

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Kateřina Vaculíková

*Využití reflektujících týmů při vzdělávání studentů sociální
práce v profesních dovednostech*

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D.

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....
podpis studentky

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat panu Mgr. Leošovi Zatloukalovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a velkou ochotu a vstřícnost. Poděkování náleží také studentům, kteří ochotně odpovídali na mé otázky a poskytli mi tak mnoho cenných informací. V neposlední řadě patří mé díky všem přátelům a rodině, kteří mě při práci podporovali.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 Reflexe v sociální práci	3
1.1 Historie a význam pojmu reflexe	3
1.2 Význam pojmu reflexe v kontextu sociální práce	4
1.2.1 Ovlivnění pozdně-moderní společnosti	5
1.2.2 Vymezení reflektivity a reflexivity	5
1.2.3 Srovnání reflektivity a reflexivity podle Jane Fook.....	7
1.3 Reflexivita v sociální práci.....	7
1.3.1 Reflexivita jako tvorba životních projektů	8
1.3.2 Reflexivita jako emoční introspekce.....	8
1.3.3 Reflexivita jako kritika poznání.....	9
1.3.4 Kritická reflexivita	9
1.4 Reflektivní praxe	11
2 Rozvoj profesních dovedností sociálního pracovníka	14
2.1 Praktické versus teoretické vzdělávání sociálních pracovníků	14
2.2 Obecné požadavky na vzdělávání sociálních pracovníků	17
2.3 Praktické vzdělávání studentů oboru sociální práce	18
2.3.1 Odborná praxe studentů	22
2.4 Supervize	23
2.4.1 Vzdělávací supervize	23
2.4.2 Profesionální supervize (supervize zaměstnanců)	24
2.5 Sebereflexe	24
2.6 Kompetence a profesionalita sociálního pracovníka.....	26
3 Reflektující tým	29
3.1 Způsob práce se reflektujícím týmem	30
4 Metodologie výzkumu	33
4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	34
4.2 Typ výzkumu	34
4.3 Výzkumný vzorek	35
4.4 Metoda získávání dat.....	35
4.5 Analýza dat.....	36
4.5.1 Kódování.....	37
4.6 Analýza a interpretace rozhovorů	38
4.6.1 Kategorie č. 1 – Osobní pohnutky (motivy)	39
4.6.2 Kategorie č. 2 - Pocity	40
4.6.3 Kategorie č. 3 – Ovlivnění.....	42
4.6.4 Kategorie č. 4 – Dovednosti	43
4.6.5 Kategorie č. 5 - Zpětná vazba	45
4.6.6 Kategorie č. 6 - Organizace projektu	47

4.6.7	Kategorie č. 7 – Reflexe ve vzdělávání	48
4.6.8	Kategorie č. 8 - Reflexe v sociální práci.....	48
4.7	Souhrn	49
	ZÁVĚR	50
	BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM	51
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	54
	SEZNAM TABULEK	55

ÚVOD

Celá diplomová práce a vůbec počáteční myšlenka úzce souvisí s projektem, jehož autorem je Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. Projekt umožnil šesti studentům Katedry křesťanské sociální práce Palackého univerzity v Olomouci aktivně se zúčastnit terapeutického sezení v roli člena reflektujícího týmu. Jednotlivá sezení probíhaly za přítomnosti terapeutů Leoše Zatloukala a Bc. Pavla Vítka, jenž oba působí v rámci Centra krátké terapie. Zároveň jsou také součástí týmu Dalet, který je založen za účelem společného vzdělávání a rozvíjení svých členů.

Hlavním cílem této práce je ukázat na možnost využití reflektujících týmů při vzdělávání studentů sociální práce v profesních dovednostech. V reflexi a reflektování mnoho autorů spatřuje základ pro učení a rozvoj, jehož užití můžeme pozorovat i v sociální práci. Přesto v českém prostředí její užití není viditelné tolik, jako v jiných zemích, například v Anglii, kde se s reflexí pracuje již na školách, především v rámci praxe.

Práce je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly, kdy první tři popisují teoretickou stránku reflexe. První kapitola je věnuje významu a historii pojmu reflexe. Definovat tento pojem byl těžký úkol, neboť každý autor na reflexi pohlíží jinak. Možná je to způsobeno tím, že sama reflexe znamená nové pohlížení na věc. Pomyslné dveře do oblasti sociální práce otevřel reflexi Donald Schön a ukázal tak světu model reflektivní praxe, jenž se stal efektivním nástrojem profesního rozvoje sociálních pracovníků. Poukazuje tedy na to, jak rozvoj souvisí s reflexí a naopak. Kapitola dále popisuje různé podoby reflexe, kdy každá z nich se zaměřuje na něco jiného, avšak nakonec se spojují v jednu reflektivní praxi, které je věnován závěr první kapitoly.

Druhá kapitola je věnována obecně dovednostem a pak zvláště těm, které odborníci považují za důležité pro výkon profese sociálního pracovníka. Popisuje, jak jsou tyto dovednosti rozvíjeny v rámci praktické výuky studentů, tak i pozdějšího profesního rozvoje pracovníků. Vysvětluje podmíněnost efektivního růstu, praktické zkušenosti a reflexe.

Ve třetí kapitole je představena metoda reflektující tým, která je nejčastěji spojována s terapií. Do podoby, s jakou se s ní můžeme dnes při terapiích setkat, se vyvinula na základě myšlenky Toma Andersena, který je pokládán za autora reflektujících týmů. Již z názvu můžeme odvodit funkci metody, kdy členové týmu reflektují to, co slyší z konzultací s klientem a následně prezentují svůj pohled na věc.

Poslední kapitola je věnována výzkumu, jehož cílem je odpovědět na otázku, jaké dovednosti získali studenti v rámci reflektujícího týmu. Na výzkumnou otázku jsem se snažila přijít prostřednictvím odpovědí z rozhovorů se členy reflektujícího týmu (studenty), působícího v rámci projektu. Výsledky výzkumu mají nejen ukázat, jak je praktická zkušenost důležitá, přinášející mnoho dovedností, ale taky přesvědčit ostatní pedagogy zprostředkovávat studentům podobné možnosti a také přivést studenty blíže k reflexi a samotné metodě reflektující tým.

1 Reflexe v sociální práci

Dříve než přikročím k hlavnímu tématu této kapitoly, tedy využití reflexe v oblasti pomáhající profese, nejprve považuji za důležité zastavit se u samotného slova reflexe. Je pravděpodobné, že si pod tímto hojně užívaným pojmem, především v literatuře než v mluvené podobě, představí každý z nás něco jiného. Jiné představy vyplývají z oborů, kterým se věnujeme, z našich znalostí, postojů atd. Proto následující kapitola přibližuje význam slova prostřednictvím více definic od různých autorů, které jsou ukázkou různých pohledů na tento pojem.

Druhá značnější část kapitoly si klade za nárok popsat reflexi pohybující se v sociální práci. Nárok je zde značný neboť reflexe, neboli reflexivita, jak ji častěji v sociální práci odborníci označují (skloňují), má mnoho podob. V literatuře se hojně používají adjektiva *„reflexivní, reflektivní a kritické, pro označení nového, komplexnějšího a především senzitivnějšího přístupu...k celé praxi sociálních pracovníků (reflektivní praxe).“* (Navrátil, 2010b, s. 25)

1.1 Historie a význam pojmu reflexe

Hlavní důvod rozdílného výkladu pojmu reflexe spatřuji v nejednoznačném definování tohoto slova. Již staří filozofové se ve výkladech a názorech na reflexi plně neshodovali. Slovo reflexe pochází z latinského výrazu *„reflexio“*, jehož doslovní překlad zní *„obrácení zpět či obrácení k sobě.“* Aristoteles považoval reflexi za *„vědění o věděni, obrácení k vlastním psychickým aktům.“* Podle Johna Locka dochází k reflexi tehdy, pokud jsme otevřeni k nazírání na určitou prožitou zkušenost a vytváříme o ní nové poznatky nehledě na naše smysly. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 20) John Dewey chápal reflexi jako *„reakci na matoucí či problematické situace.“* Thomas Starns Eliot připodobňuje reflexi k chemikálii, která osvětlí a vyjasní obraz na cívce filmu. (Havrdová a kol., 2008, s. 20)

Že reflexe není jen přemýšlení či vyjadřování názorů upozorňuje Havrdová (a kol., 2008, s. 21), smyslem reflexe je podle autorky skládání našich postřehů do nových souvislostí či hluboké porozumění známé souvislosti což nám přináší radost a naplnění.

Obecně lze tedy říci, že reflexe je způsobem obrácení člověka k sobě samotnému, k jeho nitru, kdy tak činíme na popud nějakého prožitku, zkušenosti.

1.2 Význam pojmu reflexe v kontextu sociální práce

Reflexe je často užívaným pojmem různých oborů, jaký má však význam pro sociální práci a proč zde byl zaveden.

Pojem reflexe do sociální práce přinesl Donald Shön, díky němuž byl mezi léty 1983 – 1987 tomuto výrazu věnován zvýšený zájem odbornou literaturou. (Havrdová a kol., 2008, s. 20) Zasloužil se o zpřístupnění reflexivního způsobu uvažování i dalším oborům a profesím. Jeho jméno je tak nejčastěji spojeno s rozvojem reflexivního myšlení, přesto se nejedná o zakladatele tohoto přístupu. Ve své práci navazoval na Deweye zabývajícím se tímto tématem již v přechozích letech. Vytvořil „*model reflexivní praxe integrující teoretické poznatky do praxe, umožňující praktikům řešit jejich každodenní situace, do kterých se při práci s klienty dostávají.*“ (Navrátilová, 2009, s. 110)

Mezi odborníky, kteří se reflexí v sociální práci dále zabývali, můžeme hledat odlišné významy v pojetí tohoto slova. Reflexe je chápána jako dovednost, která pomáhá jedinci rozhodovat a volit svou cestu životem v pozdně-moderní společnosti. Další skupina autorů chápe reflexivitu jako praxi sociálního pracovníka, která zahrnuje „*praktickou moudrost*“, s jejíž pomocí pracovník bojuje s přílišnou byrokratizací v sociální práci. Taková praxe je významným „*zdrojem poznání*“, kterým si pracovník pomáhá rozšiřovat a doplňovat své teorie. (Navrátil, 2010b, s. 26) Musil (2004, podle Navrátil, 2010b, s. 26) reflexi v sociální práci označuje jako reflexivní praxi, za které sociální pracovník umí vidět a řešit problematické situace, přičemž základ reflexivního přístupu je schopnost pracovníka pracovat s jedinečností klienta a přitom mít komplexní přehled o jeho situaci. (Navrátil, 2010b, s. 26) Takovýto přístup je považován za nutný základ při posuzování životní situace klienta. (Musil, 2004, s. 17-18)

Podle Havrdové je reflexe spuštěna za čtyř podmínek a tedy pokud se jedinec pozastaví u významné zkušenosti, soustředí na něj pozornost, snaží se na něj nazírat novým pohledem a je otevřen novým postojům, myšlenkám, souvislostem apod. (Havrdová a kol., 2008, s. 20)

Z průzkumu probíhajícími mezi studenty a pracovníky oboru ergoterapie je reflexe spontánní reakcí na vnitřní a vnější spouštěče. Mezi vnější spouštěče řadí překvapující,

nečekané, těžké, nové, složité situace a konflikty. Vnitřními spouštěči jsou myšleny pocity selhání, hněvu, nespravedlivého jednání vůči klientovi, nejasnosti ohledně dalšího postupu a jiné pocity (např. zamilování, radost apod.). (Havrdová a kol., 2008, s. 21)

1.2.1 Ovlivnění pozdně-moderní společnosti

Podle Navrátila (2010b, s. 25) „jsou v sociální práci pojmy reflexe, reflektování apod. využívány v reakci na narůstající pocit nejistoty a nejednoznačnosti pozdně moderního člověka vrženého do světa mnoha příležitostí a rizik.“

Pocit nejistoty a nejednoznačnosti jak o ní mluví Navrátil, je spjata s proměnou dříve pevně zakotvené identity člověka. Podle Giddense (1992, podle Navrátil, 2005, s. 38) vyvstávají otázky: „Kdo jsem?“ „Co je cílem mého života?“ „Jak mám žít?“ apod. Důvodem, proč jsme nuceni si tyto otázky klást, je slábnoucí vliv tradic a kontrolních mechanismů (např. církev, rodina, tradice, normy apod.) a naopak silný konkurenční vliv médií (internet, televize, rozhlas), vznik nových sociálních hnutí, vliv odborných znalostí a nových zdrojů o světě a životě apod. (Navrátil, 2005, s. 39)

„Pozdně moderní doba tak vystavuje jednotlivce potřebě volit a rozhodovat v nových oblastech a vytváří tak nový požadavek plánovat a projektovat své životy.“ (Navrátil, 2005, s. 39) Jedinec vytváří svou identitu jako tzv. reflexivní projekt, v němž je za výsledek rozhodnutí zodpovědný on sám. V post-moderní společnosti má jedinec při rozhodování na výběr z velkého množství možností a nabídek, zároveň si je však vědom rizika voleb a jejich možných důsledků pro osobní i profesní život. (Navrátil, 2005, s. 38 – 40)

1.2.2 Vymezení reflektivity a reflexivity

Z pojmu reflexe se vydělily dva další pojmy reflektivní a reflexivní, kdy v některých pramenech jsou oba považovány za totožné, naproti tomu jiní autoři jim přikládají rozdílné obsahy.

Navrátil (2010b, s. 27) srovnává pojmy reflexivní a reflektivní pomocí práce Donalda Schöna. Schön ve své knize *The reflective practitioner* z roku 1985 formuloval dva koncepty, kterými tak významně napomohl představě o způsobech práce profesionála (sociálního pracovníka) a jak tyto profesionálové vytvářejí poznatky při

práci s klientem. Jsou jimi koncept „*reflexe-po-jednání (reflection-on-action)*“, který je „*spjat s termínem reflektování*“ a „*reflexe-při-jednání (reflection-in-action)*“, který „*je ve vazbě na koncept reflexivity*“. (Navrátil, 2010b, s. 27)

Přínos jeho práce spočívá zejména v tom, že popsal, jakým způsobem lze reflektivní myšlení využívat jako efektivní nástroj profesního rozvoje a profesionalizace pracovníků. Díky zkušenostem z mnoha profesí, které Schön vystřídal, si uvědomoval velkou propast mezi teorií a praxí. Začal sledovat, jak jsou získané znalosti užívány v praxi a jak nabyté zkušenosti z praxe pomáhají vytvářet nové poznatky. Vycházel z dovedností, které ovládají experti v dané profesi. Snažil se přijít na to, díky jaké dovednosti či vlastnosti provozují profesionálové svou práci s výbornými výsledky. Zjistil, že profesionalita tkví v umění reagovat na nepředvídatelné a jedinečné situace, které vznikají v průběhu praxe. Klíčem je právě mistrovsky zvládnuté jednání založené na reflektování předchozí situace a reflexe probíhající při řešení daného problému. (Svojanovský, 2013, s. 18)

Proces reflektování-po-jednání, jak si jej vykládá Schön (1983, podle Navrátil, 2010b, s. 27), probíhá uvnitř pracovníka po setkání či jiné aktivitě s klientem. Tato reflexe je brána jako jednorázová aktivita, při níž si pracovník vytváří souhrn objektivních a prověřených znalostí, které může pravidelně používat v podobných situacích. Pracovník reflektuje své zkušenosti z práce s klientem a na základě opakujících se jevů a obecných zákonitostí si utváří vzorce, modely, strategie, které mu usnadňují náhled na podobné situace, a později si z nich vybírá odpovídající postup. (Navrátil, 2010b, s. 27) Tento koncept spatřuje Schön jako nedostatečný, neboť lidskou mysl nelze chápat jen pomocí pouček a norem. Takovýto přístup má za následek rutinní jednání nebo přehlížení potřeb klientů. (Navrátilová, 2009, s. 110)

Navrhuje proto druhou variantu přístupu v pomáhající profesi a to reflexi-při-jednání nebo také podle Havrdové (2008, s. 20) jinak řečeno reflexi v akci. (Navrátil, 2010, s. 28) Jak již sám název napovídá, reflexe-při-jednání vyjadřuje proces, při kterém se sociální pracovník snaží monitorovat v průběhu jednání s klientem pocity, prožitky, teorie, koncepty, které aktuální jednání ovlivňují. Je přirozené, pokud v průběhu interakce s klientem nastane pro pracovníka nová, jedinečná situace, která ho překvapí či zmate. Průběžné reflektování pomáhá překonat změnu a mínění pracovníka. Podle Shöna (1983, podle Navrátil, 2010b, s. 28) pomáhá tento koncept také k propojení teorie s praxí, neboť při práci s klientem sociální pracovník vytahuje z paměti přechozí zkušenosti, vědomosti, teorie a pokud se setká s novou situací, má zkoušet různé

přístupy, které vedou k vytvoření nového poznání a způsobu, jak situaci prakticky zvládnout.

1.2.3 Srovnání reflektivity a reflexivity podle Jane Fook

Fooková (2002, podle Navrátil, 2010b, s. 29) dělí pojmy podle oborů, z nichž vychází. Pojem reflektivita se pojí spíše s technickými obory jako management či strojírenství oproti tomu reflexivita byla definována v kontextu sociálních věd jako hlavní dovednost výzkumníka, je tedy spjata s kvalitativními a etnografickými výzkumy.

Pojmy také srovnává podle přístupu k praxi. Reflektivita byla snahou oprostít se od zkušeností a pocitů a dosáhnout objektivního přístupu ke klientům. Odmítá praktickou moudrost vznikající každodenní praxí, která, jak bylo řečeno výše, je součástí reflexivity. Reflexivita si váží praxe sociálních pracovníků a naopak je kritikou objektivního přístupu. Další rozdíl spatřuje v náhledu na klientovu situaci, neboť reflektivita se snaží pochopit, jak věci fungují, kdežto cílem reflexivity je snaha na tuto situaci pohlížet z různých úhlů. (Navrátil, 2010b, s. 29)

Ze srovnání reflektivity a reflexivity je patrné, že pojem reflexivita má k sociální práci blíže. I z jejího etického hlediska, neboť má blízko přístupům, které pohlíží klienta jako rovnocenného partnera sociálního pracovníka. Její snahou je kontrola interpretací sociálního pracovníka, nejen sebou samým, ale ostatními (např. kolegy, supervizorem, klientem). Už jen tím, že hlavním cílem reflexivní praxe je zohlednění různých kontextů, v nichž všichni účastníci a především klienti žijí, je důvodem, proč je důležité ji zohlednit v praxi sociálních pracovníků. (Navrátil, 2010b, s. 24 - 25)

1.3 Reflexivita v sociální práci

Navrátil (2010, s. 24) chápe reflexivitu souhrnně jako nástroj kontroly okolností a předpokladů, které pracovník využívá v rámci své práce s klienty. Je pro něj jakousi zpětnou vazbou, kterou pracovník používá pro zvýšení a prohloubení kvality práce. D´Cruzová (et al., 2007, podle Navrátil, 2010b, s. 32) na základě analýzy anglosaské odborné literatury zaznamenala tři různá pojetí reflexivity.

1.3.1 Reflexivita jako tvorba životních projektů

První typ reflexivity je spojen s vymezením pozdně moderní společnosti a důsledků, které pro život v této společnosti přináší, viz kapitola 1.1.1. (Navrátil, 2010b, s. 32 – 33) Jádro tohoto pojetí spatřuje Ferguson (2003, podle Navrátil, 2010b, s. 33) ve schopnosti jedince jednat ve světě, kriticky pohlížet na své jednání a být otevřen k přehodnocení jednání i sebe samotného. Umět tedy reflektovat životní situaci a provádět závažná rozhodnutí a uskutečňovat tak životní projekty, společně s riziky, které pozdně moderní společnost přináší. Podle Elliotta (2001, podle Navrátil, 2010b, s. 33) v kontextu tohoto pojetí být reflexivní znamená „*zaujmout aktivní a kreativní postoj k vlastnímu životu, v němž osoba usiluje o sebeurčení, tj. vytváření autentických životních projektů.*“

Ovšem ne všichni jsou schopni takovýto přístup zaujmout. Na pomoc přichází sociální pracovník, který pomáhá vést jedince rozhodovacími procesy a získanými informacemi, aby dokázal samostatně říci, kam se jeho život bude vyvíjet. „*Z tohoto pohledu je reflexivita prostředkem sebeurčení, seberozvoje a osvobození.*“ (Navrátil, 2010, s. 33) „*Znovuzískání kontroly a vlády nad vlastním životem by mělo být výchozím cílem tohoto pojetí sociální práce.*“ (Navrátil, 2009, s. 46)

1.3.2 Reflexivita jako emoční introspekce

V průběhu vývoje sociální práce se emoce klienta dostaly do popředí zájmu odborníků jako cenný materiál, který pomáhal při řešení problému klienta. V reflexivním přístupu jsou emoce chápány součástí výbavy profesionála, jež pomáhají k porozumění klientově situaci a jsou důležité pro kvalitní profesionální výkon. (Navrátil, 2010b, s. 38) Emocemi v sociální práci se výrazně věnuje Howe (2008, podle Navrátil, 2010, s. 38), podle něhož je schopnost uvědomovat si emoce a pracovat s nimi součástí dobré praxe sociálního pracovníka. Toto sebezpozorování emocí vede k otevřenější a užitečnější komunikaci mezi pracovníkem a klientem.

Mills a Kleinman (1988, podle Navrátil, 2010, s. 38) doporučují, aby „*rozvoj uvědomění si vlastních emočních reakcí byl součástí vzdělávání sociálních pracovníků.*“ Sociální pracovník by měl umět pracovat i s negativními pocity jakými jsou strach a úzkost. Studentská praxe představuje pro Navrátila a Šišlákovou (2007, podle Navrátil, 2010, s. 38) příležitost, jak se naučit se strachem a emocemi pracovat či je respektovat.

V rámci tohoto pojetí je důležité, aby pracovník své emoce v reakci na svou práci prožíval a nepotlačoval je, naopak emoce mohou napomoci porozumění klientovi. Emoční reflexivita je zde spatřována jako jeden z nástrojů předcházení syndromu vyhoření společně se supervizí, při níž může sociální pracovník „*obnovovat svoji sebereflexi a vědomí emocí.*“ (Navrátil, 2010, s. 39)

1.3.3 Reflexivita jako kritika poznání

V tomto pojetí je funkcí reflexivity kontrola našeho poznávání a jednání při práci s klientem. Jde o snahu či ochotu kriticky promyslet možné dopady našeho jednání na naši praxi. Reflexivita je potom brána jako schopnost sociálního pracovníka sledovat proces tvorby poznatků v praxi a jak mocenské vztahy s klientem tento proces ovlivňují. Payne označuje takovouto formu reflexivity jako kritické myšlení, kdy jiní autoři mluví kritické reflexivitě. (Navrátil, 2010b, s. 34 – 35) Z výše zmíněného je patrné, že schopnost kritického myšlení neboli kritické reflexi je pro práci sociálního pracovníka s klientem důležité a proto se jí navíc více věnuji v další kapitole.

1.3.4 Kritická reflexivita

Podle Brechinové a kol. (2000, podle Navrátil, 2010, s. 35) je kritická reflexivita definována dvěma základními principy. Především jde o snahu o rovné rozložení moci. Sociální pracovník se často ocitá před dilematem, jak naložit s mocí v interakci s klientem. Zda přistupovat autoritativně a kontrolovat klienta či pro něj být spíše podporou a partnerem. V rámci kritické reflexe si má pracovník uvědomit, ke kterému přístupu je více nakloněn a proč. Je důležité, aby pracovník uměl pojmenovat a popsat svou roli a věděl jaké je jeho postavení vůči klientovi a ke společnosti. Může tak snáze vidět problémy aktuálního vztahu a změnit jeho mocenské uspořádání. (Maliňáková, 2012, s. 17)

Druhý princip se „*týká schopnosti nespoléhat na obvyklé kulturní a sociální předpoklady.*“ V rámci tohoto pojetí jde o prozkoumání skrytých předpokladů a také zpochybnění samozřejmých a zaběhlých představ, kterými se sociální pracovníci řídí. (Navrátil, 2010, s. 35) Kritická reflexe má pracovníkovi napomoci chápat vlastní předpoklady (mezi něž patří životní orientace, předsudky, teoretická východiska apod.)

a také pomoci pochopit, jak tyto předpoklady ovlivňují práci s klientem. (Navrátil, 2009, s. 63)

Kritická reflexe je účinným nástrojem pomoci sociálnímu pracovníkovi při posouzení životní situace klienta. Ve většině případu se setkává sociální pracovník s klientem, který se nachází v problematické situaci, která má být změněna či udržena, aby se nezhoršila. Problematická situace nastává při nerovnosti mezi očekáváními společnosti a schopnostmi člověka je naplnit. Při podpoře klienta sociální pracovník bere v úvahu prostředí, které klienta ovlivňuje, tedy bere v úvahu celkovou životní situaci klienta. (Musil, 2004, s. 15 – 17) Tato myšlenka vychází ze sociálního konstruktivismu, kdy základem je nahlížení na situaci klienta z různých úhlů. Konstruktivisté dále upozorňují, že při posuzování situace klienta dochází k interpretaci získaných údajů pohledem sociálního pracovníka. Aby se pracovníci vyhnuli určité předpojatosti, mají být otevřeni přezkoumávání utvořených závěrů a hypotéz. K tomu má sloužit kritická reflexe, která pomáhá pracovníkovi chápat vlastní předpoklady (životní orientace, teoretická východiska, předsudky) a to, jak mohou ovlivňovat posuzování situace klienta. (Navrátil, 2010a, s. 19 – 20)

Malcom Payne (1997, podle Navrátil, 2010, s. 35) věnoval otázce, jak se kritická reflexe projevuje v praxi sociálního pracovníka a vytvořil její charakteristiky i s pomocí toho co o ní tvrdí další autoři. Podle Payna se tedy projevuje jako:

- *snaha chápat nejistotu jako příležitost ke kreativní praxi*
- *snaha rozšiřovat osobní zmocnění klienta prostřednictvím kolektivních vztahů a sociální změny*
- *reflektování zacházení s mocí při práci s jazykem*
- *reflektování mocenských vztahů*
- *reflektování otázek ve vztahu k ideologii, na které je konkrétní služba založena*
- *uplatňování rozmanitých perspektiv na životní situaci klienta*
- *zjištění důkazů prostřednictvím teorie a různých etických perspektiv*
- *kodifikace procesu a událostí, aby jej mohl sledovat každý z účastníků procesu*
- *snaha, aby všichni účastníci rozuměli perspektivě, kontextu a celému procesu“*

(Navrátil, 2010, s. 36 – 37)

1.4 Reflektivní praxe

Fooková (2002, podle Navrátil, 2010b, s. 42) navrhuje pojmy reflexivní a reflektivní v tom co obsahují vnímat jako součást jedné reflektivní praxe. Stejně tak Navrátil (2010b, s. 42) chápe reflektivní praxi jako praxi, která staví na reflexivitě sociálního pracovníka.

Podle Payna (2005) je reflektivní praxe složitý proces, při kterém nestačí praktikovat reflektivní (důkladné nazírání na fungování problémových situací) a reflexivní myšlení (promýšlení různých perspektiv na životní situace klienta). Podle něj musí být přítomno také strukturované posouzení vlivu sociálního pracovníka na situaci a zpětné vyhodnocování průběhu a výsledku intervence.

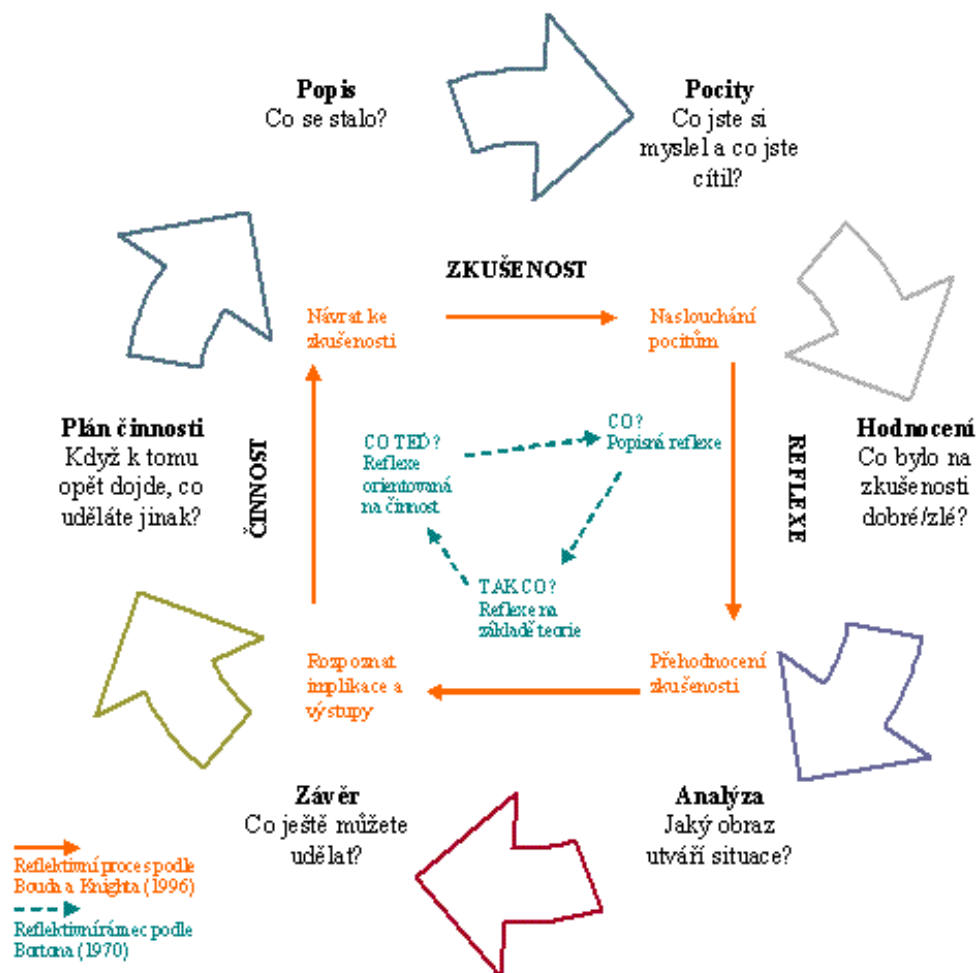
Mezirow (1985, podle Navrátil, 2010b, s. 42) hovoří nikoli o typech reflexivity, ale jejích úrovních, jejichž naplnění je předpokladem reflektivní praxe. V první úrovni zvané afektivní jde o uvědomění si, jaké pocity vnímáme z prožívané situace; rozlišovací úroveň slouží nacházení vztahů a souvislostí mezi identifikovanými jevy; hodnotící, je uvědomění si jak hodnotíme nazírané jevy, podle jakých hodnot postupujeme; pojmová, při které se pozastavujeme nad tím, zda jsou naše úsudky a koncepty morální a přiměřené k posouzení konkrétní situace. Psychickou úroveň reflexivity chápe jako schopnost rozeznat vlastní předsudky a její dopad na naše rozhodnutí a jednání. Poslední úroveň nazývá jako teoretickou, za které dochází k uvědomění si, zda jsou naše rozhodnutí ovlivněna tlaky z okolí. Ty nás mohou vést k nesprávným závěrům. Můžeme tak změnit naše myšlení a nastaveného vnímání a tak změnit naše jednání. (Navrátilová, 2009, s. 108–109)

Podobný náhled přináší i Gibbs (1988, podle Navrátil, 2010b, s. 43), který se zabýval přímo stupni reflektivní praxe a to z pohledu aktivity pracovníka. Rozlišuje 5 fází reflektujících činností, které jsou plánované a organizované. V první fázi má pracovník detailně popsat reflektovanou událost. Popis by se měl týkat místa, zúčastněných osob, jaké mají role, osobnostní charakteristiky, činnosti a dalších významných událostí a jejich okolností. Ve druhé fázi se pracovník zaměřuje na své pocity, které události doprovázejí. Ptá se: „*Jaké pocity jsem prožíval na počátku události, v jejím průběhu a na konci?*“ „*Jaké pocity ve mně vyvolávají jednotliví lidé?*“ apod. Ve třetí fázi pracovník hodnotí, co na události bylo dobrého a co se nezdařilo. Na ni navazuje fáze čtvrtá, při které pracovník podrobně zkoumá jednotlivé části události pomocí otázek: např.: „*Co se podařilo mě, co ostatním? Co se nezměnilo očekávaných*

směrem?“ apod. V páté fázi má již dostatek informací, aby na situaci mohl nahlédnout z různých úhlů. Pracovník zde zhodnocuje vše, co se mu podařilo zjistit a má se ze svých nabytých zkušeností poučit. V poslední šesté fázi již může formulovat plán činnosti. Může stanovit, jak bude v podobných situacích jednat, co dalšího by mohl udělat apod. (Navrátil, 2010, s. 43-44)

Payne (Navrátil, 2010b, s. 44) se zabýval se otázkou, ve které fázi reflektujícího procesu sehrává teorie sociální práce svou roli. Navázal na práci Bortona, který vymezil fáze „TAK CO? (o co jde?)“ a fázi „CO TEĎ?“, v rámci kterých pracovník prování analýzu situace a činí závěry, k čemuž využívá teorie.

Obr. č. 1: Model reflektivní praxe (upraveno podle Payna, 2005)



Zdroj: Navrátil, 2010b, s. 45

Havrdová si všimla (2008, s. 21) okolností, které usnadňují a podporují profesionální reflexi. (Navrátil, 2010, s. 46) Vytvořila proto soubor charakteristik osoby sociálního pracovníka i prostředí, jež jsou základem reflektující praxe. Řadí mezi ně

osobnostní dispozice (schopnost reflexivity, otevřenost), atmosféra bezpečí (zahrnující i bezpečné vztahy), pozitivní zkušenost s reflexí (žádoucí výsledky), podporu pro reflexi ze strany organizace (supervize) a reflexe ve skupině.“ (Havrdová, 2008, s. 21) Právě supervize je pro Havrdovou nástrojem, jímž je dobrá organizační kultura utvářena. (Navrátil, 2010, s. 46)

Navrátil vidí reflexi a reflexivní praxi jako mnohem příhodnější přístup k profesní praxi než složité pracovní procesy, byrokratizace nebo postupy, které jinak omezují výkon sociálního pracovníka. (Navrátil, 2010, s. 24)

Kopřiva navíc zdůrazňuje neopomenutelný fakt, že pomáhající profesionál je jenom člověk a i když se bude snažit naplňovat různá organizační a etická pravidla, nemusí se mu to dařit. A žádný etický kodex už neříká co dělat v případě, pokud se tak stane (např. pokud se ocitne v situaci, kdy se cítí nepříjemně v přítomnosti těžce postiženého člověka). Se svým pocitem jistě nesouhlasí, ale to nestačí. Navrhuje, aby byl etický kodex doplněn o zásadu vycházející z reflektivního procesu: „*Pomáhající je připraven kdykoliv vnímat a akceptovat svou nedokonalost, slabost a zranitelnost, kterou pomáhání vyjevuje a pomocí sebereflexe a supervize napomáhat vývoji k lepšímu stavu.*“ (Kopřiva, 2006, s. 91)

Podle Eleanor Criswell (2010, s. 145) dnešní hektická doba přímo volá po profesionálech, kteří jsou otevření, flexibilní a praktikují reflexivní myšlení namísto tradičních rysů, které charakterizuje jako rozhodnost a odhodlanost. Zde nacházíme právě ty nesourodosti u autorů, kdy Criswellová nazývá takového odborníka reflexivním praktikem a Shon ve svých knihách hovoří o reflektivním praktikovi. Z výše zmíněného o reflektující praxi není důležité, jakého pojmu se budeme držet. Podle autorky jsou jimi odborníci, kteří pracují s variacemi možností a jejich existenci nepopírají. Vyvarují se jednání, jako je popírání, zkreslení, izolace, potlačování emocí apod. Jejich práce je založena na spolupráci, dosažení vzájemného konsenzu, otevřenosti mezi kolegy i klienty. Jejich práce je založena na dialogu a porozumění, které jak si uvědomují, vytváří větší potenciál než odhodlání. Je jím takové jednání, které umožňuje profesionální růst. (Criswell, 2010, s. 145)

Shodně píše i Osterman a Kottkamp (1993, s. 2), kteří tvrdí, že reflexní praxe je náročný proces, který je úspěšný na základě společného úsilí. Považují jej za prostředek, kterým praktici mohou vyvinout vyšší úroveň vlastního uvědomění o povaze a dopadu jejich jednání, a které vytváří příležitosti pro profesionální růst a vývoj. Reflektivní odborník zaujímá v praxi dvojí postoj, kdy na jedné straně je tzv. herec v dramatu a na

straně druhé, kritik, který sedí v publiku, sleduje a analyzuje celý výkon (proces). K dosažení tohoto pohledu (ve druhém případě nadhledu) musí jednotlivci dospět k pochopení svého vlastního chování, myšlenek nebo teorií, podle kterých se řídí.

2 Rozvoj profesních dovedností sociálního pracovníka

Učení se řemeslu sociálního pracovníka je důležité pro získání zdatnosti v poskytování kvalitního profesionálního výkonu a pro jeho další rozvoj. Proto je následující kapitola věnována kompetencím a profesním dovednostem sociálních pracovníků, které se získávají a prohlubují především při praktickém vzdělávání.

Považuji za účelné krátce se pozastavit nad často užívanými pojmy, které provází celou následující kapitolu – dovednost a kompetence. Bělohlávek (2010, s. 14) definuje dovednost jako „*schopnost praktického provádění určité aktivity.*“ Dovednosti pak získáváme výcvikem nebo vykonáváním určité činnosti. (Bělohlávek, 2010, s. 14) Kompetence pak představují soubor dovedností, znalostí, metod a postojů, které jedinec využívá pro zvládnutí úkolů, řešení své situace, osobní rozvoj nebo pro výkon profese. Kompetenci můžeme také chápat jako oprávnění činit rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25-26)

2.1 Praktické versus teoretické vzdělávání sociálních pracovníků

Z historického hlediska praktické vzdělávání existovalo ještě dříve, než se vytvořilo teoretické (univerzitní) vzdělávání v sociální práci. Mluvíme o druhé polovině 19. století, kdy tento tzv. učednický či tovaryšský přístup spočíval v zacvičování sociálních pracovníků v rámci přímé péče zkušenějšími praktiky. Během let převládaly protichůdné názory jakým dílem se má teorie a praxe podílet na vzdělávání sociálních pracovníků. Zejména v Anglii, která je nositelkou dlouhé tradice vzdělávání v sociální práci, debaty vrcholily v 60. letech a největší intenzity dosáhly v 80. letech. (Navrátil, 2007, s. 8-11) Odborná veřejnost se rozdělila na dva tábory, z nichž jedna strana byla proti a druhá pro začlenění odborného výcviku a praxe do výuky studentů sociální práce. Nakonec převládl názor, že odborný výcvik stejně jako teoretická příprava jsou nezbytné pro získání kompetencí sociálního pracovníka. Není to tedy všeobecně uznávaný přístup, je však nejrozšířenější. K podpoře tohoto tvrzení v Anglii výrazně přispěly národní vzdělávací požadavky pro profesi sociálních pracovníků. Tamní

vzdělávání prošlo značným vývojem a nyní se již předpokládá, že vzdělání studentů sociální práce zahrnuje odborný výcvik, podíl každého na výzkumné činnosti. Také si uvědomují důležitost reflexe v sociální práci, proto požadují jako základ „*rozvoj schopností kritické reflexe a schopnost pracovat s kontextem, který je součástí prostředí sociálního pracovníka a klienta.*“ (Navrátilová, 2009, s. 16)

V České republice je rozvoj sociální práce spojen především s rokem 1990. Po tomto roce je zaznamenán velký rozmach v zakládání a rozšiřování vyšších odborných a vysokých škol vyučující obory sociální práce a otevření prostoru pro experimentování a zkoušení různých forem pomoci. (Havrdová, 1999, s. 7) Nové přístupy sebou přinesly potřebu vytvoření odborného zázemí sociální práce a větší nároky na profesionalizaci sociálního pracovníka. Tyto požadavky jsou stále výraznější, neboť profese sociálního pracovníka se neustále vyvíjí a nabývá stále většího významu. (Lešková, 2007, s. 74) Vyšší odbornost a stupeň kvality ve vzdělávání je také potřebný z hlediska akceptace sociální práce jako profese širší společností. (Navrátil, 2007, s. 1)

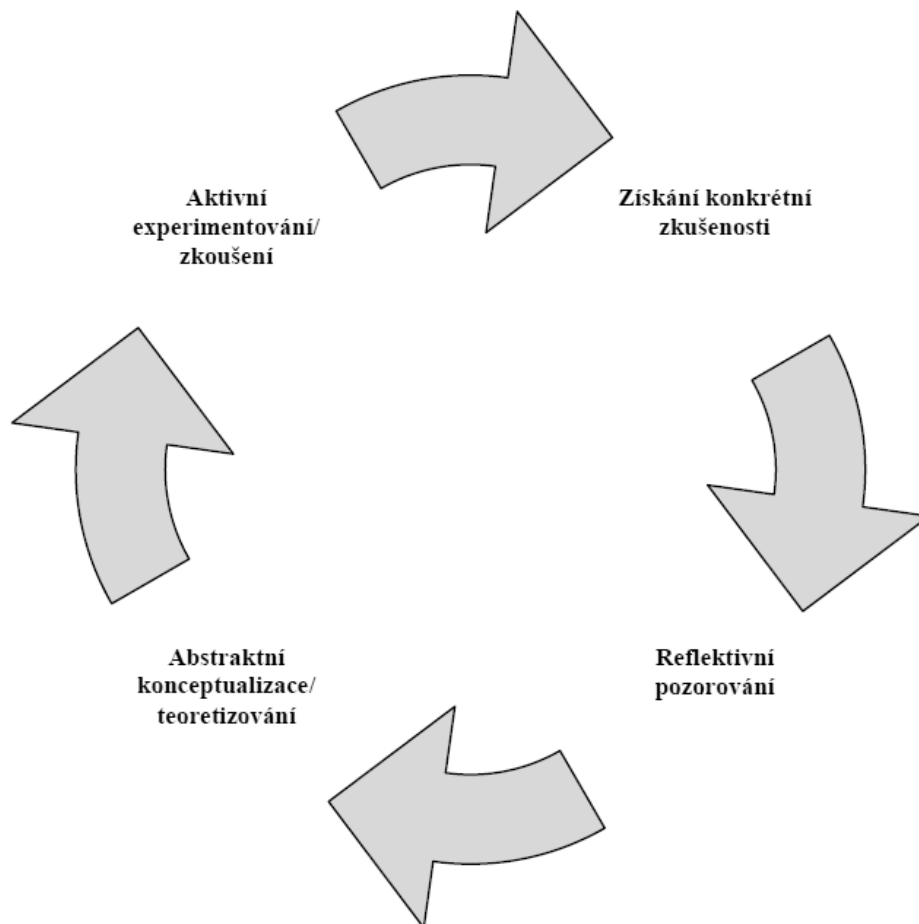
V českém prostředí otevřená debata o úloze praktického vzdělávání zatím neproběhla. Ne že by snad na školách odborná praxe chyběla, podle minimálního standardu ASVSP je povinnou složkou profesní přípravy a má tvořit 25% podílu na celkové výuce. Jde spíše o otázku míry, tedy nakolik školy vynakládají své zdroje na uskutečnění odborných praxí v porovnání s jinou výukou. (Navrátil, 2007, s. 8-12) Příčinu takého jednání škol můžeme hledat v nedostatečně rozvinutém výzkumu v této oblasti či nízkém povědomí o tom co vlastně v praxi funguje či nikoli. Chybí taktéž teoretický model, který by poskytoval instruktorům praxí, studentům či supervizorům praxí soubor využitelných postupů, který by vycházel ze současné teorie. (Navrátil, 2007, s. 14)

Tak jako společnost i sociální práce se stává stále složitější a tím i řešení problémů klientů, se kterými se sociální pracovníci musejí při své profesi potýkat. Situace tedy vyžaduje stále vyšší nároky na schopnosti sociálních pracovníků a jejich vzdělávání (z hlediska teoretického i praktického). (Navrátilová, 2007b, s. 22)

Navrátilová (2009, s. 16) zdůvodňuje nutnost propojení učení se teorií i praxe tvrzením, že získání dovedností nutných pro výkon povolání sociálního pracovníka závisí alespoň z části na praxi. Avšak pouze praktické používání dovednosti nemající teoretický základ nevede k jejímu rozvoji. Kolb (1985, podle Navrátilové, 2009, s. 17), který navázal na práci Lewinga, vytvořil teorii, která popisuje efektivní učení u dospělého člověka. Základem učení je získání jakékoliv životní zkušenosti (např.

kontakt s klientem na praxi) Ve druhém stupni se ptáme: Co to znamená? (získaná zkušenost). Sama zkušenost nevede k učení, musíme se ptát po jejím smyslu a to tak že reflektujeme a zkoumáme poznání (např. četbou nebo účastí na přednášce). Ve třetí fázi propojujeme zkušenost s našimi poznatky, hledáme souvislosti mezi údaji, vyvozujeme logické závěry. Zvažujeme také jaké důsledky získané zkušenosti, hodnotíme její platnost a význam. Cyklus se uzavírá fází, ve které se nově naučené snaží člověk uplatit.

Obr. č. 2: Kolbův cyklus učení



Zdroj: Navrátilová, 2009, s. 18

Kolbův model efektivního učení známkou toho, že teorie a praxe jsou v procesu učení nevyhnutelné a na sobě závislé. Abychom mohli mluvit o učení se, použitá dovednost musí být reflektována, propojena s přechozím učením a porozuměním. Až jsme plně informováni, můžeme dovednost použít. Rozvoj dovedností se neděje přímou

cestou, ale je ovlivňován řadou faktorů, které postupu brání, například i náš postoj k získaným zkušenostem. (Navrátilová, 2009, s. 17)

2.2 Obecné požadavky na vzdělávání sociálních pracovníků

V České republice se kvalitou ve vzdělávání sociálních pracovníků zabývá zejména Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Sdružuje v sobě vyšší odborné školy a vysoké školy, jež si kladou za cíl zvyšovat kvalitu vzdělávání svých studentů a tím přispívat k celkovému zlepšení a zdokonalení poskytovaných nabídek a služeb sociální práce. (Navrátilová, 2007, s. 24) K posouzení kvality vytvořili v devadesátých letech soubor minimálních standardů pojmenovaný Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP, který je neustále aktualizován a k dispozici k nahlédnutí a ke stažení na oficiálních webových stránkách organizace. Standard navrhuje (nenařizuje) soubor disciplín a zásad studia sociální práce. (ASVSP, 2001)

Ač se některým jeví tento nástroj již nedostatečný pro podporu kvalifikované praxe (Navrátil, 2007, s. 13), autoři standardů si myslí, že ačkoliv se v průběhu posledních let některým školám podařilo zvýšit úroveň ve vzdělávání, přesto se naplňování standardů setkává s obtížemi. Příčiny můžeme hledat v nedostatku kvalifikovaných pedagogů na českém trhu práce, vhodné literatury, apod. Školy tedy stále raději k minimálním standardům přistupují jako k metodickým doporučením, nikoliv jako k platným pravidlům, které by je měly zavazovat a z toho autoři usuzují, že tento nástroj bude ještě řadu let funkční. (Chytil, Musil, 2008)

Na mezinárodní úrovni se stejným nástrojem stal dokument vytvořený roku 2004 z podnětu dvou organizací – Mezinárodní asociace škol sociální práce (IASSW) a Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW). (Navrátilová, 2007, s. 25) Navrátilová srovnává zmíněné dokumenty (respektive standardy) z hlediska odborných praxí. České standardy odrážejí stále začínající snahu zavádění odborných praxí do systému vzdělávání sociálních pracovníků, zato mezinárodní standardy jsou zaměřeny již na rozvoj kvality těchto praxí. Především zdůrazňují potřebu spolupráce škol a organizací, které studentům odborné praxe poskytují. Nicméně nesmíme opomenout rozdílnou historii a vývoj sociální práce u nás a v západních zemích, jež ovlivnila úroveň odborných praxí. (Navrátilová, 2007, s. 26)

Přesto podle empirického výzkumu, který Navrátilová uskutečnila za přispění 17 členů ASVSP, tedy 17 vysokých a vyšších odborných škol, vyplývá, že se již školy otázkou kvality odborných praxí zabývají a uvědomují si důležitost spolupráce s organizacemi, které praxi poskytují. Výsledky výzkumu však dále ukazují, že školy nejsou schopny či neví, jak mají při spolupráci postupovat. (Navrátilová, 2007, s. 72-73)

2.3 Praktické vzdělávání studentů oboru sociální práce

Navrátil (2007, s. 5) si pod praktickým vzděláváním představuje „*aktivity, které ve vzdělávacím procesu využívají aplikované učení, například přímého pozorování, nácviku dovedností, supervidované provádění služeb*“ apod. Smyslem tohoto typu vzdělávání je zejména „*profesní socializace, rozvoj dovedností a rozvoj profesionálního úsudku.*“ (Navrátil, 2007, s. 11)

Významy a cíli praktického vzdělávání sociálních pracovníků se zabýval Navrátil (2007, s. 6) a odpovědi hledá prostřednictvím různých autorů a jejich definic sociální práce. „*Sociální práce je prostě to co dělají sociální pracovníci*“, takto například zní jedna ze starších definic, na kterou autoři Hanvey a Philpot reagují svým kontrastním tvrzením, že „*sociální práce je často to, co jiní – zdravotní sestry, lékaři, policie atd. – nedělají.*“

Thomson se zabýval tím, co sociální pracovníci obvykle dělají a tak vytvořil seznam aktivit. Na jeho práci navázal Navrátil, který tvrdí, že výčet aktivit není zcela úplný a nelze jej aplikovat na všechny typy sociální práce. Považuje ho však za jistý základ, kdy právě cílem vzdělávání sociálních pracovníků se má stát osvojení si znalostí a dovedností, které vedou k dokonalému zvládnutí vyjmenovaných aktivit. (Navrátil, 2007, s. 6) Navrátil s tímto seznamem dále pracuje a k dovednostem přiřazuje označení, které stanovuje, zda lze dovednost získat teoretickým učením či výhradě formou nácviku. Z výše provedeného vyplývá, že určitá forma nácviku je nezbytným prvkem pro zvládnutí většiny identifikovaných dovedností. Potvrzuje tedy, že praktické vzdělávání je neoddelitelnou součástí vzdělávání a přípravy sociálního pracovníka na výkon povolání. (Navrátil, 2007, s. 7-8)

Tabulka č. 1: Seznam aktivit a dovedností sociálního pracovníka

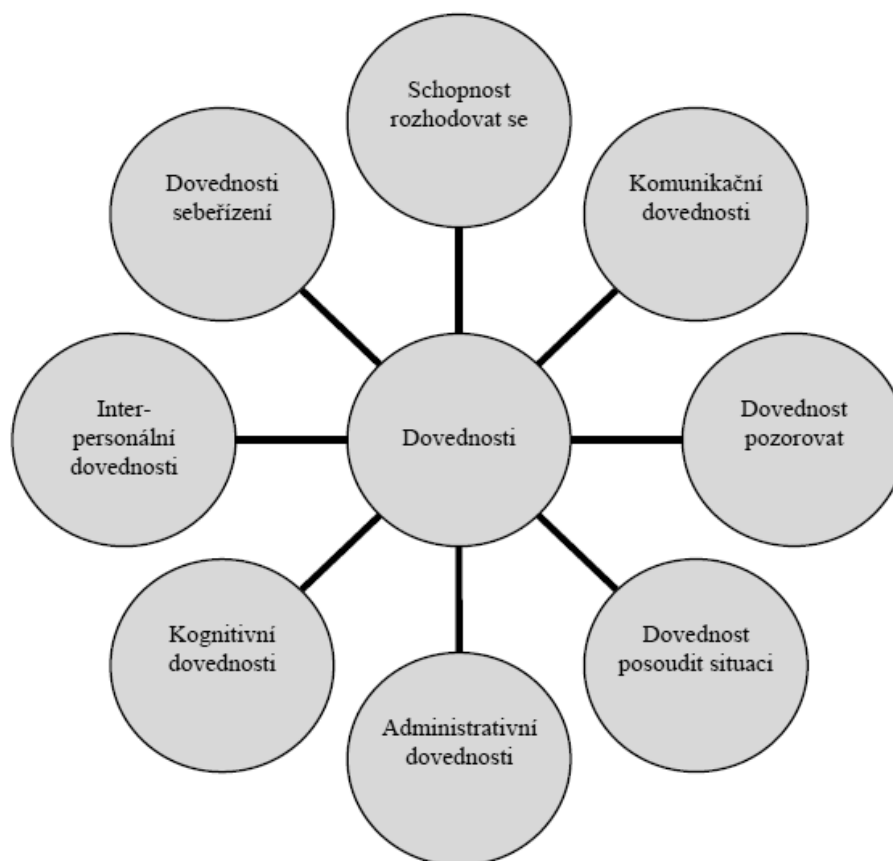
Aktivity	Dovednosti (příklady)	Teoretická výuka/Nácvik
Posouzení životní situace	Tvorba genogramů a ekomap	PV
	Identifikace silných stránek klienta	PV
	Identifikace strategií zvládnání	PV
	Tvorba, využití a vyhodnocení dotazníků	PV
	Komunikační dovednosti	PV
Řízení případu	Informování	PV
	Poskytování rad	PV
	Kontraktování	PV
	Vyjednávání	PV
	Identifikace potřeb	PV
	Rozhodování	PV
	Evaluace	PV
Případová práce	Navazování kontaktu	PV
	Povzbuzování	PV
	Normalizace	PV
	Oceňování	PV
	Konfrontace	PV
	Přerámování	PV
	Sochání	PV
	Interpretování	PV
Hodnocení rizik	Identifikace rizik	PV
	Vyhodnocení rizik	PV
Plánování	Identifikace potřeb	PV
	Zkoumání problému	PV
	Tvorba hypotéz o problému	PV
	Volba problémů a cílů	PV
	Formulace intervenčních cílů	PV
	Tvorba a použití psaných kontraktů	PV
	Průběžné i závěrečné hodnocení	PV
Expertní činnost, psaní	Aplikace znalostí	PV
	Analytické myšlení	TV
	Syntetické myšlení	TV
	Schopnost orientace v kontextu	PV
	Dovednost odborného psaní	TV
	Schopnost stanovit cíl a sledovat linii textu	TV
Spolupráce, vyjednávání	Jasná profesní identita a vědomí role v týmu	PV
	Řízení a spolupráce týmu	PV
	Tvorba týmu	PV
	Vedení či předsedání jednání týmu	PV

	Brainstorming	PV
	Práce s rozpočtem	PV
	Práce s konfliktem	PV
Mediace a zastupování	Zvládání konfliktu	PV
	Práce ve stresu	PV
	Veřejné vystupování	PV
	Verbální vyjadřování	PV
	Schopnost argumentace	PV
	Vyjednávání, smlouvání	PV
Prevence	Realizace výzkumných aktivit	PV
	Využívání existujících výzkumů a jiných zdrojů dat	TV
	Analytické dovednosti	TV
	Schopnost aplikovat poznatky do aktivit	PV
	Sociálně-ekologický pohled	TV
	Organizační dovednosti	PV
	Plánování	PV
	Strukturované myšlení	TV

Zdroj: Navrátil, 2007, s. 13

Dovedností, které nám pomáhají realizovat profesní povinnosti je mnoho a mohou být kategorizovány do různých skupin:

Obr. č. 3: Kategorizace dovedností (upraveno podle Thompsna, 2000)



Zdroj: Navrátilová, 2009, s. 15

Významným činitelem, který ovlivňuje kvalitu a efektivnost praktické přípravy studentů je vhodný výběr vzdělávací metody, prostřednictvím které si zapamatují teoretické poznatky a spojí je s následnou praxí. Alena Bašistová v roce 2007 provedla na toto téma výzkum na Teologické fakultě v Košicích, jež ukázal, že nejčastěji používanou metodou výuky je přednáška a přednáška spojená s diskuzí. Za nejlepší formu vzdělávání z hlediska reálného uplatnění studenti považují především simulaci, workshop a hraní rolí. Poslední metoda umožňuje studentům vcítit se do role například vedoucího pracovníka, identifikovat se s jeho rolí a vybízí je k samostatnému rozhodování. Z hlediska uplatnění v budoucí profesi vidí studenti metody simulace a brainstorming za jedny z nejdůležitějších. Simulaci preferují nejspíše proto, že při ní dochází k vytváření situací, které studenty mohou potkat na pracovišti a ukazuje situace i s jejími následky. Brainstorming zato vybízí ke spontánnímu myšlení, produkci nápadů a řešení, za které nejsou studenti kritizováni, ale naopak jsou vybízeni ke kreativě a neotřelým nápadům. (Bašistová, 2007, s. 78-81)

2.3.1 Odborná praxe studentů

Různé formy odborné praxe jsou důležitou a neoddělitelnou součástí studijních programů. Otázkou je, zda ji za významnou, tak jak je nyní organizována, považují i samotní studenti. Podobnými otázkami se zabývala Lýdie Lešková, která na Slovensku provedla v akademickém roce 2006/2007 výzkum pomocí dotazníkového šetření a na její otázky odpovědělo 117 studentů oboru sociální práce. 76% studentů tvrdí, že odborná praxe má vliv na výběr budoucího povolání. Stejně procento studentů se vyjádřilo k tomu, že získané zkušenosti z odborné praxe využijí v budoucím povolání. (Lešková, 2007, s. 75-77) Můžeme tedy říct, že pro studenty je praxe významná zejména z hlediska využití získaných poznatků a zkušeností v budoucí profesi, považují však za klíčové, jakým způsobem je praxe vykonávána a jaké možnosti jsou studentům nabízeny. Často studenti na praxích provádějí jen administrativní činnosti a samostatná práce s klienty jim není umožněna nebo se jí sami brání. Podle výzkumu Kahánkové a Janouškové provedeným mezi roky 2006 a 2007 na katedře sociální práce Ostravské univerzity v Ostravě je jedním z činitelů, který negativně ovlivňuje kvalitu a efektivitu praxí, nízká motivace jak vedoucích praxí tak samotných studentů. Univerzity by se tedy měly snažit hledat možnou motivaci pro své zaměstnance a studenty, tak aby spolupráce byla aktivnější a tedy i efektivnější. (Kahánková, Janoušková, 2007, s. 83-88)

Cílem odborné praxe je aby si studenti ověřili poznatky získané studiem v organizacích a zařízeních sociální práce. Právě v praxi má student možnost srovnat své poznatky s praktickými podmínkami a ty pak využít pro svůj osobní rozvoj a co nejlepší profesní uplatnění. (Lešková, 2007, s. 77) Stejný účel praxí vidí i 17 dotazovaných škol v rámci výzkumu Jitky Navrátilové, o kterém bylo psáno výše. (Navrátilová, 2007, s. 65) Z výzkumu autorek Kahánkové a Janouškové současně vyplývá, že představy studentů o cílech praxí se shodují s obecnou představou o cíli praxe a představami samotných škol. Odborná praxe podle studentů umožňuje získat orientaci v praxi, získat vlastní představu o budoucím směřování svého odborného růstu a budoucím povolání. Dále při ní mohou získat náhled a vědomosti jak pracovat s klienty a získat zkušenosti, dovednosti jak s nimi jednat. (Kahánková, Janoušková, 2007, s. 83)

2.4 Supervize

Ve světě je supervize již považována za nedílnou součást sociální práce. Stala se také účinným nástrojem při vzdělávání sociálních pracovníků, kdy s její pomocí studenti při různých projektech, studentských praxí apod. propojují teorii, metodologii a praxi. Při práci s klienty je důležitým pomocníkem při zvládnání stresových situací a celkově přispívá k vyšší kvalitě výkonu sociálního pracovníka. (Franséhn, 2007, s. 72)

Existence odlišných definic supervize značí její různorodost, hlavní rysy má však stejné. Podle Petitta a Olsona (1995, podle Franséhn, 2007, s. 73) je supervize zaměřená na změnu, kdy cílem je dát prostor sociálním pracovníkům pohovořit o svých zkušenostech, nápadech s jedním či s dalšími supervizory. Výsledkem je pak větší kompetence supervidovaných v oboru. Holmberg (2001, podle Franséhn, 2007, s. 74) definuje supervizi jako „stav při studiu, kdy se teorie a praxe spojuje s cílem zvýšit profesionalitu supervidovaných a zbavit je nejistoty v jejich profesních rolích.“

U nás je začátek supervize stejně jako profesionalizace sociální práce spojen s rokem 1990. Specifické je pro naši situaci to, že byl nedostatek odborníků, kteří by vykonávali roli supervizorů a tak se sociální pracovníci a učitelé učili od zahraničních odborníků a vzájemně si předávali získané znalosti. (Havrdová, 2007, s. 82)

2.4.1 Vzdělávací supervize

Supervize odborné praxe neboli vzdělávací supervize patří k nejstarším formám supervize v sociální práci, přesto se o ní u nás moc nemluví. Jak sám název napovídá je uplatňována zejména při vedení studentů. (Havrdová, 2007, s. 78-79) Navrátil (2007, s. 29) supervizi označil jako „*nástroj podporování nezdolnosti studentů vůči nárokům jejich budoucí profese.*“ Tento nástroj slouží k osvojení si nových metod či k dosáhnutí kvalifikace či specializace, k níž patří i získání neuvědomělých (tzv. tacitních) znalostí, dovedností a postojů.

Vzdělávací supervize má pomoci studentovi sociální práce osvojit si základní metody práce s klientem a pomoci mu k osobnímu zrání v profesi, s tím souvisí profesní identita, jeho hodnoty a postoje, sebepoznání a zvládnání profesionální role. Supervizor na praxi studenta doprovází, vytváří spolu se studentem plán praxe, je odpovědný za vytváření podmínek pro učení supervizanta a i za klienty, se kterými student pracuje. Dále podněcuje a podporuje studenta k průběžné reflexi, která slouží k jeho motivaci a

aktivizaci a pomáhá mu odstraňovat průběžně vznikající překážky jeho učení. (Havrdová, 2007, s. 81-82)

Supervizor tedy plní při praxích důležitou roli, avšak u nás je supervizor spíše nazýván jako konzultant praxí. Pojmenování je příhodné, neboť pro studenty je spíše kontaktní osobou, na kterou se mohou v případě potřeby obrátit, avšak za odborné výsledky studenta nemá odpovědnost. (Havrdová, 2007, s. 83) Z výzkumu provedeného na 17 vysokých a vyšších odborných školách ukazují, že supervize dále spíše probíhá v rámci seminářů, kde učitelé se studenty reflektují jejich zkušenosti z praxe. (Navrátilová, 2007, s. 71) Supervizora praxí by měla vykonávat jedna osoba, která spolupracuje se školou, dále organizací, která praxi umožňuje a studentem. Jednou z příčin proč roli supervizora nahrazují učitelé je nedostatek odborníků vycvičených v supervizi a obava škol, kolik času a financí by systém praxí spotřeboval.

2.4.2 Profesionální supervize (supervize zaměstnanců)

Profesionální supervize je zaměřena na zvyšování kvality a efektivity v poskytování sociálních služeb. (Havrdová, 2007, s. 81) Supervizor ke své práci využívá řadu metod a přístupů, jeho pole výběru je široké. Měl by být však schopen sebereflexe a umět vytvořit se supervidovaným vztah založený na důvěře. Ta je nezbytnou podmínkou pro učení a reflexi, kdy je nutné, aby se supervidovaný nebál otevřeně mluvit o svých obtížích a nejistotách. (Havrdová, 2008, s. 28) Supervize jako profesionální doprovázení je u nás čím dál častější a přispívá tomu také ukotvení v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. (Ševčíková, 2007, s. 52)

Supervize je mladým oborem, který si však již upevnil důležité místo v sociální práci, neboť pomáhá rozvíjet celou oblast sociální práce. Ať už při učení studentů sociální práce nebo již při je nápomocna při rozvíjení odbornosti pracovníka a jeho profesním růstu.

2.5 Sebereflexe

Reflexe a její různé aspekty jsou provázány celým odvětvím sociální práce a do budoucna se toho propojení bude jistě stále prohlubovat. Starší a neméně důležitou složkou reflexe je reflexe vtažená na člověka samého a to sebereflexe neboli

sebezpoznání. Její rozvoj a existence tvoří důležitou část v procesu rozvoje pracovníků pomáhající profese. (Navrátilová, 2009, s. 126)

V procesu přípravy na povolání sociálního pracovníka slouží sebereflexe k ohlédnutí se zpět v procesu učení. Student zvažuje, jaké dovednosti a znalosti se mu podařilo získat (například na praxi), kterým porozuměl a jak se měnily jeho postoje. Pokládáním si otázek, vyvolávající zpětné zamyšlení, můžeme kontrolovat, co se v procesu učení podařilo a co je třeba zlepšit. Výstupem z provedené sebereflexe by měla nastat pozitivní změna. (Kahánková a kol., 2010, s. 76)

Sebereflexe studentů by měla probíhat i s ohledem na znalost sebe sama a poznání vlastních motivů, které je vedou k povolání sociálního pracovníka. Zanedbání otázek proč chceme svůj život zasvětit pomáhání lidem, může mít negativní vliv na klienty, kdy skrze ně budeme řešit své vlastní problémy. (Navrátilová, 2009, s. 127)

Sebereflexe se navíc stává předpokladem pro výkon profese sociálního pracovníka. Pracovníci, kteří každý den přicházejí do kontaktu s emocemi lidí, potřebují znát svá vlastní citlivá místa a umět je pojmenovat. Sebezpoznání svých vlastních traumat vede ke snižování možnosti, že si pracovník bude vybíjet své vlastní problémy na klientech. Tuto potřebu si uvědomovali i psychoterapeuti Skála, Urban a Rubeš, kteří již v roce 1967 vytvořili výcvikový model zvaný SUR, který funguje dodnes. (Kopřiva, 2006, s. 132) Model je založen na principech terapeutické komunity probíhající s několika skupinami. Každou skupinu, které říkají sebezkušenostní skupina, vedou dva terapeuti či lektoři opačného pohlaví společně se supervizorem. Výcviková komunita se schází po dobu čtyř až pěti let jednou až dvakrát ročně. Mezi setkáním celé komunity se konají víkendová setkání jednotlivých skupin. (Šturma) V rámci sebezkušenostní skupiny jde o uvědomění si, jak nevyřešené konflikty ovlivňují naše reakce. Dojít poznání, že situace, které u nás vyvolávají silné emoční reakce (zdánlivě oprávněné), jsou ostatními přijímány jinak. Pochopit, že i jiné pohledy na situaci mohou být srozumitelné. Pomáhající tak může přijmout za své vlastnosti, které se mu zdály dříve neúnosné. Pracovník má do skupiny vstupovat s tím, že jde především o porozumění sobě samému, nikoli aby okolí pochopilo jeho osobu. Sebezkušenostní skupina může stát základem pro celoživotní práci na sobě samém. (Kopřiva, 2006, s. 132-133)

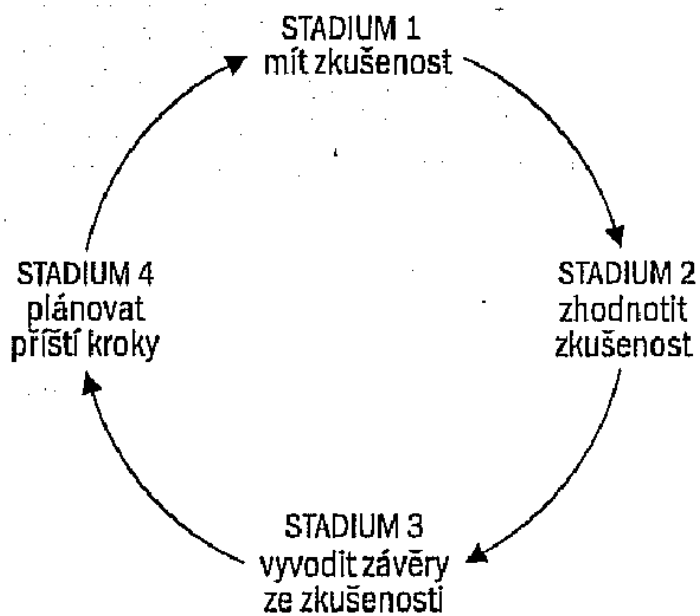
2.6 Kompetence a profesionalita sociálního pracovníka

Termín kompetence pochází z latinského výrazu *competens*, což znamená vhodný, příhodný nebo náležitý. V historii byl výraz používán v právnické oblasti ve smyslu kompetentní, tedy být schopný, chápat a jednat rozumně. Americký slovník sociální práce z roku 1995 definuje kompetenci jako „*schopnost naplnit požadavky povolání nebo jiné požadavky,*“ které jsou na pracovníka kladeny. (Havrdová, 1999, s. 41)

Rozvoj kompetencí je spojen s profesionálním růstem, který je podle Havrdové (1999, s. 23) závislý na ochotě a schopnosti otevírat se novým podnětům a nechat je promítnout do našich postojů a chování. M. S. Knowels (1972, podle Havrdové, 1999, s. 23) popsal tři modely profesionality, podle toho jak se jeví role sociálního pracovníka – praktik, technický expert a reflektující odborník. V první roli pracovník jedná na základě zkušeností z praxe, ve druhé roli pak věří jen teorii a při práci s klientem se řídí podle naučených modelů a metod. Reflektující odborník hledá optimální řešení problémů, neexistuje pro něj jen jedna metoda, odpověď, je otevřen všem způsobům poznání. Ve své práci využívá kritické reflexe. Podle Havrdové je profesionální růst dovršen a směřován k poslední roli. (Havrdová, 1999, s. 23-24)

Efektivní růst a růst nejlépe probíhá na základně praktické zkušenosti, která je reflektovaná. Z této skutečnosti vychází Kolb ve svém modelu efektivního učení, zmíněného výše a také Mulford a Honey, jejichž model, stejně jako Kolbův ukazuje cyklus konání a reflexe ve skutečné situaci, která v nás vyvolává nějakou zkušenost. (Havrdová, 1999, s. 24-25)

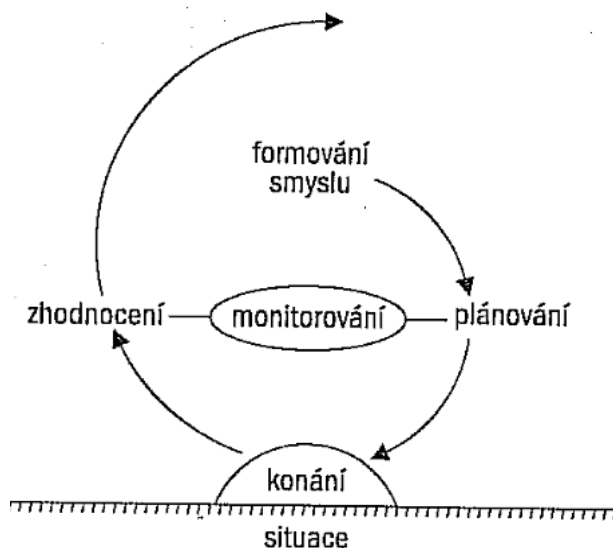
Obr. č. 4: Model – Jak se učit ze zkušenosti



Zroj: Havrdová, 1999, s. 25

Reflexe vycházející ze zkušenosti se objevuje i v modelu Morrise. Efektivní učení představil na spirále, která značí opakující se cyklus konání, reflexe (monitorování) konání, vyhodnocení a nakonec pánování. Především zdůrazňuje snahu naplnit smysl, který je v situaci skryt. (Havrdová, 1999, s. 26)

Obr. č. 5: Spirála učení



Zdroj: Havrdová, 1999, s. 26

Oba modely učení jsou ukázkou přirozeného procesu učení v každodenních situacích, jejichž principy jde aplikovat na sociálního pracovníka, studenta, skupinu, organizaci či klienta. Je příhodné využívat tyto modely pro učení, neboť tak je učení příjemnou zkušeností s dobrými výsledky. (Havrdová, 1999, s. 26)

Kompetence v praxi Havrdová (1999, s. 42) chápe jako *„funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.“*

V roce 1997 byl vytvořen první návrh šesti základních kompetencí a jejich dílčích aspektů. Tento soubor byl podroben zatěžkávací zkoušce, kdy studenti na praxích sbírali doklady o svých dovednostech. V dalších třech letech procházela soustava řadou změn na základě narůstajících zkušeností se studenty i pracovníky. V roce 1999 došlo k poslední úpravě, která dala vzniknout Soustavě praktických kompetencí. Soustava obsahuje šest oblastí profesionální role sociálního pracovníka (kompetencí), mezi něž patří: rozvíjet účinnou komunikaci, orientovat se a plánovat postup, podporovat a pomáhat soběstačnosti, zasahovat a poskytovat služby, přispívat k práci organizace a odborně růst. Každá z oblastí je blíže charakterizována pomocí tzv. kritérií, které jsou nebytné pro naplnění profesionální role. Soustava stanovuje požadavky na studenty ve tříletém pomaturitním studiu a na pracovníky, kteří již v sociálních organizacích pracují. Hlavním posláním této soustavy kompetencí je pomoci reflektovat samozřejmé projevy chování sociálního pracovníka a napomoci rozvoji zanedbaných oblastí. Zdůrazněné aspekty projevů profesionální role mají zlepšit reflexi toho, co děláme. Právě z reflexe, jak bylo mnohokrát řečeno, vyrůstá možnost dalšího profesionálního rozvoje. (Havrdová, 1999, s. 42-48)

Navrátil (2010, s. 46) závěrem říká: *„Důraz na reflexivitu je alternativou kompetenčního vzdělávání, které usiluje o osvojení řemeslných dovedností. Nezpochybňuji, že kompetence jsou v určitém smyslu potřebným předpokladem zvládnutí profese, ale odkazují na to, že profesionalita sociálních pracovníků se rodí teprve s reflexivitou. Cokoliv je před reflexivitou, je právě a jen řemeslná zdatnost.“*

3 Reflektující tým

Počátky práce s reflektujícím týmem spadají do 70. let (Balášová, 2010, s. 43), kdy Milánská škola, ve složení Palazzoliová, Cecchin, Boscolo a Prata, navázala na tým z Palo Alto (Andrlová, 2005, s. 59) Zavedli do praxe způsob práce v týmu, který do té doby nebyl příliš obvyklý. (Balášová, 2010, s. 43)

Metoda reflektujících týmů zahrnuje tým terapeutů pracujících spolu s klientem. Jeden z týmu konzultuje s klientem, zatímco zbytek týmu sedí za jednosměrným zrcadlem a sleduje konzultaci. Když rozhovor dospěje do bodu, kdy má tým dostatečný přehled o problému klienta, obě strany si vymění místa. Členové týmu hovoří, o tom co viděli a slyšeli při konzultaci, zatímco klient poslouchá. Poté je klient přizván, aby řekl, co si myslí o tom, co od týmu vypočetl. (Andersen, 1993, podle Eubanks, 2002, s. 12)

Po reflexi týmu se všichni vrátí na svá původní místa. Terapeut a klient pokračují v rozhovoru, nyní o tom co klienta z diskuze týmu nejvíce ovlivnilo, zaujalo. Reflexe, které tým nabízí, nejsou jen pouhým zrcadlením toho, co klient řekl, ani nenabízí návrhy, co by měl klient dělat nebo zkusit. Diskuze je spíše zaměřena na otázky nebo zajímavosti, které každému členu týmu vyvstali z konzultace. Termín reflexe je zde odvozen z francouzského slova smyslu, a znamená vnitřní ztotožňování a přemýšlení nad tím co člověk slyší, předtím než odpoví. Reflexe, které podávají terapeuti v tomto procesu, se drží věrně této definice. Jsou jedinečné a odvozeny přímo z obsahu toho, co klient říká. Reflektující týmy nabízí klientům mnoho příležitostí k přezkoumání, přehodnocení nebo reinterpetaci jejich problému, spíše než by nabídli jednu intervenci. (Eubanks, 2002, s. 12-13)

Myšlenka, že tým nepatří za jednosměrné zrcadlo, nýbrž by měl diskutovat o svých pocitech otevřeně před klientem, pochází od norského terapeuta Toma Andersena (Vymětal, 2004, s. 318) Tato metoda umožnila klientovi čerpat z dialogu týmu ty myšlenky, které pokládá za užitečné. (Eubanks, 2002, s. 13) A také mohou sledovat celý proces, vidět, jak terapeuti pracují a nad čím přemýšlejí. Nejde jen o to, aby klienti slyšeli terapeuty hovořit o tom, co jim běží hlavou, ale jde především o to, jakým způsobem a o čem by měli mluvit, aby to bylo užitečné. (Zatloukal, Vítek, 2013)

„Reflektující tým je způsob práce, který si získal velkou pozornost a oblibu zejména v rámci systemických či postmoderních přístupů.“ (Zatloukal, Vítek, 2013) Systemická terapie vznikla jako samostatný obor rodinné terapie na začátku osmdesátých let 20.

století. Jejím předmětem jsou základní otázky lidské existence. Systemické myšlení se je snaží zodpovědět na základě poznatků ze systémové vědy, jejímž základem je přístup ke skutečnostem jako komplexním předmětům, respektive k vzájemným vztahům v systému a prostředí. Systemické myšlení považuje klienta za zdroj veškerého poznání a je nutné brát v úvahu také podmínky sociální existence. K tomu patří jazyk a komunikace. (Ludewig, 2010, s. 7-20)

Člověk je sociální bytostí, jež dochází poznání sama sebe a nachází odpovědi skze sociální vztahy. „*Schopnost reflektovat své chování ze zkušenosti styku s ostatními (reflektivní vědomí), je znakem, který je pro člověka specifický a je předpokladem změny.*“ Tento směr klade důraz na autonomii a na myšlenku, že každý člověk je tvůrcem svého vlastního světa. Má možnost volit a rozhodovat se podle sebe. (Vymětal a kol., 2004, s. 303-304)

„V metodě reflektujících týmů se postmoderní myšlení odráží zejména:

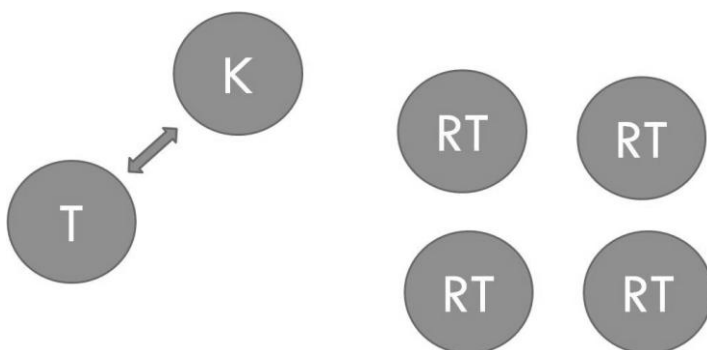
- *důrazem na lokální vědění místo vědění univerzálního*
- *cíleným zahrnutím více perspektiv („hlasů“) do konverzace*
- *respektováním různých pohledů bez snahy najít ten správný a odmítnout ostatní*
- *důrazem na spoluvytváření s klienty i s kolegy v dialogu*
- *snahou o narušení hierarchických vztahů a zaujetí více partnerského vztahu s klienty“ (Zatloukal, Vítek, 2013)*

3.1 Způsob práce se reflektujícím týmem

Andersen (podle Lebensohn-Chialvo, Crago, Shisslak, 2000, s. 556) uvádí následující pokyny pro provádění sezení s reflektujícím týmem: 1) připomínky členů týmu, by se měli zaměřit pouze na to, co bylo sděleno v průběhu rozhovoru (ústně či neverbálně), 2) členové by měli mluvit o klientovi pozitivně, uctivě, neobviňovat klienta, či mu něco vyčítat, 3) návrhy, týkající se možné strategie pro změnu, by měly být předloženy pouze jako orientační, nikoli definitivní.

Při konzultaci terapeuta (T) s klientem (K) sedí členové reflektujícího týmu (RT) odděleně v kroužku v téže místnosti, sledují konzultaci a popřípadě si dělají poznámky. (Zatloukal, Vítek, 2013)

Obr. č. 6: Uspořádání reflektujícího týmu v místnosti



Zdroj: Zatloukal, Vítek, 2013

Reflexe týmu probíhá jednou nebo i vícekrát během konzultace, kdy terapeut s klientem se stanou pozorovateli a reflektující tým konverzuje o předchozí konzultaci a o tom, co jim při pozorování běželo hlavou.

Zatloukal a Vítek (2013) se nechali inspirovat vodíčky, které navrhl Andersen, jež jsou zmíněny výše a doplnili je o pravidla, které by měli členové týmu respektovat:

- členové týmu hovoří jen mezi sebou, nevztahují do konverzace klienty, nenavazují s nimi oční kontakt, nehovoří k nim, ale k sobě navzájem
- rozhovor v týmu je postaven na dialogu, nejde tedy o sérii monologů, kdy každý z týmu prezentuje jednu myšlenku, ale o živý rozhovor, kdy na sebe členové týmu navazují a rozvíjejí své nápady, reagují na sebe
- tým by se měl snažit záměrně vytvářet více nápadů, neboť pokud se tým shodne na jednom „správném pohledu“, je těžké pro klienta tuto shodu ignorovat, moci ji odmítnout, cílem týmu je tedy nabídnout co nejvíce pohledů, proto je dobré takový nápad jedním ze členů zpochybnit („Co tě přivedlo k myšlence, že...?, „Mě naopak napadá...“)
- členové týmu mohou a spíše by měli popustit uzdu při úvahách a podávat do jisté míry neobvyklé pohledy, důležité je aby byly názory podnětné
- členové týmu by měli umět vybrat z konzultace pár hlavních věcí, nezahltit klienty velkým množstvím podnětů

Na konci reflexí předá tým slovo zpět terapeutovi a klientovi, kteří pak vedou rozhovor o tom, co je zaujalo během pozorování a poslouchání reflektujícího týmu. Klient může zvolit cestu, kdy nebude navazovat na reflexe týmu a bude chtít pokračovat

v konzultaci s terapeutem. Z reflexí týmu může čerpat a navazovat na ně i terapeut. (Zatloukal, Vítek, 2013)

Po skončení konzultace následuje reflexe jejího průběhu. Tato reflexe je podnětná pro tým i terapeuta, neboť mohou probrat co příště říci jinak, jaký postup zvolit apod. Slouží pro vlastní učení a rozvoj. Smyslem této reflexe není o tom mluvit o klientech, jejich problémech, ale je zaměřena na podporu týmu a rozvoj jejich dovedností. Účast v reflektujícím týmu napomáhá rozvíjet respekt vůči klientům, citlivost a vnímavost k tomu co před nimi říkáme apod. Poskytují prostor pro učení se novým dovednostem, zejména pro začínající terapeuty, kteří ocení možnost vyzkoušet si naživo průběh terapie, možnost aktivně zapojit. (Zatloukal, Vítek, 2013)

Tuto možnost měli i studenti, respektive mí spolužáci z oboru charitativní a sociální práce. Následující praktická část práce bude pojednávat o tom, na jakých dovednostech účast v reflektujícím týmu studenty obohatila.

4 Metodologie výzkumu

V teoretické části práce jsou vysvětleny pojmy důležité pro provedení výzkumu, tedy odkud pochází pojem reflexe, jaký význam a přínos má pro sociální práci a jak reflexi využívá terapeutická metoda reflektující týmy. Věnuje se také dovednostem, které je třeba pro dobrou praxi a profesionalitu sociálního pracovníka rozvíjet. Druhá část práce je věnovaná výzkumu, který se zabývá využitím metody reflektujících týmů při vzdělávání sociálních pracovníků v profesních dovednostech.

K provedení zjištění jsem volila kvalitativní metodologii výzkumu, jejíž pomocí získáváme detailní a nové informace o zkoumaném jevu. K výsledkům nedochází pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Takovéto vymezení kvalitativní metodologie je dosti obecné a ne úplně dostačující, zvláště pokud jsou ve výzkumu kombinovány obě metody. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10-11) K určení zda se jedná o kvalitativní či kvantitativní výzkum není jednoduché. Miovský (2006, s. 16) při použití kvalitativní metodologie ve výzkumu doporučuje použít termín kvalitativní přístup, který ukazuje na výběr a aplikaci kvalitativních metod ve výzkumu. Dále vymezuje tento přístup definováním charakteristik zkoumaného jevu. Jsou jimi jedinečnost a neopakovatelnost; kontextuálnost, na jev je nutno pohlížet v rámci jeho kontextu, např. osobnostních vlastností, místa, času apod.; procesualnost a dynamika, která poukazuje na skutečnost, že jev se odehrává v nějakém procesu, vzniká, vyvíjí se a zaniká, který musíme respektovat. Zdůrazňuje také reflexivní povahu pracovníka, kdy jde o uvědomění si, jak výzkumník ovlivňuje proces výzkumu a že k takovému ovlivnění dochází. (Miovský, s. 17-18)

Definicí kvalitativního výzkumu je mnoho, od jednoho autora k druhému se různí či překrývají. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 13-16) čerpají z definic, postavených na odlišnosti od kvantitativních přístupů. Definice byly vytvářeny na základě metody sběru dat (jaký nástroj slouží k vyhledávání dat), na použité metodě usuzování (kvalitativní metodologie je založená na indukci), na typu dat (pracuje se slovy a textem, nikoli čísly) a na způsobu analýzy dat (hledání vztahů mezi daty a spojování do logických celků). Z těchto definic, nebo také chceme-li charakteristik kvalitativního přístupu, vytvořili jednotnou definici:

„Kvalitativní přístup je zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém

vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, vytvářejí a prožívají sociální realitu.“ (Švaříček, Šeďová, s. 17)

Kvantifikace dat by zde byla podnětná, pokud bychom chtěli znát například, kolik studentů by se chtělo zúčastnit reflektujících týmů, pokud by měli tu možnost (realizováno pomocí dotazníku). Prozatím se však jedná o metodu, která v našem terapeutickém prostředí není natolik hojně užívaná a známá a jako každá metoda má svá úskalí (např. klienti mohou mít obavy mluvit o svých problémech před více lidmi, finanční náročnost z hlediska zaplacení času všech odborníků apod.). Není ani obvykle zařazována do praktické výuky studentů (počet odborníků v týmu je omezen a nedoporučuje se velké množství z hlediska přehřle pohledů na věc).

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak účast v reflektujícím týmu napomáhá studentům k získání dovedností potřebných pro profesi sociálního pracovníka a k jejich osobnímu rozvoji. Chtěla bych upozornit na výhody z toho plynoucí, inspirovat další odborníky pro práci s touto metodou a také pedagogy (osoby zainteresované do vzdělávání sociálních pracovníků), aby nabízeli studentům možnost pracovat v reflektujícím týmu a začlenili ji tak mezi metody praktické výuky. Dále si kladu za dílčí cíl, poznatky získanými z výzkumu, zvýšit zájem studentů sociální práce o účast v reflektujících týmech při terapeutickém sezení, které vidím jako dobrou zkušenost pro získání profesních dovedností.

Výzkumná otázka zní: Jaké dovednosti získali studenti sociální práce při práci v reflektujících týmech?

4.2 Typ výzkumu

Autoři monografií o kvalitativních výzkumech se neshodují v terminologii typ a desing výzkumu. Miovský (2006, s. 90) pod pojmem desing vymezuje projekt, plán výzkumu, jež konkretizuje užití metod získávání a analýzy dat, popisuje, v jakém se odehrává kontextu, konkretizuje výzkumný vzorek atd. Švaříček a Šeďová (2007, s. 83) označují za plán výzkumné studie typ výzkumu. Podle Miovského (2006, s. 90) je typ výzkumu ohraničuje užití metody sběru dat, kdy v rámci desingu může být užito

několik typů výzkumu. Typem výzkumu je podle něj případová studie, analýza dokumentů, terénní výzkum, kvalitativní experiment, a kvalitativní evaluace. Švaříček a Šed'ová stejně jako Strauss a Corbinová (1999, s. 12) mezi typy výzkumu řadí i zakotvenou teorii, která je podle Miovského spíše metodou analýzy dat. Osobně se budu přiklánět k rozdělení Miovského a budu hovořit o typu výzkumu.

Případovou studii zde záměrně zmiňuji, neboť v jejím rámci se bude výzkum vyvíjet. Je užívána převážně v sociologickém a psychologickém výzkumu, neboť jejím smyslem je porozumění jednomu nebo několika málo případům. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97) „*Případem rozumíme objekt našeho výzkumného zájmu, kterým může být osoba, skupina, organizace atd.*“ Jejím prostřednictvím můžeme lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem. (Miovský, 2006, s. 94) V rámci výzkumu pracuji se skupinou šesti studentů, respektive spolužáků oboru charitativní a sociální práce, kteří měli možnost tvořit reflektující tým při terapeutickém sezení. Tato skupina je jedinečným případem, neboť členové týmu se neměnili a navzájem se při jednotlivých sezeních ovlivňovali a společně vyvíjeli. Jako týmu byla základem jejich práce vzájemná spolupráce a s tím spojené poznávání se.

4.3 Výzkumný vzorek

K výběru respondentů nebylo přistupováno náhodně, pro účely tohoto výzkumu byla užita metoda totálního výběru vzorku. Vzorek tvoří pracovní tým, složený ze šesti studentů oboru charitativní a sociální práce Cyrilometodějské teologické fakulty univerzity Palackého v Olomouci. Tým byl složen z pěti studentek a jednoho studenta, který se scházel nepravidelně v rámci sezení s klienty. V našem případě se nejedná o početný tým, neboť v rámci metody reflektujících týmů není doporučeno, aby jej tvořil velký počet lidí. Jako tým společně spolupracovali, vyvíjeli komunikační vzorce, navzájem se ovlivňovali, společně se zdokonalovali při práci na jednom úkolu. (Miovský, 2006, s. 131)

4.4 Metoda získávání dat

K získání potřebných dat jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru za použití polostrukturovaných otázek, za pomoci kterých může výzkumník získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 16) Okruhy

otázek byly sestaveny tak, aby rozkryly změny pocitů a názorů studentů na metodu reflektujících týmů a především odhalili dovednosti, které sami studenti pocíťovali nebo nevědomky získali.

Výhodou metody polostrukturovaného rozhovoru je možnost zaměřovat pořadí otázek v průběhu interview, možnost pokládat doplňující otázky, které vyvstanou výzkumníkovi na mysl v průběhu rozhovoru. Tyto podotázky slouží výzkumníkovi pro upřesnění nebo vysvětlení odpovědi dotazovaného, tedy k lepšímu pochopení výpovědi a předcházení zkreslení interpretace podle výzkumníka.

V rozhovorech prováděných v rámci psychologického nebo sociálního výzkumu je velmi důležité dodržovat etiku a určité hranice při práci s respondenty. Ve většině případů se jedná o citlivá témata, o kterých lidé neradi mluví a pokud ano, musí být zdůrazněna anonymita odpovědí. V rámci výzkumu pro tuto práci jsem nemusela dodržovat striktně pravidla chování, měla jsem tak říkajíc volnou ruku. Výběr prostředí, ve kterém bude rozhovor probíhat, jsem ponechala na volbě studenta, aby se cítil při konverzaci uvolněně a příjemně. Jako výzkumník jsem měla na mysli pouze podmínku, abychom nebyli rušeni. Jelikož dotazovanými jsou mladí lidé, resp. studenti, rozhovory probíhali v kavárnách nebo hospodách. Všichni respondenti jsou mí vrstevníci, proto jsem si nemusela dávat pozor na mluvu, přizpůsobovat styl oblečení, způsob chování apod. Kontaktování studentů probíhalo jednoduše buďto emailem, přes mobilní telefon, pomocí sociálních sítí či přímo ve škole. Všichni s rozhovorem dopředu souhlasili, nebylo důležité dbát na písemný souhlas. Rozhovory probíhali nenásilnou formou, snad nebyl pochyb o vzájemné důvěře. K respondentům jsem přistupovala jako k odborníkům, kteří mi osvětlovali, jak reflektující týmy probíhají v praxi, co všechno se dozvěděli, naučili, vyzkoušeli na vlastní kůži.

4.5 Analýza dat

Pro analýzu dat byla použita metoda zakotvené teorie. Je jí myšlena teorie, která je induktivně odvozená ze zkoumání určitého jevu.

„Je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14)

Zkoumanou oblastí je v tomto případě reflektující tým.

Údaje, na nichž je metoda založena, vychází z reality, měly by být tedy srozumitelné pro zkoumané a jejich interpretace pružná, aby se dala aplikovat na různé situace spojené se zkoumaným jevem. Při práci je třeba mít na paměti teoretickou citlivost, což je schopnost vzhledu výzkumníka, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. Podstatou je tvořivě užívat svých znalostí a zkušeností a zároveň se držet reality daného jevu. K tomu má dopomoci výzkumníkovi pravidelné „odstupování“, měl by se ptát: O co tu jde?, dále si udržovat skeptický postoj, brát údaje jako provizorní, a dodržovat výzkumné postupy, kterým je kódování. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 27-30)

4.5.1 Kódování

Za pojmem kódování se skrývají operace, pomocí kterých jsou zjištěné údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby, což je hlavní proces tvorby nové teorie z údajů. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39) Konceptualizací je myšlen postup, při kterém se snažíme vytvořit výklad k pochopení popisovaného jevu. Je procesem formalizace údajů, abychom s nimi mohli lépe v dalších fázích analýzy pracovat. (Miovský, 2006, s. 228)

V zakotvené teorii používáme tři hlavní typy kódování. Jsou jimi: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 40) Hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou spíše pro učebnicové předlohy a v praxi se běžně stává, že přecházíme z jednoho typu do druhého a zpět. (Miovský, 2006, s. 228) Pro analýzu získaných údajů použijí první dva typy kódování.

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 44)

Rozebíráním a konceptualizací je myšlen rozbor věty nebo odstavce a přidělení jména tomu, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev. V procesu kategorizace seskupujeme pojmy podobné s podobnými, ty které se zdají, že přísluší stejnému jevu. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 44-45) Jednotlivé kategorie pak pojmenováváme dle potřeby adekvátními názvy. Měly by být originální a na míru šité kategorii. V procesu

kódování objevujeme nejen kategorie, ale také její vlastnosti, které nám pomáhají nalézat vztahy mezi kategoriemi. Vlastnosti se dají zachytit na dimenzionálních škálách, kdy každá vlastnost se mění v rozsahu nějaké škály. (Miovský, 2006, s. 229) Existují tři hlavní způsoby otevřeného kódování. Analýza rozhovoru řádek po řádku (zkoumání vět i jednotlivých slov), po větách nebo odstavcích (Jaká je hlavní myšlenka pod větou nebo odstavcem vyjádřena?) nebo vzít celý rozhovor a ptát se: O co zde jde? (Strauss, Corbinová, 1999, s. 51)

Při axiálním kódování vytváříme spojení mezi kategoriemi, respektive nacházíme a popisujeme, v jakém vzájemném vztahu kategorie a subkategorie jsou. Jde o bližší určení kategorie pomocí podmínek, které jev zapříčiňují, v kontextu, v němž je zasazen, strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán, vykonáván, a následků těchto strategií. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 71)

4.6 Analýza a interpretace rozhovorů

Základem pro výzkum se stala účast studentů sociální práce v reflektujícím týmu v rámci poradenských/terapeutických konzultací s klienty. Sezení probíhaly vždy jednou za 2 měsíce v jednom dopoledni, při kterém proběhly 2 konzultace a následné diskuze. Projekt probíhal po dobu jednoho roku. Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. a Bc. Pavel Vítek vedli konzultace v rámci terapie zaměřené na řešení, diskuze a zaučovali studenty v metodě reflektujících týmů (dále RT). Před začátkem prvního sezení proběhlo krátké zaškolení, názorné předvedení RT v praxi na videozáznamu a následná diskuze.

Jelikož jsem se sezení ani RT nezúčastnila, dalo mi to jako výzkumníkovi objektivní pohled a názor na metodu. V rámci rozhovorů jsem na projekt pohlížela očima respondenta, snažila se pochopit a poté interpretovat jejich pohled na věc.

Díky velké ochotě a vstřícnosti dotazovaných studentů jsem měla jednoduchou úlohu při pořizování rozhovorů. Mou snahou bylo získat co nejvíce a zároveň udržet pozornost respondenta, proto vzájemná konverzace netrvala déle než hodinu a půl. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, z kterého byly přenášeny do textové podoby. S užitím nahrávacího zařízení všichni respondenti souhlasili. Z celkem tedy šesti přepsaných rozhovorů je pro rozkódování údajů užitá metoda otevřeného a axiálního kódování. Nejprve jsem vytvořila seznam pojmů, které se opakovaly v odpovědích respondentů a hledala podobnosti. Posléze jsem k nim přiřazovala kategorie, které jsem spojovala s těmi údaji, které vlastnostmi podobaly.

Okruh otázek

1. Co bylo tvou hlavní motivací pro rozhodnutí se zúčastnit se konzultací v RT?
Jakým způsobem jsi se o projektu dozvěděl/a?
2. Než jsi se zúčastnil/a první konzultace v RT, jaké byly tvá očekávání, pocity?
3. Jak se měnil tvůj postoj k metodě RT v průběhu sezení?
4. Myslíš si, že Ti práce v RT nějak pomohla pro výkon praxe či povolání? Jak?
5. Jaké dovednosti, jsi při práci v RT získal/a?
6. Jak jsi se při práci v RT cítil/a? Čím to bylo, že jsi se tak cítil/a?
7. Přemýšlel/a jsi po skončení sezení nad jejím průběhem? Bavit/a jsi se o jejím průběhu s někým ze svého okolí?
8. Dovedl/a by sis představit, že využiješ předvedené techniky práce s klientem v budoucnu ve svém povolání? Inspirovala tě práce v RT k výběru povolání zaměřeném na terapii a poradenství?
9. Doporučil/a bys tento způsob praktické výuky dalším studentům? A proč?
10. Změnil/a bys něco na průběhu projektu? Bylo něco, co se Ti nelíbilo? Co se ti nejvíc líbilo?

Při sestavování otázek a rozhovorech s respondenty jsem brala ohled na věk (rozmezí 23 až 25 let věku) a skutečnost, že se všichni známe ze studia. Při oslovování jsme si tykali a všechny rozhovory se nesly v neformálním duchu. V rámci výzkumu o studentech budu hovořit jejich křestními jmény – Adéla, Marek, Markéta, Katka, Martina a Bára. Respondenti byly v době fungování projektu studenty, pouze Markéta v jeho průběhu získala zaměstnání. Nikdo z dotazovaných neměl praktické zkušenosti z terapeutických/poradenských konzultací, pouze teoretické základy z výuky, praktické zkušenosti z praxí, účasti na workshopech či dobrovolnických akcí.

4.6.1 Kategorie č. 1 – Osobní pohnutky (motivy)

Osobními motivy pro zúčastnění se konzultací v RT byly nejčastěji respondenty zmiňovány možnosti získat nové informace a zkušenosti. Především se chtěli dozvědět více o metodě RT a přístupu zaměřeném na řešení, podle kterého lektori v rámci terapie postupují. Dozvědět se více znamenalo pro Markétu: „...že se dostanu více k jádru věci, že pochopím význam RT, jak se s tím pracuje.“ Marek: „...jakože jsme se o tom učili a

přišlo mi, že jsem to nechápal, přišlo mi to abstraktní, tak jak se učíš nějaké věci, tohle byla možnost si to ošahat.“ O možnosti „si to ošahat“ mluvili respondenti vedle příležitosti získat teoretické informace nejvíce.

Dále se jednalo o subjektivní motivy. Pro ukázkou uvádím příklady. Katka: *„...vyzkoušet si, jestli dokážu reagovat na problémy těch klientů, dát jim svůj pohled na věc.“* Markéta: *„jak vlastně může RT pomoci klientovi řešit jeho situaci, jako vnímat ji z jiných perspektiv.“* Adéla: *„Zajímalo mě...na co si dát pozor, jak se s tím klientem bavit, abych mu jakože pomohla.“*

Všichni byli kontaktováni lektorem přes email, ve kterém byly podány základní informace o projektu a přesně co bude náplní každého při jednotlivých sezeních. Někteří informace dále hledali na internetových stránkách a knihách. Proto měl každý z respondentů poměrně jasnou a pestrou představu, co všechno by mu účast v RT týmu mohla přinést.

4.6.2 Kategorie č. 2 - Pocity

Vytvořila jsem zvláštní kategorii pro slova, která vyjadřují citění studentů a často v rozhovorech zaznívaly. Jednotlivé subkategorie dávají přehled, jak se pocity respondentů v rámci projektu proměňovaly, jaké pocity zažívali na začátku a v jeho průběhu.

Subkategorie - První pocity

U respondentů převládaly dva protichůdné pocity, jistá zvědavost a strach, obavy. Oba pocity pramenily z nevědomosti, neznalosti užití metody v praxi, jak ukazuje i odpověď Báry: *„Měla jsem z toho i obavy, jako jak to bude celé probíhat, jestli si budu vědět vůbec rady, ale já jsem celkově hodně zvědavá, využívám každé příležitosti, abych se něco nového dozvěděla, byla to pro mě i určitá dávka adrenalinu.“*

Z pocitů zaznívala i nejistota, která byla podle Martiny zapříčiněná tím, že: *„...furt jsem nevěděla, jakým způsobem mám myslet, jakým způsobem to mám formulovat a tak...to a bylo asi nejhorší.“*

Odpovědi respondentů potvrzují skutečnost, že malá dávka teorie a základních informací nestačí k tomu, aby se v praxi cítili uvolněně a příjemně, avšak žádného z nich tento fakt neodradil natolik, aby se projektu nezúčastnil

Subkategorie – Změna postoje

U všech dotázaných se postoj k RT měnil od nejistého k pozitivnímu. Podmínkou tomu byly rostoucí zkušenosti s každou zažitou konzultací. Barča navíc zdůrazňuje: *“...ale asi tomu přispělo i to, že jsme byli hodně aktivní tým...vnímala jsem, že nás to baví, objevovat taje RT, že nás baví přicházet společně na nové věci, taky si o tom s terapeuty povídat.“* Znalosti respondentů tedy přešly z roviny teoretické do roviny praktické. Se změnou znalostí přicházela i změna postojů.

Pro Markétu však byla změna postoje zapříčiněna především získáním profese, kdy se stala sociální pracovnící v programu pro ohroženou rodinu. *„Začala jsem si uvědomovat, že mi vůbec terapeutický styl vlastně vůbec nejde. Hodně jsem se zamýšlela nad vlastními kvalitami...najednou se mi RT zdály hrozně těžké.“*

Katka a Martina taktéž zdůrazňují zlepšení spolupráce celého týmu, která měla vliv na celkovou změnu jejich postoje k lepšímu.

Subkategorie – Pocity v průběhu práce

Shrnula bych všechny výpovědi jedinou větou od Martiny, která na otázku jak se při práci v RT cítila, odpověděla: *„V různých fázích různě.“* Všichni se ze začátku, jak bylo zmíněno výše, cítili nejistě a s rostoucím povědomím o metodě, rostlo i sebevědomí. Barča: *„...nebála jsem se už tolik říct fakt, co mě napadne.“* Většina respondentů se cítila v týmu dobře, neboť se všichni znali ze studia. Přesto v každém nějaké obavy přetrvávaly. Záleželo na tom, jaké nároky na sebe kladli. Katka je perfekcionista, a měla tendence o to, aby vše probíhalo perfektně, sama sebe vystavovala tlaku, jak se má chovat. Později se řídila heslem *„že není nad přirozenost“* a její postoj se měnil k lepšímu. Také to bylo dané dobrou spoluprací v týmu, *„...tím, že jsme si říkali věci na rovinu a všichni věděli, na čem jsou.“* Martina mluví o podobném vnitřním tlaku, *„jít ještě dál...zkusit už jako nějaký věci přerátovat v rámci těch reflexí.“*

Pouze Markéta se v týmu cítila nepříjemně, zdůvodňuje to tím, že: *„Moje role mi nebyla jasná, že jsem nevěděla na co se mám ptát lektorů, jak o věci mluvit a jak nemluvit, a co to je vlastně to reflektování.“* Sama však tento fakt přisuzuje své časté nepřítomnosti v týmu.

4.6.3 Kategorie č. 3 – Ovlivnění

Markéta a Marek se nezávisle na sobě shodli, že jim účast v RT poskytla určitý „filozofický náhled“. Markéta: „*Pomohlo mi to vidět klientovy silné stánky v sobě, ve svém okolí a stavět na nich.*“ Marek: „...že si člověk něco uvědomil a pak to přemítá dál.“ Kačka mluví o jiné průpravě, kdy práce v RT jí pomohla rozvinout se i po stránce osobní: „...*v mém utržení se, že klienti jsou normální lidé, kteří mají někdy stejné problémy, jako já, ale sami nenajdou řešení. Tak mi pomohla nejen v praxi, ale i osobním životě.*“ Bára: „*Určitě rozšířila moje vzdělání, a to už ne o teorii, ale praktickou zkušenost...Dovedlo mě to k přemýšlení nad tím, že situace můžou mít různé řešení, můžu se na ně dívat z více stran.*“

Zde se ukazuje, že každému to dalo co, kolik si chtěl vzít. Martina si na základě zkušeností z RT sama zadala jako cíl reflektovat své postoje, jaký způsobem přemýšlí o situacích s klientem, jak s nimi na praxi postupuje apod. Říká: „...*jo, že jsem se víc jakoby pozorovala na jedné straně a na druhé straně jsem většinou po té praxi, po tom dni po setkání s klientem, jsem se snažila přemýšlet nad tím, jak to vlastně probíhalo, co se mohlo udělat jinak.*“

Subkategorie – Inspirace do budoucna

Když se respondenti zamýšleli nad tím, co z projektu mohou uplatnit v budoucnu ve svém povolání, tedy při práci s klienty, často spíše zmiňovali přístup zaměřený na řešení, jehož techniky (např. otázka po zázraku) jsou podle nich využitelné v jakékoli praxi s klientem.

Inspirace pro výběr povolání v terapeutickém nebo poradenském prostředí díky zúčastnění se RT byla u každého jiná. Martinu to inspirovalo a motivovalo natolik, že získala možnost výcviku v terapii. Marek: „...*bavilo mě to, ale musel bych za tím jít...ale to se ukáže v průběhu.*“ Markéta také mluví o inspiraci k terapii, ale „...*zatím se jí vysloveně bojím...jsem ráda, že ji dělají lidi, kteří se v tomhle učí dlouho, jakože mají dlouhodobý výcvik.*“

Adéla zdůrazňuje, že to, co se z RT naučili, je pouze malá zkušenost a je nutné myslet na to, pokud by se dále někdo chtěl terapii věnovat, dále se dovzdělávat a udělat si výcvik, aby práce byla na kvalitní úrovni. Stejný názor má i Katka, která by si práci jako terapeutka dokázala představit, ale až po načerpání více zkušeností.

4.6.4 Kategorie č. 4 – Dovednosti

Subkategorie – Komunikace

Nejčastěji zmiňovanou dovedností, kterou studenti pokládali za velmi důležitou při práci v RT, byla dovednost v komunikaci. Marek tuto dovednost definuje uměním vyjádřit se tak, „...*aby to ten klient pochopil, aby to nepochopil jinak, než jak to člověk myslel.*“ Markéta mluví o dovednosti přemýšlet nad formulací věty tak, aby to bylo pro klienta „*stravitelné a užitečné.*“ Především dát si pozor na to co člověk říká, vidět hranice v komunikaci. Markéta: „*Pro mě bylo hrozně těžké držet jazyk na uzdě, neříct to, co tam nepatří. Jako moje slavná věta: mě to tak přijde, že si to ten chlap představuje jako Hurvínek válku.*“ To přináší jistou citlivost vůči klientovi a zodpovědnost. Marek: „...*určité vnímání té odpovědnosti, že člověk už tam jde, naostro, že to není nějaká hra ve škole, kde můžeš něco bafnout.*“ Martina popisuje pohybování se mezi hranicemi jako velmi náročné. „*V tomhle jsem cítila nějakou odpovědnost, jako pohybovat se v tom, aby to nějakým způsobem posunulo tu konzultaci, ale zas, aby to nebyla nějaká věc, která jenom zapadne, a bude vlastně k ničemu.*“

Pro Adélu bylo těžké, vidět klienta, ale zároveň na něj nemluvit, což je principem RT a popisuje, jak se s touto situací vypořádala: „*Bylo těžké se bavit o někom, koho nevidíte a říkat věci, který nejsou úplně příjemný. Musela jsem si vytvořit jakoby zrcadlo, kde jsem klienta viděla, ale mohla jsem si říkat, co jsem chtěla.*“

Subkategorie - Technika reflektování

Největším problémem pro studenty bylo uvědomit si podstatu reflexí. Ze začátku měli všichni členové týmu tendence klienta hodnotit a radit mu, jak má svou situaci vyřešit. Marta si uvědomuje: „...*vlastně to nebyly reflexe, minimálně ne takový jaký jsou požadovaný v rámci tady té metody.*“ Reflektování je podle respondentů uměním nahlížet na problém klienta z různých úhlů. Pro Martinu to byla nová zkušenost a dovednost, neboť jak sama říká: „...*jakože minimálně jsem nikde nepřemýšlela nad tolika alternativama jako v tom týmu.*“ Marek zdůvodňuje, proč je důležité nabízet klientovi více variant problému: „...*je dobré, když jeden řekne nějakou možnost a pak další další, aby si jako ten klient z toho vybral.*“ Dále vysvětluje Adéla: „*Výhodou jako je, že právě ten klient si může vzít některé informace, ale taky nemusí, že je to na něm, na co chce nebo nechce reagovat.*“

Barbora vzpomíná na příjemný pocit, pokud klient použil její reflexi: „...že to co mě běželo hlavou, klienta zaujalo a zopakoval si to pak pro sebe. To člověku polechtalo ego, nebo spíš že si člověk jako i sám na vlastní kůži odzkoušel, že takhle to nějak funguje.“ Často se však ocitla v situaci, která ji naopak donutila pokoře: „...naopak jsem i pak musela často pokorně sklapnout uši a přiznat si, že toho vím strašně malinko a že vůbec nejsem takový borec, jak se mi před chvílí zdálo.“

Pro Marka je už sama dovednost pochopit techniku reflektování a orientovat se v ní. Tuto dovednost všichni respondenti zdokonalovali a rozvíjeli po celý průběh projektu, kdy míra rozvoje byla subjektivní, přesto ji ke konci ovládali všichni, což odpovědi potvrzují.

Subkategorie – Já – Ty (klient)

Martina zmiňuje o dovednosti vnímat druhého, což je podle ní výhodně nejen pro práci v týmu, ale obecně v sociální práci, v jakékoli službě. Marek zdůrazňuje, že každý musel pozorně naslouchat proto: „...aby dokázal spojit, vyvodit, najít něco důležitého.“ Martina k této dovednosti přičítá i schopnost soustředění se: „...jako fakt být tady a teď jo, nemyslet nad sto dalšíma věcmi, prostě fakt jako zaměřit se na ty klienty, nenechat se rozptylovat.“ Marek také zdůrazňuje, že vnímat druhého pro něj znamená: „dívat se na věc klientovýmá očima.“ Tedy být pro klienta, ne za sebe. Katka překonala obavy a uvědomila si: „že je to vždy individuální, a že to, s čím klient přichází a já to vnímám jako řešitelné, je pro něj opravdu problém.“ Barbora mluví o uvědomění si, že volba je na klientovi: „...je to jeho situace, jeho život a on se rozhoduje, nedělám rozhodnutí za něj, já jsem nabízející jako v obchodě.“ Marek citlivost vůči klientovi označuje jiným výrazem, podle něj to spíše vyžaduje dávku trpělivosti, neřict klientovi, co si doopravdy o jeho problému myslí. „...člověk by si řekl, co řešíš takovou blbost...vím že holky říkaly, já bych mu flákla, běž dom a neřeš to (smích).“

Vše vyjadřuje, že respondenti museli umět pracovat s empatií, vcítit se do druhého, přemýšlet nad tím, co by mu mohlo ublížit nebo naopak prospět.

Subkategorie – Já – My (tým)

Vedle dobré komunikace zdůrazňují všichni respondenti jako další zásadní dovednost práci v týmu, vnímat ostatní. Martina se po skončení konzultací zamýšlela: „...byli jsme teďka užiteční?...od toho já se to posunulo k tomu celému týmu...řekla

jsem tohle a to se tam nechytlo, to byla blbost a pak už jsem si říkala, ale chytlo se tam něco jiného, od jinýho člověka, tak to je fajn, odvedli jsme dobrou práci. Minimálně se ti uleví, abys netlačila na branku.“ Marek popisuje: „...ze začátku jsme měli štosy papíru popsané, všechno možné co nás napadlo a jeli jsme a předháněli jsme se, kdo co může říct, aby to vypadalo, že tam něco děláme, hlavně ani jsme nebyli zvyklí na sebe, nevěděli jsme, kdo co řekne, to byl takový problém, ale postupně to přecházelo do toho, že každý řekl jednu věc nebo pár věcí.“ Stejně snahy, říci co nevíce si všimla i Katka, která potvrzuje, že spolupráce v týmu nebyla ze začátku ideální. Postupem času se však naučili spolupracovat jako tým, vnímat se jako partneři.

Adéla si myslí, že se výkonnost práce v týmu odvíjela v návaznosti na problém klienta, se kterým probíhala konzultace. Říká: „*Jakože někdy přišel klient a nás napadlo k tomu víc poznámek a rozdílných a pak u jiných jsme těžko hledali nit.*“ Katka se v týmu cítila příjemně a myslí si, že to bylo dané tím, že: „...*jste říkali věci narovinu, všichni věděli, na čem jsou.*“

Všichni se naučili nedržet se jedné myšlenky a nesouhlasit jen s jednou myšlenkou týmu. Marek o tom mluví: „...*aby se ukázala nějaká variabilita, jakože ne všichni budou souhlasit, co řekne ten čtvrtý, ale každý řekne nějakou, jakože už taková spolupráce se tam objevovala.*“

Rozvoj celého týmu potvrzuje i Martina, která si všimla podstatné věci a to: „...*konzultace v týmu probíhá jako dialog, nejsou to monologický vstupy, kdy jeden člen řekne tohle, další reaguje jinak a tak, ale je to taková návaznost na ty ostatní, ale takový to ty si myslíš tohle, já to vidím ještě trošku jinak, někdo přicmrдне, hm to je zajímavý, ale já bych k tomu řekla tohle, ale vlastně se docela přikláním k tomu cos řekl ty, že to je prostě takový dialogický, jo že se ty myšlenky rozvíjí tak jako v návaznosti na toho každého člena.*“

4.6.5 Kategorie č. 5 - Zpětná vazba

Subkategorie – Lektoři = Terapeuti

Všichni respondenti se shodují, že diskuze, které probíhaly po skončení konzultace s klientem, byly pro zúčastněné, tedy členy týmu velmi podnětné. Zejména fakt, kdy jim lektoři radili, co je třeba příště říct lépe, co by raději nemuselo zaznít. Vyzdvihovali skutečnost, že nebyli lektory kritizováni, ale spíše se snažili ukázat studentům lepší varianty, jak formulovat své myšlenky. Marta mluví o tom, že díky

tomuto přístupu, nikdo neměl strach něco říct. Všichni tyto sezení vidí jako velmi přínosné a motivující. Marek zdůrazňuje, že při těchto konzultacích mohlo zaznít z úst členů týmu cokoli. Barbora tento prostor pro reflexi a zpětnou vazbu považuje za velmi poučný a podle ní také nepostradatelný: „...*bez povídání si o tom, by to pro nás ani nemělo smysl.*“ Marek mluví o tom, že právě zde se mluvilo o hranicích v komunikaci a lektoři se snažili vysvětlit, jak by se mezi nimi měli pohybovat.

Subkategorie – Tým

Všichni členové týmu shodně odpovídali, že probíhaly živé debaty na zpáteční cestě z konzultací. Debatovali především o tom, jak se při konzultacích cítili, vyměňovali si názory o svých reflexích apod. Marek si myslí, že diskuze, které probíhaly mezi členy týmu, byly ještě hlubší, neboť: „...*přece jenom je to něco jiného když se bavíš mezi nimi (lektory – pozn. autorky) a když se bavíš mezi námi.*“ Katka mluví přímo o potřebě sdělit týmu své postřehy.

Subkategorie – Okolí

Většina členů týmu se bavila o probíhajících sezeních se svým okolím, s ohledem na zachování mlčenlivosti o osobních záležitostech klienta. Martina: „...*ptala jsem se lidí, jestli když by byli v pozici toho klienta, kdy tam bude čumákovat dalších pět lidí, jak by se v tom cítili.*“ Většinou tyto debaty probíhali v hospodě, s kamarády. Barbora o RT s okolím mluvila jen minimálně, pouze se spolužáky, neboť jí záleželo na zachování mlčenlivosti vůči klientovi. Adéla spíše kamarády seznamovala se základy o metodě RT, šířila osvětu o tom, jaké to bylo, co je náplní práce v RT apod. „*Kamarádi byli zvědaví, jestli to pomáhá.*“

Subkategorie – Já

Zpětná vazba se netýkala jen lidí okolo členů týmu, zamýšlení se dělo nad sebou samými. Většina přemýšlela nad tím, co by příště mohla říct lépe, jinak. Martina přemítala nad tím: „...*že někdy se ta moje reflexe jako neuchytila, což jako jo, mě to v zásadě nevadilo, protože se chytla jiná.*“ Z odpovědí vyplývá, že se respondenti nad jednotlivými sezeními pozastavovali, avšak nejvíce v rámci diskuzí s lektory a poté mezi členy týmu.

4.6.6 Kategorie č. 6 - Organizace projektu

Subkategorie – Pozitiva

Všichni respondenti se vyjadřují velmi pozitivně o přístupech lektorů (terapeutů), jak ke klientům, tak k nim samotným. Katka tento přístup označuje za „*lidský*“. Martina dále vyzdvihuje práci lektorů: „*Leoš a Pavel nám uměli dobře zreflektovat, co jsme tam říkali, a fakt se nám věnovali, Leoš s náma komunikoval i po mailu, připomínal nám, kdy tam máme být, a uměli vyplnit čas, když klient nepřišel, to se stalo hodně krát, jen jednou přišli oba klienti.*“ Marek mluví pozitivu celé metody RT, kdy členy týmu nemusí být odborníci, což dokazuje i tento tým, složený ze studentů. U respondentů zaznívaly slova jako spolupráce, domluva, vstřícnost, setkávání, upevnění vztahů, rozvoj. Vše poukazuje na pozitivní atmosféru, která v týmu i mezi lektory panovala a která byla živnou půdou pro rozvoj studentů.

Subkategorie – Negativa

Opačné, negativní hodnocení, které zaznívalo z odpovědí respondentů, se týkalo zejména technické a praktické stránky projektu. Studentům nevyhovoval nedostatek informací o RT. Markéta mluví o tom, že by potřebovala slyšet: „*...takhle ano, takhle ne, protože.*“ Jako nešťastné vidí většina dotazovaných dlouhé intervaly mezi jednotlivými sezeními v rámci roku a nedostatek času na diskuze, při kterých probíhala důležitá zpětná vazba. Martina říká: „*...zapomínali jsme, jak se to dělá, jak v tom týmu formulovat ty reflexe, čemu se vyhýbat, že jsme byli takoví dezorientovaní, tím byl ten rozvoj takovej pomalej, že jsme ty chyby opakovali, zase jsme zapomněli, že to nemám dělat...*“ Naopak Adéla řadí informovanost mezi pozitiva: „*líbilo se mi, že nám na začátku hodně dopodrobna vysvětlili ten přístup, co má RT na starosti...dobré bylo, že jsme měli puštěné video psychoterapeuta a klienty a potom jsme měli možnost vstoupit do toho jako RT.*“ Martina však vzpomíná: „*představ si to tak, že přijeli jsme tam a měli jsme vlastně jen hodinu na to, než přišla první klientka, a to naštěstí ta klientka odvolala to setkání a my jsme celé dopoledne projížděli videozáznam, kde ty RT byly a dívali jsme se jak to dělá, takže to bylo jakože dost jako šílený, a to tam padaly ty hrůny jako nedělejte tohle a tamto, což kdyby tam byl reálnej klient tak jako já nevím no, takže to bylo, jakože dost hrozný (smích).*“ Navrhuje proto, aby proběhlo minimálně jedno informativní setkání, kde si tým vyzkouší konzultaci mezi sebou a poté vyslechnou

zpětnou vazbu od lektorů. Katka nakonec podotýká: „...pokud se mi jako fakt něco nelíbilo, mohla jsem to říct a pobavit se o tom s týmem.“

4.6.7 Kategorie č. 7 – Reflexe ve vzdělávání

Studenti velmi oceňují možnost, vyzkoušet si vše na živo, jak říká Bára: „*to se jen tak nezapomíná...naučená teorie se lehko zapomene a nikdy ji nejde pochopit do detailu, jak to opravdu reálně vypadá. Takhle v reálu jsou vidět důležité věci, které se teoreticky naučit nedají.*“ Marek zdůrazňuje možnost vyzkoušet si práci se skutečným klientem, který má skutečné problémy. Při cvičení ve škole je student v bezpečném prostředí a může říct v podstatě cokoli. Adéle se líbilo, že měla možnost „*vidět profesionály v praxi.*“

Martina by využití metody RT viděla nejen v praktické výuce, ale také v rámci supervizí k praxi: „...*jeden člověk by si povídal a ostatní by tam seděli a pak třeba přemýšleli nad tím, co je k tomu napadá, jako ten RT, že by to tam šlo takovou nenásilnou formou výborně využít.*“

Všichni členové týmu souhlasí s užitečností celého projektu a doporučují jeho fungování do dalších let. Z rozhovoru s Markétou cítím, že na ni projekt udělal jen částečný dojem a soudím to i z doporučení ostatním studentům: „...*aby se zajímali jako o obecně známých terapiích a hledali, který směr jim sedí a který využijí v tom, co jednou budou chtít dělat.*“

4.6.8 Kategorie č. 8 - Reflexe v sociální práci

Jelikož se Martina reflexí zabývala v diplomové práci, zamýšlí se nad užitím reflexe hlouběji a podotýká, že je třeba při každém kontaktu s klientem či jakékoli činnosti: „...*i když budu psát nějaké administrativní záležitosti, jako nebyť jenom nasraná že prostě to musím psát, ale je to potřeba i k tomu, abych měla jakoby nějakou kontrolu nad tím, abych se na to mohla zpětně podívat, nebo že to má význam pro nějakého jiného úředníka a tak dále, ale myslím, že všude tam se to reflektování promítá, přijde mi, že to v tom vzdělávání chybí, že by na to měli být nějak upozornění, a ti co nebyli vlastně v tom reflektujícím týmu, tak ti o tuhle zkušenost jako hodně důležitou přišli, takže to vnímám jako stěžejní pro tu profesi.*“ Barbora se zamýšlela nad tím, jak by reflexi využila při svých praxích, například když pracovala s postiženými

klienty. Říká: „...*různé možnosti pro klienta, nabízení různých variant čehokoli...jako výběr činností, na co má chuť, co chce, co má rád...*“

4.7 Souhrn

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké profesní dovednosti získali studenti sociální práce za účasti v RT. V procesu kódování jsem nacházela společné dovednosti, které respondenti sami označovali za důležité a spojovala ty, které mají společné vlastnosti. Vznikly tak 4 hlavní dovednosti, které jsem nazvala komunikace, technika reflektování, rovina Já – Ty (klient) a Ty – My (tým). Vyzdvihla jsem tyto čtyři dovednosti, neboť je měli možnost získat studenti právě při reflektování v týmu. Snažila jsem se oddělovat zkušenosti získané z pozorování práce terapeuta a zaměřit se zkušenosti studentů z RT. Přesto, že zdůrazňují jen 4 dovednosti, z rozhovorů chápu, že je studenti ovládají opravdu do hloubky a jistě se pro ně stanou užitečnými do budoucna.

Líbilo se mi sledovat změny v přístupech studentů k celému projektu i metodě jako takové. Ze všech jsem cítila pozitivní naladění při vyprávění o tom, jak sezení probíhali. Myslím si, že tomu mohou vděčit lektorské dvojici, která podle studentů zvládala svou úlohu lehce a s přehledem. Celkově si myslím, že se projekt velmi zdařil. Respondenti se o projektu vyjadřovali pozitivně, pouze Markéta měla z nedostatku informací špatný pocit. V důsledku nebyl nedostatek informací na škodu, prosto by se každý ze studentů cítil lépe, pokud by byla tato stránka projektu připravenější.

Každý z členů týmu získal něco, co přispělo jeho osobnímu rozvoji nebo profesní dovednosti. Záleželo na subjektivním pocitu, co do toho každý dal, to se mu vrátilo. Moc se mi tento nápad líbí a osobně mne velmi zaujal natolik, abych se sama RT zúčastnila. Myslím, že i přes své slabiny je to zkušenost velmi obohacující. Ať už budoucích terapeutů nebo i sociálních pracovníků. V tom vidím velkou výhodu. Dovednosti, které mohou studenti získat, jsou široké a využitě snad ve všech oblastech sociální práce, tak jako samotná reflexe. Naučili se práce v týmu, komunikace s klientem, naslouchání, reflektování – to vše je důležité pro výkon práce sociálního pracovníka. Těmto dovednostem se snažíme naučit na praxích, ale myslím, to nemá takový rozsah, hloubku, jako u této příležitosti.

ZÁVĚR

Práce si kladla za cíl nastínit využití reflektujících týmů při vzdělávání studentů sociální práce v profesních dovednostech. Celou práci provází pojem reflexe, jehož pochopení mi činilo velké potíže. Nejen skutečností, že existuje několik výkladů tohoto pojmu, ale také jeho rozmanitostí, kdy pouhou změnou písmene nabývá jiného významu. Že je reflexi v českém prostředí sociální práce věnováno málo pozornosti dokazuje i nedostatek publikací, věnující se této oblasti. Nejvíce se tímto směrem zabývají čeští autoři Navrátil a Navrátilová, z jejichž statí jsem při popisování reflexe nejvíce čerpala. Reflektujícím týmům není doposud věnována žádná publikace. Pouze v monografiích o systemických terapiích a psychoterapiích můžeme nalézt zmínku o metodě RT, většinou je jí věnován jen malý odstavec na konci knihy. Myslím si, že je to velká škoda, protože i v dnešní době je stále cizí jazyk, zvláště pokud má být překládán z odborných článků, pro velkou část lidí překážkou.

Z teorie i výzkumu vyplývá, že reflexe a metoda RT jsou velmi důležité a obohacující. Výsledky této práce mohou obohatit nejen studenty a pedagogy, ale také sociální pracovníky, neboť jsem se snažila poznatky předávat srozumitelnou formou a upozorňovat na pozitiva, která z reflexe a metody RT vyplývají.

V práci vidím i osobní obohacení, jak po teoretické stránce, kdy jsem mohla pochopit jaký význam reflexe v sociální práci má, nejen pro mne, ale i pro klienty, se kterými budu v budoucnu pracovat. Neboť rozvoj můj se odráží v péči o klienty a práci s nimi. Po rozhovorech se studenty mám o metodě velmi dobré mínění a sama bych se velice ráda podobného projektu účastnila. Myslím si, že dnes už všichni souhlasí s myšlenkou, že praktická výuka je velmi důležitá a proto nebylo ani takovým překvapením, že tento dlouhodobý projekt studentům pomohl získat nové znalosti a zkušenosti. Přesto oceňuji jakousi odvahu pana Zatloukala a Vítka, přivést ke klientovi nezkušené studenty a zasloužit se tak o jejich rozvoj.

BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

- [1] Andrllová, M. (2005). *Současné směry v české psychoterapii*. Praha: Triton.
- [2] ASVSP (2011): Standardy [online]. Dostupné dne 13.6.2013 z <http://www.asvsp.org/standardy.php>
- [3] Balášová, J. (2010). *Kdy se kontroverze stává „psychoterapií“? Terapeutická změna z dialogické perspektivy* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- [4] Bašistová, A. (2007). Využitie špecifických metód vzdelávania pri vedení odbornej praxe. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdelávání v sociální práci* (s. 78-82). Brno: Tribun.
- [5] Bělohávek, F. (2010). *15 typů lidí: Jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. Praha: Grada Publishing.
- [6] Criswell, E. (2010). Reflexive Personality. In Myers, K. C. (Ed.) *Professional Thinking for a Turbulent World* (145 – 172). New York: St. Martin's Press LLC.
- [7] Eubanks, E., A. (2002). The Mri Reflecting Team: An Integrated Approach. *Journal of Systemic Therapies*, roč. 21, č. 1, s. 10-19.
- [8] Franséhn, M. (2007). Význam supervize v sociální práci na příkladu Švédska. *Sociální práce/Sociální práca*, č. 4, s. 72-77.
- [9] Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium.
- [10] Havrdová, Z. (2007). Vzdelávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociální práca*, č. 4, s. 78-86.
- [11] Havrdová, Z., Hajný, M. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- [12] Chytil, O., Musil, L. (2008): Minimální standardy vzdelávání v sociální práci [online]. Dostupné dne 24.4.2013 z <http://www.asvsp.org/standardy.htm>
- [13] Kahánková, J., a kol. (2010). *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: Pro studující*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [14] Kahánková, J., Janoušková, K. (2007). Analýza potřeb studujících a vedoucích praxí. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdelávání v sociální práci* (s. 83-88). Brno: Tribun.
- [15] Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese s předmluvou Jiřiny Šiklové*. Praha: Portál.

- [16] Lebensohn-Chialvo, P., Crago, M., Shisslak, C., M. (2000). The Reflecting Team: An Innovative Approach for Teaching Clinical Skills to Family Practice Residents. *Family Medicine*, roč. 32, č. 8, s. 556-560.
- [17] Lešková, L. (2007). Význam odbornej praxe študentov odboru sociálna práca z pohľadu ich uplatnenia v sociálnej oblasti. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 74-77). Brno: Tribun.
- [18] Musil, L. (2004). *Ráda bych vám pomohla, ale....*". *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman.
- [19] Navrátil, P. (2005). Role sociální práce v pozdně-moderní společnosti. In Smutek, M. (Ed.) *Možnosti sociální práce na počátku 21. století* (s. 37-50). Hradec Králové: Edice texty k sociální práci.
- [20] Navrátil, P. (2007). Význam a možnosti praktického vzdělávání sociálních pracovníků. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 5-19). Brno: Tribun.
- [21] Navrátil, P. (2009). *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení: Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době*. Brno: Masarykova univerzita.
- [22] Navrátil, P. (2010a) Posouzení v sociální práci. In Navrátil, P., Janebová, R. a kol. *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce* (s. 9 – 23). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [23] Navrátil, P. (2010b). Reflexivita v posouzení a v sociální práci. In Navrátil, P., Janebová, R. a kol. *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce* (s. 24 – 46). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [24] Navrátilová, J. (2007a). Odborná praxe a supervize studentů sociální práce v ČR: předběžné výsledky výzkumu. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 63-73). Brno: Tribun.
- [25] Navrátilová, J. (2007b). Teorie a praxe ve vzdělávání sociálních pracovníků. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 20-27). Brno: Tribun.
- [26] Navrátilová, J. (2009) *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- [27] Maliňáková, B. (2012). *Využívání kritické reflexe sociálními pracovníky v romské sociálně vyloučené lokalitě Poschla* (bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.

- [28] Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- [29] Osterman, K., F., Kottkamp, B. R. (1993) *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development*. California: Corwin Press, INC.
- [30] Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Nakladatelství Albert Boskovic.
- [31] Svojanovský, P. (2013). *Reflexe učitele a její podoba v pedagogické praxi* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Ševčíková, S. (2007). Supervize jako příležitost nalezení smyslu života. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Ed.) *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 46-54). Brno: Tribun.
- [33] Šturma, J. Občanské sdružení SUR. [online]. Dostupné dne 14.6.2013 z <http://www.sur.cz/Osuru.htm>
- [34] Švaříček, R., Šed'ová, K., a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- [35] Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- [36] Vymětal, J., a kol. (2004). *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada Publishing.
- [37] Zatloukal, L., Vítek, P. (2013). Využití reflektujících týmu v terapii zaměřené na řešení. *Psychoterapie*, č. 1.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Model reflektivní praxe.....	11
Obr. č. 2: Kolbův cyklus učení.....	15
Obr. č. 3: Kategorizace dovedností.....	19
Obr. č. 4: Model – Jak se učit ze zkušenosti.....	25
Obr. č. 5: Spirála učení.....	25
Obr. č. 6: Uspořádání reflektujícího týmu v místnosti.....	29

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Seznam aktivit a dovedností sociálního pracovníka.....	17
--	----