnější?“

Popsaným způsobem není motivační náboj v zárodku zfalšován či předčasně udušen, ale dostává přesnější formu. Navíc dotčených možností je zpravidla více a některé jsou z různých hledisek „příhodnější“ a některé méně. Učitel dodává studentovi informace, jak může svůj zájem dál rozvíjet, na co se ještě zaměřit a ukazuje mu zajímavým způsobem souvislosti mezi teorií a praxí.

Cíle učení je užitečné operacionalizovat. Pomáhá k tomu třeba otázka: Jak se to pozná, že jste se naučil neverbálně navázat kontakt? Co by pro vás bylo důkazem, že jste to jakž takž zvládl? Jak to pozná sama rodina? Dá se to nějak ověřit?

☞ uzavření konaktu

Dosavadní jednání přivedlo učitele a studenta k ujasnění situací a cílů učení, operacionalizace cílů vede k ujasnění důkazů o dosaženém cíli. V této fázi procesu dojednávání lze přistoupit k uzavření více méně formální dohody o celém postupu. Tato dohoda poskytne nezbytnou strukturu celému procesu a stává se plánem, k němuž se proces váže.

Obsah konaktu závisí na kontextu, v němž učení probíhá. Jinak bude vypadat kontrakt mezi studentem na praxi, supervizorem ve škole a konzultantem na pracovišti (trojstranný kontrakt), jinak kontrakt mezi supervizorem a supervizantem.

Důležité je, aby kontrakt obsahoval délku období, na nějž se uzavírá, cíle a formy učení, způsoby závěrečného hodnocení a organizační pravidla jako např. frekvence supervize a čas supervize, termíny ukončení úkolů, místa a čas, kdy se student zúčastní určitých programů, práva a povinnosti na pracovišti, právní aspekty (mlčenlivost, proplácení cestovného apod.).

Většina škol sociální práce uzavírá písemné kontrakty s pracovištěm. Podle dosavadních zkušeností by kontrakt měl obsahovat rámcovou dohodu o poskytování praxi, kterou lze uzavřít dlouhodobě (na několik let) a která je každý rok konkretně konzultována. Konkretizace se týká především počtu a jmen studentů, které je pracoviště ochotno přijmout resp. kteří na praxi nastoupí, případných změn v osobě konzultanta, termínu nástupu a ukončení praxi, jmen supervizorů a jak je supervize prováděna.

Rámcová dohoda by měla stanovit obecná pravidla, zajišťující jak dlouhodobé podmínky praxe pro studenty (úkoly zodpovědného konzultanta praxi, jaké jsou poskytovány příležitosti k učení, možnosti např. samostatně zpracovat kazuistiky apod.), tak i pro pracoviště praxe (včasné informace o studentovi, možnost výběru studenta, podmínky řešení konfliktů, formy spolupráce se školou, formy hodnocení studenta apod.).

Kontrakt může být velmi užitečnou pomůckou celého procesu učení. Jeho uzavření však musí být správně načasované, aby se nestal vynucenou, prázdnou formalitou.

☞ hodnocení

„Hodnocení“ zpravidla navozuje nepříjemné vzpomínky na neúspěchy, trapné situace selhání, dokonce ohrožení existence nebo aspoň plánované životní dráhy. Tyto obavy, podložené mnoha zkušenostmi, jsou přirozené, stávají se však častým blokem dalšího profesionálního rozvoje. Zejména dospělý člověk má

často nižší toleranci vůči situacím, které nezná nebo nemá zcela pod kontrolou. O to důležitější je, aby se mohl co nejvíce podílet na plánování způsobu i obsahu hodnocení.

Principem citlivého zacházení se studentem v tomto přístupu je, aby byly hodnoceny ty kompetence, které student zvládá. Samotné vědomí toho, že bude hodnocen, je studentovi silnou pobídka k učení. Plánované důkazy dávají jeho učení zacílení a obsah. Hodnocený rozhoduje o tom, kdy je na hodnocení připraven a nechává se hodnotit v tom kriteriu, které podle svého názoru již zvládl.

Smyslem hodnocení v našem pojetí je věc se naučit. Proto je nejfektivnější průběžné hodnocení, které je součástí procesu učení, jakožto zpětná vazba. Tu je možné podávat mnoha různými způsoby, vždy by však měla ukazovat cestu, jak věci dělat lépe. Dovednost přiměřeně přijímat a dávat zpětnou vazbu patří jak k výbavě sociálního pracovníka, tak i supervizora.

V průběhu praxe nebo supervize student/supervizant dospívá k tomu, že některé kriterium již zvládl. Výsledkem je buď nějaký produkt (např. zpráva), kterou si vloží do portfolia, nebo dovednost, kterou třeba natočí na video. Může si také pozvat nějakého pozorovatele a ten udělá záznam o svém pozorování. Student tak postupně skládá důkazy, které může v závěru nechat souborně vyhodnotit vybranému posuzovateli. Ten posuzuje, nakolik ve stanoveném čase byl naplněn uzavřený kontrakt a v jaké kvalitě. Ke zvýšení objektivity hodnocení viz kap. II.

Jednotlivé důkazy může průběžně hodnotit konzultant či supervizor a včas signalizovat, pokud důkaz není v pořádku. Podle našich zkušeností se míra sebekritičnosti adeptů dosti liší a předložené důkazy jsou někdy spíš dokladem toho, že je třeba ještě v učení pokračovat. To je samozřejmě cenné! Konkrétní doklad umožňuje zaměřený rozbor a diskusi nad tím, co lze ještě dělat jinak. Nicméně je třeba mít na paměti, že student dost často neodhadne přiměřenou úroveň zvládnutí kriteria a konzultant by měl důkaz včas vidět. Student může takové průběžné doklady v portfoliu uchovat, aby on sám i hodnotitel dobře viděl dosažený pokrok. Je ovšem třeba jasně označit, který důkaz je určen pro závěrečné hodnocení jako ukázka již zvládnuté kompetence.

Diskuse nad konkrétními důkazy je vždy velmi užitečná, zejména ve skupině či organizaci. Umožňuje vytvářet si opět společnou představu o „dobré praxi“.

Provést hodnocení vyžaduje disciplinu. V naší kultuře se tato disciplina silně zanedbává a úkolem učitele je pomoci studentovi svou důsledností k tomu, aby o cenné plody hodnocení nepřišel, aby se hodnocení uskutečnilo.

VIII. NÁMĚTY K DŮKAZŮM KOMPETENCÍ

1. Základní vodítka

Z celého dosavadního výkladu vyplývá, že tzv. důkazy naplněných kriterií kompetence jsou více či méně formalizovaným zachycením studentova/ supervizanta jednání, projevů nebo produktů. Často jsou přímo formou učení – vypracovat důkaz znamená zvládat určitou dovednost – např. reflektovat své názory a písemně je vyjádřit.

Jednou z největších chyb by bylo předepisovat universální důkazy k určitému kriteriu. Naopak – nalezení a vytvoření vhodného důkazu je součástí tvůrčího a individualizovaného procesu učení. Učí se při něm student i konzultant, pro oba je tu příležitost nově se zamyslet nad způsobem jak pracují a jaký má jejich práce konkrétní efekt, je-li možné její důsledek pro klienty nějak doložit.

Některé důkazy lze využít pro doklad více kriterií – např. dobře vybraná kazuistika, videozáZNAM vyšetření a záznamy ze supervize mohou pokrýt většinu kriterií kompetence. Samozřejmě velmi záleží na účelu a úrovni hodnocení.

I přes zmíněnou individualizaci můžeme na základě dosavadních zkušeností upozornit na některá vodítka při volbě důkazů, která hodnocení usnadní. Jde o to vytvořit dostatečné podklady pro nezasvěceného hodnotitele k získání vhledu do hodnocené situace.

→ Doložit CO JSEM DĚLAL/prozíval a JAK JSEM DĚLAL/prozíval, ne ŽE JSEM DĚLAL/prozíval.

Aby bylo zřejmé, oč jde, uvádíme obě zmíněné varianty důkazu:

– nedostačující: „V rámci každé schůzky jsem přijímal zpětnou vazbu a případnou kritiku od pracovníků... v případě, že mé závěry či doporučení byly mylné. Z těchto věcných připomínek jsem se snažila vzít si ponaučení.“

– dostačující: „Zdálo se mi nesprávné, aby klientka zůstala sama s manželem násilníkem. Chtěla jsem se na supervizi poradit, jak jí to rozmluvit. Skupina mi postupně ukazovala různé pocity a pohledy na věc, které paní M. může mít. Bylo to pro mě velké překvapení, protože takový pohled mě dříve nenapadl. Pochopila jsem, že bylo chybou ji přesvědčovat a že musím její rozhodnutí respektovat.“

Pro účely splnění praxe může v některých případech stačit, že konzultant označí kompetenci za splněnou, aniž by byl doložen jakýkoli doklad. Tím se ovšem znemožňuje posouzení od jiného hodnotitele a tedy i nasazení společné laťky v hodnocení. Jde tu samozřejmě o dohodu a účel hodnocení.

☞ Zvýraznění informace

Doprovodit zvolený vzorek vysvětlením či „nasvícením“ demonstrovaného prvku, např. nestáčí doložit celou dokumentaci k případu, chceme-li demonstrovat to, že jsme zvažovali s klientem různé varianty řešení. Je třeba označit část, z níž lze tuto skutečnost vyčist, případně ji doplnit podrobnější dodatečnou informací. Pro hodnotitele je obtížné v celé dokumentaci „nalézt“ a pochopit právě danou souvislost, zejména nevysvítá-li z dokumentace dost jasně.

☞ Úroveň důkazu

Nestačí např. demonstrovat sbírání informací z různých zdrojů tím, co řekla domovnice. Různé zdroje jistě neznamená jeden zdroj. Splnění kriteria by mělo zapadat do celkového kontextu práce s klientem. Tento kontext by měl být vysvětlen spolu s důkazem. Mělo by být tedy objasněno, jaký problém je řešen, jak byly vybrány zdroje informací a zdůvodnit proč právě takto. Získané informace je třeba opět uvést do vztahu s dalším postupem řešení či strategií.

2. Varianty důkazů

☞ Portfolio

Pro účely práce s praktickými kompetencemi je základním nástrojem hodnocení, uspořádání důkazů a plánování učení portfolio.

Co je portfolio obecně

Pro účely posuzování kompetence

Záznam poskytující podklad pro posuzování kompetence ve specifické oblasti praxe, používaný v pomáhajících profesích v USA a v západní Evropě.

Pro účely osobního rozvoje

Záznam, který napomáhá osobnímu a odbornému růstu a rozvoji, hodně používaný v tréninku a ve vývoji kariéry. Pomáhá určit, kde jsou mezery, poskytuje informaci pro profily tréninku, dodává sebedůvěru, poskytuje materiál pro supervizi, mentoring atd.

Co zpravidla obsahuje

a) Životopis – záznam osobního vývoje a vývoje pracovní kariéry

Obvyklý obsah životopisu:

- * jméno
- * organizace a postavení v ní
- * dosavadní kariéra
- * mimopracovní činnosti a úspěchy
- * vzdělání, kvalifikace
- * tréninky

b) Údaje o organizaci

Obvyklý obsah:

- * popis organizace
- * struktura organizace a kde jste v ní zařazeni
- * popis vaši role

c) Osobní rozvoj, pokud se účastníte nějakého programu

Obvyklý obsah:

- * rozpoznání vlastních kompetencí v současnosti
- * rozpoznání potřeb tréninku a dalšího vývoje
- * plán osobního rozvoje.

d) Kursy, údaje o studijním programu atd.

Obvyklý obsah:

- * kopie programů, rozvrhů, modulů atd.
- * kopie úkolů, otázek, cvičení atd.
- * kopie materiálů vypracovaných v kursu
- * zpětná vazba od trenérů, ostatních účastníků atd.

e) Prokazování kompetence

Obvyklý obsah:

- * vlastní zpráva
- * zpráva o pozorování
- * vodítka a poznámky pro vypracování svědecké zprávy
- * doklady o úkolech/projektech
- * potvrzování důkazů dalšími referencemi
- * vysvětlení důkazů a svědectví

f) Standardy, kterých má být dosaženo

g) Záznam z posuzování

h) Důkazy: Informace ukazující a podporující tvrzení kandidáta (účastníka tréninku), že je kompetentní v dané specifické oblasti práce, např. v posuzování a vedení pracovníků a studentů.

i) Formy důkazů (viz také vysvětlení níže)

- * přímé pozorování kandidátovy práce
- * dotazování a odpovědi, písemné i slovní
- * záznamy: dopisy, poznámky, záznamy z jednání, supervizní záznamy
- * produkty: video a audio nahrávky tréninkového sezení, supervizního programu
- * svědectví kolegů, studentů, frekventantů tréninku, klientů, vedoucích
- * simulování – přehrávání situací v rolích
- * vlastní zpráva – linie, která dává jednotičtí prvek, vysvětluje kontext a proces práce i hodnocení – je deskriptivní povahy.

Obsah portfolia je vždy předem dohodnut podle účelu, kterému má sloužit. Např. škola se může dohodnout s pracovištěm a studentem, co bude obsahovat studentovo portfolio ve II.ročníku. V kursu komunikace si lektori s účastníky dojednají, jaké obsahy má mít portfolio, které na závěr kursu předloží účastníci jako podklad k hodnocení výstupu z kursu. Na základě kladného hodnocení portfolia jím může být udělen certifikát. V dálkovém programu bakalářského studia může škola stanovit, jaké doklady v portfoliu praxe mají studenti předložit k závěrečné bakalářské zkoušce.

Doklady se zpravidla ukládají do desek, obsahující průhledné kapsy na dokumenty. „Portfolio“ lze zakoupit v každém papírnictví, ovšem bez jeho vnitřní náplně.

Následující varianty mohou sloužit jako podklad pro důkaz (lze z nich udělat kopii, vyjít z nich při zprávě apod.), nebo jako přímý důkaz. Zpravidla jde o kombinaci nějakého konkrétního projevu kompetence a jeho záznamu.

» Deník

Psaní deníku je dosti rozšířená forma vytváření podkladů pro hodnocení. Je vhodná především na začátku praxe nebo tam, kde je student relativně izolován, případně kde jsou delší pausy mezi konzultacemi. Slouží k zachycení bezprostředních dojmů a reflexí, pomohou zaznamenat situační momenty, které lze rychle zapomenout. Podnánuje schopnost písemného vyjádření. Jako důkaz může sloužit přepis některých záznamů nebo kopie určité pasáže.

Takových záznamů je možné použít např. ke kriteriu I/3, III/7, V/10, VI/3–5, které se opírají o zvažování a reflexi.

» Ústní prezentace - individuální či ve skupině

Forma je využívaná při každé supervizi. Dává příležitost, aby student formuloval a demonstroval své pochopení situací na praxi. Student si sdělením ujasňuje své vlastní aktivity i myšlenky o nich, plánuje a prozkoumává další možnosti, otevírá se mu pochopení procesů, do nichž on i jeho kolegové a klienti vstupují. Student může uplatnit i formálnější prezentaci (popis případu, výsledky studie) na pracovní poradě nebo semináři. Jako důkaz může sloužit materiál použitý k prezentaci nebo vyjádření někoho z přítomných. Použitelné např. u řady kriterií VI.kompetence, ale také u IV/1, IV/7 a 8, V/5, 14, 15 a 16.

» Písemné sebehodnocení

Sebehodnocení má dvě přednosti - student zná sám sebe nejlépe. Je-li veden k sebehodnocení, pomáhá mu to současně formulovat cíle učení, pro které bude nejvíce motivován. Kromě toho je tak vtažen do aktivní účasti na procesu učení a získává nad ním větší míru kontroly. Sebehodnocení je dovedností vyššího rádu, které bude student moci využívat i dál ve své profesní kariéře.

„Kultura“ sebehodnocení musí být pěstována postupně v kontextu hodnotícího stylu, který podporuje učení v bezpečné atmosféře a chrání studenta před snížením sebeúcty. Zapojením studenta do všech diskusí o hodnocení, zařazováním sebehodnocení na začátek, doprostřed a na konec praxe, pozitivní konotace a neutralita při supervizích, to vše vytváří dobré podmínky pro užitečnost sebehodnocení.

Sebehodnocení lze využít např. u kompetence VI/3–5

» Hodnocení v rámci skupiny + záznam o tom

Vzájemné hodnocení v supervizní skupině nebo na stejném pracovišti praxe se ukázalo jako celkem oblíbená metoda. Zvyšuje vzájemnou zodpovědnost, dodává vliv studentům ve skupině, usnadňuje sebehodnocení a vytváří dobrý precedens pro konstruktivní spolupráci v pozdější profesi. Je vhodné např. u kompetence VI/7, 10 a IV/8.

» Zpětná vazba od klientů a spolupracovníků

Tato forma hodnocení (stejně jako ostatní) by měla být použita vždy pouze s vědomím studenta. Může doplnit informace jinak obtížně dostupné. Může též odlehčit koncentrované odpovědnosti konzultanta a vést k účinnější zpětné vazbě.

Je třeba vždy respektovat a chránit sebeúctu studenta. Účinná spolupráce s kolegy a administrativními pracovníky by ovšem měla být jedním z cílů učení v organizaci.

Lze o ní uvažovat u kompetence I/1, I/6, III/1, 2 a 5, V/3, 8–13

☞ Zpráva

Nejrůznější formy volných nebo strukturovaných zpráv jsou nejčastěji používaným podkladem k hodnocení. Obvykle jsou kombinovány zprávy od studenta, konzultanta, supervizora, spolupracovníků, klientů aj. Zpráv se využívá u mnoha kriterií, např. kompetence IV/7, V/1, 4, 5.

☞ Studie

Cílem studie je dát příležitost k tomu, aby student prohloubil své vnímání praxe a uvedl je do souvislostí s odpovídajícími teoretickými poznatkami. Je výhodné nabídnout studentům/supervizantům téma a povzbudit je, aby si vybrali podle svého zájmu a potřeb.

Příkladem může být třeba studie o organizaci, o její struktuře, právním kontextu, v němž pracuje nebo situační analýza nějakého jevu (např. demografické složení v obci, rozložení služeb, postoj obyvatel k určité události – třeba otevření střediska pro běžence, problematika běženců v ČR aj. Studie je vhodná např. jako doklad kompetence II/2, 4, III/7, V/7, VI/1).

☞ Projekt

Zpracování projektu je formou hodnocení/učení, která je velmi vydatná. Podporuje samostatné hledání odpovědí a propojování souvislostí mezi myšlenkovými koncepcemi a skutečností.

U některých kompetencí je projekt cenným důkazem, např. u III/ 5, 6, 9 nebo u V/6.

Zaměření projektu by mělo být dobře prodiskutováno s konzultantem i supervizorem. Zejména u studentů hrozí volba témat, která se nedají zpracovat ve vyměněném čase. Rozsah projektu by měl tedy být zvolen uvážlivě, aby mohl být včas ukončen.

Projekt nemusí odpovídat na nové otázky nebo přinášet originální výsledky. Slouží především k tomu, aby se student hlouběji seznámil s některou oblastí skutečnosti nebo vytvořil podmínky pro řešení určitého problému. Důležitý je vlastní

přízkum (pozorováním, dotazováním, záznamem). Student by měl přitom kriticky zpracovat vhodnou literaturu (teorii, zákony, politiku), která prohloubí jeho výhled do souvislostí.

Projekt by měl obsahovat minimálně tyto náležitosti:

- * Problémová oblast a zdůvodnění její volby
- * Cíl projektu
- * Metody
- * Časový plán (realistický odhad)
- * Jaké problémy mohou nastat
- * Jak bude výsledek hodnocen
- * Stručná bibliografie

Návrh projektu může být u studentů předmětem hodnocení ve 2. roce praxe, jeho úplné zpracování pak může být třeba obsahem ročníkové nebo závěrečné práce. U pracovníků může jít o skutečnou realizaci projektu na základě získání grantu.

☞ Kazuistika

Kazuistika nebo její část je nejdůležitějším a nejčastějším dokladem k hodnocení kompetencí. Dobře zvolená kazuistika může doložit větší část kriterií kompetence. Zpracování popisu případu může mít samozřejmě různé úrovně.

Ve druhém ročníku studia může převažovat popis fakt a vypozorovaných souvislostí, ve 3. ročníku může obsahovat náročnější reflexe pomáhajícího procesu.

V kazuistice by měla být obsažena i teoretická perspektiva, která do práce s klientem vědomě či zprvu nereflektovaně vstoupila. Níže uvádime příklad instrukcí pro zpracování kazuistiky (FFUK, katedra sociální práce).

Při zpracování kazuistiky student čerpá z poznatků získaných v průběhu studia, z literatury, ze zkušeností na pracovišti, na němž praktikuje.

Cílem kazuistiky je popsat úsek průběhu jedince, rodiny či skupiny, v němž došlo k nějaké sociální změně. Popis má být natolik výstížný, aby jiní odborníci proces událostí i změny mohli pochopit.

K tomu je třeba uvést jak objektivní informace, tak i zomý úhel studenta, jeho výdění souvislostí i teoretická východiska, která s ním souvisejí. Dále je třeba uvést, jaké profesionální postupy (metody, způsoby intervence, utváření situace) student, příp. další „pomáhající“ v tomto procesu uplatnil.

Forma zpracování kazuistiky závisí zcela na volbě studenta za předpokladu, že splní následující kritéria:

- Objasní konkrétně povahu řešeného problému.
- Uvede postačující a objektivní informace o vývoji a souvislostech problému a jejich zdroje.
- Přiblíží svá pozorování, dojmy, úvahy, příp. hypotézy týkající se problému a uvede je do souvislosti s odpovídajícími teoretickými poznatky.
- Popíše, co se s problémem dělo, jak se vyvíjel a měnil v setkáních (při intervenci) v souvislosti s aktivitou studenta samého, příp. dalšího odborníka na pracovišti. Zde je třeba co možná přesně popsat úlohu studenta v tomto procesu a uvést, které souvislosti mezi jednáním „pomáhajících“ a změnou problému vidí jako klíčové a proč.
- Uvede, jak byla účast pomáhajících na problému ukončena, příp. s jakým výsledkem.
- Uvede, co se úmtu příběhem naučil.

Kazuistika v rozsahu 4-6 stránek A4 musí být odevzdána ve trojím vyhotovení (1 vedoucímu praxi, 1 supervizorovi, 1 konzultantovi).

❖ Přímé hodnocení činnosti studenta

Lze ho provádět osobně (účast u případu, za zrcadlem) nebo prostřednictvím audio a videozáznamů. Tento způsob hodnocení poskytuje nejautentičtější informace o studentových/supervizantových schopnostech.

V naší kultuře práce není tento způsob zatím běžný. Práce s videem zpočátku vyvolává rozpaky a napětí, zejména proto, že se objevuje strach, jak bude hodnocený vypadat. Také technická stránka vyžaduje uspořádání, které je třeba připravit a zorganizovat. Metoda přímého hodnocení je citlivým indikátorem toho, zda se pozorovaný cítí bezpečně a zda hodnocení skutečně vnímá jako pomoc v učení. Zpravidla jej zařazujeme až po dobrém navázání kontaktu s hodnoceným.

❖ Pozorování za jednocestným zrcadlem

Nevýhodou této formy hodnocení je, že je někdy obtížné si věci zpětně přesně vybavit. Někdy je vytvořeno spojení mezi pozorovatelem a aktérem přes sluchátka, aby učitel mohl studenta navigovat v průběhu práce.

❖ Audio a videozáznam

Jednou z nejfektivnějších forem zpětné vazby je sám sebe vidět v akci. K tomu slouží videozáznam. Tato forma má velký potenciál učení, protože ho student sám může opakován sledovat a hodnotit.

Zachytit své chování na videozáznamu je ovšem pro mnohé studenty zpočátku velmi ohrožující. Pokud se obavy vhodně překonají a rozplynou, je tato

forma zpětné vazby velmi vydatná. Pomůckou překonání obav je, že student se nechá natočit v takovém chování, o kterém věří, že je již zvládl. Sám si zážnam nejprve prohlédne a rozhodne se, zda jej poskytne jinému pozorovateli nebo ne. To zvyšuje pocit bezpečí a současně ho to stimuluje k lepšímu výkonu.

Nevýhodou je, že snímané vzorky situací musí být dopředu naplánované a situace pečlivě technicky připravena. Pro všechny zúčastněné je taková situace poznámená nepřirozeností. Pokud se však takový styl práce na pracovišti běžně zavede, tyto aspekty se oslabují a přínos pro učení je značný. Proto je užitečné zavést, pokud je to možné, na pracovištích praxe alespoň snímání audio-snímků.

❖ Společná práce

Tato forma propojení učení a hodnocení se zdařile používá zejména při práci se skupinou, v ústavní péči, při komunitní práci, při práci s rodinou. Lze ji používat také při práci s jednotlivcem. Učení je zde bohaté, student se učí jak z pozorování hodnotitele, tak z průběžné zpětné vazby. Největšího efektu lze dosáhnout při tzv. sandwichovém uspořádání - přípravná diskuse nebo četba, potom vlastní úloha a nakonec rozhovor s konzultantem, kde se celý příběh prodiskutuje. Jako důkaz slouží dodatečný zážnam o důležitých momentech v průběhu práce a hodnocení pozorovatele.

Tato forma hodnocení má nejvíce možností pro vzájemnost a rovnocennost ve vztahu studenta a konzultanta. Nevýhodou je, že „v zápalu boje“ jsou účastníci méně schopni zaměřit se na hodnocení. Úzký vztah s konzultantem může ovšem omezovat samostatnost studenta a zkoušení alternativních cest řešení (CCETSW, 1990) a ovlivňovat hodnocení.

IX. MOŽNOSTI A MEZE PRAKTICKÝCH KOMPETENCÍ

1. Názory veřejné obce

V dubnu 1999 se téma praktických kompetencí stalo předmětem diskuse členů Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Na diskusi se podíleli učitelé, kteří s kompetencemi zkoušeli pracovat v praktické výuce studentů. Účastnili se také některí pracovníci z praxe, zkoušející kompetence na sobě. Konečně zde byli ti, kdo soustavu moc neznali a diskutovali spíš o principu operacionálního vymezení profesionální role. V diskusi zazněly následující podněty:

- Funkcionální vymezení tzv. praktických kompetencí (PK) přispívá spolu s minimálními standardy vzdělávání v sociální práci, etickým kodexem a definicí sociální práce k lepšímu vymezení profesionální identity sociální práce a k jejímu objasňování jak v rámci oboru tak i navenek (např. při jednání s úřady).
- Soustava PK se nemůže stát normou, protože nemůže plně vyjádřit všechny aspekty profesionální role. Pokud bude však prezentována v kontextu teoretického objasnění východisek, může sloužit jako zdůvodněná možnost dobré praxe a stát se tak užitečným nástrojem učení a praktické výuky. V tomto kontextu může přispět ke zvyšování koncepčnosti práce, sjednocení v pojímání profese, vytvoření rádu a překonávání živelnosti ve vzdělávání sociálních pracovníků.
- Formulovaná soustava PK může být užitečná jako podpora sebereflexe sociálního pracovníka. Jednotlivá kriteria mu umožňují si lépe uvědomovat a pojmenovávat, co dělá a ukazuje mu, co by ještě mohl dělat při práci s klienty. V tomto smyslu jsou PK dobré využitelné pro supervizi, případně pro vytváření plánů individuálního rozvoje v organizaci.
- Zejména v počátečních fázích práce s PK hrozí, že se učení „zvrhne“ na čárkování důkazů a komplexní profesionální role se zredukuje na fragmentující dokladování kompetence bez ohledu na klienta. Mohlo by to vést ke schematicnosti, odosobněnosti a technickému přístupu. Správné využití PK je tedy podmíněno uvedením studentů do celkového kontextu praxe, důslednou individualizací a kompetencemi učitelů v oblasti supervize. Kontext využití PK musí vždy respektovat principy vzdělávání a aktivního učení dospělých.
- Soustava kompetencí je vyjádřena jazykem, který se dosud všude nevžil a nemusí být pro některé pracovníky srozumitelný. Je proto důležité jej vysvětlovat, a to i za pomocí písemného komentáře. Tepřve při lepší obeznámenosti s celou soustavou a myšlenkami, na kterých stojí, je možné soustavu kompetencí plně využít jako nástroj profesionálního růstu.

2. Meze praktických kompetencí

☞ Riziko zmechanizování

Každé pojmenování skutečnost nejen uchopuje, ale také zkresluje, svazuje ji do vytvořených pojmu. Pokud bychom zkušenosť studenta na praxi viděli např. jen spektrem předem plánovaných vzorků hodnocení, mohlo by to odvést pozornost od toho, co studenta nejvíce zajímá, jakým způsobem se učí apod. Přílišný důraz na předem plánované úkoly za účelem hodnocení může omezovat tvorivost, experimentování a motivaci studenta a tím i jeho odborný růst (CCETSW, 1990).

Zmíněnému riziku se můžeme úspěšně vyhnout, pokud si budeme vždy znova připomínat hlavní cíl či smysl vedení a hodnocení studentů i pracovníků – totiž *nastartování spirály celoživotního učení*. Potřebujeme se proto naučit rozlišovat mezi pojmenováním, které usnadňuje reflexi, a rigidním fixováním zkušenosť do plánovaných kategorií. Pomůckou se nám může stát vždy nové hledání takových situací učení a dokladů pro hodnocení, které by odpovídalo zájmům a prioritám studenta/ pracovníka i potřebám klienta.

Realita je nekonečně mnohotvárná a umožňuje tvůrčí objevování nových a nových možností, pokud neustrneme v rutině pod tlakem času. S tím souvisí i upozornění, že je dobré v průběhu praxe využít plánované a neplánované složky učení a umět ocenit všechny možné zdroje učení. K těm patří i nespokojenost, selhání, mimořádné události, zhroucení plánů či osobní radosti a oslavy.

☞ Mýtus „objektivity“

Funkcionální analýza rozčleňuje široké pole chování a vnímání na lépe uchopitelné jednotky. Vzhledem k tomu, jak je obor sociální práce obtížně definovatelný a uchopitelný, může tato funkcionální analýza vytvářet iluzi větší objektivity, než jakou má. Jak jsme uvedli výše, formulované kompetence jsou určitou konsensuálně utvořenou konstrukcí. Míra „objektivity“ závisí na tradici a společně respektované a udržované „kultuře“ v rámci dané profese. Tradice a kultura je přenášena jazykem.

„Objektivitě“ kompetencí, ve smyslu vytvoření společně chápaného úseku skutečnosti, se vlastně nyní teprve dává základ tím, že jsou pojmenovány. Díky vytvoření společného slovníku může začít dialog a upřesňování významů.

Především je důležité, aby i nadále, tak jako dosud, byla soustava konstruována konsensuálně, nikoli „od stolu“. Ti, kdo se podíleli na její konstrukci, vytvořili základ společného jazyka a společného porozumění. To se již nyní projevuje při společných setkáních, na nichž účastníci spokojeně kvitují širší možnost porozumění.

☞ Riziko redukce

Soustava praktických kompetencí svádí k redukci. K té může dojít, pokud pouhá suma jednotlivých funkcionálních aspektů bude chybně zaměněna za celek komplexní a mnohostranné odbornosti v sociální práci. Toto riziko odborníci citlivě vnímají a je také zdrojem nejčastějších argumentů proti těmto operacionálním způsobům přiblížení profesionální kompetence (K. O'Hagan, 1997). Záleží na nás, zda tomuto riziku dokážeme nepodlehnut. Nepochyběně přitom velmi záleží na kontextu a cílech využití praktických *kompetencí*.

3. Shrnutí významu kompetencí a postupu práce s nimi

Na následujících řádkách se pokusíme znovu v kostce vyjádřit, co jsme po-drobněji uváděli v předchozích kapitolách.

Zkušenosť z pracovišť poskytujících praxi v uplynulých letech ukázala, že je obtížné rozčlenit praktickou činnost do trsů učení nebo učebních situací. Praxe byla vnímána jako rozsáhlá, málo diferencovaná zkušenosť, kterou je obtížné v detailech popsat a získat na ni náhled. Taková málo diferencovaná, spíše intuitivní zkušenosť ztěžuje jak vlastní pokrok v profesionálním růstu, tak i předávání zkušenosť jiným.

Pracovníci z praxe, kteří se stali konzultanty studentů na praxi, tuto obtíž dobře reflektovali. Z rozpaky a bezradnosti se u nich někdy objevovaly pochybnosti, zda nesuplijí školu, od níž očekávali lepší schopnost poznatky předávat, než jakou cítili u sebe. Přitom je zřejmé, že praxe je nenahraditelným a jedinečným zdrojem učení, který ve škole chybí.

Také zavádění supervize na pracovištích někdy naráželo na málo diferencovanou zkušenosť pracovníků. Vědomí toho, že konají svou práci po mnoho let, jim dodávalo přesvědčení, že dělají to nejlepší, co mohou, aniž bylo zcela jasné, co dobrá praxe přesně je.

Vytvoření soustavy praktických kompetencí je jedním ze způsobů, jak podpořit schopnost rozlišování a hodnocení praktické zkušenosť. Umožňuje pojmenovat jednotlivé dovednosti, postoje a způsoby myšlení o praxi, které je možné a užitečné si osvojit. Společný jazyk, podložený zkušenosť pak tvoří pojmový rámec dorozumívání srozumitelný všem stranám. Soubor takových dohodnutých/ pochopených významových prvků je tím, co nazýváme „*kriteria kompetence*“.

Ty jsou nejen rámcem dorozumívání o praktické zkušenosti, ale jsou také východiskem pro pojmenování potřeb a cílů učení, pro výběr situací učení a současně i pro výběr vzorků hodnocení studenta. Takové vzorky se pak stávají dokladem či důkazem zvládnuté kompetence jak pro studenta/pracovníka samotného, tak pro supervizora či jiného posuzovatele v kontextu andragogicky chápáné spirály učení (viz kap. III).

Nezanedbatelným aspektem tohoto přístupu je lepší ujasnění, v čem kompetence sociálního pracovníka spočívá, což podporuje jeho sebevědomí a vědomí identity oboru.

Velmi užitečné je také propojení potřeb, cílů a hodnocení. Zkusíme toto propojení ukázat na příkladu.

V rozhovoru konzultanta a studenta se ukáže, že kriterium V. kompetence *Přispívat k práci organizace* formulované jako „rozumět struktuře, cílům a hodnotám organizace“ je to, co studenta zajímá, co má potřebu zvládnout. V rámci plánování učebních aktivit student spolu s konzultantem zvolí vhodný způsob, jak tuto potřebu učení naplnit, jak porozumění dosáhnout. Jednou z metod učení může být, že student zpracuje na základě dostupných materiálů a rozhovorů s pracovníky studii, která vysvětluje strukturu, cíle a hodnoty dané organizace, v níž je student na praxi.

Během zpracování studie vyvstává u studenta řada otázek a přirozeně se tak startuje aktivní učení, které konzultant může podporovat zadáním dalších drobných úkolů, dodáváním dalších materiálů atd. Např. místo aby na otázku studenta sám odpověděl, navrhne rozhovory s několika kolegy, o nichž předpokládá, že budou mít různé názory. Výsledkem může být, že student se nakonec rozhodne zpracovat výzkumnou studii, ne proto, že mu to někdo řekl, ale protože chce vědět, „jak to je“.

Z našeho hlediska, totiž z hlediska andragogického přístupu, je tato vlastní aktivita studenta, kterou si sám naplánoval, nejlepším dokladem toho, že spirála učení byla nastartována. To je naším hlavním cílem. Výsledná studie se pak současně stává důkazem splnění zvoleného kriteria profesionální kompetence.

Vzorky pro hodnocení ukládá student/pracovník do portfolia. Vytváří tak pro sebe i pro druhé dokument, ilustrující co všechno prošel, vyzkoušel si a naučil se, co již zvládá a co ještě ne. Takový dokument může použít, když přijde na nové pracoviště praxe, nebo jej pracovník předloží při změně zaměstnání. Dokument umožnuje, aby byl pro některé účely přizván externí posuzovatel.

4. Jak dál

V dalším období je možné jednak rozšiřovat společný jazyk „praktických kompetencí“ mezi další profesionály, jednak začít zpřesňovat chápání kompetencí a důkazů a vytvářet jemnější „váhy“ v rozlišování, které důkazy odpovídají „dobré praxi“ a které už ne. Ačkoli jsme se o podobné zvažování již pokusili, je zjevné, že proces se nedá uspěchat. Nastává zřejmě období, kdy se ukáže, nakořlik je přístup popsaný v této publikaci nosný a obecněji přijatelný. V současné době nelze v žádném případě pojímat kriteria kompetence normativně.

Je zřejmé, že silné stránky uvedeného způsobu hodnocení jsou v tom, jak dokáží podnítit a nasměrovat aktivní učení. Musíme na ně pohlížet jako na kvalitativní proces, který se opírá o „poučenou intuici“ v pozorování posuzovatelů, o jejich znalosti a jejich konsensus.

Tento proces má význam zejména proto, že dává možnost ustálení a zdůraznění společného kontextu v praktické činnosti. Vytváří se tak nový základ profese, která trpí značnou nevyvážeností mezi různými odborníky. Tato nevyváženost souvisí s dlouhodobou absencí společného odborně fundovaného systému vzdělávání v sociální práci. Soustava praktických kompetencí a jejich použití v supervizi, společné konference a semináře, výměny posuzovatelů a vzájemné intervize na pracovištích, se mohou stát zdrojem dalšího rozvoje sociální práce jako oboru a posílení její identity. Věříme, že právě to by znamenalo lepší situaci pro klienty, jimž má sociální práce sloužit.

Použitá literatura

- Addamsová, J. (1902): in Landonová, P. S.
- Bertrand,Y. (1992): Soudobé teorie vzdělávání. Portál
- Brauns, H. J., Kramer, D (1986): Social Work Education in Europe A comprehensive Description of Social Work in 21 European Countries. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt am Main
- CCETSW (1990): Assessing student competence to Practise, London
- CCETSW (1991): Improving Standards in Practice Learning, paper 26. 3
- Coccoza, Liliane (1992): La Hulpe Seminar - Social Workers in the European Community: training - employment - perspectives
- Encyclopedia of Social Work (1995): 19th edition, NASW Press
- Egan G. (1986): The skilled helper. Wadsworth, Inc. Brooks/Cole Publ. Comp.
- Germain, C. B., Gitterman, A. (1980): The Life Model of Social Work Practice. New York, Columbia University Press.
- Germain, C. B., Gitterman, A. (1986): The Life Model Approach to Social Work Practice Revisited. In Tumerová, F.J. (1986)
- Haganová, K.O. ed. (1997): Competence in Social Work Practice. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Hamiltonová, G (1932): in Hamiltonová, G.: Theory and Practice of Social Casework, rev. ed. New York: Columbia University Press, 1951
- Hartl, P. (1997): Umění rozhovoru. Učební texty FFUK
- Havrdová, Z.: Rozvoj vzdělávání v sociální práci. Sociální politika (23), 10, p. 8-11
- Havrdová, Z.: Rozvoj vzdělávání v sociální práci II, Sociální politika (23), 11, p. 4-6
- Havrdová, Z.: Praktická výuka v sociální práci. Příloha závěrečné zprávy programu Phare GTAF II/WP 2/ 4A, MPSV, 84 p.
- Havrdová, Z.: Závěrečná zpráva programu Phare GTAF II/WP 2/4B
- Hawkins, P., Shohet, R (1994): Supervision in helping profession. Open University Press
- Heilriegel, D. et al (1992): Organizational behavior. Mc Graw Hill, New York
- Hens, Harry (1995): Essentials / internal material for Phare GTAF II/WP 2/4A
- Hess, A. K. ed. (1980): Psychotherapy supervision: Theory, Research and Practice. New York, Wiley.

ETICKÝ KODEX SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR

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.

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 míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob.

1.4. Sociální pracovník pomáhá jednotlivcům, skupinám, komunitám a dobrovolným společenským organizacím svými znalostmi, dovednostmi a zkušenosťmi při jejich rozvoji a při řešení konfliktů jednotlivců se společnosti a jejich následků.

1.5. Sociální pracovník musí dávat přednost své profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší odbovné úrovni.

2. Pravidla etického chování sociálního pracovníka

2.1. Ve vztahu ke klientovi

2.1.1. Sociální pracovník vede své klienty k vědomí odpovědnosti sám za sebe.

2.1.2. Sociální pracovník jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva svých klientů.

2.1.3. Sociální pracovník pomáhá se stejným úsilím a bez jakékoliv formy diskriminace všem klientům. Při žádné formě diskriminace nespolupracuje a nezúčastní se jí.

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. Žádnou informaci o klientovi neposkytne bez jeho souhlasu. Výjimkou jsou osoby s omezenou způsobilostí k právním úkonům nebo jestliže jsou ohroženy další osoby. V případech správního řízení umožňuje účastníkům tohoto řízení nahlízet do spisů.

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 je zaměstnán, ale i ostatních příslušných zdrojů. Poučí klienty o povinnostech, které vyplývají z takto poskytnutých služeb a dávek. Pomáhá řešit i jiné záležitosti a problémy klienta týkající se jiné složky 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 vytváří takové podmínky, 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 klientům

2.3.1. Sociální pracovník respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vykonává a rozšiřuje spolupráci s nimi a tím zvyšuje kvalitu poskytované sociální služby.

2.3.2. Respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, 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. Brání tomu, aby odbornou sociální práci prováděl nekvalifikovaný pracovník bez patřičného vzdělání.

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 a dilema.

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 způsoby, kterými společnost, vláda nebo vytvářejí nebo přispívají k obtížím a utrpění lidí a nesnaží se o jejich ukončení.

2.5.2. Zasazuje se o zlepšení sociálních podmínek a zvyšování sociální spravedlnosti tím, že podnáleluje změny v zákonech, 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 možnosti a příležitosti 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.

Etické problémové okruhy

Tyto problémové okruhy by měly být rozpracovány v rozšířeném kodexu, který by byl zaměřen právě 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:

- 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 etická hodnocení a rozhodování vyplývají z následujících situací, kdy lojalita sociálního pracovníka s klientem se dostane do střetu zájmu:

- 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. Když sociální pracovník má ve své náplni roli pracovníka, který klientům pomáhá a současně má klienty kontrolovat. Vztahy mezi těmito protichůdnými aspektami sociální práce vyžadují, aby si sociální pracovníci vyjasnili etické důsledky kontrolní role a do jaké míry je tata role přijatelná z hlediska základních hodnot sociální práce.

Postupy při řešení etických problémů

1. Závažné etické problémy budou probírány a řešeny ve skupinách pracovníků v rámci SSP. Sociální pracovník má mít možnost diskutovat, zvažovat a analyzovat tyto problémy ve spolupráci s kolegy a dalšími odborníky, event. i za účasti stran, kterých se týká.

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 SSP pomáhat jednotlivým sociálním pracovníkům analyzovat a pomáhat řešit jednotlivé etické problémy.

Platnost kodexu od 1. 1. 1995

Společnost sociálních pracovníků ČR, Mirovická 19, 182 00 Praha 8.

MINIMÁLNÍ STANDARDY VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Zpracovala Koordinační rada pro minimální standardy, 1993

Minimální akreditační standard pro výuku sociální práce na úrovni vysšeho odborného a vysokoškolského vzdělávání (Obsah studia sociální práce)

Tento materiál vznikl jako návrh členů Koordinační rady pro minimální standardy v sociální práci, která se ustavila na pracovním setkání ve Zlenicích konaném 3.–5. listopadu 1992 a projednala tento návrh na další schůzi v Měříně u Slap 30.–31. března 1993. (Rada se skládá ze zástupců Společnosti sociálních pracovníků České republiky, zaměstnavatelů sociálních pracovníků a Asociace vzdělavatelů v sociální práci České republiky. Jejím posláním je koordinovat činnost směřující k ustavení minimálních profesních, zaměstnanecckých a výukových standardů.) Minimální standardy jsou součástí stanov Asociace vzdělavatelů v sociální práci.

Účelem tohoto materiálu je vymezit obsah studia sociální práce v podobě minimálního souboru studijních předmětů a zásad studia, které by umožnily školám a katedrám sociální práce podstoupit akreditační řízení. Akreditačním řízením se rozumí proces nezávislého hodnocení studia komisí vysokoškolských učitelů sociální práce, sociální politiky a příbuzných oborů (případně za účasti sociálních pracovníků a zaměstnavatelů), jehož kladný výsledek je potvrzením dobré jakosti výuky. V současných českých podmínkách je příprava akreditačního řízení reakcí zainteresovaných stran na rostoucí množství nových výukových programů a výcvikových kurzů, které mají vzdělávat budoucí sociální pracovníky k sociální praxi, přeškolovat jinak vzdělané osoby na sociální pracovníky, případně rozširovat vzdělání sociálních pracovníků z praxe. Obdobně je koordinováno úsilí o výpracování profesních a zaměstnanecckých standardů v sociální praxi reakcí na neprehlednou situaci v oblasti sociálních služeb a v zaměstnanecckých vztazích sociálních pracovníků.

Stanovování standardů akreditačního řízení pro výuku sociální práce je chápáno jako dlouhodobý proces, na němž se zainteresované školy účastní formulováním vlastních představ a kritikou nebo připomínkami k představám jiným. Navíc se předpokládá, že se na něm budou podílet v rámci činnosti Koordinační rady i zaměstnavatelé a odborníci z praxe.

Tento materiál je shrnutím dosavadních zkušeností, představ a perspektiv tří vysokoškolských učilišť sociální práce (Katedry sociální práce Filozofické fa-

kulty Univerzity Karlovy v Praze, Katedry sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Katedry sociologie, sociální politiky a práce Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně) a Sociálně právní akademie v Praze. České zkušenosti byly konfrontovány se stávajícími poměry v západních zemích a konzultovány s představiteli zahraničních škol sociální práce (zejména z Holandska a Velké Británie).

Větší část materiálu je založena na výsledcích Kolokvia o výuce sociální práce ve střední a východní Evropě konaného 4.–5. listopadu 1991 v Budapešti. Na ně pak navázaly další konzultace a úpravy při jiných formálních a neformálních setkáních různých představitelů českých a slovenských škol sociální práce, naposledy ve Zlenicích a v Měříně. Jsou do něj včleněny veškeré pracovní materiály o minimálních standardech v sociální práci připravené ke zlenickému a měřinskému setkání.

A. KOMENTOVANÝ NÁVRH OBSAHU STUDIA

Absolventi studia sociální práce musí mít takové teoretické znalosti z psychologie, sociologie, práva, sociální politiky, sociální filozofie, teorie řízení a metodologie výzkumu, takové komunikační a psychosociálně terapeutické dovednosti, takové organizační schopnosti, aby byli způsobilí k výkonu individuální nebo skupinové práce s klientem, aby ve svém regionu dokázali provádět komunitní sociální práci a aby se mohli věnovat výzkumné činnosti.

Discipliny pro první fázi studia:

1. Filozofie a etika. Předmět je úvodem k reflexi profesionální hodnotové orientaci studentů. Cílem filozofie je seznámení se základními typy filozofických problémů a jejich řešením v evropském filozofickém myšlení ve vztahu k sociální práci. Obsahem jsou problémy sociální filozofie jako filozofie vztahů mezi individuem a společností a jako filozofie sociálního rádu. Vztah sociální filozofie a etiky, sociální filozofie a politiky, sociální filozofie a ideologií, sociální filozofie a práva. Cílem disciplíny etika je seznámení s teoretickými a praktickými předpoklady etiky a se základními metodami a výsledky práce nejvýznamnějších etiků a axiologů z hlediska jejich relevance pro sociální pracovníky. Vymezení základních pojmu a vztahů: mravnost, morálka, etika – vztahy náboženství a morálky, filozofie a morálky, ideologie a morálky, politiky a morálky. Aplikace základních etických kategorií a morálních pojmu v těchto vztazích: dobro, zlo, povinnost, služba, svědomí, hřích, úcta, prostředek, účel, život, oběť, smysl, solidarita, charita, vyšší celek/ cil. Koncepce soudobé krize a krize humanity.

2. Úvod do sociologické teorie. Cílem je, aby byl sociální pracovník schopen porozumět sociálním činitelům vzniku problémů, které řeší a sociálním podmínkám výkonu své profese. Za tímto účelem je třeba studentům zprostředkovat přehled vývoje sociologického myšlení a sociální filozofie tak, aby se absolvent samostatně orientoval v sociologické literatuře a aby uměl sociologicky myslit, tj. orientovat se v základních sociologických kategoriích (např. tradiční, moderní, respektive postmoderní společnost, sociální změna a sociální mobilita, moc, sociální struktura a stratifikace, společenské skupiny, organizace a kultura, sociální komunikace, socializace, životní běh a jeho fáze aj.) a ve vztazích mezi nimi. V průběhu studia je třeba se studenty procvičovat schopnost aplikovat uvedené kategorie při porozumění vzniku a definici řešení sociálních problémů.

3. Úvod do psychologické teorie. Cílem je seznámení studentů s psychologickou terminologií a jejich uvedení do problematiky psychologie člověka. Obsah tvoří tři okruhy psychologických poznatků a tři problémové okruhy: (a) Jak člověk poznává a jaká je jeho duševní výkonnost? (b) Jak člověk prožívá a jak se utváří jeho citový život? (c) Základní motivační aktivity člověka a jeho formování v náročných životních situacích. Součástí disciplíny je získání poznatků z psychické ontogeneze člověka a orientace v možnostech jejich využití v sociální práci, sociálně psychologická téma (socializace jedince a jeho činitelé, utváření osobnosti v sociálních interakcích, sociálně psychologická problematika malé skupiny, sociální komunikace a interakce). Cílem je, aby studenti porozuměli struktuře a dynamice osobnosti z hlediska hlubinných, humanistických, behaviorálních, ale i sociologizujících psychologických přístupů.

4. Teorie a metody sociální práce. Předmět seznamující studenty s teoretickými koncepty sociální práce, metodami sociální práce a s praktickými dovednostmi (např. zaangažování, komunikace, intervence, kontrahování, uzavření případu, vedení záznamu, organizace práce). Zahrajuje i podrobnou případovou analýzu předkládanou na seminárním cvičení ke komentáři a kritice. Účelem je zvládnutí základního profesního aparátu sociální práce a jeho odlišení od sociologického a klinického přístupu.

Učitel sociální práce by měl být specialista a kromě teoretických přednášek by měl vést i semináře k praxi. Podmínkou akreditace je, aby praktikoval sociální práci v terénu.

5. Praxe v terénu. Minimálně 25 procent (doporučených 30) objemu výuky by mělo být věnováno na praktické stáže studentů pod vedením sociálních pracovníků. Součástí stáže by také mělo být zmapování sítě zařízení studenty a zpracování jedné případové studie za každý semestr. Studenti by měli mít příležitost

seznamit se se všemi aspekty sociální práce, jež se v místě práce koná. Jde o důkladné poznání klientské problematiky po praktické stránce a její zpracování pro kazuistický seminář.

6. Metody a techniky sociálního výzkumu. Cílem je, aby studenti získali schopnost vyhledávat nebo samostatně a systematicky získávat data o sociální skutečnosti, porozumět jím, znát možnosti a limity jejich výpovědní schopnosti a naučit se sociologicky interpretovat nesystematizované informace o svém profesionálním životě a životě svých klientů. Studium by mělo být završeno samostatnou empirickou prací. V teoretické části by se měli studenti seznámit s účely a principy kvalitativního i kvantitativního přístupu ke zkoumání sociální skutečnosti a s odpovídajícími výzkumnými technikami (např. zúčastněné pozorování, studium dokumentů, volný hloubkový rozhovor, interpretace vlastní nesystematizované zkušenosti jako techniky kvalitativního zkoumání a dotazník jako technika kvantitativního zkoumání). Studenti by měli porozumět funkci základních prvků procedury empirického výzkumu (hypotéza, znaky a jejich oeparcionalizace, způsob výběru, základní a výběrový soubor) a měli by být seznámeni se základy statistického zpracování dat včetně principu třídění druhého stupně. V praktické části by měli studenti samostatně vypracovat projekt výzkumu projektu, podílet se na jeho realizaci a seznámit se základy práci s osobním počítačem (s použitím programu jako SPSSPC).

7. Úvod do právní teorie a praxe. Předmět zpracovává základy občanského, rodinného a trestního práva a stěžejní sociální zákony. Doporučeny jsou k praxi orientované přednášky s případovou analýzou. Účelem je seznámit studenty s legislativním a soudním kontextem výkonu sociální práce.

8. Sociální politika a sociální instituce. Předmět je kombinací teoretické a praktické přípravy. V teoretické části by se měli studenti seznámit se subjekty, nástroji a institucemi sociální politiky, získat přehled o rozdílech přístupu jednotlivých ideologických proudů a států k sociální politice a seznámit se s historickým vývojem sociálního státu ve vybraných zemích (Německo, USA, Anglie, Švédsko, Česká republika a další.) Studenti by měli získat představu o struktuře a funkci dílčích („odvětvových“) sociálních politik (např. politika trhu práce, politika bydlení, zdravotní, populační, vzdělávací, drogová politika aj.) V praktickém přípravě by měla studenti získávat a systematicky zpracovávat informace o praktickém řešení sociálních problémů a ovlivňování podmínek vývoje sociálních procesů na obecní a regionální úrovni nebo na úrovni národního státu.

9. Sociální patologie. V této přednášce by se studenti měli seznámit s problémy jedinců a skupin stojících na okraji společnosti, dále s problémy kriminality, násilí v rodině, závislostí na alkoholu a drogách, apod.

10. Problémy etnických a menšinových skupin. Účelem je pomocí etnologických, historických, sociologických, psychologických, kulturně srovnávacích a dalších poznatků posilit schopnost studentů reflektovat s odstupem od sociálních myšl u a předsudků vztahy mezi majoritní populací a etnickými nebo jinými menšinami. Klíčová pozornost by měla být věnována pojmu kulturní relativismus, vztahům mezi specifickými kulturami různých skupin, rozlišení mezi autoritativním, paternalistickým a partnerským pojetím těchto vztahů a odpovídajícími technikami intervence do situace menšin.

11. Zdraví a nemoc. Vzhledem k tomu, že sociální problematika bývá často spojena s nemocností, tělesnými, smyslovými nebo duševními vadami, jsou doporučeny přednášky přebírající relevantní témata ze sociálního lékařství, psychiatrie, psychosomatické medicíny, epidemiologie, veřejné hygieny, problematiky nevyléčitelných chorob, patogenetiky a thanatologie. Studenti by se na nich měli rovněž seznámit se sociálními aspekty zdraví a nemoci, se společenskou úlohou sektoru zdravotnictví a s postavením nemocného v rodině, ve společnosti a v lečebných institucích.

Specializované disciplíny pro druhou fázi studia:

Pro druhou fázi studia je třeba připravit specializované výběrové přednášky, které by studentům umožnily užší profesní orientaci. Podmínkou akreditace je nabídka nejméně nejméně čtyř (doporučeno šesti) specializovaných kurzů z následujícího předběžného a neuzavřeného seznamu:

- Sociální problematika rodin (Sociální práce s rodinou a dětmi),
- Pracovní trh a nezaměstnanost (Sociální práce v oblasti zaměstnanosti),
- Kriminologie (Sociální práce s delikventy),
- Sociální gerontologie (Sociální práce se starými občany),
- Demografie,
- Personalistika a řízení,
- Ekonomie sociální sféry,
- Psychoterapeutický výcvik (Sociální práce v poradenských zařízeních a psychiatrických léčebnách),
- Sociální práce se zdravotně postiženými osobami,
- Sociální práce ve zdravotnictví,

- Sociální práce s menšinami, národnostmi, uprchlíky,
- Komunitní sociální práce.

Podmínkou absolvování studia sociální práce musí být znalost jednoho světového jazyka na úrovni státní zkoušky. Zároveň se doporučuje, aby se při výuce běžně používalo zahraniční literatury.

Studium musí být nejméně tříleté a pomaturitní. Předpokladem jeho ukončení je absolvování formální závěrečné zkoušky podmíněné obhajobou psané diplomové práce. Kromě této práce je podmíněna akreditace písemnými pracemi studentů v rozsahu 20 stran v prvním roce a 30 stran ve druhém roce studia.

B. ZAJIŠTĚNÍ NÁVAZNOSTI TEORETICKÉ A PRAKTIČKÉ VÝUKY

Ve srovnání se školami sociální práce v zahraničí je česká výuka sociální práce zatím výrazně teoretizující a relativně odtažitá od reálných podmínek výkonu profese v praxi. Na Západě obnášejí terénní stáže a přednášky vázané k praxi více než polovinu času přípravy studentů.

Obdobné podmínky lze nastolit teprve postupně, s prohlubováním vztahů mezi školami a zařízeními v terénu, přípravou supervize stáži zkušenými pracovníky a pracovnícemi z praxe a organizačním zajišťováním míst stáží.

Pro nejblížší budoucnost je důležité, aby školy a katedry sociální práce vyčlenily alespoň polovinu úvazku pro učitele, který by organizačně připravoval a zajišťoval stáže studentů, zprostředkoval vztah školy k terénním pracovníkům a konal školení supervisorů stáží. Tento pedagog by měl mít dlouholeté praktické zkušenosti nebo by měl být i nadále angažován v sociální práci. Splnění této podmínky je jedním z předpokladů akreditace.

Při plánování struktury výuky je třeba výrazně posílit její praktické aspekty. Studenti by měli být v nejvyšší možné míře připravováni formou cvičení a seminářů, jejichž předmětem by měly být zkušenosti získávané z práce s klienty.

C. ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA

Při koncipování Minimálního standardu si byli autori vědomi současného relativního nedostatku pedagogů sociální práce. Částečně jej lze jistě kompenzovat angažováním odborníků z praxe a pracovníků jiných kateder. Vzhledem ke známým problémům spojeným se zaměstnáváním externistů (absence, dočasné úvazky, fluktuace pracovníků) je podmínkou akreditace studia sociální práce, aby přinejmenším polovina přednášejících byli kmenoví členové školy či katedry.

AKTUALIZOVANÝ NÁVRH MINIMÁLNÍCH STANDARDŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Část závěrečné zprávy GTAF III/WP3/03-08

Zpracovala PhDr. Zuzana Havrdová, CSc

Předložený materiál je výsledkem organizovaných i neformálních diskusí, s dílčími výsledky popsanými v kapitole II zprávy vydané socioklubem (Tomeš ed. 1997), které se opíraly o celou řadu odborných materiálů, speciálně zpracovaných pro tento účel. Většina z nich je uvedena v přílohách zprávy.

Na tomto místě bychom rádi shrnuli klíčové body utváření systému sociálního vzdělávání, které jsou výsledkem dosavadního konsensu.

1. Základní východisko systému vzdělávání v „sociální práci“

V souladu s direktivou Rady Evropy 89/48 o uznání profesní kvalifikace tzv. regulovaných profesí (k nimž sociální práce musí patřit) je požadováno, aby vzdělávání v sociální práci bylo nejméně 3-leté a pomaturitní. To znamená, že žádny kurs či škola, která nabízí nižší (např. středoškolské nebo dvouleté) vzdělání nemůže připravovat absolventy pro obor „sociální práce“.

Toto rozhodnutí vede k řadě důsledků – např. absolventi dosud existujících vzdělávacích programů, které nesplňují toto kriterium, by měli získat možnost si doplnit vzdělání na „evropský“ standard – např. formou dálkového studia nebo doplňkových akreditovaných kurzů. Školy a kurzy, které nesplňují toto kriterium, nemohou získat akreditaci svého programu od MŠMT pro obor „sociální práce“.

2. Prostupnost vzdělání na VŠO a VŠ

Požadavek tříletého pomaturitního studia oboru sociální práce splňují 3 formy vzdělávání, totiž VŠO, bakalářské studium a tzv. I. cyklus magisterského studia VŠ. Odborníci z různých škol a z praxe a členové ASVSP se shodli na vypracování společného vzdělávacího standardu pro tyto 3 formy vzdělávání. Společný vzdělávací standard ovšem neznamená, že by studium na VŠO bylo ekvivalentní např. bakalářskému studiu. Znamená to, že profesní základ v obou typech vzdělání bude srovnatelný, u VŠ studia se však předpokládá další, akademická komponenta ve vzdělávání.

Společný základní vzdělávací standard, pokud by jej každá škola poskytla v prvních třech letech studia (to se týká především magisterského studia) by vytvořil podmínky pro snadnější prostupnost různých forem vzdělání (např. přestup z VŠ na VŠO, usnadněný přístup absolventů VŠO na VŠ apod.).

Zvýšení prostupnosti forem vzdělávání v rámci oboru je považováno za progresivní, usnadňující volbu variantních kariér a podporující spolupráci mezi akademickými a profesně orientovanými vzdělávacími institucemi. Z těchto důvodů je žádoucí jej podporovat.

3. Charakteristika vzdělávacího standardu

Vzdělávací standard je výsledkem konsensu fóra odborníků na konferenci v Personnelu dne 18. 6. 1997, jehož se zúčastnili delegovaní zástupci ASVSP a SSP a reprezentanti vybraných zaměstnavatelských sociálních organizací.

Vzdělávací standard se vzťahuje jednak na tříleté pomaturitní studium, jehož charakter vymezuje doslu podrobně, jednak formuluje vodítka pro magisterskou a doktorandskou úroveň vzdělávání v sociální práci v rozsahu, který je přípustný pro akademicky svobodné instituce.

I. Vzdělávací standard pro tříleté pomaturitní studium

Tento vzdělávací standard je rozvinutím a upřesněním tzv. minimálních standardů v sociální práci, které byly výsledkem konsensu v Koordinační radě pro minimální standardy (KRMSSP) v r. 1993. Využívá také výsledků projektu Phare GTAF II/WP2/4A, z nějž převzal z drobnou úpravou charakteristiky 3 okruhů vzdělávání: Teorie a metody, Sociální politika a sociální instituce a Praxe.

Ve srovnání s minimálními standardy došlo k několika úpravám.

1. Okruh „Filosofie a etika“ byl rozdělen na dva samostatné okruhy („Filosofie“ a „Etika“). Tento krok je vyjádřením určité strategie ve vzdělávání, která chce zdůraznit vedle obecně etických voditek v sociální práci též významná specifika metodická a postojová. Téma je podrobněji diskutováno v příspěvku dr. D. Kramera.
2. Název okruhu „Sociální patologie“ byl změněn na „Rizikové skupiny“ (argumentace viz příspěvek dr. Kaněrové). Tato změna byla velmi obsáhlé diskutována. Při diskusi se ukázalo, že terminologická změna není jen hrou se slovy, ale že rozdílné termíny signalizují významové posuny v myšlení a přístupu k sociální práci s rizikovými skupinami, a to zejména v souvislosti s tzv. antidisplinární praxí a s pojetím úlohy sociálního pracovníka v této praxi.
3. Název okruhu „Problemy etnických a menšinových skupin“ byl po obtížné diskusi (a jako výsledek kompromisu) upraven na „Problematika menšin“.

Nesnáze činilo zejména značné propojení předchozího tématu s tímto okruhem.

4. Mezi okruhy byly zařazeny dva nové – „Cizí jazyk“ a „Informatika“, a to především v souvislosti s potřebami VŠO.
5. Byly provedeny drobné jazykové změny v názvech okruhů, obrážejících požadavky účastníků diskuse – např. místo „Úvod do právní teorie a praxe“ je „Právo pro sociální pracovníky“. Tyto změny vyjadřují jasnější profesní ohrazení výukových okruhů a požadavek přizpůsobení témat potřebám oboru.
6. Byly časově vymezeny některé aspekty curricula (viz zásada č. 2) niže.

Vzdělávací standard pro tříleté pomaturitní studium sociální práce je vyjádřen v následujících zásadách:

Zásada č. 1

Vzdělávací standard pro odbornou přípravu tříletého pomaturitního studia sociální práce se realizuje ve 14 oborových okruzích. Tyto okruhy jsou následující:

- Teorie a metody sociální práce
- Sociální politika a sociální instituce
- Etika sociální práce
- Rizikové skupiny
- Problematika menšin
- Právo pro sociální pracovníky
- Praxe v sociální práci
- Filosofické otázky sociální práce
- Psychologie pro sociální pracovníky
- Sociologie pro sociální pracovníky
- Metody a techniky sociálního výzkumu
- Sociální aspekty zdraví a nemoci
- Cizí jazyk
- Informatika

Zásada č. 2

Časové proporce studijního plánu doporučované pro I. cyklus magisterského studia a bakalářské studium:

- a) Vycházíme z předepsaného počtu výukových hodin na VŠ, který je zpravidla 20 hod. týdně.
Pro 6 semestrů lze tedy počítat v učebním plánu s 1500–1800 hodinami výuky.

Podle dohody schválené plenem ASVSP dne 18. 4. 1997 v Ostravě jsou pro VŠ **doporučeny** následující minimální hodinové dotace pro 3 okruhy. Jde o plán minimálního počtu „týdenních“ výukových hodin (tedy např. 6 hod. znamená buď 3 hod. ve dvou semestrech nebo 2 hod. ve třech semestrech apod.).

Teorie a metody soc. práce	12 hod.	tj. cca 180 hod.
Sociální politika.....	8 hod.	tj. cca 120 hod.
Praxe v sociální práci	1/4 výuky.....	cca 450 hod.
Supervize resp. seminář k praxím.....	6 hod.	tj. cca 90 hod.

- b) Vzdělávací standard pro sociální práci pokrývá alespoň 2/3 obsahu tříletého studia.

Zásada č. 3

Škola, která připravuje odborníky pro sociální práci, rozděluje výuku mezi vzdělávací standard pro sociální práci a své profilové předměty (např. prohloubenou výuku metod, sociální politiky, výzkumu, práce se specifickými skupinami) nebo předměty druhého oboru (ekonomie, lékařské obory, pedagogiku apod.). Své specifické zaměření deklaruje v profilu absolventa.

Zásada č. 4

Má-li škola, katedra (resp. fakulta) sociální práci jako hlavní obor, je termín „sociální práce“ uveden v jejím názvu nebo alespoň v názvu oboru studia.

Pozn. ed. Uvedené zásady dosud nebyly schváleny Asociací vzdělavatelů v sociální práci.

PŘEHLED ÚROVNÍ ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA

Okruhy činností, které vykonává sociální pracovník na různých úrovích odbornosti

1. **Sociálně-správní činnosti** související s uplatněním nároku a poskytováním finanční a věcné podpory a pomoci v systému sociálního zabezpečení
2. **Sociálně-právní poradenství** – orientace jednotlivců, rodin, skupin a komunit v jejich legislativních a správních možnostech
3. **Sociální diagnostika** – rozpoznávání a mapování sociálních problémů, potřeb a zdrojů jednotlivců, skupin a komunit a jejich vzájemných souvislostí
4. **Sociální prevence a ochrana** – vytváření podmínek k omezení rizika vzniku a zhoršení sociálních problémů u ohrožených jednotlivců, rodin, skupin a komunit, včetně jejich vyhledávání (depistáž)
5. **Sociální intervence** jako soubor odborných činností (provázení, poradenství, terapie, organizování, trénink, vyjednávání, zastupování) směřujících
 - a) k obnově a zlepšení psychosociálního fungování jednotlivců, rodin, skupin a komunit
 - b) k lepšímu využití různých zdrojů (intrapsychických, interpersonálních, společenských aj.)
 - c) k vyvolávání takové sociální změny ve společnosti, které tomuto cíli napomáhají.
6. **Sociální koncepce** – vytváření a realizace sociálních programů, sociální plánování
7. **Supervize** – reflexe a podpora profesionálního fungování studentů a sociálních pracovníků a jejich dalšího rozvoje)
8. **Sociální manažment** – řízení sociálních organizací a týmů, řízení organizační změny
9. **Výzkum v sociální práci** – vyhodnocování účinnosti služeb, dopadů sociálně-politických opatření aj.
10. **Vědecká činnost** – rozvoj teorie a metodologie sociální práce
11. **Vzdělávání a další vzdělávání** odborníků v sociální práci

DEFINICE SOCIÁLNÍ PRÁCE

Sociální práce jako obor je aplikovaná věda, která zkoumá komplexní souvislosti mezi intrapsychickými, interpersonálními, skupinovými a společenskými procesy a způsoby jejich ovlivnění legislativními, organizačními, komunikačními a vztahovými prostředky, s cílem zlepšit životní pohodu všech lidí.

Sociální práce jako činnost je profesionální aktivita, která vytváří podmínky pro rozvoj a lepší využití zdrojů jednotlivce, skupin, komunit a společnosti využíváním prostředků analýzy a komunikace, profesionálním utvářením a usnadňováním vzájemné interakce (organizováním, vyjednáváním) a realizací a změnou legislativních a společenských podmínek, s cílem ochránit a posilit zejména znevýhodněné a ohrožené skupiny a jednotlivce ve společnosti.

SOUSTAVA PRAKTIICKÝCH KOMPETENCÍ

Rada pro rozvoj sociální práce, 1999

I. kompetence: Rozvíjet účinnou komunikaci

Definice: Umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami a komunitami. Iniciuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů.

Společná kritéria	Důkazy	Splnil	Datum podpis
1. Navázat kontakt (vytvorit atmosféru důvěry, dbát přiměřené neverbální komunikace)			
2. Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám			
3. Rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je			
4. Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů			
5. Usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím			
6. Motivovat pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů			
7. Udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu			

II. kompetence: Orientovat se a plánovat postup

Definice: Ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a jinými odborníky získává přehled o jejich současných i potenciálních potřebách i zdrojích a souběžně plánuje postupy, reagující na zjištěnou nouzi a ohrožení. Dovede stanovit rizikové faktory a meze spolupráce.

Společná kritéria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
1. Orientovat se v potřebách a možnostech klientů a jejich rodin ve vazbě na okolí			
2. Orientovat se v legislativních, společenských a organizačních podmínkách a možnostech působících v dané situaci			
3. Sbírat a zpracovávat informace z různých zdrojů			
4. Zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny			
5. Rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze			
6. Vést přiměřenou dokumentaci			
7. Pomáhat objasňovat cíle, zdroje a možné překážky a navrhovat možná řešení			
8. Vést klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí			
9. Dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny			

Doplňující kritéria pro studenty	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
10. Vede přiměřenou dokumentaci o situaci klienta			
11. Orientuje se v sociálních záznamech			
12. Je schopen ze sociálního záznamu vybrat potřebné informace			
13. Je schopen provést samostatně záznam o vyšetření (pozorování) klienta			
14. Ovládá prostředky moderní kancelářské techniky			

III. kompetence: Podporovat a pomáhat k soběstačnosti

Definice: Podporuje příležitosti k tomu, aby lidé mohli použít své vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování.

Společná kriteria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
1. Umět poskytnout emoční podporu			
2. Pomáhat lidem rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky			
3. Umět objasnit lidem jejich práva a způsoby jejich uplatnění			

Kritéria pro pracovníky	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
4. Pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv			
5. Podporovat získání a rozšíření informací, dovedností a schopností, které posilují soběstačnost			
6. Přímo vystupovat v zájmu klientů, obhajovat a vysvětlovat jejich oprávněné zájmy			
7. Zvažovat právo lidí přebírat na sebe riziko poškození			
8. Pomáhat lidem vyvíjet větší kontrolu nad chováním, které ohrožuje je nebo okolí			
9. Chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstraňování diskriminace a útlaku			

IV. kompetence: Zasahovat a poskytovat služby

Definice: Poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly a zapojuje se do prevence. Podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi.

Společná kriteria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
1. Znát možnosti a metody poskytování služeb a intervence			
2. Poskytovat pomoc a službu v souladu s dohodnutým postupem			

Kritéria pro pracovníky	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
3. Pravidelně hodnotit měnící se situaci, pokroky a účinnost postupu spolu s klienty			
4. Organizovat a koordinovat poskytování pomoci a služeb z různých zdrojů			
5. Vytvářet příznivé okolnosti pro přijetí služby a adaptaci na ni			
6. Aktivně čelit chování, které vytváří riziko a ohrožuje klienta nebo okolí			
7. Aktivně se zapojovat do programů, které snižují sociální riziko a zlepšují sociální podmínky a rozšiřují možnosti důstojného života lidí			
8. Pomáhat zvládat konflikt, napětí a stres uživatelům služeb a jejich okolí a zlepšovat jejich spolupráci			
9. Připravit vhodné podmínky pro zdařilé odpoutání při ukončení služby			

V. kompetence: Přispívat k práci organizace (kompetence pracovníků)

Definice: Pracuje jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty a efektivně využívá všech zdrojů. Spolupracuje s kolegy.

Kritéria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
1. Rozumět struktuře organizace, jejím cílům, reflektovat pravidla a režim			
2. Jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociální práce a přispívat k dobré pověsti pracoviště na základě solidních výsledků			
3. Účinně komunikovat a spolupracovat s kolegy a jinými pracovníky			
4. Umět charakterizovat tým, identifikovat vlastní místo v něm a reflektovat vlastní přínos pro práci v týmu			
5. Podílet se na kritickém hodnocení práce organizace, přispívat ke zlepšení její kultury a přiměřenosti poskytovaných služeb potřebám a právům různých klientů.			
6. Znát dostupné zdroje organizace, efektivně je využívat a chápat priority			
7. Vytvářet podmínky pro získání zpětné vazby o chodu organizace a o vlastní práci od klientů a kolegů a navrhovat konstruktivní změny			

V. kompetence: Přispívat k práci organizace (kompetence studentů)

Definice: Dovede se zorientovat v organizaci a začlenit do způsobu její práce. Chápe své postavení v týmu, spolupracuje s kolegy a zodpovědně plní svou roli. Podílí se na kritickém hodnocení práce organizace a navrhuje změny.

Kritéria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
8. Dodržovat základní pravidla společenského styku a respektovat kolegy			
9. Přijímat a poskytovat zpětnou vazbu a kritiku			
10. Projevovat se zodpovědně			
11. Aktivně přistupovat k plnění úkolů			
12. Rozumět struktuře, cílům a hodnotám organizace			
13. Respektovat pravidla a zájmy organizace			
14. Kriticky reflektovat práci organizace a navrhovat změny			
15. Zabezpečovat výměnu informací s jinými subjekty			
16. Navazovat kontakt s institucemi v lokalitě			
17. Umět charakterizovat tým a identifikovat vlastní místo v něm			

VI. kompetence: Odborně růst

Definice: Je schopen konzultovat a řídit svůj odborný i osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v sítí, dosahovat vytčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru.

Společná kritéria	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
1. Sledovat vývoj zákonodárství v sociální oblasti a doplňovat své znalosti a dovednosti v sociální práci			
2. Využívat kontaktů a výměny zkušeností na seminářích a vzdělávacích akcích k získání a prohloubení informací ke svému oboru			
3. Ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit			
4. Reflektovat osobní stresy, jejich příčiny a projevy a emočně se vyladovat			
5. Identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy, které negativně působí na práci s klienty a pomáhat je překonávat			
6. Umět si zorganizovat práci a dosáhnout cíle, který si vytknul ve stanoveném čase			

Kritéria pouze pro pracovníky	Důkazy	Splnil	Datum/podpis
7. Sdílet s kolegy profesionální nejistoty, rozehnávat teoretické souvislosti a mnohostrannost možných řešení a využívat práva, potřeby a možnosti			
8. Rozeznávat, kdo a v jakém čase musí rozhodnout, identifikovat rizika spojená s alternativami a přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí			
9. Tvořivě využívat příležitosti k dosažení pozitivních změn a hledat nová řešení			
10. Vytvářet a udržovat pracovní vztahy s jednotlivci, organizacemi, odborníky a dobrovolníky, respektovat jejich odlišné pohledy a pracovat s nimi			

SOUHRNNÉ HODNOCENÍ PRAKTIČKÝCH KOMPETENCÍ DLE PORTFOLIA

Jméno hodnoceného: datum hodnocení:
 pracoviště:
 hodnotitel: za období:

Kompetence (obsah)	Současné dosažení						
	1	2	3	4	5	6	7
I. Rozvíjet účinnou komunikaci Naslouchat, vytvářet podmínky pro důvěru a otevřenosť, iniciovat spolupráci a motivovat pro změnu							
II. Orientovat se a plánovat postup Získávat přehled o souvisejících situacích nouze a rizika a plánovat postup ke změně							
III. Podporovat a pomáhat k soběstačnosti Podporovat rozpoznání a využívání vlastních sil a schopností, přebírání odpovědnosti a zabezpečení práv							
IV. Zasahovat a poskytovat služby Poskytovat či zajišťovat přiměřenou podporu, ochranu a kontrolu a zapojovat se do prevence							
V. Přispívat k práci organizace Pracovat odpovědně, hodnotit a zlepšovat účinnost služeb, efektivně využívat zdrojů, spolupracovat							
VI. Odborně růst Plánovat a řídit své další vzděláni, využívat supervizi a sebereflexi k růstu, umět si zorganizovat práci a čas, rozhodovat se a spolupracovat v sítí							

Toto hodnocení vyjadřuje dosaženou úroveň v kompetencích, které hodnotitel posuzuje. Pokud chybí doklady nebo kompetence není posuzována, hodnocení proškrtněte.

- 1... minimální zvládnutí dané kompetence v některých kritériích
- 7... úplné zvládnutí kompetence ve všech kritériích

TYPY PRAXÍ

(Zpracovala Mgr. J. Sýkorová na základě portfolií z kursu rozvojové supervize r. 1997)

Formy praxe a učební cíle studenta

Standardní formy praxe, které jsou zavedeny na našich školách, je možno rozdělit do těchto kategorií podle jejich délky a rytmu:

- krátkodobá průběžná
- dlouhodobá průběžná
- krátkodobá bloková
- dlouhodobá bloková
- nárazová, projektová

Krátkodobá průběžná praxe probíhá v délce 1–2 dny v týdnu po dobu 4 týdnů. Jednorázová návštěva, případně 2–3 návštěvy zařízení nelze považovat za krátkodobou praxi; ale jedná se o stáž. Tato forma praxe je vhodná pro ambulantní zařízení, úřady a další sociální instituce. Cílem učení je především seznámit se se strukturou organizace, jejím zařazením do sociální sítě, jejími cíli, typem klientů, rytmem provozu a základními pravidly zařízení. Student může informativně poznat úlohu sociálního pracovníka, jeho hlavní činnosti a způsob vedení dokumentace. Učitelé a konzultanti z pracovišť se shodují, že tento typ praxe je vhodný pro studenty prvních ročníků VOŠ.

Dlouhodobá průběžná praxe trvá většinou jeden nebo dva semestry a student dochází na pracoviště 1–2 dny v týdnu. Tento typ praxe je vhodný v ambulantních poradenských a informačních službách, stacionářích, speciálně pedagogických centrech, azylových domech, odděleních péče o děti aj. Student má možnost zúčastnit se po delší období pravidelných aktivit, skupin, návštěvních dnů. V této formě praxe může plnit náročné cíle učení: sledovat a zaznamenat vývoj jednoho případu, naučit se vést dokumentaci, pochopit metodiku vedení případu a uvědomit si možné varianty řešení, učit se sebereflexi naučit se analyzovat a zaznamenávat změny, udělat plán sociální pomoci a některé realizovat. Cíle této formy praxe navazují na úkoly z nižších ročníků, student by měl umět např. navázat kontakt s klientem, vést rozhovor, pracovat s dokumentací.

Krátkodobá bloková praxe probíhá tak, že student je přítomen na pracovišti denně po dobu 2–3 týdnů. Tato forma je vhodná zejména v lůžkových zařízeních, hospicích, LDN, výchovných zařízeních, léčebných komunitách apod. Student má možnost získat základní informace o charakteru zařízení, seznámit se s legis-

lativní rámcem a právy klientů, způsobem financování, povahou týmové práce, typem klientů, režimem zařízení, seznámit se s administrativní prací. Pozná rytus provozu, rituály, hlavní metody práce a orientuje se v potřebách klientů. Naučí se neformalně komunikovat s klienty a navazovat počáteční kontakt. Tato forma je vhodná pro studenty prvních a druhých ročníků.

Dlouhodobá bloková praxe trvá 4 a více týdnů a student je přítomen na pracovišti denně. Tato praxe je vhodná v lůžkových zařízeních, ve stacionářích, azylových domech apod. Předpokládá se, že student bude mít možnost stanovit a naplnit náročné cíle učení: důkladně poznat určitý typ pracoviště, jeho cíle, strukturu, způsob fungování, vzájemné vztahy, týmovou spolupráci a dokáže identifikovat svou úlohu v týmu. Má možnost aplikovat teoretické poznatky do praxe, zapojí se do řešení případů a hledá další nové možnosti. Pozná různé role sociálního pracovníka – podílí se na vedení dokumentaci, je schopen sepsat anamnézu, navázat styk s jinými organizacemi, orientuje se v potřebách klientů. Naučí se sociálním dovednostem při jednání s klientem: posoudí vhodnost přístupu ke klientovi, účinně komunikuje s klientem, vyšetří jeho potřeby a stanoví plán pomoci, podporuje klientova práva, samostatnost a rozhodování. Tato forma praxe je vhodná pro druhý a třetí ročník.

Nárazová projektová praxe není časově vymezena, je vymezena úkolem, obzahem. Je vhodná pro všechny typy institucí, důležité je přímé řešení problému, projektu. Je spojena většinou s akcí, kterou je nutno připravit, uskutečnit a vyhodnotit. Může to být příprava výletu, programy volnočasových aktivit, organizace semináře, projekty komunitních center apod. Předpokládá dobrou motivaci studenta a aktivní zapojení. Cíle učení: naučit se sbírat data, získat podkladové materiály, studium literatury, umět se připravit na jednání, rozvoj organizačních schopností, schopnost komunikovat s jednotlivci i organizacemi, naučit se prezentovat názor, projekt, naučit se vyjednávat a obhajovat, naučit se sestavit a napsat projekt. Tato forma je vhodná pro studenty druhého a třetího ročníku.

Uvedené cíle učení v jednotlivých formách praxí nejsou zdaleka vyčerpávající. Nejde o návod, ale stručný přehled toho, jak se cíle učení odlišují v různých typech praxí. Je vhodné, když student má možnost během studia poznat různé formy praxe na různých pracovištích, aby sám zjistil, která oblast sociální práce mu vyhovuje a kde by pracovat nemohl. Jde také o to stanovit reálné cíle učení v určitém typu praxe a vybrat vhodný typ praxe pro určité pracoviště. Proto je nutná spolupráce konzultantů z pracovišť a učitelů ve školách. Cíle učení souvisí také s teoretickou výbavou studentů. Je vhodné, aby vedoucí praxe na pracovištích byli informováni o učebních osnovách jednotlivých ročníků ve škole.

Stanovení a plnění učebních cílů vyžaduje spolupráci studenta, učitele a vedoucího praxe. Student potřebuje vedení a zpětnou vazbu. K tomu slouží supervize. Obecné platí, že supervize na pracovišti je zaměřená více na praktické vedení a kontrolu, supervize ve škole na podporu a rozvoj teoretických poznatků. Supervize ve škole i na pracovišti má organizaci a strukturu. Ve škole jsou organizována většinou úvodní informativní setkání a dále probíhá formou plánovaných pravidelných skupinových setkání, většinou 1x za 14 dní. Kromě toho řada škol stále více nabízí individuální supervize podle potřeb studentů. Výhodou individuálních supervizí je intenzivnější práce se studentem, individualizace a možnost většího otevření studenta. Výhodou skupinové supervize je využití skupinové dynamiky a obohacení o zkušenosti druhých. Závěrečná skupinová supervize je určena k hodnocení dosažených učebních cílů.

Na pracovištích je vhodné také supervizi plánovat a strukturovat. Většinou jde o individuální supervizi, v některých situacích je vhodné uskutečnit na úvod společné skupinové sezení. Supervizor se se studentem dohodne, jaké důkazy pro splnění učebních cílů lze na pracovišti získat a jaké mu vytvoří přiležitosti k učení. Student by měl hned od počátku vědět, jak bude supervize na pracovišti probíhat. To znamená kdy, kde a v jakém časovém rozsahu, aby se mohl připravit. Měla by také existovat dohoda o možnosti okamžitého supervizního rozhovoru s pracovníkem ve chvíli, kdy student má závažný problém. V závěrečném supervizním rozhovoru pracovník se studentem společně zhodnotí dosažené učební cíle a důkazy o nich.

Důležitá je vzájemná spolupráce učitele a vedoucího praxe. Jestliže budeme vycházet z reality, tzn. časových a pracovních možnosti učitelů i pracovníků, v běžných situacích postačí, když budou o sobě navzájem vědět a setkají se společně na začátku a konci školního roku, např. při společném setkání organizovaném školou. Je však třeba, aby intenzivněji spolupracovali v případě, že student má na praxi z jakýchkoli důvodů těžkosti.

Učební cíle, způsob hodnocení, požadavky školy a možnosti pracoviště i vzájemné kontakty učitelů a pracovišť jsou uvedeny v kontraktu, který má být uzavřen mezi studentem, školou a pracovištěm před nastupem na praxi nebo u dlouhodobých praxí do určitého termínu od jejího započetí.

