

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra řízení a supervize
v sociálních a zdravotnických organizacích

Bc. Jitka Řeháčková Pecharová

**Podmínky pro reflexivní praxi pracovníků
oddělení sociálně právní ochrany dětí**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Matěj Lejsal

Praha 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 25. června 2019

Jitka Řeháčková Pecharová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Ing. Matěji Lejsalovi, vedoucímu mé diplomové práce za jeho cenné rady, připomínky a podněty při zpracování tohoto textu.

Bibliografický záznam

ŘEHÁČKOVÁ PECHAROVÁ, Jitka. 2019. *Podmínky pro reflexivní praxi pracovníků oddělení sociálně právní ochrany dětí*. Praha. 99 s. 2 přílohy. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických zařízeních. Vedoucí práce Mgr. Ing. Matěj Lejsal.

Obsah

Úvod	9
Přehledová část	11
1. Sociálně právní ochrana dětí	11
1.1. Sociálně právní ochrana dětí – vysvětlení pojmu	11
1.2. Stručná historie sociálně právní ochrany dětí v ČR	13
1.3. Současná podoba fungování OSPOD	15
1.4. Klienti sociálně právní ochrany dětí	17
1.5. Povaha práce sociálního pracovníka OSPOD, dovednosti a vlastnosti sociálního pracovníka	20
1.6. Vzdělání a vzdělávání sociálního pracovníka OSPOD	21
2. Reflexivní praxe	25
2.1. Reflexivní praxe – úvod	25
2.2. Konstruktivismus vs. objektivismus	27
2.3. Práce Donalda A. Schöna	29
2.4. Variace pojmu reflexivita dle D’Cruz	32
2.4.1. Reflexe jako schopnost rozhodovat se a jednat - první variace	33
2.4.2. „Reflexivita“ jako kritický přístup k profesi – druhá variace	34
2.4.3. Reflexivita jako přizvání emocí – třetí variace	36
2.5. Reflexivita a kritická reflexe	38
2.6. Další výklady pojmu reflexe v sociální práci	39
2.7. Reflexivní praxe – shrnutí	41
2.8. Podmínky reflexivní praxe	44
2.9. Praktické podoby reflexivní praxe v prostředí OSPOD	45
2.10. Reflexe, supervize a vzdělávání sociálních pracovníků	48
2.11. Shrnutí přehledové části	51
Metodologická část	53
3. Výzkum a jeho kontext	53
3.1. Cíl práce a cíl výzkumu	53
3.2. Výzkumná strategie	54
3.3. Zvolená metoda	55
3.4. Metoda sběru dat	57
3.5. Práce s daty	59
3.6. Etika výzkumu	61
3.7. Limity výzkumu	64
Empirická část	66
4. Průběh výzkumu	66
4.1. Získávání informantů	66
4.2. Realizace rozhovorů	67
4.3. Eticky významné momenty v průběhu výzkumu	68

5.	Analýza a interpretace dat	70
5.1.	Případ první - sociální pracovnice Věra	70
5.2.	Případ druhý - sociální pracovnice Pavla	73
5.3.	Případ třetí – sociální pracovnice Kateřina	76
6.	Shrnutí analytické části	80
6.1.	Podoby reflexe	80
6.2.	Faktory podporující reflexivní praxi	82
6.3.	Faktory bránící reflexivní praxi	83
7.	Diskuse	85
8.	Doporučení pro praxi	89
	Závěr	91
	Seznam použité literatury	93
	Seznam dalších zdrojů	98
	Seznam tabulek	99
	Seznam příloh	99

Abstrakt

Tématem práce je reflexivní praxe v prostředí sociálně právní ochrany dětí. Práce má empirický charakter a jejím cílem je zodpovědět výzkumnou otázku: jakým způsobem sociální pracovníci SPOD reflektují, jaké mají k reflexi vnější zdroje a jaké překážky reflexi brání. Přehledová část práce se zabývá nejprve popisem prostředí sociálně právní ochrany dětí s důrazem na specifika sociální práce v této oblasti a dále vymezením pojmu reflexivní praxe pro následný výzkum. Výzkum je proveden jako kvalitativní případová studie, skrze kterou jsou identifikovány podoby reflexe, které sociální pracovníci využívají, faktory reflexi podporující a také faktory, které reflexi brání. V závěru práce jsou na základě výsledků případové studie formulována doporučení pro rozvoj reflexivní praxe na odděleních sociálně právní ochrany dětí.

Klíčová slova

reflexivní praxe, reflexe, sebereflexe, sociálně právní ochrana dětí, případová studie

Abstract

The present diploma thesis focuses on the reflective practice in the context of Social and Legal Protection of Children. The purpose of this work, which's design is empirical, is to respond the following research question: in what way the reflecting practice is applied by the social workers in the field of Social and Legal Protection of Children, what external resources can the social workers take advantage of and what obstacles are blocking their reflective practice. The research study part of this thesis aims to provide the description of the environment of the social work in this domain and, consequently, to define the term reflective practice for the research purposes. The following research is designed as a qualitative case study which identificates the forms of reflection used by the social female workers, its supportive factors as well as the restraining ones. In the final part of this thesis, based on the results of the case study, the recommendations for development of the reflective practice in the Social and Legal Protection of Children institutional departments are formulated.

Keywords

reflexive practise, reflexion, self-reflexion, social and legal protection of children, case study

Úvod

Tématem předkládané diplomové práce je reflexivní praxe a podmínky pro její uplatňování a rozvíjení v prostředí sociálně právní ochrany dětí v České republice. S tématem reflexivní praxe jsem se poprvé setkala v době svého studia na Katedře řízení a supervize Fakulty humanitních studií v rámci seminářů vedených Doc. Zuzanou Havrdovou v letech 2014 a 2015. V této době jsem také měla možnost pracovat v prostředí, kde byla reflexe a sebereflexe vyžadovanou součástí pracovního výkonu, a účastnit se výcviků založených na sebezkušenostním učení. Měla jsem také štěstí účastnit se řady dobrých supervizí a v rámci studia se setkat s řadou inspirativních osobností. Téma diplomové práce pak vznikalo a postupně se vyvíjelo v dialogu s vedoucím Mgr. Matějem Lejsalem.

Diplomová práce má empiricky charakter a jejím cílem je zodpovědět výzkumnou otázku, jakým způsobem pracovníci oddělení sociálně právní ochrany dětí reflektují, jaké vnější faktory reflexi podporují a jaké jí naopak brání. Zvolenou metodou výzkumu je případová studie, na základě které jsou jako odpovědi na výzkumnou otázku formulovány hypotézy a doporučení pro praxi.

Reflexivní praxe je mnohoznačný pojem. V literatuře není jednoznačně definována, ani nemáme k dispozici přesná vodítka, co reflexivní praxí je a co už není. Proto je první, přehledová část práce kromě vymezení sociálně právní ochrany dětí jako specifické oblasti sociální práce zaměřená na zachycení pojmů reflexe v jeho rozličných podobách. Cílem přehledové části je uchopit koncept reflexivní praxe pro empirickou část práce.

Následuje čas metodologická, ve které vysvětluji zvolenou výzkumnou strategii a také metodu. Na metodologickou část práce navazuje část empirická, ve které shrnuji průběh případové studie, analyzuji a interpretuji její výsledky, které dále porovnávám s poznatky dostupnými v odborné literatuře.

Závěrem formuluji doporučení některých opatření, která dle mého názoru mohou pomoci reflexivní praxi rozvíjet. Jsem si plně vědoma omezené platnosti výsledků případové

studie, proto implementace těchto opatření může mít formu například pilotního projektu. V rámci dalšího výzkumu by bylo možné platnost formulovaných hypotéz ověřit nebo vyvrátit.

Přehledová část

Tématem této diplomové práce je reflexivní praxe v prostředí sociálně právní ochrany dětí. První – přehledová část této práce – si klade za cíl vysvětlení pojmu reflexivní praxe v jeho souvislostech a uchopení tohoto pojmu pro výzkumnou část, která následuje. Dalším cílem přehledové části je představení sociálně právní ochrany dětí jako specifického oboru sociální práce, ve kterém může být reflexivní praxe uplatňována. Pojem sociálně právní ochrana dětí je zde vysvětlen a představen jak v historickém kontextu, tak ve své aktuální podobě. Reflexivní praxe je představena s ohledem na její teoretická východiska i praktická využití.

Literatura prezentovaná v této oblasti ilustruje, proč je snaha o uplatňování reflexivní praxe v tomto prostředí žádoucí s ohledem na kvalitu služby, které se dostane jejím klientům, a taktéž s ohledem na osobnostní a profesní růst sociálních pracovníků. Dále jsou nastíněny vhodné podmínky pro její uplatňování a souvislost reflexivity, supervize a vzdělávání sociálních pracovníků.

1. Sociálně právní ochrana dětí

1.1. Sociálně právní ochrana dětí – vysvětlení pojmu

Sociálně právní ochranu dětí definuje Matoušek a Pazlarová (2016) jako soubor činností upravených zákony směřujících k zajištění práva dětí na příznivý vývoj, výchovu a ochranu zájmů a k zajištění narušených funkcí rodiny. Novotná (2014) popisuje sociálně právní ochranu dětí jako odvětví veřejného práva, jehož poslání je v České republice stvrzeno Listinou základních práv a svobod, Úmluvou o právech dítěte a mnoha dalšími zákony a závaznými dokumenty.

Klíčovou právní úpravou, která garantuje práva dětí v České republice, je zákon číslo 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí a také zákon číslo 89/2014 Sb., občanský zákoník. Dále k právním předpisům, které upravují ochranu dětí v různých životních situacích, přibývají mezinárodní smlouvy, nařízení Rady EU a doporučení Rady Evropy.

Sociálně právní ochrana představuje soubor opatření a nástrojů, které je třeba použít včas, vhodně a účelně tak, aby byl stále naplňován základní princip sociálně právní ochrany, tedy nejlepší zájem a blaho dítěte. Koldinská (Koldinská, Tomeš, 2012) definuje sociálně právní ochranu dětí jako ucelený, moderní systém fungující samostatně v systému českého práva, jehož účelem je poskytovat zvýšenou ochranu státu nezletilým dětem, tedy občanům, kteří se nemohou sami bránit, v případě působení negativních vlivů na jejich osobu a jejich vývoj. Tato ochrana je realizována státními orgány, přičemž některé pravomoci mohou být svěřeny soukromým osobám, činným na základě pověření ministerstva práce a sociálních věcí. Tato činnost má za cíl zajistit ochranu zájmů dítěte a jeho zdravý a harmonický vývoj v případě, že je nějakým způsobem ohrožen.

Nejdůležitějším aktérem sociálně právní ochrany dětí je dítě - nezletilý. Obecně panuje shoda na tom, že dítětem je narozená osoba, která ještě nedosáhla věku 18 let. Zákon řadou ustanovení, například rodinného, dědického, pracovního práva, hájí i zájmy osob, které se ještě nenarodily, ale sociálně právní ochrana dětí se vztahuje na děti od narození do 18 let. V moderní společnosti panuje konsensus v tom, že dítě je osoba hodna zvláštní sociální a právní ochrany, přičemž tuto ochranu by měl organizovat a garantovat stát.

Krebs (a kol., 2007) zahrnuje sociálně právní ochranu nezletilým dětem mezi základní nástroje sociální pomoci. Zdůrazňuje preventivní roli sociální politiky, která je orientována na předcházení rizikového vývoje dětí a mládeže, případně minimalizaci důsledků působení sociálně patologických jevů.

Orgány sociálně právní ochrany dětí jsou v ČR obecní úřady a obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské a magistrátní úřady. Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí a krajské a magistrátní úřady mohou dále výkonem SPOD pověřit jiné subjekty (Pazlarová, Matoušek, 2016). Těmito subjekty mohou být například neziskové organizace působící v oblasti péče o ohrožené děti a rodinu.

Koldinská a Tomeš (2012) upozorňují, že sociálně právní ochrana mocensky zasahuje do právních vztahů. Při jejím výkonu vystupují orgány sociální správy v nadřazeném

postavení a z titulu své veřejnoprávní pravomoci zabezpečují realizaci práv a povinností, které v sociálně právní oblasti podléhají zvláštní kontrole. V tomto duchu uvádí i Matoušek a Pazlarová (2016) skutečnost, že sociální pracovníci pracující pro stát mohou být vnímáni jako přísnější a nedostupnější než sociální pracovníci pracující v nestátních organizacích.

1.2. Stručná historie sociálně právní ochrany dětí v ČR

Představa o dětství jako specifickém období hodném zvláštní pozornosti je stará dvě až tři století. Přestože rodiče si zcela jistě vytvářeli silné pouto ke svým dětem, jak je to obvyklé dnes (Giddens, 1999), první známé zákony, které upravují životní podmínky ohrožených dětí, tedy ne pouze majetkové zájmy osiřelých dětí a jejich poručníků, vznikly v 17. století (Pemová, Ptáček, 2012).

Koncem 18. století se začala ve společenském vědomí prosazovat představa o dětství jako o období nevinnosti, a tudíž období, které si zaslouží zvláštní ochranu. První právní normy se týkaly majetkových práv a dětské práce. Téma potřeby regulace v oblasti péče o děti a ochrany před fyzickým násilím a sexuálním zneužíváním se objevuje až koncem 19. století, kde se fenomén špatného zacházení s dětmi začal popisovat a zkoumat systematicky.

Vývoj hodnotových postojů společnosti v oblasti ochrany dětí spatřuje Pemová a Ptáček (2012) především ve vlivu medializace jednotlivých, často tragických případů ohrožení, zanedbávání a týrání dětí. V 19. století ještě neexistovala představa o týrání a zanedbávání dětí jako o celospolečenském patologickém jevu prostupujícím všemi vrstvami společnosti, a pozornost se tak zaměřovala pouze na chudé a sociálně slabé.

Brabenec (in Novotná, 2014) dává jako počátek potřeby kontrolovat a zabezpečovat práva dětí na úrovni státu do kontextu s průmyslovou revolucí a zrušením roboty, kdy docházelo k masivnímu odlivu venkovského obyvatelstva z tradičního osídlení a jeho migraci do měst. V důsledku tohoto vývoje se potom objevila řada jevů, jako masivní rozšíření chudoby a morálního ohrožení, v důsledku vymizení tradičních rodových a sousedských

vazeb a sounáležitost založená na solidaritě jednotlivých skupin obyvatel nebyla ještě zdaleka vytvořena.

První zákonné normy upravující péči o nezaopatřené a ohrožené děti se na našem území objevují v druhé polovině 19. století a zaměřují se téměř výhradně na materiální zabezpečení sirotků a opuštěných dětí. V této době se do právního řádu dostává institut pěstounství, fungující na tržním mechanismu, kdy byly děti umísťovány do takových venkovských rodin, které byly ochotny vykonávat tuto činnost za nejnižší odměnu. Koncem 19. století postupně vznikají sirotčí fondy a komise pro péči o mládež. V průběhu první světové války dochází nevyhnutelně k velkému rozvoji v této oblasti v důsledku velkého množství nových sirotků a se vznikem samostatného Československa se tato péče dále standardizuje v rámci pověřených ministerstev. Zaměření těchto aktivit se bylo stále spojeno s materiálním zabezpečením dětí, mladistvých a těhotných žen, ale v této době dochází také k velkému rozvoji sociální práce v rámci dobrovolnických spolků. V důsledku okupace a druhé světové války došlo k masivním přesunům nezaopatřených dětí ze zabraných území a příslušné komise a spolky byly nuceny se o tyto děti postarat s výrazně omezenými zdroji (Brabenec in Novotná, 2014). Péče o děti do poválečného období tedy měla výrazně materiální charakter a dítě bylo objektem této péče.

Další vývoj sociálně právní ochrany dětí výrazně ovlivnila změna politické a společenské situace po ukončení druhé světové války a po únoru 1948. Podstatnou změnou bylo přijetí zákona 69/1952 Sb. o sociálně právní ochraně mládeže. Sociálně právní ochrana byla zákonem definována jako výkon hromadného poručenství a opatrovnictví, jako zvláštní ochrana dětí, které nejsou v péči svých rodičů, a jako činnost poradní a pomocná s tím, že na úhradu potřeb dětí, které tuto pomoc potřebují, přispívá stát. Výrazná změna nastala v oblasti náhradní rodinné péče, kde začala být jednoznačně preferována péče kolektivní. Svěření dítěte do péče jiné osoby než rodiče tak nebylo možné až do roku 1964, kdy vešel v platnost zákon č. 94/1963 Sb. o rodině, čemuž předcházelo dlouhodobé úsilí odborníků z oblasti dětské psychologie, pediatrie i sociální práce ve snaze prokázat škodlivost dlouhodobého pobytu dítěte v ústavním zařízení. Velkým přínosem v této oblasti je práce prof. Zdeňka Matějčka (Brabenec in Novotná, 2014).

V této době tedy dochází k určitému posunu pohledu na dítě. Zatímco v raných fázích vývoje sociální ochrany šlo především o materiální zabezpečení, tedy dítě bylo vnímáno jako objekt sociální potřeby, v 60. letech 20. století se začíná o dítěti hovořit v kontextu jeho potřeb a příznivých podmínek pro vývoj.

Od šedesátých let také poprvé dochází k systematickému popisování a zkoumání fenoménu špatného zacházení s dětmi. Kromě definice jednotlivých forem ohrožení stanovení diagnostických kritérií a studia jejich následků byla velká pozornost zaměřena na příčiny tohoto jevu. Objevují se teorie jak zaměřující se na patologii rodiče, kdy je špatné zacházení s dětmi vysvětleno selháním jednotlivce a jeho rodičovského pudu, tak teorie, které považují tento jev za následek jiných patologických jevů, jako je chudoba a sociální vyloučení (Ptáček, Pemová, 2012).

I pod vlivem těchto nových teorií prošla organizace ochrany dětí dlouhým vývojem. Od 60. let došlo k začlenění několika zákonů a vládních nařízení. Na základě zákona 1/1969 přešla sociálně právní ochrana dětí do působnosti nově zřízeného ministerstva práce a sociálních věcí, a v důsledku této změny došlo postupně k navyšování počtu pracovníků a k dotváření organizační základny v odděleních péče o děti a rodinu. Nicméně teprve se vznikem zákona 259/1999 O sociálně právní ochraně dětí dochází k zohlednění potřeb dětí na potřebné úrovni v rozvíjející se občanské společnosti (Brabenec in Novotná, 2014). Tento zákon již nevnímá dítě jako pouhý objekt sociální péče, ale jako jejího plnohodnotného aktéra.

1.3. Současná podoba fungování OSPOD

Pro současnou podobu sociálně právní ochrany dětí je charakteristické, že je centrálně garantována státem, ale provozována lokálně. Centralizace řízení by měla zajišťovat rovný přístup všem dětem v nouzi, poskytovat záruku, že hodnocení situace a následná intervence bude poskytována standardně, objektivně a transparentně, a umožňovat externí kontrolu. Současně je ale nezbytné, aby vlastní výkon SPO probíhal na lokální úrovni se znalostí konkrétního dítěte a jeho prostředí, komunity a širších souvislostí daného regionu (Ptáček, Pemová, 2012).

Podoba výkonu sociálně právní ochrany dětí v České republice je definována především již výše zmíněným zákonem 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí. Tuto oblast samozřejmě ovlivňují i další zákony, a to především zákon č. 89/2012 Sb. Nový občanský zákoník, správní řád, zákon o zvláštních řízeních soudních a další. Orgány sociálně právní ochrany dětí v ČR jsou obecní úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské a magistrátní úřady. V rámci těchto subjektů jsou zřízena oddělení nazvaná Oddělení sociálně právní ochrany dětí, někdy také širěji Oddělení péče o rodinu. Zaměstnanci těchto oddělení jsou sociální pracovníci, kteří dle vnitřní organizace úřadu mohou pracovat na pozicích terénní sociální pracovník, kurátor pro mládež nebo pracovník náhradní rodinné péče, případně se tyto pozice mohou různě kombinovat.

Zákon ukládá všem obecním úřadům, aby v rámci sociálně právní ochrany dětí vyhledávaly děti ohrožené, působily na rodiče směrem k posílení jejich rodičovských kompetencí, projednávaly nedostatky ve výchově a chování dětí, prověřovaly, zda dítě nemá umožněn vstup do prostředí, kde by mohlo dojít k jeho ohrožení, poskytování, nebo zprostředkování poradenství (Matoušek, 2015).

Povinností odborů obcí s rozšířenou působností, tedy tzv. OSPOD, je podle uvedeného zákona dále také sledovat nepříznivé vlivy působící na děti a činit opatření k omezování těchto vlivů, pravidelně vyhodnocovat situaci ohroženého dítěte a rodiny, poskytovat pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu, dávat podněty soudu týkající se výchovy dětí a vykonávat funkci opatrovníka a poručníka dětí. Mezi další povinnosti OSPOD patří navštěvovat děti, které jsou umístěny v ústavní výchově, sledovat dodržování jejich práv a důvodů pro pobyt v ústavu, poskytovat poradenství osobám vhodným stát se osvojiteli nebo pěstouny, poskytovat pomoc oprávněným osobám při vymáhání plnění vyživovací povinnosti k dítěti, podávání zpráv soudu o dětech, u kterých bylo rozhodnuto o výchovném opatření, spolupráce s dalšími orgány jako je státní zastupitelství, Úřad práce, intervenční centrum, policie, Probační a mediační služba a Veřejný ochránce lidských práv (Matoušek, 2015).

Novela zákona o sociálně právní ochraně dětí z roku 2012 (401/2012 Sb.) stanovuje jako přední hledisko sociálně právní ochrany zájem a blaho dítěte, ochranu rodičovství a rodiny a vzájemné právo dětí a rodičů a rodičovskou výchovu a péči. Při výkonu SPO musí mít přednost ta opatření, která zabezpečí výchovu dítěte v jeho rodinném prostředí, a pokud to není možné, v náhradním rodinném prostředí. Novela zavedla pro OSPOD některé nové povinnosti, jako zpracovávat individuální plán ochrany dítěte a pořádat případové konference. Dále novela zavedla povinnost pro orgány SPOD zavádět a řídit se standardy kvality sociálně právní ochrany (Matoušek, 2015).

Oddělení sociálně právní ochrany dětí jsou v rámci obecních úřadů obcí s rozšířenou působností zpravidla součástí odboru sociálních věcí a zdravotnictví jako samostatná oddělení. Pracoviště OSPOD jsou financována ze 70 % ze státního rozpočtu, zbytek prostředků potom čerpají z prostředků obce nebo z grantů a projektů (Topinka, 2014 in Matoušek, 2015).

1.4. Klienti sociálně právní ochrany dětí

Prvořadným klientem sociálně právní ochrany je dítě a jeho rodina. Veškeré jednání pracovníků OPSOD musí respektovat, že hlavním předpokladem pro poskytování této ochrany je nejlepší zájem, prospěch a blaho dětí (Novotná, 2014). Děti v naprosté většině případů žijí v sociálních systémech, v rodinách, které mohou mít rozličnou podobu. Může se jednat o rodiny nukleární, široké, nebo rekonstruované (Ptáček, Pemová, 2012). Z tohoto důvodu jsou klienty OSPOD jak děti, tak dospělé osoby, které jsou rodiči, pěstouny, nebo jinými osobami zodpovědnými za výchovu.

Pro tyto klienty je do značné míry charakteristické, že se ve spolupráci s příslušnými úřady ocitají nedobrovolně. To je jeden ze základních rozdílů mezi sociální prací realizovanou na OSPOD a tou, která je poskytována v rámci sociálních služeb. Rooney a Mirick (2018) definují jako nedobrovolné klienty, nebo nedobrovolné uživatele služby, osoby, které vstupují do sociální služby a kontaktu se sociálním pracovníkem pod tlakem někoho z okolí, například rodiče, partnera, nebo se stanou klienty služby z důvodů svého předchozího jednání a jeho právních důsledků. Nedobrovolní klienti mají velmi limitované

možnosti sociální službu odmítnout v případě, že jim nevyhovuje způsob poskytování, nebo služba jako taková (Rooney, Mirick, 2018).

Dále se nedobrovolnými klienty sociální práce stávají osoby v důsledku toho, že na jejich životní situaci aplikuje společnost pravidla, která zahrnují kontakt se sociálním pracovníkem. Typickým případem je výkon kolizního opatrovnictví v případech soudního řízení o úpravu poměrů k nezletilým dětem. Specifikem této situace je také fakt, že nejenže si lidé nemohou zvolit, zda budou nebo nebudou v kontaktu se sociálním pracovníkem, ale nemají obvykle ani možnost zvolit si jinou osobu, s kterou by spolupracovali v případě, že jim přidělená pracovnice nebo pracovník nevyhovuje.

Sociální pracovníci jsou klientům přidělováni zpravidla podle místa trvalého bydliště, konkrétní ulice nebo dle jiného organizačního uspořádání a důvodem ke změně může pouze objektivně problematická situace, například příbuzenský nebo jiný blízký vztah klienta a pracovníka, zjevný konflikt zájmů a podobně. Z jiných důvodů, například v případě nespokojenosti klienta s výkonem sociální práce konkrétním pracovníkem nebo pracovnící, žádosti na změnu zpravidla vyhověno nebývá.

Někteří sociální pracovníci problematizují pojem „klient“, protože toto označení může implikovat vztah odborníka a člověka vyhledávajícího služby tohoto odborníka (Rooney, Mirick, 2018). V anglicky psané literatuře se setkáváme s termíny jako customer (zákazník) a consumer (konzument/uživatel), jejichž užití zdůrazňuje, že člověk, který službu přijímá, má zároveň má vliv na její průběh.

Práce s nedobrovolnými klienty je dále zatížena skutečností, že kromě toho, že obvykle nemají možnost volit zda, kdy a jakou službu budou čerpat, nemají dále obvykle možnost ovlivnit cíle spolupráce, neboť ty jsou z velké části definovány ze strany institucí nebo osob, které zároveň rozhodují o tom, že se osoba klientem služby stane a z jakých důvodů. V prostředí sociálně právní ochrany dětí cíle spolupráce velmi často definuje právě sociální pracovník například jako zajištění vhodných podmínek pro výchovu nezletilých dětí, nebo prohloubení rodičovských kompetencí apod. Na základě zdroje nátlaku, kterému jsou nedobrovolní klienti vystaveni, aby se stali klienty, vymezuje Rooney a Mirick (2018) dva

typy nedobrovolných klientů. Prvním z nich jsou nedobrovolní klienti, které autoři označují jako „involuntary clients“, u kterých je zdrojem nátlaku legální mandát. Tito klienti jsou nejpočetnější skupinou klientů OSPOD, neboť naprostá většina z nich se ve spolupráci ocitá na základě zákona O sociálně právní ochraně dětí, která opravňuje sociální pracovníky OSPOD vstupovat do rodin, získávat informace a jinak intervenovat v zájmu nezletilých dětí. Druhou skupinu označují Rooney a Mirick jako „nonvoluntary clients“ (*poznámka, involuntary - je nedobrovolný, koná něco, aniž by si to sám vybral a nonvoluntary - nedobrovolný, koná něco proti své vůli*), nedobrovolné klienty, kteří do služeb vstoupili pod nátlakem ze strany svého okolí. Formálně mají možnost službu odmítnout, ale reálně skutečnou možnost volby nemají, nebo nemají zdroje k jejímu uskutečnění.

Práce s nedobrovolnými klienty má svá specifika. Dle Rooney a Mirick (2018) jednou z komplikací, která bývá v této spolupráci přítomná, je fakt, že pracovníci, kteří s těmito klienty pracují, se ve spolupráci s nimi často také ocitají částečně nedobrovolně (Rooney, Mirick, 2018). To může být způsobeno například nemožností odmítnout klienta, který je pracovníkovi přidělen podle určitého organizačního schématu. Autoři v tomto kontextu mluví také o konceptu nedobrovolného pracovníka.

Tento druh spolupráce nazývají Rooney a Mirick (2018) nedobrovolnou transakcí. Nedobrovolná transakce je dynamická výměna zdrojů mezi klienty, pracovníky a organizacemi, která se objevuje v měnícím se právním a normativním kontextu a nevyrovnaném rozložení sil. Podle autorů jsou nedobrovolní klienty pravděpodobněji také členy skupin ohrožených diskriminací a strukturálním útlakem (Rooney, Mirick, 2018). Považují za nutné mít toto specifikum na straně klientů na paměti, když uvažujeme o charakteru sociální práce v této oblasti.

Ignorování faktu, že klienti jsou ve spolupráci nedobrovolně, vede k větší míře frustrace a nepochopení jak pro klienta, tak pro pracovníka. Neochota ke spolupráci se často objevuje na obou stranách vztahu. Zatímco klienti usilují o to, aby ze spolupráce unikli, ať už fyzicky nebo mentálně, pracovníci si také přejí, aby mohli svou energii nasměrovat jinam,

než k lidem, u kterých nemají pocit, že by jejich pokusy o pomoc přijímali (Rooney, Mirick, 2018).

1.5. Povaha práce sociálního pracovníka OSPOD, dovednosti a vlastnosti sociálního pracovníka

Sociální pracovník OSPOD zastává klíčovou úlohu v hodnocení situace dítěte, jeho možného ohrožení a při volbě a realizaci následné intervence (Ptáček, Pemová, 2012).

Matoušek (2015) popisuje povahu práce pracovníka OSPOD skrze klíčové kompetence, kterými jsou:

- určit vlivy vyvolávající sociální problémy jednotlivých lidí a dalších subjektů i formy těchto problémů
- komunikovat s uživatelem jazykem pro něj srozumitelným, s přiměřenou mírou angažovanosti, spolupracovat s ním na definici jeho potřeb a na plánu intervence
- přímo poskytovat služby, jejichž cílem je často řešení náročné životní situace uživatele a jeho rodiny
- kooperovat s jinými pracovníky ve vlastní organizaci, případně být partnerem v týmu pro jiné specialisty a umět vůči nim definovat svou roli
- orientovat se v organizacích, komunitě a návazných službách a umět je využívat pro svou práci
- orientovat se v právním a ekonomickém rámci profese
- hodnotit průběh i výsledky programů
- řešit etická a další dilemata, do kterých pracovníka jeho práce přivádí

Pro práci s ohroženými dětmi a rodinami definuje Matoušek (2015) další klíčové kompetence takto:

- hodnotit fungování rodiny vůči dítěti (zhodnocení materiálních podmínek, výchovných metod rodičů, kvality vztahu jak uvnitř rodiny, tak navenek)
- rozpoznat, kdy rodič nemá zájem o dítě

- podpořit jednoho rodiče v oprávněných nárocích kladených na druhého rodiče, včetně nároku na výživné
- hodnotit vliv výchovného prostředí na dítě umístěné v ústavním zařízení
- intervenovat v rodině takovým způsobem, aby intervence míru exitujícího ohrožení dítěte snížila nebo toto ohrožení eliminovala
- zprostředkovat dítěti optimální náhradní péči v případě, kdy dosavadní péče dítě ohrožuje a není možné dosáhnout jejího zlepšení
- ovlivnit průběh rozvodu rodičů tak, aby minimalizoval nepříznivý dopad rozvodu rodičů na dítě
- rozpoznat pokusy klientů o zneužívání dávek či služeb
- při práci s mnohoproblémovými rodinami pomoci těmto rodinám stanovit priority v jejich potřebách, podpořit vlastní zdroje rodiny při řešení těchto potřeb, případně zprostředkovat využití jiných zdrojů (Matoušek, 2015).

Urban (2018) se zaměřuje na vlastnosti sociálních pracovníků OSPOD. Uvádí na základě výzkumu mezi sociálními pracovníky pracujícími s rodinami v problematické situaci, že jednou z nejdůležitějších vlastností pro zvládnutí profese je odolnost vůči stresu, empatie, komunikativnost, asertivita, logické řešení problémů a systematické stanovení plnění úkolů a schopnost nahlížet na situaci z více úhlů (Urban, 2018).

Přestože Urban hovoří o těchto vlastnostech jako o charakteristikách, které by měly být sociálnímu pracovníkovi vlastní, mohou být tyto nahlíženy i jako kompetence, které je možné rozvíjet a kultivovat v rámci vzdělávání.

1.6. Vzdělání a vzdělávání sociálního pracovníka OSPOD

V předchozí kapitole jsem shrnula žádoucí charakteristiky a dovednosti sociálního pracovníka vykonávajícího sociálně právní ochranu dětí. Další část textu se věnuje vzdělání ve smyslu získávání odborné kvalifikace pro výkon této profese a vzdělávání ve smyslu prohlubování a rozšiřování kvalifikace o aktivity, jejichž cílem by mělo být pomoci studentovi stát se profesionálem se všemi potřebnými kvalitami. To, jak souvisí vzdělávání sociálních pracovníků s reflexivní praxí, je blíže objasněno v závěru přehledové části této práce.

Tato kapitola představuje spíš přehled zákonem daných povinností sociálního pracovníka a jejich technického provedení. Formální podoba kvalifikačního a dále průběžného vzdělávání představuje prostor, ve kterém se odehrává pro praxi zásadní učení a formování identity sociálních pracovníků, proto považuji za důležité se jim v této části práce věnovat.

Předpoklady pro výkon profese sociálního pracovníka jsou definovány v zákoně č. 108/2006 o sociálních službách, který definuje základní předpoklady jako svéprávnost, bezúhonnost a další a dále pak specifikuje odbornou způsobilost výčtem studijních programů, ve kterých je nutné se pro výkon tohoto povolání kvalifikovat. Přestože stále existují výjimky pro osoby, které v době zavádění zákona měly dlouhodobou praxi, můžeme říct, že sociální pracovník musí mít vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání v jednom z oborů, které vymezuje zákon v § 110 odst. 4.

Obsah studijního oboru sociální práce není upraven legislativně, ale prostřednictvím tzv. Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci, který byl poprvé formulován v roce 1993 a od té doby byl průběžně aktualizován, naposledy v listopadu 2017. Garantem tohoto standardu je Asociace vzdělavatelů v sociální práci, na kterou se jednotlivé školy mohou obracet s potřebou konzultace převádění standardu do praxe. Tento standard tvoří soubor studijních disciplín a zásad studia sociální práce. Z hlediska garance odborné přípravy sociálních pracovníků má však tento standard omezený rozsah, a to především proto, že zákon umožňuje výkon profese i absolventům jiných studijních oborů, než oboru sociální práce, postačuje, pokud je absolventem některého z oborů příbuzných, které jsou v zákoně uvedeny (Havlíková, 2018).

Podle oficiálních statistik MPSV byla v roce 2014 vzdělanostní struktura pracovníků OSPOD taková, že největší počet pracovníků, celkem 868, měl vysokoškolské vzdělání sociálně právního směru, 447 pracovníků mělo jiné vysokoškolské vzdělání, 310 pracovníků vyšší odborné vzdělání sociálně právního směru a 17 jiné vyšší odborné vzdělání. Střední, sociálně právní vzdělání, mělo 314 pracovníků a jiné střední 151 (Matoušek, 2015).

Ze zprávy Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí k roli vstupního a dalšího vzdělávání z roku 2018 plyne, že pro zaměstnavatele sociálních pracovníků ve veřejné správě, tedy i pro agendu OSPOD, není zásadní dosažený stupeň ani konkrétní zaměření studijního oboru, pokud tento splňuje nároky zákona pro výkon profese sociálního pracovníka. Za významnější jsou považovány tzv. měkké dovednosti, konkrétně především schopnost efektivní komunikace, kooperace a týmové spolupráce, stejně jako samostatnost. Ve výzkumném šetření, které bylo provedeno, hovoří většina vedoucích, ale i řadových pracovníků, v souvislosti s nutnými předpoklady pro výkon sociální práce ve státní správě o porozumění, empatii a lidském přístupu. Tyto vlastnosti jsou někdy dávány do přímého kontrastu vůči tzv. úřednickému přístupu (Havlíková a kol., 2018).

Kromě předepsané vstupní kvalifikace jsou sociální pracovníci OSPOD povinni plnit další vzdělávací povinnosti, které definuje zákon o sociálních službách, a vzhledem k tomu, že sociální pracovníci zaměstnaní na úradech samosprávných celků jsou zároveň úředníky, vztahuje se na ně povinnost dalšího vzdělávání také podle zákona o úřednících č. 312/2002 Sb.

Zákon o sociálních službách stanovuje povinnost dalšího vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, popřípadě poměrnou část, pokud pracovní poměr trvá kratší dobu. Formou dalšího vzdělávání může být specializační vzdělávání na vysoké nebo vyšší odborné škole navazující na získanou odbornou způsobilost, účast na akreditovaných kurzech, odborné stáže, školicí akce a konference. Účast na školicích akcích a konferencích se do celkového počtu povinně absolvovaných hodin vzdělávání započítávají, pokud souvisejí s výkonem práce, v maximálním rozsahu 8 (školicí akce) a 8 (konference) hodin.

Zákon 312/2002 Sb., o úřednících samosprávných celků ukládá zaměstnancům prohlubování kvalifikace prostřednictvím institucí akreditovaných pro příslušný vzdělávací program, přičemž by měl samosprávný celek postupovat podle plánu vzdělávání, který obsahuje časový rozvrh prohlubování kvalifikace, v rozsahu nejméně 18 pracovních dnů po dobu následujících 3 let. Plán vzdělávání je samosprávný celek povinen vypracovat do

jednoho roku od vzniku pracovního poměru úředníka a minimálně jednou za 3 roky tento plán hodnotit a podle jeho výsledků aktualizovat (§17).

Významnou součástí vzdělávání úředníků jsou kromě vstupního vzdělávání zaměřeného na základní orientaci především ve správních činnostech, které jsou společné pro úředníky všech odborností, také zkoušky zvláštní odborné způsobilosti. Zvláštní odborná způsobilost (ZOZ) obsahuje soubor znalostí a dovedností nezbytných pro výkon správních činností. Zvláštní odborná způsobilost se dělí na obecnou a zvláštní část. Obecná část zahrnuje základů veřejné správy, zvláštní část zahrnuje znalosti nezbytné pro výkon konkrétní správní činnosti (§21).

Pro sociálně-právní ochranu dítěte obsahuje zkouška především znalost zákona 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, související zákony a související zákony a vyhlášky. Obsah a podmínky splnění této zkoušky jsou kromě zákona dále specifikovány ve vyhlášce č. 505/2002 Sb. Zvláštní odborná způsobilost se ověřuje zkouškou a prokazuje osvědčením, přičemž úředník je povinen tuto zkoušky vykonat do 18 měsíců od vzniku pracovního poměru nebo ode dne, kdy začal vykonávat činnost, pro kterou je ZOZ předpokladem.

Je tedy zjevné, že jak příprava budoucích sociálních pracovníků, která se odehrává na vyšších odborných a vysokých školách, tak povinnost dalšího vzdělávání již zaměstnaných profesionálů směřuje k profesionalizaci sociální práce jako oboru. Sociální pracovník OSPOD je povinen neustále se dále vzdělávat a plnit nároky dvou zákonů, kdy oba kladou důraz na neustálou aktualizaci vědění.

2. Reflexivní praxe

2.1. Reflexivní praxe – úvod

Sociální práce je profese, která je velice úzce spjata s hodnotami. Sociální pracovníci a pracovníci OSPOD pracují s dospělými klienty, rodiči a dalšími osobami, kteří se ocitli v náročné životní situaci týkající se dětí, a také s dětmi samotnými. Klienty mohou být rodiče, kteří mají z různých důvodů potíže v naplňování rodičovské role způsobem, který je pro společnost přijatelný, rodiče dětí, jejichž chování je označeno jako problémové, rodiče s různými druhy společenského znevýhodnění nebo rodiče v rozvodovém řízení. Sociální pracovníci a pracovníci se setkávají s dětmi, jejichž práva, která jsou garantovaná státem, jsou nějakým způsobem narušena nebo ohrožena. Jedná se o děti, které se ocitly v podmínkách nepříznivých pro jejich vývoj, děti zanedbávané, děti, které se staly obětí trestné činnosti, nebo děti, které se ocitly uprostřed rodičovského sporu. Cílem intervence OSPOD je zajistit co nejlepší podmínky pro dítě, ať už poskytnutím poradenství, zprostředkováním dalších služeb, nebo přímo úkony, které vedou ke změně prostředí dítěte. Pro situace, kterými se sociální pracovníci/pracovníci OSPOD zabývají, je charakteristická jejich komplexnost a nejednoznačnost. Ačkoliv se práce na OSPOD řídí jasným imperativem, kterým je nejlepší zájem dítěte, málokdy je snadné tento nejlepší zájem identifikovat. Vzniká tak řada dilematických situací, ve kterých se sociální pracovník musí rychle zorientovat a jednat.

Matoušek a Pazlarová (2015) uvádějí, že sociální pracovník hledá neustále rovnováhu mezi pomocí a kontrolou, přičemž tyto dva aspekty se neustále prolínají a mění. Zároveň zdůrazňují, že práce na OSPOD je práce s lidmi v obtížné životní situaci, kteří s úředníky hovoří o svých těžkostech. Od pracovníků se očekává, že budou zvládat silné emoce klientů, které vzhledem k povaze práce obvykle jednání provázejí. Pracovník, pro kterého je taková zátěž neúnosná a dojde u něj k syndromu vyhoření, pak může zaujmout takový sebezáchovný postoj, že se jeho práce posune do čistě byrokratické polohy. Zvládání emocionálního a vztahového rozměru práce je snazší pro pracovníky, kteří mají dostatečnou podporu kolegů a mají možnost svoji práci reflektovat například v rámci supervize (Matoušek, Pazlarová, 2015).

Obdobně se vyjadřují i Ptáček a Pemová (2012), když uvádějí, že výkon SPOD klade na profesionály nejen vysoké nároky v oblasti odborné přípravy, ale také v oblasti nutnosti celoživotního vzdělávání a především osobnostního rozvoje. Osobnostním rozvojem mají autoři na mysli veškeré metody, které vedou k sebereflexi, ať již v kontextu vlastního prožívání, nebo v oblasti výkonu dané profese. Kontinuální osobnostní rozvoje je v oblasti sociální práce nesmírně důležitý, především proto, že intenzivní kontakt s často závažnými lidskými osudy může výrazně ovlivňovat a formovat osobnost sociálního pracovníka. Přitom osobnost sociálního pracovníka se v dlouhodobé perspektivě může měnit. Krom jiného je výkon SPOD také postaven na individuálních rozhodnutích, která by měla být konfrontována s názory dalších kolegů (Ptáček, Pemová, 2012).

Povaha sociální práce v oblasti výkonu sociálně právní ochrany dětí je komplikovanou oblastí, ve které je na sociální pracovníky kladen dvojitý nárok ve smyslu výkonu sociální kontroly nad dodržováním práv dětí a poskytováním podpory všem aktérům, kteří ji mohou potřebovat. Reflexivní praxe by dle mnohých autorů (Navrátil, Ruch, Machulová, D’Cruz, Fergusson, Fook) mohla být odpovědí na otázku, jak být vysoce profesionálním sociálním pracovníkem se všemi této profesi připisovanými kvalitami v prostředí neustále se měnících sociálních podmínek a povahy problémů. Gillian Ruch (2005) uvádí, že reflektivní praxe je odpovědí na zjištění, že sociální práce je komplexní profese vzbuzující řadu otázek, disciplína, která se odehrává v nejistém a nepředvídatelném kontextu (Ruch, 2005). Dle Edwardse a Thomase (2010) je reflektivní praxe nutnou podmínkou profesionálního rozvoje a je dávana do kontrastu s rutinou řízenou tradicí a autoritami (Edwards, Thomas, 2010).

V současné době na téma reflektivní praxe publikuje řada odborníků jak v České republice (Navrátil, Machulová, Hubíková, Havlíková, Havrdová), tak v zahraničí (Fergusson, Fook, D’Cruz, Ruch). Velká část literatury, která se reflexivní praxe týká, pochází z pedagogického prostředí, dále pak z prostředí zdravotnictví, a to především z oblastí odborné přípravy budoucích učitelů a zdravotních sester, méně pak z prostředí sociální práce. Pro účely této práce budu čerpat také z literatury pedagogické a zdravotnické, protože v některých ohledech mohou být poznatky z oblasti reflexivní praxe a jejího

uplatňování mezi těmito obory, které spojuje rychlý vývoj profese, řada profesně i eticky nejednoznačných situací a v neposlední řadě emocionální zátěž, dobře přenositelné.

V následujícím textu se pokusím osvětlit, co to reflektivní praxe a reflexe je, a představím některé její koncepty.

Výraz reflexe pochází z latinského *reflexio*, který může být přeložen jako obrácení zpět nebo obrácení k sobě. Aristoteles nazýval reflexi *věděním o věděni*, tedy obrácením k vlastním psychickým aktům. Anglický empirický filosof John Locke chápe reflexi jako samostatný pramen poznání stojící vedle počitků, které přichází v rámci vnitřní zkušenosti. Reflexe vyžaduje zastaven, spojené s určitou otevřeností a vytvořením prostoru pro něco nového (Havrdová, 2008).

Významnými autory, kteří se tomuto tématu v jeho počátku věnovali, byli pedagog John Dewey a dále především Donald A. Schön, který se věnoval reflexi přímo v souvislosti se sociální prací a jehož dílu se budu věnovat podrobněji v následující kapitole.

John Dewey byl americký filozof, pedagog a reformátor vzdělávání narozený v roce 1859. Jeho práce týkající se reflexivity se týká právě vzdělávacího systému. Dewey prosazoval pohled na vzdělávání jako na participativní proces, ve kterém jednotliví aktéři mají prostor pro růst. Nevynalezl novou vzdělávací metodu, ale představil spíše novou představu o tom, co je to vzdělávání, a nový pohled na to, co jsou to vědomosti. Tento pohled by nadále rozvíjen ve dvacátém století a dodnes má značný vliv zejména v pedagogických vědách (Edwards, Thomas, 2010)

2.2. Konstruktivismus vs. objektivismus

Pro uchopení reflexivního přístupu považuje Navrátil za důležité odlišení dvou epistemologických východisek, která se objevují v sociální práci a kterými jsou konstruktivismus a objektivismus. Rovněž odkazuje na Schöna, který se zabýval problematikou pravdy v sociální práci.

Pro konstruktivismus je charakteristické zaujetí kritického odstupu od „samozřejmých“ podob, kterými je vykládán svět kolem nás. Samotné poznání není určeno povahou poznávaných věcí, ale je konstruováno mezi lidmi skrze vyprávění a prožívání. Sociální konstruktivismus předpokládá, že jednání každého jedince je určeno sociálními konstrukty jeho doby a neexistují žádné skutečně dané podstaty světa, které by mohly být odhaleny. Důležitou roli dle konstruktivistů hraje jazyk, který používáme a který determinuje význam věcí. Jazyk tedy není pouhým prostředkem pro vyjádření myšlenek, ale naopak naše myšlení určuje do té míry, že pravda je produktem jazyka a jazyk je nástroj konstrukce sociální reality (Navrátil, 2014).

Do kontrastu s konstruktivistickým přístupem může být postaven přístup objektivismu. Objektivismus je možno definovat jako přesvědčení, že realita existuje sama o sobě nezávisle na mysli a že tato realita je vědecky poznatelná (Fay, 2002).

Objektivismus vychází z tradice osvícenského realismu a přírodních věd, ve kterých je také dobře uplatnitelný. V případě zkoumání sociálních jevů je ale aplikace tohoto přístupu problematická. Pro postmoderní přístup k poznání v sociálních vědách je charakteristické odmítnutí univerzálního pohledu i představy, že existuje jednotný svět, který je možné poznat (Navrátil, 2014).

Vědomé rozlišení těchto diskursů má pro praxi sociálních pracovníků dalekosáhlý význam, protože přijmeme-li konstruktivistický pohled, vzdáváme se tak nároku na expertní posouzení situace klientů na základně nezpochybnitelných měřítek a přijímáme skutečnost, že realita může být nahlížena a interpretována celou řadou způsobů, z nichž žádné nejsou pravdivé ani nepravdivé, ale všechny jsou sociálně podmíněné. Ke správnému pochopení situace klienta je nutné znát jeho způsob interpretace reality.

Obdobné odlišení, jako nabízí oddělení konstruktivismu a objektivismu, předkládají další autoři, kteří využívají odlišnou terminologii. Například Holland (2004) hovoří o kvalitativní a kvantitativní strategii, nebo Couldched a Orme (2006) o konstruktivistickém a pozitivistickém přístupu (Navrátil, 2014).

Pro přístup konstruktivistický, neboli kvalitativní, jsou charakteristické jiné metody a postupy než pro přístup objektivistický, kvantitativní, pozitivistický. První zmíněný se vyznačuje mimo jiné právě reflexí konkrétního příběhu klienta, důrazem na individuální charakteristiky, snahou o pochopení vlastních předpokladů a jejich vlivu na intervenci a schopností sebereflexe. Pro objektivistický přístup jsou typické validizované nástroje, snaha o objektivní a přesné výsledky, jednoznačné závěry a tvrdá data. Vliv pracovníka, jeho předpokladů, emocí a působení na situace je v tomto kontextu spíše potlačen a vnímán jako nežádoucí (Navrátil, 2014).

Při práci v prostředí sociálně právní se nutně uplatňují oba přístupy. Při hodnocení příjmu rodičů pro potřeby stanovení výživného je na místě standardizovaný postup. Při řešení složitějších situací je potřeba vhodně kombinovat oba přístupy tak, aby bylo zjištěno, co je nejlepším zájmem dítěte. Pokud jde o posuzování případu dítěte a jeho chápání situace, měl by sociální pracovník dokázat přijmout konstruktivistické hledisko, aby mohl skutečnost nahlédnout očima dítěte, zároveň ale musí být schopen dítěti přiměřenou formou zprostředkovat široce společensky přijímaný výklad reality, tak jak je zachycen v zákonných normách a standardech OSPOD, a aktivně hledat průsečíky obojího, aby dítěti mohly být zajištěny co nejlepší podmínky.

Pracovník pracující pouze v objektivistickém diskursu využívá konzultací s kolegy a supervizi, ale tyto mu slouží k tomu, aby mu poskytly úlevu a posílily jeho rozhodnutí. Názory vnějších expertů, jako jsou lékaři a psychologové, používá pro získání vědecké věrohodnosti (Navrátil, 2014). Navrátil pracuje s pojmem konstruktivistická reflexe, který se opírá o předpoklad, že osoba se může stát klientem sociální práce i na základě skutečnosti, že její životní volby neodpovídají požadavkům dominantní kultury. Konstruktivistické posouzení životní situace pak není jednorázovým aktem, ale kontinuálním procesem (Navrátil, 2014).

2.3. Práce Donalda A. Schöna

Reflexivní praxe získala na popularitě v 80. letech. Impulsem byla kritika technické racionality, jako dominantní epistemologie a praxe mezi profesemi, kterou představil

Donald A. Schön. Schön ve své práci kritizuje takzvanou *technickou racionalitu*, přístup, který je založen na chybném oddělení teorie a praxe. Technická racionalita předpokládá, že profesionálové se nejprve seznamují s velkým množstvím teorie, která vychází z vědeckého poznání, a následně je poznání přenášejí do praxe. Toto dle Schöna vede k rozdělení profesí na akademiky, kteří učí, provádějí výzkum a působí na univerzitách, a na praktiky, techniky, kteří tyto poznatky v praxi aplikují. Toto nastavení však přehlíží roli prostředí, ve kterém nejsou přesně nastaveny hodnoty ani žádoucí výstupy (Edwards, Thomas, 2010).

Autoři Edwards a Thomas (2010), kteří se zabývají reflexivní praxí v pedagogickém prostředí, konstatují, že diskursivní posun směrem k reflektivní praxi znamenal změnu koncepce celé aktivity učení. Dle autorů byl Schönův vliv na vzdělávání učitelů dalekosáhlý a filosofie reflektivní praxe je nyní ve Velké Británii považována za základní přístup ve vzdělávání učitelů. K tomuto tématu také existuje velké množství literatury. Došlo k posunu zaměření od získávání a prokazování znalostí k osobnostnímu rozvoji (Edwards, Thomas, 2010).

Donald A. Schön ve své knize *The Reflective Practitioner* popsal dva odlišné přístupy k reflexi, a to *reflection-in-action* a *reflection-on-action*, tedy reflexi při jednání a reflexi po jednání. Schön oceňuje především reflexi při jednání, která je zaměřená na kvalitu práce s klientem a odehrává se při jednání s ním, kdy pracovník současně při práci s klientem promýšlí své pocity, předsudky, známé teorie apod., které jednání ovlivňují.

Reflexe při jednání je tvůrčí proces, který umožňuje sociálnímu pracovníkovi získat situační pohled, na jehož základě může jednat během vyvíjející se situace. Schön se vypořádává s obavou, že průběžná reflexe při jednání by měla spustit nekonečné reflektování, a vysvětluje, že tato obava má původ v umělém oddělení myšlení a jednání a v představě, že myšlení je jakousi přípravou na budoucí jednání a jednání je jen implementací myšlení. Naopak Schön tvrdí, že myšlení a jednání jsou komplementární (Navrátil, 2014).

Sociální pracovník zažívá v rámci své praxe řadu situací, které jsou překvapující a matoucí. To v kontextu reflexe při jednání nevadí, protože ta umožňuje nejistotou integrovat jakou součást pomáhající procesu (Navrátil, 2014).

Reflexe po jednání znamená zpětné promýšlení intervence, která již proběhla, kdy se pracovník dívá na uplynulou zkušenost a snaží se zkoumat své jednání a pochopit jeho důvody, eventuálně hledat i jiná řešení, která by mohl v budoucnu uplatnit (Machulová, 2014).

Tato reflexe po jednání by ovšem neměla dle Schöna vést ke snaze vytvořit si univerzálně platnou matici nástrojů pro různé situace, protože to by znamenalo návrat zpět k technické racionalitě, kterou Schön odmítá, protože teoretické poznatky nejsou často přenositelné do vlastního výkonu profese a nelze je vždy aplikovat, vzhledem ke komplexnosti, variabilitě a proměnlivosti lidského života (Machulová, 2014).

Tyto koncepty výrazně napomohly utvářet představy o tom, jakými způsoby profesionálové utvářejí své poznatky o práci s lidmi (Navrátil, 2014).

Podle Machulové (2014) je zjevné, že Schön chápe reflexi po jednání jako induktivní snahu o zobecnění vlastních zkušeností. Reflexe po jednání však může mít i jinou podobu, než snahu o vytvoření vlastních směrnic, které by bylo možné v budoucnu bez dalšího přemýšlení využít. Jejím cílem může být naopak prohloubení zkušenosti. Člověk, který vědomě a dobrovolně jedná, se s každým výkonem vnitřně mění, stává se zkušenějším a zběhlejším pracovníkem, nikoliv v tom smyslu, který Schön odmítá, tedy že si buduje seznam obecných pravidel, ale spíše ve smyslu zvyku, nebo dokonce výcviku. Každá zkušenost umožňuje pracovníkovi lépe pochopit ty, se kterými pracuje, a reflexe po jednání může umožnit nacházení souvislostí, které při jednání samotném zůstaly nepovšimnuty, promýšlet postup, který byl při intervenci zvolen, již v klidu a bez tlaku, který způsoboval daný okamžik (Machulova, 2014).

Pokud jde o vztah teorie a praxe, hovoří Schön o tom, že na teoretické poznatky je třeba se dívat jako na látku, ze které zkušený praktik připraví své profesionální řešení, které bude

odpovídat dané situaci. Profesionál je v takové pozici jako krejčí, který má materiál a znalosti šití, ale oblek musí padnout konkrétní postavě (Schön in Machulová, 2014).

Dle Machulové mají oba přístupy jak reflexe při jednání tak reflexe po jednání význam pro kvalitu budoucí praxe. Jeden typ může vhodně doplňovat druhý a reflexe při jednání může být následována reflexí po jednání, při které pracovník situaci znovu rozebere a pokusí se nalézt další úhly pohledu (Machulová, 2014).

2.4. Variace pojmu reflexivita dle D'Cruz

Ruku v ruce s přijetím konstruktivistického pohledu na žitou realitu a praxi sociální práce přichází tedy potřeba reflexe a reflexivní praxe. V literatuře se setkáváme s pojmy reflexivní a reflektivní, reflexe a reflektivita. V některých případech mohou být tyto pojmy použity jako synonyma, v jiných označují odlišné způsoby nebo praktiky. Jakých významů mohou tyto pojmy nabývat, se pokusím osvětlit dále.

Navrátil uvádí, že pojmy reflexivní, reflektivní, kritický se často užívají k označení nového, komplexnějšího a citlivějšího přístupu v sociální práci, který bývá souhrnně označován jako reflexivní praxe. Ne vždy jsou však tyto pojmy jednoznačně definovány (Navrátil, 2014).

Heather D'Cruz ve svém článku *Reflexivity, its Meaning and Relevance for Social Work* (2006) konstatuje, že navzdory tomu, že je toto téma literaturou hojně pokrývané, panuje mezi jednotlivými koncepty v některých případech zmatek a koncept reflexivity je někdy používán ve stejném významu, jako reflektivita, *reflektion* a kritická reflexe. Nedostatek jasných hranic abstraktních konceptů je běžně považován za důležitou součást vývoje teorie, nicméně v případě „reflexivity“ a příbuzné terminologie, především kritické reflexe, je vyjasnění nesmírně důležité především v situaci, kdy se uvedené pojmy stávají součástí akreditovaných programů studia sociální práce, jako se tomu děje ve Velké Británii (Ixer, 1999, Deacon, 2000 in D'Cruz, 2007). K tomu Ixer dále uvádí, že pro vzdělavatele v oblasti sociální práce je nesmírně obtížné hodnotit reflexivní schopnosti studentů, pokud není jasně definováno, co přesně má „reflexe“ znamenat (D'Cruz, 2007).

Ve výše zmíněném článku si autorka klade otázku co je „reflexivita“, jak je definována jakožto komplex a jak je popsána jako praktická činnost? Jaká je relevance „reflexivity“ pro sociální práci? A jak souvisí s pojmem „kritická reflexe“?

Pro potřeby představení jednotlivých konceptů reflexivity vytvořila autorka tři kategorie, které popsala jako variace, mezi kterými panují různě velké rozdíly. Dle první variace je možno reflexivitu nahlížet jako odpověď jedince na okamžitý kontext, situaci, ve které se nachází, a v rámci tohoto kontextu jednat. Toto pojetí reflexivity souvisí se schopností jedince zpracovat informace a utvořit vědění, znalost, na základě které je se v životě rozhoduje. Toto pojetí má vztah jak k roli sociálního pracovníka, tak k roli klienta (D'Cruz, 2007).

Druhé pojetí definuje reflexivitu jako individuální sebekritický přístup, který zpochybňuje způsoby získávání vědomostí a to, jak je proces, který se odehrává mezi pracovníkem a klientem, ovlivněn mocenskými vztahy. Třetí pojetí klade důraz na vliv emocí v praxi sociální práce (D'Cruz, 2007).

2.4.1. Reflexe jako schopnost rozhodovat se a jednat - první variace

Naše životy se odehrávají ve velice rychle se měnícím nastavení. Máme možnost, a v řadě situací také povinnost, rozhodovat se o věcech, o kterých se generace před námi rozhodovat nemusely a nemohly (Fergusson in D'Cruz, 2007). Reflexe v tomto smyslu znamená proces sebe-definice na základě získání informací o možných životních trajektoriích (Elliot in D'Cruz, 2007).

Toto pojetí reflexivity má kořeny v práci autorů Giddense a Becka, dále ho rozvádí například Fergusson (2004), který uvádí, že občané a klienti mají nyní řadu možností, jak utvářet vlastní životy. Definuje reflexivitu jako kompetenci účastnit se života a kriticky hodnotit vlastní akce způsobem, který může vést až k získání nového náhledu na vlastní osobnost. Zároveň uvádí, že se jedná o kompetenci, která není automaticky vlastní všem lidem (Fergusson, 2004).

Jedním z aspektů tohoto pojetí reflexivity jako schopnosti jednat a utvářet životní volby může být také představa o tom, že jedinci jsou plně zodpovědní i za takové životní volby, které vnímáme jako „špatné“. V této perspektivě se sociální problémy mohou stát individualizovanými a může docházet k přehlížení vztahů mezi jedinci a sociálními strukturami (Kemshall in D’Cruz, 2007).

Fergusson strukturální podmíněnost sociálních problémů neodmítá, ale zdůrazňuje, že nestálost sociálních rolí v rychle se měnícím světě poskytuje příležitost pro sociální mobilitu za hranice „tradičních“ rolí, a to zvláště v rámci rodinných struktur, ve kterých jsou někteří členové vystaveni vyššímu riziku zneužívání, a vykořisťování. Role sociální práce pak spočívá v pomoci jedincům uvědomit si tuto příležitost, a tím zažité struktury nabourávat. Tímto se dle Fergussona sociální práce v oblasti sociálně právní ochrany dětí posouvá za hranici pouhého zajištění bezpečí pro nezletilé směrem ke společenské změně. Toto autor ilustruje na příkladu klientů, především žen, které jsou schopny využívat orgány sociálně právní ochrany dětí pro zajištění vlastních potřeb v procesu svého životního plánu s cílem obstarat sobě a svým dětem bezpečné podmínky (Fergusson, 2004).

2.4.2. „Reflexivita“ jako kritický přístup k profesi – druhá variace

V tomto pojetí znamená reflexivita kritický přístup k profesi, pro který je charakteristické zpochybňování zdánlivě daných a jednoznačných faktů a současně uvědomování si, jak vznik vědění a toho, co považujeme za dané, ovlivňují mocenské vztahy. V tomto pojetí neslouží vědění pouze k rozvinutí praxe, ale stává se zároveň tématem vhodným k dalšímu přezkoumání (Taylor and White, 2000 in D’Cruz, 2007).

Reflexivita jako koncept rozpoznává mnohohrstevnatý vztah mezi mocí a věděním, a může tedy být prostředkem ke zplnomocňujícímu přístupu. Toto pojetí je vlastní angažovaným sociálním vědcům a je typické například pro feministickou perspektivu v sociologii (D’Cruz, 2007).

Vzhledem k tomu, že představa objektivit v sociálních vědách je již dlouhou dobu kritizována, reflexivita se nabízí jako alternativa k dosažení etické a intelektuální platnosti pro závěry sociálních vědců (D’Cruz, 2007).

V praxi sociálních vědců a výzkumníků je reflexivita praktikována jako sebe-zahrnutí do procesu výzkumu (D'Cruz, 2007). Nejde tedy již pokusy o odstranění vlivu výzkumníka na předmět výzkumu, což je typické pro kvantitativní strategie v sociálních vědách, ale o přiznání výzkumníkovi pozice a zahrnutí jejího vlivu do výzkumných závěrů.

D'Cruz (2006) uvádí, že mezi výkonem sociální práce a prováděním sociálního výzkumu existuje velmi mnoho podobností. Ve stejném smyslu se vyjadřuje i Riemann (2005), dle kterého je praktikování etnografie zdrojem reflexe v sociální práci.

Získání kompetencí v oblasti kvalitativního a interpretativního výzkumu poskytuje výborný základ pro analýzu případů v sociální práci. Náročná analýza případů je důležitou součástí výkonu profese sociální pracovníka a měla by být prováděna pokud možno bez zatížení vlastními kulturními a osobnostními předpoklady. Proto Reimann navrhuje, aby se studenti sociální práce během své přípravy věnovali etnografii, nikoliv jako specifické metodě, ale jako systematickému přístupu k sociální realitě. Ta se má stát něčím, co není považována za samozřejmé. Sociální pracovníci by se měli naučit zpochybňovat svoji vlastní praxi (Riemann, 2005).

Sociální pracovník seznamující se s případem se skutečně ocitá v pozici výzkumníka, kdy se musí seznámit s komplikovaným systémem vztahů a vazeb v rodině a komunitě. Často vstupuje do kulturně odlišného prostředí, ve kterém je jiným způsobem používán jazyk, které má jiné hodnoty. Nemusí se nutně jednat o rodinu jiné národnosti, sociální pracovníci se denně setkávají s lidmi, kteří jsou sociálně vyloučení, jsou příslušníky menšin, nebo je jejich život a vnímání světa poznamenáno traumatickou zkušeností. Jednoznačně i děti vnímají a prožívají svět jinak a sociální pracovníci sociálně právní ochrany by měli být schopni jejich způsob vidění pochopit a fungovat v něm.

K výše zmíněnému může dopomoci, co Parton a O'Byrne (2000) nazývají vztahovou reflexivitou (*relational reflexivity*). Vztahová reflexivita souvisí se způsobem, jakým sociální pracovníci získávají informace o klientech. Jedná se o situace, ve které si pracovník vytváří znalosti o situaci klienta na základě otevřeného rozhovoru, ve kterém s

ním své poznatky diskutuje. Tento přístup může vést k odstranění mylných předpokladů, které pracovník o klientovi a jeho situaci má. Jako příklad uvádějí autoři předpoklad, že klientův smutek souvisí se ztrátou, kterou utrpěl. Pokud pracovník otevřeně tento předpoklad vnese do rozhovoru, může ho klient potvrdit a prožít úlevu z možnosti sdílet emoci, cítit pochopení na straně pracovníka. Také se může stát, že klient vysvětlí pracovníkovi, že příčina smutku je jiná, nebo komplikovanější, a pracovník tak získá informace, které by mu za jiných okolností zůstaly skryty (D'Cruz, 2007).

Další variaci reflexivního přístupu popsala Healy (2005) jako přístup k teorii, který kombinuje dva zdroje poznání, a to formální teorii a praktické vědění, praktickou moudrost, vycházející ze zkušenosti pracovníka. Mezi teorií, která je popsána v literatuře a uplatňuje se v akademickém prostředí, a nepsanými teoriemi, které vznikají na pracovištích na základě zkušeností s prací s klienty, existuje zjevná propast. Pracovníci často odmítají formální teorii ve prospěch praktické moudrosti. Reflexivní tradice v sociální práci usiluje o přiblížení těchto dvou zdrojů vědění, zdůrazňuje důležitost praktické moudrosti a vede ke kombinování, spíše než k oddělování rozličných perspektiv výzkumníků a praktiků (D'Cruz).

Myšlenku chybného oddělení teorie a praxe formuloval již v 80. letech Schön (viz text výše) a dále ji rozvádí řada autorů například Edwards a Thomas (2010).

2.4.3. Reflexivita jako přizvání emocí – třetí variace

Třetí variace pojmu reflexivita s druhou, výše popsanou, souvisí. Zatímco výše byla popsána reflexe jako aktivita vedoucí k zohlednění způsobu získávání vědomostí o klientově situaci a mocenských vztahů, třetí variace zdůrazňuje dynamický vztah mezi myšlenkami a pocity, a to jak se navzájem mohou ovlivňovat. Díky prozkoumání toho, proč má pracovník v určité situaci jistý druh emoční reakce, může být získán hlubší vhled do případu (D'Cruz).

Historicky byla emoční reakce sociálních pracovníků často považována za nežádoucí a vyžadující kontrolu. Důraz byl kladen na empatii, kontrolovanou emoční angažovanost a

nehodnotící přístup. Pracovníci byli podporováni v pěstování objektivitu ve vztahu k jejich vlastním hodnotám, potřebám a předpokladům (D’Cruz).

Praktický přístup, který zahrnuje tuto formu reflexivity, považuje emoční reakci za nutnou součást výkonu sociální práce. Emoční reakce by měla být pracovníkem rozpoznána a prozkoumána spíše než potlačena. Nicméně vztah mezi schopností reflexivně pracovat a emocemi je komplikovaný, jak ilustruje Mills a Kleinman (1988) čtyřmi různými scénáři, které se mohou v praxi objevovat: *reflexivní a emocionální situace*, kdy lidé mají pod kontrolou svoji emoční reakci ve vztahu k prostředí, *nerflexivní a emocionální situace*, při které je reakce emocionální, nerozpoznaná a nekontrolovaná, *reflexivní situace bez emocí*, kdy lidé reflektují situaci, ale ta emoční reakci nepřináší, a *nerflexivní situace bez emocí*, tedy taková situace, která v sobě nenese emoční náboj ani není reflektována, typicky rutinní činnost. K udržení a rozvíjení reflexivní praxe by dle autorů Millse a Klenmana (1988) měl pracovník pěstovat citlivost k situacím, ve kterých může emoční reakce bránit schopnosti reflektovat (D’Cruz, 2007).

Tento přístup k reflexivitě znamená přiznání a pochopení emoční reakce pracovníka a využití tohoto pochopení k hlubšímu porozumění mezi pracovníkem a klientem. Tento přístup implikuje, že je žádoucí, dokonce nutné, emoční reakce při práci s klienty zažívat a učit se jim porozumět, spíše než je potlačovat.

Fuchs (1992) v tomto kontextu upozorňuje, že určitá úroveň nejistoty a nejednoznačnosti je se sociální prací úzce spjata, ale existuje také riziko, že reflexivita povede k nekonečné relativizaci, introspekci a v konečném důsledku k paralýze, což by znamenalo, že pracovník neudělá některý důležitý krok, protože není schopen udělat jakékoliv rozhodnutí (Fuchs, 1992 in D’Cruz, 2007). Toto riziko může být právě pracovníky sociálně právní ochrany dětí vnímáno jako velmi silné. Předcházet mu mohou kromě legislativy (jejíž aplikace nemusí být jednoznačná) standardy kvality, týmová spolupráce a supervize.

2.5. Reflexivita a kritická reflexe

Dle Navrátila dále situaci mírně zneřehledňuje, že vedle a spolu s pojmy reflexivita a reflexe se objevuje také adjektivum *kritický*. Toto označení podle Fook (2002) v kontextu reflexivity zdůrazňuje snahu zpochybňovat přítomné mocenské vztahy jako jedinou možnost uspořádání sociální vztahů. Kritická reflexe a reflektování má sociálně emancipační rovinu a jejich užití má povzbuzovat sociálního pracovníka, aby zpochybňoval nezbytnost a definitivnost stávajícího sociálního řádu, o jehož vyšší spravedlnost má pracovník usilovat (Navrátil, 2006).

Dle Fook (2003) sahá tradice kritičnosti v sociální práci k době radikální kritiky oboru v 60. letech 20. století, nicméně kritická sociální práce jako koherentní termín je v odborné literatuře známá od let devadesátých. Tento způsob uvažování o sociální práci je vidět též v rané kritice založené na marxistické perspektivě, dále pak perspektivě feministické a postmoderní. Principy kritické reflexe v sociální práci jsou přímo či nepřímo odvozeny od kritické sociální teorie a patří mezi ně především snaha o narušení dominance a oprese ve všech jejích formách, tedy strukturální, interpersonální a personální. Dominance je dle kritické sociální teorie dosahováno prostřednictvím jak externího nátlaku vládnoucích skupin, tak vlastním sebepojetím, kdy jedinci sami participují na svém utlačování. Kritická reflexe klade důraz na sociální konstruktivismus, kritizuje pozitivistické pojetí reality a vyzdvihuje možnost pozitivní sociální změny narušováním aktuálních struktur (Fook, 2003).

Navrátil dále rozlišuje mezi kritickou reflexivitou a kritickým reflektováním. Kritické reflektování má směřovat k vytvoření obecně platné teorie a staví na předpokladu objektivity. Oproti tomu kritická reflexivita objektivitu zcela odmítá s předpokladem, že hloubkový vhled sociálního pracovníka a životní situace klienta nemusí být zobecnitelný (Navrátil, 2006).

D'Cruz uvádí významný rozdíl mezi kritickou reflexí a reflektováním, které bylo výše popsáno ve třech variacích, v načasování. V kritické reflexi vychází pracovník z kritického incidentu, který se odehrál v minulosti a stává se zdrojem informací a možným podkladem

pro vznik teorie. Jedná se tedy o reflexi po akci, tedy dle Schönovy definice *reflexion-on-action*. Oproti tomu reflexivita ve svých rozličných podobách může být popsána jako kritický přístup k získávání vědomostí, které jsou využity v daném okamžiku. Reflektující pracovník si během intervence s klientem neustále klade otázky, vyhodnocuje je, a tím průběh intervence ovlivňuje. Tento proces bývá také někdy nazýván *praktickým vědomím* (Young, 1990) a odpovídá Schönovu konceptu reflexe při jednání, *reflexion-in-action* (D'Cruz, 2007).

Fook a Gardner (2007) dále rozlišují pojmy reflexivita a reflektivita. Oba tyto pojmy autorky vnímají jako součásti procesu kritické reflexe. Reflektivní se dle autorek vztahuje k reflektování, tedy procesu přemýšlení, analýzy a uvědomování si sebe sama. Reflexivita je v této souvislosti chápána jako schopnost uvědomění a rozpoznání vlastního vlivu a vlivu našeho sociálního prostředí na vytváření situace (Hubíková, Havlíková, 2017).

Dalším, možná jemnějším rozdílem mezi kritickou reflexí a reflexivitou především v její druhé variaci, kde můžeme vidět hodně podobností, je způsob, jakým jsou reflexivně získané poznatky uplatňovány v praxi.

Zatímco kritická reflexe zobecňuje poznatky, generuje teorii a usiluje o společenskou změnu, reflexivita (tak jak je popsána ve druhé variaci) si žádný nárok na zobecnění neklade a poznatky uplatňuje pouze v rámci jednotlivého případu (D'Cruz, 2007).

2.6. Další výklady pojmu reflexe v sociální práci

Výše byly zmíněny některé koncepty reflexe a reflexivní praxe tak, jak se objevují v současné literatuře týkající se sociální práce. Níže ještě stručně zmíním některá obecnější pojetí a vysvětlení pojmu reflexe, která se mohou částečně shodovat s některou z výše uvedených variací, jak je prezentuje D'Cruz, přičemž tato pojetí se mohou částečně překrývat.

Johns (1995) definuje reflexi jako praktickou schopnost získat zkušenost, dát této zkušenosti smysl a učit se z ní tak, aby práce byla efektivnější a více uspokojivá. Tato

definice bere v potaz nesoulad nebo konflikt, který v praxi vzniká mezi ideálním a aktuálním, který ve své praxi často zažívají nejen začínající pracovníci (Horton-Deutch, Sharewood, 2012).

Freshwater (2008) a Tylor (2000) definují reflexi jako soustředěný způsob přemýšlení o praxi. Soustředění v tomto kontextu znamená pozorné zvažování, může jím být ale i rozjímání, meditace, které pomůže dát smysl kognitivním procesům a vede ke změně úsudku. Reflexe v tomto smyslu v sobě nese potenciál změny (Horton-Deutch, Sharewood, 2012).

Freshwater (2008) rozlišuje tři úrovně reflexe, které jsou užitečné při zvažování účelu reflexe, a to reflexi popisnou, dialogickou a kritickou. Popisná reflexe je vědomá, dochází k ní po akci prostřednictvím deníků, reportů, sdílením příběhů. Tuto popisnou reflexi spojuje autor s raným stadiem profesního rozvoje. Dialogická reflexe je cílená praxe, která se rozvíjí skrze supervizi, intervizi, nebo skrze rozhovor s kolegy. S vysokým stupněm profesního rozvoje pak autor pojí reflexi kritickou, která znamená kritické uvažování o vlastní praxi, které se objevuje v konverzaci s ostatními i ve vnitřním dialogu. Praxe se tak stává transformativní, přináší zlepšení a inovace (Horton-Deutch, Sharewood, 2012).

Pojetí kritické reflexe dle Freshwater (2008) je blízké pojetí, které představuje Fook a které bylo popsáno výše. Gillian Ruch rozlišuje na základě literatury týkající se reflexivní praxe čtyři možné modely, a to technickou reflexi, praktickou reflexi, kritickou reflexi a procesní reflexi.

Technická reflexe se vztahuje k technické racionalitě a empirickému vědění. Jedná se o proces rozhodování o okamžitém jednání, který je často instrumentální a zaměřený na řešení problému. Technická reflexe využívá externí a technické zdroje poznání, které jsou odvozené od formální teorie (Ruch, 2007).

Praktická reflexe je spojována s dílem Donalda A. Schöna, zpochybňuje zažitý epistemologický rámec v tom smyslu, že hovoří o možnosti získávání poznatků nejen v

logické top-down, tedy z formálních teorií směrem ke konkrétnímu případu, ale také bottom-up, tedy učit se z vlastních specifických zkušeností (Ruch, 2007).

Kritickou reflexi definuje i Ruch ve stejném duchu, jako již bylo popsáno výše, tedy jako způsob přemýšlení o praxi, který zpochybňuje dané mocenské, sociální a kulturní nastavení jako jediné možné a usiluje prostřednictvím profesionální praxe o změnu (Ruch, 2007).

Čtvrtý model reflexe, procesní, vychází z psychodynamické teorie. Procesní reflexe se zaměřuje na vědomé i nevědomé aspekty praxe, rozpoznává procesy zrcadlení, které se nutně objevují a ovlivňují emocionální náboj situací. Obeznamenost se základními psychodynamickými koncepty, jako je přenos, protipřenos, projektivní identifikace a zrcadlení, umožňují pracovníkům reflektovat komplexní síť vztahů, ve které se nacházejí spolu s klienty, kolegy, supervizory a organizacemi, a přizpůsobit tak potřebnou intervenci (Ruch, 2007).

2.7. Reflexivní praxe – shrnutí

Z přehledu uvedeného výše je patrné, že pojmy reflexe, reflexivita, reflexivní praxe a také kritická reflexivita a reflektování jsou v literatuře užívány v široké škále různých významů. Kromě pojetí reflexivity jako obecné vlastnosti jednice jednat a rozhodovat se ve světě, vycházející z prací sociologů Giddense a Becka, které D’Cruz označila jako první variaci, souvisí tyto pojmy obvykle s určitou schopností a myšlenkovou činností pracovníka, jejímž cílem je kvalitní porozumění situaci klienta, které v sobě obsahuje i klientovu interpretaci reality a které má za cíl poskytnout dobrou intervenci. Pojem *reflexivní praxe* chápu jako zastřešující výraz pro takovou sociální práci, při které dochází k reflexi, a to v jejích rozličných podobách. Navrátil (2014) uvádí, že reflexivní praxe souhrnně označuje nový, komplexnější a citlivější přístup v sociální práci.

Nečasová (2003) v souvislosti se způsoby přístupu k výkonu sociální práce popisuje dva odlišné přístupy, defenzivní a reflexivní praxi. Defenzivně pracující sociální pracovník jedná podle předpisů a plní svoje povinnosti, v čemž hledá jistotu a bezpečí, že splnil vše předepsané. Má tak možnost ochránit se před vlastní odpovědností a nejistotou z nových

situací. Na pracovištích, kde je praktikován tento způsob práce, se klienti přizpůsobují praktikám organizace a nikoli naopak. Reflexivní praxe oproti tomu je dle Nečasové taková, ve které pracovník dokáže rozpoznat etická dilemata a to, jak vznikají, je si jistý svými osobními hodnotami i hodnotami profese a usiluje o integraci hodnot a dovedností. Sociální pracovník pracující reflektivně je schopen vyrovnat se s nejistotou a unese riziko. Chápe, kdy nastává konflikt hodnot, je autonomní osobností, která dokáže nést morální odpovědnost za svá rozhodnutí (Nečasová in Matoušek, 2003).

Reflexivní praxe je protiklad rutinní práce, která je řízena rigidními postupy a nezpochybnitelnou tradicí, jako protiklad technicistního přístupu, jako aktivní využívání osobnosti pracovníka jako hlavního pracovního nástroje, o který je třeba náležitě pečovat, zdokonalovat ho, aktualizovat a poznávat.

Pro účely této práce budu považovat reflexivní praxi za jednu z kategorií, které jsou v prostředí sociálně právní ochrany dětí žádoucí, a to ve všech jejích podobách. Vzhledem k nejednotnému vymezení tohoto pojmu v literatuře a také velice různorodému kvalifikačnímu vzdělání sociálních pracovníků v této oblasti je samozřejmé, že tito budou mít odlišné představy o její podstatě.

Do kategorie reflektující pracovník tedy řadím takového pracovníka, který je při své práci například:

- soustavně kriticky nahlíží vlastní závěry o situaci s klientem, aktivně vyhledává odlišné úhly pohledu
- pracuje s vědomím zkreslení vlastního úsudku skrze kulturu, ve které se pohybuje, hodnoty, vzdělání a další kategorie, které utváří jeho pohled na svět
- uvědomuje si vliv emocí jak na straně klienta, tak na straně pracovníka, a zkoumá ho. Využívá emočních reakcí k hlubšímu pochopení situace klienta
- učí se z vlastní práce a je schopen proces učení z vlastní práce sledovat
- vytváří poznání o klientovi transparentně v dialogu s ním, fakta průběžně ověřuje
- zná základní psychodynamické koncepty, jako je přenos, protipřenos, projekce a zrcadlení, dokáže je v interakci zachytit a využít
- aktivně využívá supervizi a intervizi k získání hlubšího vhledu do situace

- je schopen využít při své práci teoretických konceptů
- současné sociální uspořádání společnosti nevnímá jako přirozené dané a jediné možné a usiluje o společenskou změnu směrem k větší spravedlnosti.

Výše jsou uvedeny příklady, co všechno může reflexivní praxe zahrnovat. Nejedná se o vyčerpávající seznam jejích podob. Reflektující profesionál je i ten, který využívá reflexi jen v některých případech. Dle Fergussona (2017) je dokonce v některých případech práce s rodinami vhodné vědomě ne-reflektovat. Vychází přitom z etnografické studie sociální práce s rodinami, při které nároky na práci tváří v tvář s ohroženými dětmi jsou tak vysoké, že pracovníci nemohou reflektovat své pocity v plné šíři, pokud se mají zároveň soustředit na potřeby uživatelů. Ne-reflexe se tak objevuje jako způsob ochrany před nesnesitelnou úrovní úzkosti, která je zakořeněná ve vlastní obranné povaze osobnosti. Autor považuje za důležité akceptovat, že jsou situace, kdy reflexe není možná nebo není žádoucí, čímž nesnižuje její hodnotu (Fergusson, 2017).

Nicméně i tato ochranná ne-reflexe by měla probíhat jako vědomé rozhodnutí, a je tedy také součástí reflexivní praxe.

Nevědomá „nereflexe“ je ohrožující. Její nejnebezpečnější podoba je strach z pocitů vtělený do organizační kultury, který může odstartovat cyklus nevědomého odpojení se od pocitů na všech úrovních (Fergusson, 2017).

Dle Machulové přináší reflexivní praxe do práce sociálního pracovníka pozitivní aspekty, kterými jsou spojení teorie a praxe, individuální přístup a zahrnutí nejistoty do práce s klientem. Dobrému praktikovi nestačí „vědět, že“, ale potřebuje také „vědět, jak“, tedy umět aplikovat faktické znalosti a teoretické koncepty v konkrétních situacích, což je schopnost, kterou lze získat pouze praxí. Reflexivní praxe nabízí i opačný postup, tedy možnost vytvářet novou teorii nebo měnit tu současnou (Machulová, 2014, Fook, Gardener, 2007).

Jedním z cílů reflektivní praxe je také snaha o maximálně individuální přístup a pohlížení na každou situaci klienta jako na jedinečnou. Machulová zde dává reflexivní praxi do

souvislosti s etikou ctností, která je jednou z podob normativní etiky a klade si za cíl formulovat a obhajovat některá kritéria morálně správného jednání, přičemž základem nejsou obecně daná pravidla, ani výsledek jednání ale to, zda je určité jednání v souladu s tím, jak by v dané situaci jednala morálně dokonalá - ctnostná osoba. Etika ctností, stejně jako reflexivní praxe, klade důraz na zaměření se na situaci v její jedinečnosti (Machulová, 2014).

Třetím pozitivním aspektem, který reflexivní praxe přináší, je dle Machulové (podobně třeba také Navrátil, 2014) zahrnutí nejistoty do práce s klientem. Určitá míra nejistoty chrání před stereotypním užíváním postupů a vede k osobnějším a profesionálnějšímu výkonu (Machulová, 2010).

2.8. Podmínky reflexivní praxe

Havrdová (2008) přirovnává stav reflexe k vázce, která dosedne na květinu, jíž se rozumí přichystaná mysl, jen nehrozí-li jí žádné větší nebezpečí. Skutečně reflexe nastává v případě, že jsou pro ni vytvořeny vhodné podmínky.

Faktory, které reflexi usnadňují a podporují, jsou dle Havrdové:

- osobnostní dispozice, schopnost reflexivity, schopnost obsáhnout protiklady a otevřenost
- nezbytná podmínka atmosféry bezpečí, zahrnující také bezpečné vztahy
- podpůrná struktura pro reflexi
- reflexe ve skupině
- podpora ze strany organizace (Havrdová, 2008)

Gillian Ruch zdůrazňuje význam provázanosti povahy pracovníka, fungování týmu a organizačního kontextu. Uvádí, že reflektivní praxe je podporována jasnými organizačními a profesionálními hranicemi, reflektivními setkáními, způsoby práce, které zdůrazňují komunikaci a spolupráci a otevřenými manažery. Ruch dále uvádí, že většina literatury týkající se reflexivní praxe je zaměřena na popis toho, co to reflexivní praxe a reflexe je, spíše než na její podmínky a způsoby, jakými je možné ji rozvíjet. Reflektující

profesionálové mohou fungovat pouze v prostředí, které reflexi umožňuje. Zásadní je role containmentu, který může chápat jako vytvoření prostoru a přijetí pracovníka a jeho emocí, s důrazem na bezpečí a umožnění dalšího rozvoje (Ruch, 2007).

2.9. Praktické podoby reflexivní praxe v prostředí OSPOD

V této kapitole nastíním možné podoby reflexivní praxe v prostředí sociálně právní ochrany dětí. Popíši konkrétní činnosti, kterým se pracovníci mohou v rámci své práce věnovat, které přináší do praxe reflexivní rozměr. Nejedná se v žádném případě o vyčerpávající výčet. Reflexe může mít při práci sociálních pracovníků OSPOD například podobu vnitřního rozhovoru, sdílení s kolegy, analýzy kritických událostí, vedeného psychologického debriefingu nebo reflexivních záznamů. Zvláštní význam má reflexe v souvislosti se supervizí a vzděláváním sociálních pracovníků, proto se těmito dvěma oblastem budu věnovat podrobněji.

Podoba reflexe jako vnitřního rozhovoru může v praxi sociálního pracovníka vypadat jako samostatné přemýšlení případu. Nejedná se však o pouhé přemýšlení o situaci, ale významnou roli hraje schopnost analytického myšlení, tedy schopnost rozebrat situaci (Machulová, 2014).

Reflexe je složitý proces, který v sobě nese jak kognitivní, tak emoční složku. V rámci kognitivní práce analyzuje pracovník případ, v rámci práce s emocemi zjišťuje, jakou úlohu hrají emoce klienta i jeho vlastní (Thompson and Thompson, 2008 in Machulová, 2014).

Otázky, které si může pracovník v rámci vnitřního reflektivního rozhovoru klást, jsou například: O jaký typ situace se jedná? Jakých základních problémů je třeba si všimnout? Co se děje? Jaké procesy zde hrají roli? Co se ode mne očekává a jak se toto očekávání slučuje s mou profesní rolí? Mám dostatek informací, a pokud ne, co ještě potřebuji vědět a jak tyto informace mohu získat? Jaké mám možnosti řešení? Jaké hodnoty je třeba vzít v úvahu? ... (Machulová, 2014). Fergusson nazývá tento způsob reflexe vnitřní supervizí (Fergusson, 2017).

Vnitřní rozhovor pracovníka pak může probíhat kdykoliv, kdy pracovník uzná za vhodné. Může to být před samotným jednáním s klientem, během něj nebo po něm. Může to být v rámci přípravy na pracovní den, během cesty ke klientovi a podobně. V každém případě by se však mělo jednat o uvědomovaný proces, který je součástí pracovního výkonu, a nejedná se tedy o nutnost „přemýšlet o práci“ během svého volného času, či dokonce o neodbytné myšlenky, kdy pracovník není schopen některé případy takzvaně „pustit z hlavy“.

Otázky, kterými Machulová naznačuje, jakým směrem se může reflexivní myšlení pracovníka ubírat, jsou uplatnitelné i u dalších forem využití reflexe v praxi.

Další možností, kterou uvádí například Maclean (2010), je analýza kritických událostí. Jedná se o události z praxe, ne nutně o případy, kdy má pracovník pocit, že se mu něco nepovedlo, nedařilo nebo o případy mimořádně zatěžující, ale i o případy pozitivní, příklady dobré praxe. Maclean zdůrazňuje, že se musí jednat o případ, kterého byl pracovník aktivně účasten, tedy nikoliv v pouze roli (byť zúčastněného) pozorovatele (Maclean, 2010 in Hubíková a Havlíková, 2017).

Kritická analýza událostí může mít formalizovanou podobu například kazuistického semináře, nebo i podobu neformálního setkání nad případem s vedoucím pracovníkem nebo kolegou. Může se uskutečňovat i mezioborově a za účasti externích specialistů, například v rámci komisí sociálně právní ochrany dítěte.

Vedení reflektivních záznamů nebo reflektujícího deníků je dalším nástrojem, o kterém se zmiňuje řada autorů (Kontt a Scragg, 2007, Maclean, 2010). Oproti nepsané formě probíhající v rámci vnitřního rozhovoru nebo dialogu s další osobou může psaná forma pomoci lepší koncentraci pracovníka a může pomoci vlastní myšlenky strukturovat. V prostředí OSPOD je nutné oddělit reflexivní záznamy od záznamů, které jsou součástí spisové dokumentace dítěte. Ta je vedena formou, kterou stanoví zákon a příslušná vyhláška a kromě nadřízených orgánů je přístupná dalším osobám, včetně zákonných zástupců dítěte. Reflexivní záznamy pracovníka by naopak měly být důvěrné tak, aby

pracovník nemusel jejich obsah podřizovat eventuální „kontrolé“ a nemusel mít strach vyjádřit se v nich zcela volně.

Další potenciálně reflexivní situací je sdílení. Sdílení je lidem vlastní a často příjemná aktivita. Dle Edwardse a Thomase (2010) je vyprávění příběhů součástí každé praxe a má vliv na vytváření sdílené profesní kultury. Reflexe je dle nich ze své podstaty sociální. Proto kladou důraz na to, aby především studenti měli možnost sdílet zážitky o své praxi a pokrocích (Edwards a Thomas, 2010).

Psychologický debriefing je metodou, která má svůj původ v krizové intervenci a v současné době je využívána jako součást podpory pracovníků především v krizových službách.

Debriefing vychází z kognitivně-behaviorální teorie a umožňuje člověku po traumatické události, nebo po setkání s takovou událostí v rámci pracovního výkonu, projevit a popsat vlastní pocity a myšlenky, zorientovat se v nich a rozumově je zpracovat takovým způsobem, který ho do budoucna posilní. Emoce se obvykle objeví jako doprovod vyprávění, ale struktura debriefingu umožňuje se v nich neztratit. Debriefing má často skupinovou podobu a bývá skupině určen, ale může být využit i individuálně (Baštecká in Vodáčková, 2012).

Využití psychologického debriefingu není v prostředí sociálně právní ochrany dětí v České republice obvyklé. Je také zjevné, že ne každý výkon v této oblasti vyžaduje ošetření tohoto druhu. Uvádím ho zde proto, že pracovníci OSPOD se s potenciálně traumatizujícími situacemi ve své práci setkávají a psychologický debriefing umožňuje využití potenciálu krizové situace pro růst pracovníka, tedy výše zmíněné zpracování zážitku do budoucna posilujícím způsobem.

2.10. Reflexe, supervize a vzdělávání sociálních pracovníků

Hovoříme-li o reflexivní praxi sociálních pracovníků, bylo by chybou nezmínit dvě důležité oblasti, které s reflexí profesního výkonu souvisí, a jimiž jsou supervize a vzdělávání. Supervizi bez reflexe je obtížné si představit, stejně jako reflektujícího profesionála bez dobré supervize. Význam supervize je v sociální práci široce uznáván na všech úrovních, nicméně u některých pracovníků a manažerů se stále mohou objevovat obavy z kontroly nebo kritiky vlastní práce.

Dle Havrdové (2008) v sobě supervize vždy nese i vzdělávací aspekt. Kvalifikační příprava sociálních pracovníků a vysokých a vyšších odborných škol klade důraz na praxi, která by měla být v rámci supervize reflektovaná. Dle standardů Asociace vzdělavatelů v sociální práci je odborná praxe nedílnou součástí studia sociální práce, která zprostředkovává studentům zkušenost s výkonem sociální práce a umožňuje jim získat profesní identitu. Odborná praxe tvoří minimálně čtvrtinu z celkové hodinové dotace výuky. Odborná praxe je provázena seminářem k odborné praxi a supervizi. Cíle odborné praxe jsou: podpořit odbornou způsobilost a profesní růst a rozvíjet kompetence studujících, vést je k reflexi zkušeností z odborné praxe a k sebereflexi, aby si studující byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce, podporovat aktivní a vědomé využívání teoretických poznatků, metod a etických standardů a motivovat k hledání a nalézání profesionální identity (ASVSP, 2019). Podpora reflexivní praxe je tedy jedním z cílů kvalifikačního studia sociálních pracovníků.

Dle Havrdové (1999) je reflektovaná zkušenost nejlepším zdrojem učení. K pochopení principů reflexivního učení nám může pomoci model Mumforda a Honeyho (1991), kteří rozlišují čtyři stádia učení se ze zkušenosti, a to stadium 1 – mít zkušenost, stadium 2 – zhodnotit zkušenost, stadium 3 - vyvodit ze zkušenosti závěry a stadium 4 - plánovat příští kroky. Jedná se o cyklus, takže po stádiu 4 se pracovník již s určitým plánem, který vytvořil na základě předchozí zkušenosti, dostává znovu do stádia 1, kde se setká s novou zkušeností, a cyklus se opakuje (Havrdová, 1999).

Jiným modelem, který uvádí stejná autorka, je spirála učení dle Morrise, která naznačuje cyklus akcí, reflexe těchto akcí, jejich vyhodnocení a další plánování. Akce - konání, je

vždy zakotveno v konkrétní situaci a jeho podoba se utváří na základě minulých zkušeností a touhy vyjádřit či naplnit určitý smysl nebo cíl, který je v situaci obsažen. Z této snahy odkrýt a naplnit smysl podle Morrise vzniká učení (Havrdová, 1999).

Psycholog Drago Sevrson rozlišuje dvě základní formy učení, a to učení informační a transformační. Informační učení má za cíl osvojení znalostí, zatímco transformační učení zahrnuje jak profesní, tak osobnostní růst, obsahuje kritickou reflexi vlastních předpokladů. Transformace je obrat, který nastává změnou v chování, přístupu a schopností směrem k lepšímu výkonu. *Transformative learners* aplikují kritické myšlení na proces učení, soustavně kladou otázky a přehodnocují to, co už znají, což v souladu s dobře vyvinutou emoční inteligencí vede k lepšímu výkonu (Sharewood, Horton-Deutch, 2012).

Dobrym místem pro zhodnocení vlastních zkušeností z praxe a učení je právě supervize. Pokud se jedná o supervizi studentů na praxi, která je obvykle zajišťována školou, mluvíme o vzdělávací supervizi.

Vzdělávací supervize, která je vázána na konkrétní vzdělávací program a jeho cíle, je pro stádium studentů sociální práce vhodnější než profesionální supervize, která předpokládá, že supervizant vládne jistou autonomií a dokáže identifikovat vlastní rozvojové potřeby. K dobré supervizi je ovšem třeba, aby student zažíval dostatek nových, významných situací, které může na supervizi zpracovávat, tak, aby reflexe nebyla vynucená a nepůsobila dojmem manipulace (Havrdová, 2007).

Ve stejném smyslu se vyjadřují i Sharewood a Horton-Deutch (2012), které zdůrazňují, že způsob, jakým se učíme, je stejně zásadní jako to, co se učíme. Vyučovací hodina pravděpodobně sama o sobě nebude mít za následek změnu v chování. Reflektující praxi popisují autorky jako součást participativního paradigmatu ve výuce, kdy vzdělávání pomáhá ke ztotožňování se s profesionální rolí. Reflexe pak poskytuje systematický způsob jak propojovat znalosti a zkušenosti, je to systematická cesta přemýšlení o vlastních akcích a reakcích, která má potenciál měnit akce a reakce v budoucnosti. Reflektovaná praxe dává studentům větší smysl a vede k větší spokojenosti (Sharewood, Horton-Deutch, 2012).

Reflexi a reflektovanou praxi tam můžeme chápat jako prostředek a zároveň cíl vzdělávacího procesu, na jehož konci by měl stát reflektující profesionál.

Autoři Edwards a Thomas si pokládají otázku, zda je vůbec možné reflexivní praxi naučit a ve svém článku upozorňují na riziko tlaku na reflexivitu studentů vtělenou do kurikula a soustavy kompetencí. Upozorňují, že by bylo chybou považovat reflexivitu za sestavu schopností a dovedností, které mohou být prokázány skrze následování příruček o reflektování. Domnívají se, že reflexivní praxe studentů je žádoucí stav, ale neměla by být rozdělována na jednotlivé komponenty, které budou následně hodnoceny jako kompetence, atributy a získané kvality. Pokud by totiž bylo na reflexivní praxi takto nahlíženo, byl by to krok směrem k technicistnímu přístupu, kterého jsme se původně chtěli zbavit (Edwards, Thomas, 2010).

Na podobné riziko upozorňuje i Havrdová, nazývá jej rizikem zmechanizování, které vzniká v důsledku toho, že jednotlivé zkušenosti definujeme a popisujeme. Pojmenovávání skutečností vede k jejich zkreslování a svazování do vytvořených pojmů. To může mít za následek omezení tvořivosti a chuti experimentovat. Jako cestu, jak se tomuto riziku vyhnout, uvádí Havrdová připomínání hlavního cíle a smyslu hodnocení studentů a pracovníků, kterým je nastartování spirály celoživotního učení (Havrdová, 1999).

Celoživotní učení v kontextu sociální práce znamená kontinuální aktivitu v oblasti vzdělávání a osobnostního rozvoje, která vede k udržování a rozvoji odbornosti. Nutnou součástí celoživotního učení sociálních pracovníků je supervize. Supervize není metodou, ale spíše množinou postupů, které se zaměřují na soustavné zvyšování profesních kompetencí, vedou pracovníka k samostatnému vykonávání profese, chrání klienta a podporují růst a reflexi (Ptáček, Pemová, 2012).

Dobrá supervize se nemůže uskutečnit bez dobrého supervizora. Howkins a Shohet (2004) definují některé klíčové vlastnosti supervizora jako flexibilitu v pohybu mezi teoretickými koncepcemi, užívání široké škály metod, schopnost pohledu z mnoha perspektiv, schopnost pracovat napříč různými kulturami, schopnost zvládat úzkost včetně své vlastní, otevřenost

vůči učení ze situací i z vlastních zkušeností, schopnost nakládat s mocí a uvědomování si mocenského působení, humor, skromnost a trpělivost. Autoři dále konstatují, že se jedná o tytéž vlastnosti, které si musí osvojit každý člověk, pokud se chce stát dobrým pomáhajícím profesionálem (Howkins, Shohet, 2004). Můžeme vidět, že se jedná o tytéž vlastnosti, které ovládá reflektující profesionál.

Howkins a Shohet (2004) hovoří dále s tzv. schopnosti helikoptéry, tedy o schopnosti přepínat ohnisko pozornosti mezi různými oblastmi, od klientů, které supervidování popisují, přes jejich i vlastní proces a k širšímu kontextu institucí a vztahů mezi nimi (Howkins, Shohet, 2004). V kontextu reflexivní praxe můžeme chápat schopnost helikoptéry jako schopnost reflektovat na několika úrovních současně a schopnost propojovat závěry z vlastní reflexe tak, aby byli k užitku supervidovaným.

2.11. Shrnutí přehledové části

Sociálně právní ochrana dětí je oblast sociální práce, jejímž cílem je zajištění nejlepšího zájmu dítěte. V praxi to kromě samotné práce s dětmi a dospívajícími znamená velkou míru práce s celou rodinou, včetně rodin zasažených sociálními, zdravotními, nebo jinými problémy. Práva dětí jsou garantována státem a také sociálně právní ochrana je státem organizovaná a prostřednictvím přenesené působnosti řízená aktivita, což sebou nese značnou míru formalizace pracovních postupů, které jsou definovány jak zákonem o sociálně právní ochraně dětí, tak příslušnými metodickými pokyny. Vzhledem k vysokým nárokům, které tato profese na pracovníky klade, existuje riziko technicistního výkonu sociální v této oblasti, na které upozorňuje například Matoušek (2005).

Reflexivní praxe představuje určitý posun v paradigmatu sociální práce směrem od expertního výkonu založeného na objektivních datech k participativnímu, partnerskému přístupu založeném na konstruktivistickém posouzení. Reflektující profesionál, jak popisuje Havrdová (1999), je schopen soustavně se učit ze své práce a průběžně profesně růst. Další autoři zdůrazňují schopnost kriticky zkoumat zdroje informací (Fergusson, 2007), rozpoznat vliv mocenských vztahů (Fook, Gardener, 2003) a psychodynamických

vlivů v procesu sociální práce (Ruch, 2007). Reflexivní způsob myšlení a práce úzce souvisí se supervizí a vzděláváním v sociální práci.

Reflexivita, reflexe a reflexivní praxe jsou pojmy v literatuře ne zcela jednoznačně vymezené, jejich významy se částečně překrývají a doplňují. Proto také tento způsob práce může nabývat různých podob a projevovat se v řadě aktivit.

Nutnými podmínkami pro uplatňování reflexivní praxe jsou na jedné straně osobnostní předpoklady na straně pracovníka, především jeho schopnost reflexivity a otevřenost, na druhé straně potom charakteristiky pracoviště, především atmosféra bezpečí a podpora aktivit, které k reflexi vedou, jasně stanovené organizační hranice a vytváření prostoru pro emoce (Havrdová, 2008, Ruch, 2007).

Metodologická část

3. Výzkum a jeho kontext

Navzdory tomu, že se téma reflexe sociálních pracovníků a reflexivní praxe v odborné literatuře vyskytuje poměrně hojně, výzkumná šetření na toto téma teprve vznikají. V současné době probíhá na Katedře humanitních studií UK projekt s názvem Sebereflexe u sociálních pracovníků a sester vedený doc. PhDr. Zuzanou Havrdovou, CSc.

Britská profesorka sociální práce Gillian Ruch, která zkoumala podmínky reflexivní praxe v současném systému péče o děti ve Velké Británii, (Ruch, 2007), konstatuje, že aktuální literatura je spíše zaměřena na povahu reflexivní praxe, tedy na to, co to reflexivní praxe je, popřípadě na individuální charakteristiky pracovníků než na externí podmínky, které ji umožňují. Autoři Edwards a Thomas (2010) uvádějí, že pro rozvoj reflexivního myšlení není potřeba nějakých mimořádných osobnostních charakteristik, naopak, že je většině lidí vlastní (Thomas, 2010). Proto z hlediska řízení sociální práce považují za vhodné se právě na externí podmínky, které reflexivní praxi utváří, zaměřit jako na faktory, které manažeři mohou přímo ovlivnit.

Prostředí OSPOD volím z několika důvodů. Především je to prostředí, ve kterém aktuálně profesně působím na pozici sociální pracovnice, je mi tedy známé a mám možnost dostat se k respondentům pro svůj výzkum. Dále se domnívám, že se jedná o prostředí, ve kterém je míra nejistoty, nejasnosti a četnost dilematických situací velice vysoká. Jak bylo uvedeno výše v přehledové části, právě reflexivní praxe může být odpovědí na tato úskalí sociální práce.

3.1. Cíl práce a cíl výzkumu

Tato práce má dva cíle. Prvním cílem je odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem sociální pracovníci OSPOD reflektují svoji práci, jaké mají k reflexi vnější zdroje a jaké překážky reflexi brání. Ve výzkumu budu sledovat identifikaci způsobů a

podob reflexe, které se pokusím zachytit, a dále podoby vnějších zdrojů a překážek reflexe, tak, abych mohla vyslovit hypotézu o tom, jaká organizační nastavení a manažerská opatření reflexivní praxi podporují a jaká ji naopak brání.

Druhým cílem je na základě výzkumu navrhnout (s vědomím omezené možnosti generalizace tohoto výzkumu) doporučení pro praxi, která by mohla mít potenciál reflexivní praxi v prostředí OSPOD podpořit.

3.2. Výzkumná strategie

V sociálních vědách se empirické výzkumy dělí na kvalitativní, kvantitativní a smíšené (Hendl, 2005). Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Kvalitativní výzkum definuje Strauss a Corbinová jako jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Je to výzkum, který se zaměřuje na například na příběhy lidí, jejich život, chování, organizace a společenské skupiny (Strauss, Corbinová, 1999).

Vzhledem k podstatě zkoumaného jevu – reflexivní praxe sociálních pracovníků - považuji v tomto stádiu poznání v dané oblasti kvalitativní strategii jako jediný možný design výzkumu. Gagnon a Yves-Chantal (2010) uvádějí, že právě kvalitativní výzkum umožňuje hluboký vhled do situace, detailní popis aktérů a událostí a hluboké porozumění zkušenostem aktérů (Gagnon, Yves-Chantal, 2010).

Dle Hendla (2005) je pro kvalitativní výzkum charakteristické, že se provádí prostřednictvím delšího a intenzivního kontaktu s terénem, nebo situací, které jsou obvykle normální a odrážejí každodennost jedinců nebo skupin. Výzkumník usiluje o integrovaný pohled na skutečnost, snaží se pochopit její logiku, pravidla. Metody, které využívá, jsou poměrně málo standardizované. Mezi přednosti kvalitativního výzkumu patří možnost získat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince nebo skupiny, možnost zkoumat fenomén v jeho přirozeném prostředí, studovat procesy a navrhovat teorie. Kvalitativní výzkum se snadno přizpůsobí místním podmínkám a pomáhá při počátečním prozkoumávání dosud málo zmapovaných jevů. Nevýhodami kvalitativního jsou velmi

omezené možnosti zobecnění, obtížné testování hypotéz a teorií a časová náročnost (Hendl, 2005).

Hendl dále k nevýhodám kvalitativního výzkumu uvádí, že jeho výsledky mohou být lehce ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. O vlivu výzkumníka na výsledek výzkumu píše i další autoři, například Rossman a Rallis (2010), nezmiňují se o něm však jako o slabině této výzkumné strategie, ale o faktu, se kterým je třeba se v rámci výzkumu vypořádat. Výzkumník se má stát reflexivním praktikem, který si uvědomuje, že se sám nachází v situaci, kterou chce zkoumat. Fenomén má tak vliv na výzkumníka, a ten má zpětně vliv na fenomén (Rossman, Rallis, 2010). Toto považuji pro výzkum reflexivní praxe za konstruktivní krok správným směrem.

Svůj výzkum pojmám konstruktivisticky a interpretativně. Tyto přístupy v sociálních vědách jsem blíže popsala v přehledové části této práce. Pro oblast výzkumu a oblast sociální práce jako praktické disciplíny platí, jde-li o zdroje poznání, stejná východiska, byť v sociální práci je využití konstruktivistické teorie omezeno legislativou, která možným interpretacím vytyčuje hranice. Konstruktivistický přístup neusiluje o odhalení objektivní pravdy, naopak zpochybňuje její existenci a vychází z přesvědčení, že realita kolem nás je utvářena v interakcích a interpretacích. Proto budu ve svém výzkumu usilovat o zachycení, pochopení, popis a vysvětlení pohledu konkrétních pracovníků a jejich porozumění.

3.3. Zvolená metoda

Pro volbu metody je rozhodující povaha výzkumného problému nebo jevu (např. Hendl, 2005). Reflexivní praxe a její podmínky, které budu zkoumat, považuji za fenomén, který nelze oddělit od pracovníka nebo pracovnice ani od kontextu, ve kterém se odehrává. Předpokládám, že podobu reflexivní praxe, kterou chci tímto výzkumem odhalit, ovlivňuje velké množství faktorů, které v tuto chvíli nelze všechny identifikovat. Samotný pojem reflexivní praxe je mnohvrstevnatý a reflexe, může nabývat mnoha různých podob a pracovníci mohou reflektovat z mnoha různých důvodů. Některé podoby reflexe jsem

popsala v přehledové části této práce, pravděpodobně se ale nejedná o vyčerpávající výčet a existují i další.

Jako metodu výzkumu jsem se rozhodla využít případovou studii. Dle Yin (1981) se případová studie nejlépe hodí pro problémy, ve kterých zásadní roli hraje zkušenost jedinců a kontext. Potřeba případové studie se objeví vždy, kdy je třeba zkoumat současný fenomén v jeho skutečném kontextu a hranice mezi fenoménem a kontextem není zcela zřejmá (Gagnon, Yves-Chantal, 2010).

Vzhledem k tomu, že přemýšlíme o reflexivní praxi pracovníka v určitém pracovním kontextu, považuji výše popsané pro mnou zvolené téma za zásadní. Pracovní kontext obsahuje hodnoty, teorie, legislativu, metodiky a další nehmotné zdroje na jedné straně a dále kolegy, vztahy na pracovišti, klienty, pracovní prostředí, materiální zázemí na straně druhé. To vše, a k tomu ještě další faktory interagují s osobností konkrétního pracovníka. Kam v této situaci umístit mnou uvažovanou reflexivní praxi, považuji za nejednoznačné. Zajisté souvisí s osobností pracovníka, ale bez kontextu sama o sobě existovat nemůže. Není možné ji považovat za samostatný a oddělitelný prvek, ale o fenomén, který prostupuje celým výkonem sociální práce.

Vzhledem k výše uvedenému jsem jako metodu zvolila exploratorní případovou studii, ve které budu sledovat více případů, které reprezentují konkrétní jev, tedy reflexivní praxi. Tato metoda se jeví jako vhodná vzhledem ke složitosti jevu, tak k dosavadní nízké probádanosti této oblasti.

Případová studie umožňuje získat velké množství dat od několika jedinců - případů. Jde v ní o popis vztahů v jejich celistvosti. Hendl případovou studii přirovnává k mikroskopu, její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena. U případových studií předpokládáme, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl, 2005).

Exploratorní případové studie je taková studie, ke které výzkumník přistupuje již s předem formulovanými výzkumnými otázkami a určitým předchozím předporozuměním. Autor

staví exploratorní studii do kontrastu s čistě empirickou studií, ke které přistupuje bez předem definovaných představ a konceptů (Gagnon, Yves-Chantal, 2010). Dle Hendla má exploratorní studie za cíl prozkoumat neznámou strukturu případu se záměrem definovat hypotézy, otázky, nebo dokonce navrhnout teorii, a připravit tak podklad pro další výzkum (Hendl, 2005).

Dle Woodside a Wilson (2003) je případová studie vhodná k popsání, vysvětlení, předvídání a kontrole procesů spojených s řadou fenoménů na individuální, skupinové i organizační úrovni. Jejimi základními komponenty jsou právě popis a vysvětlení. Popis znamená zodpovězení otázek *kdo*, *kdy*, *kde* a *jak*. Vysvětlení znamená pokusit se odpovědět na otázku *proč*, odhadnout budoucí vývoj a porozumět prostředkům, skrze které vzniká pochopení, postoje a chování (Gagnon, Yves-Chantal, 2010).

Vzhledem k tomu, že budu pracovat s více než jedním případem, bude se jednat o mnohopřípadovou studii (Hendl, 2005). Ve studii a při práci s daty budu dále využívat prvků narativní perspektivy.

Narativní perspektiva ve studii se může vztahovat jak k metodě, kdy je využito narativní interview, tak v metodě analýzy – potom hovoříme o narativní analýze (Čermák a kol., 2010). Narativní vědění znamená vědění utvářené prostřednictvím příběhů, které si lidé vyprávějí o svém životě a svých zkušenostech. Je to subjektivní výpověď, která zahrnuje jak znalost o světě, tak i úhel pohledu na něj (Čermák, 2006).

3.4. Metoda sběru dat

Případy pro případovou studii vybírám cíleně tak, aby pracovníci, kteří se studie zúčastní, byli reprezentanty zkoumaného jevu - reflexivní praxe.

Zdroji dat v případové studii jsou záznamy z rozhovorů se třemi sociálními pracovníci, které se případové studie zúčastnily. S každou pracovnící byly provedeny 2 až 3 rozhovory, přičemž cílem posledního z rozhovorů bylo ověření a upřesnění závěrů v rámci validizace. Počet tří pracovnící jsem zvolila s ohledem na časovou náročnost případové

studie rozsah práce. Výběr účastníků pro případovou studii proběhl podle následujících kritérií:

- První kritérium: pracovník je zaměstnán jako sociální pracovník OSPOD po dobu alespoň jednoho roku, takže je dobře obeznámen jak s pracovními situacemi, tak se stylem vedení a organizací práce.
- Druhé kritérium: je ochoten zúčastnit se studie, která bude zahrnovat více rozhovorů, není tedy jednorázového charakteru.
- Třetím, klíčovým kritériem je pozitivní zkušenost s reflexivní praxí a její využívání ve vlastní práci.

Naplnění třetího kritéria se ukázalo být jako nejobtížnější. Pro studii hledám takové pracovníky/pracovnice, kteří nejenže reflexivně pracují, ale také jsou si této skutečnosti vědomi a dokáží o ní hovořit. Samotné rozhovory totiž obnášely požadavek reflektovat vlastní reflexivní praxi. Pro ověření tohoto kritéria jsem s potenciálními účastníky vedla krátký (telefonický) rozhovor, ve kterém jsem velmi stručně popsala, jakých podob může reflexivní praxe nabývat, a ohledně účasti konkrétního pracovníka ve studii jsem se rozhodla na základě pozitivní reakce na uvedené příklady. Do studie jsem poté vybrala takové pracovnice, které s jistotou sdělily, že takovýmto způsobem jsou zvyklé pracovat, nebo ho dokonce považují za samozřejmý.

Jako nástroj pro sběr dat jsem zvolila *epizodický rozhovor*, který využívá kombinaci narativního a polostrukturovaného rozhovoru. Na rozdíl od biografického narativního rozhovoru je epizodický rozhovor konkrétně zacílený na určitou oblast nebo zkušenost, zároveň však umožňuje získávat data prostřednictvím vyprávění, které zajistí dostatečné otevření prostoru pro informátory (Švaříček, Šedová, 2007).

Příběh tedy využiji jako prostředek, nikoli cíl výzkumu. Vycházím přitom z vlastního pozorování, že sociální pracovníci mezi sebou příběhy o praxi spontánně sdílí, tudíž předpokládám, že takový způsob rozhovoru bude pro pracovníky příjemný a z hlediska sběru dat bohatý.

Narativním a dialogickým přístupem se budu inspirovat také v oblasti validizace dat. Předběžná výzkumná zjištění u jednotlivých případů podrobím zpětné vazbě a dialogu s účastníky studie tak, abych se ujistila, že jsem situace zachytila správně ve všech ohledech a nedošlo ke zkreslení informací, například pod nevědomým vlivem mého vlastního přesvědčení. Tento postup se v narativním přístupu nazývá participativně-dialogickou interpretací (Čermák a kol., 2010).

3.5. Práce s daty

Přestože analýza dat je ve struktuře výzkumu obvykle popisována jako další fáze po sběru dat, Gangon s odkazem na Hubermana a Milese (1991) uvádí, že je vhodné, aby tyto procesy probíhaly současně. Zvláště v teoreticky málo zmapovaných oblastech by mohlo být chybou soustředit se pouze na sběr dat a jejich analýzu odkládat na později, především proto, že s odstupem času může být obtížné, nebo dokonce nemožné vrátit se do terénu a doplnit místa, která se ukázala jako prozkoumaná nedostatečně (Gangon, Yves-Chantal, 2010).

Výše zmíněnému riziku předcházím průběžnou prací s daty v období mezi rozhovory, kdy na základě zpracování a zaznamenání každého z nich se zároveň připravuji na rozhovor další. Cílem dalšího rozhovoru s pracovníkem není zmapování nové, v minulém rozhovoru neprobírané oblasti, ale prohloubení informací z rozhovoru předchozího. Na základě několika rozhovorů zpracovávám souvislý text o pracovníkovi, který odpovídá na výzkumnou otázku „jak pracovník reflektuje, jaké má k reflexi vnější zdroje a jaké překážky reflexi brání“ a zároveň zasazuje situaci pracovníka do kontextu svého životního i profesního příběhu. Tento text následně prochází procesem schvalování pracovníkem, který má možnost se k němu vyjádřit, opravit části, které mohly být chybně pochopeny, případně doplnit další důležité informace. Fáze sběru dat končí v okamžiku okomentování a potvrzení zpracovaných textů, ale analýza a interpretace probíhá průběžně.

Interpretace (dat) v reflexivně pojatém výzkumu je proces, který prostupuje celý průběh výzkumného šetření (Konopásek, 2005). Dle Konopáska interpretovat data znamená přečíst je novým, pozoruhodným, přesvědčivým a vědecky relevantním způsobem. Před

vlastní interpretací považuje Konopásek za nutné zkrátit vzdálenost mezi daty, doslova dostat všechna výzkumníkem nashromážděná data a relevantní dokumenty „na jeden stůl“. K tomu lze využít specializovaný software, nebo využít tužky, papíru a lepidla. Hledání významových souvislostí je potom myšlenková operace. Interpretace není jasné zření skrze data, ale výsledek dlouhodobého kontaktu s nasbíraným materiálem. Výsledkem je pak nový text (Konopásek, 2005).

Přístupy ke kvalitativní analýze dat ve společenských vědách dělíme na přístupy založené na segmentaci - kódování, tedy na rozčlenění textu na části a následnou práci s nimi, pak na holistické přístupy, které se zaměřují na subjektivně vnímanou realitu, resp. to, jak lidé sami rozumějí tomu, co se děje, jaký tomu přiřkládají význam. Holistické přístupy jsou založené na přístupu k textu jako celku. Systematické přístupy se zaměřují na to, jak lidé sami kategorizují vlastní zkušenosti, jaké vytvářejí vlastní modely. Pro narativní strategii ve výzkumu se často využívá právě holistický přístup k analýze dat (Hendl, 2005).

Výzkumná otázka, kterou si kladu, má dvě části, a to, jak již bylo uvedeno výše, jak pracovníci reflektují a jaké mají k reflexi vnější zdroje a překážky. Každá z těchto částí vyžaduje jiný analytický postup. Zatímco první část otázky pátrá po způsobech reflexe, přímo se vztahuje k teoretickým konceptům reflexe, kterých je celá řada a v některých případech může být obtížné uchopit, kde reflexe „začíná a končí“, druhá část otázky směřuje k praktickým opatřením a manažerským nastavením na pracovišti, která je možno konkrétně popsat. K zodpovězení první části otázky využívám holistický způsob analýzy dat, kdy se snažím zachytit reflexivní praxi pracovníka v její šíři, komplexnosti a kontextu. Pro druhou část volím přístup založený na segmentaci.

Segmentace znamená rozdělení dat na analytické jednotky, kdy se výzkumník při pročitání textu průběžně ptá, zda se jedná o segment, který nese nějaký význam z hlediska cíle výzkumu. Takovou významovou jednotkou může být jakýkoliv úsek od jednoho slova, po celý text (Hendl, 2005).

3.6. Etika výzkumu

Účastníky případové studie jsou konkrétní osoby, neboli sociální pracovnice, které v rámci rozhovorů odhalují nejen svou pracovní zkušenost, ale také část svého životního příběhu a svého soukromí. Proto (stejně jako v každém výzkumu týkajícím se živých bytostí) je nutné se zabývat jeho etickým rozměrem.

Guillemin a Gillam (2004) rozlišují etiku procedurální a etiku v praxi. Procedurální etikou se rozumí získání informovaného souhlasu a postupování podle určitého kodexu, zabezpečení holých dat a ochrany pracovníků. Jedná se často o formalizované postupy (Guillemin, Gillam, 2004).

Určitý výčet oblastí, které je třeba v rámci procedurální etiky ošetřit, najdeme ve většině literatury týkající se sociálně vědního výzkumu. Například Hendl (2005) mezi tyto oblasti řadí ochranu soukromí, informovaný souhlas, emoční bezpečí, cíle a okolnosti výzkumu, reciprocitu (Hendl, 2005).

Oblastí etiky v praxi rozumí Guillemin a Gillam (2004) zabývání se etickými tématy, které vyvstávají v průběhu výzkumu. Výzkumník si například může klást otázky typu jak reagovat, pokud respondent odkryje těžkou osobní zkušenost, kdy vypnout nahrávání, zda těžké téma opustit, nebo se k němu vrátit. Tyto situace nejsou dilematy, protože výzkumník nevolí mezi jasně danými možnostmi. Proto autorky tyto situace nazývají eticky významným momenty.

K zachycení eticky významných momentů je nutná určitá citlivost, jsou totiž subtilní a objevují se v nepředvídatelných situacích kdykoli v průběhu výzkumu (Guillemin, Gillam 2004).

Etika v praxi (někdy bývá také nazývána mikroetikou) je dávana do kontrastu s velkými, abstraktními etickými otázkami. Guillemin a Gillam se však domnívají, že toto rozdělení vede k falešné dichotomii. Etický výzkum znamená mnohem více než výzkum, který dosáhne na formální etická kritéria. Naopak za etický výzkum považují autorky takový

výzkum, který adaptuje určitý druh myšlení, ve kterém důležitou roli hraje reflexivita, která nepředepisuje chování, ale zcitlivuje výzkumníka ke komplexnosti a bohatosti sociálního výzkumu (Guillemin, Gillam, 2004).

Podobně jako výše zmíněné autorky považují také Rossman a Rallis (2010) pokrytí povinných oblastí za nedostačující a uvádějí, že výzkumníci by se měli hlouběji zabírat etickými momenty, které z konkrétního výzkumu vyvstávají (Rossman, Rallis, 2010).

V další části této kapitoly popíšu, jak v rámci výzkumu zacházím s náležitostmi formální etiky. Eticky významnými momenty se budu blíže zabývat při popisu průběhu výzkumu.

Soukromí účastníků případové studie

Účastníci případové studie pro mě nejsou anonymními osobami, znám jejich jména a vím, kde pracovně působí. Před zahájením práce se zavazuji k tomu, že jejich jména, ani pracoviště nebudou nikde uvedena. Nicméně vzhledem k tomu, že pracuji s určitým profesním příběhem, považují též za nutné neuvádět, případně vhodným způsobem změnit, některé události, podle kterých by účastníci mohli být identifikováni.

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas je standardní dokument, který je potřeba zajistit při každém výzkumu s lidmi (Hendl, 2005). V rámci této případové studie si od účastníků žádám vyslovení informovaného souhlasu ústní formou. Před vyžádáním informovaného souhlasu poučím účastníky výzkumu o:

- o cílech výzkumu a o skutečnosti, že výzkum bude součástí diplomové práce
- o způsobu zacházení s daty, jejich anonymizaci a zabezpečení nahraných rozhovorů
- o časové náročnosti výzkumu
- o možnosti seznámit se se závěry výzkumu
- o možnosti rozhodnout se výzkumu neúčastnit, a to i během jeho průběhu
- o publikaci výstupů, zveřejnění a archivaci diplomové práce

Všichni účastníci výzkumu musí být způsobilí takový souhlas udělat. Znamená to, že informanti jsou pouze dospělí lidé, kompetentní zhodnotit vliv výzkumu na svůj život a

rozhodnout se svobodně o účasti nebo neúčasti. Tuto podmínku považují vzhledem k zaměření a pracovní pozici informantů výzkumu za splněnou.

Emoční bezpečí

Všechna témata a události, o kterých je s účastníky studie v rámci rozhovoru hovořeno, nelze dopředu předvídat. Je třeba mít na zřeteli, že některá témata mohou být mimořádně citlivá, nebo se mohou vztahovat k náročným, nebo bolestivým situacím, které pracovník zažil nebo zažívá. Z toho důvodu je zapotřebí před každým rozhovorem účastníky ujistit, že mají možnost odmítnout na položenou otázku odpovědět, nebo rozhovor zcela ukončit. Mohou také požádat o vypnutí nahrávacího zařízení, popřípadě nevyužití části rozhovoru, a jejich přání bude plně respektováno.

Cíle a okolnosti výzkumu

Hendl (2005) uvádí, že v některých případech je nutné zatajit respondentům část pravdy o výzkumu. Výzkumníci by však měli usilovat o využití takových postupů, které zatajení skutečností nevyžadují (Hendl, 2005). V rámci tohoto výzkumu není zatajení žádných okolností týkajících se výzkumu nutné. Účastníci jsou seznámeni s jeho cíli i okolnostmi a mají možnost pokládat doplňující otázky.

Reciprocita

Kvalitativní výzkum často znamená dlouhodobější vztah mezi výzkumníkem a respondentem. Výzkumník, který získá od respondenta velké množství údajů, může mít pocit, že by měl recipročně reagovat ve prospěch respondenta, například iniciovat změnu životních podmínek respondentů (Hendl, 2005). V tomto ohledu je určitá reciprocita založena už v cíli této práce, kterým je kromě odpovědi na výzkumnou otázku také navrhnutí doporučení pro praxi. Jako výzkumník však nemohu zaručit, že výsledky mé práce budou mít dopad na situaci účastníků výzkumu. V rámci jejich pracovišť výsledky vzhledem k zajištění bezpečí prezentovány nebudou. Samotní účastníci se s nimi však mohou seznámit a mohou se rozhodnout je využít k iniciování změny.

Jak bylo zmíněno výše, naplnění standardních kritérií jako je bezpečí respondentů a získání informovaného souhlasu je nezbytnou, nikoliv však postačující podmínkou toho, aby byl

výzkum etický. Je důležité si také všimnout eticky významných momentů, které nelze předem předvídat. Eticky významnými momenty, které vyvstanou v rámci této případové studie, se proto budu podrobněji zabývat při vlastním popisu realizace výzkumu.

3.7. Limity výzkumu

V této kapitole uvedu hlavní omezení výzkumu, která vycházejí jak z povahy kvalitativního výzkumu obecně, tak ze zvolené metody, tedy případové studie, a dále ze zvoleného tématu výzkumu, tedy reflexivní praxe v prostředí OSPOD.

Dle Hendla (2005) je případová studie ve společenskovědním výzkumu podobná mikroskopu a její hodnota tkví v tom, jak dobře je zaostřena. S touto charakteristikou však také souvisí dle mého názoru nejvýznamnější omezení toho výzkumu. Zaměřuji se na podrobné studium tří případů, tedy na velmi úzký výsek sociální reality, a výsledky výzkumu lze tudíž chápat pouze jako podrobně popsání vzorky, na základě kterých nelze v žádném případě aspirovat na jakákoli zobecnění. Toto omezení výzkumu se tedy vztahuje k interpretaci výsledků a jejich využitelnosti pro praxi.

Další limity se týkají samotného průběhu výzkumu, během kterého může docházet ke zkreslení dat, posunutí významů, opomenutí důležitých významů, nebo naopak zvýraznění významů marginálních. K těmto jevům může docházet v souvislosti s výběrem vzorku. S jednou účastnicí výzkumu se osobně znám a sdílíme v širším slova smyslu stejný pracovní prostor. Proto je možné, že v rámci předpokládaného sdíleného vědění zůstaly některé věci nevyřčeny nebo opomenuty, protože účastnice předpokládá mou znalost. Tato situace mohla do určité míry nastat i v rozhovorech s dalšími účastnicemi, které sice neznám osobně, ale sdílíme stejnou profesi. Toto omezení se v průběhu výzkumu pokouším mírnit kladením otázek i po zdánlivě samozřejmých věcech, usiluji o co nejméně zaujatý přístup a podporuji účastnice v tom, aby mi situace popsaly způsobem, jako bych žádnou znalost jejich práce neměla.

K dalšímu zkreslení může docházet v souvislosti s tématem, kterým je reflexivní praxe. Pokud je totiž toto téma předmětem rozhovoru, zároveň reflexi podněcuje. Je proto možné,

že některé způsoby reflexe, které budou zachyceny a popsány, jsou výsledkem mého dotazování, nebo před mým dotazováním probíhaly s menší intenzitou.

V kvalitativním výzkumu je vždy třeba vzít úvahu také osobu výzkumníka a její vliv na zkoumané jevy. Zde může nastat situace, kdy účastníci výzkumu „nechtějí zklamat“ nebo nechtějí, aby vypadali, že odpověď neznají a proto upravují své výpovědi, aby naplnili domnělá očekávání tazatele. Ke zmírnění tohoto rizika využívám zdůrazňování bezpečí dat a skrytí identity, vysvětlení, že nejsou správné špatné odpovědi a vyjádření opravdového zájmu o každodennost profesní praxe.

Empirická část

4. Průběh výzkumu

Vlastní případová studie probíhala v období dubna a května 2019 a zúčastnily se jí 3 sociální pracovníce, které v současné době působí na různých odděleních spravujících agendu sociálně právní ochrany dětí. Počet zkoumaných případů byl určen dvěma faktory. Prvním z nich byla skutečnost, že získávání pracovníků pro studii se ukázalo jako poměrně obtížné a narážela jsem při něm na potíže, které ještě podrobněji popíši dále. Druhým faktorem bylo velké množství dat, které jsem rozhovory postupně získala. Po druhém případě jsem usoudila, že data z více než tří případů by bylo problematické v dostatečné hloubce v rámci stanovené metodologie a rozsahu diplomové práce zpracovat. Jména a některé další údaje informantek jsem změnila, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci, a nadále se o nich budu zmiňovat jako o Věře, Pavle a Kateřině.

4.1. Získávání informantů

První informatku Věru jsem oslovila na základě osobní známosti a přímé zkušenosti s její prací. Jelikož jsme spolu o práci již dříve vícekrát hovořily, věděla jsem, že je jí reflexivní praxe vlastní a že o ní dokáže mluvit. Dále jsem oslovila několik sociálních pracovníc, na které jsem dostala doporučení od profesionálů ze svého okolí. V několika případech ale oslovené kolegyně k účasti nesvolily. Pravděpodobně proto, že neznaly pojem „reflexivní praxe“, který jsem při dotazu na účast ve výzkumu zmínila a který se mi nepodařilo v rámci krátkého telefonátu smysluplně vysvětlit. Považuji za nepravděpodobné, že by tyto pracovníce reflexivní praxi při své práci vůbec nevyužívaly, spíše se domnívám, že jim nebyla příjemná představa, že se účastní výzkumu k tématu, o kterém nemají dostatek informací.

Tato zkušenost mě vedla k tomu, abych měla dopředu lépe připravené jednoduché, ale výstižné vysvětlení pojmu reflexivní praxe, které bych byla schopna osloveným pracovnícům poskytnout. Formulace zněla přibližně takto: „*Výzkum se zaměřuje na*

možnosti využití reflexivní praxe v prostředí OSPOD“. Obvykle následovala spontánní otázka: „Co je to reflexivní praxe?“ Na tu jsem odpovídala: „*Jedná se o takový způsob práce, při kterém pracovník využívá reflexi a sebereflexi v různých podobách a v různých situacích. Například se snaží o pochopení různých úhlů pohledu, uvědomuje si, že jeho pohled může být něčím zkreslený... také například to, že se dokáže učit z vlastní práce, pracuje s emocemi, dokáže na práci, i tu svoji vlastní, kriticky nahlížet.*“ Jsem si vědoma, že se jedná spíše o nastínění než nějakou definici, ale reakce, která po tomto vysvětlení přišla, byla pro další průběh zásadní. Ačkoli žádný z mnou oslovených pracovníků (celkem 12) nereagoval vysloveně negativně, rozhovor jsem domluvila s těmi pracovníci, jejichž odpověď byla v tomto smyslu jednoznačná a jistá a které měly o výzkum i téma zájem.

4.2. Realizace rozhovorů

Pro rozhovory jsem se vždy snažila zajistit klidné místo, dostatek času a soukromí. Počet rozhovorů zachycuje následující tabulka. S první informantkou jsem provedla celkem 3 rozhovory. S dalším dvěma informantkami již pouze 2 rozhovory, což bylo způsobeno tím, že jsem po zkušenostech s prvními rozhovory nezapomněla pokrýt některé oblasti. První rozhovor trval vždy přibližně jednu hodinu, další pak okolo 15 minut. První rozhovor také vždy proběhl osobně, tváří v tvář, další se pak často odehrály po telefonu nebo prostřednictvím programu Skype.

Tabulka č. 1: realizace rozhovorů

	1. rozhovor	2. rozhovor	3. rozhovor	validizace
Věra	osobně, na pracovišti	osobně, u informantky doma	telefonicky	e-mailem, telefonicky
Pavla	osobně, u informantky doma	Skype	x	e-mailem, telefonicky
Kateřina	osobně, v kavárně	telefonicky	x	e-mailem, telefonicky

Zdroj: vlastní

Rozhovory byly se souhlasem pracovníc nahrávány. Nahrávky jsem vždy v co nejkratší době po rozhovoru přepisovala do textové podoby. Již při přepisování nahrávek jsem si dále psala poznámky ohledně toho, na co jsem se nezeptala dostatečně, popřípadě jsem si označovala místa, kde pracovníce naznačila zajímavé téma, ale v rámci rozhovoru jsem si toho nevšimla. Na základě těchto poznámek jsem si následně připravovala osu pro další rozhovor.

Po ukončení sběru dat jsem vypracovala text ve 3. osobě, zachycující situaci pracovníce - její příběh. Tento text jsem následně zaslala pracovníci k potvrzení, že data v této formě mohou být použita. Vzhledem k tomu, že vzniklý text je již částečnou interpretací, slouží potvrzení pracovníce k ověření, že informace byly pochopeny a zachyceny správně – k validizaci. Dále tento postup plní funkci jakési pojistky anonymizace výzkumu, kdy pracovníce může sama zhodnotit, že veškeré informace, které by mohly vést k její identifikaci, byly odstraněny, popřípadě v dostatečné míře zobecněny.

4.3. Eticky významné momenty v průběhu výzkumu

Eticky významné momenty, které jsem v průběhu výzkumu řešila, se týkaly především ochrany anonymity respondentů a jejich soukromí. Během rozhovorů nedošlo k situaci, kdy by bylo ohroženo emoční bezpečí pracovníc, a z toho důvodu by bylo například potřeba přerušit rozhovor.

Jedna z účastnic výzkumu ve svém příběhu hovořila o události, která ji a její rodinu o práci v její rané dospělosti, a tato pracovníce se domnívá, že tato událost také ovlivnila způsob, jakým nyní pracuje. Přestože jsme spolu o konkrétní podobě a dopadech této události hovořily, při zpracování dat do formy příběhu jsem se rozhodla tuto událost popsat pouze obecně, aby nemohlo na základě znalosti příběhu, který je poměrně specifický, dojít k identifikaci konkrétní pracovníce. Ke zobecnění za účelem ochrany jsem se rozhodla přesto, že pracovníce sama je ohledně této zkušenosti velice otevřená. Nicméně právě díky této otevřenosti, se kterou příběh sdílí i na pracovišti, by dle mého názoru mohlo k identifikaci dojít.

Jiná účastnice v rozhovoru mluvila o personální změně, ke které došlo na jejím pracovišti. Tato změna, byť nebyla nestandardní, by dle názoru pracovnice mohla vést k identifikaci pracoviště ostatními profesionály. Z toho důvodu jsme se již během rozhovoru domluvily, která část nahrávky se vůbec nestane předmětem výzkumu.

V jednom z případů jsem tedy data zobecnila tak, aby bylo možné je využít pro analýzu, ale aby pracovnice byla současně chráněná před propojením konkrétní výpovědi s její osobou, k čemuž jsem se rozhodla, aniž by o to pracovnice žádala. V druhém případě mě na problematické místo, na základě kterého by mohlo dojít k identifikaci pracoviště, upozornila sama informantka, a proto jsme se dohodly, která část rozhovoru nebude vůbec ve výzkumu použita.

5. Analýza a interpretace dat

V této části zodpovím výzkumnou otázku, kterou jsem formulovala v úvodu práce a dále v metodologické části, a to: „Jakým způsobem sociální pracovníci OSPOD reflektují svoji práci, jaké mají k reflexi vnější zdroje a jaké překážky reflexi brání?“ Tyto otázky zodpovím postupně pro každý případ zvlášť, a to chronologicky tak, jak byla data sbírána. V této analýze vycházím z již validizovaných textů, které jsou přílohou této práce.

5.1. Příklad první - sociální pracovnice Věra

Věra se pohybuje v sociální oblasti od svých 16 let, kdy začala studovat střední školu se sociálním zaměřením. Po jejím absolvování studovala VOŠ, dále bakalářské studium a při zaměstnání také magisterské studium. Reflexivní praxe pro ni znamená především to, že si uvědomuje, jak její životní příběh ovlivňuje její práci s klienty. Reflektuje způsob, jakým ji ovlivnilo vzdělání, kdy uvádí, že vzhledem k tomu, že studovala sociální práci se zaměřením na aplikovanou psychoterapii a prošla i sebezkušenostním výcvikem a vlastní psychoterapií, je schopna pracovat méně technickým, úřednickým způsobem a více terapeuticky. Věra také tyto přístupy zná, dokáže je popsat a oddělit je. V rámci reflexe vlastního životního příběhu si uvědomuje potřebu zvědomit to, jak její životní zkušenosti ovlivňují způsob její práce, díky čemuž pak dokáže zabránit tomu, aby tyto zkušenosti charakter práce nevědomě určovaly. Považuje za dobré z nich čerpat, ale nesmí práci nekontrolovatelně ovlivňovat.

Další forma reflexivní praxe, která prostupuje Věry příběhem, je učení se z vlastních zkušeností. V jejím vyprávění lze vysledovat popis učení ze zkušeností získaných jak v pracovním, tak v životním kontextu, přičemž tyto osobní zkušenosti s prací přímo nesouvisí, ale vnímá je jako součást své osobnosti, která ji v práci ovlivňuje.

Věra hodnotí svůj začátek působení na OSPOD, kdy uvádí, že byla velmi motivovaná a těšila na to, že bude moci své teoretické poznatky uvést do praxe. Vzpomíná na silnou touhu pomáhat lidem a momenty rozčarování, kdy v práci prožila zklamání, lži,

překrucování skutečnosti. Toto období trvalo asi rok a vnímá ho jako posilující, kdy si na jeho konci uvědomila omezený dopad své práce a naučila se zaměřovat na oblasti, kde má její práce pozitivní efekt s plným vědomím toho, že není schopna pomoci všem.

Svou osobní historii považuje za jeden ze zdrojů, které je možné sociální práci využít. Konkrétně vnímá, že ji ovlivnilo její vlastní dětství, sourozenecký vztah a také tragická událost a vlastní zranění, které prožila v rané dospělosti. Nyní je schopna hovořit o vlastní zkušenosti s traumatem, jeho prožitím, zpracováním a překonáním. Tato zkušenost jí dodala jistotu v práci s dětmi v mimořádně obtížných situacích, ve kterých nemá obavu, protože se dokáže opřít o vědomí, že jim v této oblasti má co nabídnout.

Dále reflektuje vlastní emoce při práci s klienty, a to především ty negativní. Kdy – opět díky vlastní zkušenosti – zjistila, že negativní emoce, nesympatie, naštvání, které může při práci s některými klienty pociťovat, práci velmi znesnadňují. Osvědčila se jí metoda upřímnosti a otevřenosti sama k sobě, kdy si zvědomí, přizná a pojmenuje vlastní emoce, které při jednání s takovými klienty prožívá. Toto jejich odhalení a uvědomění oslabí jejich vliv na jednání s klientem. Podporu v tomto směru získává od ostatních kolegyně a sama je také schopna ji poskytnout. Díky vlastní zkušenosti s psychoterapií také dokáže nahlédnout, proč některé emoce vznikají, a tím pádem s nimi dokáže lépe pracovat.

„Dříve se stávalo, že mě nějaký případ rozbřečel. Třeba když si na mě lidé opakovaně stěžovali, to mi bylo hodně líto. Ted' vím, že je to taky kvůli tomu, že jsem byla jako malá hodně vychovávána k tomu, abych všechno dělala dobře, abych byla hodná holka... a ted' si na mě někdo stěžuje! Díky tomu, že tohle ted' vím, vím i kde je ta odpověď, proč je mi to tak líto, a terapeutka vždycky říkala, že když se mi chce brečet, tak ať brečím, no... a za dvě hodiny dobrý, už se z toho nehroučím.“

Vnějšími podmínkami, které v případě Věry vnější praxi podporují, jsou supervize, podpora emočního prožívání ze strany vedoucích, pracovní kolektiv a prostor pro oddech a sdílení.

Na současném pracovišti není s podobou supervize spokojená, protože dle jejího názoru se supervizorka pohybuje hodně po povrchu, řeší technickou a legislativní stránku práce, a tudíž má supervize podobu spíše kazuistického semináře. Věra zná i jinou podobu supervize, kterou zažila v průběhu studia a v jiném prostředí. Díky této zkušenosti ví, že supervize může být užitečná. I do současné supervize se snaží vnášet témata, jako jsou emoce pracovníků a jejich osobní prožívání jednotlivých případů. Tuto schopnost má Věra také díky zkušenosti s individuální terapií, při které se naučila svoje emoce přijímat, využívat a nestydět se za ně. V supervizi spatřuje potenciál, který může být na pracovišti dále rozvíjen.

Dále zmiňuje přístup k vedoucí, se kterou má pozitivní zkušenost v situaci, kdy musela řešit problém osobního charakteru. Domnívá se, že způsob vedení, kdy vedoucí příliš nezasahuje do organizace času jednotlivých pracovníků a je přístupná diskuzi, reflexi podporuje.

Pracovní kolektiv vnímá jako zásadní ve věcech podpory a sdílení. Oceňuje možnost s kolegyněmi sdílet jak praktickou stránku věci, tak emoční zátěž. Jako prostor, kde k tomu dochází, uvádí jednoznačně „kafíčko a cigárko“. Na pracovišti mají kuřáci vyhrazenou terasu, na které je možné kouřit. Tento prostor slouží jako neformální oddychová zóna, jejíž využívání není ze strany vedení nijak limitováno. Pracovnice ho vyhledávají kromě pravidelných přestávek především v případech, kdy mají za sebou pracovně náročnou situaci. Domnívám se, že ducha tohoto prostoru nejlépe vystihuje následující citace:

„Najednou je to jiný prostředí, když jdu na to kafe, tak nezvoní telefony, nekoukám do monitoru, nechodí lidi, jsem někde jinde, sedí se tam s těma holkama, je to takovej krátkej oddychovej čas a samozřejmě se tam někdo začne bavit o tom, co ho trápí, protože spousta lidí jde na to cigáro právě ve chvíli, kdy je něco naštve, nebo něčemu nerozumí, nebo se v něm pohne něco z minulosti, tak jde na to cigáro, a tam je krásnej prostor, patnáctiminutovej, na to si o tom popovídat s ostatníma, kteří se do toho zapojí, a probíhá taková krásná supervize...“

Z aspektů, které reflexivní práci v případě Věry brání, se podařilo identifikovat nevyhovující supervizi, přetíženost vedoucí pracovnice a systém vzdělávání, ve kterém jsou sledovány pouze kvantitativní ukazatele.

Supervizi v rámci tohoto případu můžeme řadit jak k faktorům, které reflexi podporují, tak k těm, které mohou reflexivní praxi bránit. Jak bylo zmíněno výše, supervize na pracovišti se zaměřuje na technickou stránku práce. Věra jí přesto vnímá jako pro reflexi potenciálně podporující, dokonce si jí i z pozice účastníka dokáže přizpůsobit ke své potřebě věnovat se emocím. Zároveň ale uvádí případ, kdy byla supervize kratší, protože nikdo z pracovníků neměl supervizní téma a supervizor nebyl schopen tento prostor ve prospěch týmu využít. Lze tedy říci, že reflexivní potenciál supervize není využíván plně.

Další faktory bránící reflexi vidím v případě Věry na straně vedoucí, která pro svoji velkou vytiženost a zahlcenost nemá dobrý přehled o tom, jaká objem práce a jak náročné případy mají jednotlivé pracovnice. Přestože Věra hodnotí možnost s vedoucí o případech mluvit kladně, často to kvůli její vytiženosti není možné. Pro Věru by v tomto smyslu bylo přínosné, kdyby měla možnost častěji s vedoucí o svých případech mluvit, být oceněna, čerpat z jejích zkušeností.

System vzdělávání na oddělení je takový, že pracovnice si samostatně vybírají kurzy, kterých se chtějí zúčastnit, přičemž mají povinnost hlídat si počet absolvovaných hodin akreditovaného vzdělávání. Nad rámec těchto hodin se v rámci fondu pracovní doby nevzdělávají. Dopady absolvovaných kurzů nejsou nijak vyhodnocovány, hlídají se pouze kvantitativní ukazatele. Toto nastavení Věře brání vybrat si takové vzdělávání, které by z hlediska své praxe považovala za skutečně užitečné. Nastavený systém nevede k reflexi vzdělávacích potřeb, protože v něm úplně chybí jakékoliv vyhodnocení a plánování, které probíhá pouze formálně.

5.2. Případ druhý - sociální pracovnice Pavla

Pavla pracuje na aktuální pozici v rámci OSPOD nyní jeden rok, ale dříve už na stejné pozici na jiném oddělení pracovala 4 roky. Následně pracovala na Úřadu práce, odkud

odešla do neziskové organizace, kde působila 5 let, částečně také na vedoucí pozici, a dokončila si zde při zaměstnání vysokoškolské studium. Způsoby, jakými reflektuje v současném zaměstnání, do značné míry souvisí právě s dlouhodobou zkušeností s prací ve velmi odlišném organizačním nastavení, kdy Pavla srovnává podmínky a způsoby práce ve svém současném zaměstnání s prací v organizaci, která na reflexivní práci klade velký důraz.

Reflexivní praxe pro Pavlu znamená především neustálé zhodnocování dopadů vlastní práce a jejích konečných důsledků pro klienta. Při práci neustále to, co dělá, porovnává s metodikou, zákonem, ale i s osobními měřítky. Dále pak vnímá, že takto je možno reflexi provádět jak individuálně, tak v rámci týmu, kdy se pracovnice navzájem o své práci baví, odhalují problematická místa a hledají řešení.

Dále Pavla v kontextu své práce reflektuje vlastní osobní rozvoj, když popisuje způsoby práce, které zažila před více lety na OSPOD a které tenkrát považovala za vhodné a samozřejmé. Především se jedná o fakt, že se na úřadě s klienty jedná z pozice moci. Když potom začala působit v neziskovém sektoru, zjistila, že existuje také partnerský přístup v sociální práci, změnila některé postoje a tento přístup přijala za vlastní. Tuto zkušenost zasazuje i do kontextu hodnot sociální práce i jejích vlastních životních hodnot.

Reflektuje také systémové a mocenské nastavení, když konstatuje, že na OSPOD je obtížnější partnerský přístup pěstovat, vzhledem k tomu, že úřad jako správní orgán má nad klienty nadřazenou moc.

Reflektivně pracuje především individuálně a po jednání, tudíž s kolegyněmi příliš svá témata nesdílí a supervizi v tomto smyslu nevyužívá. K vlastní sebereflexi jí pomáhá zápis, který vypracovává po každém jednání s klientem. Při psaní tohoto zápisu má možnost se k jednání v myšlenkách důkladně vrátit a zhodnotit ho.

Na pracovišti probíhá výkon sociální práce vysoce standardizovaně. Cituji Pavlu:

„Tam, kde teď pracuji, jsou pevně daná pravidla skoro na všechno. Je to věc, na kterou si úplně nemůžu zvyknout, protože jsem nebyla zvyklá takhle pracovat, všechno je hodně

nalajnovaný, hodně dopředu daný, všechny možné postupy jsou typizovaný, když přijde klient, tak oni už pro mě mají odpověď, jak by se to mělo dělat.“

Pavla se ale od těchto pravidel v některých případech vědomě odchyluje. Pokud vyhodnotí, že situace klienta vyžaduje jiný, než na pracovišti obvyklý postup, pak pracuje tak, jak považuje za nejvhodnější s vědomím, že se od standardizovaného postupu odchyluje a že její práce nemusí být nutně kladně hodnocena.

Dále je schopna reflexe vlastních životních zkušeností a toho, jakým způsobem mohou tyto zkušenosti její práci ovlivňovat. Především se jedná o její zkušenost s rodičovstvím, díky které se domnívá, že se dokáže lépe vcítit do situace klientů, jejichž kontakt s dítětem je nějakým způsobem omezen. Na druhou stranu reflektuje také možné riziko ztráty profesionálního odstupů od těchto situací.

Jako faktory, které reflexivní praxi podporují, je možné v příběhu Pavly identifikovat atmosféru na pracovišti, kterou popisuje jako příjemnou, a otevřenou komunikaci s vedoucí. Na pracovišti je možnost ventilovat emoce a sdílet je s kolegyněmi, nicméně tyto aktivity pak nemají další vliv na způsob práce. Jinak nacházím zdroje pro reflexivní praxi spíše ve zkušenostech Pavly z jejího předchozího zaměstnání a jejího osobnostního nastavení.

Faktory, které reflexivní praxi na Pavlině pracovišti brání, jsou vysoká míra standardizace pracovních postupů, která neposkytuje mnoho prostoru k pochybnostem. Pavla popsala tlak na přizpůsobení se pravidlům a nepřímou, ale nepříjemnou, kritiku ze strany kolegyň při odchýlení se od zaběhnutých způsobů práce. Situace, kdy pracovnice nesdílí jednotnou vizi toho, jak by měla práce oddělení vypadat, pak vede k tomu, že mezi sebou dané případy příliš nediskutují a nedochází ke zpětné vazbě. Dle informací Pavly je pracovní tým na oddělení velice homogenní a naprostá většina sociálních pracovníků působí na dané pozici více než 5 let. Pracovnice spolu navzájem nepolemizují, respektují zaběhnuté způsoby.

Dalším reflexi limitujícím faktorem na pracovišti je chybějící čas určený ke společnému diskutování jednotlivých případů. Porady jsou nestrukturované a týkají se především technických záležitostí.

Přestože pracovnice mají možnost sdílet své emoce a ventilovat je, probíhá toto nahodile a nemá žádný přesah do vlastní práce. K supervizi Pavla uvádí, že je právě hodně zaměřená na ventilaci, někdy působí jako stěžování, na vlastní práci nemá žádný dopad.

Na základě svých zkušeností se Pavla domnívá, že zavádění reflexivní praxe v řízené podobě na tomto pracovišti by bylo velice obtížné. Změna by musela přijít ze shora, kdy by se muselo změnit celkové nastavení systému. Podle ní by to mohlo být například v podobě vedoucí, která tento způsob práce vyžaduje, protože má za to, že pokud tak pracuje člověk, který má na pracovišti vliv, dokáže ostatní touto formou práce „nakazit“, tak jako se to stalo jí na předchozím pracovišti.

5.3. Případ třetí – sociální pracovnice Kateřina

Kateřina pracuje na současném pracovišti pátým rokem. Po ukončení studia speciální pedagogiky sice na oddělení sociálně právní ochrany dětí nastoupila, ale jednalo se o jiné oddělení, a tou dobou vyhodnotila, že tato práce je pro ni příliš náročná. Pracovala potom ve školství a také v sociálních službách, byla na rodičovské dovolené a poté se na OSPOD vrátila znovu.

Kateřina reflektuje na řadě úrovní. Reflexi považuje za aktivitu, ke které každý pracovník v průběhu času dospěje na základně setkávání s náročnými nebo nejasnými případy. Na jejím pracovišti se sice reflexe organizovaně nepěstuje, ale nevnímá to jako problém, protože je pro ni dostatek prostoru. Tento prostor vzniká spontánně v rámci kanceláře a na společných snídaních, které probíhají několikrát do týdne.

„Každé ráno jsme spolu snídali. Každé ráno třeba trochu s někým jiným, a u toho jsme si řekli, co nás dnes čeká... šla jsem si někam vypít kafe a sklouzlo to k tý práci a vyměňovaly

jsme si zkušenosti, a to bylo hrozně super, ono to může vypadat, jako prokecanej čas, že nevyužíváte prac dobu, ale myslím, že je to dobrý, že to ty lidi posouvá.“

Při těchto snídaních dochází ke sdílení, ventilaci emocí, předávání zkušeností a rozšiřování úhlu pohledu. Setkání zúčastňuje i vedoucí, která je podporuje. Samotný čas není nijak limitovaný, takže pracovnice si samy hlídají plnění pracovních povinností a regulují si, kolik času mohou této aktivitě věnovat.

Oproti tomu negativně hodnotí Kateřina přínos supervize, kterou označuje jako „povídání“, a domnívá se, že čas na ní strávený by mohl být využit lépe. Supervizor jí nedokáže poskytnout nový náhled. Může to být z části způsobeno tím, že téma už je dostatečně ošetřené v rámci týmu a vliv mohou mít také osobní antipatie mezi Kateřinou a supervizorem. Kateřina si je vědoma, že supervize ostatním pracovnícím může vyhovovat, pro ni ale přínosná není.

Dále Kateřina charakterizuje sociálně právní ochranu dítěte jako obor, ve kterém je neustále přítomna vysoká míra nejistoty o tom, co jsou správné intervence a co je skutečně nejlepší zájem dítěte. Při posuzování a vyhodnocování postupu sociálních pracovníc vnímá vysokou míru subjektivity a velký vliv jejich osobnostních charakteristik. Hovoří o tom jako o faktu, se kterým je třeba se neustále vyrovnávat, protože z povahy práce plyne, že objektivní měřítko jednoznačně stanovit nejde.

„Je hrozně důležitý, koho ten klient na OSPODU potká. Ten člověk to neovlivní, ale ovlivní to život toho dítěte. Myslím, že to není dobře, ale taky si myslím, že se s tím nedá nic dělat, protože těch pracovníků je hodně a ta práce je tak rozmanitá, že na ní nelze udělat jednoznačná metodika. Myslím, že některým lidem to může uškodit, což jim samozřejmě neříkám, ale podle mě je to tak. Já se vždycky snažím každej ten případ vést tak nejlíp, jak to umím. Pokud má kolegyně případ, kterej bych řešila jinak, tak jí to třeba řeknu, ale dál se tím nezabývám, protože to jsou její klienti a její odpovědnost. Ale je to blbý v tom, co jsem říkala předtím, že kdyby to byli moji klienti, tak by to z mého pohledu dopadlo pro ty děti líp, ale třeba ne, taky nevíte, co je pro ty děti nejlepší, to se třeba ukáže za 5 let.“

Z vlastních životních zkušeností reflektuje především rodičovství, popisuje proměnu, kterou prošla, tak, že než se sama stala matkou, byla na klienty mnohdy „drsná“. Nyní si dokáže představit, co v některých případech prožívají, a snáze je tak pochopit. Zároveň má za to, že rodičovská zkušenost není pro dobrý výkon sociálně právní ochrany zásadní, že osoby, které nemají děti, mají zase jiné životní zkušenosti a dokáží přinést jiný pohled na věc. Z vlastního týmu zná případ, kdy pracovnice sama prošla traumatizujícím rozvodem, a tato zkušenost se výrazně promítala do její práce.

V různých kontextech dává Kateřina reflektivní výkon sociální práce do souvislosti s pocitem bezpečí. Zmiňuje situace, kdy tento pocit bezpečí získala díky podporujícímu přístupu vedoucí oddělení OSPOD a také kdy ho na určitou dobu ztratila ve chvíli, kdy se za ní v krizové situaci vedoucí odboru nepostavila.

Při nedostatku pocitu bezpečí a stresu se podle ní zvyšuje chybovost, protože pracovnice se nemůže plně soustředit na klienta a jeho situaci, ale musí se neustále „hlídat“ ve strachu z negativního hodnocení. Naopak pocit bezpečí jí umožňuje plně se zaměřit na práci s vědomím toho, že v případě chyby, kterou může udělat, dostane zpětnou vazbu vhodnou formou na vhodném místě, nikoliv v přítomnosti klienta.

Kateřina vnímá jako pozitivní a přínosnou určitou volnost, se kterou má možnost pohybovat se mezi kanceláři, mluvit a radit se s ostatním kolegyněmi, aniž by musela mít strach z toho, že bude nařčena z nedostatečné pracovní aktivity. Srovnává toto se svým prvním působením na jiném OSPOD, kdy vedoucí velmi lpěla na to, aby pracovnice byly u svých počítačů, pohyb po oddělení byl pečlivě sledován a musel být zdůvodňován, což mělo za následek vznik atmosféry strachu. Na současném pracovišti má v tomto ohledu naprostou volnost, což k pocitu bezpečí přispívá. Dle Kateřiny je jedním z důvodů fakt, že současná vedoucí dříve působila jako řadová pracovnice a neusiluje o příliš autoritativní vedení.

K bezpečí na pracovišti také přispívá v úředním prostředí poměrně běžné rozdělení na úřední a neúřední dny. V úřední dny, pondělí a středu, je pracoviště přístupné pro všechny klienty, probíhá naprostá většina schůzek a většina pracovníků se klientům plně věnuje. V

ostatní dny není úřad pro veřejnost obvykle dostupný. Pracovnice provádějí administrativní úkony, pracují v terénu a také mají možnost výše zmíněného sdílení zkušeností a emoční zátěže.

6. Shrnutí analytické části

V rámci případové studie byly zjištěny rozmanité způsoby reflexivní praxe. Přestože v žádném případě se nevyskytla situace, kdy by byl prostor pro reflexi s výjimkou supervize nějakým způsobem organizován a řízen, všechny sociální pracovnice, se kterými jsem měla možnost mluvit, dokázaly popsat, jakým způsobem svoji práci reflektují, a společně se nám v rozhovoru dařilo i odhalit vnější podmínky, které tyto procesy podporují nebo znesnadňují.

Následující text je odpovědí na výzkumnou otázku, kterou pro přehlednost dělím na tři dílčí otázky, a to 1) jakými způsoby pracovníci reflektují 2) jaké vnější podmínky reflexi podporují a 3) jaké vnější podmínky reflexi brání. Jedná se o způsoby, podporující a limitující faktory, které jsem zaznamenala v rámci případové studie. Nejedná se tedy o vyčerpávající výčet a považuji za pravděpodobné, že při zkoumání dalších případů by bylo možné zaznamenat řadu dalších způsobů. Z metodologického hlediska se jedná o hypotézy vzešlé z případové studie. Jejich obecnou platnost by bylo nutné ověřit dalším výzkumem.

6.1. Podoby reflexe

Reflexe vlastního životního příběhu

Pracovnice si uvědomují, že na výkon jejich profese mají vliv jejich dosavadní zážitky a zkušenosti. Tento vliv přijímají, snaží se mu porozumět, ale míru, do které do jejich práce zasahuje, chtějí mít pod kontrolou. Reflektují témata, která se objevují i v tématice sociálně právní ochrany, tedy vlastní dětství, způsob, jakým byly vychovávány, vlastní zkušenost s rodičovstvím nebo vlastní zkušenost s traumatem.

Učení se ze zkušeností a osobnostní rozvoj

Tento způsob reflexe znamená, že pracovnice je schopna zachytit vlastní profesní růst a čerpat z profesních zkušeností z minulosti pro svojí současnou a budoucí práci. Reflektována je například zkušenost s obtížnými začátky, zklamání, demotivace a způsoby,

jakými byly tyto situace překonány. Takto reflektující pracovník je schopen popsat změnu vlastního způsobu přemýšlení o práci. Dále do této kategorie řadím učení se z odlišného pracovního kontextu, nebo ze přenesení zkušeností získaných během studia.

Práce s emocemi

Práce s emocemi je takový způsob reflexivní práce, kdy pracovník vnímá své emoce, přijímá je, nebojuje s nimi. Dokáže je zvědomit a pojmenovat, což mu pomáhá zmírnit jejich vliv na průběh práce s klientem.

Zhodnocování dopadů práce a jejich důsledků pro klienta

Pracovník neustále hodnotí, jaké dopady bude mít jeho práce na klienta. Toto hodnocení souvisí se snahou o co nejlépe odvedenou práci a dochází k němu skrze porovnání vlastní akce se znalostmi, legislativou a psanými i nepsanými pravidly daného pracoviště.

Reflexe při tvorbě zápisu

Jedná se o individuální proces hodnocení vlastní intervence, která probíhá při popisování jejího průběhu v rámci vedení spisové dokumentace. Jedná se vlastně o administrativní úkon, který ovšem pracovník může reflektivně využít tak, že se sám v době, kdy pro to má dostatek času a prostoru, vrátí k proběhlé intervenci, hodnotí ji a plánuje další postup.

Reflexe mocenského postavení

Reflektování faktu, že některé situace, chování klientů a jejich reakce, stejně jako chování a reakce pracovníků, mohou být ovlivněny tím, že úřad, který pracovník zastupuje, má státem svěřené pravomoci a nad občanem tedy vykonává moc, v důsledku čehož je obtížné pracovat partnerským způsobem. Společně s tímto vědomím se může objevovat snaha a mírnění této nerovnováhy a zplnomocňování klientů.

Reflexe jako vědomé odchylení se od pravidel

Vědomé odchylení se od pravidel považuji za způsob reflexivní práce. Nastane v situaci, kdy sociální pracovník je dobře obeznámen s obvyklým postupem, ale v důsledku specifické situace nebo mimořádných potřeb klienta se rozhodne postupovat jinak. Tento

způsob práce vyžaduje určitou míru odvahy a sebevědomí, protože je možné, že pracovník bude muset svůj postup obhajovat.

Reflexe jako práce s nejistotou

Takto reflektující pracovník usiluje o podání co nejlepšího profesionálního výkonu s vědomím, že jeho práce má dopad na životy dalších lidí, především dětí, a že její výsledky mohou být z dlouhodobého hlediska obtížně předvídatelné. Uvědomuje si, že nejlepší zájem dítěte není jednoznačně vyhodnotitelné kritérium a že příběh každého jednotlivého dítěte je ovlivněn řadou faktorů. Toto vědomí zároveň nevede k paralýze a k neschopnosti udělat zásadní krok.

6.2. Faktory podporující reflexivní praxi

V případové studii jsem se zaměřila na faktory, které reflexivní praxi umožňují, podporují ji, díky kterým se pracovníkům dobře reflektuje. Ve výpovědích pracovníc, které se studie zúčastnily, jsem zachytila tyto faktory:

Supervize

Supervize jako ohraničený, zaměřený prostor pro reflexi se zdá být ideálním nástrojem pro její podporu. Informantky uváděly i nespokojenost se supervizí, popisovaly různé situace, ve kterých supervize neplnila svůj účel. Přesto supervize do kategorie podporujících nástrojů rozhodně patří, jelikož i z výpovědí, které byly ke konkrétní podobě supervize na pracovišti kritické, bylo znát, že pracovníce o supervizi stojí a jsou si vědomy toho, co od ní mohou žádat.

Podpora emočního prožívání ze strany vedoucích

Vliv osobnosti vedoucích a její způsob vedení hraje důležitou úlohu. Pro reflexivní praxi je zásadní, zda je vedoucí schopna kromě technické a organizační stránky vedení také emocionální podpory, zda umí emoce pracovníků přijmout.

Prostor pro oddech a sdílení

Reflexivní praxe je náročná na čas. Dobře se jí daří v takovém organizačním nastavení, kde mají pracovníci možnost jí tento čas věnovat, a to ve chvíli, kdy sami tuto potřebu pocítí. Proto řada okamžiků reflexe, sebereflexe nebo týmové reflexe proběhne skrze sdílení zkušeností s ostatními kolegy v prostoru, který není jednoznačně definován jako pracovní. Může se jednat o kuřárnu, kuchyňku. Tato setkávání jsou organizována jen částečně a jejich povaha je definována spíše zvykem jednotlivých pracovišť. K reflexi v tomto případě přispívá bezpečí, oddělení od pracovního kontextu a určitá míra uvolnění.

Atmosféra bezpečí a otevřená komunikace

Pracovníkům se dobře reflektuje na pracovišti, kde se cítí bezpečně. K bezpečí může přispívat přístup vedoucí, to, jakým způsobem se na daném oddělení zachází s chybou, jakým způsobem se poskytuje zpětná vazba, jaké vztahy mezi kolegyněmi panují. Na bezpečí a nízkou úroveň stresu má vliv i organizace času a prostoru na oddělení. Co se týče času, pomáhá oddělený čas pro klientskou práci a ostatní úkony. Z hlediska prostoru možnost volného pohybu po oddělení a otevřené kanceláře.

6.3. Faktory bránící reflexivní praxi

Dále jsem identifikovala překážky, které mohou reflexivní praxi omezovat nebo jí úplně bránit.

Nevyhovující supervize nebo jiný chybějící strukturovaný čas pro reflexi

Pokud na pracovišti možnost supervize není, nebo je supervize nevyhovující, dochází minimálně k promarnění obrovské příležitosti pro reflexi. Jiným strukturovaným prostorem může být například dobře vedená porada o klientech nebo kazuistický seminář. Reflexivní praxi brání, pokud na pracovišti takový prostor zcela chybí a není zvykem se o klientech bavit či vzájemně sdílet případy a zkušenosti.

Vzdělávání

Obdobně může reflexivní praxi brzdit koncepce vzdělávání, která zdůrazňuje technicko-rationální stránku práce na OSPOD. Povinné vzdělávání, které jsou pracovníci

povinni absolvovat, je zaměřené především na znalost legislativy. Průběžně plněné vzdělávání probíhá obvykle formou jednodenních kurzů a nemá žádnou sebezkušenostní složku. Plnění povinného vzdělávání se vyhodnocuje pouze kvantitativně ve smyslu počtu absolvovaných hodin, tudíž jeho dopady nejsou nijak sledovány a vyhodnocovány.

Vytíženost vedoucí

Jak bylo uvedeno v rámci faktorů podporujících reflexi, přístup vedoucí oddělení je zásadní. Pokud je ovšem vedoucí plně vytížen vlastními úkoly, nemá prostor pracovníky podpořit, otevírat s nimi citlivá místa případů a naslouchat jim. V takovém případě se může stát, že pracovník zůstane s náročným případem osamocen a může raději inklinovat k ověřeným, zaběhnutým postupům, než pracovat reflektivně.

Vysoká standardizace pracovních postupů

Vysoká míra standardizace pracovních postupů může vytvářet falešný pocit jistoty. Pokud mají pracovníci k dispozici řadu šablon, ze kterých volí, která z nich bude na případ konkrétního klienta aplikována, snižuje to nutnost podrobného mapování situace a zjišťování individuálních potřeb klienta. Postup striktně podle psaných nebo nepsaných vnitřních pravidel zajistí zdánlivou objektivitu, kdy se všem klientům dostane stejné péče, nikoliv však kvalitu, kdy se klientům dostane toho, co skutečně potřebují.

Homogenní pracovní tým

Pracovní tým, který je složen z pracovníků se stejnou, nebo velmi podobnou pracovní zkušeností a který je dlouhodobě beze změn, může tíhnout k jednotnému pohledu na situaci klienta. V takovém týmu se neřeší rozpory, nepolemizuje se, tudíž je obtížné získat odlišný názor. Vzájemné utvrzování se v názoru na určitou situaci pak vytváří pocit, že je jednoznačná.

Absence reflexe jako žádoucí kompetence

Reflektivní praxi je obtížné rozvíjet v prostředí, které na ni neklade důraz, nevyžaduje jí, nehovoří o ní a nepřikládá jí velký význam. Může to být způsobeno neznalostí, nebo opomíjením tohoto tématu, stejně jako zaneprázdněností vedení a upřednostněním jiných aspektů sociální práce.

7. Diskuse

V této kapitole porovnám zjištění plynoucí z případové studie s poznatky autorů citovaných v teoretické části této práce. Nejprve se budu věnovat podobám reflexe, které jsem zaznamenala v případové studii, poté se budu věnovat vnějším podmínkám. Některé formy reflexe popsané v literatuře jsem v případové studii nezachytila., což neznamená, že se nedějí.

Pracovnice, se kterými jsem měla možnost mluvit, popsaly různé podoby reflexe. Jednou z nich je reflexe vlastního životního příběhu a toho, jak jejich životní zkušenosti a postoje ovlivňují jejich náhled na situaci klienta a jejich intervence. Takový způsob reflexe popisuje například Johns (Johns in Horton-Deutch, Sharewood, 2012), který popisuje reflexi jako schopnost získat zkušenost, této zkušenosti smysl a učit se z ní. V širším smyslu můžeme zkušenost chápat jako jak životní, tak profesní zkušenost, kdy pracovníci reflektují učení ze situací, které zažili v průběhu své praxe. Reflexe životního příběhu, kterou jsem uvedla jako jednu z forem reflexe, kterou pracovnice využívají, může být chápána také jako sebe-zahrnutí pracovníka do procesu mapování situace, jak popisuje D´Cruz (2007), kdy si pracovník uvědomuje, jak je jeho náhled na situaci klientů ovlivňován jeho vlastní životní zkušeností.

Na situace, kdy pracovnice hovoří o učení se z vlastní zkušenosti, a na základě této zkušenosti plánují další postup, můžeme též nahlížet perspektivou modelu Mumforda a Honeyho (Havrdová, 1999).

Dalším zaznamenaným způsobem reflexe je práce s emocemi. Zde jsem zaznamenala především takovou podobu, kdy pracovník pracuje s emocemi u sebe, nikoliv na straně klienta. Nicméně tato práce s emocemi neměla podobu zdroje poznání, tak jak uvádí D´Cruz ve druhé variaci reflexivity, ale zdroje zvládnutí situace, kdy pracovník aktivně se svými emocemi pracuje v průběhu dlouhodobé spolupráce s náročným klientem tak, aby mu tyto emoce nebránily v poskytování profesionálního výkonu. V této souvislosti jsem se

setkala především s emocemi, jako je vztek, antipatie ke klientovi, naštvání. Pracovnice neřešily, jak jejich práci mohou ovlivnit pozitivní emoce.

Soustavné porovnávání vlastního pracovního výkonu s platnými předpisy, metodikou a legislativou a zvažování dopadů intervencí na klienta nejlépe odpovídá modelu reflexe dle Tylor (2000) a Freshwater (2008), kteří definují reflexi jako soustředěný způsob přemýšlení o praxi, který může mít mnoho praktických podob a nese v sobě potenciál změny (Horton-Deutch, Sharewood, 2012). Do této kategorie můžeme zařadit také reflexi při tvorbě zápisu, kterou můžeme chápat spíše jako praktickou podobu výše popsaného způsobu reflexe a jedná se o typický příklad reflection-on-action, tedy reflexe po jednání, která je popsána již v díle Donalda A. Schöna. Jedná-li se spíše o mechanické porovnávání vlastního výkonu s pravidly, můžeme tento způsob chápat také jako formu technické reflexe dle Ruch (2007).

Reflexe mocenského postavení úřadu lze považovat za formu kritické reflexe, které se věnuje Fook (2002). V případové studii jsem nicméně nezaznamenala, že by intervence pracovníka směřovala k iniciování společenské změny. Tento způsob práce se projevuje spíše v emancipaci klienta a ve snaze o nastolení partnerského přístupu i v mírně nepříznivých podmínkách úředního jednání. To může mít podobu i vědomého odchýlení od pravidel daného pracoviště a volby mimořádného postupu.

Reflexe nejistoty, subjektivity, individuálního posouzení a nejednoznačnosti dopadů intervence orgánů OSPOD se vztahuje k odmítnutí technické racionality, kterou kritizuje Schön, a ke konstruktivistickému přístupu k vědě. Dle Machulové (2014) vnáší nejistota do sociální práce pozitivní aspekty ve formě citlivějšího a individuálního posouzení a je obranou před mechanickým výkonem profese.

Jako faktory podporující reflexivní praxi jsem v případové studii identifikovala supervizi, podporující přístup vedoucí pracovnice, prostor pro oddech a sdílení, atmosféru bezpečí a otevřenou komunikaci.

Atmosféra bezpečí je považována za klíčovou podmínku reflexe (Ruch, 2007, Havrdová, 2008). Zjištění plynoucí z případové studie tomuto také odpovídají. Pracovnice často hovořily o bezpečných vztazích, zázemí, vědomí podpory ze strany organizace. K bezpečí přispívá také pozitivní práce s chybou.

Zjištěné podmínky pro reflexi, které byly zaznamenány v případové studii, korespondují s těmi, které popisuje Havrdová (2008), jako je podpůrná struktura, reflexe ve skupině a podpora ze strany organizace.

Gilian Ruch (2007) zdůrazňuje roli vedoucích pracovníků a potřebu rozvoje reflexivního vedení pracovníků v prostředí sociálně právní ochrany dětí. U vedoucích pracovníků hovoří o nutné schopnosti přijímat emoce pracovníků a pracovat s nimi a dále rozvíjet takový způsob vedení lidí a vytvářet takový pracovní kontext, který reflexivní praxi podporuje (Ruch, 2007, 2012). Jinými slovy, na pracovišti s reflektující vedoucí pracovnící se bude pravděpodobně reflexivní praxe rozvíjet snáze, protože vedoucí určuje směr a způsob přemýšlení o práci, nebo má v této oblasti velký prostor pracovníky ovlivnit. Výpovědi pracovnic toto potvrzují, když hovoří o tom, že pro rozvíjení reflexivní praxe by musel přijít impuls od vedení.

Podmínku prostoru pro oddych a zdánlivě nestrukturovaného času pro odpočinek, který má však velký potenciál pro reflexi, jsem v literatuře nezaznamenala. Nicméně tomuto prostoru se částečně blíží psychologický debriefing, o kterém píše například Baštecká in Vodáčková (2012).

V jednom z případů se ukázalo, že pokud jsou na straně pracovníka silné osobnostní dispozice a vysoká schopnost reflexivity, dokáže velice reflexivně pracovat i v prostředí, které příliš reflexi nepodporuje. Určité formy reflektování a kritickou reflexi může dokonce takové prostředí stimulovat.

Supervize je v rámci sociálně právní ochrany dětí standardní součástí práce. Je-li správně prováděna a využívána, poskytuje unikátní čas a prostor k reflektování, ať už v rámci týmu, nebo v rámci individuálního rozhovoru pracovníka a supervizora. Přínos supervize v

tomto směru popisuje řada autorů (Havrdová, 1999, 2008, Howkins, Shohet, 2004, Matoušek, Pazlarová, 2012). Pracovnice, se kterými jsem mluvila, měly v tomto směru se supervizí rozporuplné zkušenosti, nicméně panovalo zde i jasné vědomí, že prostor pro reflexi a její podporu lze od supervize očekávat i v případě, že se tak aktuálně na jejich pracovišti neděje.

Jako limity reflektující praxe byly v případové studii identifikovány velká vytiženost vedoucí, homogenní tým, chybějící strukturovaný čas pro reflexi a vysoká míra standardizace pracovních postupů. Mezi faktory, které rozvoji reflexivní praxe brání, řadím také takovou formu supervize, které je pracovníky hodnocena jako nevyhovující, povrchní nebo příliš technicky zaměřená. Supervize tak může sloužit, jak uvádí Navrátil, k dodání legitimacy určitému rozhodnutí, aniž by pracovník musel opustit objektivistický diskurs (Navrátil, 2014).

Vysoká míra standardizace pracovních postupů je pro oblast veřejné správy do značné míry charakteristická. Vzhledem k tomu, že oddělení sociálně právní ochrany dítěte jsou úřady, je dokonce žádoucí, aby proces byl pro občany - klienty předvídatelný. Tento fakt dává Horák (2008) do souvislosti s tradicí a vznikem moderních státních úřadů tak, jak tyto popsal již Max Weber (1947). Moderní státní instituce, v rámci kterých je dnes sociálně právní ochrana dětí převážně vykonávána, byly vystavěny na principech hierarchie, standardizovaných postupů, konzistentních systému postupů a objektivitu, zajištěné odosobněním úředníka (Horák, 2008). Můžeme tedy vidět, že toto systémové a organizační „dědictví“ je téměř v dokonalém protikladu k podmínkám, které byly výše popsány jako reflexi podporující.

Vytiženost vedoucích pracovníků, která má za následek, že nemají čas společně s kolegy reflektovat, podpořit, nasměrovat, může též souviset s výše uvedeným. Vzhledem k tomu, že u vedoucího pracovníka se obvykle nepředpokládá vysoká míra zapojení do práce s klienty, je často vytižen administrativními úkony a pohybuje se tudíž ve sféře, kde je třeba jednat technicky – racionálně.

8. Doporučení pro praxi

Provedená případová studie je jakousi sondou do oblasti reflexivní praxe v prostředí OSPOD. Tato práce má také praktický cíl, kterým je formulovat doporučení, která by mohla k rozvoji reflexivní praxe v tomto prostředí prospět. Vzhledem k tomu, že závěry v této práci byly formulovány na základě kvalitativní metodologie, jedná se o hypotézy. Uvedení do praxe některých doporučení by mohlo mít formu například pilotního projektu s cílem ověřit jejich platnost a využitelnost v praxi sociálně právní ochrany dětí.

Doporučení 1: Podpora využívání supervize jako prostoru pro reflexi

Přestože na naprosté většině pracovišť je supervize dostupná, doporučuji zaměřit se na způsob, jakým je poskytována, a zkoumat, zda skutečně plní svůj účel. Smyslem supervize by nemělo být vzájemné utvrzování v předem formulovaném názoru, ani prostá ventilace emocí. Supervize by také neměla nahrazovat porady o případech, ale právě přinášet nový úhel pohledu a aktivně podněcovat reflexi. Manažeři by se měli zajímat o dopady supervize na vlastní práci sociálních pracovníků.

Doporučení 2: Zavedení debriefingu

Na některých pracovištích vzniká spontánně aktivita, která v mnohém splňuje znaky psychologického debriefingu. Neorganizovanost, přes své nesporné výhody, může mít za následek vyloučení některých pracovníků z tohoto děje (například nekuřáků, slouží-li jako prostor pro debriefing kuřárna). Domnívám se, že zavedení organizovaného prostoru pro ventilaci a sdílení by mohlo mít na rozvoj reflexivní praxe pozitivní efekt. Může se jednat o pravidelnou aktivitu – například ráno následující po úředním dnu, nebo aktivitu nepravidelnou, v návaznosti na komplikovaný případ nebo náročnou situaci na oddělení.

Doporučení 3: Heterogenní tým

Při výběru pracovníků a sestavování pracovního týmu mohou manažeři oddělení vzít v potaz, že v heterogenním týmu může větší pluralita názorů podněcovat reflexi. Tým může být složen z pracovníků a pracovníků s různě dlouhou zkušeností se sociální prací, nebo se zkušeností se sociální prací v různých oblastech.

Doporučení 4: Vědomá podpora reflexe ze strany managementu

Manažeři mohou reflexivní praxi na odděleních podpořit tím, že ji budou sami provozovat a s pracovníky o ní mluvit. Otázky vedoucí k reflexi mohou klást na klientských poradách, hovořit o příkladech dobré praxe. Nebát se s pracovníky otevřít téma emocí na jejich straně a být připravení různé emoce přijmout a nesoudit. S tímto souvisí také nutnost, aby vedoucí měli na tento rozměr práce kapacitu, nebyli tudíž přetíženi organizačními a administrativními úkoly.

Doporučení 4: Péče o bezpečí na pracovišti

Toto doporučení obnáší potřebu kontinuálně zjišťovat a vyhodnocovat, zda je pracoviště zaměstnanci vnímáno jako bezpečné jak z hlediska emočního bezpečí, tak z hlediska rizika možného trestu za pochybení. K tomu může pomoci pozitivní práce s chybou jako příležitostí k učení (což neznamená bagatelizaci pochybení), péče o vztahy v kolektivu, nastavená pravidla komunikace, transparentní způsob získávání výhod.

Doporučení 5: Podpora osobního rozvoje a sebezkušenostního vzdělávání

Podpora osobního rozvoje by měla na pracovištích probíhat nejen formálně, ale také skutečně. Vedoucí pracovníci by měli motivovat ke skutečné reflexi vzdělávacích potřeb, vzdělávání plánovat a vyhodnocovat tak, aby bylo vnímáno jako užitečné. Kromě kurzů zaměřených na legislativu mohou být zaváděny také kurzy obsahující sebezkušenost a výcviky, které jsou založené na reflektivním učení (např. výcvik v krizové intervenci).

Doporučení 6: Sdílená vize a hodnoty pracoviště

Ačkoli to není v prostředí veřejné správy a sociálně právní ochrany dětí obvyklé, doporučila bych, aby si každé pracoviště nad rámec legislativně stanovených cílů formulovalo také vlastní vizi a hodnoty, kterými se dané pracoviště řídí. Jejich pojmenování a vědomá práce s nimi mohou podpořit reflexi tím, že pracovníky vedou ke kladení otázek na to, jakými hodnotami je řízena jejich práce, zda jsou jejich vlastní a osobní hodnoty v souladu s hodnotami pracoviště, tudíž k reflexivnímu myšlení a také ke kolektivní reflexi.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala reflexivní praxí a možnostmi jejího rozvoje v prostředí sociálně právní ochrany dětí. Sociálně právní ochrana dětí (SPOD) je prostředí specifické tím, že se v něm velmi často v rámci výkonu sociální práce střetávají prvky pomoci a kontroly. Klienti sociálních pracovníků se ve spolupráci ocitají nejčastěji nedobrovolně, s omezenými možnostmi průběh spolupráce ovlivňovat. Sociální pracovníci pak pracují v prostředí, které je součástí výkonu veřejné správy a které obvykle vykazuje vysokou míru standardizace postupů. V tomto kontextu se pracovníci setkávají se závažnými a nejasnými situacemi dětí, které vyžadují intervenci ze strany státu. Sociálně právní ochrana dětí má být vykonávána v souladu s tzv. nejlepším zájmem dítěte. Příběhy dětí a jejich rodin jsou však vždy jedinečné a často velmi komplikované, a proto bývá obtížné určit, co by tím nejlepším zájmem dítěte mělo vlastně být.

V přehledové části této praxe jsem se snažila na základě literatury vymezit pojem reflexivní praxe a vysvětlit, proč takovou praxi považuji v prostředí SPOD za žádoucí. Především je to proto, že při reflexivním způsobu práce je možné vnímat skutečnosti, jako jsou nejistota, silné emoce a vlastní životní příběh, nikoliv jako nepřátele objektivního a správného výkonu profese, ale jako zdroje pro individualizovanou a citlivou sociální práci.

Cílem práce je zodpovědět výzkumnou otázku: Jakým způsobem sociální pracovníci SPOD reflektují, jaké mají k reflexi vnější zdroje a jaké překážky reflexi brání. Za tímto účelem jsem provedla případovou studii, které se zúčastnily tři pracovnice, se kterými jsem provedla celkem 7 rozhovorů. Data z těchto rozhovorů jsem zpracovala do podoby příběhů, které jsem dále analyzovala a interpretovala.

V případové studii jsem zachytila řadu způsobů, jakými sociální pracovnice svou práci reflektují. Patří mezi ně reflexe vlastního životního příběhu, učení se ze zkušenosti, práce s emocemi, hodnocení dopadů vlastní práce, práce s nejistotou, reflexivní tvorba zápisu, reflexe mocenských vztahů a vědomé odchýlení se od pravidel.

Jako faktory, které reflexivní praxi podporují, jsem v případové studii identifikovala supervizi, podporu ze strany vedení, prostor pro oddech a sdílení a atmosféru bezpečí. Reflexivní praxi pracovníků naopak bránily překážky jako nevyhovující supervize, technicistní model vzdělávání, vysoká vyčerpání vedoucích, homogenní pracovní tým a neuznání reflexe jako žádoucí kompetence.

Výsledky případové studie není možné zobecnit na všechny pracovníky a pracoviště. Z metodologického hlediska se jedná o hypotézy, jejichž platnost by bylo potřeba nadále ověřovat. Přesto se domnívám, že je možné na základě těchto zjištění formulovat doporučení, jejichž zavedení by mohla mít na rozvoj reflexivní praxe pozitivní vliv. V práci proto navrhuji větší zájem o kvalitu supervize, zavádění debriefingu, práci v heterogenních týmech, péči o bezpečí na pracovišti, podporu sebezkušenostního vzdělávání a práci s vizí a hodnotami pracoviště. To, do jaké míry by tato doporučení měla na reflexivní praxi vliv, by bylo možné ověřit dalším výzkumem, například v rámci pilotního projektu.

Seznam použité literatury

Čermák, I., Blatný, M., ed. 2006. *Metodologie psychologického výzkumu: konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1450-0.

D'Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S. 2007. *Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature*. The British Journal of Social Work [online]. 2007, 37(1) 73-90 [cit. 2019-06-22]. ISSN 0045-3102.

Edwards, G., Thomas, G. 2010. *Can Reflective Practice Be Taught?*. Educational Studies [online]. 2010, 36(4), 403-414 [cit. 2019-06-22]. ISSN 03055698.

Fay, B. 2002. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-10-5.

Ferguson, H. 2016. *What social workers do in performing child protection work: evidence from research into face-to-face practice*. Child and Family Social Work [online]. 2016, 21(3), 283 - 294 [cit. 2019-06-22]. ISSN 13652206.

Ferguson, H. 2018. *How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work*. Social Work Education [online]. 2018, 37(4), 415-427 [cit. 2019-06-22]. ISSN 02615479.

Fook, J. 2003. *Critical Social Work: The Current Issues*. Qualitative Social Work [online]. 2003, 2(2), 123–130 [cit. 2019-06-22]. ISSN 1473-3250.

Fook, J., Gardner, F. 2007. *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 978-0335221707.

Gagnon, Y. 2010. *The Case Study As Research Method: A Practical Handbook*. Québec: Presses de l'Université du Québec. ISBN 978-2760524552.

- Giddens, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- Guillemin, M., Gillam, L. 2004. *Ethics, reflexivity, and "Ethically important moments" in research*. Qualitative Inquiry [online]. 2004, 10(2), 261-280 [cit. 2019-06-22]. ISSN 10778004.
- Havrdová, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.
- Havrdová, Z. 2007. *Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků*. Sociální práce = Sociálna práca [online]. 2007, 7(4), 79-86 [cit. 2019-06-22]. ISSN 12136204.
- Havrdová, Z. et al. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-532-1.
- Hawkins, P., Shohet, R. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- Horák, P. 2008. *Role sociálních pracovníků v prostředí státních organizací*. Sociální práce = Sociálna práca [online]. 2008, 7(2), 106-23 [cit. 2019-06-22]. ISSN 12136204.
- Hubíková, O., Havlíková, J. 2017. *Reflektivní praxe v sociální práci: diskuse na příkladu sociální práce s lidmi v hmotné nouzi*. Sociální práce = Sociálna práca [online]. 2017, 17(2), 42-57 [cit. 2019-06-22]. ISSN 12136204.
- Konopásek, Z. 2005. *Co to znamená interpretovat text*. Centrum pro teoretická studia UK a AV ČR [online]. [cit. 2019-06-22]. Dostupné z:
<http://zdenek.konopasek.net/docs/Konopasek-Co-znamená-interpretovat-text.pdf>

Krebs, V., Durdisová, J. 2007. *Sociální politika*. Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-276-1.

Machulová, H. 2015. *Reflexivní praxe a etika ctností: Možná cesta pro spojení teorie s praxí a odbornosti s lidskostí*. Sociální práce = Sociálna práca [online]. 2015, 15(1), 94-100 [cit. 2019-06-22]. ISSN 12136204.

Mareš, J. 2015. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika [online]. 2015, 65(2), 113-142 [cit. 2019-06-22]. ISSN 2336-2189.

Matoušek, O., a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.

Matoušek, O., a kol. 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.

Matoušek, O., a kol. 2015. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0968-3.

Matoušek, O., Pazlarová, H. 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3336-7.

Navrátil, P., a kol. 2014. *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7504-7.

Novotná, V. 2014. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí s komentářem*. Olomouc: ANAG. ISBN 978-80-7263-914-4.

Pemová, T., Ptáček, R. 2012. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4317-2.

Riemann, G. 2005. *Ethnographies of practice - practising ethnography: resources for self-reflective social work*. Journal of Social Work Practice [online]. 2005, 19(1), 87-101 [cit. 2019-06-22]. ISSN 0265-0533.

Rooney, R. H., Mirick, R. G. 2018. *Strategies for Work with Involuntary Clients*. New York: Columbia University Press. ISBN: 9780231182676.

Rossman, G., Rallis, S. 2010. *Everyday ethics: Reflections on practice*. International Journal of Qualitative Studies in Education [online]. 2010, 23(4), 379-391 [cit. 2019-06-22]. ISSN 09518398.

Ruch, G. 2007. *Reflective Practice in Contemporary Child-care Social Work: The Role of Containment*. The British Journal of Social Work [online]. 2007, 37(4), 659 [cit. 2019-06-22]. ISSN 00453102.

Ruch, G. 2012. *Where Have All the Feelings Gone? Developing Reflective and Relationship-Based Management in Child-Care Social Work*. The British Journal of Social Work [online]. 2012, 42(7), 1315 [cit. 2019-06-22]. ISSN 00453102.

Sherwood, G., Horton-Deutch, S. 2012. *Reflective practice: transforming education and improving outcomes*. Indianapolis: Sigma Theta Tau International. ISBN 9781935476795.

Strauss, A. L., Corbin, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.

Švaříček, R., Šedřová, K., a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tomeš, I., a kol. 2009. *Sociální správa: úvod do teorie a praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-483-0.

Urban, D., a kol. 2018. *Specifika sociální práce při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-637-3.

Vodáčková, D., a kol. 2012. *Krizová intervence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0212-7.

Seznam dalších zdrojů

Asociace vzdělavatelů v sociální práci. 2019. *Minimální standard vzdělávání v sociální práci*. [online]. [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2019 [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#f4578842>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2019 [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#f3009617>

Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednicích uzemních samosprávných celků a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2019 [cit. 2019-06-22].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-312#f2338422>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2019 [cit. 2019-06-22].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359#f3948024>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: realizace rozhovorů

Seznam příloh

Příloha č. 1: Projekt diplomové práce

Příloha č. 2: Narativy případové studie