sp
sociální práce
sociálna práca

nabízíme spojení teorie s praxí
ponúkame spojenie teórie s praxou




© Prešovská univerzita v Prešove

# Vzdělávání v sociální práci

2
2019
ročník 19

vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci
a Evropský výzkumný institut sociální práce OU

**Sociální práce / Sociálna práca**
**Czech and Slovak Social Work**
Recenzovaný odborný časopis

**Šéfredaktor / Editor-in-chief:**
Libor Musil, Masaryk University, Czech Republic

**Zástupci šéfredaktora / Deputy to the Editor-in-chief:**
Brian Littlechild, University of Hertfordshire, United Kingdom
Eva Mydlikova, Trnava University in Trnava, Slovakia

**Redakční rada / Editorial Board**
Balogova Beata, University of Presov, Slovakia
Barretta-Herman Angeline, University of St. Thomas, Minnesota, USA
Erath Peter, Catholic University of Eichstätt, Germany
Ewijk Hans Van, University for Humanistic Studies, Nederland
Gojova Alice, University of Ostrava, Czech Republic
Gulczynska Anita, University of Lodz, Poland
Hämäläinen Juha, University of Eastern Finland, Kuopio, Finland
Chytil Oldrich, University of Ostrava, Czech Republic
Jovelin Emmanuel, Catholic University of Lille, France
Keller Jan, University of Ostrava, Czech Republic
Klusacek Jan, Evangelical Theological Seminary College, Czech Republic
Kristan Alois, Jabok College, Czech Republic
Matulayova Tatiana, Palacky University, Czech Republic
Mills Karen, University of Hertfordshire, United Kingdom
Metteri Anna, University of Tampere, Finland
Montgomery Arlene, University of Texas at Austin, USA
Novosad Libor, Palacky University, Czech Republic
Payne Malcolm, Manchester Metropolitan University, United Kingdom
Rusnakova Marketa, Catholic University in Ruzomberok, Slovakia
Semigina Tetyana, Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, Ukraine
Schavel Milan, St Elizabeth University in Bratislava, Slovakia
Sookraj Dixon, University of British Columbia, Okanagan, Canada
Sykorova Dana, Palacky Univerzity Olomouc, Czech Republic
Balaz Roman, Masaryk University, Czech Republic

Vychází 6x ročně / The Journal is published 6 times per year (4 times in Czech and Slovak, 2 times in English)
ISSN 1213-6204 (Print), ISSN 1805-885X (Online)
Registrační číslo MK ČR / Registration Number of the Ministry of Culture: MK ČR E 13795

**Číslo vyšlo 31. března 2019 / This issue was published on 31st March 2019**

**Editor čísla / Issue Editor:**
Milan Schavel, St Elizabeth University in Bratislava, Slovakia

**Vydává / Published by:**
Asociace vzdělavatelů v sociální práci, Joštova 10, 602 00 Brno, IČO: 49465619,
a Evropský výzkumný institut sociální práce OU, Fr. Šrámka 3, Ostrava

**Foto na titulní straně:** Fotografie z mezinárodní konference Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci, kterou v roce 2012 pořádala FF PU v Prešove
**Korektura / Proofreading:** Vilem Kmunicek
**Grafická úprava / Layout:** Radovan Goj (www.goj.cz)
**Tisk / Print:** Printo, spol. s r. o. (www.printo.cz)

**Webové stránky časopisu / Journal Website:** www.socialniprace.cz

# Obsah

## Editorial

Editorial ..... 3

## Stati

Monika Punová:
Posilování odolnosti v praktickém vzdělávání studentů sociální práce ..... 5

Andrej Mátel, Bohuslav Kuzyšin, Milan Schavel:
Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov
na Slovensku a v Českej republike ..... 21

Markéta Janíková:
Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy ..... 43

Barbora Gřundělová:
Genderové aspekty v sociální práci s rodinou – implikace pro vzdělávání ..... 53

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Zuzana Heinzová, Katarína Kurčíková,
Michaela Šavrnochová, Jana Šolcová:
Rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom
stratégie service learning ..... 68

Katarína Levická, Dominika Uhnáková:
Problémy v praktickom vzdelávaní študentiek a študentov sociálnej práce ..... 88

Oldřich Matoušek, Kateřina Hejnová:
Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů ..... 106

Martina Černá, Markéta Dubnová, Daniel Hanzl, Vlasta Řezníková:
Inovace výuky předmětu psychiatrie za účelem snížení stigmatizace osob
s duševním onemocněním ..... 118

Silvia Morávková, Nikoleta Fellnerová, Jakub Pikna, Miroslava Balážová, Martina Mojtová:
Vnútorná a vonkajšia motivácia študentov Univerzity Konštantína Filozofa
v Nitre k štúdiu sociálnej práce ..... 133

## Recenze

Magda Kučerková, Ján Knapík:
Cesta do Compostely. Legendy, história, skúsenosti. (Michaela Štefanová) ..... 148

**Online prakticko-publicistická část časopisu ..... 152**

**Naše poslání a cíle ..... 153**

**Zaměření příštího čísla ..... 154**

## Editorial

Editorial ..... 3

## Articles

Monika Punova:
Resiliency Enhancement in Field Education of Social Work Students ..... 5

Andrej Matel, Bohuslav Kuzysin, Milan Schavel:
Reflection of Continuing Education and Professional Development of Social Workers in Slovakia and the Czech Republic ..... 21

Marketa Janikova:
Social Work Education from Sociological Perspective ..... 43

Barbora Grundelova:
Gender Aspects in Family Social Work – Implications for Education ..... 53

Alzbeta Brozmanova Gregorova, Zuzana Heinzova, Katarina Kurcikova, Michaela Savrnochova, Jana Solcova:
Development of Social Work Student's Key Competences trough Service-learning ..... 68

Katarina Levicka, Dominika Uhnakova:
Problems in Fieldwork Education of Social Work Students ..... 88

Oldrich Matousek, Katerina Hejnova:
Professiogram as a Basis for Construction of Educational Programs ..... 106

Martina Cerna, Marketa Dubnova, Daniel Hanzl, Vlasta Reznikova:
Innovation of Psychiatry Course to Reduce the Stigmatization of the People with Mental Illness ... 118

Silvia Moravkova, Nikoleta Fellnerova, Jakub Pikna, Miroslava Balazova, Martina Mojtova:
Intrinsic and Extrinsic Motivation of Students of Constantine the Philosopher University in Nitra Regarding Study of Social Work ..... 133

## Book Reviews

Book Reviews ..... 148

**Online Practical-Journalistic Part of the Journal ..... 152**

**Our Mission ..... 153**

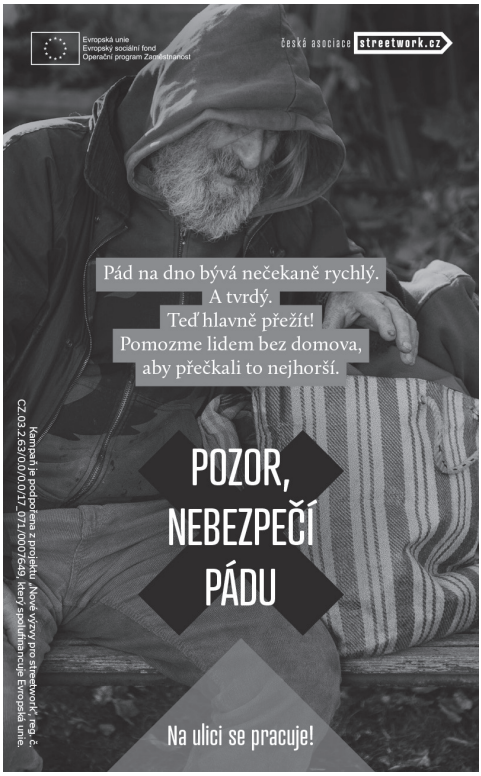
**Next Issue Focus ..... 154**

# Editorial

Téma vzdelávania v sociálnej práci je stále aktuálna, je dôležité, aby akademické prostredie výrazne reagovalo na potreby meniacej sa praxe. Preto je potešiteľné, že v obsahu čísla je prezentovaných niekoľko inšpirujúcich príspevkov, ktoré môžu byť výzvou pre skvalitnenie vzdelávania v sociálnej práci. Inováciu vo vzdelávaní v sociálnej práci môžeme postrehnúť hneď v niekoľkých príspevkoch, ktoré, a to je významné, majú empiricky preukázateľné zistenia, aj keď len na lokálnej úrovni niektorých univerzít.

V úvodnom príspevku „Posilování odolnosti v praktickém vzdělávání studentů sociální práce“ *Monika Púnová* upozorňuje na dôležitý aspekt vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov, akým je potreba vyrovnávania sa so záťažou pri praktickom vzdelávaní. Autorka poukazuje na kurikulárne spracovanie obsahu vzdelávania so zámerom podpory resilienčného potenciálu vzhľadom k prebiehajúcej praxe počas vzdelávania, ale aj po jej ukončení v pozícii profesionálov. Je dobré, že sa v tomto čísle prezentuje aj príspevok „Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike“ autorov *Andreja Mátela, Bohuslava Kuzyšina, Milana Schavela,* ktorí sa venujú oblasti ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov. Téma je aktuálna, navyše autori prinášajú výsledky výskumu, ktorý realizovali v oboch republikách, pričom sa zamerali u respondentov na reflexiu ich účasti na ďalšom vzdelávaní, na vlastný profesijný rozvoj a bariéry v ďalšom vzdelávaní. Výsledky výskumu poukazujú na fakt, že slovenskí sociálni pracovníci vnímajú ďalšie vzdelávanie ako vlastnú potrebu, aktívne ho vyhľadávajú, a to aj napriek finančným bariéram a prekážkam zo strany zamestnávateľa. Českí sociálni pracovníci majú oproti slovenským vyššiu podporu od zamestnávateľských organizácií. Prezentovaný bol v rámci vzdelávacieho spektra zvýšený záujem o supervíziu, ktorej v českých sociálnych službách chýba legislatívna a systémová podpora. Príspevok autorky *Markéty Janíkovej* „Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy“ je venovaný dôležitému aspektu sociálnych kompetencií a ich efektívnemu využívaniu v sociálnej práci. Autorka upozorňuje na nevyhnutnosť kultivácie osobnosti študentov sociálnej práce v obsahu vzdelávania so zameraním na sebarozvoj, kreativitu, asertivitu, tímovú spoluprácu a schopnosť empatie. Téma, ako „Rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom stratégie service learning“ kolektívu autoriek *Alžbeta Brozmanová Gregorová, Zuzana Heinzová, Katarína Kurčíková, Michaela Šavrnochová, Jana Šolcová* tiež tematicky korešponduje s inováciami vo vzdelávaní a podporou nových prístupov, akým je aj využitie stratégie service learning (vyučovacia a učebná stratégia, ktorá kombinuje ciele služby s cieľmi vzdelávania). Výsledky ich zisťovania

Inzerce



korešpondujú s výsledkami iných zahraničných výskumov, pričom poukazujú na vplyv service learningu najmä na personálny rozvoj študentov a študentiek v oblasti osobnej identity, spirituálneho rastu a morálneho rozvoja, ako aj komunikačných zručností. Cieľom príspevku *Barbory Gřundelovej* pod názvom „Genderové aspekty v sociální práci s rodinou – implikace pro vzdělávání" bolo zistiť, ako sa konštrukcia významu genderu prejavuje v interakciách medzi sociálnymi pracovníkmi/pracovníčkami a ich klientmi a aké implikácie z toho vyplývajú pre vzdelávateľov v sociálnej práci. Autorky *Katarína Levická* a *Dominika Uhnáková* sa zaoberali v príspevku „Problémy v praktickom vzdelávaní študentiek a študentov sociálnej práce" praxou študentov a problémami, s ktorými sa stretávajú študenti počas výkonu svojej odbornej praxe. Obsahovou analýzou záznamov z praxe (spolu 354) dospeli k záverom že ide predovšetkým o problémy študentov v mäkkých zručnostiach, ktoré súvisia s ich neistotami pri komunikácii s klientom, nadviazaním prvého kontaktu, udržanie si „odstupu" od klienta. Príspevok „Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů", ktorý prezentujú *Oldřich Matoušek* a *Kateřina Hejnová*, poukazuje na využitie systematického popisu požiadaviek kladených na pracovnú pozíciu sociálnych pracovníkov ako jeden z podkladov pre tvorbu curricul vzdelávacích programov vo vysokoškolskom vzdelávaní. Možno trochu špecificky vyznieva ďalší príspevok kolektívu *Martina Černá, Markéta Dubnová, Daniel Hanzl, Vlasta Řezníková* pod názvom „Inovace výuky předmětu psychiatrie za účelem snížení stigmatizace osob s duševním onemocněním" v ktorom sa zamerali na zisťovanie miery stigmatizácie voči ľuďom s duševným ochorením. Výsledky ich zisťovania sú zaujímavé, faktom zostáva, že tomuto problému sa akademické prostredie venuje len minimálne, dôkazom toho je aj zistenie, že miera stigmatizácie osôb s duševným ochorením je u študentov porovnateľná v Českej republike so stigmatizáciou bežnej populácie. V tejto súvislosti je zaujímavé aj upozorniť na motiváciu študentov k štúdiu v odbore sociálna práca. Kolektív autoriek *Silvia Morávková, Nikoleta Fellnerová, Jakub Pikna, Miroslava Balážová, Martina Mojtová* sa tejto problematike venujú v príspevku „Vnútorná a vonkajšia motivácia študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre k štúdiu sociálnej práce". Aj keď ide o zisťovanie motivácie na vybranej univerzite, výsledky sú zaujímavé v súvislosti s rozdielmi medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou v závislosti od pohlavia respondentov.

Akademické, ale aj publicistické texty poukazujú na význam vzdelávania v sociálnej práci a nevyhnutnosť nových prístupov smerom k efektívnemu výkonu odbornej činnosti sociálnych pracovníkov. Je príjemné konštatovať, že voľba témy čísla časopisu Sociální práce / Sociálna práca zameraného na vzdelávanie v sociálnej práci bolo dobrým rozhodnutím redakcie a redakčnej rady časopisu. Významné je aj konštatovanie, že prispievatelia akceptovali tematické zadania, ktoré boli uverejnené v anotácii pre číslo 2/2019.

***Milan Schavel,***
*editor čísla*

Inzerce

REMEDIUM PRAHA

**VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY**

**TELEFONICKÁ KRIZOVÁ INTERVENCE**

**v rozsahu 48 hodin + evaluační setkání**

Kurz je přípravou na práci na krizovém telefonu či lince důvěry. Navazuje na kurz Základní krizové intervence naší organizaci.

**Kurz začíná 1. setkáním 24. - 26. června 2019**

**DLUHOVÉ PORADENSTVÍ v sociální práci**

**v rozsahu 24 hodin**

Kurz pro pracovníky, kteří se při své práci setkávají s problematikou zadlužení svých klientů nebo jiných členů vztahového systému klienta.

**Kurz se koná 24. - 26. června 2019.**

**Podrobnější informace na www.remedium.cz tel: 272 743 360 vzdelavani@remedium.cz**

# Posilování odolnosti v praktickém vzdělávání studentů sociální práce

## *Resiliency Enhancement in Field Education of Social Work Students*

Monika Punová

PhDr. Monika Punová, Ph.D.,[1] působí ve Výzkumném ústavu práce a sociálních věcí v Brně a na Katedře sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, kde je garantkou praktického vzdělávání studentů sociální práce. Pedagogické aktivity, výzkum i praxi dlouhodobě orientuje především na téma resilience v sociální práci. Tematiku odolnosti zkoumá zvláště v oblasti sociální práce s rizikovou mládeží, rodinou a také v oblasti profesního rozvoje studentů i sociálních pracovníků. Zároveň poskytuje supervize a konzultuje metodiky v organizacích.

**Abstrakt**
CÍLE: Text přináší odpovědi na otázku: *„Jak posilovat odolnost v rámci praktického vzdělávání studentů sociální práce?"* TEORETICKÁ VÝCHODISKA: Na problém je nahlíženo z perspektivy odolnosti (resilience). O důležitosti jejího posilování hovoříme v takových situacích, kdy interakce mezi subjekty a jejich prostředími implikují riziko nepřízní či tehdy, když jsou nepřízně aktuálně přítomny. Z tohoto hlediska jsou studenti sociální práce zřetelnou cílovou skupinou pro oblast posilování nezdolnosti. METODY: Pro zodpovězení otázky byla využita teoretická analýza, konkrétně byly analyzovány výsledky zahraničních empirických studií, které se věnují aplikaci resiliančního konceptu do vzdělávání studentů sociální práce. Autorka rovněž vychází ze svých dlouholetých zkušeností pedagoga a supervizora studentů sociální práce v procesu praktického vzdělávání. VÝSLEDKY: Analýza ukázala, že využití resilienční perspektivy v rámci praktického vzdělávání studentů sociální práce je vhodné a potřebné. V textu jsou ukázány konkrétní aspekty posilování resilience v rámci praxe a supervize studentů jak v zahraničním, tak také v českém kontextu. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Současné hledání identity české sociální práce a nejasné očekávání společnosti od sociálních pracovníků staví vzdělavatele před nelehký úkol. Jednou z možností, jak jej naplnit, může být využití resiliančního konceptu, který se zaměřuje právě na hledání nových cest, nových adaptačních mechanismů navzdory obtížným podmínkám.

**Klíčová slova**
resilience, praktické vzdělávání, sociální práce, student

**Abstract**
OBJECTIVES: The aim of this paper is to answer the question: *"How to strengthen resilience in field education of social work students?"* THEORETICAL BASE: The issue is viewed from the perspective of resilience. We speak about the importance of resilience building in those settings

[1] Kontakt: PhDr. Monika Punová, Ph.D., Katedra sociální politiky a sociální práce FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno; punova@apps.fss.muni.cz

where interactions between subjects and their environments imply the risk of adversities or where adversities actually occur. METHODS: To answer the question, the theoretical analyse was used, specifically the results of foreign empirical studies that deal with the application of the resilience concept to the education of a social work students. OUTCOMES: The analyse shows that the use of the resilience perspective in the practical education of social work students is appropriate and necessary. The concrete aspects of strengthening resilience in the practice and supervision of students in both the foreign and the Czech context are shown. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: The current search for the identity of Czech social work and the unclear expectations of society by social workers put the educators in front of the difficult task. One way to do this is to use a resilient concept that focuses on finding new ways, new adaptation mechanisms, despite difficult conditions.

**Keywords**
resiliency, field education, social work, student

## ÚVOD

V roce 1915 publikoval Abraham Flexner zajímavý text, v němž se věnoval otázce, zda je sociální práce v pravém slova smyslu profesí vzhledem k tomu, že sociální pracovníci převážně odkazují potřebné na služby jiných profesionálů (jako např. lékařů, duchovních, vzdělavatelů). Je potěšující, že již tehdy dospěl k argumentačně podloženému pojetí, že ano. Z hlediska účelu této stati je nicméně zajímavé, jakým způsobem popisoval sociální pracovníky: „… *disponují vynikajícími schopnostmi analýzy a rozlišování, šířkou a pružností empatie, zdravým úsudkem, dovednostmi potřebnými pro využívání všech dostupných zdrojů, dovedou vymýšlet nové kombinace*“ (1915:584–585). Jak dále vyplývá z jeho textu, tyto vynikající charakteristiky pracovníci využívají ve vztahu k těm, kterým pomáhají. Právě jejich spokojenost má být zdrojem radosti pracovníků a odměnu pak mají hledat ve svém vlastním svědomí a v nebi. A jak autor dodává: pracovníci nemají myslet na sebe sama, na své vlastní cíle, ale mají být „oddaní cílům druhých“. Nyní, po více než století, vnímáme tento přístup, který bychom mohli nazvat jako „klient na prvním místě“ *(client first)*, ve zcela jiném světle[2] a nutně se před nás vynořují otázky typu: „A co pracovník?“; „Kdo myslí na jeho cíle a potřeby?“; „Jak to má pracovník všechno zvládat?“. Ostatně i Flexner (1915) výstižně podotýká, že práce sociálního pracovníka je bez konce, protože všude kolem něj jsou lidé, kteří potřebují jeho pomoc.

V počátcích budování sociální práce byl v popředí zájmu klient se svými požadavky a očekáváními. Nicméně s postupnou etablovaností oboru dochází k většímu upření pozornosti rovněž na pracovníka. Základem této změny pohledu je skutečnost, že na sociálního pracovníka je pohlíženo jako na lidskou bytost, která je sice důležitým nástrojem pomoci, nicméně stejně jako jeho klienti i on sleduje své cíle (ať už osobní, profesní, společenské) a má své potřeby, vnímá a prožívá situaci osobitým způsobem, i on žije v rámci společenského kontextu, který jej ovlivňuje a spoluutváří jeho jednání. A právě tento odklon od tradičního pojetí, klíčový posun od klientů k pracovníkům („péče o pečující“) se stal podhoubím pro rozvoj tematiky odolnosti sociálního pracovníka a posléze také odolnosti v jeho vzdělávání (Beddoe, Adamson, in Taylor, 2016; Morrison, 2007). Jinými slovy – prvotní zájem o posilování odolnosti klienta ze strany profesionála vedl k rozvoji tématu posilování odolnosti samotného pracovníka. A při úvahách, jakým způsobem ji kultivovat, se dospělo ke zjištění, že je zapotřebí tematiku odolnosti implementovat již do jeho vzdělávání (viz schéma č. 1).

[2] Ponechejme stranou témata spojená se spokojeností klienta a pracovníka, protože tato stať není věnována tomu, za jakým účelem pracovníci vykonávají svou profesi, ale spíše se zaměřuje na to, co jim (a studentům) pomáhá zvládat její nároky.

Schéma 1: Geneze tematiky odolnosti v sociální práci




O tom, že činnost sociálních pracovníků je náročná, dnes není pochyb. Jak ukazuje řada studií, při své činnosti jsou vystavováni celé řadě stresujících situací, které je činí zranitelnými vůči vyčerpání (Duffy et al., 2009; Kinman, Grant, 2011; Adamson et al., 2012). Rovněž se prokázalo, že jejich práce je náročnější a jsou také více ohroženi syndromem vyhoření oproti jiným pomáhajícím profesím (Bennet et al., 1993; Coffey et al., 2004; Grant, Kinman, 2012, 2014; Kinman, Grant, 2016). Curtis et al., (2010) zkoumali délku setrvání britských pomáhajících pracovníků v dané profesi po absolvování vzdělávání. Délka praxe ve vystudovaném oboru byla nejnižší právě u sociálních pracovníků – pouze 8–13 let, následovaly zdravotní sestry (15 let), lékaři (25 let) a nejdéle vytrvali ve vystudované profesi farmaceuti (28 let).

Nelze se divit, že náročnost sociální práce v terénu se promítá i do praktického vzdělávání studentů. Maroon et al. (2007) hovoří o střetu idealismu studentů sociální práce s tvrdou realitou praxe a Dziegielewski et al. (2004) a Collins et al. (2010) se domnívají, že tato tvrdost reality je oproti studentům jiných oborů vyšší právě u studentů sociální práce. Dle Mlcek, Pulla (2014) mají v této souvislosti nejtěžší pozici studenti prvního ročníku; na stejnou cílovou skupinu se zaměřili i Tobin, Carson (1994), kteří zjistili, že celá třetina studentů vnímala po absolvování prvního ročníku vysokou míru stresu. Na druhou stranu nelze obtíže, které jsou spojeny s praktickým vzděláváním studentů, vnímat apriori jako zdroj distresu, který člověka ohrožuje, ale naopak je lze pojímat také jako zdroj eustresu, jako výzvu pro úspěšné překonání daných obtíží. Právě překonávání životních nepřízní je podstatou resilience neboli odolnosti. Ta spočívá v dynamických vývojových procesech, díky kterým se člověk (či jiný systém, jako např. student sociální práce) adaptuje a dobře reaguje na zřetelné vnitřní i vnější tlaky (rizika, nepřízně). Nejen že resilience pomáhá překonat obtížné životní okolnosti, ale může vést také k psychosociální pohodě, prosperitě a užitku, který vyplývá z těchto obtížných zkušeností.

A právě tematika odolnosti je klíčovým aspektem této stati. Jejím cílem je hledání odpovědi na výzkumnou otázku: *„Jak posilovat odolnost v rámci praktického vzdělávání studentů sociální práce?"* Zatímco v českém kontextu se jedná o téma empiricky neprobádané, v zahraničních výzkumech lze nalézt řadu studií, které se tomuto tématu věnují. Právě na základě jejich analýzy vznikla tato stať. Při jejím psaní autorka rovněž vycházela ze svých dlouholetých zkušeností pedagoga a supervizora studentů sociální práce v procesu praktického vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tematika odolnosti v českém kontextu stále hledá svou tvář (jako by v přeneseném slova smyslu „kopírovala" stav české sociální práce), nejprve bude tento koncept představen jak v obecné rovině, tak také v rámci praktického vzdělávání. Zároveň bude věnován prostor reflexi jejího opodstatnění v praktickém vzdělávání studentů. Následný tematický celek je zaměřen na představení vybraných empirických poznatků na toto téma. Z něj bude patrné, že autoři z různých koutů světa se zaměřují na různé aspekty související s posilováním odolnosti studenta na praxi. V závěrečné části jsou tyto poznatky reflektovány s ohledem na kontext českého terciárního studia. Aplikačním cílem této stati je poskytnout podklady pro tvorbu kurikula[3] praktického vzdělávání studentů sociální práce,

[3] Tento pojem pochází z latinského curriculum a původně označovalo běh. Ve vzdělávacím kontextu i v této stati označuje pohyb, plánovanou trasu vzdělávání – ať už se jedná o jeho obsah, tak také plánovaný výsledek, ke kterému by měl student dospět.

který by stavěl na kultivaci, podpoře a posilování jejich resiliančního potenciálu nejen vzhledem k probíhající praxi, ale také k budoucí profesní kariéře. Zároveň je v návaznosti na předchozí studie (Chytil, 2007; Navrátil, Navrátilová, 2008; Punová, 2012, 2014; Matulayová, Musil (eds.), 2013) jejím cílem snaha přispět do diskuse o identitě české sociální práce. V textu je používáno označení praktické vzdělávání, což představuje realizaci odborné praxe a supervize studentů sociální práce. Pod pojmem realizace odborné praxe je míněna praktická výuka studentů v terénu – v organizacích poskytujících sociální služby klientům pod vedením zkušených profesionálů. Supervizí je vnímáno profesionální doprovázení zkušeným supervizorem, které probíhá v rámci vzdělávání na vysoké škole či univerzitě[4].

## TEMATIKA ODOLNOSTI V PRAKTICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Náročnost profese sociální práce se zrcadlí i v jejím praktickém vzdělávání. Studenti se mnohdy ocitají v roli nováčků, objevují zcela nový svět, který si před nástupem na praxi představovali zcela jinak. Jejich entuziasmus, touha pomáhat, měnit svět kolem sebe, se střetává s realitou, která je staví před nelehké rozhodování týkající se volby povolání. Jak se mají například zachovat, když se v rámci praxe setkávají s tak emočně vypjatými situacemi, že na ně myslí ještě dlouhou dobu? Jak se mají vypořádat s tím, že sociální pracovníci mají velmi omezené kompetence a nemohou účinně intervenovat? V mnohých případech vidí pracovníky přetížené neúměrnou byrokracií, pro kterou jim nezbývá adekvátní čas na klienty. Pro některé studenty je situace o to náročnější, že jsou v rámci reflexe praxe konfrontováni se svou osobní historií, kterou mají ne vždy adekvátně zpracovanou. Taková praxe pak „jitří" jejich zranění a činí je bezradnými. Mohli bychom zde hovořit také o kultuře organizace, která může ve studentovi vyvolávat mírně řečeno údiv, někdy vedoucí až k rozhořčení. Jinými slovy – někteří studenti s větší či menší intenzitou zjistí, že reálná sociální práce se ve srovnání s jejich představami velmi liší, že organizace poskytující praxi fungují zcela jinak, než si představovali, a také si v některých případech uvědomí, že situace na praxi se velmi osobně dotýká jejich soukromého života. Pochopitelně ve výčtu nároků na studenta bychom mohli dlouze pokračovat, nicméně náročnost praktického vzdělávání v rámci tvorby profesní identity studenta není předmětem této stati. Ta je spíše zaměřena na to, jakým způsobem nastavit vzdělávací kurikulum v oblasti odborných praxí a supervizí, aby se studenti dokázali s těmito nároky vypořádat a nepodlehnout jim – je věnována tomu, jak v rámci tvorby profesní identity „odolat nástrahám profesního vzdělávání v terénu".

Klíčový pojem této stati – resilience pochází z latinského *resilio, resiliere* a znamená skákat zpět, odrážet se. V českém pojmosloví je označována také jako nezdolnost, houževnatost, nezlomnost a odolnost. V tomto textu používám označení odolnost/resilience. Opakem odolnosti je pak stav podlehnutí náročné situaci, vulnerabilita *(vulnerability)*. Definovat resilienci není snadné, protože neexistuje jednotné pojetí. Zatímco někteří autoři ji charakterizují v obecných liniích, jiní autoři ji specifikují, když o ní hovoří jako o procesu, schopnosti a výsledku úspěšné adaptace tváří v tvář těžkostem (Masten et al., 1990; Werner, 1997; Norman, 2000; Beddoe, Adamson, in Taylor et al., 2016). Odolnost nespočívá pouze v příznivém vývoji navzdory nepřízni, ale její součástí je také zotavení z dané zkušenosti a zdatnost a způsobilost pro zvládnutí podobné budoucí nepříznivé. V kontextu této stati ji budeme definovat jako ***koncept, který obsahuje dynamické vztahové vývojové procesy, jejichž prostřednictvím se student dokáže adaptovat a dosáhnout požadované osobní pohody (well beingu), přestože prožíval obtížnou životní situaci v souvislosti se svou praxí v terénu***. Jak uvádí Bedoe, Adamson (in Taylor et al., 2016), odolnost studenta lze charakterizovat jako proces, při kterém rozvíjí dovednosti potřebné pro nakládání se stresem na pracovišti praxe a zároveň jejím prostřednictvím rozvíjí svou schopnost reflektivity, která je potřebnou součástí tvorby identity

[4] V této stati nejsou blíže rozebírány cíle a pojetí praxí na školách, zájemci tato témata naleznou na stránkách Asociace vzdělavatelů v sociální práci.

sociální práce v rámci konkurenčních interakcí mezi různými systémovými úrovněmi (organizační, komunitní, i na úrovní vládních politik).
Hovoříme-li o dynamickém aspektu resilience, pak máme na mysli skutečnost, že ji nelze považovat za statický povahový rys člověka, za jeho atribut. O nikom nelze říci, že je bytostně odolný, protože každá nová nepřízeň je zkouškou, jak se zachová, zda jí podlehne, nebo se projeví resilientně. Je to projevená adaptační schopnost v situačním rámci, jehož charakter je pokaždé jiný a zároveň jsou jiné dispozice, schopnosti a možnosti, které má člověk v danou chvíli k dispozici pro řešení určité situace. Resilienci si můžeme znázornit jako proces, který má tři základní fáze (viz schéma č. 2).

Schéma 2: Fáze resilience




První fází je vystavení nepřízni, adverzitě, obtížné životní situaci. Tváří v tvář těmto nepřízním dochází ke vzájemným interakcím mezi rizikovými a protektivními činiteli v jedinci i jeho prostředí (2. fáze). V této fázi je klíčové množství, intenzita a chroničnost jednotlivých činitelů. Pod rizikovými činiteli si lze představit různé zátěžové situace, jako například neutěšenou osobní situaci studenta, marginalizaci významu praxí a supervizí ze strany školy či pracoviště praxe, disharmonii ve vztazích na pracovišti praxe, nejasnou organizační kulturu dané organizace, agresivní chování ze strany klientů organizace vůči studentovi, atd. Vidíme, že tyto nepříznì (ať už se nalézají v mikrosystémové úrovni studenta, či ve více distálních prostředích) nejsou univerzálně platné, ale jsou dány situačně a mohou vést u studentů k různým reakcím. Vedle rizikových jsou klíčové také činitele protektivní, které představují určitý souhrn zdrojů, schopností, možností, kapacit, potenciálu. Opět se nalézají jak v člověku samotném, tak také v jeho prostředí. Jedná se o určité airbagy proti dopadu nepříznì a díky nim je *„adaptační dráha jedince lepší, pozitivnější, než by tomu bylo, kdyby tyto protektivní činitele nebyly v činnosti"* (Matějček, Dytrych, 1998:201). Pokud jsou protektivní činitele dostatečně silné a je jich dostatečné množství, tak dokážou člověku pomoci, aby danou situaci zvládl, a v tom případě hovoříme o tom, že došlo k projevení odolnosti, člověk se zachoval resilientně (3. fáze). O jednotlivých protektivních činitelích bude pojednáno později v pasážích věnovaných výzkumům zaměřeným na posilování odolnosti studentů.
V souvislosti s činiteli resilience je důležité upozornit na to, že jejich existence a působení je vnímáno optikou sociálně ekologického pojetí. Z tohoto hlediska jsou rozlišovány na mikro úrovni (zde se jedná o činitele jedince ať už vrozené, nebo osvojené – např. úroveň kognitivních schopností, zdravotní stav, emoční inteligenci), mezo úrovni (jsou to činitelé nalézající se v jeho rodině, u přátel, spolužáků, v organizaci poskytující praxi, ve škole, komunitě atd.) a v makro úrovni (jedná se o činitele související s nastavením vzdělávací politiky státu týkající se kvalifikace budoucích sociálních pracovníků, dále s Minimálním standardem české Asociace vzdělavatelů v sociální práci[5], mezinárodními standardy[6], mediálním obrazem sociální práce ve společnosti atd.). Právě toto sociálně ekologické myšlení je něco, co má resilience společného se sociální prací. Beddoe, Adamson, in Taylor et al. (2016), v této souvislosti hovoří o filosofické synergii. Jak dodávají, je řada dalších aspektů, v nichž jsou spřízněny. Ať už se jedná o komplexnost teorií, důraz na sociální spravedlnost a lidská práva a také praxi založenou na silných stránkách.

[5] Viz: https://www.asvsp.org/standardy/.

[6] Jako je např. *Mezinárodní asociace škol sociální práce (IASSW)* a *Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW)*, které vydávají globální standardy.

Právě přístup orientovaný na silné stránky jedince (strength based perspective) je dalším ze zdrojů resilienčního přístupu. Vychází se ze základního předpokladu, že „… *resilienci lze nahlížet jako základní vlastnost, koncept a proces, který ztělesňuje a operacionalizuje perspektivu zaměřenou na silné stránky jedince. Ve skutečnosti je resilienční úsilí pravděpodobně nejpřiměřenější způsob, jakým lze aplikovat tuto perspektivu do sociální práce*" (Norman, 2002:3). Člověk je vnímán jako bytost, která má predispozice k tomu, aby dosáhla zdravého vývoje, aby překonala životní nástrahy. Základní principy tohoto pojetí jsou patrné v následující tabulce č. 1, kde je příklad vztahu mezi pomáhajícím pracovníkem a jeho klientem porovnáván s původním deficitním modelem.

Tabulka 1: Srovnání přístupu patologizujícího a zaměřeného na silné stránky jedince

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

Zdroj: Saleebey, 1996:298, upraveno autorkou, vlastní překlad

Jak je patrné z této tabulky, výsledná intervence se může zcela odlišovat v návaznosti na zvolený přístup ke klientovi. A jak si ukážeme v závěrečné kapitole této stati, podobně je tomu, pokud jej aplikujeme na vzdělávání studentů na praxi. Ještě předtím si ale pojďme představit některé výzkumy, které se zaměřují na různé aspekty, které pomáhají, či oslabují schopnost uplatnění odolnosti studentů.

## PRAKTICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝZKUMU STUDENTŮ PODLE MAIDMENT

Výzkum Maidment (2003) mezi 39 studenty sociální práce z australské Viktorie se zaměřil na tři kontexty praxe. Zaprvé to byly demografické charakteristiky respondentů, dále pak organizace poskytující praxi (jak studenti vnímají svou roli v organizaci, jaká je jejich komunikace s osobami, které je na praxi doprovází, s klienty) a poslední oblast výzkumu se zaměřila na univerzitní

prostředí (výuku, zajištění praxe). Za největší problém studenti označovali značnou zátěž prožívanou na praxi, která u nich vedla ke stresu, a také prožitek verbálního napadání ze strany klientů organizace. Naopak za nejvýraznější pozitivum považovali skutečnost, že je praxe rozvíjela, že ji přijali za nedílnou součást studia a že odpovídala jejich vzdělávacím potřebám. Z těchto empirických výsledků autorka odvodila základní doporučení, že při zvládání těžkostí spojených s prožíváním praxe, s chováním klientů, s organizační kulturou je potřeba posilovat odolnost studenta.

Předností jejího pojetí je skutečnost, že svá doporučení formulovala do konkrétních oblastí kurikula sociální práce. Jsou zaměřeny na: (1) ochranu studenta (zde se např. řeší otázka jeho pojištění na praxi, probírání možných příkladů rizik na supervizi); (2) na jeho stres management (např. zvýšení povědomí o tematice stresu a jeho dopadů na jednání, procvičování technik zaměřených na sebepéči, diskuse s pracovníkem, který prošel procesem syndromu vyhoření) a (3) organizační kulturu a celkový kontext praxe (důraz je kladen na představení různých typů organizací ještě před začátkem praxe, v rámci praxe v organizaci studenti kriticky reflektují situaci na praxi).

## STRES, OSOBNÍ POHODA A PODPORA VE VÝZKUMU STUDENTŮ DLE COLLINS, COFFEY, MORRIS

Tyto britské autorky zkoumaly studenty prvního a druhého ročníku univerzity ve Walesu. Konkrétně se zaměřily na tyto oblasti: *„(1) povahu a rozsah zakoušených nároků; (2) povahu a rozsah podpory od kolegů, učitelů na univerzitě, členů rodiny a přátel; (3) pocity, které ve studentech vyvolává praxe; (4) sebepojetí studentů; (5) úroveň osobní pohody (well-beingu) studentů a (6) změny, které by mohly přispívat ke zmírnění stresu u studentů"* (Collins et al., 2010:965). Tyto autorky dospěly k několika důležitým zjištěním. U řady studentů se ukázala vyšší míra stresu a psychické nepohody související s emočním vyčerpáním a nízkým sebehodnocením. Na druhou stranu praxe studentům přinášela také užitek. Vnímali ji jako důležitou součást svého studia, byli jejími aktivními účastníky, zajímali se o klienty zařízení, kde vykonávali praxi. Za nejdůležitější zdroje sociální podpory označovali ostatní studenty, osoby, které je doprovázely na praxi, a učitele. Za podpůrnou označili také možnost účastnit se kurzů zaměřených na vyrovnávání se se stresem.

Na základě svých empirických zjištění autorky doporučily zaměřit se v rámci koncipování vzdělávání sociálních pracovníků právě na tematiku zátěže a vyrovnání se s ní prostřednictvím témat, jako je rozvoj copingových strategií, profesní uspokojení a posilování odolnosti. Dodejme, že tato témata pak rozvíjela Collins (2008, 2010) nejen u studentů, ale také u praktikujících sociálních pracovníků. Aby u nich nedocházelo k nadměrnému vlivu stresu, autorka doporučuje usilovat o co největší uspokojení z práce, zaměřovat se na vytváření dobrých strategií zvládání a podpůrných systémů, podporovat rozvoj odolnosti pracovníků, a to vše na úrovni jedince, týmu i organizace (Collins, 2008). Pro vyrovnání se s nadměrnou zátěží doporučuje klást zvláštní důraz na „pozitivně orientovaná témata" – resilienci, optimismus a pozitivní emoce: *„Vzdělávání a odborná příprava v oblasti resilience, v usměrňování pozitivních emocí a optimismu by mohly pomoci studentům i kvalifikovaným pracovníkům lépe reagovat na požadavky jejich práce"* (Collins, 2007).

## VLIV VZDĚLÁVÁNÍ NA ODOLNOST U STUDENTŮ A PRACOVNÍKŮ PODLE PALMA-GARCÍA, HOMBRADOS-MENDIETA

Vzájemnou souvislost mezi charakterem vzdělávání a případným posilováním odolnosti zkoumaly Palma-García a Hombrados-Mendieta (2014) u 613 univerzitních studentů sociální práce a také praktikujících sociálních pracovníků ze španělské Malagy. V rámci dlouholeté průřezové studie autorky navazovaly na základní atribuční charakter resilience, kterým je přítomnost protektivních činitelů. Jejich cílem bylo zjistit, jak působí vzdělávání na přítomnost a kultivaci těchto činitelů. Při jejich identifikaci vycházely z Grotbergova (2003) pojetí, které zdůrazňuje dynamický aspekt

resilience, jeho proměnlivost v návaznosti na interakce mezi jednotlivými protektivními činiteli. Nejprve se zaměřily na zkoumání míry odolnosti respondentů, kterou pak porovnávaly v rámci opakovaných měření v následujících letech. Ve skupině respondentů z řad praktikujících sociálních pracovníků se ukázal gradující efekt zkušeností z praxe. Jejich odolnost rostla s roky praxe. U studentů se ukázal tento efekt v návaznosti na stupeň studia. S tím, jak postupovali studiem, se také zvyšovala míra jejich odolnosti vůči zátěži: *„Zvyšování odolnosti nelze spojovat s věkem, ale spíše s tréninkem získaným během času. Studenti sociální práce nejen že získávají profesní znalosti, ale stávají se rovněž více odolní.“* Nejmarkantnější nárůst míry odolnosti byl právě u čerstvých absolventů, kteří prošli všemi nástrahami studia. Autorky svůj výzkum uzavírají potvrzením skutečnosti, že *„… nepřízeň nemusí být vnímána pouze jako zdroj nesnází, ale může sloužit k tomu, aby se člověk stal silnější a odolnější“* (Palma-García, Hombrados-Mendieta, 2014:394).

## ZVYŠOVÁNÍ SOCIÁLNÍ POHODY SKRZE PODPORU ODOLNOSTI STUDENTŮ VE VÝZKUMECH GRANT, KINMAN

Mezi významné protagonistky propojování tematiky odolnosti s profesionalizací sociální práce patří Grant, Kinman. Jak doslova uvádějí*: „Posilování odolnosti u budoucích sociálních pracovníků by mělo být klíčovým elementem vzdělávání v sociální práci“* (2012:605). Ve svých výzkumech se proto zaměřily na zkoumání charakteristik resilience a na způsob a rozsah, jakým může přispívat k blahu studenta či pracovníka. Na základě těchto zjištění pak uvádí řadu doporučení pro kurikulum sociální práce. Jeden z výzkumů autorky realizovaly mezi 240 britskými studenty prvního a druhého ročníku sociální práce. V něm zkoumaly vliv emoční inteligence, sociálních kompetencí, schopnosti reflektivity a empatie na projevení resilience. Ukázalo se, že větší tendenci zachovat se při obtížích odolně měli ti studenti, u nichž byla indikována vyšší míra emoční inteligence, kteří měli rozvinutější reflektivní myšlení a důvěřovali svým schopnostem. U těchto studentů se také ukázalo, že byli psychicky zdravější.

Na základě těchto zjištění autorky uvádějí konkrétní doporučení pro tvůrce kurikula sociální práce. Podle nich by mělo spočívat ve zdůrazňování klíčové role resilience ve vztahu k blahu (nejen v rovině osobní, ale v kontextu kurikula také profesní), důraz by měl být kladen také na rozvoj emočních schopností a sociálních dovedností a především reflektivity. Svá empirická zjištění zformulovaly do návrhu konkrétního projektu: „Dnů na podporu blaha“ („Well-being days“) pro studenty sociální práce. Jejich cílem by mělo být: (1) zdůraznění důležitosti sebepéče a odolnosti pro současnou i budoucí pohodu i realizaci profese; (2) seznámit studenty s technikami, které jim mohou pomoci při rozvoji jejich odolnosti a pohody; (3) naučit studenty rozlišovat, jakým způsobem uplatnit resilienci v návaznosti na situace, které prožívají. Dle autorek je vhodné, aby tyto dny probíhaly interaktivní formou a zaměřily se na rozvoj vybraných témat. Jejich představení je věnována druhá tabulka.

Tabulka 2: Témata workshopu zaměřeného na posilování odolnosti

| Název | Zaměření | Zdůvodnění |
|---|---|---|
| Meditace a mindfulness | Soustředit se na přítomnost bez rozptylování | Regulace emocí,<br>snížení nadměrné soucitnosti,<br>snížení nepřiměřené identifikace s reálným či potenciálním klientem,<br>zvýšení osobního blaha. |
| Kognitivní dovednosti | Cíleně hledat takové styly myšlení, které pomáhají při překonávání emočních obtíží, či obtíží s reakcemi na tyto situace | Usměrňování strachu,<br>zlepšování schopnosti řešit problémy,<br>zlepšování seberegulačních mechanismů. |
| Supervize reflektivní praxe | Vnímání důležitosti supervize | Jedná se o významný protektivní činitel odolnosti,<br>pomáhá vytvářet prostor pro reflexi,<br>odbourává strach. |
| Vrstevnický koučink | Při spolupráci s druhými lidmi je třeba se zaměřovat nikoliv na přístupy zaměřené na problém, ale spíše na jeho řešení. Klást důraz také na „aha efekt“ | Přispívá k blahu navzdory prožívání těžkostí,<br>rozvíjí reflektivní dovednosti. |
| Nastavení cílů a osobní management | Tvorba realistických a efektivních plánů, které pomáhají usměrňovat jednotlivé priority | Plánování úkolů,<br>kladení důrazu na odpočinek a zotavení mohou snižovat stres a posilovat odolnost. |
| Sebereflexe a akční plánování | Způsoby, jakými stres na člověka působí včetně jeho vnitřních a vnějších zdrojů | Vytvoření akčních plánů souvisejících s nakládáním se stresem, které mohou přispívat ke změně postojů a chování,<br>určení klíčových zdrojů zvládání stresu. |

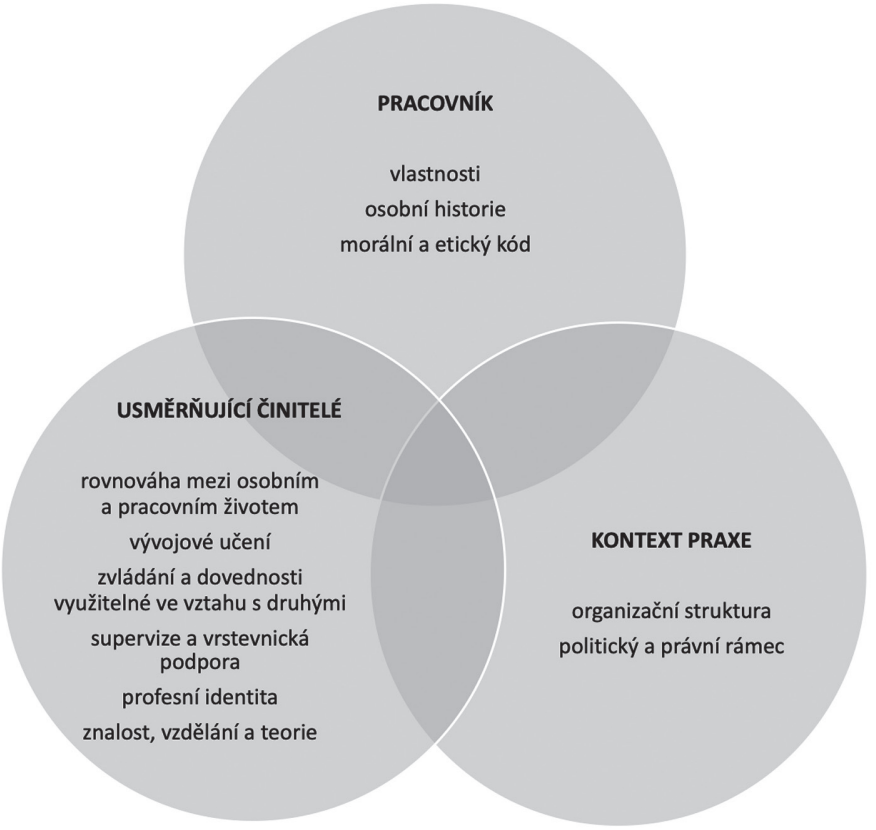
Zdroj: Grant, Kinman, 2014, vlastní překlad

Reflexí přístupu těchto autorek docházíme ke zjištění, že je téměř výhradně zacílen na resilienční činitele, kteří souvisí s osobnostními atributy jedince. Toto mikrosystémové vidění je zřejmé o to více, pokud je porovnáme např. s pojetím Collins et al. (2010), Maidment (2003), která kladla velký důraz rovněž na další systémové úrovně – na kontext pracoviště praxe i univerzitní prostředí. Nicméně přínos pojetí Grant, Kinman spočívá v tom, že vzdělavatelům poskytuje konkrétní, empiricky podložené podněty pro tvorbu kurikula sociálních pracovníků, byť se jedná o tu jeho část, která je zaměřena na mikrosystémové činitele odolnosti.

## PRAKTICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA PODPORU ODOLNOSTI DLE BEDDOE, ADAMSON, DAVYS

Nejkomplexnější pojetí tématu odolnosti nalezneme u novozélandských autorek Beddoe, Adamson, Davys. Jejich výzkumné bádání vychází ze základní myšlenky, že studium sociální práce by mělo studenty uschopňovat k tomu, aby po jeho absolvování byli schopni projevit svou odolnost v případě, že je to očekáváno zúčastněnými stranami z jednotlivých prostředí. Na rozdíl od výše uvedených výzkumníků tyto autorky nevolily za konverzační partnery studenty, ale supervizory studentských praxí a také sociální pracovníky alespoň s tříletou praxí. Celkem se jednalo o 21 respondentů. Výzkum byl zaměřen na indikaci odolnosti u respondentů i na způsoby, jakými ji lze posilovat v rámci studia. Výsledkem otázek zaměřených na charakteristiky odolnosti u respondentů bylo vytvoření „mapy resilience“, viz schéma č. 3.

Schéma 3: Mapa resilience




Zdroj: Adamson et al., 2012:9, upraveno autorkou

V této mapě autorky sumarizují svá zjištění do podoby tří základních systémů, jež jsou ve vzájemné interakci. První oblast, týkající se osobnostního nastavení pracovníka včetně jeho osobní i pracovní historie a morálních předpokladů, je základem pro případné projevení odolnosti. Vedle těchto „vnitřních" činitelů jsou rovněž důležité činitele vnější, praktický kontext. Tyto strukturální charakteristiky prostředí, kultura organizace a utváření profesní identity sociálního pracovníka vytváří jakýsi rámec pro případné uplatnění odolnosti pracovníkem. Poslední oblast je tvořena zprostředkujícími činiteli mezi osobou pracovníka a kontextem, v něm se nalézá. Účastníci výzkumu tuto třetí systémovou úroveň charakterizovali jako jednu z nejdůležitějších, protože napomáhá udržitelnosti resilientní praxe (Adamson et al., 2012).
Jak již bylo uvedeno, autorky se zaměřily rovněž na možnosti podpory odolnosti studentů. Na základě svých empirických zjištění doporučují klást důraz na rozvoj znalostní báze týkající se tematiky odolnosti, dále na posilování dovedností potřebných v rámci sebepéče a rozvoje reflektivního myšlení a v neposlední řadě také doporučují vytvářet prostor pro reflektivní procesy (typu supervize či profesní rozvoj), protože mohou pomáhat studentům kultivovat odolnost i poté, co se stanou absolventy a začnou naplno zakoušet nároky profese na vlastní kůži. Jak autorky dodávají, jejich výzkum *„podpořil zjištění Kinman, Grant (2011), které přesvědčivě prokázaly, že vzdělávání v sociální práci může přispívat několika způsoby k tomu, aby se studenti připravili na to, aby se stali odolnými praktiky"* (Bedoe, Adamson, in Taylor, 2016:346).

Jak již bylo uvedeno, přístup těchto autorek je nejvíce propracovaným příspěvkem do diskuse o tom, jakým způsobem zahrnout tematiku odolnosti do vzdělávání sociálních pracovníků. Na základě výše uvedeného výzkumu a studia literatury se autorky podrobně věnují implementaci tematiky odolnosti do vzdělávání budoucích profesionálů. Domnívám se, že jejich doporučení poskytují užitečný rámec pro úvahy nad vzděláváním budoucích sociálních pracovníků i v českém kontextu. Proto zde alespoň některá z nich uvádím ve třetí tabulce.

Tabulka 3: Prvky resiliančně pojatého kurikula sociální práce

| **Od odolného studenta k odolnému pracovníkovi** |
|---|
| ○ Klást důraz na „přípravnou fázi" ještě před nástupem studenta na praxi – je vhodné se zaměřit na jeho předchozí zkušenosti s výzvami i jeho reakcemi na ně – jakým způsobem dokázal uplatnit resilienci. V této fázi je vhodné se zaměřit také na hledání protektivních činitelů (jako je například dispoziční optimismus), který mu může pomoci při zvládání těžkostí. |
| ○ Důležitými tématy, jež pomáhají vyrovnávat se se stresem, jsou reflexe vlastní motivace i osobní cesty. |
| ○ Praktické vzdělávání by nemělo být založeno na pouhém předávání informací, ale mělo by mít praktický – transformační charakter. |
| ○ Důležitou součástí výuky napříč celým studiem by měla být témata spojená s osobním a profesním rozvojem (patří sem například rozvoj emoční inteligence). |
| ○ Rozvíjení profesní identity by mělo vést k realistickým očekáváním vůči budoucí praxi (mělo by usilovat o ukazování reality a zároveň neuhasit altruismus a naději). |
| ○ U studentů, kteří prožili výrazné životní těžkosti a jejichž odolnost je ohrožena, je vhodné, aby vzdělavatelé plnili podpůrnou roli. |
| ○ Praxe a supervize by měla u studenta podněcovat reflektivní myšlení, aby na praxi „nejen něco dělali", ale aby nad tím také uvažovali. |
| ○ Pracoviště praxe by mělo být pro studenty bezpečné, studenti by neměli být přetěžováni velkou zodpovědností. |
| ○ Odolnost lze posilovat také tím, že jsou do vzdělávání zahrnuta témata týkající se osobnostních kvalit (adaptibilita, pozitivní identita, využití sociální podpory, rozvoj strategií zvládání, rozvoj osobní spirituality, vnímání smysluplnosti utrpení a sebezáporu). |
| ○ Nevyhýbat se reflexi témat spojených s nepřiměřenými emočními reakcemi a spouštěči předsudečného jednání. |
| ○ Podporovat vzájemná setkávání s praktiky, učiteli i s ostatními studenty. |
| ○ Přístup vzdělavatelů ze strany školy i zařízení praxe by měl stavět na podpoře altruismu, dávání dobrého příkladu, mentoringu, vedení koučinku a měl by motivovat. |
| **Jaké znalosti z oblasti odolnosti by mělo obsahovat kurikulum sociální práce** |
| ○ Především je to obecná tematika týkající se resilience, zvládání, osobní pohody (well beingu), vyvažování osobního a profesního života. |
| ○ Důraz je třeba klást i na stres a jeho vliv na sociální fungování, syndrom vyhoření a jeho prevenci. |
| ○ Důležitou doménou je tematika sebepéče, osobních a profesních hranic, etických aspektů profese, mindfulness a dalších technik zvyšujících reflektivní myšlení. V této souvislosti hraje velkou roli supervize, která by se měla stát pro studenty nedílnou součástí rozvoje profesních, ale také osobnostních kvalit. |
| ○ U studentů by měla být podporována touha po dalším jak teoretickém, tak také praktickém vzdělávání (což má pokračovat i v rámci celoživotního učení). |
| ○ Reflexe a úvahy o praxi by měly stát na reálných základech. |

Zdroj: Beddoe, Adamson, in: Taylor et al., 2016, upraveno autorkou

## POSILOVÁNÍ ODOLNOSTI STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PRÁCE PROSTŘEDNICTVÍM PRAKTICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pojďme se vrátit k základní otázce, na kterou tato stať hledá odpověď. Jak tedy posilovat odolnost v rámci praktického vzdělávání studentů sociální práce? Reflexí výše uvedených výzkumů docházíme ke zjištění, že podpora této odolnosti staví na určitých společných základech. Ty si lze představit prostřednictvím tří následujících aspektů:

1. Prvním předpokladem pro to, aby mohlo k rozvoji odolnosti docházet, je nezbytná znalost témat, jež s ní souvisí. V jednotlivých pojetích panuje shoda, že tematika posilování odolnosti by měla hrát ve vzdělávání studentů v terénu významnou, či přímo klíčovou roli. V této souvislosti je důležité, aby byla tematika odolnosti obsažena nejen v praktickém vzdělávání, ale i v teoretické výuce.

2. Přístup ke studentům by měl vycházet nikoliv z deficitního modelu, ale měl by se zaměřovat na silné stránky studentů. V první tabulce bylo uvedeno srovnání přístupu deficitního a zaměřeného na silné stránky. Následující tabulka ukazuje, jakým způsobem lze toto pojetí aplikovat v rámci odborných praxí a supervizí u studentů sociální práce:

Tabulka 4: Principy přístupu ke studentům u přístupu patologizujícího a zaměřeného na silné stránky

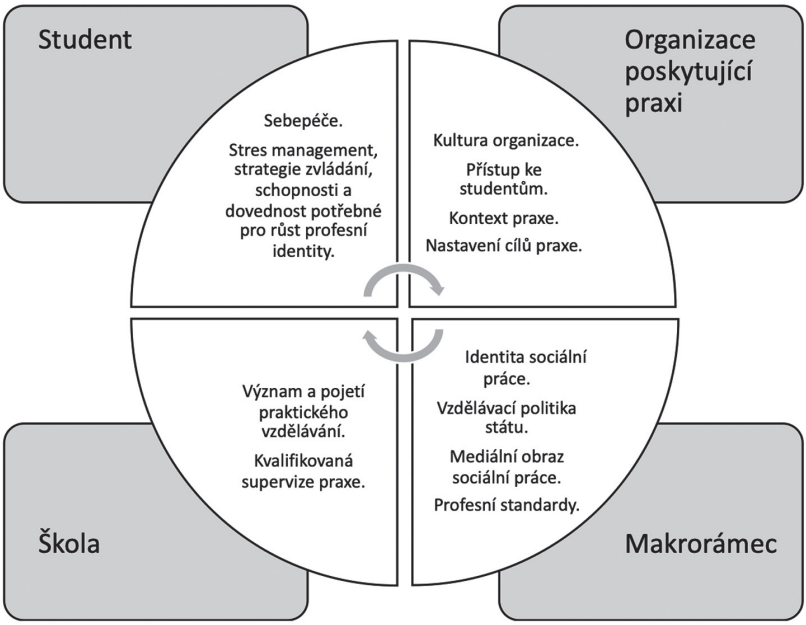
| Patologizující | Zaměřený na silné stránky |
|---|---|
| Student je pro vyučujícího „jeden ze studentů ve skupině“ | Student je neopakovatelný jedinec se svými jedinečnými rysy, talentem, má své silné stránky, na nichž lze stavět |
| Učitel se studentem řeší problémové situace (problem focused) | Při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

Zdroj: Punová, in Punová, Navrátilová (eds.), 2014:30

Vidíme, že orientace na silné stránky studentů, na jejich potenciály, je zcela odlišná, než když se vzdělavatel (ať už se jedná o doprovázející osobu v organizaci praxe, či supervizora ve škole) zaměří na práci s jeho „slabšími stránkami“. Resilienční přístup klade do popředí důležitost hledání, aktivizování, kultivování a zvyšování přítomnosti posilujících činitelů studenta, které mohou přispívat k tomu, že dokáže zvládnout i sebevětší nároky tvorby své profesní identity.

3. Poslední aspekt související s odpovědí na otázku souvisí se skutečností, že odolnost se odvíjí od interakcí mezi rizikovými a protektivními činiteli, které se nalézají na jednotlivých sociálně ekologických úrovních. O řadě těchto činitelů pojednávala tato stať. Podstatné je, že vzdělávací kurikulum by mělo reflektovat všechny sociálně ekologické rámce, v nichž se tito činitelé nalézají. V návaznosti na ně uvádím v následujícím 4. schématu základní oblasti kurikula pro studenty, které vychází z reflexe odborné literatury i výše uvedených výzkumů.

Schéma 4: Oblasti kurikula praktického vzdělávání studentů sociální práce




Uvedené schéma nabízí sumarizující a ne zcela vyčerpávající pohled na problematiku. Jeho podstatou je naznačit, že k posilování odolnosti studenta je zapotřebí souhry více faktorů. Ne všechny může vzdělávací kurikulum školy ovlivnit. Neovlivní například opinion leadery, kteří v médiích referují o selháních sociálních pracovníků, nezmění přístup zástupců organizace ke studentům, který je v některých případech odtažitý a studenty vnímá jako „práci navíc, která pro organizaci nemá smyslu". Nicméně kurikulum a především jeho naplňování ze strany učitelů a supervizorů má zcela zásadní dopad na působení uvedených činitelů na odolnost studenta. Velkým prostorem jsou v tomto smyslu supervize (ostatně na téma role supervize v rámci posilování odolnosti studentů byla provedena celá řada studií, viz např. Collins (2007), Adamson (2012), Maidment, Beddoe (2012)). Právě při supervizích lze rozvíjet tematiku sebepéče ve vztahu k osobní pohodě, nakládání se stresem a odolností. Tato témata by nicméně neměla být pouze doménou supervizí, ale měla by být obsažena i v teoretické výuce.

## ZÁVĚR

Exupéry (2003) je autorem myšlenky, která v sobě obsahuje hluboce resilientní prvky. Podle něj se člověk plně projeví až tehdy, když změří své síly s nějakou překážkou. Totéž lze říci i o studentovi sociální práce. Jeho profesní identita se může plně formovat nikoliv pouhou reflexí odborné literatury a účastí ve výuce a seminářích, ale právě konfrontací s nástrahami praxe, kdy opouští

„skleníkový efekt“ teoretické výuky a zakouší realitu všedního dne sociálních pracovníků. Tato realita není procházkou růžovým sadem a pro některé studenty může být prubířským kamenem jejich profesní identity. Nicméně stejně, jako se zlato taví v ohni, i jejich profesní identita potřebuje tuto „zkoušku ohněm“, aby byla ukotvena na reálných základech. Pokud není toto „rozechvívání profesní identity“ v rámci praxí a supervizí dostatečně reflektováno ve vzdělávacích kurikulech a naplňováno jejich aktéry, může narušovat osobní život studenta a v krajním případě jej může vést k tomu, že se rozhodne pro volbu jiné profese (ponechejme stranou, že v některých případech nemusí mít pro tuto profesi dispozice a možnosti, v tom případě je vhodné, pokud studium ukončí a zvolí si profesi jinou). Tato stať byla zacílena na to, jakým způsobem posilovat odolnost studentů v rámci praktického vzdělávání. Jakým způsobem jim pomoci vyrovnávat se s nároky, jež na ně tato specifická forma studia v praxi klade. Jejím vyústěním byla poslední kapitola, v níž byly sumarizovány tři základní principy, na nichž by mělo kurikulum stavět. V první řadě bylo poukázáno na skutečnost, že tematika odolnosti a jejího posilování by měla hrát významnou, či přímo klíčovou roli nejen v praktickém, ale i teoretickém vzdělávání studentů. Dále byl zdůrazněn princip orientace na potenciály, schopnost a možnost změny u studentů. A jako poslední a neméně důležitý se jeví také aspekt zdůrazňování vlivu vybraných rizikových a protektivních činitelů na odolnost a také jejich působení napříč jednotlivými sociálně ekologickými úrovněmi.

Tato stať chtěla poukázat také na skutečnost, že v českém kontextu dosud opomíjená tematika posilování odolnosti studentů je pro tvorbu jejich profesní identity více než klíčová. Plně kvalifikovaný absolvent totiž nepotřebuje pouze jisté penzum znalostí, taktéž mu nestačí znát strategie, jak předcházet profesním obtížím. Potřebuje zakoušet, že obtíže jsou něco, co je přirozenou součástí profesního života, stejně jako je přirozeně potřebné jim čelit.

Jak již bylo uvedeno, sociální práce je velmi nelehkou profesí s vysokými požadavky na odolnost pracovníka. A právě na tuto skutečnost by jej mělo vzdělávání připravit: aby byl pracovníkem sice zranitelným (jak vyplývá z jeho lidské přirozenosti), ale zároveň tváří v tvář profesním obtížím nezraněným.

## POUŽITÉ ZDROJE

ADAMSON, C. 2012. Supervision is not Politically Innocent. *Australian Social Work,* 65(2), 185–196.

ADAMSON, C., BEDDOE, L., DAVYS, A. 2012. Building Resilient Practitioners: Definitions and Practitioner Understandings. *British Journal of Social Work,* 10, 1–20.

ASVSP. 2018. *Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP* [online]. Praha: ASVSP. [3. 9. 2018]. Dostupné z: https://www.asvsp.org/standardy/

BEDDOE, L., ADAMSON, C. 2016. Educating Resilient Practitioners. In: TAYLOR, I., BOGO, M., LEFEVRE, B. et al. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Social Work Education*. London: Routledge, 343–354.

BENNETT, P., EVANS, R., TATTERSALL, A. 1993. Stress and Coping in Social Workers: A Preliminary Investigation. *British Journal of Social Work,* 23(1), 31–44.

COFFEY, M., DUGDILL, L., TATTERSALL, A. 2004. Stress in Social Services: Mental Well-being, Constraints and Job Satisfaction. *British Journal of Social Work,* 34(5), 735–746.

COLLINS, S. 2008. Statutory Social Workers: Stress, Job, Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences. *British Journal of Social Work,* 38, 1173–1193.

COLLINS, S. 2007. Social Workers, Resilience, Positive Emotions and Optimism. *Practice,* 19(4), 255–269.

COLLINS, S., COFFEY, M., MORRIS, L. 2010. Social Work Students: Stress, Support and Well-being. *British Journal of Social Work,* 40, 963–982.

CURTIS, L., MORIARTY, J., NETTEN, A. 2010. The Expected Working Life of a Social Worker. *British Journal of Social Work,* 40(5), 1628–1643.

DUFFY, B., OYEBODE, J. R., ALLEN, J. 2009. Burnout among Care Staff for Older Adults with Dementia. *Dementia,* 8(4), 515–541.
DZIEGIELEWSKI, S., TORNAGE, B., ROEST-MARI, S. 2004. Adressing Stress with Social Work Students: A Controlled Evaluation. *Journal of Social Work Education,* 40(1), 105–119.
EXUPÉRY, A. S. 2003. *Země lidí.* Praha: Aurora.
FLEXNER, A. 1915. *Is Social Work a Profession?* [online]. New York, NY: The New York School of Philantrophy. Cornell University Library Digital Collections. [5. 9. 2018]. Dostupné z: https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/
GRANT, L., KINMAN, G. 2014. *Developing Resilience for Social Work Practice.* London: Palgrave Macmillan.
GRANT, L., KINMAN, G. 2012. Enhancing Wellbeing in Social Work Students: Building Resilience in the Next Generation. *Social Work Education,* 31(5), 605–621.
GROTBERG, E. H. 2003. *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity.* Westport, CT: Praeg.
CHYTIL, O. 2007. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca,* 8(4), 64–71.
KINMAN, G., GRANT, L. 2016. Building Resilience in Early-Career Social Workers: Evaluating a Multi-Modal Intervention. *British Journal of Social Work,* 47(7), 1–20.
KINMAN, G., GRANT, L. 2011. Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies. *British Journal of Social Work,* 41, 261–275.
MAIDMENT, J. 2003. Problems Experienced by Students on Field Placement: Using Research Findings to Inform Curriculum Design and Content. *Australian Social Work,* 55(1), 5–59.
MAIDMENT, J., BEDDOE, I. 2012. Is Social Work Supervision in "Good Heart"? A Critical Commentary. *Australian Social Work,* 65(2), 163–170.
MAROON, I., MATOUŠEK, Z., PAZLAROVÁ, H. 2007. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro praxi.* Praha: Karolinum.
MASTEN, A. S. 1990. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist,* 56(3), 227–238.
MATULAYOVÁ, T., MUSIL, L. 2013. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues.* Liberec: Technical University of Liberec.
MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 1998. Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42(2), 97–105.
MLCEK, S., PULLA, V. 2014. Knowledge Building for Practice: Resilience in Social Work Engagement. *International Journal of Innovation, Creativity and Change,* 4(1), 57–74.
MORRISON, T. 2007. Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications, and Contribution. *British Journal of Social Work,* 37(2), 245–263.
NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca,* 8(4), 124–135.
NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (Eds.). 2007. *Praktické vzdělávání v sociální práci.* Brno: Tribun.
NAVRÁTILOVÁ, J. 2010. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků.* Disertační práce. Brno. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Musil, CSc. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce.
NORMAN, E. (Ed.). 2000. *Resiliency Enhancement. Putting the Strengths Perspective Into Social Work Practice.* New York: Columbia University Press.
PALMA-GARCÍA, M. O., HOMBRADOS-MENDIETA, I. 2014. The Development of Resilience in Social Work Students and Professionals. *Journal of Social Work,* 14(4), 380–397.
PUNOVÁ, M. 2012. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *AULA, revue pro vysokoškolskou a vědní politiku,* 20(2), 48–61.
PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. (Eds.). 2014. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience.* Brno: MUNI Press.

SALEEBEY, D. 1996. The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Causations. *Social Work,* 41(3), 298.
TOBIN, J., CARSON, J. 1994. Stres and the Student Social Worker. *Social Work and Social Sciences Review,* 3(3), 246–256.
WERNER, E. E. 1997. Resilience in Development. In: JUNN, E. N. (Ed.). *Child Growth and Development.* Guilford: Dushkin Publishing.

# Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike

## *Reflection of Continuing Education and Professional Development of Social Workers in Slovakia and the Czech Republic*

Andrej Mátel, Bohuslav Kuzyšin, Milan Schavel

Prof. PhDr. ThDr. Andrej Mátel, PhD.,[1] je vysokoškolským pedagógom Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, odborným garantom Ústavu sv. Jana Nepomuka Neumanna v Příbrami. Špecializuje sa na profesijnú etiku, sociálnu patológiu, teóriu a metódy sociálnej práce. Je členom akreditačnej komisie Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky a Profesijnej rady komory. V praxi sociálnej práce sa venuje komplexnej pomoci obetiam domáceho násilia, sociálnemu poradenstvu a supervízii. Výskumnú činnosť zameriava na profesijnú etiku, sociálne služby a problematiku domáceho násilia.

PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.,[2] je vysokoškolským pedagógom na Katedre kresťanskej antropológie a sociálnej práce Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa teórii, metódam a interdisciplinárnym prienikom sociálnej práce s inými vednými odbormi. Svoju výskumnú činnosť zameriava na expresívne terapie, poradenstvo a supervíziu.

Prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.,[3] je vysokoškolským pedagógom Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave a riaditeľom Inštitútu ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov. Z hľadiska odborných tém sa venuje sociálnemu poradenstvu, supervízii a sociálnej prevencii. Je odborným garantom niekoľkých vzdelávacích programov v rámci ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov. Je členom akreditačnej komisie Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky pre oblasť ďalšieho vzdelávania a podpredsedom Profesijnej rady komory. Výskumne sa zameriava najmä na problematiku supervízie a ďalšieho vzdelávania v sociálnej oblasti.

[1] Kontakt: Prof. PhDr. ThDr. Andrej Mátel, PhD., Ústav sociálnej práce, VŠ ZaSP sv. Alžbety, Nám. 1. mája, 810 00 Bratislava; andrej.matel@gmail.com

[2] Kontakt: PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD., Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Masarykova 15, 080 01 Prešov; bohuslav.kuzysin@gmail.com

[3] Kontakt: Prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD., VŠ ZaSP sv. Alžbety, Nám. 1. mája, 810 00 Bratislava; schavelm@mail.telekom.sk

**Abstrakt**
CIELE: Cieľom príspevku je analyzovať teoretické koncepty ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov, empiricky overiť reálne skúsenosti slovenských a českých sociálnych pracovníkov s ďalším vzdelávaním a zistiť ich názory na ďalší profesijný rozvoj. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ: Teoretické východiská príspevku spočívajú v analýze systému ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov vo vybraných krajinách, s osobitým dôrazom na Slovenskú a Českú republiku. METÓDY: Metódy výskumu vychádzajú z kvantitatívnej stratégie, primárne však ide o deskriptívny výskum. Prostredníctvom štruktúrovaného dotazníka sú zisťované skúsenosti sociálnych pracovníkov s ďalším vzdelávaním, ako aj ich názory na obsah, inštitucionálne a systémové podmienky realizácie ďalšieho profesijného rozvoja. VÝSLEDKY: Príspevok prezentuje diagnostické zistenia s ohľadom na subjektívne vnímanie spokojnosti sociálnych pracovníkov vzhľadom na prípravu na prax, ich reflexiu účasti na ďalšom vzdelávaní, požiadavky na vlastný profesijný rozvoj a bariéry, ktoré im v ňom bránia. IMPLIKÁCIE PRE SOCIÁLNU PRÁCU: Analýza a porovnanie výskumných zistení so súčasným systémovým nastavením ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja slovenských a českých sociálnych pracovníkov vytvára predpoklady pre načrtnutie perspektív jeho skvalitnenia.

**Kľúčové slová**
vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie, profesijný rozvoj, sociálny pracovník

**Abstract**
OBJECTIVES: The aim of this paper is to analyse the theoretical concepts of continuing learning and the professional development of social workers, empirically verify the real experience and views of Slovak and Czech social workers with continuing education. THEORETICAL BASE: Theoretical base lie in analysing the system of continuing education of social workers in selected countries, with particular emphasis on the Slovak and Czech Republic. METHODS: Methods of research are based on a quantitative strategy with descriptive character. By through a structured questionnaire there are surveyed experiences of social workers with continuing education, as well as their views on the content, institutional and systemic conditions for the realization of continuing professional development. OUTCOMES: Contribution presents the diagnostic findings about subjective perception of satisfaction of social workers with regard to preparation for practice, their reflection on participation in continuing education, obstacles that prevent them to it. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: Analysis and comparison of research findings with the current system of continuing education and professional development of Slovak and Czech social workers create the preconditions to outline the perspective of its improvement.

**Keywords**
education, continuing education, lifelong learning, professional development, social worker

## ÚVOD

Sociálna práca je dynamickou profesiou, ktorá musí neustále reagovať na nové spoločenské zmeny. Kľúčovými aktérmi sú pritom sociálni pracovníci[4] schopní vedomosti a zručnosti nadobudnuté v škole neustále upevňovať, prehlbovať a rozvíjať tak, aby mohli ponúkať vysoko kvalitné služby. Tento vzdelávací proces býva označovaný ako celoživotné, sústavné, ďalšie vzdelávanie alebo profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov. Daley (2001) uvádza, že samotní sociálni pracovníci opísali sústavné vzdelávanie za zmysluplný proces, ktorý využívajú na získavanie nových informácií na podporu práce s klientmi, ako aj obnovenie dynamiky a inšpirácie vo svojej práci. Cieľom príspevku je empiricky overiť reálne skúsenosti slovenských a českých sociálnych pracovníkov s ďalším vzdelávaním a ich názory na ďalší profesijný rozvoj.

## 1 KONCEPTY CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA, SÚSTAVNÉHO VZDELÁVANIA A PROFESIJNÉHO ROZVOJA

V procese prípravy výskumu sme sa stretli s ambivalentnou cudzojazyčnou (anglickou) a domácou (slovenskou a českou) terminológiou v odbornej literatúre, legislatíve a iných systémových dokumentoch. Jednotlivé termíny pritom v jazykovej forme vyjadrujú aj osobité koncepty a dôrazy vzdelávania. V prvej kapitole preto predstavíme výsledky terminologickej analýzy. Výber zdrojov tejto analýzy súvisel s predmetom výskumu, ktorým je ďalšie vzdelávanie, resp. ďalší profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov v Slovenskej a Českej republike. Primárnymi zdrojmi boli strategické dokumenty EÚ v skúmanej oblasti, ďalej legislatívne a rezortné predpisy, národné strategické dokumenty v oboch skúmaných krajinách, na Slovensku aj interný dokument Slovenskej komory sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce (ďalej „komora“).
Z perspektívy profesie „sociálna práca“ bývajú ďalšie vzdelávanie a profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov predstavované ako súčasť ich etickej zodpovednosti, ktorú medzinárodné inštitúcie a viaceré národné profesijné organizácie formálne zahŕňajú do etických kódexov. Preto k ďalším zdrojom patrili tak medzinárodný etický kódex (IFSW, 2018), ako aj národné etické kódexy sociálnych pracovníkov. Ostatnými analyzovanými zdrojmi boli dokumenty vybraných národných profesijných asociácií zamerané na ďalšie vzdelávanie, resp. profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov a odborné články venujúce sa týmto témam.

### 1.1 Celoživotné vzdelávanie

Výsledkom analýzy strategických dokumentov Európskej únie fokusovaných na vzdelávanie bolo zistenie, že ďalšie vzdelávanie je chápané primárne ako integrálna súčasť celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie *(lifelong learning)* patrí k základným právam občanov Európskej únie. Svedčí o tom množstvo medzinárodných aj národných dokumentov. Spomedzi novších dokumentov európskeho významu môžeme v našom príspevku uviesť Európsky pilier sociálnych práv (Európska komisia, 2017), podľa ktorého má „každý právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do života spoločnosti a úspešne zvládať zmeny postavenia na trhu práce“. V európskych dokumentoch je pri celoživotnom vzdelávaní kladený dôraz najmä na „výsledky vzdelávania“ *(learning outcomes)*, teda na to, čo študujúci vie, čomu rozumie a čo je schopný robiť, v protiklade so starším tradičným modelom zameraným na „vstupy vzdelávania“ *(learning inputs)*, akými sú napríklad dĺžka vzdelávania, formy vzdelávacích aktivít alebo typy vzdelávacích inštitúcií

[4] Na Slovensku sociálnu prácu vykonávajú aj asistenti sociálnej práce. Nakoľko však z jazykového hľadiska by uvádzanie asistentov sociálnej práce bolo terminologicky komplikované, v príspevku budeme – – v súlade s medzinárodnou terminológiou – označovať všetky osoby, ktoré vykonávajú sociálnu prácu, sociálnymi pracovníkmi. Okrem toho vo výskume tvorili asistenti sociálnej práce len 6 % vzorky slovenských respondentov, čo zo štatistického hľadiska je veľmi nízky podiel.

(por. Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie, 2008). Okrem toho akcentujú prepojenie vzdelávania s pracovným trhom podľa hesla „nové zručnosti na nové pracovné miesta", čo súvisí najmä so zlepšením tvorivosti, inovácie a podnikavosti vo vzdelávacom procese. Nielen získanie, ale aj ďalší rozvoj kompetencií má kľúčový význam pre zlepšenie vyhliadok na získanie zamestnania a prispieva k osobnému naplneniu, sociálnemu začleneniu a aktívnemu občianstvu, pretože signalizuje schopnosť jednotlivca konať samostatne v komplexných, meniacich sa a nepredvídateľných situáciách. Takáto osoba je schopná kombinovať vedomosti, zručnosti a postoje, uplatňovať a využívať poznatky získané učením v minulosti v nových situáciách (Council EU, 2010).

Celoeurópsky dôraz na celoživotné vzdelávanie implikoval v mnohých krajinách tvorbu systémových strategických dokumentov a osobitnej legislatívy. V Českej republike môžeme uviesť českou vládou schválenú Strategii celoživotního učení ČR (2007), na Slovensku najmä zákon o celoživotnom vzdelávaní (zákon č. 568/2009 Z. z.). Podľa tohto zákona „celoživotné vzdelávanie sú všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Celoživotné vzdelávanie tvorí školské vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní".

V aplikácii na profesiu „sociálna práca" môžeme celoživotné vzdelávanie rozdeliť na školské vzdelávanie zamerané na získanie kvalifikácie pre odborný výkon profesie „sociálna práca" a ďalšie vzdelávanie už kvalifikovaných pracovníkov. Hoci primárnym predmetom tohto príspevku je ďalšie vzdelávanie profesionálnych sociálnych pracovníkov, toto vzdelávanie je nevyhnutné chápať vždy v širšom kontexte celoživotného vzdelávania, resp. celoživotného učenia. Český etický kódex uvádza, že „sociální pracovník je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy" (Společnost sociálních pracovníků ČR, 2006).

Celoživotné vzdelávanie patrí medzi dôležité aspekty sociálnej práce v kontexte rýchlo sa meniacej postmodernej, resp. hypermodernej spoločnosti, vrátane dynamických zmien spojených s narastajúcou migráciou a s ňou spojenými kultúrnymi a sociálnymi dôsledkami. Jivanjee a kol. (2016) upozorňujú na to, že sociálni pracovníci sa stretávajú s neustálymi očakávaniami nových skupín obyvateľstva. Súčasne zažívajú tlaky na zapájanie sa do praxe založenej na dôkazoch, rešpektovanie kultúrnej odlišnosti, ale aj znižovania verejných zdrojov pre sociálnu oblasť. Preto je nevyhnutné, aby sociálni pracovníci boli aktívnymi participantmi procesu celoživotného vzdelávania, prostredníctvom ktorého môžu neustále aktualizovať svoje vedomosti a zručnosti, aby mohli efektívne poskytovať relevantné a účinné služby v meniacom sa sociálnom, hospodárskom a politickom prostredí.

Celoživotné vzdelávanie preto predstavuje najširší teoretický vzdelávací koncept, do rámca ktorého neoddeliteľne patrí školské a ďalšie vzdelávanie. Jeho dôrazy na úzke prepojenie školského vzdelávania s trhom práce a na „výsledky vzdelávania" korešpondujú s orientáciami na kompetencie, ktoré sa podľa Levickej (2018) v pedagogike definitívne presadili zhruba v 80. rokoch minulého storočia. Vo vzdelávaní jednotlivých profesií boli vytvorené viaceré sústavy kompetencií, ktoré mali obsiahnuť celý predpokladaný vzdelávací obsah. Uvedená autorka uvádza, že „v súčasnosti neexistuje sumár kľúčových kompetencií, ktorý by bol globálne platný pre oblasť sociálnej práce. Pomerne často sa však ako príklad uvádzajú kompetencie, ktoré stanovila CSWE (Council on Social Work Education) v roku 2015 v dokumente Educational Policy and Accreditation Standards" (Levická, 2018:143). Získané kompetencie v školskom pregraduálnom a graduálnom vzdelávaní pre výkon sociálnej práce je potrebné nielen udržiavať, ale aj permanentne rozvíjať, čo je primárnou úlohou sústavného vzdelávania.

**1.2 Ďalšie (sústavné) vzdelávanie**

V anglofónnom prostredí sa na označenie ďalšieho vzdelávania, nadväzujúceho na školské vzdelávanie, používa označenie *continuing education*. To sa do slovenského jazyka môže prekladať

výrazmi *sústavné* alebo *kontinuálne vzdelávanie*, vo voľnejšom preklade aj ďalšie vzdelávanie, česky *další vzdělávání.* Slovenská národná legislatíva spadajúca do rezortu školstva uprednostňuje ostatne uvedený výraz. Ďalším vzdelávaním rozumie slovenský zákon o celoživotnom vzdelávaní „vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti" (zákon č. 568/2009 Z. z.). V Českej republike Strategie celoživotního učení ČR uvádza s ohľadom na ďalšie vzdelávanie, že „probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě" (MŠMT, 2007). Ďalšie vzdelávanie teda môže, ale nemusí byť viazané na profesijnú činnosť. Vzhľadom na túto skutočnosť sa v anglofónnom prostredí používa širšie terminologické spojenie *continuing professional education* (skr. CPE), ktoré môžeme preložiť ako *sústavné (kontinuálne* alebo *ďalšie) profesijné vzdelávanie.* Vzhľadom na profesiu „sociálna práca" je toto spojenie terminologicky používané najmä v USA a Kanade. V slovenskom prostredí sociálnej práce sa preferuje jednoduchšie terminologické spojenie, avšak z jazykového hľadiska nie je jednotné. Profesijný zákon uvádza, že súčasťou odbornej spôsobilosti počas výkonu sociálnej práce je aj *sústavné vzdelávanie* chápané ako vzdelávanie na udržanie, zdokonaľovanie a dopĺňanie vedomostí a zručností potrebných na výkon sociálnej práce (por. § 4 zákona č. 219/2014 Z. z.). Termín používa aj národný etický kódex (Slovenská komora, 2019) a uvádza ho v kontexte zodpovednosti sociálneho pracovníka voči sebe ako jeden z krokov v profesionálnej starostlivosti o seba. V zákone o sociálnych službách sa uvádza termín ďalšie vzdelávanie (por. zákon č. 448/2008 Z. z.) a v zákonníku práce je použité spojenie *(sústavné) prehlbovanie kvalifikácie* (por. § 153–154 zákona č. 311/2001 Z. z.). Slovenské výrazy *ďalšie vzdelávanie* a *sústavné vzdelávanie* môžeme preto v sociálnej práci chápať a používať ako synonymá. V Českej republike je uprednostňovaný výraz *další vzdělávání* (sociálního pracovníka), ktoré je legislatívne upravené najmä v zákone o sociálních službách (§ 111 zákona č. 108/2006 Sb.). Jeho účelom je najmä obnovenie, upevnenie a doplnenie kvalifikácie (por. aj § 230 zákona č. 262/2006 Sb.).

Z hľadiska profesijnej etiky je CPE v týchto krajinách súčasťou jednej z kľúčových hodnôt profesie, ktorou je *kompetencia (v profesionálnej praxi)*. Etické princípy odvodené z hodnoty kompetencie sú chápané v úzkej súvzťažnosti k právu klientov na kompetentné služby sociálnych pracovníkov a ich najvyššiu kvalitu (CASW, 2005). Aktuálny americký etický kódex (NASW, 2017) zdôrazňuje, že sústavné vzdelávanie by malo byť obsahovo zamerané nielen na prax sociálnej práce, ale aj na etiku tejto profesie. Pozitívne na prístupe amerického kódexu sociálnej práce je reciprocita, pretože ďalšie vzdelávanie nie je výhradnou zodpovednosťou sociálnych pracovníkov, ale aj zamestnávateľov a manažérov. Práve títo by podľa kódexu mali podniknúť primerané kroky, aby zabezpečili ďalšie vzdelávanie a rozvoj všetkým zamestnancom, za ktorých sú zodpovední. Tento princíp reciprocity uplatnila americká profesijná organizácia aj v štandardoch sústavného profesijného vzdelávania (NASW, 2003). Ďalšie vzdelávanie je v nich chápané ako nástroj na zabezpečenie kvalitných služieb pre klientov, a to nielen v tom, že sociálnymi pracovníkmi sú využívané nové poznatky a zlepšujú sa ich zručnosti, ale posilňujú sa aj ich profesionálne postoje. Toto vzdelávanie je chápané ako samoregulačný proces, za ktorý nesie primárnu zodpovednosť každý sociálny pracovník. V praktickej konsekvencii to znamená, že sociálny pracovník by si mal byť vedomý vlastnej potreby ďalšieho vzdelávania a mal by ho aktívne vyhľadávať. Na druhej strane sa v profesijných štandardoch ďalšieho vzdelávania uvádza, že je realizované v rámci profesijnej komunity a v konkrétnej organizácii, preto ich usmernenie, regulácia a podpora sú oprávnené. Podľa týchto štandardov sa musí každý sociálny pracovník pôsobiaci v USA zúčastniť minimálne 48 hodín ďalšieho profesijného vzdelávania každé dva roky. Nakoľko v jednotlivých amerických štátoch môže byť okrem vysokoškolského vzdelania požadované registrovanie alebo udelenie

licencie, práve účasť na ďalšom vzdelávaní býva jednou z dôležitých podmienok k udržaniu si registrácie alebo licencie pri ich pravidelnom vyhodnocovaní.
Hoci je sústavné profesijné vzdelávanie sociálnych pracovníkov predstavované primárne ako etická zodpovednosť samotných pracovníkov, jeho dodržiavanie býva vo viacerých krajinách predmetom sociálnej politiky, ktorej výsledkom môže byť zákonná povinnosť. Tá je formálne deklarovaná v podobe osobitých legislatívnych dokumentov, profesijných štandardov a býva predmetom auditov a kontrol. V USA a Kanade majú jednotlivé štáty vlastné regulačné mechanizmy. Napríklad The Newfoundland and Labrador Association of Social Workers je regulačný orgán a profesijné združenie pre sociálnych pracovníkov v kanadskom štáte Newfoundland a Labrador, ktorý stanovuje konkrétne formálne požiadavky na sústavné vzdelávanie sociálnych pracovníkov, realizuje audity a ročné hodnotenia. Na druhej strane neplní len kontrolnú, ale aj podpornú funkciu tým, že poskytuje finančné granty na ďalšie vzdelávanie pre svojich členov.
Teoretický koncept sústavného profesijného vzdelávania vychádza z konceptu celoživotného vzdelávania. V sociálnej práci je chápaný ako samoregulačný proces s cieľom udržiavania a rozvoja profesijných vedomostí, zručností a kompetencií. Ide o etickú zodpovednosť sociálneho pracovníka voči sebe, ako aj osobám, s ktorými pracuje. Vzhľadom na kvalitu poskytovaných služieb profesijná komunita a štát môžu proces sústavného vzdelávania sociálnych pracovníkov podporovať a regulovať prostredníctvom vzdelávacích štandardov, rezortných predpisov alebo legislatívy.
Medzi komplexné štúdie venované celoživotnému vzdelávaniu sociálnych pracovníkov patrí štúdia autorov Cournoyer a Stanley (2002), ktorí sa venovali aj tvorbe výskumného nástroja na meranie celoživotného vzdelávania. Vzhľadom na predmetnú tému upozornili na sedem aspektov dôležitých pre aktérov sústavného vzdelávania: 1. pravidelná revízia odbornej literatúry, 2. užívanie vedomostí v praxi, 3. pravidelné sledovanie vzdelávacích aktivít, 4. otvorenosť voči spätnej väzbe od ostatných, 5. poznanie vlastného štýlu učenia a preferencií, 6. aktívna angažovanosť a zodpovednosť za vlastný vzdelávací plán, 7. účasť na vzdelávaní iných.

**1.3 Ďalší profesijný rozvoj**

Okrem terminologického výrazu a konceptu CPE jestvuje v anglofónnom prostredí výraz *continuing profesional development* (skr. CPD). V slovenskom jazyku sa anglické slovo *development* prekladá výrazom *rast* alebo *rozvoj*, čiže ide o *sústavný (kontinuálny, ďalší) profesijný rozvoj (rast)*. Tento terminologický výraz a s ním súvisiaci koncept sa používa najmä v Írsku, na Novom Zélande a v Juhoafrickej republike. Koncept rozvoja uvádza aj aktuálny medzinárodný etický kódex: „Sociálni pracovníci musia mať požadovanú kvalifikáciu, ako aj rozvíjať *(develop)* a udržiavať požadované zručnosti a spôsobilosti *(skills and competencies)* na vykonávanie svojej práce“ (IFSW, 2018).
Obdobne ako pri koncepte CPE je zdôrazňované, že ide o samoregulačný proces. Ako príklad môžeme uviesť systémový dokument o ďalšom profesijnom rozvoji sociálnych pracovníkov na Novom Zélande *Continuing Professional Development for Registered Social Workers* (Beddoe, 2006, 2016). Príznačným znakom CPD je akceptovanie väčšej variability konkrétnych vzdelávacích a ďalších aktivít, ako aj flexibility sociálneho pracovníka pri ich výbere. Okrem formálne organizovaných vzdelávacích aktivít a rôznorodých foriem neformálneho vzdelávania, akými sú napr. čítanie odbornej literatúry, recenzia kníh, časopisov, účasť na workshopoch, patria medzi ďalšie nástroje profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Novom Zélande aj výskum, supervízia a mentoring. Minimálny počet hodín profesijného rozvoja predstavuje v danej krajine 20 hodín za rok. Ich splnenie musia sociálni pracovníci dokladovať pri každoročnom obnovovaní certifikátov na výkon povolania (SWRB, 2010). Podobným trendom prechádza aj sociálna práca v Juhoafrickej republike, kde v roku 2003 bola prijatá ako jedna z požiadaviek pre registráciu sociálnych pracovníkov práve účasť na profesijnom rozvoji (Lombard et al., 2010). Vychádzali pritom z predpokladu, že žiadna kvalifikácia ani profesionálna registrácia nezaručujú, že odborná spôsobilosť odborného pracovníka bude zachovaná po zvyšok pracovného života a že klienti, komunity a ďalšie spoločenské systémy majú právo na služby poskytované kompetentnými a zručnými odborníkmi.

Hoci výrazy a koncepty CPE a CPD bývajú nezriedka používané ako synonymá, koncept profesijného rozvoja budeme chápať širšie, nakoľko zahŕňa aj iné aktivity, než sú vzdelávacie. CPD pritom obsahuje všetky teoretické východiská CPE. Jej znakmi sú širšia variabilita aktivít na dosiahnutie cieľov profesijného rastu a flexibilita sociálneho pracovníka pri ich výbere. Profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov definujeme ako plánovaný proces za účelom zachovania a rozširovania vedomostí, zručností a kompetencií prostredníctvom vzdelávacích a ďalších odborných aktivít. Nadväzujeme pritom na štúdiu, v ktorej autori Madden a Mitchell (1993) zdôrazňujú, že CPD sa realizuje podľa vopred formulovaného plánu s ohľadom na potreby profesionálneho pracovníka, zamestnávateľa, profesie a spoločnosti. Jeho obsah a formu ovplyvňujú práve tieto štyri subjekty, ktorými sú samotný pracovník, jeho zamestnávateľ, profesijná komunita (zvyčajne zastúpená profesijnou organizáciou alebo komorou) a spoločnosť. V ostatne menovanej by sme mohli rozlíšiť potreby štátu formálne vyjadrené formou legislatívnych a iných rezortných predpisov a potreby užívateľov služieb sociálnej práce komunikované neformálnym spôsobom. Vzhľadom na perspektívy týchto štyroch, resp. piatich subjektov a ich vzájomnej prepojenosti sú predstavované viaceré dokumenty, štúdie a realizované výskumy.

Podľa Devaney (2005) jestvuje v súčasnosti dostatok literatúry o vzdelávacích a rozvojových modeloch v jednotlivých krajinách, ale menej teoretických a výskumných štúdií je zameraných na implementáciu faktorov, ktoré (ne)priaznivo vplývajú na ich využívanie v praxi, vrátane postojov a názorov samotných sociálnych pracovníkov k tejto téme. Hoci autorka túto reflexiu uvádza v kontexte írskej sociálnej práce, považujeme ju za dôležitú aj pre ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike. Obdobne aj výskumníci z Portland State University upozorňujú, že súčasná literatúra poskytuje málo informácií o motivácii sociálnych pracovníkov k sústavnému vzdelávaniu, uplatňovaniu nových poznatkov v praxi a otázkam podpory poskytovanej pracovníkom vzhľadom na potrebu ich profesijného rozvoja (Jivanjee et al., 2016). Devaney (2005) rozlišuje v procese efektívnej implementácie modelov CPD individuálne a organizačné faktory. K individuálnym faktorom patria podľa nej postoje k ďalšiemu rozvoju jednotlivých riadiacich pracovníkov, samotných sociálnych pracovníkov a trénerov. K organizačným faktorom patria podľa uvedenej autorky ciele a nastavenie politiky národných orgánov sociálnej práce, ako aj organizačná kultúra, v ktorej sa prejavujú názory a postoje rôznorodých aktérov. Optimálny stav sústavného profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov je vtedy, ak je súčasťou sociálnej politiky, prejavom organizačnej kultúry, je využívaný v praxi a pozitívne prijímaný v myslení jeho jednotlivých aktérov.

**1.4 Systémy ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike**

Výskumným aktivitám sa vzhľadom na ďalšie vzdelávanie resp. profesijný rozvoj doposiaľ venovalo na Slovensku a v Českej republike len niekoľko výskumných projektov. Väčšia pozornosť býva zameraná skôr na vzdelávanie potrebné k dosiahnutiu kvalifikácie pre výkon sociálnej práce. V Českej republike sa výskumu teoretických prístupov k vzdelávaniu venovala najmä Navrátilová (2011). Na Slovensku býva pozornosť výskumníkov zameraná na analýzu študijných programov odboru sociálna práca (Kuzyšin, 2012), reflexiu absolventov vysokoškolského štúdia odboru sociálna práca s cieľom skvalitnenia výučby na školách (Schavel, 2011, 2012; Schavel, Matulayová, 2012; Matulayová, 2013), resp. identifikáciu prepojenia vysokoškolského štúdia sociálnej práce s praktickým uplatnením absolventov (Hetteš et al., 2014; Mališková et al., 2014). Medzi novšie štúdie, ktoré môžeme zaradiť aj do oblasti výskumu ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, patria výstupy výskumníkov z Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (Halachová, 2016; Šiňanská, Kočišová, 2017). Ďalšie vzdelávanie je predstavené ako súčasť starostlivosti o seba *(self care)* ako nevyhnutnej opory dobrej praxe sociálnej práce. Halachová (2016) považuje starostlivosť o seba za kľúčovú, pretože dôsledná starostlivosť o seba môže zvyšovať celkovú pracovnú pohodu a môže pôsobiť ako prevencia pred negatívnymi javmi v pracovnom prostredí, najmä pred syndrómom vyhorenia, nudou, napätím, úzkosťou, podráždenosťou, náladovosťou, stresom, únavou z empatie a pod.

Predmetom výskumu ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov môžu byť neformálne a/alebo formálne vzdelávacie a ďalšie aktivity, ktorých cieľom je prehlbovanie, udržiavanie a obnovovanie kvalifikácie sociálneho pracovníka. Nakoľko v oboch skúmaných krajinách je legislatívne upravené ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov, ktoré zásadne ovplyvňuje aj prax, uvádzame v tabuľke 1 stručné prehľadné porovnanie ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v SR a ČR.

Tabuľka 1: Porovnanie ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v SR a ČR

| | | SLOVENSKÁ REPUBLIKA | | ČESKÁ REPUBLIKA |
|---|---|---|---|---|
| ĎALŠIE (SÚSTAVNÉ) VZDELÁVANIE | *Výkon praxe* | Zamestnanie | Samostatná prax | Zaměstnání |
| | *Kľúčové zákony/ predpisy* | Profesijný zákon<br><br>Zákon o sociálnych službách | Profesijný zákon a<br><br>Interná smernica komory | Zákon o sociálních službách<br><br>Vyhláška č. 505/2006 Sb. |
| | *Ciele a účel vzdelávania* | Priebežné udržiavanie, zdokonaľovanie a dopĺňanie vedomostí a zručností | | Obnova, upevňování a doplňování kvalifikace |
| | *Formy vzdelávania* | • špecializačné vzdelávanie<br>• akreditované kurzy<br>• odborná stáž<br>• školiace akcie<br>• samoštúdium<br>• jednorazová vzdelávacia aktivita<br>• účasť na SPV výcvikoch<br>• publikačná činnosť<br>• lektorská činnosť<br>• vedecko-výskumná činnosť | • rôznorodé vzdelávacie aktivity<br>• pedagogická činnosť<br>• a ich konkrétne formy<br>• rôznorodá vedecko-výskumná činnosť<br>• iná odborná činnosť | • specializační vzdělávání<br>• účast v kurzech s akreditovaným programem<br>• odborné stáže<br>• účast na školicích akcích<br>• účast na konferencích |
| | *Hodnotenie* | Zamestnávateľ | Komora | Zaměstnavatel |
| | *Rozsah* | Bližšie neurčený | Minimálne 20 kreditov ročne | Nejméně 24 hodin za kalendářní rok |

Zdroj: Vlastné spracovanie

Podľa komparačnej tabuľky sú zrejmé viaceré spoločné aj odlišné rysy ďalšieho vzdelávania v skúmaných krajinách:

1. Zásadnou odlišnosťou je to, že na Slovensku je osobitne upravená *povinnosť ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov vykonávajúcich samostatnú prax*. Hodnotenie vykonáva komora ako profesijná organizácia, konkrétne jeden z jej orgánov – Profesijná rada komory. Deleguje ju k tomu profesijný zákon. Za týmto účelom vydala Profesijná rada komory v roku 2016 interný dokument „Pravidlá hodnotenia sústavného vzdelávania sociálnych pracovníkov/čok, vykonávajúcich samostatnú prax“ (aktualizovaný bol v apríli 2018). Hoci tento dokument používa terminológiu v súlade s profesijným zákonom a blízku konceptu CPE, svojím obsahom korešponduje skôr s konceptom CPD. Ide o samoregulačný proces, ktorý je pravidelne kontrolovaný nezávislým orgánom, ale jednotlivé aktivity si volí samotný sociálny pracovník. Okrem formálnych (akreditovaných) vzdelávacích aktivít akceptuje aj neformálne vzdelávacie aktivity (napr. samoštúdium) a rôznorodé aktivity, ktoré nepatria do kategórie vzdelávacích, napr. absolvovanie koučingu, mentoringu, pôsobenie v pozícii kouča, mediátora alebo mentora, rôznorodú vedecko-výskumnú činnosť, projektovú činnosť, vedenie akademických prác študentov,

odbornej stáže a pod. Supervíziu chápe nielen ako podmienku výkonu samostatnej praxe, ale aj ako integrálnu súčasť profesijného rozvoja.
2. *Ciele a účel ďalšieho vzdelávania* sú terminologicky veľmi podobné, z obsahového hľadiska sú v zásade rovnaké. V oboch skúmaných krajinách je ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov, na Slovensku aj asistentov sociálnej práce, súvzťažné na dosiahnutú kvalifikáciu, resp. dosiahnuté vedomosti a zručnosti, ktoré sú jej základom. Dôvody, prečo aj po získaní kvalifikácie je potrebné sústavné vzdelávanie na výkon sociálnej práce, pracovných činností v oblasti sociálnych služieb, resp. v iných sociálnych oblastiach, vyjadrujú jednotlivé predpisy oboch krajín v jazykovom vyjadrení prostredníctvom substantív: *udržiavanie, upevňovanie, obnovovanie, prehlbovanie, dopĺňanie* a zdokonaľovanie.
2. *Formy ďalšieho vzdelávania.* V oboch krajinách jestvuje pomerne široká škála foriem ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, ktoré sú alebo nie sú formálne zahrnuté v právnych predpisoch. Najprecíznejšie a najrozsiahlejšie subkategórie foriem ďalšieho vzdelávania nájdeme vo vyššie zmienenom internom dokumente komory, ktorého hlavnou editorkou bola Mydlíková (Slovenská komora, 2018). Z komparatívneho hľadiska sú v oboch krajinách spoločné formy ďalšieho vzdelávania, najmä odborné stáže, školiace akcie, akreditované kurzy a špecializačné vzdelávanie. V českej legislatíve je osobitne uvedená účasť na konferenciách, ktorá však je obmedzená na 8 hodín ročne. Slovenská legislatíva uvádza aj samoštúdium, publikačnú a vedecko-výskumnú činnosť, čo je blízke skôr konceptu CPD. Môžeme konštatovať, že v Českej republike sú možnosti ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov veľmi úzko vymedzené, čo zásadne obmedzuje ich samoreguláciu a variabilitu.
3. *Zodpovednosť za hodnotenie ďalšieho vzdelávania* nesie z hľadiska zamestnaneckého pracovného pomeru v oboch skúmaných krajinách zamestnávateľ. V sociálnych službách je zároveň súčasťou personálnych štandardov kvality a chápe sa ako jeden z pilierov zaistenia kvality pri poskytovaní sociálnych služieb. V prípade sociálnych pracovníkov vykonávajúcich samostatnú prax na Slovensku je za hodnotenie sústavného vzdelávania zodpovedná Profesijná rada komory.
4. *Minimálny rozsah sústavného vzdelávania*. Významným prínosom českého zákona o sociálnych službách je explicitnou povinnosťou pre všetkých zamestnávateľov zabezpečiť sociálnemu pracovníkovi ďalšie vzdelávanie v rozsahu najmenej 24 hodín za kalendárny rok. Na Slovensku nie je minimálny rozsah vzdelávania upravený s výnimkou výkonu samostatnej praxe. Nakoľko kompetenciu prenechal zákon komore, táto prijala kreditový systém, na Slovensku osvedčený v ďalšom vzdelávaní sestier a psychológov. Stanovila minimálny rozsah na 20 kreditov za obdobie kalendárneho roka. Prvé hodnotenie sa koná najneskôr do roka od dátumu povolenia, ďalšie hodnotenia následne v 5-ročných cykloch.

## 2 METODIKA VÝSKUMU

Predmetom výskumu bolo ďalšie vzdelávanie osôb vykonávajúcich sociálnu prácu na území Slovenskej republiky a Českej republiky. Vo výskume sme vychádzali výhradne z perspektívy sociálnych pracovníkov, ktorí v čase šetrenia aktívne vykonávajú sociálnu prácu. Z existenciálneho hľadiska boli pre výskumný tím dôležité *subjektívne skúsenosti* respondentov *s ďalším vzdelávaním,* resp. ďalším profesijným rozvojom a na ich podklade založené *subjektívne názory.* Z tohto hľadiska budú vo výskume prevládať individuálne faktory nad organizačnými.
Pri voľbe výskumnej stratégie sme vychádzali z metodológie sociálno-psychologického výskumu (Ritomský, 2004). V súlade s holistickým prístupom definujeme nasledujúce ciele výskumu:

1. Analyzovať účasť respondentov na ďalšom vzdelávaní v oblasti sociálnej práce v súvislostiach s vybranými charakteristikami – forma, obsah, rozsah vzdelávania, motivácia k účasti a celková spokojnosť so vzdelávaním.
2. Identifikovať požiadavky sociálnych pracovníkov na vybrané oblasti ďalšieho vzdelávania v sociálnej práci – frekvencia hodnotenia a zodpovednosť za hodnotenie ďalšieho vzdelávania, povinnosť na jeho účasti.

3. Vyhodnotiť u respondentov súčasné bariéry v prístupe k ďalšiemu vzdelávaniu v sociálnej práci.

Vybrané výskumné zistenia prezentujeme v kapitole venovanej výskumným výsledkom. Vzhľadom na globálne trendy v predmetnej oblasti sme si kládli aj viaceré výskumné otázky, o ktorých budeme pojednávať v kapitole venovanej diskusii a implikáciám pre prax:

A. Zodpovedá súčasné systémové nastavenie ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v SR a ČR reálnym očakávaniam týchto profesionálov?
B. Je pre slovenských a českých sociálnych pracovníkov ďalšie vzdelávanie skôr vlastnou potrebou, alebo povinnosťou? *(samoregulačný proces vs. profesijná regulácia)*
C. Zodpovedajú skúsenosti a názory slovenských a českých sociálnych pracovníkov konceptu ďalšieho vzdelávania, alebo ďalšieho profesijného rozvoja? *(koncept CPE vs. koncept CPD)*

Realizovaný sondážny výskum niesol prvky kvantitatívnych stratégií, ale nebol posunutý do oblasti verifikačného, komparačného alebo korelačného skúmania. Jeho charakter je vymedzený do exploračných, resp. deskriptívnych rovín, pre ktoré je príznačné, že sa v ňom nekladú hypotézy a sleduje sa jedna primárna premenná (Ritomský, 2004; Gavora, 2010; Škodová, 2013). Viedli k tomu najmä nasledovné skutočnosti: 1. nevyhnutnosť reflektovať potreby praxe na ďalšie vzdelávanie v sociálnej práci; 2. v minulosti nebol zrealizovaný žiaden relevantný výskum na území Českej a Slovenskej republiky zameraný na identifikáciu nami sledovaných oblastí v takomto rozsahu; 3. vo fonde vedeckých poznatkov sme nezistili dostatočný základ pre formuláciu odpovedí na položené výskumné otázky; 4. výskumný tím metodologicky vedome postupoval nie „vysvetľujúcim", ale „chápajúcim" spôsobom k skúmanému javu, ktorým je ďalšie vzdelávanie, resp. ďalší profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov. Zobrazené porovnania medzi Českou a Slovenskou republikou majú deskriptívny charakter. Ich cieľom bolo poskytnúť čo najúplnejší pohľad na sledovanú premennú v oboch skúmaných krajinách.

Ako primárna exploračná metóda kvantitatívneho zberu dát bol použitý dotazník vlastnej proveniencie. Položky boli koncipované ako kombinácie škálových a alternatívnych otázok, ktoré produkovali nominálne a intervalové dáta. Distribuovaný bol 33-položkový dotazník diferencovaný do oblastí skúmajúcich analyzované polia ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, a to matričné informácie (otázky 1–10), zhodnotenie kvalifikačného vzdelania (otázka 11), reálne skúsenosti s ďalším vzdelaním (otázky 12–23) a subjektívne názory na ďalšie vzdelávanie (otázky 24–33). Dotazník bol vytvorený v dvoch jazykových verziách – slovenskej a českej. V niektorých položkách dotazníka sa bolo možné vyjadriť aj viacerými odpoveďami. Čitateľ ich rozozná percentuálnou nekonzistentnosťou, ktorá vyjadruje mieru výberu jednotlivej odpovede respondentmi a informáciou $n > 453$. Vybrané položky umožňovali aj odpoveď „iné", kde respondenti mali možnosť doplniť vlastné odpovede. Na konci dotazníka mali možnosť vyjadriť vlastné pripomienky k predmetnej téme.

Zber empirických dát v rámci reprezentatívneho výskumu bol zabezpečený elektronickým nástrojom ProSurvey. Oslovení slovenskí respondenti boli distribuovaní na dve kľúčové miesta, a to na web prohuman.sk a na webové sídlo Slovenskej komory sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce (socialnapraca.sk). Na oboch portáloch bolo možné vyplniť dotazník on-line od marca do apríla 2018, teda v období dvoch mesiacov. Pre oslovených respondentov z Českej republiky bolo možné použiť českú verziu dotazníka na webe prohuman.sk.

Vyhodnocovanie bolo realizované druhostupňovou štatistikou prostredníctvom štatistického softvéru SPSS 17.0. Boli uplatnené nasledujúce neparametrické testy: chi-kvadrát test dobrej zhody, chi-kvadrát test pre kontingenčnú tabuľku. Vzhľadom na hladinu štatistickej významnosti sme pri výsledkoch rozlišovali štyri kategórie pravdepodobnosti chyby, pričom hladina $\alpha$ bola stanovená v súlade so štandardmi sociálnych vied na 0,05: $p > 0,05$ (nesignifikantný); $p \leq 0,05$ (signifikantný); $p \leq 0,01$ (vysoko signifikantný); $p \leq 0,001$ (veľmi vysoko signifikantný).

**2.1 Charakteristika výberového súboru**

Základný súbor tvorili členovia profesijnej komunity sociálnej práce v Slovenskej republike a Českej republike. Do tohto základného súboru patria na Slovensku dve základné subkategórie, a síce kvalifikovaní sociálni pracovníci a asistenti sociálnej práce v súlade s profesijným zákonom. V Českej republike patria do základného súboru sociálni pracovníci spĺňajúci kvalifikačné predpoklady na výkon sociálnej práce podľa zákona o sociálnych službách. Výberový súbor a výskumnú vzorku tvorilo 453 respondentov, z toho 286 sociálnych pracovníkov zo Slovenska (63,13 %) a 167 sociálnych pracovníkov z Českej republiky (36,87 %). Nešlo o reprezentatívnu vzorku spĺňajúcu štatistické kritéria reprezentatívnosti v populácii, a v určitom zmysle môžeme konštatovať, že výskumu sa zúčastnili respondenti, u ktorých môžeme predpokladať zvýšenú mieru záujmu o odbor, pričom štatistické výhody výberu s prvkami náhodnosti boli zachované.

V súlade s feminizáciou sociálnej práce ako profesie sme vo výskume zaznamenali dominanciu respondentov ženského pohlavia, a to na úrovni 89,62 % (406 sociálnych pracovníčok). Mužskí respondenti tvorili 10,37 % (47 sociálnych pracovníkov). Z hľadiska vekovej štruktúry sa na výskume zúčastnilo najviac respondentov vo veku 31 až 40 rokov, a to 30,9 %. Respondenti vo veku 41 až 50 rokov boli zastúpení 30,02 % a do 30 rokov 20,75 %. Najmenej respondentov sme zaznamenali vo veku 61 a viac rokov, a to 1,1 %. Vo veku 51 až 60 rokov sa na výskume zúčastnilo 17, 21 % respondentov.

V súvislosti s dĺžkou praxe sme zaznamenali informácie uvedené v nižšie zobrazenej tabuľke 2.

Tabuľka 2: Charakteristika respondentov podľa dĺžky praxe

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Do 1 roku | 9,09 % | 7,19 % |
| 2–5 rokov | 28,67 % | 41,92 % |
| 6–10 rokov | 20,63 % | 20,36 % |
| 11–15 rokov | 15,38 % | 15,57 % |
| 16–20 rokov | 13,29 % | 8,38 % |
| 21 a viac rokov | 12,94 % | 6,59 % |

n = 453; p = 0,032; df = 5; $\chi^2$ = 12,196

Zdroj: Vlastné spracovanie

Vzdelanostná štruktúra zodpovedá legislatívnemu stavu v oboch skúmaných krajinách. Z tabuľky 3 vidíme, že sme v tejto oblasti zaznamenali výrazný štatistický rozdiel. Na Slovensku prevažujú medzi respondentmi sociálni pracovníci s vysokoškolským vzdelaním 2. stupňa, pričom v Českej republike s vysokoškolským vzdelaním 1. stupňa. Výrazné rozdiely sú pochopiteľné aj pri možnosti „vyššie odborné vzdelanie", ktoré od roku 2015 nie je na Slovensku dostatočné na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon sociálnej práce (por. zákon č. 219/2014 Z. z.). Respondenti, ktorí na Slovensku označili toto vzdelanie, spĺňali prechodné ustanovenie profesijného zákona. Všetci respondenti vykonávali sociálnu prácu v praxi.

Tabuľka 3: Charakteristika respondentov podľa dosiahnutého vzdelania v sociálnej práci

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Vyššie odborné vzdelanie (DiS.) | 0,70% | 33,53% |
| Vysokoškolské 1. stupňa (Bc.) | 9,79% | 35,93% |
| Vysokoškolské 2. stupňa (Mgr.) | 76,92% | 20,36% |
| Vysokoškolské 3. stupňa (PhD.) | 3,85% | 0,60% |
| Iné | 8,74% | 9,58% |

n = 453; p < 0,0001; df = 4; $\chi^2$ = 190,297
Zdroj: Vlastné spracovanie

**2.2 Limity výskumu**

Realizovaný výskum mal diagnostický charakter, preto poskytol skôr exploračné dáta, ktoré si vyžadujú ďalšiu verifikáciu a prehlbovanie. Medzi limity výskumu patrí nerovnomerná vzorka medzi respondentmi z oboch skúmaných krajín, čoho dôsledkom sú aj niektoré vyššie štatistické odchýlky. Vzhľadom na dotazníkový zber dát prostredníctvom elektronického dotazníka je zrejmé, že výskumu sa zúčastnili najmä tí sociálni pracovníci, ktorí vykazujú vyššiu angažovanosť v profesijnom živote. Na Slovensku to boli osobitne členovia komory. Angažovanejší sociálni pracovníci môžu vykazovať vyššiu mieru záujmu aj o ďalšie vzdelávanie, čo nemusí zodpovedať základnému súboru. Vzhľadom na ďalšie skúmanie a validáciu výsledkov odporúčame do budúcna obmeniť spôsob distribúcie dotazníka a preferenciu tlačenej podoby.

Ak vychádzame zo štyroch, resp. piatich perspektív skúmania ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, tak vo výskume absentuje perspektíva zamestnávateľov a užívateľov služieb. Obe by boli vhodnými predmetmi ďalších komparačných štúdií a otvárajú otázky typu: „Ako prispieva ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov na prácu s užívateľmi služieb? Jestvuje priama súvislosť medzi ich profesionálnym rozvojom a zlepšovaním kvality služieb? Ako je možné z metodologického hľadiska túto koherenciu odmerať? Sú finančné prostriedky na ďalší profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov efektívne využité?“ Ďalším limitom výskumu je menší dôraz na „výstupy vzdelávania“. Odporučeným predmetom ďalšieho skúmania môžu byť nadobudnuté vedomosti, zručnosti a spôsobilosti po ukončení vzdelávacej aktivity.

## 3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky výskumu budeme prezentovať v súlade s vyššie uvedenou diferenciáciou cieľov.

**3.1 Účasť na ďalšom vzdelávaní a profesijnom rozvoji**

V kontexte analýzy účasti respondentov na ďalšom vzdelávaní v sociálnej práci sme v súvislostiach s vybranými charakteristikami respondentom zadali niekoľko otázok, ktoré nám ponúkli spätnú väzbu na formu, obsah a rozsah vzdelávania, na motiváciu k účasti a celkovú spokojnosť so vzdelávaním.

Tabuľka 4: Účasť na vzdelávacích aktivitách za posledné 2 roky

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Ďalšie vysokoškolské štúdium | 11,54% | 49,70% |
| Absolvovanie rigoróznej skúšky | 8,39% | 0,00% |
| Krátkodobé kurzy (max. 8 hodín) | 43,71% | 86,83% |
| Strednodobé kurzy (2–5-denné) | 27,97% | 42,51% |
| Dlhodobý výcvik | 25,87% | 8,38% |
| Odborná stáž na inom pracovisku | 3,85% | 25,75% |
| Supervízia | 51,75% | 60,48% |
| Koučing | 4,20% | 4,79% |
| Odborné konferencie | 52,10% | 52,69% |
| Odborné workshopy | 40,91% | 35,33% |
| Žiadne | 9,44% | 0,60% |

n = 1516; p < 0,0001; df = 11; $\chi^2$ = 135,5
Zdroj: Vlastné spracovanie

Najčastejšou formou ďalšieho profesijného rozvoja v sociálnej práci u slovenských respondentov za posledné 2 roky bolo absolvovanie odborných konferencií. U českých respondentov išlo o krátkodobé kurzy (max. 8 hodín). Na druhom mieste sa zhodne umiestnila supervízia. Relatívne klasické podoby ďalšieho vzdelávania (strednodobé kurzy – 2 až 5-denné) boli slovenskými respondentmi označované v rozsahu 27,97% a českými – v rozsahu 42,51%. Potešujúce je, že len relatívne malé percento označilo možnosť, že sa ďalšieho vzdelávania za posledné roky nezúčastnili vôbec. Súhrnne to bolo 6,18%, pričom časť z nich bola v praxi menej ako rok. Najvýraznejšie rozdiely boli zaznamenané v ďalšom vysokoškolskom štúdiu, odborných stážach na inom pracovisku, krátkodobých a strednodobých kurzoch, ktorých sa českí sociálni pracovníci zúčastňovali častejšie. Naopak slovenskí sociálni pracovníci dominovali v účasti na dlhodobých výcvikoch, odborných workshopoch a absolvovaní rigoróznej skúšky.

Tabuľka 5: Rozsah účasti na vzdelávacích aktivitách za posledné 2 roky

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| 0 hodín | 8,39% | 0,60% |
| 1–8 hodín (mennej ako 1 deň) | 12,59% | 3,59% |
| 9–16 hodín (celkom cca 2 dni) | 12,59% | 3,59% |
| 17–32 hodín (celkom cca 3–4 dni) | 10,14% | 10,78% |
| 33–48 hodín (celkom cca 5–6 dní) | 11,89% | 16,17% |
| 49–64 hodín (celkom cca 7–8 dní) | 10,49% | 22,16% |
| Viac ako 65 hodín (viac ako 8 dní) | 33,92% | 43,11% |

n = 453; p < 0,0001; df = 6; $\chi^2$ = 43,57
Zdroj: Vlastné spracovanie

V oboch porovnávaných krajinách sa najviac respondentov zúčastnilo ďalšieho vzdelávania za posledné 2 roky v rozsahu viac ako 65 hodín. Z porovnania taktiež vidíme, že českí respondenti sa ďalšieho vzdelávania za posledné dva roky zúčastňovali vo väčšom rozsahu než slovenskí.

Čo sa týka motivácie účasti na vzdelávacích aktivitách v oboch analyzovaných krajinách, prevládal vlastný záujem a potreba školenia. Zaujímavým momentom je aj signifikantný rozdiel v motivačnom faktore „podnet zamestnávateľa".

Tabuľka 6: Motivácia účasti na vzdelávacích aktivitách

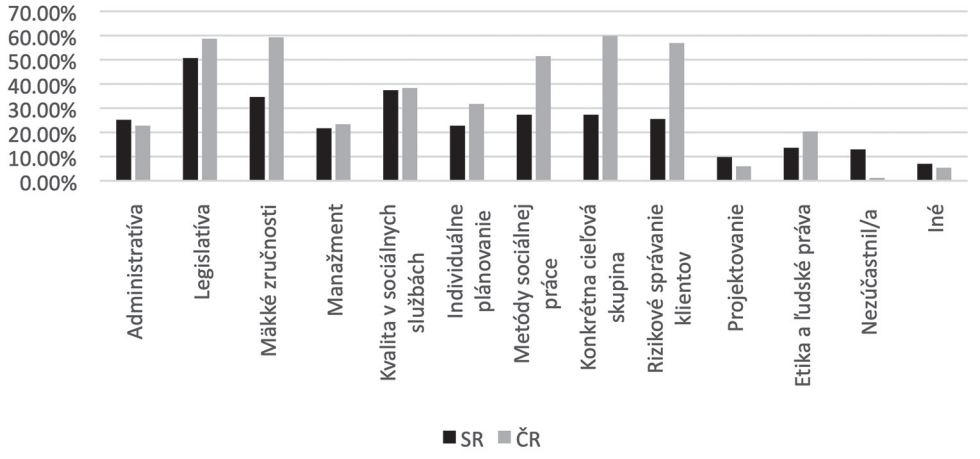
| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Na podnet zamestnávateľa | 39,51% | 55,69% |
| Na podnet inej osoby | 11,19% | 15,57% |
| Váš záujem alebo vaša potreba | 68,18% | 85,63% |
| Ďalšieho vzdelávanie som sa nezúčastnil/a | 9,44% | 1,20% |
| Iné | 3,50% | 5,39% |

n = 650; p = 0,003; df = 4; $\chi^2$ = 15,935

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z hľadiska tematických oblastí ďalšieho vzdelávania boli respondentom ponúknuté možnosti, ktoré sa v sfére sociálnej práce vyskytujú najčastejšie. Išlo o administratívu, legislatívu, mäkké zručnosti, manažment, kvalitu v sociálnych službách, individuálne plánovanie, metódy sociálnej práce, prácu s konkrétnymi cieľovými skupinami, rizikové správanie klientov, projektovanie, etiku a ľudské práva. Taktiež respondenti mohli označiť možnosť „iné", ako aj „nezúčastnil/a". Medzi krajinami sme nenašli štatisticky významný rozdiel. Ako najčastejšie oblasti vzdelávania boli určované mäkké zručnosti a legislatíva. U českých sociálnych pracovníkov dominovali sociálna práca s konkrétnou cieľovou skupinou, rizikové správanie klientov a metódy sociálnej práce, u slovenských kvalita v sociálnych službách. Medzi odpoveďami „iné" respondenti uviedli najmä medziodborové témy (napr. psychológia, prepojenie zdravotnej a sociálnej práce, rodinné právo) alebo tematické zameranie „šité na mieru" podľa zamerania práce.

Graf 1: Tematické oblasti ďalšieho vzdelávania



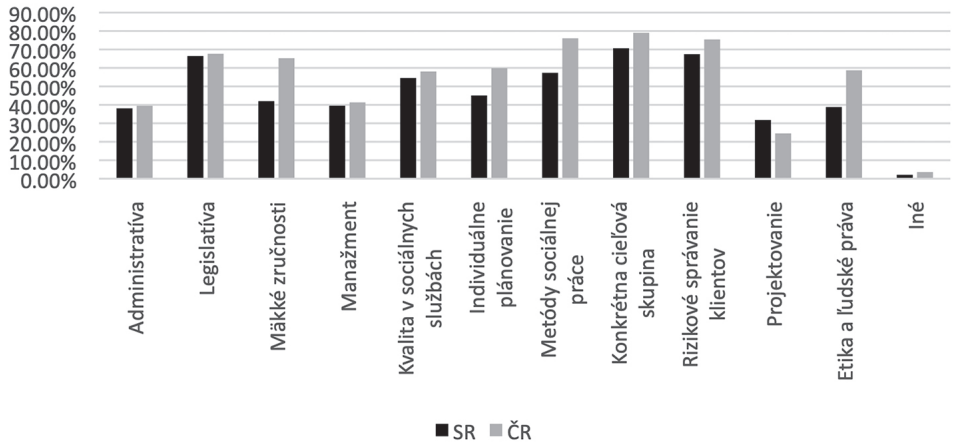

n = 2668; p > 0,05; df = 11; $\chi^2$ = 14,82

Zdroj: Vlastné spracovanie

### 3.3 Požiadavky na ďalšie vzdelávanie a profesijný rozvoj

Na tomto mieste sme sa zamerali na analýzu požiadaviek respondentov na ďalšie vzdelávanie. Zaujímali nás predovšetkým požadované tematické oblasti vzdelávania, povinnosť na jeho účasti, frekvencia hodnotenia a zodpovednosť za hodnotenie ďalšieho vzdelávania.
Na analýzu preferovaných tematických oblastí sme využili rovnaké kategórie, ako v predchádzajúcom porovnaní.

Graf 2: Požiadavky na tematické oblasti ďalšieho vzdelávania




n = 2668; p > 0,05; df = 10; $\chi^2$ = 14,8
Zdroj: Vlastné spracovanie

Medzi krajinami sme nezaznamenali štatistické rozdiely. Konštatujeme, že do prvých piatich preferovaných tematických oblastí môžeme súhrnne zaradiť: 1. prácu s konkrétnymi cieľovými skupinami (73,73 %), 2. rizikové správanie klientov (70,42 %), 3. legislatívu (66,89 %), 4. metódy sociálnej práce (64,24 %) a 5. kvalitu v sociálnych službách (55,85 %).
V otázke o povinnosti účasti na ďalšom vzdelávaní sme našli medzi krajinami rozdiely. Slovenskí respondenti sa častejšie vyslovovali za dobrovoľnú účasť na ďalšom vzdelávaní. Naopak českí respondenti sa jednoznačne vyjadrili v prospech povinnej účasti pre všetkých.

Tabuľka 7: Názory na povinnosť účasti na ďalšom vzdelávaní

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Dobrovoľné | 45,45 % | 23,35 % |
| Povinné len pre tých, ktorí vykonávajú samostatnú prax (v SR) | 12,59 % | 6,59 % |
| Povinné pre všetkých | 41,96 % | 70,06 % |

n = 453; p < 0,001; df = 2; $\chi^2$ = 33,379
Zdroj: Vlastné spracovanie

Rovnako dôležitou oblasťou analyzovanej témy je aj percepcia respondentov na preferované formy ďalšieho vzdelávania, ktoré uvádzame v tabuľke č. 8.

Tabuľka 8: Názory na preferované formy ďalšieho profesijného rastu

| | Slovenská republika | Česká republika |
|---|---|---|
| Ďalšie vysokoškolské štúdium v odbore sociálna práca | 23,08% | 34,73% |
| Absolvovanie rigoróznej skúšky v odbore sociálna práca | 20,98% | 22,16% |
| Špecializačné vzdelávanie | 58,39% | 80,84% |
| Absolvovanie kurzu | 49,65% | 71,26% |
| Absolvovanie dlhodobého výcviku | 52,80% | 67,07% |
| Odborná stáž na inom pracovisku | 32,52% | 64,07% |
| Účasť na supervízii | 63,99% | 83,23% |
| Koučing | 25,17% | 25,75% |
| Účasť na konferenciách | 61,89% | 74,85% |
| Účasť na workshopoch | 55,24% | 64,07% |
| Samoštúdium | 48,25% | 63,47% |
| Aktívna pedagogická činnosť v odbore na vysokej, strednej alebo vyššej odbornej škole | 11,19% | 12,57% |
| Lektorovanie | 14,34% | 20,36% |
| Vedenie odbornej praxe študentov, stáže pracovníkov | 23,08% | 31,14% |
| Vedenie záverečných prác študentov | 12,24% | 19,76% |
| Supervízna činnosť alebo koučovanie | 20,28% | 14,97% |
| Prednesenie odborného príspevku (napr. na konferencii) | 19,23% | 25,15% |
| Publikovanie odborného príspevku alebo odbornej knižnej publikácie | 16,78% | 22,16% |
| Organizovanie konferencie | 12,59% | 14,37% |
| Vedenie workshopu | 11,89% | 13,77% |
| Tvorba a publikovanie metodiky práce | 16,78% | 20,96% |
| Účasť na výskumnom projekte | 27,97% | 31,14% |

n = 3406; $p > 0,05$; df = 21; $\chi 2 = 21,183$
Zdroj: Vlastné spracovanie

Z uvedeného vyplýva, že najpreferovanejšou formou vlastného profesijného rozvoja je účasť na supervízii. Tento výsledok je platný ako aj pre Slovenskú, tak aj pre Českú republiku. Veľmi významnú preferenciu sme zaznamenali taktiež pri formách zameraných na účasť na konferenciách a workshopoch, na špecializačné či dlhodobé vzdelávanie. Naopak pri formách, pri ktorých by do procesu vzdelávania mali respondenti explicitne vstupovať aktívne – ako vzdelávatelia, sme zaznamenali najnižší záujem. Namerané rozdiely medzi krajinami neboli štatisticky významné.

**3.3 Bariéry v ďalšom vzdelávaní**

V kontexte identifikácie existujúcich bariér v prístupe k ďalšiemu vzdelávaniu sociálnych pracovníkov sme respondentom ponúkli možnosť vyjadriť sa k preddefinovaným tvrdeniam zameraným predovšetkým na zamestnávateľa ako na dôležitý činiteľ tejto aktivity. Môžeme konštatovať, že zamestnávatelia na Slovensku a v Čechách väčšinou nekladú sociálnym pracovníkom bariéry v súvislosti s ich ďalším vzdelávaním. Z uvedených výsledkov môžeme taktiež vyvodiť, že zamestnávateľ sa relatívne často angažuje vo výbere vzdelávania.

Tabuľka 9: Bariéry v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov – prístup zamestnávateľa

| Tvrdenie | Súhlasím | Nesúhlasím | p |
|---|---|---|---|
| Pokiaľ sa Vy, alebo Vaši spolupracovníci budete chcieť zúčastniť ďalšieho vzdelávania, Váš zamestnávateľ Vám pre účasť vytvorí podmienky a Vašu účasť podporí. | 81,9 % | 18,1 % | p < 0,001 |
| Zamestnávateľ nás pravidelne informuje o možnostiach ďalšieho vzdelávania. | 68,43 % | 31,57 % | p < 0,001 |
| Keď sa chcem zúčastniť kurzu alebo školenia, tak si musím zobrať dovolenku. | 15,89 % | 84,11 % | p < 0,001 |
| Zamestnávateľ určuje, či a akého vzdelávania sa zúčastníme. | 46,36 % | 53,64 % | p > 0,05 |

n = 453; df = 1
Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka 10: Iné bariéry v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov

| | | Miera súhlasu s prítomnosťou uvedenej bariéry | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Určite áno | Skôr áno | Neviem posúdiť | Skôr nie | Určite nie | |
| Bariéry | Nedostatok času | 24,06 % | 41,28 % | 3,75 % | 20,31 % | 10,6 % | p < 0,001 |
| | Nedostatok financií | 35,32 % | 32,01 % | 6,62 % | 18,98 % | 7,06 % | p < 0,001 |
| | Neviem o ďalšom vzdelávaní | 2,43 % | 11,04 % | 8,17 % | 25,39 % | 52,98 % | p < 0,001 |
| | Obmedzené možnosti zo strany zamestnávateľa | 13,02 % | 19,87 % | 16,11 % | 25,17 % | 25,83 % | p < 0,001 |
| | Nevidím v tom zmysel | 7,95 % | 13,47 % | 11,26 % | 16,56 % | 50,77 % | p < 0,001 |

n = 453; df = 4
Zdroj: Vlastné spracovanie

Respondenti taktiež poukázali, že vážnymi bariérami v účasti na ďalšom vzdelávaní je nedostatok financií a času. Na Slovensku špecifickou geografickou bariérou je nedostatok ponúk kvalitných akreditovaných vzdelávacích aktivít v niektorých regiónoch, najmä na východnom Slovensku. Z nami realizovaného skúmania vyplýva, že sociálni pracovníci vedia o ďalšom vzdelávaní a viac ako 67 % z nich v ňom vidí zmysel.

## 4 DISKUSIA A IMPLIKÁCIE PRE PRAX

Pri skúmaní praktických skúseností s ďalším vzdelávaním a ich následnou komparáciou s očakávaniami účastníkov tohto vzdelávania môžeme konštatovať nasledovné zistenia:

1. V reálnej praxi ďalšieho vzdelávania z hľadiska formy prevládajú v oboch krajinách najmä krátkodobé kurzy a odborné konferencie, a to najmä pre ich dostupnosť a finančnú nenáročnosť. Z hľadiska očakávaní tieto naďalej zostali preferovanými formami ďalšieho vzdelávania.
2. Sociálni pracovníci majú záujem aj o dlhodobé výcviky, akými sú napr. sociálno-psychologický výcvik, mediácia, supervízia, psychoterapia, arteterapia, ergoterapia a pod. Napriek tomu, že sú spojené s nadštandardnými nárokmi (vlastné financovanie, potreba vziať si dovolenku a pod.), až štvrtina slovenských respondentov sa aspoň jedného takéhoto výcviku zúčastnila za posledné dva roky. V ČR to bolo len 8 %, čo môže súvisieť s preferenciou vzdelávania na akreditovaných kurzoch cez MPSV ČR, v ktorých je nízky podiel takejto formy vzdelávania a vyžadujú si

nadštandardné nároky. Paradoxne až 67 % českých respondentov sa pozitívne vyjadrilo k tomu, aby boli dlhodobé výcviky súčasťou ďalšieho vzdelávania (v SR 53 %). Odporúčame preto, aby sa dlhodobé výcviky stali integrálnou súčasťou ďalšieho vzdelávania. Osobitne v Českej republike by bolo vhodné ich zakomponovanie aj do legislatívne akceptovaných foriem ďalšieho vzdelávania.

3. Veľmi vysoký záujem respondenti oboch krajín prejavili o supervíziu ako formu ďalšieho profesionálneho rozvoja. Z hľadiska skúseností išlo o druhú najčastejšiu vzdelávaciu aktivitu v oboch krajinách (SR 52 %, ČR 61 %), z hľadiska názorov ju označil dokonca najvyšší počet respondentov (SR 64 %, ČR 83 %). Kým na Slovensku je tento stav v súlade s legislatívou, v Česku bolo zistenie paradoxné k súčasnému systémovému nastaveniu, nakoľko supervízia nie je zákonne upravená ani povinná. Prax užívania supervízie v sociálnych službách sa momentálne opiera len o vágnu formuláciu štandardov kvality (por. čl. 10 štandardov v zákone č. 108/2006 Sb., Vyhláška MPSV č. 505/2006 Sb.). Autori príspevku by preto odporúčali, aby táto reálna potreba bola explicitne upravená zákonnou normou tak, aby účasť na supervízii bola chápaná ako súčasť ďalšieho profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov. Optimálne by mohla byť samostatnou formou profesijného rozvoja, aby ju nebolo možné nahradiť inou vzdelávacou aktivitou. Dobrá prax je v Írsku, kde zo 100 kreditov, ktoré musia kvalifikovaní sociálni pracovníci vykazovať v 2-ročnom cykle, musí byť najmenej 20 kreditov získaných zo supervízie (Beddoe, Duke, 2013).
4. Osobitým rozporom skúseností a názorov na ďalšie vzdelávanie vzhľadom na systémové nastavenia je ďalšie vysokoškolské vzdelávanie už kvalifikovaných sociálnych pracovníkov, čo na Slovensku znamená najmä doktorandské štúdium a v Česku akékoľvek vysokoškolské štúdium pre absolventov vyšších odborných škôl. Takmer polovica českých respondentov študovala na vysokých školách (v SR 12 %). Nikto z nich toto vzdelávanie však nemôže prezentovať ako svoje ďalšie vzdelávanie v odbore, s výnimkou zamestnávateľov nadštandardne ústretových. Domnievame sa, že v takýchto prípadoch by bolo logické, aby sa vysokoškolské vzdelávanie za účelom zvýšenia kvalifikácie chápalo ako súčasť profesijného rozvoja a počas štúdia sa upúšťalo od povinnosti absolvovania iných foriem ďalšieho vzdelávania (napr. v ČR stanovených povinných 24 hodín).
5. Legislatíva oboch skúmaných krajín považuje odbornú stáž za jednu z foriem ďalšieho vzdelávania. Táto však je v skutočnosti využívaná veľmi málo, najmä na Slovensku (menej ako 4 %). Chýbajú pri nej najmä dobré skúsenosti a vhodné podmienky vytvorené zamestnávateľmi.
6. Koučing sa v sociálnej práci používa minimálne (v oboch krajinách menej ako 5 % respondentov). Štvrtina respondentov sa však vyjadrila, že by mohol patriť medzi formy ďalšieho profesijného rozvoja. Výcvik v koučingu môže byť vhodnou prípravou aj pre skúsených pracovníkov, aby vedeli adekvátne, s využitím koučovacích kompetencií, sprevádzať svojich kolegov. V súčasnosti sa môže koučing v oboch krajinách oprieť nepriamo o personálne a organizačné štandardy kvality ako súčasť riadeného zaškoľovania zamestnancov, čo považujeme za nedostatočné.
7. Povinnosť zamestnávateľa zabezpečiť sociálnemu pracovníkovi minimálne stanovený počet hodín ďalšieho vzdelávania je legislatívne ukotvený len v Českej republike. Polovica českých respondentov tento stav považuje aj perspektívne za adekvátny, 30 % sa vyjadrilo za nižší počet hodín (8–16) ročne a 20 % za vyšší počet hodín (32–40) ročne. Optimálny počet minimálneho množstva hodín je vecou širšej diskusie medzi ministerstvom, zástupcami zamestnancov a zamestnávateľov. Českí sociálni pracovníci preferovali vykazovanie počtu hodín vzdelávacej aktivity, obdobne ako v USA, Kanade a na Novom Zélande. Slovenskí respondenti by perspektívne privítali podobnú právnu úpravu, ako je v Čechách, pričom 42 % sú za rovnakú časovú dotáciu (24 hodín ročne), 37 % za ešte vyššiu (32–40 hodín ročne). Zaujímavá diferencia je v tom, že českí respondenti preferovali povinné ďalšie vzdelávanie pre všetkých (70 % oproti 42 % v SR), slovenskí preferovali dobrovoľnú účasť na ďalšom vzdelávaní (45 % oproti 23 % v ČR). Okrem toho pripomíname z teoretického uvedenia, že slovenskí sociálni pracovníci vykonávajúci samostatnú prax vykazujú komore svoje ďalšie vzdelávanie kreditovou formou, obdobne ako je to v Austrálii, Írskej republike, Juhoafrickej republike či Singapure (Beddoe, Duke, 2013).

8. Vyššie sme uviedli, že slovenskí sociálni pracovníci preferujú dobrovoľnú účasť na ďalšom vzdelávaní. To potvrdzuje aj ich motivácia, keď sa až 68 % z nich vyjadrilo, že sa ho zúčastňujú z vlastnej potreby a vlastného záujmu. To isté percento slovenských respondentov sa vyjadrilo, že ich účasť na ďalšom vzdelávaní bola vždy alebo väčšinou dobrovoľná. Pritom takmer každý štvrtý musel prekonávať prekážku úplnej alebo čiastočnej neústretovosti zamestnávateľa a každý piaty si musel zobrať dovolenku. Pre väčšinu slovenských sociálnych pracovníkov je sústavné vzdelávanie skôr vlastnou potrebou. Z hľadiska obsahu vzdelávania preferujú zamerania na špecifiká práce s konkrétnou cieľovou skupinou klientov, ich rizikové správanie, legislatívu a metódy sociálnej práce. Uprednostnený je samoriadiaci proces, avšak istú profesijnú reguláciu akceptuje 4/5 slovenských respondentov. Najviac bolo preferované ročné hodnotenie komorou alebo zamestnávateľom. Dôležitým údajom pre výskumníkov je aj tá skutočnosť, že desatina slovenských respondentov sa za posledné roky ďalšieho vzdelávania vôbec nezúčastnila, čo je aj po vyfiltrovaní tých, ktorí sú v praxi menej ako rok. Ide o dôležitý údaj potvrdzujúci potrebu jeho zákonnej regulácie. Česká právna norma môže v tejto oblasti slúžiť ako príklad dobrej praxe pre Slovensko.
9. Českí sociálni pracovníci preferovali povinnú účasť všetkých na ďalšom vzdelávaní a vyššiu mieru regulácie, čo úzko súvisí s reálnou skúsenosťou minimálnej zákonnej povinnosti. Ich výhodou je v porovnaní so slovenskými väčšia ústretovosť zamestnávateľa. Až 87 % respondentov sa vyjadrilo, že v prípade, keď sa budú chcieť zúčastniť vzdelávania, zamestnávateľ pre nich vytvorí podmienky, ich účasť na vzdelávaní podporí a 83 % malo osobnú skúsenosť ústretových zamestnávateľov. Na druhej strane ústretovosť a iniciatíva zamestnávateľa nebola v rozpore s vlastným záujmom a potrebou školenia (takmer 86 %).

   Potvrdzuje sa, že popri sociálnom pracovníkovi je zamestnávateľ dôležitým faktorom tak pre výber vzdelávacej aktivity, ako aj pre vytvorenie (ne)priaznivých podmienok na ich uskutočnenie. V prípadoch, keď sa sociálni pracovníci vyjadrili nepriaznivo o prístupe zamestnávateľa, mohlo ísť aj o prípady, kedy by dlhodobejšia neprítomnosť sociálneho pracovníka nepriaznivo ovplyvnila poskytovanie služieb, alebo mohlo ísť o organizácie, ktoré dlhodobo bojujú s nedostatkom personálu a financií. Do budúcna preto odporúčame, aby sa realizovali výskumné šetrenia na ďalší profesijný rozvoj aj z perspektívy zamestnávateľov, nielen profesionálnych pracovníkov. Beddoe (2006) uvádza otázky s ohľadom na financovanie tohto vzdelávania, odmeňovanie zamestnancov, kvalitu služieb pre užívateľov služieb a fluktuáciu zamestnancov. Praktické otázky zamestnávateľov by sme mohli formulovať nasledovne: „Koľko to bude stáť? Oplatí sa investovať do vzdelávania práve tohto zamestnanca? Čo to prinesie organizácii a užívateľom služieb? Ako zabezpečíme prevádzku v čase, keď zamestnanci budú na školení?“ a pod.
10. Pri skúmaní foriem vzdelávania sme už vyššie upozornili na vysokú preferenciu supervízie medzi prezentovanými skúsenosťami a názormi sociálnych pracovníkov. Hoci jedným z prínosov supervízie je aj ďalšie vzdelávanie, svojou povahou skôr zodpovedá konceptu profesijného rozvoja. Podobne aj koučing, hoci s jeho využívaním sme v našich podmienkach na počiatku. Keď sme sa pri dotazníkovom šetrení pýtali respondentov na jednotlivé formy ďalšieho vzdelávania, použili sme širokú škálu odpovedí, ktorá viac zodpovedá konceptu ďalšieho profesijného rozvoja. Viacerí dopytovaní sa pozitívne vyjadrili aj pre samoštúdium (48 % SR, 63 % ČR), účasť na výskumnom projekte (okolo 30 %), tvorbe a publikovaní metodiky práce a pod. Respondenti tým zásadne vyjadrili skutočnosť, že sa identifikujú s väčšou variabilitou vzdelávacích aktivít. Zákonom stanovené „vstupy ďalšieho vzdelávania“ môžu zásadne limitovať sociálnych pracovníkov pri výbere jednotlivých foriem svojho profesijného rozvoja, a tým implicitne ohrozovať aj kvalitu služieb, ktoré sú nimi poskytované. Môžeme konštatovať, že hoci prevládali tradičné vzdelávacie aktivity – s výnimkou supervízie – slovenskí a českí sociálni pracovníci preferujú širší koncept ďalšieho profesijného rozvoja. Táto skutočnosť by sa mala odraziť pri systémovom nastavovaní procesu udržiavania a zvyšovania kompetencií sociálnych pracovníkov na úrovni profesijnej komunity, ako aj na úrovni rezortov riadiacich

podmienky výkonu sociálnej práce. Za týmto účelom odporúčame vytvorenie v oboch krajinách štandardov profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov, na Slovensku aj asistentov sociálnej práce. Pozitívne oceňujeme koncepčný dokument Profesijnej rady komory *Pravidlá hodnotenia sústavného vzdelávania sociálnych pracovníkov/čok vykonávajúcich samostatnú prax*, ktorý zodpovedá konceptu CPD. Už v súčasnosti by na Slovensku mohol slúžiť ako dobrý model hodnotenia ďalšieho profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov v pracovnoprávnom vzťahu, ak ho zamestnávatelia implementujú vo svojich vlastných interných dokumentoch.

## ZÁVER

Klienti majú právo na to, aby im boli poskytované služby kompetentnými a zručnými odborníkmi. Sústavný profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov je jedným z dôležitých faktorov pre napĺňanie tohto práva. Ďalšie vzdelávanie a profesijný rozvoj sociálnych pracovníkov je ich vlastnou etickou zodpovednosťou dôležitou pre kompetentné poskytovanie služieb sociálnej práce. Ide o samoriadiaci proces, ktorý zároveň potrebuje vhodné podmienky zo strany spoločnosti, zamestnávateľov, profesijnej komunity a je predmetom sociálnej politiky. Výsledky diagnostického výskumu predikovali, že slovenskí a českí sociálni pracovníci chápu ďalšie vzdelávanie ako vlastnú potrebu, aktívne ho vyhľadávajú, a to aj napriek finančným bariéram a prekážkam zo strany zamestnávateľa. Českí sociálni pracovníci majú oproti slovenským vyššiu podporu od zamestnávateľských organizácií, čo systémovo podporuje aj zákon o sociálnych službách stanovením minimálneho počtu hodín aktivít v rámci ďalšieho vzdelávania. Slovenskí a českí sociálni pracovníci by privítali väčšiu variabilitu zákonom akceptovaných foriem ďalšieho profesijného rozvoja. Zvýšený záujem je najmä o supervíziu, ktorej v českých sociálnych službách chýba vhodná legislatívna a systémová podpora. Z perspektívy profesijnej komunity pozitívne oceňujeme systémové nastavenie hodnotenia ďalšieho vzdelávania slovenských sociálnych pracovníkov vykonávajúcich samostatnú prax prostredníctvom komory, avšak štandardy ďalšieho profesijného rozvoja by boli potrebné pre všetkých sociálnych pracovníkov.

## POUŽITÉ ZDROJE

BEDDOE, L. 2006. Registration and Continuing Education for Social Work in New Zealand – what about the Workers? *Social Work Review,* 18(4), 100–111.

BEDDOE, L., DUKE, J. 2016. Continuing Professional Development of Registered Social Workers in New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work Review,* 25(3), 35–49.

CANADIAN ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS. 2005. *Code of Ethics.* Ottawa: CASW.

COURNOYER, B. R., STANLEY, M. J. 2002. *The Social Work Portfolio: Planning, Assessing, and Documenting Lifelong Learning in a Dynamic Profession*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 2010. *Competences Supporting Lifelong Learning and the "New Skills for New Jobs" Initiative* [online]. Brussel: Council of EU. [23. 7. 2018]. Dostupné z: http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%208259%202010%20INIT

DALEY, B. J. 2001. Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions. *Adult Education Quarterly,* 52(1), 39–54.

DEVANEY, C. 2015. *Models of Continuing Professional Development for Social Workers*. Dublin: Tusla.

*Etický kodex supervízie* [online]. 2018. Prohuman.sk. [31. 5. 2018]. Dostupne z: https://www.prohuman.sk/files/Eticky_kodex_supervizie_IVSP.pdf

EURÓPSKA KOMISIA. 2017. *Európsky pilier sociálnych práv v 20 zásadách* [online]. [22. 3. 2018]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_sk

EURÓPSKA KOMISIA. 2008. *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie.* Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev.
GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [18. 5. 2018]. Dostupné z: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/
HALACHOVÁ. 2016. Self-care v sociálnej práci. *GRANT Journal,* 5(2), 13–15.
HETTEŠ, M., MALIŠKOVÁ, Z., MÁTEL, A. 2014. Students and Graduates Opinion on Work Career in Social Sector. *Clinical Social Work,* 5(1), 70–77.
INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS. 2018. *Statement of Ethical Principles* [online]. [10.8.2018]. Dostupné z: https://www.ifsw.org/statement-of-ethical-principles/
JIVANJEE, P., PENDELL, K., NISSEN, L. et al. 2016. Lifelong Learning in Social Work: A Qualitative Exploration with Social Work Practitioners, Students, and Field Instructors. *Advances in Social Work,* 16(2), 260–275.
KUZYŠIN, B. 2012. Edukačný progres sociálnej práce. In: HUSÁR, J. et al. *Nová sociálna edukácia človeka (?).* Prešov: PBF PU v Prešove, 235–241.
LEVICKÁ, J. 2018. Supervízia v kontexte didaktiky. In: SCHAVEL, M., KUZYŠIN, B., HUNYADIOVÁ, S. (Eds.). *Podoby supervízie a prevencia syndrómu vyhorenia.* Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 140–146.
LOMBARD, A., PRUIS, S., GROBBELAAR, M. et al. 2010. Continuing Professional Development (CPD) for the Social Work Profession in South Africa. *Social Work/Maatskaplike Werk,* 46(2), 107–120.
MADDEN, C. A., MITCHELL, V. A. 1993. *Professional Standards and Competence: A Survey of Continuing Professional Education for the Professionals*. Bristol: University of Bristol.
MÁTEL, A., SCHAVEL, M. 2015. *Teória a metódy sociálnej práce I*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce.
MATULAYOVÁ, T., MUSIL, L. 2013. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec.
NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS. 2017. *Code of Ethics of the NASW*. Washington, DC: NASW.
NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS. 2003. *NASW Standards for Continuing Professional Education.* Washington, DC: NASW.
NAVRÁTILOVÁ, J. 2011. Variabilita přístupů ke vzdělávání sociálních pracovníků. *Sociální práce / Sociálna práca,* 11(1), 41–50.
RITOMSKÝ, A. 2004. Metodológia sociálnopsychologického výskumu. In: KOLLÁRIK, T. a kol. *Sociálna psychológia.* Bratislava: Univerzita Komenského, 53–72.
MŠMT. 2007. *Strategie celoživotního učení ČR.* Praha: MŠMT.
SCHAVEL, M. 2012. Situácia vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov. In: KODYMOVÁ, P., ŠÁMALOVÁ, K. (Eds.). *Vzdělávání* v *sociální práci*. Praha: UK v Praze, 3–8.
SCHAVEL, M. 2011. *Vzdelávanie v sociálnej práci a perspektívy v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov* [online]. Prohuman.sk. [2. 1. 2011]. Dostupné z: http://prohuman.sk/socialna-praca/vzdelavanie-v-socialnej-praci-a-perspektivy-v-dalsom-vzdelavani-socialnych-pracovnikov
SCHAVEL, M., MATULAYOVÁ, T. 2012. Vysokoškolské vzdelávanie sociálnych pracovníkov v kontexte štátnej vzdelávacej politiky. In: KLIMENTOVÁ, E., BALOGOVÁ, B. (Eds.). *Výzvy a trendy vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov.* Prešov: FiF PU v Prešove, 10–17.
SLOVENSKÁ KOMORA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV A ASISTENTOV SOCIÁLNEJ PRÁCE. 2019. *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce v SR* [online]. Bratislava: SKSPaASP. [24. 1. 2019]. Dostupné z: http://socialnapraca.sk/wp-content/uploads/2019/01/Etick%C3%BD-k%C3%B3dex-rev%C3%ADzia-2018-1.pdf
SLOVENSKÁ KOMORA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV A ASISTENTOV SOCIÁLNEJ PRÁCE. 2018. *Pravidlá hodnotenia sústavného vzdelávania sociálnych pracovníkov/čok vykonávajúcich samostatnú prax* [online]. Bratislava: SKSPaASP. [25. 4. 2018]. Dostupné z:

http://socialnapraca.sk/wp-content/uploads/2018/05/pravidla-hodnotenia-sustavneho-vzdelavania_6_4_2018.pdf
SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČESKÉ REPUBLIKY. 2006. *Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků České republiky* [online]. Praha: SSP ČR. [10. 10. 2015]. Dostupné z: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf
SOCIAL WORKERS REGISTRATION BOARD. 2010. *Continuing Professional Development for Registered Social Workers*. Wellington: SWRB.
ŠIŇANSKÁ, K., KOČIŠOVÁ, A. 2017. Starostlivosť o seba v sociálnej práci ako inšpirácia pre vznikajúcu oblasť onkologickej sociálnej práce. *Sociální práce / Sociálna práca,* 17(5), 52–68.
ŠKODOVÁ, Z. 2013. *Praktický úvod do metodológie výskumnej práce*. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine.
Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.
Zákon č. 108/2006. Sb., o sociálních službách.
Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.
Zákon č. 311/2001 Z. z., zákonník práce.
Zákon č. 305/2005 Z. z., o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
Zákon č. 448/2008 Z. z., o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení nasledujúcich predpisov.
Zákon č. 568/2009 Z. z., o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon č. 219/2014 Z. z., o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

# Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy

## *Social Work Education from Sociological Perspective*

Markéta Janíková

Mgr. Markéta Janíková[1] vystudovala sociologii a žurnalistiku na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době je studentkou doktorského studia sociální práce na Fakultě sociálních studií Ostravské univerzity. Zabývá se tématy sociální exkluze a bezdomovectví.

**Abstrakt**
CÍLE: Cílem příspěvku je zasadit vzdělávání v sociální práci do kontextu vývoje vzdělanostních příležitostí a požadavků trhu práce a komparovat požadavky zaměstnavatelů na sociální pracovníky a oblasti, ve kterých jsou sociální pracovníci v rámci pomaturitního studia vzděláváni. Reaguje vzdělávací kurikulum sociální práce na měnící se společenské podmínky a na současné požadavky trhu práce? TEORETICKÁ VÝCHODISKA: Na problematiku je nahlíženo prostřednictvím tzv. kompetenčního přístupu, součástí příspěvku je popis výhod a nevýhod aplikace tohoto přístupu v oblasti vzdělávání v sociální práci. METODY: Použitou metodou je sekundární analýza kvantitativních dat. Data jsou čerpána z databáze ČSÚ a reflektují vývoj v oblasti vzdělávání na území ČR v uplynulých letech. VÝSLEDKY: Současný stav vzdělávání v sociální práci je podrobován kritice, dle mnohých autorů (např. Chytil, 2007; Elichová, 2017) vzdělávání nerozvíjí u budoucích sociálních pracovníků ty kompetence, které jsou požadovány trhem práce. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Zjištěná tvrzení mohou být podkladem pro další diskusi ohledně vhodné implementace požadavků trhu práce a potřeb praxe do vzdělávacích programů sociální práce. Kriticky reflektována by měla být také samotná aplikace kompetenčního přístupu do oblasti sociální práce.

**Klíčová slova**
sociální práce, vzdělávání, trh práce, kompetenční přístup

**Abstract**
OBJECTIVES: The aim of the paper is to introduce the social work education into the kontext of the development of educational opportunities and labor market requirements and to compare employers' requirements with social workers and areas in which social workers are educated in the tertiary education system. THEORETICAL BASE: The issue is viewed through the competency--based approach, the paper is focused on the description of advantages and disadvantages of applying this approach in the field of education in social work. METHODS: The method used in this article is the secondary analysis of quantitative data. The data are drawn from the database of the Czech Statistical Office and reflex the development of education in the Czech Republic in

[1] Kontakt: Mgr. Markéta Janíková, Katedra sociální práce, Fakulta sociálních studií OU, Českobratrská 16, 702 00 Ostrava; marketa.janikova@osu.cz

recent years. OUTCOMES: The current state of education in social work is subject to criticism, according to many authors educated social workers have no competencies there are demanded by labor market (Chytil, 2007, Elichová, 2017). SOCIAL WORK IMPLICATIONS: The findings can be the basis for further discussion on the appropriate implementation of labor market requirements and practical needs in social work education programs. The actual application of the competence approach to social work should be subject to critical reflection, too.

**Keywords**
social work, education, labor market

## ÚVOD

Modernizační vývoj a technologický pokrok jsou ve všech moderních společnostech spjaty s nárůstem vzdělanostní úrovně. Zavádění a rozšiřování nových technologií vede ke vzniku nových profesí i nových způsobů práce, což se odráží i ve formulování nových požadavků ohledně preferovaných znalostí a dovedností zaměstnanců spojených s odlišnými způsoby přípravy a modely chování, než byly nutné u tradičních profesí. Větší důraz je kladen na celoživotní učení, self-management a rozvoj lidského potenciálu. Příčinu těchto změn můžeme hledat ve skutečnosti, že v digitálním věku specializované znalosti a činnosti rychle zastarávají, je tedy nutná jejich neustálá aktualizace. Dle Levyho a Murnanneho (2013) se v budoucnu uplatní především lidé s vysokou informační gramotností a schopností řešit neočekávané nestrukturované problémy. Nejméně úspěšní budou uchazeči o práci, kteří nabídnou jen pevné znalosti a rutinně opakující se myšlenkové postupy a činnosti. Soudobá společnost, ať už ji nazýváme rizikovou (Beck, 2004), postindustriální (Bell, 1999) nebo např. společností tekuté modernity (Bauman, 2002), je společností mnoha možností. Za tuto přemíru možností platíme dle Baumana (2002) trvalou nejistotou, která je základní individualizační silou a prorůstá všemi oblastmi lidského života, což se odráží i v oblasti vzdělávání a práce. Klíčovým pojmem se stává flexibilita. Reformy vzdělávacího systému by tak měly vést v ideálním případě k vytvoření skupiny absolventů, kteří jsou nejen odborníky, ale kteří jsou schopni se zorientovat v rychle se měnících podmínkách, jsou dostatečně flexibilní a adaptabilní. V rámci vzdělávání se proto začíná diskutovat o potřebě ústupu od profilu odborné školy vzdělávající úzce profilované specialisty. Mimo odbornost a specializaci se klade důraz na připravenost na změny, schopnost adaptace, schopnost efektivní komunikace. Ochota celoživotně se vzdělávat je samozřejmostí. Zygmunt Bauman (2006) tuto situaci ve vzdělávání komentuje analogií s balistickou střelou: „Je možná zapotřebí se snažit produkovat místo balistických střel s jednou provždy zakódovaným směrem a rychlostí samonaváděcí rakety s plochou dráhou letu, které se řídí samy. (…) Je možná nutné místo specializace vytvářet ohebnost a tvárnost ducha a schopnost rychlé změny profesní orientace v závislosti na změně požadavků." (Bauman, 2006:135–136.) Jaké jsou požadavky zaměstnavatelů ohledně kompetencí absolventů VŠ? Jak hodnotí sami vysokoškolští studenti uplatnitelnost svého studia s ohledem na požadavky praxe? A jaká je v tomto kontextu situace v oblasti vzdělávání v sociální práci? To je předmětem tohoto příspěvku.

## VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURA V ČESKÉ SPOLEČNOSTI – UPLATNITELNOST VZDĚLÁNÍ V KONTEXTU POŽADAVKŮ TRHU PRÁCE

Podíl středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných osob v posledních dvaceti letech prudce rostl, v ČR absolvoval vysokou školu v roce 2014 téměř trojnásobný počet studentů než v roce 2001 (ČSÚ, 2015). Data z roku 2014–2015 dokládají, že se vzdělání v terciární oblasti stává žádoucí a stěžejní formou kulturního kapitálu pro obě pohlaví. V nejstarších věkových kategoriích (55 až

64 let a 65+) dosáhl vzdělání na vysoké škole větší počet mužů než žen. Ve věkové kategorii 45–54 let je poměr mezi muži a ženami s vysokoškolským diplomem vyrovnaný, v mladších věkových kategoriích mírně převažují v oblasti vysokoškolského vzdělání ženy nad muži (ČSÚ, 2015). Ženy převažují mezi absolventy všech oborů, vyjma přírodních a technických věd. V roce 2016 měli zájemci o vysokoškolské studium možnost si vybrat ze studia na 26 vysokých školách, na kterých studovalo více než 315 tisíc studentů (ČSÚ, 2018). Počet studentů VŠ kulminoval v ČR v roce 2010, od té doby dochází k poklesu počtu studentů, což je způsobeno především demografickým vývojem, kdy se na vysoké a vyšší odborné školy hlásí populačně slabší ročníky mladých lidí. I přes strmý růst počtu vysokoškolsky vzdělaných osob v posledních třech dekádách patří vzdělanostní úroveň České republiky v oblasti terciárního vzdělání v EU k těm nižším (Tvrdý, 2008; ČSÚ, 2018). Mezi faktory, které mohou mít vliv na zapojení Čechů do formálního terciárního vzdělávání, můžeme zařadit kvalitu institucionálního a legislativního prostředí, nabídku a úroveň vzdělávacích příležitostí a aktuální kvalifikační požadavky na trhu práce. Oproti minulosti není vzdělání tak jasným nástrojem zabezpečení vyššího sociálního statusu – spojeného s prestižnější profesí, vyšším příjmem, přesto je snaha o dosažení co nejvyššího možného vzdělání považována za možnou a ve většině případů úspěšnou strategii ochrany proti novým sociálním rizikům (Keller, 2011).

Rostoucí nestálost pozic aktérů na trhu práce je patrná od konce dvacátého století a je doprovázena procesy flexibilizace, resp. prekarizace práce. Omezení plnohodnotných pracovních smluv ve prospěch nárůstu dočasných a zkrácených pracovních úvazků přesunulo nejistotu globalizovaného a nestabilního trhu z firem na zaměstnance. V reakci na dynamické změny ekonomiky a hospodářství pozbývá soustavná životní a kariérní dráha na významu; stabilita, solidarita a věrnost jednomu zaměstnavateli není hodnotou. Imobilní dráha, neochota posunout se na trhu práce – a tím i v rámci celého stratifikačního systému – vertikálně či horizontálně je považována za projev selhání. Konkurenční výhodu získávají aktéři, kteří se vyznačují nejvyšší mírou flexibility, ochoty riskovat a schopností spolupráce s kýmkoli (Sennett, 1998).

Není-li flexibilita trhu práce spojena s ochrannými legislativními, politickými, ekonomickými i sociálními opatřeními, nejistota narůstá. Jedním z konceptů, který se objevuje v uvedeném období a který bude možné použít s ohledem na předpokládaný vývoj, je flexikurita. V obecném smyslu se jedná o „… politickou strategii usilující zvyšovat flexibilitu trhu práce, organizace práce a pracovních vztahů na jedné straně a zvyšovat sociální ochranu především ohrožených skupin na trhu práce na straně druhé“ (Wilthagen, Rogowski, 2002).

Cílem strategie je mimo jiné posílit u aktérů s nízkou kvalifikací pozici na trhu práce, přispět k jejich participaci jak na pracovním trhu, tak v širším sociálním kontextu a působit preventivně proti jejich sociálnímu vyloučení.

Nicméně základním předpokladem je aktér motivovaný k rozšiřování a/nebo zvyšování kvalifikace formou celoživotního vzdělávání. Podmínkou je však reforma samotného vzdělávacího systému tak, aby jeho profil odpovídal nejen osobním zájmům a preferencím žáků a studentů, ale také požadavkům praxe a trhu práce.

Aktuální data Českého statistického úřadu reflektují omezené možnosti uplatnění dosaženého vzdělání v profesní praxi u mladých zaměstnanců ve věku 20–34 let. S vyšším vzděláním a specializací pochopitelně možnosti uplatnění narůstají (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Uplatnění vzdělání 20–34letých v jejich zaměstnání

| | | Dosažený stupeň vzdělání CZ-ISCED 2011 | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Celkem | základní vzdělání | střední bez maturity (vč. vyuč.) | střední s mat. | vysokoškolské |
| | v tis. | | | | |
| **Celkem** | **1405,5** | **64,6** | **383,2** | **553,1** | **404,6** |
| ano | 639,6 | 5,3 | 150,0 | 202,0 | 282,2 |
| ano, částečně | 278,9 | 9,5 | 56,8 | 144,0 | 68,5 |
| spíše ne | 182,1 | 11,8 | 51,9 | 88,0 | 30,3 |
| ne | 304,9 | 38,0 | 124,5 | 119,0 | 23,5 |
| | v % | | | | |
| **Celkem** | **100,0** | **100,0** | **100,0** | **100,0** | **100,0** |
| ano | 45,5 | 8,2 | 39,1 | 36,5 | 69,8 |
| ano, částečně | 19,8 | 14,8 | 14,8 | 26,0 | 16,9 |
| spíše ne | 13,0 | 18,3 | 13,6 | 15,9 | 7,5 |
| ne | 21,7 | 58,7 | 32,5 | 21,5 | 5,8 |

Zdroj: ČSÚ, 2016:4

Konkrétnější data nabízí srovnání uplatnitelnosti dosaženého vzdělání na trhu práce napříč studijními obory (tabulka 2). Z komparativního šetření mezi vysokoškoláky vyplývá, že nejméně využijí v praxi znalosti a dovednosti získané při studiu absolventi oborů spadajících do kategorie „umění a humanitní vědy" (24 %) a „služby" (32,2 %).

Tabulka 2: Počet 20–34letých, kteří uvedli, že v zaměstnání není zcela nebo spíše není využita jejich kvalifikace podle stupně a oboru vzdělání

| | Dosažený stupeň vzdělání CZ-ISCED 2011 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Široce vymezený obor | střední bez maturity (vč. vyuč.) | střední s maturitou | vysoko-školské | střední bez maturity (vč. vyuč.) | střední s maturitou | vysoko-školské |
| | v tis. | | | v % | | |
| všeobecné vzdělání | – | 33,6 | – | – | 49,4 | – |
| **umění a humanitní vědy** | 4,2 | 7,9 | 8,2 | 62,6 | 50,3 | 24,0 |
| společenské vědy, žurnalistika a informační vědy | – | – | 8,9 | – | – | 13,4 |
| **obchod, administrativa a právo** | 10,3 | 50,6 | 7,3 | 48,6 | 36,6 | 13,0 |
| technika, výroba a stavebnictví | 91,7 | 48,2 | 3,9 | 37,8 | 27,2 | 6,2 |
| **zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství** | 8,7 | 12,2 | | 63,5 | 58,7 | – |
| zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky | – | 12,4 | 4,0 | – | 37,2 | 7,6 |
| **služby** | 59,4 | 33,0 | 8,7 | 62,3 | 47,9 | 32,2 |

Zdroj: ČSÚ, 2016:5

Dle údajů ČSÚ z roku 2016 více než čtvrtina pracujících studentů účastnících se formálního (převážně terciárního) vzdělávání uznala pozitivní vliv studia na jejich výkon v zaměstnání od zvýšení platu (11%) po nové zajímavé úkoly (15 %). Žádné pozitivní výsledky nezpozorovalo 37% studentů (pracujících i nepracujících), což je pravděpodobně způsobeno také tím, že se velká část respondentů v době výzkumu stále nacházela v procesu studia. Odráží to také rozdíl mezi zhodnocením aktuální míry využití studiem získaných poznatků (56% studentů využívá získané dovednosti a znalosti málo nebo vůbec ne) oproti budoucí využitelnosti studia (absolutní využitelnost studia předpokládalo 45%, využití větší části získaných dovedností a znalostí 48% studujících; ČSÚ, 2018).
K 31. 12. 2017 pracovalo dle údajů ze Statistické ročenky z oblasti práce a sociálních věcí 2017 (MPSV, 2018) v terénních a ambulantních sociálních službách celkem 30 320 osob, z toho bylo 3982 sociálních pracovníků a 14 224 pracovníků v sociálních službách. Na zajištění pobytových sociálních služeb (pobytové služby, sociální rehabilitace, terapeutické komunity apod.) se podílelo 96 857 pracovníků, z toho 7731 na pozici sociálního pracovníka, 37 127 na pozici pracovníka v sociálních službách. Další profese v evidenci MPSV v roce 2017 podílející se na zajištění terénních, ambulantních a pobytových sociálních služeb byly např. lékař, speciální pedagog, vychovatel atd. Počet sociálních pracovníků v oblasti sociální práce (mimo výše jmenované kategorie) byl 1649, tento soubor tvořilo 983 pracovníků vykonávajících koordinaci a realizaci sociální práce, 486 pracovníků vykonávajících činnosti sociální práce zaměřené na cílové skupiny, 300 sociálních pracovníků se specializací sociální kurátor, dále bylo do této kategorie zahrnuto 623 veřejných opatrovníků, 150 protidrogových koordinátorů, 125 romských poradců a 132 pracovníků sociální prevence (MPSV, 2018). Mišovič (2016) na základě výzkumného šetření z roku 2014 uvádí, že vysokoškolským či vyšším odborným vzděláním v oboru sociální práce disponuje 85% zaměstnanců (63% VŠ, 22% VOŠ). Uvedený výzkum se zaměřoval na vymezení profesního profilu sociálního pracovníka, součástí bylo i zjišťování významu vzdělání a praktických poznatků pro profesionální vybavenost sociálního pracovníka. Dle vyjádření 24% respondentů odborné školství významně přispívá k úrovni sociální práce, 39% respondentů z řad sociálních pracovníků se domnívalo, že odborné školství přispívá částečně, 31% respondentů se přiklonilo k malému přispění odborného školství k úrovni sociální práce (viz tabulka 3).

Tabulka 3: Jak odborné školství přispívá k úrovni sociální práce

| Jak přispívá odborné školství k úrovni sociální práce | Zastoupení v % |
|---|---|
| Významně | 24 |
| Částečně | 39 |
| Málo | 31 |
| Vůbec | 3 |
| Neví | 3 |

Zdroj: Mišovič, 2016:203, upraveno autorkou

**Klíčové kompetence a užití kompetenčního modelu v sociální práci**
Současné společnosti dominuje koncept práce, hromadného dělníka minulé doby nahrazuje socializovaný pracovník, volný čas se stává prostorem pro další práci. Garrett (2016) používá pojem sociální továrna, ve které je celá společnost k dispozici pro práci a tvorbu zisku. Zároveň je práce spjata stále více s krátkodobostí a nejistotou. Důraz na flexibilitu, individualitu zaměstnanců (absolventů škol) je spojen se zacílením na jejich oproštění od sociálních vazeb a závazků, které by mohly danou schopnost adaptability výrazně omezit. Zaměstnavatelé již více jak deset let zdůrazňují důležitost takových kompetencí, které usnadňují změnu profese bez zbytečných

komplikací. V roce 2008 zaměstnavatelé v České republice nejčastěji od absolventů vysokých škol požadovali: flexibilitu, ochotu učit, jazykové znalosti, odpovědnost, schopnost komunikovat, znalosti práce s PC, jazykovou vybavenost a kreativitu. U středoškolských studentů pak očekávali praktickou znalost oboru, samostatnost, pracovní a morální návyky, vzdělání, ochotu pracovat a rozvíjet se, flexibilitu, obětavost, umění jednat s lidmi atd. I v dalších výzkumech (Kalousková, 2007; Tvrdý, 2007) zaměřujících se na identifikaci požadavků zaměstnavatelů v kontextu měnících se podmínek na trhu práce vystoupily do popředí tyto kompetence: zběhlost v zacházení s informacemi, schopnost nést zodpovědnost, rozhodovat se, ochota učit se, zodpovědnost, adaptabilita a flexibilita.

Kompetenční přístup vycházející z behaviorálních základů má velmi významné místo jak v sociální práci, tak v jiných společenských a humanitních vědách. Spojován je především s medicínou, psychologií, popř. s personálním managementem a vzděláváním manažerů (Hroník, 2007), kdy jsou identifikovány klíčové kompetence nutné k tomu, aby mohl být manažer ve své profesi úspěšný. Východiskem behaviorismu je zaměření na výkon, výsledky, objektivitu, měřitelnost. Hlavní tezí je, že jakékoliv lidské chování je naučené, vše lze naučit, nežádoucí chování lze odnaučit. V rámci vzdělávání sociálních pracovníků se používá několik kompetenčních modelů, nejznámější a nejrozšířenější je pravděpodobně soubor praktických kompetencí Z. Havrdové, která kompetenci chápe jako „funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese" (Havrdová, 1999:42). Havrdová identifikovala šest praktických kompetencí včetně jejich dílčích aspektů (kritérií). Těmito kompetencemi jsou: schopnost rozvíjet účinnou komunikaci, schopnost orientovat se a plánovat postup, schopnost podporovat a pomáhat k soběstačnosti, schopnost zasahovat a poskytovat služby, schopnost přispívat k práci organizace, schopnost odborně růst.

Truhlářová (2010) porovnala kompetenční model Havrdové s výsledky výzkumného šetření zaměřeného na evaluaci studia studenty v kontextu odborných praxí právě vzhledem k získaným odborným praktickým kompetencím s cílem zjistit, jak studenti sociální práce reflektují proces získávání praktických kompetencí během svého bakalářského studia. Respondenty byli studentky a studenti třetího ročníku bakalářského studia sociální práce. V rámci výzkumu bylo identifikováno pět kompetenčních bloků (faktorů), a to komunikace s klientem, komunikace v profesi, vedení dokumentace, práce v organizaci a znalost metod. Jednotlivé výroky respondentů byly zkoumány faktorovou analýzou a porovnány s kompetenčním modelem Havrdové. Výsledkem je zjištění, že realizace odborných praxí v kontextu tohoto modelu uspokojivě rozvíjí odborné kompetence u studentů. „Zkoumaní respondenti podle vlastních výpovědí získali během vysokoškolského studia oboru sociální práce nejvíce odborných kompetencí v oblasti: komunikace s klientem, poskytování emoční podpory, zpětnovazebních dovedností, zodpovědnosti a pracovních aktivit ve vztahu k praxi na pracovišti (aktivní plnění pracovních úkolů na pracovišti, porozumění struktuře organizace, respekt k pravidlům a zájmům organizace; Truhlářová, 2010:127). Mezi kompetence nejméně rozvíjené během studia patří: usnadňování komunikace mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím, schopnost dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny u klienta, provádění samostatného záznamu vyšetření (pozorování) klienta a dovednost navazování kontaktu s institucemi. Z výzkumu také vyplynula důležitost délky konané praxe, ukázalo se, že s počtem hodin praxe se u studentů zvyšuje subjektivní spokojenost s některými dosaženými kompetencemi. Na základě výzkumných zjištění lze konstatovat zaměření studentů na komunikační kompetence a na potřebu dobře zvládat zpětnou vazbu a umět poskytnout emoční podporu klientovi. Za překvapivé považuje Truhlářová především to, že se ve výpovědích studentů neobjevily vůbec kompetence provádět sociální šetření, posouzení situace klienta a vedení, přičemž tyto kompetence lze považovat za určující pro přímý výkon sociální práce (Balogová, Berka, 2002, in Truhlářová, 2010).

Kompetenční modely jsou přehledné, strukturované a logické, jejich užití v sociální práci je ovšem problematické. Dominelli (1996) podrobuje kompetenční přístup ostré kritice kvůli technicistnímu

a dekontextualizovanému způsobu učení, které podle ní vede k atomizaci vzdělávání, problémů klienta, a dokonce k atomizaci sociální práce jako takové. Chytil (2007), Keller (2007) aj. spojují tento přístup s privatizací sociálního státu. Veřejný prostor je kolonizován privátním, vše se podřizuje ekonomickému diktátu peněz a zisku. V rámci těchto tlaků dochází k regulaci a standardizaci činnosti sociálních pracovníků. Sociální pracovník vystupuje jako pouhý úředník, administrátor a e-technik (Garrett, 2014), který je nucen zadávat údaje o hodnocení své práce do šablon různých softwarových programů vytvářených organizací a státem, místo aby se zapojoval do přímé práce s klienty. Garrett (2014) hovoří o nesnesitelné lehkosti liberalizace v sociální práci, o aplikaci mužského, technického přístupu k úkolům v sociální práci v souvislosti s liberalizací a privatizací, sledování ukazatelů výkonnosti, úsilí o usnadnění zvýšení tempa a objemu práce, monitorování produktivity pracovníků. Sociální práce se stává zbožím, klient zákazníkem, který si vybírá z nabízených produktů a služeb. Ztrácí se identita sociální práce (Chytil, 2007; Lorenz, 2007).

Klíčovou roli v pomaturitním vzdělávání sociálních pracovníků hrají Minimální standardy vzdělávání v sociální práci formulované pracovní skupinou ASVSP. Tyto standardy definují základní výbavu potřebnou pro výkon profese sociálního pracovníka a kombinují teoretické a praktické vzdělávání. Vedle pojetí, cíle a obsahu jednotlivých předmětů jsou vymezeny také cílové kompetence, tj. znalosti, které by studenti sociální práce měli získat, a dovednosti, které by si měli v rámci studia osvojit. V souvislosti s proměnami společnosti se mění požadavky trhu práce na absolventy terciárního vzdělávání, jak již bylo řečeno výše, požadována je flexibilita, schopnost adaptovat se na změnu podmínek, samostatnost, schopnost kritického myšlení apod. Vzdělavatelé by měli reagovat na tyto změny a obsah a formu výuky tomu přizpůsobit. Jak je tomu v sociální práci? Reaguje vzdělávací kurikulum na společenské změny a na požadavky trhu práce? Jaké znalosti a dovednosti sociálních pracovníků jsou poptávány zaměstnavateli? V letech 2012–2013 bylo provedeno výzkumné šetření zabývající se souladem kompetencí vyučovaných a požadovaných trhem práce v oblasti sociální práce (Elichová, 2017). Požadavky trhu práce na sociální pracovníky byly zjišťovány prostřednictvím obsahové analýzy inzerátů týkajících se pozice sociální pracovník v různých organizacích. Zkoumáno bylo 71 inzerátů obsahujících 471 požadovaných kompetencí. Jak vyplývá z tabulky 4, nejčastěji poptávanými kompetencemi byly odpovídající vzdělání, práce s PC a komunikační dovednosti.

Tabulka 4: Srovnání požadavků v inzerátech z roku 2013 a 2012 v pořadí dle četnosti

| | **Požadavky v inzerátech 2013** | **Požadavky v inzerátech 2012** |
|---|---|---|
| 1. | Vzdělání | Vzdělání |
| 2. | Práce s PC | Práce s PC |
| 3. | Komunikační dovednosti | Komunikační dovednosti |
| 4. | Řidičský průkaz sk. B, praxe v oboru 1–5 let | Čistý trestní rejstřík |
| 5. | Čistý trestní rejstřík | Řidičský průkaz sk. B |
| 6. | Znalost platné legislativy v oboru | Týmová práce |
| 7. | Časová flexibilita, osobnostní vlastnosti a předpoklady | Samostatnost |
| 8. | Týmová práce | Praxe v oboru (1–5 let) |
| 9. | Specifické znalosti a dovednosti, orientace a praxe v oblasti SQSS | Flexibilita |
| 10. | Zodpovědnost | Zdravotní způsobilost |
| 11. | Pozitivní vztah k cílové skupině | Empatie, kreativita |
| 12. | Organizační schopnosti, zdravotní způsobilost, kreativita | Specifické znalosti a dovednosti |

| | | |
|---|---|---|
| 13. | Křesťanské hodnoty | Křesťanské hodnoty, minimální věk (21, 23 let) |
| 14. | Řídící schopnosti | |
| 15. | Znalost a praxe v individuálním plánování | |
| 16. | Minimální věk (18, 23 let) | |
| 17. | Empatie | |

Zdroj: Elichová, 2017:75

Zjištěné kompetence z inzerátů následně Elichová komparovala s Minimálním standardem vzdělávání ASVSP, přesněji požadované kompetence byly srovnávány s profilem absolventa dle Minimálního standardu. Zaměstnavatelé poptávali kompetence, které jsou pevnou součástí Minimálního standardu, popř. součástí zákona o sociálních službách či etického kodexu (vzdělání, odbornost, profesionalita, ochota se dále vzdělávat), ale i takové kompetence, které nejsou v Minimálním standardu explicitně vyjádřeny (např. manažerské dovednosti, organizační a řídící schopnosti apod.). Zcela v souladu s obecnými trendy, co se týče kompetencí požadovaných trhem práce, jsou požadavky na to, aby sociální pracovník byl flexibilní, samostatný, byl schopen týmové práce, byl odolný vůči stresu atd. Elichová (2017) na základě srovnání inzerátů z roku 2012 a 2013 dospívá k závěru, že je patrný růst požadavků na jeden inzerát. Což lze dle jejího názoru vysvětlit dvěma způsoby. Buď narůstá poptávka po profesionálech sociální práce, nebo absolvent současného vzdělávání v oblasti sociální práce nemá dovednosti požadované trhem práce, proto je zaměstnavatelé poptávají prostřednictvím inzerátů (Elichová, 2017). Druhá teze koresponduje s názorem, že vzdělávací instituce nereflektují modernizační tendence a vzdělávání nerozvíjí u budoucích sociálních pracovníků ty kompetence, které jsou požadovány trhem práce (Chytil, 2007).

Profesním profilem sociálního pracovníka se zabýval, jak již bylo uvedeno výše, také Mišovič (2016). Ve svém výzkumu se zaměřil na vymezení aktivit sociálních pracovníků, posouzení podstaty sociální práce, hodnocení profesní úrovně spolupracovníků, identifikaci významu poznatků a dovedností při výkonu sociální práce z perspektivy sociálních pracovníků, speciálně terénních sociálních pracovníků. Výzkumu se účastnilo 679 respondentů z řad sociálních pracovníků (z toho bylo 170 terénních sociálních pracovníků). Dle názoru respondentů typickými vlastnostmi sociálních pracovníků jsou vnímavost, zohlednění úsudku a prožitků situace klienta, posuzování individuálních okolností situace klienta, spravování vlastní agendy, poskytnutí praktické rady, pomoci. Nedostatek profesionality sociálního pracovníka signalizují charakteristiky jako neadekvátní reakce na situaci (22 %), nepochopení klienta (19 %), prodlužování spolupráce s klientem (18 %) či nezájem o širší kontext problémů (9 %). V části týkající se vzdělání se tři čtvrtiny (77 %) respondentů přiklonily k možnosti, že teoretické znalosti a praktické poznatky by měly být u absolventů vysokých škol v oboru sociální práce napůl. Více než dvě třetiny (70 %) respondentů pak deklarovaly, že důležitost poznatků, které sociální pracovník potřebuje, určuje praxe, resp. cílová skupina, se kterou sociální pracovník pracuje. Mezi dovednostmi a znalostmi, které chybí sociálním pracovníkům nejvíce, byly nedostatečné znalosti z oblasti psychologie, ekonomie a fundraisingu (podrobněji viz tabulka 5).

Tabulka 5: Nejvíce chybějící profesní dovednosti mezi spolupracovníky

| Oblast | Zastoupení v % |
|---|---|
| Psychologické znalosti | 20 |
| Fundraising | 19 |
| Ekonomické znalosti | 16 |
| Individuální plánování | 13 |
| Znalost legislativy | 10 |
| Vedení rozhovoru | 7 |
| Realizace sociálního šetření | 4 |

Zdroj: Mišovič, 2016:20, upraveno autorkou

## ZÁVĚR

V důsledku modernizačních proměn společnosti dochází také ke změně požadavků trhu práce. Dle OECD je změna struktury kvalifikačních kompetencí zaměstnanců nevyhnutelná. „Globalizace a rychlé technologické změny, ale také demografické změny, migrace a vývoj na trhu práce drasticky změnily strukturu požadavků na zaměstnání a dovednosti v povoláních ve většině zemí v posledních desetiletích – a očekává se, že tyto trendy budou v dohledné budoucnosti pokračovat. (…) Ve skutečnosti se v Evropské unii více než 40 % pracovníků domnívá, že jejich úroveň dovedností neodpovídá požadavkům na práci." (OECD, 2016:26.)

Sílí hlasy, že školy by měly produkovat absolventy, kteří budou nejen odborníky, ale budou dostatečně flexibilní a schopni se rychle adaptovat na měnící se podmínky. Vzdělávací proces by měl být zaměřen na získání kompetencí vyžadovaných trhem práce. Jak vzdělávání sociálních pracovníků „na zakázku", tak uplatňování kompetenčního modelu v sociální práci ovšem může být spojeno s mnoha problémy a riziky od zavádění technicistního přístupu, podřizování se požadavkům trhu práce až po podporu komodifikace sociální práce a ohrožení jejího poslání.

S ohledem na změnu požadavků na trhu práce a výsledky některých výzkumů z oblasti evaluace profesní přípravy sociálních pracovníků a jejich profesních kompetencí (viz výše) je potřeba se zamyslet nad zařazením obecných rozvojových aktivit do vzdělávacího kurikula sociální práce s cílem reagovat na nároky trhu práce a navýšit uplatnitelnost absolventů vzdělávacích programů. Vzdělávání v sociální práci (ale i v jiných oborech) se soustřeďuje na formování a posilování specifických dovedností a osvojování specifických znalostí potřebných pro výkon profese sociálního pracovníka jako takového. Jako okrajový je vnímán rozvoj dovedností a schopností, které jsou univerzálně využitelné napříč profesním spektrem, v sociální práci jsou ale klíčové. Jedná se o široce přenositelné znalosti a dovednosti, které zvyšují flexibilitu a uplatnitelnost na trhu práce, tyto dovednosti jsou někdy označovány jako sociální kompetence, popř. soft skills. V oblasti tzv. „formování pracovních schopností člověka" je kladen důraz vedle kvalifikace také na rozvoj obecného pracovního potenciálu. Pozornost je věnována především osobnosti jedince a rozvoji sociálních dovedností se zaměřením na rozvíjení komunikačních a prezentačních dovedností, seberozvoj, kreativitu, asertivitu, schopnost týmové spolupráce, schopnost empatie apod. Elichová (2017) v tomto kontextu hovoří o kultivaci osobnosti studentů sociální práce. Nástroje, které lze využít ke kultivaci osobnosti, jsou např. supervize, reflexe vlastních postojů a podpora sebepoznávání, self-management, diskuse s kolegy a pedagogy, hraní rolí, předměty zaměřené na sebezkušenost aj. Současný vzdělávací systém (nejen v sociální práci) se zaměřuje spíše na odborné (tvrdé) dovednosti, měkké dovednosti tak potřebné pro výkon profese sociálního pracovníka a zároveň i vyžadované trhem práce jsou dávány do pozadí.

**POUŽITÉ ZDROJE**

BAUMAN, Z. 2006. *Humanitní vědec v postmoderním světě.* Praha: Vize 97.
BAUMAN, Z. 2002. *Tekutá modernita.* Praha: MF.
BECK, U. 2004. *Riziková společnost.* Praha: SLON.
BELL, D. 1999. *Kulturní rozpory kapitalismu.* Praha: SLON.
ČSÚ. 2018. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Praha: ČSÚ. [25. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016
ČSÚ. 2016. *Výběrové šetření pracovních sil-AHM2016* [online]. Praha: ČSÚ. [25. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-1-ctvrtleti-2017
ČSÚ. 2015. *Zaostřeno na ženy a na muže 2015* [online]. Praha: ČSÚ. [25. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/zaostreno-na-zeny-a-muze-2015
DOMINELLI, L. 1996. *Sociology for Social Work*. London: Macmillian Press, Ltd.
ELICHOVÁ, M. 2017. *Sociální práce. Aktuální otázky.* Praha: GRADA.
GARRET, P. M. 2014. Re-enchanting Social Work? The Emerging Spirit of Social Work in Age of Economic Crisis. *The British Journal of Social Work,* 44(3), 503–521.
HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce.* Praha: Osminum.
HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Praha: GRADA.
CHYTIL, O. 2007. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce / Sociální práca,* 8(4), 64–71.
KALOUSKOVÁ. 2007. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v kvartérním sektoru.* Praha: NÚOV.
KELLER, J. 2011. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme.* Praha: SLON.
KELLER, J. 2007. *Teorie modernizace.* Praha: SLON.
LEVY, F., MURNANE, R. 2013. *Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work* [online]. [14. 8. 2018]. Dostupné z: https://dusp.mit.edu/sites/dusp.mit.edu/files/attachments/publication/Dancing-With-Robots.pdf
LORENZ, W. 2007. Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce / Sociálna práca,* 7(1), 62–71.
MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. 2018. *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2017* [online]. [10. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/34376/Statisticka_rocenka_z_oblasti_prace_a_socialnich_veci_2017.pdf
MIŠOVIČ, J. 2016. Specifika terénních sociálních pracovníků z hlediska znalostí a dovedností ve světle výzkumu. *Logos polytechnikos,* 7(2), 193–209.
OECD. 2016. *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs* [online]. [14. 8. 2018]. Dostupné z: http://www.oecd.org/els/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs-9789264252073-en.htm
SENNETT, R. 1998. *The Corrosion of Character – The Personal Consequences of Work in the New Capitalism.* W. W. Norton &Company, Inc.
TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2010. Identifikace rizik v rámci využití kompetenčního modelu ve vzdělávání sociálních pracovníků / pracovnic v bakalářských oborech sociální práce. *Sociální práce / Sociálna práca,* 10(3), 122–131.
TVRDÝ, L. 2008. *Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti.* Ostrava: VŠB-TUO.
TVRDÝ, L. a kol. 2007. *Trh práce a vzdělanost v regionálním kontextu.* VŠB-TUO.
WILTHAGEN, T., ROGOWSKI, R. 2002. Legal Regulation of Transitional Labour Markets, G. In: SCHMID, S., GAZIER, B. *The Dynamics of Full Employment: Social Integration Through Transitional Labour Markets,* 233–273.

# Genderové aspekty v sociální práci s rodinou – implikace pro vzdělávání

## *Gender Aspects in Family Social Work – Implications for Education*

Barbora Gřundělová

Mgr. et Mgr. Barbora Gřundělová[1], Ph.D., je odbornou asistentkou na Katedře sociální práce Fakulty sociálních studií v Ostravě. Vystudovala obor Sociální práce a obor Veřejná politika a lidské zdroje na Fakultě sociálních studií Masarykovy Univerzity v Brně. Zabývá se genderovými předsudky a stereotypy v praxi sociální práce, genderovou kompetencí sociálních pracovnic a pracovníků a sociální prací s rodinou.

**Abstrakt**
CÍLE: Cílem empirického textu je zjistit, jak se konstrukce významu genderu projevuje v interakcích mezi sociálními pracovníky/pracovnicemi a jejich klienty/klientkami a jaké implikace z toho vyplývají pro vzdělavatele v sociální práci. TEORETICKÁ VÝCHODISKA: Článek je psán z pozice sociálního konstrukcionismu a poststrukturalistického feminismu s přesahem do oblasti kritické (anti-neoliberální) teorie. METODY: Pro zodpovězení otázky jsou použita parciální data z kvalitativního výzkumného šetření. Provedený kvalitativní výzkum je zaměřen na skupinu sociálních pracovnic a pracovníků sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. VÝSLEDKY: Konstrukce významu genderu má vliv na interakce v sociální práci s rodinou na mikro, mezo a makro úrovni. Výsledky poukazují na potřebnost genderově senzitivního vzdělávání a reflektovaného jednání v praxi sociální práce. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Bylo identifikováno několik způsobů, jak lze podpořit genderově senzitivní vzdělávání v sociální práci: používání genderově senzitivního jazyka, integrace genderové perspektivy do výuky, relativizace genderové dichotomie, detradicionalizace, důraz na kritickou perspektivu, rozvoj kritické reflexe a genderové kompetence.

**Klíčová slova**
gender, sociální práce, vzdělávání

**Abstract**
OBJECTIVES: The aim of the empirical text is to find out how the construction of the meaning of gender is manifested in the interactions between social workers and their clients and which implications follow from this for the educators in social work. THEORETICAL BASE: The article is written from the methodological position of constructionism and poststructuralist feminism with an overlap into the area of critical (anti-neoliberal) theory. METHODS: Partial data from qualitative research was used to answer the question. The qualitative research is focused on a group of social workers of social activation services for families with children. OUTCOMES:

[1] Kontakt: Mgr. et Mgr. Barbora Gřundělová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Ostravská univerzita, Českobratrská 1182/16, 702 00 Moravská Ostrava a Přívoz; barbora.grundelova@osu.cz

The construction of the meaning of the gender influences interactions in family social work at the micro, meso and macro levels. The results point out the need of gender-sensitive education and critical reflection in the practice of social work. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: Several ways have been identified to support gender-sensitive education in social work: the use of gender--sensitive language, the integration of gender perspectives in teaching, the relativisation of gender dichotomy, detraditionalization, the emphasis on critical perspectives, the development of critical reflection and gender competence.

**Keywords**
gender, social work, education

## ÚVOD

Sociální pracovníci a pracovnice se v praxi setkávají s problémy, jako jsou například nevyhovující podmínky bydlení, nezaměstnanost, dluhy, exekuce, závislosti, kriminalita nebo zanedbávání péče o děti, vedle těchto problémů se pak může zdát reflektování genderových souvislostí profese jako periferní, nebo dokonce nerelevantní téma a lehce tak uniká pozornosti sociálních pracovnic a pracovníků. Identifikovat běžné praktiky konstruování genderu může být obtížné, protože se stávají v daném kulturním prostředí natolik dominantní, že začnou být považovány za samozřejmé a přestávají být problematizovány, čímž se stávají takřka neviditelnými (Řeháčková, 2006). Tematizace genderu je někdy v sociální práci vnímána jako „spiklenectví feministek", gender je považován za „luxusní téma", „módní slovo" či „ideologii" (srov. Laubach, 2017). Ve skutečnosti jde hlavně o okrajové téma (Budde, 2008; Janebová, 2008a). Osobně vnímám gender jako průřezové téma *(cross-cutting issue)*, jež se v sociální práci projevuje na společenské, interpersonální a individuální úrovni (Kimmel, 2000). Domnívám se, že je potřeba ustanovit gender v sociální práci jako každodenní téma a reflektovat genderové souvislosti profese. K tomuto názoru mě vede nejen můj příklon ke kritické a feministické sociální práci, ale hlavně výsledky mého disertačního výzkumu, které zde z části představím.

Turner a Maschi (2014) poukazují na to, že rozvoj profesní identity a identifikace s profesí sociální práce souvisí s teorií feminismu a empowermentu. Oba přístupy zdůrazňují rozvoj individuální a kolektivní identity v kontextu sociální a genderové nerovnosti a diskriminace (Mullaly, 2010). Jsou tak důležité pro pochopení individuálních i strukturálních rovin posouzení a intervence v sociální práci. Začlenění uvedených přístupů do praxe poskytne sociálním pracovnicím a pracovníkům znalosti, hodnoty a dovednosti, které podporují lidská práva a sociální spravedlnost (Turner, Maschi, 2014). V české sociální práci však reflexe genderových aspektů, až na výjimky, chybí.

Pokud jde o genderovou citlivost, tváří se současná česká sociální práce neutrálně. Janebová (2008a) uvádí, že v odborném diskurzu české sociální práce je sociální pracovník popisován jako genderově neutrální, zastávající abstraktní genderově neutrální práci a sama profese se tak prezentuje. Jedním z možných důvodů této genderové slepoty *(gender blindness)* české sociální práce je to, že nereflektuje modernizační tendence (Chytil, 2007; Chytil, Kowaliková, 2018) a přiklání se k tzv. tradiční sociální práci, která podle Bettingera (2005) funguje v kontextu neoliberálního a politicko-regulačního rámce. Převládající neoliberální ideologie má tendenci převádět problémy vznikající na strukturální úrovni do roviny individuální a tlačí sociální pracovnice a pracovníky do role kontrolorek a kontrolorů zneužívání systémů dávek (Šveřepa, 2008; Csoba, 2014). Matoušek a Pazlarová (2010) poukazují dále na to, že problémem tradiční sociální práce je hlavně nereflektované promítání osobních norem a/nebo norem referenčních skupin pracovníků do hodnocení klientů a klientek.

Nichols-Casebolt et al. (2000) integraci genderového hlediska do sociální práce popisují jako snahu kriticky zkoumat, jak gender (či jiné atributy, jako rasa, etnicita, sexuální identita apod.)

ovlivňuje rozvoj vědění a způsoby poznávání. „*Lidé, kteří vidí svět ostře rozdělený na muže a ženy, pak lehce přehlédnou situace, které nezapadají do jejich zažitého schématu*" (Jarkovská, 2004:26). Integrace genderového hlediska do sociální práce může osvobodit jedince z předem striktně vymezených genderových scénářů, jenž v určitých případech brání sociálnímu fungování (Janebová, 2008a).
Předložený empirický text si klade za cíl odpovědět na otázku, jak se konstrukce významu genderu projevuje v interakcích mezi sociálními pracovníky/pracovnicemi a jejich klienty/klientkami a jaké implikace z toho vyplývají pro vzdělavatele v sociální práci.

## TEORETICKÉ UKOTVENÍ

K zodpovězení otázky bylo využito perspektivy sociálního konstrukcionismu, kritické teorie a poststrukturalistického feminismu. Sociálně konstrukcionistický přístup je důležitý pro naplnění cíle, protože umožňuje objasnit vzájemnou dialektiku mezi jednáním aktérů a významy, které jejich jednání přikládají. Tato perspektiva je podnětná v tom, že zachycuje dynamický aspekt genderových nerovností tím, že je pojímá jako výsledek vztahového vyjednávání a sociálního jednání (Maříková et al., 2012). Aktéři sociálního světa sice svým jednáním aktivně konstruují svou realitu, ale jejich jednání je ve značné míře omezeno vnějším působením existujících mocenských diskurzů (Gubrium, Holstein, 2003), proto se zde opírám také o kritickou teorii a poststrukturalistický feminismus, který definuje gender antiesencialisticky, tj. jako produkt diskurzů a kulturních praktik. Svou pozornost zde soustředím zejména na tři vzájemně provázané aspekty genderových vztahů: jejich reprodukci v rámci rekonstruování lidské subjektivity, jejich institucionální zakotvení a jejich propojení s mocí (Zábrodská, 2009).
Optikou konstrukcionismu je gender nahlížen jako sociálně konstruovaný, je utvářen v interakcích, není něco, co máme, ale co děláme (Hagemann-White, 1993). Představuje přetrvávající vzorce ve vztazích, které jsou konstruovány a re-konstruovány v každodenních interakcích jako „doing gender" (West, Zimmerman, 1987). V tomto smyslu je gender něco, co je právě prováděno v sociálním životě (Connell, 2002). Jde o způsob, jakým okolí předvádíme, že jsme muži nebo ženy, aniž bychom odkryli svá pohlaví (Jarkovská, 2004). Na základě toho, co předvádíme, se k nám okolí nějak chová a posuzuje nás. Zaměření na význam a znesamozřejmňování samozřejmého je důležité pro pochopení převládajícího genderového uspořádání, které je obecně přijímáno jako samozřejmé a neměnné. Poststrukturalismus říká, že význam není přirozený nebo neměnný, ale je konstruovaný, politický, plurální a proměnlivý. Význam kategorií jako „muž" nebo „žena" je dočasně připsán, je nestabilní a polysémantický, přesto má své reálné důsledky – subjektivní, sociální i materiální (Zábrodská, 2009). Kromě toho, že jsou významy proměnlivé, nemusí být nutně lidem v danou chvíli známy, ale přitom mohou mít vliv na jejich jednání. Jednání zde chápu ve smyslu interakce mezi klientem/klientkou a pracovnicí/pracovníkem. Tuto interakci chápu jako proces, ve kterém působí jedinec (event. skupina jedinců nebo organizace) na jiného jedince nebo skupinu, přičemž dochází k jejich vzájemnému ovlivňování. Tento proces může mít podobu verbální i neverbální. Působit na jedince (skupinu) lze i vyhýbáním se interakci, protože jednání je činností, kdy nejenom něco děláme, ale také snášíme, opomeneme či zanedbáme. Lidé mohou jednat na základě zvyklostí, emocí, vlastních hodnot a motivů nebo za účelem dosažení určitého cíle (Weber, 1980). Prostor pro jednání se zároveň odvíjí od možností a příležitostí, které společnost nabízí. Jednání tak můžeme chápat jako střet individua a systému nebo střet vztahu fakticity a normativity (Nohejl, 2007), z čehož vyplývá, že jednání se odehrává uvnitř společnosti, která stanovuje jeho mantinely a je tak významným vnějším regulativem jednání.

## METODOLOGIE

Předkládaná data představují dílčí výsledky ze širší výzkumné studie (Gřundělová, 2018a). K získání dat bylo využito kvalitativní výzkumné strategie. Bylo při tom použito zúčastněného

pozorování (terénní poznámky), analýzy dokumentů (Standard č. 3 a záznamy z jednání) a 22 interview (opakované a hloubkové individuální i skupinové). Výzkum probíhal ve dvou cyklech od července 2016 do ledna 2018. Jako výzkumný soubor jsem zvolila pracovnice a pracovníky sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Šlo o záměrný výběr přes instituci. Výzkumu se zúčastnilo sedm[2] informantů a informantek ze tří organizací z Moravskoslezského kraje. Zjištění tak vypovídají pouze o perspektivě určitého výzkumného vzorku a nelze je zobecňovat. Osoby, které se zúčastnily výzkumu, mi poskytly písemný souhlas se zpracováním výpovědi pro účely výzkumu. Souhlas byl zúčastněnými poskytnut na základě informací, které jsem jim sdělila o tématu, průběhu a okolnostech výzkumu a o možnosti kdykoliv z výzkumu odstoupit. Anonymita je zachována tím, že nikde není zmíněna identita účastnic a účastníků výzkumu, ani žádná konkrétní adresná data o zařízeních, ve kterých jsou zaměstnáni. Každému informantovi a informantce byl přidělen pseudonym, pod kterým v textu vystupuje. K analýze dat jsem použila konstruktivistickou zakotvenou teorii (Charmaz, 2003, 2006, 2008; Kaufmann, 2010). Snažila jsem se o zachycení konstrukce významu genderu u sociálních pracovnic a pracovníků sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v určitém místním a časovém kontextu. Genderové konstrukce se objevovaly na třech úrovních – makro (společenské), mezo (organizační) a mikro (individuální).

## VÝSLEDKY

Gender sociální pracovníci a pracovnice vnímali jako něco, co lze v jejich praxi jen těžko a pracně hledat, protože nehraje nijak významnou roli při výkonu jejich profese. Při otázkách na gender byli nejistí a vyhýbali se odpovědím nebo spíše nevěděli, jak odpovědět, tématu totiž předtím nevěnovali svou pozornost. Rozpaky a nesmělý smích lze v tomto kontextu interpretovat jako znak marginality a neobvyklosti. Gender popisovali rozporuplně slovy jako např. odlišnost, pohlaví, role, emancipace a diskriminace na základě pohlaví, stereotypy nebo rovnost. Podle reakcí dotazovaných lze soudit, že gender není v sociální práci tématem. „*Já nevím (úsměv), já to jako moc nevím, jo… Asi nějaké stereotypy, související s pohlavím, asi tak no*" (Carla). „*Já nevím, jestli …, já si pod genderem představím jako ty role ženské. Jako jak fungujou i v té společnosti. Jako nevím, jestli je to dobře*" (Dana). „*Tak to je nějaké to, počkat teď musím najít to slovo…, mě furt vyskakuje rovnost, ale to není, to je prostě nějaký jako …, pohlaví, to je to, co hledám*" (Ema). I přesto, že se sociální pracovníci a pracovnice bránili tomu, že by genderové aspekty měly nějaký významnější vliv na jejich jednání, výsledky výzkumu ukazují, že se genderové konstrukce v jejich jednání s rodinami vinou jako červená nit, která zásadním způsobem ovlivňuje jejich práci na všech úrovních (makro, mezo, mikro).

### Konstrukce významu genderu na makro úrovni

Sociální pracovnice a pracovníci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi konstruují význam genderu na makro úrovni v rámci určitého společenského diskurzu. Tento diskurz se odehrává na určitém místě a čase. Aktuální český diskurz používá pojem gender velice volně. Sokolová (2003) to popsala následovně: „*Stále se u nás najde mnoho uznávaných odborníků a autorit, kteří feministickou teorii a genderová studia zlehčují či přímo zesměšňují jako ideologické a módní trendy, a přitom z jejich poznámek a argumentů je zřejmé, že o dané problematice téměř nic nevědí. Důsledkem je pak jednak naprostý nezájem a … neschopnost integrovat feministickou a genderovou perspektivu do studia, výzkumu a výuky*" (Sokolová, 2003). I když Sokolová nehovoří přímo o sociální práci, její výrok věrně kopíruje situaci v tomto oboru.

Sociální pracovníci a pracovnice dnes konstruují významy genderu svých klientů a klientek v antifeministicky laděné atmosféře, není proto divu, že situace v oboru se vyznačuje ignorováním genderových souvislostí profese a diskuse na toto téma tak není ani běžnou součástí výuky nebo předmětem výzkumu. Pomáhající konstruují gender v genderovém tichu (Janebová, 2008a).

[2] Pouze se šesti byl výzkum dokončen.

O klientkách se účastnice a účastníci výzkumu vyjadřovali genderově neutrálně jako o lidech, nebo v generickém maskulinu jako o klientech či uživatelích, i když měli na mysli ženy. Vzhledem k tomu, že uvedená teoretická východiska zdůrazňují roli jazyka v celém procesu sociální interakce, je nutné poukázat na to, že jazyk je nejen prostředkem komunikace, ale i tvůrcem významů. Není pouhým nástrojem pro přenos informací, ale spoluvytváří sociální svět, sociální identity a vztahy, proto je tak důležitý i v sociální práci.

Nejvíce mě v jazyce účastnic a účastníků výzkumu, ale i v dokumentech, které jsem měla možnost studovat, zaujalo užívání generického maskulina, které v daném kontextu (feminizace profese, většinová klientela ženského pohlaví) působí zmatečně. Je to zřejmě způsobeno tím, že nejen v sociální práci, ale české společnosti obecně, se tzv. generické maskulinum používá v jazyce naprosto běžně a bezmyšlenkovitě. Hovoří-li se výhradně o ženách/ženě, děje se tak v mužském rodě. Problém generického maskulina bývá často podceňován, je však vnějším příznakem hlubšího, obtížněji uchopitelného fenoménu, který by Bourdieu (2000) nazval symbolickým násilím.

Generické maskulinum je pro dotazované sociální pracovníky a pracovnice neznámým pojmem, který u nich vzbuzuje většinou pobavení. *„Tak to abych řekl pravdu, tak nikdy v životě, to mi nic neříká. To slyším asi poprvé v životě“* (Adam). *„Ne (hlasitý smích). To je maskulinní, to je něco mužského“* (Bedřich). V návaznosti na vysvětlení pojmu jedna z pracovnic legitimizuje používání generického maskulina prostřednictvím odkazu na zákon: *„No, ale klient je celá rodina nás učí v práci… ee, ve škole. Ale i zákon uvádí klienta. Zákon taky nerozlišuje, jestli klient nebo klientka, říká klient. A když už nepoužívá klient, tak používá uživatel a taky nepoužívá uživatelka“* (Ema). Jazyk sociální práce vychází z jazyka, který je odrazem genderově stereotypní reality, je sexistický a je řízen patriarchálním paradigmatem českého jazyka (Eisner, 1946). Užívání generického maskulina přitom v sociální práci nedává smysl, je součástí širšího paradoxu, kdy je sociální práce považována za typicky ženské povolání a je tak spojována s femininními charakteristikami, jako je např. péče o druhé, na druhou stranu je zde preferováno generické maskulinum a mužské kvality, jako je výkon autority nebo racionalita (srov. Janebová, 2008b).

Sociální pracovníci a pracovnice, kteří se účastnili výzkumu, dále konstruují význam genderu svých klientů a klientek v tzv. sociokulturně znevýhodněném prostředí, většinou se jedná o prostředí s nejistými bytovými podmínkami v tzv. sociálně vyloučených lokalitách spojovaných s romskou etnickou menšinou. Romství a třída klientů a klientek měly významný vliv na podobu konstrukce genderu u pomáhajících. Sami informanti a informantky byli příslušníky neromské a neexkludované části české společnosti, což má své praktické dopady v oblasti poskytované pomoci, ale i v oblasti vnímání sociálních pracovnic a pracovníků ze strany klientů a klientek. Romské rodiny jsou pomáhajícími vnímány jako hierarchicky uspořádané. *„Ale ten muž tam je hodně takový jako … on řekne, a tak to bude (uhodila do stolu), a je hodně takový dominantní, právě myslím si, že on hodně ovládá tu ženu“* (Ema). V tomto uspořádání hraje velký význam věk a pohlaví členů rodiny (Lisá, 1999). Davidová (2000) píše, že v romských rodinách dodnes převládá patriarchální uspořádání rolí mužů a žen, a to i přesto, že muž nemusí být hlavním živitelem rodiny. *„Takže oni žijou vyloženě (důraz) ze sociálních dávek. Nefunguje něco takového, jako já nosím peníze domů, já jsem živitel rodiny, jsem muž“* (Adam). V této souvislosti píší Kajanová et al. (2016), že romská žena v důsledku toho, že romský muž ztratil roli živitele, přejala živitelství rodiny a stává se hlavním zdrojem příjmů, čímž přejala „tradiční“ roli romského muže. Autoři dále píší o konstrukci „nefunkčních“ mužů, kteří ztratili zásadní význam pro soužití romské rodiny. Romská žena zajišťuje celý chod rodiny, což podle nich vede k její emancipaci od závislosti na jejím partnerovi. Tuto emancipaci však chápou jako pasivní, protože v praktické rovině na ni působí velké množství tlaků ze strany blízkého i vzdáleného sociálního okolí.

Veřejná kontrola rodin je v současné době enormní. *„Já si právě myslím, že těch služeb pro práci s rodinou je dost, že z těch zkušeností právě vnímám naopak, že ta rodina je někdy až zahlcena těma službama. Což potom taky není úplně dobře. Protože když tam chodí… Jako umím si představit, že přijdu domů z práce a jsem ráda, že mám svůj klid. Kdybych takhle každý den tam měla mít nějakou*

*jinou sociální pracovnici, nedej bože s tím dítětem ještě docházet za nějakou jinou, další pracovnicí, tak si umím představit, že ta rodina je potom znechucena…* " (Františka). Ženy jsou přitom sociálními pracovnicemi a pracovníky vnímány jako hlavní (primární) klientky. Smlouvy jsou podepisovány jejich jménem, i když v rodině otec figuruje a s pracovnicemi spolupracuje. „*Já osobně teďkom pracuju jakoby s jedním* (otcem). *V minulosti… je pravda, že já na ně mám asi větší štěstí než kolegyně, že já mám možná… tak 30% mých klientů za celou dobu, co jsem tady… tak bylo jakoby, že jsem smlouvu podepisovala s mužem, ale většinou se to spíš podepisuje se ženami nebo je to kompletní rodina, kde ten muž někdy u té smlouvy jakoby figuruje, ale v tom …, jako že bude spolupracovat, ale ta smlouva je psaná na tu matku nebo ženu*" (Františka). Matky jsou zpravidla ty, které podepisují individuální plán rodiny, tím na ně přechází i zodpovědnost za jeho naplňování. Nejde však pouze o závazky v rámci sociální služby, na ženy jsou často vedeny i nájemní nebo podnájemní smlouvy, smlouvy na energie apod. Ženy figurují i jako hlavní adresátky dávek. Tím se však mohou dostávat pod tlak. Jsou vnímány jako ty, které mají na starosti děti i domácnost, vyřizování na úřadech a spolupráci se sociálními pracovníky a pracovnicemi. Pokud se tedy rodina ocitne v sociální službě, je to často matka, která se stává klientkou a vystavuje se riziku, že bude označena jako „špatná matka". „*Tak jim sice jako pomáhá babička nebo takhle, ale tu primární činnost musí zvládat samy… přijdem do bytu a je tam bordel, tak to jako rovnou: ‚Vy tu máte nesnesitelný bordel, si to uklidíte, jako ty děcka v tom fakt být nemůžou.' Ho musí uklidit*" (Dana). „*…(M)y s ní pracujeme na těch, třeba na těch výchovných kompetencích, tam nastavit ty pravidla, aby to prostě fungovalo. Aby ta matka tam nemusela celý den po těch dětech křičet a děti neutíkaly z domova*" (Františka).

Informanti a informantky konstruují gender v rámci diskurzů západní společnosti, ve které platí mateřský mýtus (mýtus „dobré matky") za mocný sociální konstrukt (DiQuinzio, 1999; Sinai-Glazer, Peled, 2017). Tento mýtus hraje v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi významnou roli. Jedna z komunikačních partnerek popsala svou představu dobré matky následovně: „*To by bylo dobré zeptat se dětí asi. Jaká je dobrá matka. Nevím no, já se snažím prostě najít nějakou hranici, abych dětem dokázala vyjít vstříc a zároveň, aby mi nepřerostly přes hlavu, což je někdy hodně náročné. Což je náročné většinu času teda. Mojím cílem je, aby moje děti byly šťastné a spokojené*" (Františka). Výpověď Františky akcentuje odpovědnost matky za výlučné blaho dítěte i tíhu tohoto břemene. Tento mateřský mýtus vyplývá z rozšířeného vnímání matek a mateřství, jež zahrnuje idealizaci matky, očekávání bezpodmínečné mateřské lásky, vnímání mateřství jako přirozeného a instinktivního pro každou ženu, matky jako objektu, jehož jediným úkolem je péče o děti, matky jako asexuální ženy, matky jako zodpovědné za blaho dítěte a obviňované z každého problému a „nedostatku" dítěte, včetně očekávaného intenzivního mateřství a úplné oddanosti mateřské roli (Sinai-Glazer, Peled, 2017). Davies a Krane (2006) pojmenovávají kulturu v sociálních službách pro děti jako „obviňování matky" *(mother-blaming)*. Swift (1995) píše, že zanedbávání v sociální práci vlastně znamená selhávání mateřství *(neglect as failed motherhood)*. Matky jsou v případech zanedbávání dětí brány jako „rozhodující proměnná" a to se pak explicitně nebo implicitně odráží ve výzkumu, takže „*studie o zanedbávání dětí je ve skutečnosti studií matek, které selhávají*" (Swift, 1995:101).

**Konstrukce významu genderu na mezo úrovni**

Kromě výše zmíněných společenských diskurzů hraje roli v práci s rodinami také mezo úroveň v podobě interpersonálních vztahů a kultury organizace. Jedná se především o zaběhnuté zvyklosti, které se v organizaci částečně dědí. Musil (2004:8) je nazývá jako „*kultura poskytování služeb sociální práce*" nebo „*kultura přístupu ke klientům*". Vycházím zde z předpokladu, že každá sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi je genderovaná instituce. Vztahy a moc mohou mít v genderované instituci v různých situacích různé dopady pro jednotlivé gendery, mohou reflektovaně i nereflektovaně utvářet rozmanité diskurzy.

O'Leary, Tsui a Ruch (2013) poukazují na to, že ve všech profesních vztazích existuje nerovnováha moci a potenciál pro diskriminaci a vykořisťování, a právě zde, jako ochrana před těmito porušeními, je obhajována koncepce profesních hranic. Historicky byly profesní hranice v oblasti

sociální práce ovlivněny jinými profesemi, hlavně lékařstvím. Výsledkem těchto tradičních modelů jsou profesionální hranice, které oddělují odborníka od klienta a soustřeďují se na to, co je hranice, spíše, než proč je potřeba a jak je vytvořena. Zároveň jsou konstruovány profesní hranice, aby bylo dosaženo udržení „profesionální vzdálenosti". Mají sloužit k zabezpečení proti vzniku vazeb, které jsou osobní, sexuální, náboženské nebo třeba finanční povahy, a umožní pracovníkům a pracovnicím sledovat a pomáhat z „bezpečné" vzdálenosti.

Genderové vztahy nelze považovat pouze za podmnožinu vztahů sexuálních, ale gender je *„jedním z normativů, skrze které probíhá regulace sexuality"* (Butler, 1994:24). Sexualita je strukturována genderem (Kolářová et al., 2011). Vztahy mezi klienty a klientkami a pomáhajícími mohou být charakteristické určitým sexuálním podtextem a případnou obavou z překročení profesní hranice, proto se mohou některé pracovnice i pracovníci, ať už vědomě nebo nevědomě, vyhýbat mužům-klientům. *„Protože jsem si říkala…, bylo pro nás podle mě obtížné jako eee, zapojit muže. I pro mě to ale bylo nepříjemné, jo. Jako bavit se třeba … nebo že by na schůzku přišli jenom muži"* (Carla). Carlin vztah k ženám-klientkám naproti tomu zakládá větší důvěrnost, protože zde hrozba překročení hranice nemá sexuální podklad. *„Jako je fakt, že u těch žen, tím, že je to asi stejné pohlaví a vím, že tam nehrozí takové to, že někdo bude žárlit nebo mít pocit nějaké větší důvěrnosti, tak si to můžu asi dovolit, no, jako nastavit nějaký důvěrnější vztah. Já si myslím, že žena ženu víc pochopím než toho muže"* (Carla). Carla vychází z předpokladu, že žena ženě lépe rozumí, a zároveň legitimizuje odlišné nastavení hranic s muži-klienty.

Vliv sexuality se odráží také v interakcích mezi muži-sociálními pracovníky a ženami-klientkami. Pracovníci naráží na určité bariéry a musí na základě toho upravit své jednání. Adam uvádí, že v některých romských rodinách mohou být mezi-genderové hranice, které nesmí jako muž-sociální pracovník překročit, striktně nastaveny. *„Vím, že třeba starší Romové, jo, u kterých jsem byl, tak mají problém s tím, když třeba si já, jako sociální pracovník, jako muž, dělám s tou ženou nějakou legraci, jo, takovou běžnou, klasickou, když si děláme z něčeho srandu, jo. Takže to vadí, že oni to berou, jako bych flirtoval s tou jeho družkou nebo manželkou, jo. To jsem byl jako dvakrát na to, jako napomenutý, od uživatele, jo. Že si to nemám co dovolit"* (Adam).

Ukazuje se zde silný vliv kultury organizace, která je postavena na dimenzi vyhýbání se nejistotě. Podle Hofstede (1993) znamená vyhýbání se nejistotě stupeň pociťovaného ohrožení nejistotou nebo neznámými situacemi a vyznačuje se snahou o omezení víceznačnosti, takže vede k vytváření a dodržování pravidel, jež zaručují určitou předvídatelnost a omezují nejednoznačné porozumění situacím. Snaha vyhnout se riziku je spojena s úsilím naplánovat postup jednotlivých kroků jednání. Je postavena na tvrzení *„co je jiné, je nebezpečné"* (Hofstede, 1993:129). Tak třeba i konstrukce mužů jako hrozby (Scourfield, 2001) v sociální práci může mít souvislost se zvýznamňováním rozdílů mezi muži a ženami a feminizací profese. Z uvedeného také vyplývá, že sexualita a gender mají významný vliv na jednání v sociální práci. Lze říci, že sexualita je regulačním mechanismem a nástrojem moci v sociální práci (srov. Foucault, 1999) a jedním z jejích výsledných efektů je odlišné nastavení mezi-genderové hranice v sociální práci s rodinami. Motivací jednání je zde konstrukce genderu jako normativu, skrz nějž probíhá regulace sexuality a cílem jednání je vyhnout se nejistotě.

**Konstrukce významu genderu na mikro úrovni**

U sociálních pracovnic a pracovníků je význam genderu konstruován v kontextu vlastní genderové socializace. Rodinu obecně si pracovníci a pracovnice zpravidla spojují s heterosexuální a nukleární rodinou. V interakcích s klientkami a klienty se jejich jednání řídí představami o „dobré matce" a „dobrém otci", které vyplývají z jejich zkušeností z vlastní rodiny (ať už prokreační, nebo orientační). Pečovatelská role je, podle pomáhajících, přirozenou součástí života matek. Otec by měl zastávat roli živitele. Tradiční model rodinných rolí, matka-pečovatelka, otec-živitel (Janebová, Černá, 2008; Lyócsa, 2011; Gřundělová, 2015, 2018b) a jeho nekritická aplikace v sociální práci s rodinou vede k tomu, že matky jsou častěji klientkami sociální práce, jsou tak pod větším

dohledem, zatímco otcové jsou zřídka zahrnuti do intervencí (Roskill, 2008; Brown et al., 2012). Vnímání klientek a klientů sociálními pracovníky a pracovnicemi je rozdílné, muži a ženy jsou popisováni dichotomně jako navzájem odlišné kategorie osob (např. racionální-muž, iracionální--žena). *„Jako co byli ti muži, tak se s nima pracovalo dobře, je to s nima jiné, bylo to poznat, jiná mentalita…"* (Dana). Bourdieu (2000) tyto protiklady považuje za společensky zakořeněné a mající zpravidla negativní konotaci vůči ženám, přičemž uvádí, že se jeví jako přirozené a objektivně existující. Také Karsten (2006) píše, že jsou muži často popisováni pozitivněji než ženy, jako racionální, odvážní, dominantní, silní, stabilní; ženy jsou popisovány více jako labilní, bezmocné, citlivé, náladové, nelogické apod. Tyto charakteristiky spojené s ženami jsou také často spojovány s lidmi s duševním onemocněním a muži jsou popisováni charakteristikami odpovídajícími psychicky zdravým lidem (Rosenkrantz et al., 1968; Broverman et al., 1970). Aktuálnější studie (Nesbitt, Penn, 2000) však poukazují na určitý posun. Píše se v nich, že dnes jsou rysy, které jsou spojovány se ženami, obecně výrazně více společensky žádoucí než rysy spojené s muži. Také v sociální práci s rodinou jsou ženy popisovány pomáhajícími pozitivněji než muži (Scourfield, 2001; Janebová, Černá, 2008; Lyócsa, 2011). To můžeme připisovat buďto:

(1) Změně náhledu na charakteristiky žen a mužů, případně změně připisovaných charakteristik mužům a ženám, kdy např. ženy jsou v sociální práci vnímány jako více aktivní a muži jako pasivní, protože se pomáhající často zaměřují hlavně na soukromou sféru, kde se stereotypně očekává aktivita v rámci řešení problémů hlavně od žen. A ženy se tato očekávání snaží naplnit. *„(Ž)ena přijde, že manžel má dluhy, ale neřeší to manžel, řeší to žena za toho manžela…"* (Ema). *„(M)už nepracuje, je doma a spíš jakoby se vymlouvá…"* (Adam).

(2) Specifikům sociální práce, kdy jsou muži vnímáni jako *„dangerous masculinities"* – závislí, kriminálníci, agresoři domácího násilí apod. (např. Collier, 1995; Scourfield, 2001). *„Myslím si, že otec je takový trošku jednodušší, agresivnějšího charakteru…, a mám i takové podezření a sousedi mi to říkali, že on často holduje alkoholu, někteří dokonce tvrdí, že i drogám"* (Ema).

(3) V neposlední řadě zde svou roli může sehrávat i čistě ženská perspektiva, kdy sociální práce je feminizovanou profesí, která pracuje hlavně s ženami, takže sociální pracovnice při posuzování životní situace rodiny vycházejí především z perspektivy žen-klientek. *„(J)á často slyším o těch chlapech od těch žen a mám jen jeden pohled a nemůžu si udělat ten druhý…"* (Carla).

Sociální pracovnice a pracovníci jednají s klienty a klientkami na základě vlastní definice situace/problému (srov. Habermas, 1981). Tuto definici ovlivňuje gender sociálních pracovnic a pracovníků i klientů a klientek. Myšlení a jednání sociálních pracovnic a pracovníků je ovlivněno dominantními diskurzy, které jsou hluboce zakořeněny v tom, jak byli sami, jako muži a ženy, socializováni i v jejich vlastních hodnotách. Nekritická aplikace prizmatu genderové dichotomie na jedinečné situace klientek a klientů a nedostatečná reflexe vlastní mocenské pozice může přispívat k marginalizaci klientů i klientek a nelegitimně je ukázňovat, aby se přizpůsobovali diskriminujícím společenským normám a hodnotám (Janebová, Černá, 2008). *„Naším cílem je, začlenit ty lidi do společnosti. Ta společnost dává nějakou normu, a pokud oni tu normu nesplní, automaticky vybočujou, je třeba s těma lidma pracovat"* (Ema).

## IMPLIKACE PRO VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Na vytváření obrazu světa a jeho reprodukci v sociální práci se podílí vzdělávací systém. Genderově citlivé vzdělávání by mělo zahrnovat kritický pohled na dominantní teorie a kritické rekonstrukce alternativních teoretických i praktických přístupů a zajišťovat, aby nové teorie byly přístupné nepřetržité reflexi a přehodnocování. Integrace genderové perspektivy do osnov sociální práce předpokládá přehodnocení dominujících přesvědčení, předpokladů, hodnot a postojů, které lze nalézt na řadě škol sociální práce. *„Koncept genderu slouží především k pochopení sociální konstruovanosti naší identity a tím k lepšímu porozumění sobě samému a klientům a klientkám, s nimiž se v praxi sociální práce setkáváme. Prostřednictvím studia genderu můžeme získat náhled*

*na některé ze stereotypů v našem jednání, vnímání či myšlení, jejichž nezamýšleným důsledkem může být znevýhodňování klientů či klientek*" (Benešová, 2011:4).
Vzdělávání v sociální práci a každodenní praxe jsou nadále necitlivé vůči genderovým nerovnostem (Janebová, 2008a). Výuka genderové problematiky není zcela zahrnuta v Minimálních standardech vzdělávání v sociální práci (ASVSP, 2018) a diskuse na toto téma není běžnou součástí výuky. Z toho lze vyvodit, že studenti a studentky nejsou připravováni na genderově specifické situace. Pokud nahlédneme do kurikul, podle nichž jsou budoucí sociální pracovníci připravováni v České republice pro praxi, zjistíme, že ve výuce na vyšších odborných školách a univerzitách předměty reflektující genderová specifika sociální práce najdeme jen výjimečně. Gender je v rámci vzdělávání okrajovým tématem, které je buď předmětem specializovaných nabídek výuky, nebo se ve vzdělávacích programech neobjevuje vůbec. Naproti tomu v zahraničí se běžně objevují analýzy stereotypních představ o mužích a ženách a jejich vlivu na fungování praxe sociální práce (Scourfield, 2001; Kullberg, 2004; Daniel, 2005; Hicks, 2015 a další) a genderová kompetence je brána jako klíčová kvalifikace, která v sociální práci povýšila na důležitý prvek profesionality (Böllert, Karsunky, 2008; Czollek, Perko, Weinbach, 2009; Abdul-Hussain, 2012). Ve shodě s autory (např. Graham, 1993; O'Hagan, 1997; Featherstone, Lancaster, 1997; Scourfield, 2001) proto navrhuji začlenit do teoretické základny feministické perspektivy, dekonstruovat genderovou dichotomii a přijmout diverzitu, tekutost a multi-dimenzionalitu genderových a mocenských vztahů.

**Používání genderově senzitivního jazyka**

*„Slova jsou symboly nesoucí význam; označují, popisují i hodnotí nás a svět, v němž žijeme*" (Renzetti, Curran, 2005:174). Jazyk sociální práce není genderově neutrální, je sexistický a kopíruje patriarchální paradigma českého jazyka. Snaha vyrovnat se se sexismem v jazyce sociální práce není jen malicherným rozpitváváním slov, ale souvisí s řešením genderových nerovností. Jelikož je sociální práce disciplína, která staví na principech sociální spravedlnosti a lidských právech (IFSW, 2014), měla by se vůči tomuto patriarchálnímu paradigmatu vymezit. Studující by měli být seznámeni s pravidly genderové lingvistiky, měli by být vedeni k genderově citlivému psaní a vyjadřování, měli by být informováni o pravidlech genderově senzitivního jazyka a možnostech jeho aplikace. Tím by mohlo dojít k větší reflexi genderové lingvistiky v praxi, došlo by k redukci generického maskulina ve formulářích, spisové dokumentaci a smlouvách, protože ve feminizované profesi působí paradoxně a může být matoucí. Formuláře smluv by měly odrážet, že pomáhající pracují s celou rodinou, ve smlouvách by tak měli mít otcové stejné postavení jako matky, protože pokud jsou smlouvy psány v prvé řadě na jméno matky, tak jsou také matky odpovědné za jejich plnění.

**Integrace genderové perspektivy do výuky**

Dalším důležitým prvkem vzdělávání v sociální práci je integrace genderového hlediska do výuky. Genderová perspektiva by měla být zahrnuta již při tvorbě nebo transformaci kurikula a profesního rozvoje vyučujících. Inkluzi genderové perspektivy do kurikula lze provést prostřednictvím aplikace principů gender mainstreamingu[3]. Principy gender mainstreamingu byly vyvinuty na mezinárodní úrovni a různě interpretovány na národní a organizační úrovni (Morley, 2007). Rees (1998) považuje mainstreaming za systematickou integraci rovných příležitostí pro ženy a muže do organizací a kultur, do všech programů, politik a postupů, do způsobů vidění a jednání. Kritické přezkoumávání institucionálních struktur, zdrojů, obsahu kurzů, jazyka a pedagogiky jsou nutné k tomu, aby byla genderová perspektiva zahrnuta ve vysokoškolském nebo vyšším odborném vzdělávání v sociální práci.
Budde (2008) uvádí, že kromě explicitních nabídek výuky v oblasti genderové kompetence bude v budoucnu důležitější implementovat gender jako průřezovou dimenzi ve všech nabídkách

[3] Morley (2007) považuje gender mainstreaming za protiklad genderové marginalizace.

vzdělávání. Anand (2009) uvádí, že senzitizace a povědomí o genderu je integrální součástí vzdělávání a odborné přípravy v oblasti sociální práce, a zamýšlí se nad tím, jak lze studující „odnaučit" genderovým stereotypům, které si osvojili během socializace. Důležité je podle ní začleňování genderové perspektivy do praktické výuky. Zapojení genderové perspektivy v rámci odborných praxí může pomoci spojit teoretické poznatky s praktickými a učit studující principům a metodám sociální práce v reálném prostředí, zároveň jim to umožní reflektovat vlastní socializační vzorce, postoje, chování, tendence a předsudky.
Cree a Cavanagh (1996) kritizují absenci výzkumů týkajících se mužů v kontextu feministické sociální práce. Uvádějí, že feministická sociální práce věnuje více pozornosti práci se ženami a vynechává problémy týkající se mužů. Falešná obava z upřednostňování problémů žen v sociální práci může odrazovat od integrace genderové perspektivy do výuky.

**Relativizace genderové dichotomie**
Na proměnlivost kategorií obecně pokládaných za přirozené (esenciální) upozorňuje Haraway (2002). Prostřednictvím metafory kyborga se autorka vymezuje vůči závaznosti pohlavní/genderové dichotomie i proti totalitě kategorií určujících identitu. Kyborg, kybernetický organismus (hybrid stroje a živého organismu) narušuje a odmítá extrém genderové duality i dalších „daných" kategorií; v identitě kyborga dochází k relativizaci diskurzivních hranic, jejich rozbití a redefinici.
Na nutnost explicitně formulovat genderové konstrukce klientů a klientek a pochopit jejich důsledky v sociální práci s rodinou upozorňuje Scourfield (2001). Sociální pracovníci a pracovnice by podle něj měli reflektovat vlastní praxi a genderové diskurzy v kultuře vlastní organizace. Tento proces reflexe by měli podporovat právě vzdělavatelé v sociální práci. Janebová (2014) v této souvislosti poukazuje na význam sebereflexe. Sociální pracovníci a pracovnice by si měli klást nejrůznější otázky a formulovat tak své limity nebo by měli zavrhnout kategorie, do kterých „vtěsnávají" lidi, kterým mají pomáhat, a otevřít se pluralitě lidských příběhů.
Gender jako podmnožina vztahů sexuálních má vliv na jednání s klienty a souvisí s obavami z překračování profesních hranic a snahou vyhnout se riziku. To v praxi někdy vede k vyhýbání se mužům-klientům. Pro oblast vzdělávání to může znamenat, že ženám chybí znalost perspektivy mužů-klientů, na základě vlastních stereotypních představ o mužích se jim mohou vyhýbat, protože mají pocit, že jim nerozumí, neumí s nimi komunikovat, necítí se v jejich přítomnosti dobře. Podle Featherstone, Rivett a Scourfield (2007) zahrnuje práce s muži specifické schopnosti a znalosti. O'Hagan (1997) píše, že pokud jde o „vyhýbání se" *(avoidance)* mužům, je zapotřebí vzdělávání ve třech oblastech: sebevědomí, rozšíření teoretické základny a budování důvěry.

**Detradicionalizace**
Detradicionalizace zde znamená jak překonání tradičního vnímání genderových rolí, tak kritiku tradiční sociální práce. Dominelli (1998) poukazuje na to, že by se pomáhající měli aktivně snažit překonat dichotomizovaný přístup ke klientům a klientkám a zajistit jim přístup k širší sociální sítí, podpoře a zdrojům. Pokud dojde ke zborcení falešné přirozenosti pohlaví/genderu, jak to uvádí např. Haraway (2002), dojde k rozpadu dichotomie, což umožní ženám a mužům vyjít z jim přisuzovaných sfér zájmů. Pro sociální práci to znamená, že by ženy nebyly vnímány jen jako matky a manželky a otcové jen jako živitelé rodiny. Detradicionalizace genderových rolí v rodině tak poskytne více možností volby všem jejím členům i sociálním pracovnicím a pracovníkům v rámci intervencí. Tato detradicionalizace však má svá úskalí. Provedený výzkum poukazuje na to, že sociálním pracovnicím a pracovníkům například chybí více informací o roli mužů/otců v sociální práci a o tom, jak odstranit bariéry zapojení otců v sociální práci s rodinou (Gřundělová, Stanková, 2018). Odstranění bariér sociální práce s otci je potřeba chápat jako interaktivní, dvousměrný proces. Pro vzdělavatele to znamená, že by měli vést studující k reflexi strukturálních i individuálních bariér práce s otci a učit je vytvářet příležitosti k jejich zapojení a angažovanosti a lepší pochopení perspektiv otců.

**Kritická sociální práce**

Kritická sociální práce vyrůstá z kritiky tradiční sociální práce a zahrnuje řadu radikálních, anti-opresivních a feministických proudů nebo intersekcionální přístupy apod. Tyto přístupy zpochybňují stávající společenské uspořádání a usilují o změnu, přičemž staví na studiu moci a mocenských vztahů, proto mohou být vodítkem k řešení genderové dichotomie a tradicionalizace sociální práce, protože moc je důležitou komponentou genderových vztahů.

Kritická perspektiva může být užitečná tehdy, když se sociální pracovnice a pracovníci více koncentrují na změny na mikroúrovni než na změny širších okolností. Vzdělavatelé by proto měli u studujících klást důraz na schopnost kriticky reflektovat společenské procesy nadindividuálního charakteru. Studující by měli být vedeni k tomu, aby průběžně zkoumali své hodnoty, které se naučili v průběhu socializace, a reflektovat vliv těchto hodnot na výkon jejich profese. Anand (2009) poukazuje na to, že strategie, které činí genderové vztahy a útlak explicitní, by měly být začleněny do výuky ve škole i v rámci odborné praxe. Rekonceptualizace témat z kritické perspektivy může studující osvobodit od stereotypních předpokladů, které vstřebávali v průběhu socializace, a přinese tak nové perspektivy. Podle zmíněné autorky mohou sociální pracovníci a pracovnice hrát dominantní roli v tom, jak pomáhat ženám a mužům při realizaci jejich potenciálu. Vzdělavatele by měli studující učit, jak pomáhat ženám zvyšovat jejich sebevědomí a sebeúctu, a zároveň zapojovat muže jako partnery a tvůrce změn, vytvářet prostředí pro dosažení těchto cílů na všech úrovních (mikro, mezo, makro).

Pro vzdělavatele v sociální práci z toho plyne doporučení na zavedení výuky, která by se orientovala na kritickou reflexi mocenské pozice a kontrolní role pomáhajících, kladla důraz na reflexi genderových aspektů sociální práce, kritické, intersekcionální, feministické a anti-opresivní přístupy. Slovy Iarskaia-Smirnova a Romanov (2008:64): *„V oblasti vzdělávání a profesního rozvoje sociálních pracovníků je třeba klást velký důraz na antidiskriminační praxi a kritické myšlení."*

**Rozvoj schopnosti kritické reflexe**

Kritická reflexe může podpořit profesionální rozvoj prostřednictvím posouzení rozhodnutí a jednání a může vést ke zlepšení poskytování služeb (Mezirow, 1994; Brookfield, 1995; Smith, 2011). Výuka kritické reflexe nabízí způsob, jak mohou odborníci a odbornice získat náhled na vlastní profesionalitu (Smith, 2011). Rozvoj kritické reflexe ve vzdělávání v sociální práci by měl studující vést k tomu, aby si kladli nejrůznější otázky, jako např. Kdo je znevýhodněn, když pracuji tímto způsobem? Kdo je zvýhodněn? Jak nahlížím na své klienty a klientky? Existují znalosti, které by mi pomohly lépe porozumět tomu, co zažívám v praxi?

Deutsch (2007) se domnívá, že pokud je gender konstruován, můžeme ho dekonstruovat. Doing gender se podle ní důsledkem své aplikace na praxi stal teorií trvalosti genderu, a tedy nevyhnutelnosti nerovností. Otázky o povaze genderu je třeba nakoncipovat tak, aby se ptaly po způsobech, jakými můžeme gender nedělat (undoing). Kritická reflexe je aktivita, při níž zpochybňujeme platnost a vhodnost našich předpokladů a přesvědčení v současném kontextu (Mezirow, 1998). Kritickou reflexi v sociální práci proto chápu jako založenou na základních zásadách sociální práce (jako např. individuální přístup ke klientům a klientkám). V tomto ohledu mohou být užitečné feministické přístupy, které vedou k uvědomění si sebe sama tím, že si uvědomíme, jak vlastní hodnoty, jakož i hodnoty a předsudky společnosti ovlivňují naše interakce s ostatními.

**Rozvoj genderové kompetence**

Schopnost kritického myšlení, reflexe a sebereflexe vyžaduje určité profesní předpoklady, které se zakládají na tzv. genderové kompetenci (Abdul-Hussain, 2012). Genderová kompetence zahrnuje čtyři vzájemně provázané oblasti (Czollek, Perko, Weinbach, 2009). Jedná se o:

- sociální kompetenci (sociální pracovníci a pracovnice by měli znát specifika sociálních problémů mužů a žen),
- individuální kompetenci (sociální pracovníci a pracovnice by měli reflektovat doing gender a umět praktikovat undoing gender),

- odbornou kompetenci (sociální pracovníci a pracovnice by měli mít znalosti genderových konstrukcí a stereotypů)
- a metodickou kompetenci (sociální pracovníci a pracovnice by měli aplikovat gender mainstreaming, genderově zaměřené poradenství apod.).

Předpokladem pro genderovou kompetenci je povědomí a citlivost pro genderové aspekty vlastního jednání a sebereflexi s ohledem na vlastní genderovou roli. Tento koncept nám slouží k pochopení sociální konstruovanosti identit a tím k lepšímu porozumění sobě samým i klientům a klientkám. Prostřednictvím genderové kompetence mohou pracovníci a pracovnice získat náhled na některé stereotypy a předsudky v jejich jednání, vnímání i myšlení a naučit se je tak lépe kontrolovat. Sociální pracovníci a pracovnice tak budou schopni vidět genderové souvislosti své práce. Tyto schopnosti a dovednosti jsou pro sociální pracovnice a pracovníky významné, protože pracují s různorodou klientelou v různorodé společnosti. Je pro ně proto důležité umět rozpoznat mechanismy oprese a vypořádat se s nimi.
Rozvoj genderové kompetence by měl být zakomponován do kurikula vzdělávacích kurzů, modulů, akreditačních spisů oborů sociální práce a Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci. Důležitým subjektem implementace genderové kompetence do vzdělávání v sociální práci v českém prostředí je Asociace vzdělavatelů v sociální práci.

## ZÁVĚR

Ideovým cílem textu bylo učinit viditelnými věci, které zatím zůstávaly skryté. Gender hraje ve všech oblastech soukromého a pracovního života ústřední roli (Budde, 2008). Výše zmíněné poukazuje na potřebnost genderově senzitivního vzdělávání a reflektovaného jednání v praxi sociální práce s rodinou, jež by umožnilo detradicionalizaci a dekonstrukci „Pravdy" tradiční sociální práce (Pease, Fook, 1999). Sociální práce je charakteristická nedostatkem „genderového vědomí" (Leung, Chan, 2014) a chybějící hlubší reflexí předpokladů a předsudků týkajících se genderových vztahů v rodině. Aby byli sociální pracovníci a pracovnice schopni kritické perspektivy, reflektování vlastní praxe a sebereflexe, musí k tomu mít určité profesní předpoklady. Zde se nachází zatím nevyužitý prostor pro vzdělavatele v sociální práci.

## POUŽITÉ ZDROJE

ABDUL-HUSSAIN, S. 2012. *Genderkompetenz in Supervision und Coaching.* Wiesbaden: VS Verlag.
ANAND, M. 2009. Gender in Social Work Education and Practice in India. *Social Work Education,* 28(1), 96–105.
ASVSP. 2018. *Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP* [online]. Asociace vzdělavatelů v sociální práci. [13. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.asvsp.org/standardy
BENEŠOVÁ, J. 2011. *Problematika gender v sociální práci.* Liberec: Technická univerzita v Liberci.
BETTINGER, F. 2005. Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik – Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In: ANHORN, R. et al. (Eds.). *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit.* Wiesbaden: VS Verlag.
BÖLLERT, K., KARSUNKY, S. (Eds.). 2008. *Genderkompetenz in der sozialen Arbeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
BOURDIEU, P. 2000. *Nadvláda mužů.* Praha: Karolinum.
BROOKFIELD, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco, CA: JosseyBass.
BROVERMAN, I. K., BROVERMAN, D. M., CLARKSON, F. E. et al. 1970. Sex-Role Stereotypes and Clinical Judgments of Mental Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 34, 1–7.

BROWN, M. et al. 2012. Gender and Sexuality I: Intersectional Anxieties. *Progress in Human Geography,* 36(4), 541–550. DOI: 10.1177/0309132511420973
BUDDE, J. 2008. Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. *Forum,* IV/2008, 43–45.
BUTLER, J. 1994. Against Proper Objects. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies,* 6(2–3), 1–26.
COLLIER, R. 1995. *Masculinity, Law and Family.* London: Routledge.
CONNELL, R. W. 2002. *Gender.* Malden, MA: Blackwell Publishers.
CREE, V. E., CAVANAGH, K. 1996. *Men, Masculinism and Social Work.* London: Routledge.
CSOBA, J. 2014. Dienstleistung oder soziale Kontrolle? Die Änderung der Rolle der Sozialarbeiter in Ungarn – im Kontext eines im Wandel begriffenen Wohlfahrtsmodells. In: CSOBA, J. et al. (Eds.). *Soziale Arbeit in Europa Diskurse der Sozialarbeit, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat.* Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
CZOLLEK, L. K., PERKO, G., WEINBACH, H. 2009. *Lehrbuch Gender und Queer: Grundlagen, Methoden und Praxisfelder.* Weinheim: Beltz Juventa.
DANIEL, B., FEATHERSTONE, B., HOOPER, C. A. et al. 2005. Why Gender Matters for Every Child Matters. *The British Journal of Social Work,* 35(8), 1343–1355.
DAVIDOVÁ, E. 2000. K bydlení Romů v uplynulém půlstoletí. In: VÍŠEK, P. *Romové: bydlení, soužití.* Praha: Socioklub, 8–14.
DAVIES, L., KRANE, J. 2006. Collaborate with Caution: Protecting Children, Helping Mothers. *Critical Social Policy,* 26, 412–425.
DEUTSCH, F. M. 2007. Undoing Gender. *Gender & Society,* 21(1), 106–127.
DiQUINZIO, P. 1999. *The Impossibility of Motherhood*. New York: Routledge.
DOMINELLI, L. 1998. Anti-Oppressive Practice in Context. In: ADAMS R., DOMINELLI L., PAYNE M. et al. (Eds.). *Social Work.* London: Palgrave.
EISNER, P. 1946. *Chrám i tvrz: Kniha o češtině.* Praha: Jaroslav Podroužek.
FEATHERSTONE, B., LANCASTER, L. 1997. Contemplating the Unthinkable: Men Who Sexually Abuse Children. *Critical Social Policy,* 17(53), 51–71.
FEATHERSTONE, B., RIVETT, M., SCOURFIELD, J. 2007. *Working with Men in Health and Social Care.* London: Sage.
FOUCAULT, M. 1999. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění.* Praha: Herrmann & synové.
GRAHAM, H. 1993. Feminism and Social Work Education. *Issues in Social Work Education,* 11(2), 48–64.
GŘUNDĚLOVÁ, B. 2018a. *Konstrukce genderu v sociální práci s rodinou.* Ostrava: Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií. Disertační práce.
GŘUNDĚLOVÁ, B. 2018b. Kritická reflexe konstrukce mateřství a otcovství v sociální práci s rodinou. *Sociální práce / Sociálna práca,* 18(3), 40–53.
GŘUNDĚLOVÁ, B. 2015. Slaďování rodinného a pracovního života klientek a klientů sociální práce genderovou perspektivou sociálních pracovnic a pracovníků. *Sociální práce / Sociálna práca,* 15(5), 106–120.
GŘUNDĚLOVÁ, B., STANKOVÁ, Z. 2018. The Shadow Fathers in Social Work with Families: Barriers to Whole-Family Working. *British Journal of Social Work.* DOI: 10.1093/bjsw/bcy110
GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. 2003. Analyzing Interpretative Practice. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry.* London: Sage, 214–248.
HABERMAS, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
HAGEMANN-WHITE, C. 1993. Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien,* 11(2).
HARAWAY, D. 2002. Manifest kyborgů: Věda, technologie a socialistický feminismus ke konci dvacátého století. In: BARŠA, P. *Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity.* Brno: FSS MU, 51–58.

HICKS, S. 2015. Social Work and Gender: An Argument for Practical Accounts. *Qualitative Social Work,* 14(4), 471–487. DOI: http://doi.org/10.1177/1473325014558665
HOFSTEDE, G. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management.* Wiesbaden: Gabler.
CHARMAZ, K. 2008. Constructionism and The Grounded Theory Method. In: HOLSTEIN, J. A., GUBRIUM, J. F. (Eds.). *Handbook of Constructionist Research.* New York: The Guilford Press, 397–412.
CHARMAZ, K. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* London: Sage Publications.
CHARMAZ, K. 2003. Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *Strategies of Qualitative Inquiry.* London: Sage, 249–285.
CHYTIL, O. 2007. Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca,* 7(4), 64–71.
CHYTIL, O., KOWALIKOVÁ, I. 2018. Může být česká a slovenská sociální práce nástrojem podpory sociální změny? *Sociální práce / Sociálna práca,* 18(3), 112–125.
IARSKAIA-SMIRNOVA, E., ROMANOV, P. 2008. Gendering Social Work in Russia: Towards Anti-Discriminatory Practices. *Equal Opportunities International,* 27(1), 64–76. DOI: 10.1108/02610150810844947
IFSW. 2014. *Global Definition of Social Work* [online]. [25. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.ifsw.org/global-definition-of-social-work/
JANEBOVÁ, R. 2014. *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup.* Hradec Králové: Gaudeamus.
JANEBOVÁ, R. 2008a. Úvahy nad genderovým tichem aneb Je gender relevantní kategorií v sociální práci? *Sociální práce / Sociálna práca,* 8(2), 90–105.
JANEBOVÁ, R. 2008b. Moc a autorita: genderové hledisko. In: JANEBOVÁ, J., KAPPL, M., SMUTEK, M. *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou.* Hradec Králové: Gaudeamus.
JANEBOVÁ, R., ČERNÁ, L. 2008. Konstrukce žen-klientek a mužů-klientů v praxi sociální práce. *Gender, rovné příležitosti, výzkum,* 9(2), 37–45.
JARKOVSKÁ, L. 2004. Prohlédněme genderové stereotypy. In: FORMÁNKOVÁ, L., RYTÍŘOVÁ, K. (Eds.). *Abc feminismu.* Brno: Nesehnutí.
KAJANOVÁ, A. et al. 2016. *(Ne)rovnosti v romských rodinách.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
KARSTEN, H. 2006. *Ženy – muži: Genderové role, jejich původ a vývoj.* Praha: Portál.
KAUFMANN, J. C. 2010. *Chápající rozhovor.* Praha: SLON.
KIMMEL, M. 2000. *The Gender Society.* Oxford: Oxford University Press.
KOLÁŘOVÁ, K., SMETÁČKOVÁ, I., PAVLÍK, P. 2011. Gender jako analytická kategorie pro porozumění sexuálnímu obtěžování. *Gender a výzkum,* 12(2), 75–85.
KULLBERG, Ch. 2004. Work and Social Support: Social Workers' Assessments of Male and Female Clients' Problems and Needs. *Affilia,* 19(2), 199–210.
LAUBACH, T. 2017. *Gender – Theorie oder Ideologie?* Freiburg: Verlag Herder GmbH.
LEUNG L. C., CHAN K. W. 2014. Understanding the Masculinity Crisis: Implications for Men's Services in Hong Kong. *British Journal of Social Work,* 442, 214–233.
LISÁ, H. (Ed.). 1999. *Romové v České republice: 1945–1998.* Praha: Socioklub.
LYÓCSA, I. 2011. Príčiny a dopady konštruktov rodičovstva (materstva a otcovstva) u pracovníčok a pracovníkov sociálnoprávnej ochrany detí: príklad Veľkej Británie, Kanady a Izraela. *Sociální práce / Sociálna práca,* 11(2), 96–104.
MAŘÍKOVÁ, H., KŘÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M. 2012. Živitelé a živitelky: reflexe (a) praxe. Praha: SLON.
MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny – v kontextu plánování péče.* Praha: Portál.
MEZIROW, V. 1998. On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly,* 98(3), 185–198.

MEZIROW, J. 1994. Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly,* 44(4), 222–235.
MORLEY, L. 2007. Sister–Matic: Gender Mainstreaming in Higher Education. *Teaching in Higher Education,* 12(5–6), 607–620.
MULLALY, B. 2010. *Challenging Oppression and Confronting Privilege.* Ontario, CA: Oxford University Press.
MUSIL, L. 2004. *Ráda bych Vám pomohla, ale... Dilemata práce s klienty v organizacích.* Brno: Marek Zeman.
NESBITT, M. N., PENN, N. E. 2000. Gender Stereotypes After Thirty Years: A Replication of Rosenkrantz et al. *Psychological Reports,* 87(2), 493–511.
NICHOLS-CASEBOLT, A., FIGUEIRA-McDONOUGH, J., NETTING, E. 2000. Change Strategies for Integrating Women's Knowledge into Social Work Curricula. *Journal of Social Work Education,* 36(1), 65–78.
NOHEJL, M. 2007. *Jednání, diskurs, kritika. Myslet společnost.* Praha: SLON.
O'LEARY, P., TSUI, M.-S., RUCH, G. 2013. The Boundaries of the Social Work Relationship Revisited: Towards a Connected, Inclusive and Dynamic Conceptualisation. *British Journal Of Social Work,* 43(1), 135–153.
O'HAGAN, K. 1997. The Problem of Engaging Men in Child Protection Work. *The British Journal of Social Work,* 27(1), 25–42.
PEASE, B., FOOK, J. 1999. *Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives.* New York: Routledge.
REES, T. 1998. *Mainstreaming Equality in the European Union.* London: Routledge.
RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. 2005. *Ženy, muži a společnost.* Praha: Karolinum.
ROSENKRANTZ, P. S., VOGEL, S. R., BEE, H. et al. 1968. Sex-Role Stereotypes and Self--Concepts in College Students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 32, 287–295.
ROSKILL, C. 2008. Report on Research on Fathers in Two Children's Services Authorities. In: ROSKILL, C., FEATHERSTONE, B., ASHLEY, C. (Eds.). *Fathers Matter 2: Further Findings on Fathers and Their Involvement with Social Care Services.* London: Family Rights Group, 19–54.
ŘEHÁČKOVÁ, D. 2006. Konstruování maskulinity v časopisech životního stylu pro muže. *Sociologický časopis,* 42(2), 291–305.
SCOURFIELD, J. 2001. Constructing Men in Child Protection Work. *Men and Masculinities,* 4(1), 70–89.
SINAI-GLAZER, H., PELED, E. 2017. The Perceptions of Motherhood among Family Social Workers in Social Services Departments in Israel. *British Journal of Social Work,* 47, 1482–1499.
SMITH, E. 2011. Teaching Critical Reflection. *Teaching in Higher Education,* 16(2), 211–223. DOI: 10.1080/13562517.2010.515022
SOKOLOVÁ, V. 2003. *Gender není jen o ženách či o vztahu žen a mužů* [online]. Praha: Feminismus.cz. [5. 2. 2018]. Dostupné z: http://www.feminismus.cz/cz/clanky/gender-neni-jen-ozenach-ci-o-vztahu-zen-a-muzu
SWIFT, K. 1995. *Manufacturing 'Bad Mothers': A Critical Perspective on Child Neglect.* 2nd ed. Toronto: University of Toronto Press.
ŠVEŘEPA, M. 2008. Reforma sociálního systému v kontextu pomoci a kontroly. In: JANEBOVÁ, R., KAPPL, M., SMUTEK, M. *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou.* Hradec Králové: Gaudeamus, 240–246.
TURNER, S. G., MASCHI, T. M. 2014. Feminist and Empowerment Theory and Social Work Practice. *Journal of Social Work Practice,* 29(2), 151–162. DOI: 10.1080/02650533.2014.941282
WEBER, M. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der Verstehenden Soziologie.* 5. vyd. Tübingen: Mohr.
WEST, C., ZIMMERMAN, D. H. 1987. Doing Gender. *Gender and Society,* 1(2), 125–151.
ZÁBRODSKÁ, K. 2009. *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýzy a genderová identita.* Praha: Academia.

# Rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom stratégie service learning

## *Development of Social Work Student's Key Competences trough Service-learning*

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Zuzana Heinzová, Katarína Kurčíková, Michaela Šavrnochová, Jana Šolcová

Doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD.,[1] pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, na ktorej sa dlhodobo venuje problematike mimovládnych organizácií, dobrovoľníctva a vybraným metódam sociálnej práce. Niekoľko rokov koordinuje na univerzite zavádzanie stratégie service learning a rozvoj jej tretieho poslania.

Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.,[2] pôsobí na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde sa vo svojej pedagogickej aj výskumnej práci venuje problematike sociálnej psychológie, mediácie a riešenia konfliktov, tanečnej terapie. Je členkou tímu, ktorý na UMB zavádza a výskumne overuje stratégiu service learning.

PhDr. Katarína Kurčíková, PhD.,[3] pôsobí na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej a vedeckej činnosti sa zameriava na problematiku globálneho vzdelávania, rozvoja kľúčových kompetencií sociálnych pracovníkov a pracovníčok a arteterapiu. V rámci uvedených oblastí implementuje stratégiu service learning.

PhDr. Michaela Šavrnochová, PhD.,[4] pôsobí na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Odborne sa profiluje na sociálnu prácu v oblasti drogových závislostí, najmä na rodinu so závislým členom v kontexte kodependentného správania. V rámci vybraných predmetov realizuje service learningové aktivity s prepojením na odbornú prax študentov a študentiek sociálnej práce.

[1] Kontakt: Doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD., Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; alzbeta.gregorova@umb.sk

[2] Kontakt: Mgr. Zuzana Heinzová, PhD., Katedra psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; zuzana.heinzova@umb.sk

[3] Kontakt: PhDr. Katarína Kurčíková, PhD., Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; katarina.kurcikova@umb.sk

[4] Kontakt: PhDr. Michaela Šavrnochová, PhD., Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; michaela.savrnochova@umb.sk

Mgr. Jana Šolcová, PhD.,[5] svoju pozornosť v rámci pôsobenia na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici orientuje na tému dobrovoľníctva, neformálneho vzdelávania a sociálnej práce s deťmi a mládežou. Zameriava sa na inovatívne metódy rozvoja detí a mladých, ako napríklad Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu či service learning.

**Abstrakt**
CIEĽ: Text prináša odpoveď na otázku, aký je prínos stratégie service learning v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ: Service learning je vyučovacia a učebná stratégia, ktorá kombinuje ciele služby s cieľmi vzdelávania. Predmetom výskumného overovania jej dopadov sú aj kľúčové kompetencie študentov a študentiek. METÓDY: Pri zodpovedaní výskumnej otázky sme využili kombináciu výskumných metód. Zmenu subjektívne vnímanej úrovne kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce pred a po absolvovaní predmetov so stratégiou service learning sme sledovali prostredníctvom dotazníka. V rámci kvalitatívnej stratégie sme využili obsahovú analýzu štruktúrovaných sebareflexií študentov a študentiek sociálnej práce po absolvovaní predmetov so stratégiou service learning. Výskumnú vzorku tvorili študenti a študentky sociálnej práce, ktorí/ktoré absolvovali predmety so stratégiou service learning v akademických rokoch 2013/2014 až 2016/2017. VÝSLEDKY: Výsledky výskumu preukázali prínos stratégie service learning v oblasti subjektívneho vnímania úrovne rozvoja vybraných kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce. IMPLIKÁCIE PRE SOCIÁLNU PRÁCU: Naše zistenia je možné využiť v oblasti vzdelávania v sociálnej práci. Kľúčové kompetencie spolu so špecifickými profesijnými kompetenciami vytvárajú základňu pre kvalifikovaný a kompetentný výkon sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

**Kľúčové slová**
service learning, kľúčové kompetencie, sociálna práca

**Abstract**
OBJECTIVES: The text answers the question as to what are the benefits of the service-learning in the development of key competences of social work students. THEORETICAL BASE: Service learning is an teaching and learning strategy that combines service goals with learning objectives. The subject of the research verification of its impact are also the key competences of students. METHODS: We used a combination of research methods to answer the research question. The change in the subjectively perceived level of the key competences of students before and after graduating in the subjects based on service-learning was monitored through a questionnaire. As part of the qualitative strategy, we used the content analysis of structured self-reflections of students after graduating in the subjects. The survey sample was made up of students of social work who graduated in the subjects with service learning strategy in the academic years 2013/2014 to 2016/2017. OUTCOMES: The results of the research showed the benefits of the service--learning in the development of selected key competences of students of social work. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: Our findings can be used in the field of education in social work. Key competences, together with specific professional competences, form the basis for qualified and competent performance of social workers.

**Keywords**
service-learning, key competences, social work

[5] Kontakt: Mgr. Jana Šolcová, PhD., Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica; jana.solcova@umb.sk

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Príprava odborníkov a odborníčok pre výkon sociálnej práce je determinovaná viacerými faktormi. Sociálna práca prechádza mnohými premenami, ktoré odrážajú a reflektujú stav spoločnosti. Ako uvádza Elichová (2017), najtypickejším vykonávateľom sociálnej práce je sociálny pracovník a pracovníčka, ktorí sú vybavení vedomosťami a zručnosťami zo svojho odboru platnými pre súčasnosť. Podobu vzdelávania v sociálnej práci však neformuje len prax samotnej sociálnej práce, ale aj požiadavky na univerzitné vzdelávanie vo všeobecnosti.

V ostatných desaťročiach sa záujem univerzít posunul od pôvodného výhradného zamerania na dve hlavné úlohy: vzdelávanie a výskum, k pôsobeniu v úlohe kľúčových aktérov ekonomického a kultúrneho rozvoja a k transformácii na inštitúcie angažované v oblasti priemyslu a spoločnosti všeobecne (Etzkowitz, 2000; Vorley, Nelles, 2008). Dnešné univerzity uvažujú o svojej úlohe pre spoločnosť a vzťahoch s jej zložkami, inštitúciami a komunitami. Táto väzba medzi vysokoškolským vzdelávaním a spoločnosťou sa považuje za tretie poslanie univerzít. Koncept tretieho poslania vo všeobecnosti zahŕňa mnohé z novovznikajúcich požiadaviek vo vzťahu k univerzitám, najmä požiadavku zastať viditeľnejšiu rolu pri stimulovaní využívania vedomostí na dosiahnutie sociálneho, kultúrneho a ekonomického rozvoja. Stratégia, ktorá je úspešne rozvíjaná v kontexte tretieho poslania univerzít už niekoľko desaťročí na celom svete, je stratégia service learning. Vďaka tejto stratégii univerzity plnia komplexne svoje základné poslanie a pripravujú novú generáciu odborníkov a odborníčok, ktorá dokáže integrovať nadobudnuté akademické kvality a profesijné kompetencie so spoločenskou zodpovednosťou a aktívnou realizáciou svojej občianskej roly v spoločnosti. Reflexiu aktuálnej situácie v tejto oblasti na Slovensku vo vzťahu k sociálnej práci prináša vo svojej štúdii Matulayová (2013). Ostatným východiskom premeny vzdelávania je dôraz na rozvoj a formovanie tzv. kľúčových kompetencií. Rozvoj kľúčových kompetencií je jedným z východísk reforiem vzdelávacích systémov na rôznych stupňoch vzdelávania, univerzitné vzdelávanie nevynímajúc. Cieľom tejto štúdie je v kontexte uvedených výziev poukázať na možnosti rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom stratégie service learning.

### 1.1 Profesijné kompetencie v sociálnej práci a kľúčové kompetencie

Pojem kompetencie je chápaný v odbornej literatúre rôzne. Rozdiely vo vymedzení kompetencií sú spôsobené podľa Mlčáka (2005) aj skutočnosťou, že sa dostatočne nerozlišuje medzi pojmom kompetencie vo vzťahu k sebe *(competency)* – t. j. kompetencia vo vzťahu k schopnostiam človeka vykonávať prácu dobre, a kompetencie vo vzťahu k práci (angl. competence) – označujúcu spôsobilosť, kvalifikáciu, potenciál, ktoré sú vyžadované konkrétnym pracovným miestom. Mužík (2012) charakterizuje profesijnú kompetenciu ako schopnosť pracovníka zastávať určitú pracovnú pozíciu, hrať pracovné roly a dosahovať žiaducu úroveň pracovného výkonu. Podľa Vetešku a Tureckiovej (2008) sa význam slova kompetencie používa vo vzťahu k schopnosti vykonávať prácu alebo časť práce kompetentne, alebo tiež k súboru správania (ako by sa človek mal správať, aby kompetentne zastával svoju funkciu). Prvé poňatie sa používa pre oblasť správania a vzťahuje sa k osobnosti (kompetentnosť). Podobne Levická (2007) rozlišuje pojmy byť kompetentný z hľadiska sociálnej práce, t. j. sociálny pracovník má určité právomoci pre konkrétny okruh vlastnej pôsobnosti a kompetentne konať, t. j. sociálny pracovník koná vždy v zmysle svojich právomocí, a to so znalosťou problematiky, ale súčasne aj so zodpovednosťou za toto správanie. Elichová (2017) uvádza, že kompetencie sú hypotetickým konštruktom, o ktorom veríme, že podmieňuje správanie sociálneho pracovníka a pracovníčky pri výkone sociálnej práce. Preto väčšina kompetenčných modelov je behaviorálne definovaná, čo znamená „čím sa to prejavuje", v praxi to znamená predpoklad konať prácu na nejakej úrovni. V zásade to, čo robíme, odráža kompetencie, a my veríme, že keď pochopíme, čo je kľúčovým faktorom úspechu tej ktorej profesie (to znamená, aké kompetencie sú kľúčové pre sociálneho pracovníka a pracovníčku), tak následne

s nimi môžeme pracovať, vyberať ľudí, trénovať a rozvíjať. Havrdová (1999) kompetencie chápe ako funkcionálny prejav dobre zvládnutej a uznávanej role sociálneho pracovníka, ktorej súčasťou sú odborné znalosti, schopnosť reflektovať adekvátne kontext a citlivo aplikovať hodnoty profesie. Sústavy profesijných kompetencií sociálnych pracovníkov a pracovníčok sú špecifické pre jednotlivé krajiny. V tejto oblasti určité jednotiace jadro či štandard poskytujú aj medzinárodné organizácie. Medzinárodná asociácia škôl sociálnej práce a Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov prijala v roku 2004 dokument s názvom Globálne štandardy pre vzdelávanie a tréning v sociálnej práci (Global Standards for Education and Training in Social Work Profession), ktoré obsahujú vymedzenie základných kompetencií, ktorými by mal absolvent/absolventka štúdia sociálnej práce disponovať.

Na Slovensku sú profesijné kompetencie, ktorými by mal disponovať absolvent/absolventka vysokoškolského štúdia sociálnej práce, definované v obsahu študijného odboru 3.1.14 Sociálna práca v Sústave študijných odborov vysokoškolského vzdelávania Slovenskej republiky vydanej rozhodnutím Ministerstva školstva SR č. 2090/2002-sekr. zo dňa 16. decembra 2002. Sústava a i samotný obsah študijného odboru je však v súčasnosti neaktuálny a prechádza zmenami. Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci vytvorila nový opis študijného odboru a požiadavky na profil absolventov a absolventiek sociálnej práce. Aktuálne prebieha k tomuto dokumentu verejná diskusia. Požiadavky na kompetencie sociálnych pracovníkov a pracovníčok obsahuje aj Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky (2015). Kompetencie sociálnych pracovníkov nachádzame vymedzené aj v rámci registra zamestnaní v Národnej sústave povolaní, pričom tu sa členia na všeobecné spôsobilosti, odborné vedomosti a odborné zručnosti (Národná sústava povolaní, Sociálny pracovník). Inšpiráciou pre mnohých vzdelávateľov na Slovensku je sústava kompetencií vypracovaná Havrdovou (1999), ktorú tvorí 6 základných kompetencií, a to schopnosť rozvíjať účinnú komunikáciu, orientovať a plánovať postup, podporovať klienta a pomáhať mu k sebestačnosti, zasahovať a poskytovať služby, prispievať k práci organizácie a odborne rásť. Využiteľným v slovenských podmienkach je aj rozdelenie kompetencií do troch skupín z hľadiska rozhodujúcich pracovných oblastí. Ide o kompetencie vo vzťahu ku klientom a klientkam, vo vzťahu k pracovnej organizácii a pracovnému tímu, a vo vzťahu k systému sociálnych služieb (Mlčák, 2005).

Okrem vymedzenia kompetencií viažucich sa na konkrétnu profesiu alebo povolanie sa vo formálnom i neformálnom vzdelávaní stretávame s konceptom tzv. kľúčových kompetencií (tiež označované ako prierezové alebo transverzálne kompetencie). Pojem kľúčových kompetencií vznikol približne v 70. rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania sa dostal koncom 90. rokov ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a kompetenčným profilom absolventa školy (Blaško, 2013). Podobne ako pri pojme kompetencie, aj pojem kľúčové kompetencie je definovaný rôzne a neexistuje v tejto oblasti jednoznačná zhoda. Belz a Siegrist (1994) definujú *kľúčové kompetencie* ako spôsobilosti a zručnosti, ktoré jednotlivcovi umožňujú úspešne sa začleniť do sociálneho a pracovného života, t. j. zastávať rôzne pracovné pozície a funkcie, riešiť nepredvídateľné problémy a vyrovnať sa s rýchlymi zmenami v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote. Hrmo a Turek (2003a), Turek (2008) *kľúčové kompetencie* považujú za najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Európska komisia (2007) definuje *kľúčové kompetencie* ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť. Odborníci sa zhodujú v tom, že *kľúčové kompetencie* by si mali osvojiť jednotlivci už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom vzdelávaní či informálnom učení a rozvíjať ich počas celého života.

V súčasnosti sú v zahraničí aj v našich podmienkach vypracované viaceré modely súborov kľúčových kompetencií, napríklad Hrmo a Turek (2003), Smolíková (2005), Blaško (2010, 2013) a iní.

Jednotiacim nástrojom týchto modelov sa malo stať Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie Európsky referenčný rámec, ktorý zhŕňa osem kľúčových kompetencií: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky, digitálne kompetencie, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Rozdelenie kľúčových kompetencií do jednotlivých oblastí je orientačné, jednotlivé kompetencie sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú.

V súvislosti s vysokoškolským vzdelávaním je zaujímavé aj vymedzenie kľúčových kompetencií absolventa vysokej školy. Chalupová (2010) uvádza najčastejšie tieto kľúčové kompetencie absolventa VŠ:

- komunikácia (schopnosť efektívne komunikovať – ústne i písomne, v slovenčine i v cudzom jazyku);
- riešenie problémov (schopnosť identifikovať a riešiť problémy na základe kritického a tvorivého myslenia);
- tímová práca (schopnosť efektívne pracovať s inými ľuďmi ako člen skupiny);
- riadenie seba samého (schopnosť efektívne riadiť seba samého a organizovať svoje aktivity);
- práca s informáciami (schopnosť získavať, analyzovať, usporadúvať, tvoriť a kriticky hodnotiť informácie s použitím výpočtovej techniky);
- schopnosť učiť sa nové veci;
- podnikavosť (schopnosť pretaviť myšlienky do aktivít a výsledkov);
- zanietenie (schopnosť nadchnúť sa pre ideu a získať vnútornú motiváciu);
- kultúrna citlivosť (schopnosť pochopiť, oceniť a využiť rozdielnosť);
- zodpovednosť.

Podľa Belza a Siegrista (2001) kľúčové kompetencie pomáhajú jednotlivcovi vyrovnávať sa so skutočnosťou a zvládať nároky flexibilného sveta práce. Konštatujú, že kľúčové kompetencie presahujú hranice jednotlivých odborností, majú dlhšiu životnosť ako odborné vedomosti a sú základom pre ďalšie učenie. Ako konštatuje Veteška (2011), kľúčové kompetencie spolu so špecifickými profesijnými kompetenciami a kompetenciami v oblasti metód vytvárajú základňu pre kvalifikovaný a kompetentný výkon jednotlivcov a aj fungovanie organizácie. Zároveň sa osvojené a adekvátnym spôsobom využívané kľúčové kompetencie stávajú zárukou zamestnateľnosti a začlenenia svojho nositeľa do rozličných sociálnych štruktúr.

V kontexte sociálnej práce je možné kľúčové kompetencie považovať za jeden zo základov profesijných kompetencií, pričom v niektorých prípadoch sa profesijné a kľúčové kompetencie navzájom prelínajú. Napríklad schopnosť pracovať v tíme je jednou z profesijných kompetencií v sociálnej práci, ale patrí i medzi kľúčové kompetencie. Predpokladom úspešnej a účinnej komunikácie s klientom je rozvoj kľúčových komunikačných kompetencií a pod.

Napriek dôrazu na potrebu rozvoja kľúčových kompetencií Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách (Vančo et al., 2016) v záveroch uvádza, že na Slovensku chýba koncepcia rozvoja prierezových kompetencií vo vysokoškolskom prostredí. Takéto koncepcie chýbajú aj na vysokých školách. Prierezové kompetencie sú toho následkom rozvíjané skôr intuitívne a ako integrálna súčasť výučby, nie ako explicitné vzdelávacie ciele.

**1.2 Možnosti rozvoja kľúčových kompetencií prostredníctvom stratégie service learning**

Rozvíjanie kompetencií sa realizuje najmä prostredníctvom tréningov, výcvikov, či programov a modulov pre získanie nejakej spôsobilosti alebo zdokonalenie sa v nej. Ťažiskovým elementom pri rozvíjaní kompetencií je sociálna percepcia (vnímanie druhého), vnímanie človeka človekom (Řezáč, 1998), formovanie súdov o ľuďoch ľuďmi, hlavne tých súdov, ktoré sa týkajú ľudí ako sociálnych bytostí (Hennelová, 2004) a uvedomenie si, ako si človek vytvára dojmy a na ich základe

koncipuje závery o druhých ľuďoch, ktoré sa potom stávajú podkladom pre komunikáciu s nimi a môžu ovplyvňovať interpersonálne vzťahy i celkovú sociálnu situáciu (Štětovská, 2001). Okrem vnímania druhého človeka je jadrom rozvoja kompetencií aj reflexia. Podľa Levickej et al. (2007:101) „profesionálnu kompetenciu sociálny pracovník dosiahne až vtedy, keď dokáže integratívne spájať nástrojovú, sociálnu a reflexívnu kompetenciu". Reflexívna kompetencia tak predstavuje „proces trénovania profesionálnych zručností, ktorý je postavený na sebareflexii sociálneho pracovníka. Sociálny pracovník sa však učí reflektovať nielen svoje myšlienkové pochody a emočné stavy, ale reflektovať aj ostatných účastníkov procesu" (Levická et al., 2007:99). Reflexívnym prístupom je podľa Navrátilovej (2013) človek vedený k tomu, aby sa na základe získaných informácií zamýšľal nad svojou prácou, svojím postojom, či správaním. Sebareflexia predstavuje jednu z kľúčových kompetencií, ktorá slúži k rozvoju reflektívneho myslenia a je nevyhnutným predpokladom úspešného vykonávania činnosti v sociálnej práci a profesijného rastu sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

Jednou z vyučovacích stratégií, ktorá má potenciál rozvíjať kľúčové kompetencie, je service learning. Termín service learning ako označenie učebnej stratégie sa objavuje až v 60. rokoch 20. storočia v Spojených štátoch amerických a postupne sa aplikuje na všetkých stupňoch a typoch škôl. V ostatných rokoch sa s ňou stretávame aj na viacerých európskych stredných školách a univerzitách, rozvíja sa aj v Južnej Amerike, Austrálii a Japonsku a v súčasnosti aj na troch slovenských univerzitách (Banská Bystrica, Prešov, Ružomberok). Ako vyučovacia a učebná stratégia zasahujúca všestranný aj špecifický rozvoj osobnosti má široké uplatnenie. Prakticky každá americká univerzita má vzdelávací program založený na princípoch service learningu, čo vedie aj k jeho rozmanitým definíciám. Iba po roku 2000 bolo publikovaných viac ako 200 rôznych definícií, v ktorých sa service learning chápe ako skúsenosť, vzdelávací program, pedagogický termín, filozofický termín, sociálne hnutie a i.

Service learning je v odbornej literatúre často definovaný aj spojením „community-based learning" alebo pedagogický prístup, ktorý kombinuje ciele služby komunite so vzdelávacími príležitosťami ponúkanými zapojeným študentom a študentkám (Heffernan, 2001). Inšpirovaný progresívnym hnutím v oblasti pedagogiky vedený Johnom Deweyom (1910) je service learning všeobecne popisovaný ako jeden zo spôsobov experimentálneho učenia, ktorý obsahuje vyvážené zameranie na službu poskytovanú komunite a učenie, ktoré pri tejto službe prebieha (Furco, 2011). V súčasnosti je service learning konsenzuálne definovaný prostredníctvom troch kľúčových charakteristík:

- ide o vopred premyslený a organizovaný zážitok študentov a študentiek získaný prostredníctvom služby, ktorá reaguje na autentické potreby komunity,
- uskutočňuje sa prostredníctvom spolupráce študentov a študentiek s členmi a členkami komunity, pričom študenti a študentky sú angažovaní do plánovania, prípravy aj hodnotenia samotnej service learningovej aktivity,
- service learning je začlenený do akademického kurikula a výskumného kontextu (Clayss, 2003).

Pri vymedzení service learningu sa stretávame často aj s jeho odlišovaním od iných foriem participácie a učenia sa študentov a študentiek (Fiske, 2001; Furco, Holland, 2005; Lipčáková, Matulayová, 2012; Brozmanová Gregorová et al., 2013;), ako je dobrovoľníctvo, odborná prax, stáž, verejnoprospešná činnosť a pod.

Vďaka inštrumentálnej a inovatívnej podstate service learningu v zameraní na sociálny a profesijný rozvoj študentov a študentiek a zároveň na potreby komunity sa v súčasnosti stretávame s rozvojom service learningových programov na vysokých školách, ale aj stúpajúcim záujemcom smerom k psychosociálnym a akademickým prínosom tejto stratégie vo vzťahu k aktérom zahrnutým do jeho realizácie: študentstvu, univerzite a komunite (Eyler, 2002; Furco, 2011).

Najvýznamnejšie výskumné správy posledných rokov (Conrad, Hedin, 1991; Melchior, 1999; Astin et al., 2000; Eyler, Giles, Stenson et al., 2001; Fiske, 2001; Morgan, Streb 2001; Reed,

Jernstedt, Hawley et al., 2005; Simons, Cleary, 2006; Copaci, Rusu, 2016;) zamerané na analýzu prínosov service learningu pre študentstvo uvádzajú, že service learning má pozitívny vplyv na študentov a študentky vo viacerých oblastiach. Medzi tieto oblasti je možné zaradiť aj rozvoj kľúčových kompetencií.

**1.3 Service learning vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a pracovníčok**

V kontexte zamerania sociálnej práce na službu a zmocňovanie a aplikácie praxe do prípravy študentov a študentiek je vzdelávanie v sociálnej práci vnímané ako historický prispievateľ k rozvoju service learnigu (Zieren, Stoddard, 2004). Na druhej strane viacerí autori a autorky (Lemieux, Allen, 2007; Phillips, 2011) konštatujú, že vzdelávanie v sociálnej práci trpí nedostatkom skutočného porozumenia podstate service learningu a veľmi často dochádza k zámene service learningu s praxou a dobrovoľníctvom, ignorovaním zamerania service learningu na aktivity vedené v spolupráci s komunitou a rozvoj kompetencií v oblasti občianskej angažovanosti. V odbornej literatúre nachádzame príklady implementácie service learningu do rôznych predmetov v štúdiu sociálnej práce. Autori a autorky ponúkajú teoretické ukotvenia, pedagogické modely a diskusie s cieľom prezentovať a propagovať spoločný jazyk, cieľ a výskum o service learningu vo vzdelávaní v sociálnej práci. Lemieux and Allen (2007) poskytujú prehľad aplikácie service learningu a jeho posudzovania vo vzdelávaní v sociálnej práci. Nadel, Majewski, and Sullivan-Cosetti (2007) ponúkajú modely service learnigu uplatniteľné v kurikulu sociálnej práce. Petracci, Weaver, Schelbe et al. (2016) na základe národného prieskumu akreditovaných bakalárskych programov sociálnej práce v Amerike uvádzajú, že service learning je povinným komponentom aspoň v jednom kurze počas štúdia.

Prínosy service learningu aplikovaného v rámci štúdia sociálnej práce sú zmapované v rámci viacerých zahraničných štúdií, napríklad Lucas, 2000; Williams, King, Koob, 2002; King, 2003; Burke, 2011; Ishisaka, Farwell, Sohng et al., 2004; Kapp, 2006; Poulin, Kauffman, Silver, 2006; Lemieux, Allen, 2007; Sather, Weitz, Carlson, 2007; Petracci, Weaver, Schelbe et al., 2016, a iní. Pozornosť sa sústreďuje na rozvoj špecifických profesijných kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom service learningu, ale aj ich občianskej angažovanosti.

Informácie o možnostiach využitia service learningu vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a pracovníčok na Slovensku prináša v našich podmienkach vysokoškolská učebnica Servicelearning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok (Skyba, Šoltésová, 2014), o prínosoch tejto stratégie vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a pracovníčok na Prešovskej univerzite informujú aj autorky v ďalších štúdiách (Lipčáková, Matulayová, 2012; Skyba, Šoltésová, 2013; Balogová, Skyba, Šoltésová, 2014). V českom prostredí sa aplikácii service learningu v univerzitnom vzdelávaní, prioritne pri príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok, venujú na univerzite v Olomouci pod vedením doc. PaedDr. T. Matulayovej, PhD. Na prínosy jeho aplikácie do vzdelávania v sociálnej práci upozorňuje aj vo svojich štúdiách (Matulayová, 2013, 2014).

**1.4 Service learning na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici**

Na Univerzite Mateja Bela sa service learning aplikuje už od akademického roka 2005/2006 a možno konštatovať, že UMB je lídrom v tejto oblasti v strednej a východnej Európe. Od roku 2013 došlo vďaka projektu „Rozvoj inovatívnych foriem vzdelávania na UMB", podporenému zo štrukturálnych fondov, ku kvalitatívnemu a kvantitatívnemu rozvoju tejto stratégie na UMB. Univerzita Mateja Bela vstúpila v roku 2016 do podporného programu organizácie Clayss pre rozvoj service learningu na univerzitách. V rámci neho absolvovalo viac ako 30 učiteľov a učiteliek univerzity vzdelávanie zamerané na zavádzanie service learningu do praxe. Zároveň bola na UMB vytvorená platforma na výmenu informácií a skúseností. Od roku 2017 je UMB riešiteľom troch projektov, ktoré sa service learningu priamo venujú, a to projektu VEGA č. 1/0671/17 „Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy", projektu Kega č. 040UMB-4/2018

„Vysokoškolskí študenti a študentky ako aktívni spolutvorcovia vzdelávania v témach inakosti a rozmanitosti v prostredí základných škôl“ a projektu Erasmus+ „Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní – podpora tretieho poslania univerzít a občianskej angažovanosti študentov a študentiek“, ktorého je koordinátorom a na ktorom spolupracuje s partnermi zo 7 krajín (5 v rámci EU a 2 mimo EU).

UMB chápe service learning ako kľúčovú cestu napĺňania svojho tretieho poslania. V aktualizovanom dlhodobom zámere UMB (z roku 2017) sa nachádza aj cieľ angažovať sa v rozvoji komunít a regiónu pri riešení miestnych a celospoločenských problémov a aktívne prispievať k rozvoju občianskej spoločnosti. Na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sú v rôznych študijných programoch aplikované tieto modely service learningu (podľa Jacoby, 1996):

- kurz, v ktorom je service learning možnosťou;
- service learning ako alternatíva ku klasickému kurzu;
- výskum uskutočňovaný v komunite;
- kurz service learningu;
- prax formou service learningu.

Viac informácií o aplikácii je obsiahnutých vo vysokoškolskej učebnici Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa) (Brozmanová Gregorová et al., 2013). Uvedené modely sú prítomné aj v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok realizovanej na Pedagogickej fakulte UMB.

Výskumné zistenia prezentované v ďalšej časti príspevku sa týkajú študentov a študentiek sociálnej práce, ktorí absolvovali model založený na kurze service learningu. Na Univerzite Mateja Bela ide o dvojsemestrálny výberový predmet určený pre študentov a študentky všetkých stupňov štúdia rôznych študijných programov, veľkú skupinu pritom tvoria študenti a študentky sociálnej práce. Predmet je vedený interdisciplinárnym tímom učiteľov a učiteliek z rôznych katedier univerzity a jeho koncepcia vychádza z prieskumu potrieb medzi študentstvom UMB. Cieľom predmetu je rozvoj kompetencií študentov a študentiek potrebných na realizáciu aktivít v prospech iných ľudí, rozvoj kľúčových kompetencií a kompetencií v oblasti manažmentu projektov. Prvá časť predmetu sa realizuje formou niekoľkých výučbových blokov. Využitím tvorivých a aktivizačných metód vzdelávania získavajú študenti a študentky teoretické vedomosti, ale aj praktické skúsenosti so skupinovou dynamikou a tímovými rolami, uvedomujú si potrebu dôsledného plánovania, ako aj plánovania v čase, praktickou analýzou spoznávajú nevyhnutnosť korešpondencie cieľa a cieľovej skupiny s výberom nástroja propagácie, modelovými situáciami si trénujú komunikáciu, získavajú zručnosti zostavenia rozpočtu a i. Reflexiou sa postupuje k (seba)hodnoteniu i hodnoteniu každej aktivity. V druhej fáze predmetu sa ťažisko aktivity prenáša na študentov a študentky, ktorí vo vytvorených skupinách majú za cieľ identifikovať vlastnú potrebu, potrebu komunity a školy a vytvoriť aktivitu smerujúcu k naplneniu zistených potrieb najneskôr na konci letného semestra príslušného akademického roka. Pri tejto práci aj naďalej spolupracujú so svojimi vyučujúcimi formou mentoringu. Minimálne dvakrát do mesiaca dochádza ku konzultovaniu vhodnosti zvolenej aktivity, ako aj jej plánovania, realizácie a vyhodnotenia. V závere letného semestra sa na spoločnom bloku všetci študenti a študentky stretávajú, aby prezentovali ostatným a verejnosti realizované aktivity a ich výstupy, reflektovali vlastný proces učenia a vyhodnotili celý priebeh predmetu.

Od začiatku aplikácie tohto kurzu na UMB je zámerom empiricky dokumentovať jednotlivé fázy realizácie, ale aj výstupy aplikácie. Priebežne zistenia sú zdokumentované v niekoľkých štúdiách (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Kubealaková, 2013; Brozmanová Gregorová et al., 2014; Brozmanová Gregorová, Heinzová, 2015; Bariaková, Kubealaková, 2016; Brozmanová Gregorová, Heinzová, Chovancová, 2016). Jedným z predpokladaných prínosov aplikácie service learningu je rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek, preto sme sa rozhodli empiricky overiť tento aspekt zavádzania stratégie do vyučovania. V súlade s cieľom príspevku sme selektovali študentov a študentky sociálnej práce.

## 2 METODOLÓGIA

Výskumné dáta ohľadne posúdenia zmeny subjektívne vnímanej úrovne kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce sme získavali prostredníctvom Dotazníka kompetencií (Brozmanová Gregorová et al., 2013). Základným rámcom pre vytvorenie zoznamu kompetencií zahrnutých do výskumného nástroja bolo Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, tzv. Európsky referenčný rámec a kompetencie zahrnuté v on-line nástroji D-zručnosti pre zamestnanie určeného na overovanie kompetencií nadobudnutých v dobrovoľníctve v rámci projektu VOLWEM. Po prvom roku administrácie tohto dotazníka (2013) ho upravili tak, aby mapoval najvýznamnejšie kľúčové kompetencie.

Dotazník mapuje tieto kľúčové kompetencie:

- **Komunikačné kompetencie** (pripravenosť pre dorozumievanie sa v materinskom jazyku a v cudzích jazykoch) – posudzujú sa 4 zručnosti (schopnosť adekvátne komunikovať v materinskom jazyku, schopnosť komunikovať v cudzom jazyku, schopnosť aktívne počúvať iných, schopnosť zúčastňovať sa diskusie).
- **Informačné kompetencie** (pripravenosť pre využívanie informačných technológií a narábanie s informáciami) – posudzujú sa 2 zručnosti (zručnosti v práci s počítačom, zručnosti v práci na internete).
- **Kompetencie na riešenie problémov** (pripravenosť pre tvorivé, kritické a samostatné riešenie problémov) – posudzujú sa 3 zručnosti (schopnosť vnímať a analyzovať problémy a samostatne a tvorivo ich riešiť, schopnosť rozhodovať sa a kriticky myslieť, schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách).
- **Učebné kompetencie** (pripravenosť pre učenie sa) – posudzujú sa 2 zručnosti (schopnosť učiť sa a využívať nové poznatky, schopnosť sebamotivácie k učeniu).
- **Sociálne a personálne kompetencie** (pripravenosť pre vzťahy s inými ľuďmi, sebarozvoj a sebariadenie osobnosti) – posudzuje sa 6 zručností (schopnosť rozvíjať a riadiť svoju osobnosť, sebaúcta a sebadôvera, schopnosť podieľať sa na tímovej práci, adaptabilita a flexibilita, zodpovednosť a spoľahlivosť, schopnosť tolerovať iných).
- **Pracovné a podnikateľské kompetencie** (pripravenosť pre zamestnateľnosť, pre uskutočňovanie myšlienok, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, tvorivosť, riskovanie, budovanie a rozvoj profesijnej kariéry) – posudzuje sa 9 zručností (podnikavý postoj a myslenie, schopnosť riadiť projekty, schopnosť prezentovať a propagovať, schopnosť organizovať svoj čas, schopnosť plánovať a organizovať si prácu, schopnosť adaptovať sa na pracovné podmienky, schopnosť viesť stretnutie, schopnosť viesť iných ľudí, schopnosť orientovať sa na klienta/klientku).
- **Občianske a kultúrne kompetencie** (pripravenosť pre zapájanie sa do občianskeho života a pre podporu kultúrnych hodnôt) – posudzujú sa 4 zručnosti (rešpektovanie zákonov a noriem, schopnosť poskytovať pomoc v kritických situáciách, ochrana kultúrnych tradícií, ochrana životného prostredia).
- **Matematické a vedné kompetencie** (pripravenosť využívať matematiku a základy vedy a techniky) – posudzujú sa 2 okruhy (matematické kompetencie, kompetencie v oblasti základov vedy a techniky).

Študenti a študentky posudzovali spolu 34 konkrétnych schopností a zručností, pričom jednotlivé zručnosti boli detailnejšie popísané, aby sa predišlo mylným interpretáciám. Úroveň posudzovali na 5-bodovej Likertovej stupnici (kde 1 znamenalo „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť" a 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť"). Reliabilitu dát sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky pretestu a posttestu prezentované v tabuľke 1 poukazujú na uspokojivú reliabilitu dát našej výskumnej vzorky. Všetky hodnoty Cronbachovej alfy sa približujú alebo presahujú koeficient 0,7.

Tabuľka 1: Reliabilita dát (Cronbachova alfa)

| **Kompetencie** | **Pred** | **Po** |
|---|---|---|
| Komunikačné kompetencie | 0,736 | 0,617 |
| Informačné kompetencie | 0,694 | 0,763 |
| Kompetencie v oblasti riešenia problémov | 0,664 | 0,689 |
| Učebné kompetencie | 0,698 | 0,787 |
| Sociálne a personálne kompetencie | 0,805 | 0,807 |
| Pracovné a podnikateľské kompetencie | 0,833 | 0,898 |
| Občianske a kultúrne kompetencie | 0,715 | 0,882 |
| Matematické a vedné kompetencie | 0,785 | 0,882 |

Dotazník kompetencií študenti a študentky vypĺňali formou tužka – papier, dobrovoľne pred a po absolvovaní predmetu Service learning (experimentálna skupina). V tom istom čase dotazníky vypĺňala aj kontrolná skupina. Zber dát sme realizovali v akademickým rokoch 2014/15, 2015/16 a 2016/17. Experimentálnu skupinu tvorilo 63 respondentov a respondentiek, kontrolnú skupinu 11 respondentov a respondentiek.[6] Časový úsek medzi pretestom a posttestom bol 6 až 7 mesiacov. Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom programu SPSS 19.0. Dáta nášho súboru nevykazovali normálne rozdelenie, preto sme rozdiel v subjektívne vnímanej úrovni kompetencií pred a po absolvovaní predmetu Service learning zisťovali prostredníctvom Wilkoxonovho testu. Výskumné dáta týkajúce sa subjektívneho vnímania prínosov absolvovania predmetu s aplikáciou service learningu sme zisťovali obsahovou analýzou písomných sebareflexií študentov a študentiek, ktoré vypĺňajú po absolvovaní predmetu. Sebareflexie sú štruktúrované do niekoľkých oblastí zameraných na intrapersonálne a interpersonálne dimenzie. Analýzu kvalitatívnych dát sme uskutočnili prostredníctvom programu Excel. Postupovali sme metódou kódovania, pričom základné kategórie tvorili kľúčové kompetencie identifikované v kompetenčnom dotazníku.

## 3 VÝSLEDKY

Ako dokumentuje tabuľka 2, v experimentálnej skupine sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce pred a po absolvovaní predmetu založeného na stratégii service learning. Všetky rozdiely sú v prospech testovania po absolvovaní predmetu. V kontrolnej skupine (tabuľka 3) nebol zaznamenaný rozdiel ani v jednej skupine kľúčových kompetencií.

[6] Nižší počet respondentov a respondentiek v experimentálnej skupine je zapríčinený jednak nižšou ochotou vyplniť sériu dotazníkov, ktorými sledujeme vybrané kompetencie u experimentálnej skupiny, a jednak „neexistenciou" vhodných respondentov a respondentiek. Výber sa realizuje tak, aby bola zabezpečená reprezentatívnosť z hľadiska ročníka a študijného odboru, a ak v danom roku absolvovala predmet Service learning väčšia skupina študentov a študentiek, kontrolnú skupinu podľa tohto kritéria tvoril len nízky počet možných respondentov a respondentiek.

Tabuľka 2: Rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kompetencií pred a po absolvovaní predmetu Service learning – experimentálna skupina

| | | Mean | SD | Skew | Kurtosis | Z | p-value | CLES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Komunikačné kompetencie** | Pred | 18,27 | 3,091 | –0,83 | 1,764 | –2,366a | 0,018 | –0,30 |
| | Po | 19,1 | 2,563 | 0,015 | –0,343 | | | |
| **Informačné kompetencie** | Pred | 11,67 | 2,048 | –0,766 | 0,631 | –2,171a | 0,030 | –0,27 |
| | Po | 12,16 | 1,953 | –0,525 | 0,035 | | | |
| **Kompetencie v oblasti riešenia problémov** | Pred | 10,13 | 2,114 | –0,701 | 0,458 | –3,678a | 0,000 | –0,46 |
| | Po | 11,03 | 2,185 | –0,617 | 0,711 | | | |
| **Učebné kompetencie** | Pred | 6,92 | 1,649 | 0,175 | 0,909 | –2,424a | 0,015 | –0,31 |
| | Po | 7,35 | 1,715 | –0,726 | 0,504 | | | |
| **Sociálne a personálne kompetencie** | Pred | 22,79 | 3,844 | –0,333 | 0,306 | –3,475a | 0,001 | –0,44 |
| | Po | 24,25 | 3,487 | –0,208 | –0,125 | | | |
| **Pracovné a podnikateľské kompetencie** | Pred | 29,05 | 5,499 | –0,337 | 0,034 | –4,206a | 0,000 | –0,53 |
| | Po | 32,05 | 6,131 | 0,15 | –0,495 | | | |
| **Občianske a kultúrne kompetencie** | Pred | 15,35 | 2,554 | –0,626 | 1,82 | –1,825a | 0,068 | – |
| | Po | 15,95 | 3,008 | –1,081 | 2,735 | | | |
| **Matematické a vedné kompetencie** | Pred | 4,92 | 1,599 | –0,208 | –0,89 | –3,881a | 0,000 | –0,49 |
| | Po | 5,79 | 2,049 | 0,125 | –0,141 | | | |
| **SPOLU VŠETKY KOMPETENCIE** | Pred | 119,1 | 16,90 | –0,784 | 1,536 | –4,317a | 0,000 | –0,54 |
| | Po | 127,68 | 17,978 | 0,176 | –0,439 | | | |

Legenda: Mean – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka, Skew – šikmosť; Kurtosis – špicatosť; CLES – veľkosť účinku (Common Language Effect Size)

Tabuľka 3: Rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kompetencií – kontrolná skupina

| | | Mean | SD | Skew | Kurtosis | Z | p-value |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Komunikačné kompetencie** | Pred | 19,55 | 2,77 | –0,629 | –0,241 | –,497a | 0,619 |
| | Po | 19,27 | 3,228 | –0,758 | –0,177 | | |
| **Informačné kompetencie** | Pred | 13,45 | 1,635 | –0,237 | –2,041 | –1,838a | 0,066 |
| | Po | 12,82 | 2,183 | –0,352 | –1,801 | | |
| **Kompetencie v oblasti riešenia problémov** | Pred | 10,91 | 1,758 | –1,182 | 1,098 | –,597b | 0,551 |
| | Po | 11,27 | 2,005 | –0,912 | –0,845 | | |
| **Učebné kompetencie** | Pred | 7,55 | 1,128 | –0,393 | –1,182 | –1,807b | 0,071 |
| | Po | 8,36 | 1,027 | –0,907 | 2,283 | | |
| **Sociálne a personálne kompetencie** | Pred | 24,91 | 2,256 | –0,693 | 1,357 | –,423a | 0,672 |
| | Po | 24,55 | 2,115 | –0,193 | –0,759 | | |
| **Pracovné a podnikateľské kompetencie** | Pred | 31,64 | 5,732 | –0,179 | –1,001 | –1,228b | 0,219 |
| | Po | 33,18 | 5,582 | 0,746 | 0,014 | | |
| **Občianske a kultúrne kompetencie** | Pred | 16,55 | 2,423 | –0,377 | –0,446 | –,085a | 0,932 |
| | Po | 16,36 | 4,225 | –1,593 | 2,917 | | |
| **Matematické a vedné kompetencie** | Pred | 5 | 1,095 | 0,558 | –1,111 | –,680a | 0,496 |
| | Po | 4,73 | 1,489 | –0,319 | –0,455 | | |
| **SPOLU VŠETKY KOMPETENCIE** | Pred | 129,55 | 13,859 | –0,506 | –0,795 | –,489a | 0,625 |
| | Po | 130,55 | 14,835 | –0,08 | –0,67 | | |

Legenda: Mean – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka, Skew – šikmosť; Kurtosis – špicatosť;

**Komunikačné kompetencie**

V oblasti komunikačných kompetencií sme štatisticky významné rozdiely v subjektívnom hodnotení úrovne rozvoja konkrétnych schopností a zručností zaznamenali pri 2 z 5 (pri všetkých však bolo priemerné hodnotenie pri výstupnom hodnotení vyššie ak pri vstupnom). Išlo o schopnosť zúčastňovať sa diskusie (p = 0,006) a schopnosť komunikovať v cudzom jazyku (p = 0,02). Rozvoj komunikačných kompetencií potvrdzujú aj sebareflexie študentov a študentiek:

*„Potom som sa naučila efektívnejšie komunikovať."*

*„Tiež som si rozšírila komunikačné schopnosti."*

*„Zistil som o sebe, že mám veľmi dobrú schopnosť efektívne komunikovať s rôznymi typmi ľudí, nakoľko sa viem rýchlo prispôsobiť ich spôsobu komunikácie."*

*„Dozvedela som sa o sebe, že mám schopnosť aktívne počúvať iných..." „… a tiež som bola rada medzi nimi a počúvala ich a bavilo ma vnímať to, ako žijú a čo prežívajú."*
*„Naučila som sa viac komunikovať a diskutovať so svojimi kolegami, ale i širšou verejnosťou."*
*„Naučil som sa lepšie tiež komunikovať cez e-mail na oficiálnej úrovni."*

**Informačné kompetencie**
Informačné kompetencie zahŕňali posúdenie troch konkrétnych zručností. Pri všetkých bolo priemerné hodnotenie ich úrovne vyššie po absolvovaní predmetu Service learning. Štatisticky významný rozdiel v priemernom hodnotení pred a po absolvovaní predmetu bol zaznamenaný pri schopnosti kritického a zvažujúceho prístupu k dostupným informáciám (p = 0,042). Rozvoj kritického myslenia sme identifikovali aj pri analýze sebareflexií študentov a študentiek:

*„Je potrebné počuť názor na vec od viacerých a vybrať správne riešenie."*
*„Naučila som sa pozerať sa na veci aj z iného uhla pohľadu."*
*„Zistila som, že nie všetko, čo sa na internete píše, je použiteľné."*
*„Novo som sa naučil kriticky vnímať každý návrh. Pochopiť zámery a motívy členov mojej skupiny vo vzťahu k prístupu k práci."*

**Kompetencie v oblasti riešenia problémov**
V oblasti riešenia problémov boli zaznamenané štatisticky významné rozdiely v priemernom hodnotení úrovne rozvoja jednotlivých schopností a zručností pri vstupnom a výstupnom testovaní vo všetkých troch schopnostiach. Študenti a študentky vnímali ako rozvinutejšiu svoju schopnosť vnímať a analyzovať problémy a samostatne a tvorivo ich riešiť (p = 0,011), schopnosť rozhodovať sa a kriticky myslieť (p = 0,003) a schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách (p = 0,001). Sebareflektívne vyjadrenia študentov a študentiek v oblasti rozvoja kompetencií pre riešenie problémov sa týkali týchto konkrétnych prínosov:

*„Naučila som sa nachádzať nové riešenia problémov."*
*„Uvedomila som si, že musím niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia."*
*„Dokázala som podať výkon aj v strese."*
*„Naučil som sa zotrvať aj v ťažkých chvíľach a zostať v skupine, aj keď sa nám nedarilo..."*
*„… čiastočne som prekonala svoj strach, ktorý som vždy mala v prítomnosti mentálne chorých detí."*
*„Naučil som sa byť viac trpezlivý, keď niekto robí niečo dlhšie, pretože je to preňho náročnejšie."*
*„… tiež som zistil, že nič nie je až také ťažké a že treba len vytrvať."*
*„… naučila som sa nevzdávať a ísť si za svojím cieľom, čo je pri práci sociálneho pracovníka tiež veľmi dôležité."*

**Učebné kompetencie**
V oblasti učebných kompetencií boli predmetom posudzovania dve konkrétne schopnosti: učiť sa a využívať nové poznatky a seba-motivácia k učeniu. Z pohľadu študentov a študentiek sa ako štatisticky významne rozvinutejšia ukázala po absolvovaní predmetu s aplikáciou stratégie service learning schopnosť učiť sa a využívať nové poznatky (p = 0,003). Táto schopnosť bola dokumentovaná aj v sebareflexiách:

*„Pomáha mi to lepšie porozumieť predmetom, ktoré mám."*
*„V štúdiu to môžem využívať napríklad pri ďalších predmetoch a tvorbe skupinových prác, prípadne ďalších školských projektoch."*
*„Získané vedomosti z teórie a hlavne praxe (service learning) dokážem neskôr využiť pri realizácii ďalšie projektu."*

**Sociálne a personálne kompetencie**
V rámci sociálnych a personálnych kompetencií sme štatisticky významné rozdiely medzi vstupným a výstupným hodnotením zaznamenali pri piatich konkrétnych schopnostiach a zručnostiach

zo šiestich. Ich rozvoj bol identifikovaný aj v sebareflexiách študentov a študentiek. Podľa subjektívneho hodnotenia študenti a študentky si prostredníctvom absolvovania predmetu Service learning rozvinuli schopnosť rozvíjať a riadiť svoju osobnosť (p = 0,063). V rámci tejto konkrétnej schopnosti v sebareflexiách identifikovali najmä prínosy v oblasti sebapoznania a sebareflexie:

*„O sebe som sa veľa dozvedela...“*

*„Dokázal som identifikovať svoje nedostatky.“*

*„Dozvedela som sa, že sa mi veľmi ťažko pracuje v tíme a byť jeho súčasťou.“*

*„Dozvedel a naučil som sa o sebe asi to, že som tímový hráč.“*

*„Dozvedela som sa o sebe, že mám strach, keď musím vystupovať pred väčším publikom alebo pred viacerými ľuďmi, hlavne keď nemám dopredu pripravené materiály alebo text, o ktorom im idem rozprávať, alebo pri prezentáciách musím mať všetko dôkladne prepracované, pripravené, inak to u mňa nepôjde.“*

*„Dozvedel som sa, že som taký tvrdohlavý.“*

*„... dozvedel som sa o sebe pár pozitívnych vlastností.“*

*„Dozvedel a naučil som sa o sebe asi to, že som dosť ovplyvniteľný.“*

Rozvinutejšia po absolvovaní predmetu bola na základe subjektívneho hodnotenia aj sebaúcta a sebadôvera študentov a študentiek (p = 0,013). K nej identifikované výroky v sebareflexiách:

*„… naučila som sa, že sa nemám vzdávať, pretože napriek toľkým odmietnutiam sa vždy nájde aspoň jeden človek, ktorý chce pomôcť.“*

*„Najväčší problém mám s vystupovaním pred viacerými ľuďmi a najmä neznámymi. Myslím si, že prostredníctvom takýchto aktivít sa viac uvoľňujem a nadobúdam väčšie sebavedomie pri prezentácii konkrétnej aktivity.“*

*„Vďaka service learningu vznikli vo mne viaceré nápady, ktoré som začala uskutočňovať, pretože som získala väčšiu sebadôveru.“*

*„Budem si viac veriť ako doteraz.“*

Štatisticky významné odlišnosti sme zaznamenali aj pri schopnosti podieľať sa na tímovej práci (p = 0,021), adaptabilite a flexibilite (p = 0,031) a zodpovednosti a spoľahlivosti (p = 0,008). O ich rozvoju svedčia aj tieto konkrétne výroky študentov a študentiek:

*„Zdokonalila som si tímovú spoluprácu.“*

*„Vďaka spoločne vybratej service learningovej aktivite som sa naučila efektívnejšie pracovať v tíme.“*

*„Viac som pochopila význam toho, aká je dôležitá spolupráca v tíme a aké je dôležité, aby každý v tíme mal zadelené úlohy a nerobili všetci všetko.“*

*„Vďaka spoločne vybratej service learningovej aktivite som sa naučila byť zodpovednejšia.“*

*„Tiež som sa viac naučil zodpovednosti.“*

*„Naučil som sa byť viac trpezlivý, keď niekto robí niečo dlhšie, pretože je to preňho náročnejšie.“*

Pri schopnosti tolerovať iných sme síce nezaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi vstupným a výstupným testovaním, ale priemerné hodnotenie bolo vyššie na konci absolvovania predmetu. O rozvoji tolerancie svedčia aj tieto vyjadrenia:

*„Naučila som sa nesúdiť ľudí, tešiť sa z maličkostí.“*

*„Uvedomila som si, že každý sme iný a každý chce byť užitočný v rámci svojho tímu. Každý rozmýšľa inak a tomu sme sa museli aj prispôsobiť.“*

*„… naučila som sa, že každý klient je iný, ale zato jedinečný a každý si zaslúži jedinečný a osobný prístup.“*

**Pracovné a podnikateľské kompetencie**

Pracovné a podnikateľské kompetencie tvorili najväčšiu skupinu posudzovaných kompetencií. Štatisticky významné rozdiely medzi subjektívnym hodnotením úrovne rozvoja pred a po absolvovaní predmetu sme zaznamenali pri 7 z 9 posudzovaných zručností a schopností. Ich prehľad uvádzame spolu s identifikovanými výrokmi v sebareflexiách študentov a študentiek.

Konkrétne:

- schopnosť riadiť projekty (p = 0,002)
  *„Naučila som sa plánovať rozpočet pre projekt, písať žiadosť o grant."*
- schopnosť prezentovať a propagovať (p = 0,001)
  *„Naučila som sa jednať s potenciálnymi sponzormi."*
  *„… získal som skúsenosti s oslovovaním potenciálnych partnerov projektu."*
- schopnosť organizovať svoj čas (0,021)
  *„Naučil som sa lepšie organizovať svoj čas."*
  *„Naučila som sa organizovať svoj čas tak, aby keď bolo potrebné, tak sme sa mohli dohodnúť na stretnutí súvisiacich so service learningom, aj keď som mala možno iné plány na niektoré dni, jednoducho naše povinnosti nás niekedy obmedzovali."*
  *„… že si dokážem lepšie zorganizovať voľný čas."*
  *„… keď sa budem učiť na skúšky, viem si lepšie zorganizovať čas."*
- schopnosť plánovať a organizovať si prácu (p = 0,003)
  *„Zistil som, že je potrebné začať skôr plánovať a mať pripravený alternatívny plán. Nakoľko počas plánovania projektu sa vyskytli rôzne problémy."*
  *„Začať skôr plánovať a mať pripravený alternatívny plán..."*
  *„Viac by som dbala… o lepšie vypracovanie časového harmonogramu a plánu realizácie aktivity, čím by sme predišli zbytočnému zdržovaniu a strate času."*
  *„Asi by som sa začala svojim úlohám venovať skôr a nie na poslednú chvíľu."*
  *„Rozvrhla by som si iný časový harmonogram, zrejme by sme mali menší stres..."*
  *„Do budúcnosti som sa naučila to, že treba pracovať na aktivite skôr."„… naučila som sa písať harmonogram akcie."*
  *„Naučila som sa plniť si úlohy v zadanom čase, pretože to bol pre mňa vždy problém."*
- schopnosť viesť stretnutie (0,024)
  *„Naučila som sa, aké dôležité sú zápisy zo stretnutí."*
- schopnosť viesť iných ľudí (0,000)
  *„Viem riadiť a organizovať prácu v skupine, viesť iných ľudí."*
  *„Dokážem koordinovať skupinu."*
- schopnosť orientovať sa na klienta/klientku (0,001)
  *„Naučil som sa, že občas stačí z môjho pohľadu len málo, aby sa všedný deň niekoho iného zmenil na deň, v ktorom zažil niečo pekné a pozitívne."*
  *„Som hrdá na to, že som tak v radosti trávila čas s týmito ľuďmi a bola som v tej chvíli iba pre nich."„Som hrdá na to, že sme pomohli týmto ľuďom a že aspoň na malý okamih sa cítili dobre a príjemne."*

**Občianske a kultúrne kompetencie**

V oblasti občianskych a kultúrnych kompetencií sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel v schopnosti rešpektovať zákony a normy (p = 0,039). Schopnosť poskytovať pomoc v kritických situáciách, ochrana kultúrnych tradícií a ochrana životného prostredia síce dosiahli vyššie priemerné hodnotenie, ale nie na hladine štatistickej významnosti. Ani v sebareflexiách sme rozvoj týchto schopností neidentifikovali. K tejto oblasti kompetencií sme priradili aj prínosy v oblasti rozvoja občianskej angažovanosti a osobnej a sociálnej zodpovednosti, ktoré sme identifikovali v sebareflexiách študentov a študentiek a ktoré sú tiež predmetom samostatného výskumného sledovania:

*„...Zistila som, že pomáhať iným dokáže človeka naplniť viac, ako som si myslela."*
*„… nemyslieť len na seba, ale aj na potreby iných ľudí."*
*„Môže mi to pomôcť rozvíjať sa k lepšiemu a vidieť určité skutočnosti s nadhľadom."*
*„Je to predmet, vďaka ktorému som prišla k novej skúsenosti a zodpovednosti voči iným."*
*„Chcela by som byť viac angažovaná do týchto reálnych tém v spoločnosti a vecí, ktoré fungujú*

*reálne v komunite, a možno aj viac v budúcnosti motivovať ľudí do vykonávania takýchto podobných aktivít pre komunitu, spoločnosť."*
*„Už viem, že pomoc iným ľuďom je nevyhnutná a potrebná."*

**Matematické a vedné kompetencie**
V poslednej oblasti sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v subjektívnom posudzovaní jednotlivých kompetencií pred a po absolvovaní predmetu v oboch prípadoch. Ako rozvinutejšie študenti a študentky hodnotili matematické kompetencie (0,001) a aj kompetencie v oblasti základov vedy a techniky (0,000).

## 4 DISKUSIA

Podľa našich zistení došlo po absolvovaní predmetu s aplikáciou stratégie service learning k štatisticky významnému posunu v rámci subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek. Študenti a študentky sociálnej práce, ktorí absolvovali predmet Service learning, posudzujú svoje kľúčové kompetencie po jeho absolvovaní ako rozvinutejšie než pred jeho absolvovaním. Rozdiely sme zaznamenali vo všetkých skupinách kompetencií a v rámci konkrétnych schopností a zručností pri 22 z 34. V kontrolnej skupine sme rozdiely nezistili.
Výsledky nášho výskumu korešpondujú s inými, podobnými výskumami rozvoja zručností, kompetencií či postojov rozvíjaných prostredníctvom stratégie service learning. V publikácii At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000 (Eyler, Giles, Stenson et al., 2011) sú zhrnuté výsledky desiatok výskumov, ktoré potvrdzujú vplyv service learningu na personálny rozvoj študentov a študentiek v oblasti osobnej identity, spirituálneho rastu a morálneho rozvoja, na interpersonálny rozvoj v oblasti schopnosti spolupracovať s inými, vodcovstva a komunikačných zručností, na redukciu stereotypov a podporu kultúrneho a rasového porozumenia; na rozvoj schopnosti aplikovať to, čo sa študent naučil „v skutočnom svete", na schopnosť riešiť problémy, rozvoj kritického myslenia a kognitívny rozvoj. Sevin, Hale, Brown et al. (2016) potvrdili pozitívny vplyv service learningu na rozvoj sebaposudzovania študentov a študentiek a nimi vybraných kľúčových kompetencií. Ich výsledky demonštrujú efektivitu service learningu ako metódy prípravy študentov a študentiek na spoluprácu s inými v praxi. Ramson (2014) konštatuje pozitívny vplyv service learningu na rozvoj tzv. kompetencií pre zamestnanie, ktoré sa zhodujú s nami sledovanými kľúčovými kompetenciami. Prínosy aplikácie service learningu v oblasti osobného rozvoja, občianstva, odborných kompetencií a ďalšieho profesijného rastu študentov a študentiek sociálnej práce potvrdzujú aj Balogová, Skyba, Šoltésová (2014).
Uvedomujeme si limity nášho výskumu. Výskum bol vykonaný na malej vzorke študentov a študentiek sociálnej práce, ktorí absolvovali predmet Service learning v akademických rokoch 2014/15, 2015/16 a 2016/17 a vyplnili oba dotazníky. Pre potvrdenie vplyvu absolvovania service learningu na rozvoj subjektívne vnímaných kompetencií sme oslovili aj kontrolnú skupinu, tá však mala nižší počet respondentov a respondentiek. Výskum plánujeme uskutočňovať longitudinálne a rozšíriť ho o ďalšie premenné, ktoré pravdepodobne môžu vstupovať ako determinanty rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek prostredníctvom predmetu Service learning (napr. vyššie uvedená spokojnosť s prácou v service learningovom tíme, doba trvania aktivity a pod.). Limitom výskumu je aj skutočnosť, že je založený na sebahodnotení študentov a študentiek. Uvedomujeme si, že v ideálnom prípade by toto sebahodnotenie malo byť porovnané s externým posúdením osobou, ktorá študenta/študentku mala možnosť pozorovať pred aj po výkone realizácie service learningových aktivít. Toto však v realite nie je možné zabezpečiť pri každom študentovi/študentke.

## 5 ZÁVER

Ako tvrdia Hrmo a Turek (2003b), kľúčové kompetencie sú využiteľné vo väčšine povolaní (aj v zatiaľ ešte neexistujúcich) a majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i v politickom živote atď. Osvojenie kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie. Service learning je jednou z možností, ako tieto kompetencie rozvíjať cielene.

Service learning a vzdelávanie v sociálnej práci zdieľajú spoločné hodnoty, históriu a dôraz na sociálnu zodpovednosť a angažovanosť. Service learning poskytuje študentstvu cez štruktúrované príležitosti možnosť osobnostne a profesijne rásť, ale aj aktívne sa angažovať a angažovanosť rozvíjať. Service learning je stratégia, ktorá odpovedá na výzvy univerzitného vzdelávania a súčasnej spoločnosti, na druhej strane pre svoj rozvoj potrebuje tak ako iné pedagogické stratégie podporu a porozumenie z viacerých smerov. Veríme, že tento príspevok bude ďalším impulzom pre diskusiu a zároveň inšpiráciou pre odbornú verejnosť a akademické prostredie. Takisto poukáže na skutočnosť, ako možno narúšať stereotypy o vysokoškolskom vzdelávaní, zdôrazní to, že aj vysokoškolskí študenti a študentky môžu byť aktívni spolutvorcovia vzdelávania a spoločne s pedagógmi a pedagogičkami sa môžu podieľať na rozvíjaní tretieho poslania univerzít.

Uvedomujeme si, že stratégia service learning má svoje limity a nedá sa aplikovať na každom predmete. No domnievame sa, že absolvovaním v akomkoľvek kurze či forme pomáha študentom a študentkám pri prechode od samoúčelného vzdelávania k angažovanej účasti na vlastnom vzdelávaní, ako aj zlepšovaní života vo svojom okolí.

## POUŽITÉ ZDROJE

ASTIN, A. W., VOGELGESANG, L. J., IKEDA, E. K. et al. 2000. *Executive Summary: How Service Learning Affects Students.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.

BALOGOVÁ, B., SKYBA, M., ŠOLTÉSOVÁ, D. 2014. Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci na Inštitúte edukológie a sociálnej práce v Prešove. In: ŠAVRNOCHOVÁ, M. (Ed.). *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 18–30.

BARIAKOVÁ, Z., KUBEALAKOVÁ, M. 2016. Experience of Implementing Service Learning on Matej Bel University in Banská Bystrica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio,* 3, 137–147.

BELZ, H., SIERGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál.

BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. Košice: Technická univerzita. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310

BLAŠKO, M. 2010. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní* [online]. Košice: Technická univerzita. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 2013. Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In: BALOGOVÁ, B., SKYBA, M., ŠOLTÉSOVÁ, D. (Eds.). *Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov, pracovníčok a sociológov, sociologičiek a možnosti ich uplatnenia v praxi.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút edukológie a sociálnej práce, 77–88.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., BARIAKOVÁ, Z., CHOVANCOVÁ, K. et al. 2014. Experiences with implementation of service-learning at Matej Bel University in Banská Bystrica. *European Researcher,* 77(6-2), 1182–1188.
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., HEINZOVÁ, Z. 2015. Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu Service learning. In: MALISZEWSKI, W. J., FIEDOR, M., DRZEWOWSKI, M. (Eds.). *Człowiek w wielowymiarowym obszarze działań społecznych: kreacja, pomoc, interwencja.* Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile, 29–47.
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., HEINZOVÁ, Z., CHOVANCOVÁ, K. 2016. Impact of Service-learning on Key Students' Competences. *International Journal of Research on Service--Learning and Community Engagement,* 4(1), 1–10.
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., BARIAKOVÁ, Z., KUBEALAKOVÁ, M. 2013. Service-learning – Community in School, School in Community. *International Forum for Education,* 5(1), 197–207.
BURKE, T. K. 2011. Educating Citizens as well as Professionals: Using Service-Learning to Enhance the Civic Element of Social Work Education. *Advances in Social Work,* 12(1), 21–32.
CLAYSS. 2003. *A Service-learning Proposal for Universities. Complementary Text 1 for Participants in CLAYSS Service-learning Capacity Building Program for Universities.* Buenos Aires: CLAYSS.
CONRAD, D., HEDIN, D. 1991. School-based Community Service: What We Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan,* 72, 743–749.
COPACI, I., RUSU, A. S. 2016. Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre--Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences,* 18, 1–11 [online]. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1
ELICHOVÁ, M. 2017. *Sociální práce aktuální otázky.* Praha: Grada Publishing.
*Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky.* [online] 2015. Bratislava: Komora sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce. [20. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/socialna-praca/eticky-kodex_final-3.pdf
ETZKOWITZ, H. et al. 2000. The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy,* 29(2), 313–330.
EYLER, J. S., GILES, D. E., STENSON, Ch. M. et al. 2001. *At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on Colege Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000: Third Edition* [online]. Nashville: Vanderbit University. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf
FISKE, E. B. 2001. *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools.* Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
FURCO, A. 2011. *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning.* Washington DC: Corporation for National Service.
FURCO, A., HOLLAND, B. A. 2005. *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Issues and Strategies for Chief Academic Officers.* Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California at Berkeley.
HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce.* Praha: Osmium.
HEFFERNAN, K. 2001. Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education,* 119(1), 2–8.
HENNELOVÁ, K. 2004. Percepcia v procese medziľudskej interakcie. In: KOLLÁRIK, T. (Ed.). *Sociálna psychológia.* Bratislava: Univerzita Komenského, 292–305.
HRMO, R., TUREK, I. 2003a. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU.
HRMO, R., TUREK, I. 2003b. *Návrh systému kľúčových kompetencií* [online]. Košice: Technická univerzita [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf

CHALUPOVÁ, A. 2010. *Aké kompetencie očakávajú zamestnávatelia od absolventov* [online]. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelia-od-absolventov/40398
ISHISAKA, H. A., FARWELL, N., SOHNG, S. S. L. et al. 2004. Partnership for Integrated Community-based Learning: A Social Work Community-campus Collaboration. *Journal of Social Work Education,* 40(2), 321–336.
JACOBY, B. et al. 1996. *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practices.* San Francisco: Jossey Bass.
KAPP, S. A. 2006. Bringing the Agency to the Classroom: Using Service-learning to Teach Research to BSW Students. *Journal of Baccalaureate Social Work,* 12(1), 56–70.
*Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. 2007. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
KING, M. E. 2003. Social Work Education and Service Learning. *Journal of Baccalaureate Social Work,* 8(2), 37–48.
LEMIEUX, C. M., ALLEN, P. D. 2007. Service Learning in Social Work Education: The State of Knowledge, Pedagogical, Practicalities, and Practice Conundrums. *Journal of Social Work Education,* 43(2), 309–325.
LEVICKÁ, J. et al. 2007. *Sociálna práca I.* Trnava: ProSocio.
LIPČAKOVÁ, M., MATULAYOVÁ, T. 2012. Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In: BALOGOVÁ, B., KLIMENTOVÁ, E. (Eds.). *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 183–191.
LUCAS, E. T. 2000. Linking Social Work and Service-learning. *Journal of Baccalaureate Social Work,* 5(2), 167–178.
MATULAYOVÁ, T. 2014. Tretie poslanie univerzít na Slovensku. Ako je realizované v pregraduálnom vzdelávaní sociálnych pracovníkov? In: ŠAVRNOCHOVÁ, M. (Ed.). *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 86–96.
MATULAYOVÁ, T. 2013. The Context of Changes in Slovak Tertiary Schools Providing Education in Social Work. In: MATULAYOVÁ, T., MUSIL, L. (Eds.). *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues.* Liberec: Technical University of Liberec, 111–122.
MELCHIOR, A., FREES, J., LACAVA, L. et al. 1999. *National Evaluation of Learn and Serve American School and Community Based Programs* [online]. Waltham: Brandeis University. [20. 8. 2018]. Dostupné z: https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=slceeval
MLČÁK, Z. (Ed.). 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.* Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
MORGAN, W., STREB, M. 2001. Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly,* 82(1), 154–169.
MUŽÍK, J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha: Wolters Kluwer.
NADEL, M., MAJEWSKI, V., SULLIVAN-COSETTI, M. 2007. *Social Work and Service Learning: Partnerships for Social Justice*. Lanham, MD, US: Rowman & Littlefield.
NAVRÁTILOVÁ, J. 2015. Vzdělávání v sociální práci. In: MATOUŠEK, O. (Ed.). *Encyklopedie sociální práce.* Praha: Portál, 509–511.
PETRACCI, H. E., WEAVER, A., SCHELBE, L. et al. 2016. Service Learning in Baccalaureate Social Work Education: Results of a National Survey of Accredited Programs. *Journal of Social Work Education,* 52(3), 325–336.
PHILLIPS, A. 2011. Service-Learning and Social Work Competency-Based Education: A 'Goodness of Fit'? *Advances in Social Work,* 12(1), 1–20.

POULIN, J., KAUFFMAN, S., SILVER, P. 2006. Serving the Community and Training Social Workers: Service Outputs and Student Outcomes. *Journal of Social Work Education*, 42(1), 171–184.
RAMSON, A. J. 2014. Service-learning: A Tool to Develop Employment Competencies for College Students. *Journal on Excellence in College Teaching,* 25(1), 159–187.
REED, V. A., JERNSTEDT, G. C., HAWLEY, J. K. 2005. Effects of a Small-scale, Very Short--term Service-learning Experience on College Students. *Journal of Adolescence,* 28(3), 359–368.
ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie.* Brno: Paido.
SATHER, P., WEITZ, B., CARLSON, P. 2007. Engaging Students in Macro Issues through Community-based Learning: The Policy, Practice, and Research Sequence. *Journal of Teaching in Social Work,* 27(3/4), 61–79.
SEVIN, A. M., HALE, K. M., BROWN, N. V. et al. 2016. Assessing Interprofessional Education Collaborative Competencies in Service-learning Course. *American Journal of Pharmaceutical Education,* 80(2), 1–8.
SIMONS, L., CLEARY, B. 2006. The Influence of Service-learning on Students' Personal and Social Development. *College Teaching,* 54(4), 307–319.
SKYBA, M., ŠOLTÉSOVÁ, D. 2013. Service learning v pregraduálnej príprave (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In: TRUHLÁŘOVÁ, Z., LEVICKÁ, K. (Ed.). *Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociální práce. Profesionalism, Perspectives and the Development of Social Work.* Hradec Králové: Gaudeamus, 78–85.
SKYBA, M., ŠOLTÉSOVÁ, D. 2014. Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok. *Work Education,* 52(3), 325–336.
SMOLÍKOVÁ, K. 2005. *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání* [online]. [20. 8. 2018]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/
*Sociálny pracovník. Kompetencie.* Národná sústava povolaní [online]. [20. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496563
ŠTĚTOVSKÁ, I. 2001. Sociální percepce. In: KOMÁRIKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně-psychologický výcvik.* Praha: Grada Publishing, 134–149.
TUREK, I. 2008. *Úvod do problematiky kľúčových kompetencií.* Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
VETEŠKA, J. 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service.
VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing.
VORLEY, T., NELLES, J. 2008. (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 119–135.
WILLIAMS, N. R., KING, M., KOOB, J. J. 2002. Social Work Students Go to Camp: The Effects of Service-learning on Perceived Self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work,* 22(3/4), 55–70.
ZIEREN, G. R., STODDARD, P. H. 2004. The Historical Origins of Service-learning in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Transplanted and Indigenous Traditions. In: SPECK, B. W., HOPPE, S. L. (Eds.). *Service-learning: History, Theory, and Issues.* Westport, CT: Praeger, 23–42.

# Problémy v praktickom vzdelávaní študentiek a študentov sociálnej práce[1]

## *Problems in Fieldwork Education of Social Work Students*

Katarína Levická, Dominika Uhnáková

Mgr. et Mgr. Katarína Levická, PhD.,[2] vyštudovala psychológiu a sociálnu prácu na Trnavskej univerzite v Trnave. Od roku 2011 tam pôsobí ako odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Fakulty zdravotníctva a sociálnej práce. V rokoch 2012–2016 pracovala ako psychológ v Zariadení pre seniorov v Trnave. Zameriava sa na profesijnú etiku, terapeutické prístupy v sociálnej práci, sociálnu prácu s komunitou.

Mgr. Dominika Uhnáková, PhD.,[3] ukončila doktorandské štúdium v odbore sociálna práca a v súčasností pôsobí ako postdoktorandka na Katedre sociálnej práce Fakulty zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave.

**Abstrakt**
CIELE: Cieľom výskumu bolo zistiť, s akými problémami sa najčastejšie stretávajú študenti sociálnej práce počas výkonu odbornej praxe. Štúdia bola realizovaná na Katedre sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ: Dôležitou súčasťou vzdelávania sociálnych pracovníkov je aj praktická výučba. Pre jej efektívnosť je nevyhnutné prepojiť ju aj so študentskou supervíziou. METÓDY: V štúdii bola použitá obsahová analýza. Jej predmetom bola identifikácia problémov, ktoré študenti reflektovali počas ich odbornej praxe. Celkovo sme analyzovali 354 záznamov z praxe. VÝSLEDKY: Medzi najčastejšie sa vyskytujúce problémy počas odborných praxí patrili neistota v komunikácii s klientom, nadviazanie prvého kontaktu s klientom, udržanie si odstupu od klienta. IMPLIKÁCIA PRE SOCIÁLNU PRÁCU: Z výsledkov výskumu vyplýva, že problémy študentov na praxi súvisia najmä s ich osobnou profesijnou výbavou. V tejto súvislosti vidíme možnosti posilnenia predpraxovej prípravy.

**Kľúčové slová**
prax, supervízia, vzdelávanie

**Abstract**
OBJECTIVES: The aim of the research was to identify the most frequent problems occurring within fieldwork practice and students' supervision. THEORETICAL BASE: An important part of the training of social workers is also the practical training. For its effectiveness, it is also necessary to link it with students' supervision. METHODS: The content analysis was

[1] Príspevok vznikol v rámci projektu APVV 0524-12 *„Identita sociálnej práce v kontexte Slovenska"*.

[2] Kontakt: Mgr. et Mgr. Katarína Levická, PhD. Katedra sociálnej práce FZaSP TU v Trnave, Univerzitné nám. 1, 917 01 Trnava, SR; katarina.levicka@truni.sk

[3] Kontakt: Mgr. Dominika Uhnáková, PhD. Katedra sociálnej práce FZaSP TU v Trnave, Univerzitné nám. 1, 917 01 Trnava, SR; dominika.uhnakova@truni.sk

used in the study. Its purpose was to identify the problems that students reflected during their professional practice. Overall, we analyzed 354 records from practice. OUTCOMES: Among the most common problems during professional practice were uncertainty in communication with the client, establishment of the first contact with the client, keeping distance from the client. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: Research results show that student problems in practice are mainly related to their professional skills. In this context, we see possibilities of strengthening pre-fieldwork preparation.

**Keywords**
fieldwork education, supervision, education

## ÚVOD

Sociálna práca je na praxi založená profesia. Neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania budúcich sociálnych pracovníčok a pracovníkov[4] je teda aj ich praktická príprava. V teoretickej časti príspevku popisujeme výsledky doterajších výskumov zaoberajúcich sa problémami počas odborných študentských praxí. V tejto súvislosti zdôrazňujeme význam predpraxovej prípravy v rámci predchádzania niektorým z najčastejších problémov. Neskôr sa zaoberáme praktickou prípravou študentov sociálnej práce na Katedre sociálnej práce Trnavskej univerzity (KSP TU) v Trnave[5]. Cieľom štúdie bolo zistiť, s akými problémami sa študenti KSP TU v Trnave najčastejšie stretávajú počas výkonu odbornej praxe. Čiastkovým cieľom bolo identifikovať, či ide o problémy na strane študenta, alebo či sú dané problémy skôr organizačného charakteru. Na problémy, s ktorými sa stretávajú študenti sociálnej práce na KSP TU v Trnave, sa pozeráme z pohľadu „nositeľa" problému, teda toho, kto je v očiach študentov zodpovedným za vzniknutý problém. Identifikované problémy sme následne kategorizovali podľa tém, ktoré mali spoločné.

## 1 PRAKTICKÁ PRÍPRAVA

Praktickú prípravu môžeme chápať ako určitý nástroj socializácie, keďže pripravuje študenta na jeho budúcu rolu praktika, čím teda prax podporuje porozumenie profesii sociálnej práce a povahe problémov, ktorým sa ako profesia venuje (Baum, 2011; Keske, 1986, in Dhemba, 2012). Študentovi prax dáva skúsenosť, ktorá má pretrvávajúci vplyv na prístup začínajúcich sociálnych pracovníkov k ich budúcej profesionálnej praxi, či už pozitívny, alebo negatívny (Chilvers, 2011).
Odbornú prax popisujú Hamilton a Else (1983, in Dhemba, 2012:2) ako „vedome naplánovaný súbor skúseností objavujúci sa v podmienkach praxe, ktorý je navrhnutý tak, aby sa študent pohol od počiatočnej úrovne porozumenia, zručností, schopností k úrovni, ktorá sa spája s autonómnou praxou sociálnej práce".
Na to, aby u študenta mohlo prísť k prepojeniu teoretických poznatkov a praktických skúseností, rozvoju požadovaných hodnôt ako aj rozvoju profesijného štýlu, je potrebné, aby bol študent vystavený situáciám, ktoré si vyžadujú intervenciu (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Práve vďaka tomu, že prax poskytuje študentom príležitosť osvojiť si profesijné princípy, hodnoty ako aj etiku profesie, umožňuje im stávať sa profesionálom v pravom slova zmysle (Gulalia, 2014). Preto je potenciál praxe pre rozvoj profesijnej identity často chápaný ako kľúčový (Pazlarová, 2007; Van Hees, 2011; Smith, Cleak, Vreugdenhil, 2014; Bogo, 2015; Maroon, Matoušek).

[4] V ďalšom texte pre jeho ľahšiu čitateľnosť budeme používať jednotné tvary (sociálny pracovník, študent, supervízor, pedagóg, klient a pod.) tak, ako to zodpovedá štandardnému spôsobu používania týchto tvarov v slovenskom jazyku.

[5] Ďalej len KSP TU v Trnave.

**1.1 Problémy počas praktickej prípravy**

Keďže prostredníctvom odborných praxí sa študenti majú postupne učiť vykonávať praktickú stránku svojej budúcej profesie, dá sa očakávať, že sa počas tohto procesu môžu stretnúť s viacerými problémami alebo prekážkami. V našom prostredí sa týmto prekážkam venovala výskumná pozornosť najmä začiatkom tohto milénia, keď sa organizovali prvé odborné stretnutia, semináre, workshopy a konferencie zamerané na praktickú prípravu študentov sociálnej práce. Išlo však viac-menej o krátkodobé výskumné aktivity jednotlivých autorov. Dlhodobú pozornosť skúmaniu problematiky praktickej prípravy venuje na Slovensku najmä Vaska (2012, 2015; Vaska, Čavojská, 2012 a ďalšie).

Poláková, Švihelová (2003) zisťovali problémy, s ktorými sa študenti stretávali počas výkonu odbornej praxe. Ako najčastejšie sa vyskytujúce problémy identifikovali percipovaný nevhodný prístup zo strany pracovníkov na mieste praktickej výučby (nevšímavosť z dôvodu nedostatku času, prípadne neochoty venovať sa študentovi, ignorovanie zo strany personálu, povýšenecký prístup zamestnancov a pod.), pričom tieto problémy uviedlo až 56,55 % študentov (N = 99). Ďalším problémom bolo vykonávanie činností, ktoré nie sú v súlade s obsahovým zameraním praxe (vykonávanie nekvalifikovaných činností, práca neprislúchajúca odboru, využívanie študenta na administratívne úkony ako napr. xeroxovanie, roznos pošty a pod.), ktoré popisovalo 18,62 %. 12,41 % študentov uviedlo, že sa stretli s neodbornosťou pracovníka (nevedel zodpovedať otázky študentov, nejavil sa ako odborník, pôsobil málo motivovaný a pod.). Najmenšiu početnosť získali problémy týkajúce sa nevhodných podmienok na pracovisku odbornej praxe (nevhodné základné a hygienické podmienky pracoviska), ktoré popisovalo 4,14 % študentov.

Podobné výsledky priniesla aj Gregorová (2003), keď študenti identifikovali nasledujúce problémy počas odborných praxí: neochota a nezáujem pracovníkov (46 %, N = 81), poverovanie neodbornými prácami (22 %), nevedeli, čím študentov poveriť (18 %), nedostatok času, zaneprázdnenosť (12 %), zlý prístup pracovníkov (11 %), neodbornosť pracovníkov (9 %). Aktívnu odbornú prácu s klientom počas odbornej praxe vykonávalo podľa študentov len 10 % z nich. Pritom nešlo len o študentov nižších ročníkov, ale aj u študentov (dnes už) magisterského stupňa to boli celkovo len 3 študenti, ktorí mali možnosť vykonávať tieto činnosti (Gregorová, 2003).

Zdá sa, že tieto problémy, s ktorými sa študenti stretávajú na praxi, majú globálny charakter. Naznačujú to aj výsledky z Českej republiky, kde Kahánková a Janoušková (2007) popísali prekážky, s ktorými sa stretávajú študenti na praxi (výskumu sa zúčatnilo 91 študentov a 29 vedúcich praxí). Patrili medzi ne najmä zlý vzťah s vedúcim praxe, keď študenti mali pocit, že boli pre pracovníka záťažou, prípadne že pracovník nemal záujem študenta sprevádzať praxou. Ďalšie prekážky študenti popisovali ako „neviem, čo mám na praxi robiť", prípadne „nevedia, čo majú s nami robiť". Jednou z prekážok bola aj neistota študentov vykonávať na praxi samostatnú činnosť a nízka motivácia študentov.

Vykonávanie neodborných činností počas praxe zistil aj Tanga (2012), pričom viac ako štvrtina študentov (N = 110) udávala, že počas praxe vykonávali činnosti, ktoré nesúviseli s výkonom sociálnej práce, ako napr. príprava čaju pre kolegov, upratovanie kancelárie, triedenie pošty a roznášanie vody.

Cleak, Roulston a Vreugdenhil (2016) zistili, že študenti vyšších ročníkov boli spokojnejší s ich priebehom praxe, zatiaľ čo študenti prvých ročníkov mali častejšie na praxi prideleného nekvalifikovaného pracovníka a dostávali sa k úlohám, pri ktorých mali menej možností priamo pracovať so sociálnym pracovníkom alebo v roli sociálneho pracovníka.

Viac ako tretina skúmaných študentov (N = 396) nemala príležitosť sledovať praktický výkon sociálnej práce, nemali nikoho, kto by mohol sledovať ich výkon, alebo nemali príležitosť prepojiť teóriu s ich praxou v stretnutí so supervízorom (Cleak, Roulston, Vreugdenhil, 2016).

V súvislosti s problémovými situáciami počas praktickej prípravy študentov sociálnej práce zisťovali Dove a Skinner (2010) dôvody predčasného, teda neúspešného ukončenia praxe. Medzi hlavné faktory, ktoré prispeli k neúspešnému absolvovaniu praxe, zaradili:

- zdravotné problémy na strane študenta alebo učiteľa praxe,
- osobné problémy študentov,
- problémy s podporou alebo supervíziou,
- vzťahové problémy (na praxovom pracovisku),
- problémy týkajúce sa nezrelosti, nedostatku záujmu a/alebo neskúsenosti študentov (nedostatok profesionálneho prístupu).

Tieto kľúčové témy sa pritom vyskytovali všetky spoločne minimálne v polovici skúmaných prípadov. Napr. ak študent mal osobné, či zdravotné problémy, to, čo nakoniec viedlo k ich zhoršeniu (a následne ukončeniu praxe), bol nedostatok podpory zo strany personálu praxového pracoviska. Ako ďalšie dôvody predčasného ukončenia praxe študentov identifikovali to, ako študenti vnímali vlastné schopnosti učiť sa a vlastné kompetencie; to, ako schopnosti študenta učiť sa vnímal učiteľ praxe; nedostatky v odovzdávanej písomnej dokumentácii; vhodnosť praxového miesta/nedostatok príležitostí pre učenie; očakávania tímu/rozdiely medzi študentom a tým, kto ho hodnotil (Dove, Skinner, 2010).

Problémy, s ktorými sa študenti (N = 99) stretávali počas svojej odbornej praxe, sa odrazili aj v ich návrhoch na zlepšenie odborných praxí, v ktorých študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre navrhovali možnosť získať odborné poznatky a zručnosti z praktickej sociálnej práce (13,7 %), viac pozornosti a času zo strany pracovníkov (10,72 %), účelovo vyhradený čas na absolvovanie praxe (8,9 %), vykonávanie činností zodpovedajúcich obsahovému zameraniu praxe (4,79 %) a oboznámiť študentov s náplňou práce na praxi a tieto informácie čo najviac upresniť (21,92 %), možnosť výberu miesta praxe (6,85 %), zavedenie pozície tútora z praxe (18,49 %), zlepšiť predpraxový seminár – najmä v oblasti organizácie praxe (11,64 %), zníženie hodín praxe, ktoré by následne mali byť jednorázové a skôr intenzívnejšie (2,74 %), a zavedenie tzv. dotykovej praxe (rotačné praxe, exkurzie), ktoré by študentom poskytli prvotný prehľad o možnostiach praktického výkonu sociálnej práce (0,68 %; Poláková a Švihelová, 2003). To, čo chýbalo študentom (N = 81) v systéme praxí na |Univerzite Mateja Bella v Banskej Bystrici (Gregorová, 2003), boli práca a kontakt s klientom (25 %), ústretovejší prístup (13 %), supervízor na praxi (10 %) a pripravenosť pracovísk (10 %).

Napriek tomu, že spomínané výskumy boli zväčša realizované v podmienkach jednej vzdelávacej inštitúcie, je možno vidieť, že to, čo identifikujú ako problémové počas odbornej praxe samotní študenti, zostáva viac menej rovnaké. Sú to najmä nevhodný či neodborný prístup zamestnancov a vykonávanie neodborných činností.

**1.2 Úspešnosť praxe**

Maidment (2000, in Smith, Cleak, Vreugdenhil, 2014) zistila, že učenie počas praktickej prípravy bolo podporené, ak študenti mali prístup k vykonávaniu úloh relevantných pre sociálnu prácu, keď bola činnosť študentov pozorovaná, keď študenti dostali spätnú väzbu a keď bol tútor praxe dostupný a schopný asistovať pri integrácii teórie a praxe.

Podobne Bogo (2015) identifikovala faktory, ktoré napomáhajú úspešnej praktickej príprave a supervízii. Podľa nej sú to:

1. prítomnosť silného, pozitívneho prostredia pre učenie,
2. prítomnosť kolaboratívneho vzťahu s tútorom praxe,
3. príležitosti pozorovať a prebrať pozorované so skúseným praktikom,
4. dostatok príležitostí skutočne pracovať s klientom,
5. akceptovanie faktu, že skúsenosti študentov by mali tvoriť základ pre praktickú prípravu.

V nadväznosti na posledný spomínaný faktor je potrebné, aby si v súvislosti s kvalitou praktického vzdelávania nielen akademické inštitúcie, ale aj organizácie zabezpečujúce študentské praxe uvedomovali, „čo funguje“ z pohľadu študentov (Wilson, O'Connor, Walsh et al., 2009).

### 1.3 Význam predpraxovej prípravy

Ako jeden z dôležitých faktorov, ktoré ovplyvňujú kvalitu praktického vzdelávania, vnímame samotnú pripravenosť študentov na praktické vzdelávanie. Pripravenosťou tu máme na mysli dostatok informácií najmä o priebehu praxe, právach a povinnostiach študenta počas praxe, podmienkach úspešného ukončenia praxe a pod. Na túto časť praktickej prípravy študentov je kladený v súčasnosti stále väčší dôraz (Tierney, 2011; Sun, Liu, Jiang, 2015). V našich podmienkach sa táto príprava zvyčajne realizuje v rámci tzv. predpraxových seminárov, počas ktorých by študenti mali získať základné informácie o nastávajúcej praxi. Teda konkrétne požiadavky školy s ohľadom na dĺžku praxe, spôsob vedenia dokumentácie súvisiacej s praxou, počet a častosť supervízií, úlohy, ktoré má študent na praxi realizovať a pod. Scherpner, Richter-Markert, Sitzenstuhl (1999) píšu, že každý študent by mal dostať najmä nasledovné informácie: konkretizácia cieľov praxe, vrátane individuálnych očakávaní študenta, podmienky výkonu praxe, postavenie študenta v zariadení, upozornenie študenta na riziká spojené s výkonom praxe a stratégie ich riešenia, administratívne záležitosti, súhrn práv a povinností študenta počas odbornej praxe, bezpečnostné školenia a ochrana zdravia, ale aj povinnosti supervízora.

Výskumy však naznačujú, že informácie, ktoré študenti pred praxou dostávajú, nie sú dostačujúce (Poláková, Švihelová, 2003). Tanga (2012) zistil, že študenti sa necítili pripravení predtým, než nastúpili na samotnú prax, pričom túto nepripravenosť deklarovalo až 95 % študentov prvého ročníka, 60 % druhého a až 25 % študentov tretieho ročníka. Z výsledkov je vidno, že samotné skúsenosti študentov podporujú reflektovanie vlastnej pripravenosti.

Wilson a kol. (2009) skúmali odbornú prax na dvoch írskych školách. Zistili, že nespokojnosť s prípravou na prax zo strany školy uviedlo 21 % študentov na jednej a 35 % na druhej sledovanej škole. Študenti túto predpraxovú prípravu pritom chápali ako základný kameň pre celú praktickú prípravu. Jej nedostatok podľa nich nepriaznivo ovplyvnil úspech na praxi.

Dove a Skinner (2010) upozorňujú, že príprava na prax by sa mala zameriavať aj na fyzické a psychické zdravie študenta, schopnosť študenta zvládať svoje osobné problémy a na zrelosť študenta a jeho porozumenie požiadavkám a záväzkom sociálnej práce. Všetky tieto oblasti sa totiž ukázali ako kľúčové dôvody pri neúspešnom absolvovaní praxe študentov sociálnej práce.

Pripravenosť sa však netýka len študentov, ale aj organizácií, v ktorých študenti vykonávajú odbornú prax, ako aj praktikov, ktorí ich počas praxe sprevádzajú. Pokým organizácia či samotný praktik nevedia, čo presne sa od nich očakáva, aké úlohy majú zastávať, k čomu presne študenta majú počas praxe viesť, môže to taktiež znižovať kvalitu celého procesu praktického vzdelávania. Preto je potrebné klásť dôraz aj na prípravu praktikov, a to v smere ich oboznámenia sa s očakávaniami akademikov (Brodie, Coyle, 2014).

Na určitú mieru nepripravenosti organizácií a praktikov, či nejasnosti ich úloh poukazujú aj problémy, s ktorými sa študenti počas odbornej praxe stretávajú (Gregorová, 2003; Poláková, Švihelová, 2003; Kahánková, Janoušková, 2007). Domnievame sa, že zacielením sa na vzájomnú spoluprácu medzi vzdelávateľmi, organizáciami a zodpovednými osobami na praxových pracoviskách by bolo možné mnohým z týchto problémov predísť.

Podľa O'Connora et al. (2009, in Tanga, 2012) „príprava na prax" je prvým stupňom, v ktorom si študent začína rozvíjať základné znalosti o kľúčových roliach, zodpovednostiach a etickom rámci pre prax sociálnej práce. Prípravu na prax by sme tak mohli chápať ako dôležitý krok, ktorý by mal študentom pomôcť lepšie porozumieť vlastnej profesii a pripraviť ich na jej praktický výkon. Samozrejme, teoretický popis toho, čo študentov na praxi čaká, nemôže zrejme nikdy na 100 % študenta pripraviť na samotnú realitu, no táto príprava by nemala byť podceňovaná.

## 2 SUPERVÍZIA

Jednou z príležitostí, ktorá môže byť využitá na riešenie vzniknutých problémov na praxi, je supervízia.

Podľa Asociácie supervízorov a sociálnych pracovníkov na Slovensku (2005:12) je supervízia študentov *„didaktický prostriedok prípravy na povolanie pomáhajúceho pracovníka a využíva sa počas všetkých fáz praxe. Slúži na integráciu odborných vedomostí a zručností, podporuje rozvoj a hľadanie profesionálnej identity, zahŕňa zdieľanie informácií, tréning, prehlbovanie vedomostí a osamostatnenie"*. Marc, Makai-Dimeny, Oşvat (2014, in Ketner, Cooper-Bolinskey, VanCleave, 2017) opisujú supervíziu ako interakčný proces, v ktorom kvalifikovaný supervízor má za úlohu asistovať a viesť prax supervidovaného v určenej oblasti učenia sa alebo praxe. Supervízny proces ďalej vyžaduje, aby si supervidovaný uvedomoval vlastné reakcie a obmedzenia počas práce so supervízorom. Supervízori sa musia zameriavať na kvalitu služieb, ktoré poskytujú ich supervidovaní klientom, na samotných supervidovaných a na organizácie, v ktorých študenti praxujú.

Cieľmi študentskej supervízie sú integrácia teórie a praxe, naučiť sa zvládnuť vzťah s klientom, rozvoj profesijnej identity, stať sa „reflektujúcim praktikom", osobný a profesionálny rast a podpora v konfrontujúcich situáciách (Van Hees, 2011). Cieľom študentskej supervízie nie je rozvoj ideálneho pracovného výkonu, ale podpora rastu študenta (Gulalia, 2014) a povzbudenie optimálneho rozvoja supervidovaného ako budúceho profesionála (Hooyeberghs, 2012). Supervízia teda nie je len technický a racionálny prístup k učeniu o budúcej práci, ale musí zahŕňať aj reflexiu o osobnom konaní, skúsenostiach, pocitoch a myšlienkach (Van Hees, 2011).

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) považujú za nutné venovať sa v supervízii najmä témam, ako sú napr. schopnosť študenta porozumieť problémom klienta a poradiť si s týmito problémami, rozvoj schopností študenta, ktoré sú potrebné pre efektívne intervencie v neštandardných situáciách, schopnosť udržať s klientom kontakt, schopnosti stanoviť si ciele a úlohy, plánovať a následne vedieť sa držať týchto plánov, schopnosť študentov analyzovať vlastné reakcie a reflektovať na ne, či schopnosť študentov aplikovať etiku a hodnoty profesie do praxe. Podobne aj Vaska a Čavojská (2012:70) identifikovali potreby, s ktorými do supervízie prichádzajú študenti. Bola to potreba posilnenia istoty pri práci s klientom, nadobudnutie vnútorného presvedčenia „som kompetentný", „robím to správane". Autori ďalej skúmali, či v rámci absolvovaných supervízií dochádza u študentov aj k určitému posunu (obsahovému, vecnému). U študentov bakalárskeho stupňa sa objavuje posun od formálneho vnímania supervízie k uvedomovaniu si jej dôležitosti a reflektovanie jej prínosu pre samotného študenta. Avšak u študentov magisterského stupňa nebol zaznamenaný jednoznačný posun, pričom tematicky supervízie zostávali viac menej pri uisťovaní sa študentov o správnosti vlastných postupov (Vaska, Čavojská, 2012).

**2.1. Prekážky v supervízii**

Tak ako existujú prekážky, ktoré znemožňujú využiť potenciál praktickej prípravy v plnom rozsahu, existujú aj prekážky, s ktorými sa môžu stretnúť študenti počas supervízie. Howkins a Shohet (2004) zistili, že študenti sociálnej práce ako najčastejšie takéto prekážky či bariéry udávajú:

- predchádzajúca skúsenosť,
- osobné zábrany a obranné mechanizmy,
- konflikt rolí,
- problémy s autoritou,
- praktické prekážky,
- problémy s prijatím podpory,
- prekážky v organizácii.

Podľa Vasku a Čavojskej (2012) môžu ďalšími prekážkami v získavaní kvalitnej supervízie na škole byť napr. osobné prekážky (obavy, že problém nie je vhodný do supervízie), nedostatočná informovanosť študenta (nevie, aké formy supervízie môže využiť, kto mu môže poskytnúť supervíziu), osobnosť supervízora (miešanie rolí učiteľ, supervízor; študent supervízorovi nedôveruje, má z neho strach), zloženie supervidovanej skupiny (študent nechce hovoriť pred celou skupinou). Supervíziu odborných praxí môžu ovplyvňovať viaceré faktory, ako napr.

nedobrovoľnosť supervíznych stretnutí, frekvencia stretávania sa, rôznorodosť tém, vzťah medzi supervízorom a študentom (Michelová, 2009, in Dvořáčková, 2012).
Moorhouse, Hay a O'Donoghue (2014:42) zistili, že chápanie a hodnotenie vlastnej skúsenosti so supervíziou u študentov bolo ovplyvnené piatimi faktormi:

- porozumenie cieľom a procesu supervízie študentmi a v niektorých prípadoch aj supervízormi,
- asertivita študentov zameraná na naplnenie ich supervíznych potrieb,
- skúsenosti a zručnosti supervízora v praxi a v supervízii,
- vzťah a vnímaná kompatibilita medzi študentom a supervízorom,
- šťastie.

Očakávania študentov od supervízie vyvolávajú určitú mieru úzkosti a nedostatok jasnosti o obsahu, frekvencii, povahe a zameraní samotnej supervízie (Miehls, Everett, Segal et al., 2013). Vo výskume Moorhouse, Hay a O'Donoghue (2014) viacerí študenti referovali, že sa necítili dostatočne pripravení na to, čo to vlastne supervízia je a čo sa počas nej od nich očakáva. V nadväznosti na to študenti uvádzali, že keďže nevedeli, čo od supervízie očakávať, nevyužili jej potenciál od začiatku naplno, čo s odstupom času ľutujú. S postupujúcim porozumením procesu supervízie však vedeli lepšie vyjadriť svoje potreby a prinášať témy do supervízie. Nedostatočná informovanosť o supervízii ako takej, jej procese, priebehu a dokonca aj význame, sa môže spájať s obavami z odhalenia vlastných profesijných nedostatkov a následným zatajovaním reálnych skúseností a zážitkov študentov (Vaska, Čavojská, 2012). Od študentov a študentiek sa očakáva, že práve na základe skúseností zo supervízií získajú náhľad na vlastné nefunkčné vzorce reakcií, postupne sa ich vzdajú a vytvoria si nové vzorce správania (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Ak však študent nerozumie tomu, čo sa od neho v supervízii očakáva, túto príležitosť nemusí využiť v plnom rozsahu.
Ako ďalší faktor ovplyvňujúci kvalitu supervízie študenti udávali šťastie. Mali proste šťastie alebo smolu, že zažili dobrú alebo zlú supervíziu. V podstate to znamená, že študenti vnímali kvalitu supervízie ako výsledok náhody, čo naznačuje, že študenti nemali dostatok porozumenia požiadavkám na supervízorov a procesu samotnej supervízie. Moorhouse, Hay a O'Donoghue (2014) však upozorňujú, že takéto vnímanie šťastia ako kľúčového faktoru pri získaní dobrej praxe a supervízie môže viesť študentov k tomu, že očakávajú, že snáď v budúcnosti budú mať „väčšie šťastie" namiesto toho, aby vnímali potrebu spochybňovať nedostatočnú supervíziu. Problémy s vyjadrením nespokojnosti študenta so supervíziou uvádza aj Baum (2011), ktorá zistila, že v prípade, ak študenti neboli spokojní so supervíziou počas praxe, nevedeli, ako toto oznámiť supervízorovi. Odradzoval ich buď strach z toho, že by mohli zraniť pocity supervízora, alebo že by sa im supervízor mohol pomstiť.
Význam supervízneho vzťahu a jeho vplyv na kvalitu supervízneho procesu zdôrazňujú viacerí autori (napr. Lefevre, 2005; Baum, 2011; Gulalia, 2014; Bogo, 2015; a ďalší). V profesionálnom vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným má supervízor pomôcť supervidovanému skúmať jeho vlastné hodnoty, normy a presvedčenia vo vzťahu k predmetu diskusie (Hooyeberghs, 2012). Vzťah medzi študentom a supervízorom, ktorý je pozitívny, má vplyv najmä na pocity bezpečia a dôvery, čo umožňuje študentom vyhľadať adekvátnu pomoc a tak môcť vystaviť vlastné poznatky, zručnosti a hodnoty skúmaniu (Lefevre, 2005).
Celkovo úspešná supervízia vedie k pocitom väčšej sebadôvery, kompetentnosti ako aj zmocnenia študentov (Smith, Cleak, Vreugdenhil, 2014).
Naopak, negatívny vzťah medzi študentom a tútorom redukuje sebadôveru študentov a má vplyv na ich proces učenia ako aj na ich rast a rozvoj ako sociálnych pracovníkov počas praxe (Lefevre, 2005; Wilson et al.,2009). Navyše, ak bol vzťah vnímaný ako negatívny, aj malé ťažkosti počas praxe boli často študentmi popisované ako zahlcujúce, a vzťah samotný sa stával stresorom (Litvack, Mishna, Bogo, 2010). O tom, že zlý vzťah medzi študentom a supervízorom môže viesť k značnému neúspechu študenta, hovoria aj výsledky autoriek Dove a Skinner (2010), ktoré skúmali dôvody neúspešného

ukončenia praxe študentov. Ako jeden z významných faktorov sa preukázal vzťah so supervízorom a/alebo tútorom praxe. Tí študenti, ktorí vnímali ako dôvod svojho zlyhania vzťah so supervízorom, udávali, že ich supervízia bola nepostačujúca, negatívna, zaujatá, či bez adekvátnej spätnej väzby a dostatočnej dôvery, prípadne že bola poznačená nerovnovážnym mocenským vzťahom.
Vnímaná nerovnováha moci medzi tútorom a študentom (Wilson et al., 2009; Litvack, Mishna, Bogo, 2010; Moorhouse, Hay, O'Donoghue, 2014) a obavy týkajúce sa hodnotenia študenta (Wilson et al., 2009) významne ovplyvňujú kvalitu ich vzťahu.

**2.2 Požiadavky na supervízorov**
Hawkins, Shohet (1994, in Havrdová, 1999) upozorňujú na to, že jednou z nevýhod školskej supervízie je to, ak ju vedie pedagóg, ktorý nemá skúsenosti z pomáhajúcej profesie a viac mu sedí rola učiteľa, či nemá potrebný výcvik pre supervízorov.
Aj IFSW a IASSW zdôrazňujú, že sa očakáva, že supervízori či tútori študentských praxí sú kvalifikovaní a skúsení s ohľadom na vývojový status profesie sociálnej práce v danej zemi a majú zodpovedajúcu prax v teréne (IFSW, 2012).
Výskumy však naznačujú, že realita tieto očakávania nenapĺňa. Van Hees (2011), ktorý porovnával študentskú supervíziu na 7 európskych školách, kde sa vyučuje sociálna práca, zistil, že väčšina supervízorov nemá profesionálny výcvik v supervízii.
Čo sa týka formálnych požiadaviek, Asociace vzdělavatelů v sociální práci (2018) požaduje, aby školskú supervíziu vykonával supervízor, ktorý absolvoval výcvik v supervízii v rozsahu minimálne 150 hodín. Medzi ďalšie kvalifikačné požiadavky patrí aj povinnosť mať skúsenosť z vlastnej supervízie, nie je však vyžadovaná vlastná prax v oblasti sociálnej práce. Kvalifikačné podmienky sú požadované od roku 2017, pričom v čase prípravy našej štúdie nám neboli k dispozícii informácie o ich implementácii v praxi vzdelávania. Obdobné jednotné požiadavky v rámci Slovenskej republiky zatiaľ neexistujú, každý vzdelávateľ si ich formuluje samostatne. V mnohých iných krajinách sú tieto požiadavky formálne, niektoré krajiny vyžadujú, aby supervízorom bol zásadne človek, ktorý vyštudoval sociálnu prácu a mal aj určitý počet rokov praxe v odbore. Napr. v Izraeli musia mať supervízori študentských praxí minimálne 5-ročnú prax v odbore sociálna práca a taktiež sa musia zúčastniť ročného kurzu, ktorý poskytuje niektorá zo škôl sociálnej práce (Baum, 2011). V niektorých krajinách však nárast počtu študentov sociálnej práce spôsobil nedostatok kvalifikovaných supervízorov študentských odborných praxí. S nedostatkom kvalifikovaných supervízorov ako aj organizácií, v ktorých by študenti mohli odbornú prax realizovať, bojujú napr. v Číne (Sun, Liu, Jiang, 2015). Štúdie zameriavajúce sa na Východnú a Južnú Afriku zistili, že až 35 % (Tanga, 2012), či dokonca až 52,5 % (Dhemba, 2012) študentov supervidovali na praxi iní odborníci ako sociálni pracovníci. Dokonca v prípade jednej zo sledovaných škôl sa to týkalo až 63 % študentov (Dhemba, 2012). V tejto súvislosti sú pre nás alarmujúce zistenia Tangu (2012), v ktorých až 76 % študentov, ktorí neboli supervidovaní sociálnymi pracovníkmi, udávalo, že vzťah medzi nimi a supervízormi vnímali ako neuspokojivý a frustrujúci, z dôvodu slabého pracovného vzťahu. Niektorí z týchto študentov sa stretli so sarkazmom profesionálov, keď od nich chceli, aby ich naučili robiť sociálnu prácu, alebo aby im vysvetlili, čo majú robiť, čo študenti vnímali ako iritujúce a zraňujúce. Spokojnosť študentov so supervízormi z praxe bola signifikantne vyššia, keď supervízorom bol sociálny pracovník (Tanga, 2012). Potvrdzujúce výsledky priniesli aj Cleak, Roulston, Vreugdenhil, 2016), ktorí zistili, že spokojnosť študentov so supervíziou sa výrazne znižovala, pokiaľ počas odbornej praxe boli pod vedením nekvalifikovaného zamestnanca. Títo študenti sa menej často dostávali k supervízii sociálnej práce, mali menej príležitostí pozorovať sociálnych pracovníkov alebo kriticky rozmýšľať nad sociálnou prácou.
Podobne negatívne zistenia priniesli v minulosti aj Poláková a Švihelová (2003), podľa ktorých 59,59 % študentov počas odbornej praxe nemalo „prideleného" pracovníka, ktorý by sa im počas praxe venoval. V prípade, že takéhoto pracovníka študenti mali, až viac ako 30 % študentov nebolo spokojných s jeho prácou.

Napriek tomu, že súčasná slovenská prax vyžaduje, aby študenti praxovali na pracoviskách, kde pracuje kvalifikovaný sociálny pracovník, nie je to zárukou toho, že študent bude pod jeho vedením a profesionálnym „dozorom" počas celého výkonu svojej praxe. Navyše, len minimum praktikov má absolvovaný akýkoľvek supervízny výcvik a často nevie študentov viesť pedagogicky. Považujeme za vhodné, aby tieto nedostatky boli riešené systematicky. Za ideálny stav považujeme existenciu špeciálnych pozícií tútorov praxe, ktorí by boli cielene pripravovaní na prácu so študentmi ako aj na ich supervíziu. Zdieľame názor Holoska a Skinnera (2015, in Ketner et al., 2017), ktorí zdôrazňujú, že je potrebné, aby tútori praxe mali supervízny tréning. V súčasnosti na Slovensku existuje názorová nejednotnosť v tom, či školský supervízor má absolvovať v zásade inú prípravu ako supervízor pripravovaný pre supervíziu praktikov v organizáciách, alebo či príprava oboch odborníkov môže byť totožná. Napr. podľa Vasku (2015) by príprava supervízorov nemala mať odlišný obsah. Avšak ideálne by podľa neho bolo, ak by sa pri vzdelávaní supervízorov kládol väčší dôraz na supervíziu začínajúcich pracovníkov. Naopak, Oláh (2005), argumentujúc rozdielnosťou supervíznej zmluvy, zastáva názor, že každý „typ" supervízora by mal mať odlišný kontext a špecifiká kurzu prípravy. Oláh pritom v tejto súvislosti rozlišuje medzi supervízormi, ktorí pôsobia v školách, a tými, ktorí zodpovedajú za supervíziu študentov na praxi[6].

Davys and Beddoe (2009) upozorňujú, že zručnosti a intervencie, ktoré používajú supervízori študentov, sú odlišné od tých, ktoré uplatňujú supervízori pri supervízii skúsených praktikov. Aj podľa O'Donoghue (2003) sa jednotlivé typy supervízií odlišujú svojim procesom, vzťahom a dôrazom, ktorý kladú na konkrétne funkcie. Študentská supervízia, na rozdiel od iných typov supervízie, kladie dôraz predovšetkým na rozvoj budúceho praktika a proces učenia prostredníctvom zameriavania sa na vzdelávaciu funkciu supervízie vo vzťahu vzdelávateľ–študent. Podľa neho formalizácia odbornej prípravy v sociálnej práci viedla k zavedeniu samostatnej špecifickej formy supervízie pre študentov počas výkonu ich odbornej praxe (O'Donoghue, 2003).

Akceptujúc dané rozdiely medzi supervíziou študentov a supervíziou praktikov, sa preto aj my prikláňame k názoru, že príprava supervízorov študentských praxí by sa mala viac zameriavať na špecifiká študentskej praxe. To by sa malo prejaviť aj v obsahovom zameraní supervíznych výcvikov budúcich študentských supervízorov, ktoré by mali byť v značnej miere odlišné od supervíznych výcvikov supervízorov pripravovaných na výkon v organizáciách.

## 3 PRAKTICKÁ PRÍPRAVA NA KATEDRE SOCIÁLNEJ PRÁCE TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE

Supervízia študentov na KSP TU v Trnave prebieha ako tzv. model triády, ako ho popisuje Van Hees (2011), kde študent na praxi pracuje pod vedením sociálneho pracovníka, avšak supervíziu mu poskytuje pedagóg zo školy. Podobným systémom podľa Van Heesa pracujú aj školy v Belgicku, Chorvátsku, Španielsku a niektoré v Holandsku. Tento model je bežným spôsobom prípravy nielen na Slovensku, ale aj v Českej republike.

Pri tvorbe študijného programu, ktorý využíva supervíziu vedomým a zodpovedným spôsobom, je dôležité zvážiť nasledujúce otázky: Kto je supervízorom? Aké má vzdelanie, skúsenosti so supervíziou? Ako bezpečná je supervízia pre študentov aj samotných supervízorov? Sleduje supervízor študentov progres počas supervízie? Ak áno, známkuje študenta? Koľko študentov sa zúčastňuje skupinovej supervízie? Môže si študent vybrať supervízora a spolužiakov do tejto skupiny? (Hooyeberghs, 2012.)

V rámci predstavenia systému praktickej prípravy na KSP TU v Trnave považujeme za dôležité zodpovedať aspoň niektoré z týchto otázok.

- Supervízorom študentských praxí sú pedagógovia.

[6] Druhý „typ" supervízora by zodpovedal zahraničnému field work supervisor, ktorý však v našich podmienkach má stále skôr výnimočné zastúpenie

- Väčšina supervízorov nemá toho času ukončený supervízny výcvik, aj keď pedagógovia zabezpečujúci supervíziu v súčasnosti sú frekventantmi výcviku v supervízii.
- Supervízor sleduje progres študenta najmä na základe študentových vyjadrení, sledovaním praxových záznamov a denníkov, ako aj štúdiom jeho portfólia. Študent je supervízorom hodnotený, pričom hodnotenie je viaczložkové. Činnosť študenta na praxovom pracovisku hodnotí tútor, podklady posiela supervízorovi. Supervízor robí konečné hodnotenie, súčasťou ktorého je ďalej splnenie formálnych požiadaviek (vypracovanie a odovzdanie písomnej dokumentácie a aktívna účasť na supervízii).
- Študent nemá možnosť výberu supervízora, každý ročník superviduje iný pedagóg. Preto supervíziu absolvuje u toho pedagóga, ktorý je zodpovedný za supervíziu v prislúchajúcom ročníku.
- Študent si po dohode so supervízorom dohaduje buď individuálnu, alebo skupinovú formu stretnutia. Počas skupinových supervízií sa stretávajú skupinky 2–6 študentov, pričom účastníkov do skupiny si vyberajú študenti sami.
- Predpokladá sa, že študenti v každom semestri, v ktorom absolvujú aj odbornú prax, budú mať 2–3 supervízne stretnutia. Ak študent potrebuje ďalšiu supervíziu, môže si ju individuálne dohodnúť.
- Bezpečnosť študenta ako aj supervízora v týchto podmienkach je ovplyvnená viacerými skutočnosťami. Študenti sú supervidovaní pedagógmi, ktorí ich učia aj v rámci iných predmetov. Študent sa tak ocitá v mocensky nevyváženom vzťahu.

## 4 METODOLÓGIA

Hlavnou motiváciou nášho výskumu bola dlhodobá snaha o kvalitu edukačného procesu, súčasťou ktorého je aj odborná prax. Cieľom v tejto súvislosti bolo zistiť, s akými problémami sa študenti najčastejšie stretávajú počas výkonu odbornej praxe. Čiastkovým cieľom bolo identifikovať, či ide o problémy na strane študenta, alebo či sú dané problémy skôr organizačného charakteru.

Výskumy zaoberajúce sa problémami počas praktickej prípravy študentov sociálnej práce používajú rôzne výskumné postupy. Možno sa stretnúť s kvantitatívnymi štúdiami, ktoré používajú dotazník ako hlavný nástroj zberu dát (Gregorová, 2003; Poláková, Švihelová, 2003; Cleak, Roulston, Vreugdenhil, 2016). V iných prípadoch je hlavnou metódou analýza dokumentov (Dove, Skinner, 2010). Niektoré štúdie implementujú kvalitatívne postupy a realizujú s participantmi individuálne rozhovory (Brodie, Coyle, 2014), fokusové skupiny (Vaska, Čavojská, 2012), či používajú dotazník s otvorenými otázkami (Baum, 2011). Iné kombinujú kvantitatívne a kvalitatívne postupy (Tanga, 2012).

My sme pre naplnenie stanoveného cieľa zvolili kvantitatívnu výskumnú stratégiu za použitia obsahovej analýzy. Predmetom tejto analýzy bola dokumentáciu študentov, ktorú odovzdávajú v rámci odbornej praxe a supervízie. Išlo o záznamy zo supervíznych stretnutí, portfóliá a praxové denníky. Supervízne záznamy sme zvolili z toho dôvodu, že študenti by sa ich vyplnením mali pripraviť na supervízne stretnutie tým, že do záznamu zapíšu svoju zákazku, tému do supervízie. Následne po supervíznom stretnutí by si mali značiť, ako bola téma v supervízii riešená, a prípadné ďalšie riešenia a úlohy do budúcnosti.

Záznamy zo supervíznych stretnutí slúžili ako primárne dokumenty, nakoľko praxové denníky a portfóliá z praxe neboli dostupné pre každého študenta. Všetky sledované dokumenty u konkrétnych študentov boli spárované, aby sa predišlo duplikácii dát. V prípade, že sa niektorý problém u konkrétneho študenta objavil v jeho zázname zo supervízneho stretnutia a rovnako sa objavil aj v praxovom denníku či portfóliu z praxe, do výskumných dát bol tento problém zaradený len raz. Získané údaje boli spracované prostredníctvom štatistického programu SPSS, pričom boli použité $X^2$ testy.

Celkovo sme analyzovali 354 záznamov z obdobia akademických rokov 2012/13–2017/18. Zastúpenie záznamov podľa ročníka študentov uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1: Prehľad analyzovaných dokumentov

| **Ročník štúdia** | **Počet záznamov** |
|---|---|
| 1 Bc. | 8 (2,3 %) |
| 2 Bc. | 63 (17,8 %) |
| 3 Bc. | 15 (4,2 %) |
| 1 Mgr. | 84 (23,7 %) |
| 2 Mgr. | 184 (52 %) |

Zdroj: vlastné spracovanie

Disproporčné zastúpenie jednotlivých ročníkov bolo spôsobené dostupnosťou záznamov autorkám výskumu, ako aj faktom, že v prvom ročníku bakalárskeho stupňa štúdia majú na KSP TU v Trnave študenti tzv. rotačnú prax (exkurzie), kde len výnimočne prichádza k vzniku problémových situácií. Ako pozitívne však vnímame, že väčšina záznamov pochádza od študentov magisterského stupňa, teda študentov, u ktorých predpokladáme účasť na komplexnejších aktivitách a viac priameho kontaktu s klientom, ako aj vykonávanie väčšieho množstva odborných činností počas ich praxe.

## 5 VÝSLEDKY

Celkovo sme identifikovali 40 rôznych problémov[7], ktoré študenti reflektovali počas výkonu odbornej praxe. Ako vidno v tabuľke 2, najčastejšie problémy, ktoré študenti deklarovali, boli pocit ich neistoty v komunikácii (konkrétne išlo o strach, že povedia niečo nevhodné alebo zrania klienta) a obavy z vlastného neúspechu. Druhou najčastejšou oblasťou bolo, ako nadviazať prvý kontakt s klientom. Ďalším častým problémom bol nedostatok času sociálneho pracovníka na klienta a nedostatok kontaktu s klientom počas odbornej praxe.

Tabuľka 2: Problémy identifikované počas odbornej praxe

| **Problém** | **Percentuálny výskyt** |
|---|---|
| neistota v komunikácii, strach z neúspechu | 20,3 % |
| nadviazanie prvého kontaktu | 11 % |
| nedostatok času sociálneho pracovníka | 7,3 % |
| nedostatočný kontakt s klientom | 7,3 % |
| neschopnosť viesť cielený rozhovor | 6,2 % |
| odmeraný prístup pracovníka, nesúhlas s jeho konaním | 5,9 % |
| zachovanie si odstupu od klientov | 4,8 % |

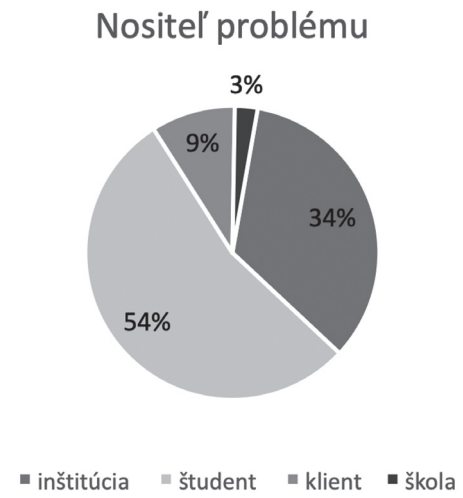
[7] Na triedenie konkrétnych vyjadrení študentov do uvedených oblastí problémov autorky vychádzali z kontextu vyjadrení študentov v analyzovanom dokumente. Tak napr. problém autorkami popísaný ako „nadviazanie prvého kontaktu" označuje vyjadrenia študentov ako napr. „neviem, ako mám začať rozhovor", „mám problém osloviť klientov" a pod. Aj keď síce nadviazanie prvého kontaktu ako aj neschopnosť viesť cielený rozhovor patria do oblasti komunikácie, vzhľadom na skutočnosť, že získané výsledky chceme využiť ako podnety pre skvalitnenie prípravy študentov na KSP TU v Trnave, považovali sme za dôležité ponechať jednotlivé oblasti komunikácie a problémov v nej ako samostatné.

| | |
|---|---|
| neprimerané nároky | 4% |
| odmietavý prístup zo strany klientov | 3,7% |
| nepoznanie zdravotného stavu – nevedomosť, čo s klientom môžem robiť | 2,8% |

Zdroj: vlastný

Identifikované problémy sme následne kategorizovali podľa toho, kto bol nositeľom daného problému, teda kto za problém „zodpovedal". Vytvorili sme štyri kategórie: **inštitúcia** (ako celok alebo sociálny pracovník), **klient, škola** a **študent**.
Medzi problémy spôsobené inštitúciou sme zaradili problémy ako napr. nedostatok času na študenta, odmietnutie praxe, odmeraný prístup pracovníkov, neumožnenie nahliadnuť do dokumentácie, nedostatočný kontakt s klientom a pod.
Do kategórie problémov na strane klienta sme zaradili problémy ako odmietavý prístup na strane klienta, pasivita klienta, agresívny klient, strach z napadnutia klientom a pod.
Do kategórie škola ako nositeľ problému boli zaradené problémy ako neskoro poskytnuté informácie o praxi, nedostatok supervízie, nemožnosť vybrať si praxové pracovisko a pod.
Do poslednej kategórie študent ako nositeľ problému boli zaradené problémy ako napr. pocity bezmocnosti, predsudky voči klientovi, problémy so zvládaním neprispôsobivých klientov, pocit neužitočnosti a nepotrebnosti, neschopnosť viesť cielený rozhovor, nadviazanie prvého kontaktu a pod. Zaradenie problémov do jednotlivých kategórií pritom vychádzalo z formulácie problému študentom a určitej konotácie, ktorú táto formulácia nadobúdala. Teda napr. pasivita klienta, nezáujem o aktivity bol zaradený do kategórie nositeľ problémov na strane klienta, pretože z formulácie študentov nepriamo vyplýva, že chybu vidí v klientovi (ON/ONA nechce spolupracovať) a nie na svojej strane (JA neviem namotivovať klientov k spolupráci). Podobne pocit neužitočnosti sme kategorizovali ako problémy na strane študenta (JA sa cítim nepotrebný), zatiaľ čo pocit nezmysluplných aktivít bol zaradený do kategórie problémy na strane inštitúcie (ONI mi dali robiť nezmysluplné aktivity).

Graf 1: Nositelia problémov počas odbornej praxe




Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že väčšina problémov podľa chápania študentov vzniká na ich vlastnej strane (54 %), nasleduje inštitúcia ako zodpovedná za problémy na praxi (34,3 %), po nej sú to klienti, ktorí boli zodpovední za problémy v 9,3 % prípadov, a najmenej problémov počas odbornej praxe je spôsobených zo strany školy (2,5 %).
Takéto kategorizovanie problémov sme zvolili v dôsledku presvedčenia, že nastavenie študenta na to, kto je nositeľom problému, formuje aj jeho očakávania od toho, čo sa má diať počas supervízneho stretnutia. Študent tak prichádza na supervíziu nastavený hľadať riešenia tam, kde problém podľa neho vznikol, čo ovplyvňuje aj jeho pocity a prežívanie spojené s touto problémovou situáciou. Ak budeme vnímať pasivitu klienta ako niečo, čo by mal zmeniť klient, budeme sa pravdepodobne v supervízii venovať skôr tomu, ako klienta namotivovať, ako ho zapojiť do aktivít. Ak však študent bude v otázke pasivity a odmietania zo strany klienta pracovať skôr so svojimi pocitmi, ktoré to vyvoláva, môže sa zamerať na prijatie klienta a udržanie určitého zdravého emocionálneho zapojenia sa do práce s takýmto klientom.
Problémy sme ďalej kategorizovali aj podľa určitých tém, alebo okruhov, ktorých sa týkali. Vytvorili sme 9 kategórií. Z nich najčastejšie sa vyskytujúcou boli problémy v oblasti neistoty (strach z ublíženia klientovi, pocit, že musím pomôcť, ale neviem ako, strach z neúspechu a pod.), nasledovali problémy v oblasti komunikácie (nadviazanie kontaktu, vedenie cieleného rozhovoru a pod.) a problémy súvisiace s neumožnením vykonávať úlohy týkajúce sa sociálnej práce (nedostatok kontaktu s klientom, neumožnenie nahliadnuť do dokumentácie a pod.). Do kategórie vzťah boli zaradené problémy ako napr. odmietavý prístup zo strany klientov, pasivita či nezáujem klientov. Kategória prostredie organizácie predstavovala problémy ako nedostatok času na študenta, neprimerané nároky na študenta a pod. Kategória neprofesionalita obsahovala neprofesionálne vystupovanie sociálnych pracovníkov smerom ku študentom alebo klientom. Do kategórie zručnosti sme zaradili problémy týkajúce sa napr. zvládania a riešenia konfliktov, agresivity klientov, odporu klientov a pod. Problémy ako napr. nestotožnenie sa s klientelou, predsudky voči klientovi či jeho rodine boli zaradené do kategórie predsudky. Kategória logistika bola tvorená problémami ako napr. nedostatok supervízie, neskoro poskytnuté a nepresné informácie o praxi, zabezpečenie praxe a pod.

Tabuľka 3: Zastúpenie identifikovaných kategórií

| **Kategória** | **Zastúpenie** |
|---|---|
| neistota | 26,3 % |
| komunikácia | 17,5 % |
| úlohy sociálnej práce | 13,3 % |
| vzťah | 12,1 % |
| prostredie organizácie | 11,6 % |
| neprofesionalita | 6,8 % |
| zručnosti | 5,1 % |
| predsudky | 4,8 % |
| logistika | 2,5 % |

Zdroj: vlastné spracovanie

Problémy identifikované počas odbornej praxe sme následne porovnávali aj vzhľadom na vybrané charakteristiky skúmaného súboru.

Nepreukázal sa významný rozdiel v miere rozloženia nositeľov problému medzi študentmi z jednotlivých ročníkov, ani pri porovnaní bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia. To znamená, že študenti všetkých ročníkov vidia nositeľov problémov v približne rovnakom zastúpení. Pri sledovaní rozdielov v kategóriách identifikovaných problémov sme zistili, že sa signifikantne líšia problémové okruhy, s ktorými do supervízie prichádzajú študenti bakalárskeho a magisterského stupňa ($X^2$ (2) = 16.728, $p$ = .033). Študenti bakalárskeho stupňa pritom prinášali viac tém súvisiacich s komunikáciou a nemožnosťou vykonávať odborné úlohy súvisiace so sociálnou prácou. Študenti magisterského stupňa prinášali skôr témy súvisiace s vlastnou neistotou a udržiavaním profesijného vzťahu s klientom.

Tabuľka 4: Najčastejšie problémy na praxi podľa stupňa štúdia

| | **Bakalársky stupeň** | **Magisterský stupeň** |
|---|---|---|
| **Problémy praxe** | nadviazanie prvého kontaktu | neistota v komunikácii |
| | neistota v komunikácii | nadviazanie prvého kontaktu |
| | nedostatočný kontakt s klientom | nedostatok času sociálneho pracovníka na študenta |
| | neschopnosť viesť cielený rozhovor | odmeraný prístup pracovníkov |
| | odmeraný prístup pracovníkov; zachovanie si odstupu od klientov | nedostatočný kontakt s klientom |

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako významný sa preukázal aj rok analyzovaného záznamu. Zistili sme, že podľa analyzovaných záznamov sa problémy a témy identifikované v supervízii líšia v jednotlivých analyzovaných rokoch ($X^2$ (40) = 75.754, $p$ < .0001). Aj keď vzhľadom na získané dáta nie je možné hlbšie analyzovať, v ktorých konkrétnych rokoch sú rozdiely signifikantné, môžeme konštatovať, že študenti v rôznych rokoch prinášajú do supervízie rozdielne témy. Jedným z dôvodov môže byť skutočnosť, že záznamy jednotlivých študentov mohli byť v priebehu sledovaných rokov analyzované opakovane vždy v inom ročníku štúdia. Pravdepodobne však budeme musieť hľadať iné vysvetlenie. Rozdiel v súvislosti s rokom študovaných materiálov sa totiž preukázal aj medzi označovanými nositeľmi problému. Rozdiely medzi označovaným nositeľom problému a rokom, z ktorého pochádza záznam študenta, boli štatisticky signifikantné ($X^2$ (15) = 26.194, $p$ = .036).

## 6 DISKUSIA A ZÁVERY

Schopnosť vzdelávacej inštitúcie pripraviť etických, kompetentných, inovatívnych a efektívnych sociálnych pracovníkov je silne závislá od kvality praktickej prípravy, ktorú študentom poskytuje (Bogo, 2015). Preto považujeme za dôležité venovať tejto súčasti vzdelávania sociálnych pracovníkov aj výskumnú pozornosť. Na základe kontinuálnej analýzy problémov, s ktorými sa študenti počas praxe stretávajú, je tak možné niektorým z týchto problémov predísť.

V našom výskume sme sa zamerali na problémy, s ktorými sa študenti stretávajú počas realizácie odborných praxí na KSP TU v Trnave. Najfrekventovanejšie problémy, ktoré sme identifikovali, sa týkali vlastnej neistoty z vykonávania odborných činností, obáv z možnosti nechcene ublížiť klientovi a strachu z vlastného neúspechu. Tieto zistenia sú konzistentné s výsledkami iných výskumov (Weitzman, Beder, 2000, in Tanga, 2012; Vaska, Čavojská, 2012; Bogo, 2015). Smith, Cleak, Vreugdenhil (2014) v tejto súvislosti poukazovali na dôležitosť pravidelného zapájania študentov do aktivít, ktoré sú pre nich zdrojom učenia. Absencia takýchto príležitostí vedie u študentov k pocitu nedostatočnosti vlastných kompetencií a tiež k obmedzeným poznatkom o vlastnej profesii. Naopak, ak tútor praxe študentom pravidelne pripravuje aktivity, z ktorých

sa môžu niečo naučiť počas odbornej praxe, zvyšuje to u študentov mieru vnímanej vlastnej kompetentnosti a prispieva to k tvorbe pocitu profesijnej identity.

V našom výskume sa preukázalo, že 13,3 % študentov nemalo počas odbornej praxe možnosť zapájať sa do úloh súvisiacich s výkonom sociálnej práce. Nešlo pritom len o študentov bakalárskeho štúdia, ale významne bola táto téma zastúpená aj medzi študentmi magisterského stupňa. Študenti sú často vnímaní ako nepripravení a neskúsení na výkon samostatných úkonov, na realizáciu odborných činností a v dôsledku toho vykonávajú počas praxe rôzne pomocné práce. Takýmto spôsobom si však potrebné skúsenosti ani nemôžu osvojiť.

Navyše, až 7,3 % študentov ako hlavný problém ich praktickej prípravy identifikovalo nedostatok času, ktorý im venoval sociálny pracovník. Nemali teda ani príležitosť učiť sa pozorovaním sociálneho pracovníka pri výkone jeho práce.

Aj keď možno badať určité zlepšenie v oblasti dostupnosti odborných činností a dohľadu skúseného sociálneho pracovníka oproti predchádzajúcemu obdobiu (porovnaj Gregorová, 2003; Poláková, Švihelová, 2003), domnievame sa, že tieto problémy by sa za ideálnych podmienok nemali vyskytovať vôbec. Malo by byť zodpovednosťou školy, aby spolupracovala s takými praxovými pracoviskami, ktoré sú voči študentom a ich praktickej príprave ústretové a podporujú ju. K tomuto tvrdeniu nás vedie skutočnosť, že problémy súvisiace s neumožnením výkonu odborných činností a nedostatkom profesionálneho vedenia na praxe boli v našom výskume zákazkami do supervízie. Tieto problémy však chápeme skôr ako organizačné záležitosti, ktorým by mala byť venovaná dostatočná pozornosť na inom mieste, než akým je supervízne sedenie. To potom totiž nemôže naplniť svoje ciele a poslanie tak, ako sme ich popisovali v teoretickej časti práce.

Ako sme už písali, významnú úlohu v procese praktickej prípravy má aj samotná príprava na realizáciu odbornej praxe. Dôsledné oboznámenie študentov s podmienkami praxe, organizačnými podmienkami praxových pracovísk a dostatok zrozumiteľných informácií o supervíznom procese sú kľúčovými pre plné využitie potenciálu, ktoré odborná príprava a supervízia majú.

Niektoré zo zistených problémov, s ktorými sa študenti na praxovom pracovisku stretávali (najmä organizačné problémy, prístup organizácie a tútorov praxe a pod.), môžu byť riešené v spolupráci so školou. Avšak Litvack, Mishna, Bogo (2010) zistili, že študenti sa vyhýbali tomu, aby riešili problémy z praxového pracoviska s určenými zamestnancami školy[8], až pokým nebola iná možnosť. To potvrdzuje zistenia Rosenblatt a Mayer (1975), v štúdii ktorých len 1/3 študentov riešila problémy z praxe so zodpovedným zástupcom školy.

Brodie a Coyle (2014) upozorňujú, že zástupcovia školy si nie sú vždy vedomí bezmocnosti študentov, ktorú môžu zažívať v prípade problémov na praxovom pracovisku. Pričom táto bezmocnosť môže byť znásobená v situáciách, ak škola tieto problémy nerieši adekvátne alebo dostatočne. To rovnako zdôrazňuje potrebu väčšej spolupráce v triáde študent – praxové pracovisko – škola.

Tsui (2001, in O'Donoghue, 2003) upozorňuje, že supervízia odbornej praxe je vnímaná ako určitá mierka, s ktorou sú porovnávané všetky ostatné typy supervízie, s ktorými sa absolvent následne stretne v budúcom profesijnom živote. V tom sa prejavuje dlho pretrvávajúci vplyv pohľadu vzdelávateľov na to, čo je dobrá supervízia. Podobné výsledky potvrdzuje aj Baum (2011), v ktorej štúdii študenti, ktorí prežívali dobrý vzťah so svojim supervízorom, vyjadrili určité obavy či očakávania z toho, či v budúcnosti budú mať znova taký dobrý supervízny vzťah. Naopak, študenti, ktorí mali zážitok zlej supervízie, vyjadrovali očakávania, že tento zážitok bude v budúcnosti napravený lepšou skúsenosťou. Praxové pracoviská ako aj školy by si mali byť vedomí tohto pretrvávajúceho vplyvu skúseností a zážitkov zo študentskej praxe. Litvack, Bogo, Mishna (2010) upozorňujú, že v prípade negatívnych skúseností na praxovom pracovisku, ako sú napr. strach o vlastnú bezpečnosť, pocity poníženia zo strany personálu, či prípady neetického správania personálu, môžu viesť u študentov k dezilúziám a sklamaniu sa profesiou, ktorú si vybrali. Napriek tomu, že KSP TU v Trnave opakovane prehodnocuje spoluprácu s jednotlivými praxovými pracoviskami a minimálne raz ročne usporadúva spoločné stretnutie so

[8] Zamestnancom zodpovedajúcim za prax, teda v pozícii metodika praxe.

zástupcami týchto pracovísk, problémy súvisiace s podmienkami, ktoré praxové pracovisko študentom vytvorilo, a neprofesionálnym prístupom zamestnancov týchto pracovísk sa dotýkali takmer 20% študentov v našom výskume. Toto číslo považujeme za príliš vysoké a núti nás zamyslieť sa nad ďalšími opatreniami, ktoré by viedli ku skvalitneniu spolupráce s praxovými pracoviskami.
V rámci tejto spolupráce ako kľúčové chápeme objasnenie očakávaní školy ako vzdelávacej inštitúcie od praxových pracovísk.
Supervízia môže byť aj nástrojom pri identifikovaní a redukcii diskriminácie (Hosken, 2013), čo zvyšuje kvalitu poskytovaných služieb najmä najviac marginalizovaným členom spoločnosti. Študenti v našom výskume ako problémy, s ktorými sa stretávali počas výkonu svojej odbornej praxe, uviedli viacero tém, pri ktorých by práve takto vnímaná supervízia mohla byť prínosná. Medzi tieto problémy radíme predsudky voči klientom či ich rodine, nestotožnenie sa s klientelou zariadenia, neschopnosť zaujať nestranný postoj voči klientovi (v prípade, ak bol klient študentovi nesympatický). Práve tieto situácie môžu na strane študentov viesť k určitej forme diskriminácie.
Supervízia umožňuje supervízorovi odovzdávať poznatky a zručnosti svojim študentom (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Jednou z dôležitých súčastí učenia sa študentov je pritom aj učenie sa príkladom. To môže supervízor podporiť príkladmi vlastných skúseností s podobnými problémami, s akými do supervízie prichádza študent. V prípade, že supervízor takéto skúsenosti so študentom nezdieľa, môže študent prísť o dôležitú možnosť naučiť sa, ako zvládnuť náročné situácie (Alschuler, Silver, McArdle, 2015). Ketner et al. (2017) zistili, že pre študentov bolo počas praktického vzdelávania dôležité to, že mali príležitosť získať spätnú väzbu, boli vystavení poznatkom a skúsenostiam tútora praxe, a rovnako, že mali čas spracovať a reflektovať skúsenosti z praxe a práce s klientom. Preto si myslíme, že ku skvalitneniu celého praktického vzdelávania študentov sociálnej práce by napomohlo zavedenie podmienky minimálnej praxe výkonu sociálnej práce pre študentských supervízorov aspoň v rozsahu dvoch rokov.

### 6.1 Odporúčania pre prax

Vychádzajúc z výsledkov nášho výskumu ako aj z prác iných autorov si dovoľujeme formulovať niekoľko odporučení, ktoré môžu viesť ku skvalitneniu praktickej prípravy študentov sociálnej práce na KSP TU v Trnave:

- väčší dôraz klásť na vzájomnú spoluprácu medzi školou a praxovými pracoviskami
- stanoviť prísnejšie kritériá pre výber vhodných praxových pracovísk
- realizácia pravidelných stretnutí medzi zástupcami školy a praxových pracovísk so zameraním na objasnenie vzájomných očakávaní, úloh a zodpovedností
- posilniť nácvik zručností, najmä komunikačných, prostredníctvom viacerých predmetov (aj mimo sociálno-psychologických výcvikov)
- v procese celej prípravy študentov venovať zvýšenú pozornosť téme predsudkov a práce s nimi

Okrem toho vnímame aj potrebu určitých systémových opatrení týkajúcich sa predovšetkým zavedenia pozície tútora praxe a stanovenia formálnych požiadaviek na túto pozíciu, ktoré by mali byť zastrešené na národnej úrovni. To by však malo byť predmetom ďalšej odbornej diskusie v spolupráci s ostatnými vzdelávateľmi v sociálnej práci.

## POUŽITÉ ZDROJE

ALSCHULER, M., SILVER, T., McARDLE, L. 2015. Strengths-based Group Supervision with Social Work Students. *Groupwork,* 25(1), 34–57.
ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PRÁCI. 2018. *Standard. Minimální standard vzdělávání* v *sociální práci* [online]. [28. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.asvsp.org/standardy/#supervize

ASOCIÁCIA SUPERVÍZOROV A SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV. 2005. *Návrh komplexnej odbornej praxe pre katedry VŠ s humanitným zameraním*. Bratislava: Asociácia supervízorov a sociálnych pracovníkov [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: prax.assp.sk/files/navrh_komplexneho_systemu_praxe.doc

BAUM, N. 2011. Social Work Students' Feelings and Concerns about the Ending of Their Fieldwork Supervision. *Social Work Education,* 30(1), 83–97.

BOGO, M. 2015. Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges. *Clinical Social Work,* 43, 317–324.

BRODIE, I., COYLE, B. 2014. Sustaining Partnership Working in Practice Learning: An Exploration of The Perspectives of Practice Teachers and Students. *Journal of Teaching & Learning,* 13(2–3), 8–21.

CLEAK, H., ROULSTON, A., VREUGDENHIL, A. 2016. The Inside Story: A Survey of Social Work Students' Supervision and Learning Oportunities on Placement. *British Journal of Social Work,* 46(7), 2033–2050.

DAVYS, A., BEDDOE, L. 2009. The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education,* 28(8), 919–933.

DOVE, C., SKINNER, C. 2010. Early Placement Breakdown in Social Work Practice Placements. *Journal of Teaching & Learning,* 10(1), 59–74.

DVOŘÁČKOVÁ, D. 2012. Supervize jako nástroj duševní hygieny u studentů sociální práce na Zdravotně sociální fakultě Univerzity v Českých Budějovicích. In: BALOGOVÁ, B., KLIMENTOVÁ. E. (Eds.). *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v dňoch 26.–27. apríla 2012 v Prešove*. Prešov: Prešovská univertita v Prešove, 268–273.

DHEMBA, J. 2012. Fieldwork in Social Work Education and Training: Issues and Challenges in the Case of Eastern and Southern Africa. *Social Work and Society: International Online Journal,* 10(1), 1–16 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-13

GREGOROVÁ, A. 2003. Praktická príprava študentov odboru sociálna práca a sociálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. In: *Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov.* Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF v Nitre, 111–117.

GULALIA, P. 2014. Empowerment of Student Social Worker – Reading between the Lines. *International Journal of Social Work and Human Services Practice,* 2(6), 303–310 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: http://www.hrpub.org/download/20141201/IJRH15-19290155.pdf

HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence* v praxi *sociální práce.* Praha: OSMIUM.

HAWKINS, P., SHOHET, R. 2004. *Supervize* v *pomáhajících profesích,* Praha: Portál.

HOOYEBERGHS, E. 2012. How Should We Deal with Ethics in Student Supervision? *Journal of Social Intervention: Theory and Practice,* 21(2), 23–38 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.journalsi.org/articles/abstract/10.18352/jsi.307/

HOSKEN, N. 2013. Social Work Supervision and Discrimination. *Advances in Social Work & Welfare Education,* 15(1), 91–103.

CHILVERS, D. 2011. Improving the Quality of Social Work Field Education: The Efficacy of an Analysis Using Cultural-Historical Activity Theory. *Aotearoa New Zealand Social Work,* 23(4), 76–86.

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS. *Global Standards* [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.ifsw.org/global-standards/

KAHÁNKOVÁ, J., JANOUŠKOVÁ, K. 2007. Analýza potřeb studujících a vedoucích praxí. In: NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (Eds.). *Praktické vzdělávání* v *sociální práci.* Brno: Tribun EU, s. r. o., 83–88.

KETNER, M., COOPER-BOLINSKEY, D., VANCLEAVE, D. 2017. The Meaning and Value of Supervision in Social Work Field Education. *Field Scholar,* 7(1), 1–18 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: http://fieldeducator.simmons.edu/article/the-meaning-and-value-of-supervision-in-social-work-field-education/

LEFEVRE, M. 2005. Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship. *Social Work Education,* 24(5), 565–583.
LITVACK, A., MISHNA, F., BOGO, M. 2010. Emotional Reactions of Students in Field Education: An Exploratory Study. *Journal of Social Work Education,* 48(2), 227–243.
MAROON, I., MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. 2007. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi.* Praha: Karolinum.
MIEHLS, D., EVERETT, J., SEGAL C., DU BOIS, C. 2013. MSW Students' Views of Supervision: Factors Contributing to Satisfactory Field Experiences. *The Clinical Supervisor,* 32(1), 128–146. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2013.782458
MOORHOUSE, L., HAY, K., O'DONOGHUE, K. 2014. Listening to Student Experiences of Supervision. *Aotearoa New Zealand Social Work,* 26(4), 37–52.
O'DONOGHUE, K. 2003. *Restorying Social Work Supervision.* Palmerston North: The Dunmore Press Limited.
OLÁH, M. 2005. *Supervízia v sociálnej práci – jej filozofia, formy, školy, ciele a súčasný stav.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta.
POLÁKOVÁ, M., ŠVIHELOVÁ, D. 2003. Analýza súčasného stavu praktickej výučby študentov sociálnej práce na Katedre sociálnej práce UKF v Nitre a možnosti jej rozvoja. In: *Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov.* Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF v Nitre, 138–152.
ROSENBLATT, A., MAYER, J. E. 1975. Objectionable Supervisory Styles: Students' Views. *Social Work,* 20(3), 184–189.
SCHERPNER, M., RICHTER-MARKERT, W., SITZENSTUHL, I. 1999. *Sprevádzanie v praxi (vedenie), poradenstvo a učenie: Princípy sociálnej práce.* Dolný Kubín: Vydavateľstvo Peter Huba.
SMITH, D., CLEAK, H., VREUGDENHIL, A. 2014. "What Are They Really Doing?" An Exploration of Student Learning Activities in Field Placement. *Australian Social Work,* 1–17 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1080/0312407X.2014.960433
SUN, F., LIU, M., JIANG, G. 2015. *Enhancing Social Work Field Education through International Collaboration: A Pilot Project in Central China* [online]. [15. 2. 2019]. IASSW. Dostupné z: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/12/FeiSunFinal-Report_Sun_Liu_Jiang_revised.pdf
TANGA, P. T. 2012. The Challenges of Social Work Field Training in Lesotho. *Social Work Education,* 1–22 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2012.741578
TIERNEY, H. 2011. Mapping Fieldwork and Supervision Practice in the Social Profession (Part 1). *Youth Studies Ireland,* 6(1), 18–33.
VASKA, L. 2015. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich pracovníkov.* Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava.
VASKA, L. 2012. *Študentská supervízia supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov.* Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava.
VASKA, L., ČAVOJSKÁ, K. 2012. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce.* Výskumná správa. Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava.
VAN HEES, G. 2011. Student Supervision as Educational Method in Faculties of Social Work. A Study in Seven European Countries. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice,* 20(1), 23–40 [online]. [27. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.journalsi.org/articles/abstract/10.18352/jsi.247/
WILSON, G., O'CONNOR, E., WALSH, T., KIRBY, M. 2009. Reflections on Practice Learning in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Lessons from Student Experiences. *Social Work Education,* 28(6), 631–645.

# Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů[1]

## *Professiogram as a Basis for Construction of Educational Programs*

Oldřich Matoušek, Kateřina Hejnová

Doc. PhDr. Oldřich Matoušek[2] vyučuje na Katedře sociální práce Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze od jejího založení (1992). Dříve působil jako klinický psycholog na psychiatrii, kde se věnoval psychoterapeutické práci s rodinami pacientů a výzkumu. Poslední tři dekády se jako pedagog a výzkumník věnuje problematice ohrožených rodin, dětí a mládeže. Zabývá se také teorií a metodami sociální práce. Působí i jako konzultant řady nestátních neziskových organizací.

Mgr. Kateřina Hejnová[3] je absolventkou magisterského studia a doktorandkou v oboru sociální práce na Katedře sociální práce Filosofické fakulty Univerzity Karlovy, kde působí také jako externí pedagožka. V letech 2009 až 2014 působila na oddělení sociálně-právní ochrany dětí jako terénní sociální pracovnice. Ve výzkumné činnosti se věnuje praxi sociálních pracovníků při řešení rozvodových situací.

**Abstrakt**
CÍLE: Přehledový článek chce ukázat, jak lze využít systematický popis nároků na pracovní pozice sociálních pracovníků (tzv. profesiogramy) jako jeden ze zdrojů pro konstrukci vzdělávacích programů v oblasti terciárního vzdělávání. TEORETICKÁ VÝCHODISKA: Článek vychází z teorií konstrukce vzdělávacích programů a z analýzy pracovních činností. METODY: Přehledová rešerše a ilustrativní případová studie. VÝSLEDKY: Jsou ukázány obecné možnosti využití profesiogramů v sociální práci. Jako příklad je uveden profesiogram pracovní pozice terénního sociálního pracovníka oddělení sociálně-právní ochrany dětí a návazné požadavky na jeho optimální profesní přípravu. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Tento princip je možné využít i pro jiné druhy pracovních pozic a jim odpovídajících vzdělávacích programů v sociální práci.

**Klíčová slova**
profesiogram, vzdělávací program, analýza pracovní činnosti

**Abstract**
OBJECTIVES: The objective of the survey is to demonstrate the possibility to use a systematic description of social work job positions (professiograms) as one of the resources for the design

[1] Článek vznikl v rámci projektu TAČR Profesionalizace sociální práce TZ 01000146.

[2] Kontakt: Doc. PhDr. O. Matoušek, Katedra sociální práce, Filosofická fakulta, Univerzita Karlova, U Kříže 8, 158 00, Praha 5; oldrich.matousek@ff.cuni.cz

[3] Kontakt: Mgr. Kateřina Hejnová, Katedra sociální práce, Filosofická fakulta, Univerzita Karlova, U Kříže 8, 158 00, Praha 5; kat.vaculikova@ff.cuni.cz

of tertiary education programs. THEORETICAL BASE: Theories of the construction of educational programs and job analysis approach. METHODS: Literature review and case study. OUTCOMES: The possibilities to use professiograms in social work are demonstrated. Connection between the professiogram of a child welfare social worker and requirements for his/her optimal professional training serves as an example. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: The same principle can be used for other job positions and relevant educational social work programs.

**Keywords**
professiogram, educational program, job analysis

## 1 KONSTRUKCE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Prakticky všechny definice vzdělávacích cílů se shodnou v tom, že vzdělávací program má studenta vybavit znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho pozdější *uplatnění ve společnosti, resp. v profesi*. Vedle toho má *rozvíjet jeho osobnost* a *předjímat budoucí potřeby společnosti*. Tyto dva další cíle (označované jako progresivismus a rekonstrukcionismus; viz Maňák, Janík, 2009) se definují obtížněji a nejsou vždy vzdělavateli reflektovány. Nicméně bývají implicitně nebo explicitně obsaženy jak v obsahu učení u nižších, tak u vyšších stupňů vzdělávacího systému.
Největší ambice jsou spojovány se vzděláním univerzitním. Již ve viktoriánské době zaznělo, že skutečně studovat a osvojovat si obor znamená směřovat ke *zformování ducha*. Což je obsaženo ve sto padesát let staré a stále aktuální formulaci J. H. Newmana (2014:279), podle níž studium přináší „… návyk na řád a systém, návyk přidružovat nové poznatky ke stávajícím a vzájemně je korigovat; a navíc z toho návyku vyplývá skutečné přijetí a užívání jistých principů jako center myšlení, kolem nichž se naše poznání seskupuje a roste". Svobodné *(liberal)* vzdělání je v jeho pojetí opakem vzdělání nesvobodného *(servile)*; tím je vzdělání profesní nebo obchodní. Svobodné poznání se „nenechá vstřebat nějakou dovedností, než se podrobí našemu hodnocení" (str. 110, tamtéž).
Univerzita má také společensky kritickou roli, i když společnost na ni vznáší nároky; nároky společnosti může a má univerzita přehodnocovat. Ideologie má univerzita zkoumat, ne se jimi nechat vláčet (Jirsa, 2015). Univerzita vznáší nárok kvality proti nároku ceny.
To, co Newmanova formulace dává do protikladu, my jako protikladné nevnímáme. Ideálem soudobé sociální práce je *reflexivní praxe.* Tato praxe podle Musila (2004) umožňuje vnímat a řešit dilematické situace, s nimiž se pracovník setkává na mnoha úrovních. Reflexivní praxe mu pomáhá při zacházení s komplexitou klientovy situace. Adekvátní výbavou pro ni je kombinace užitečných znalostí a dovedností s určitými kompetencemi postojovými a hodnotovými.
Nejvýznamnějšími znalostmi, oborovými dovednostmi a přenositelnými kompetencemi, které může vzdělání ve školách pro budoucí sociální pracovníky podporovat, jsou tyto: způsobilost detekovat a kvalifikovaně analyzovat vlivy vyvolávající sociální problémy jednotlivých lidí a dalších subjektů (skupin, rodin, komunit) i formy těchto problémů; způsobilost komunikovat s uživatelem (jazykem pro něj srozumitelným, s přiměřenou mírou angažovanosti), spolupracovat s ním na definici jeho potřeb a na plánu intervence/péče; způsobilost přímo poskytovat služby; vytvářet a řídit humanitní služby v širokém slova smyslu; způsobilost vyjednávat se zaměstnavatelem svou pozici, náplň práce, odměnu, pracovní podmínky, supervizi aj.; způsobilost kooperovat s jinými pracovníky ve vlastní organizaci, případně být partnerem v týmu pro jiné specialisty a umět vůči nim definovat svou roli (např. vůči lékařům, pedagogům, psychologům); způsobilost orientovat se v organizačních a komunitních vazbách, umět je posilovat a využívat pro svou práci; způsobilost orientovat se v právním a ekonomickém rámci profese. Pro magisterský stupeň vzdělání na vysokých školách je možné přidat ještě: způsobilost hodnotit průběh i výsledky programů; způsobilost ovlivňovat sociální politiku na místní, státní, případně nadnárodní úrovni; způsobilost

řešit etická a další dilemata, do kterých pracovníka jeho práce přivádí; způsobilost umět si plánovat svoje další vzdělávání; způsobilost prezentovat svou práci na odborném fóru, na fóru politickém, před širokou veřejností, i v médiích; způsobilost vytvářet a řídit týmy i organizace a způsobilost vytvářet a řídit projekty. Přehled základních kompetencí pro obor sociální práce u nás zpracovala Havrdová a kol. (1999).

Vzdělávací program pro sociální pracovníky může být konstruován tak, aby podporoval rozvoj uvedených znalostí a dovedností. Mluví se pak o *kompetenčním modelu* konstrukce vzdělávacího programu. Potřebnou hodnotovou orientaci adeptů profese je možné podpořit jednak výběrem uchazečů o studium, jednak rozbory řešení praktických dilemat během cvičení, praxí a supervizí.

Jiným přístupem je konstrukce vzdělávacího programu opřená o tzv. *kvalifikační rámce* (Q-RAM). Cílem jejich zavádění do soustavy vysokých a vyšších odborných škol je zvýšit přehlednost i prostupnost vzdělávací soustavy. Klíčovým pojmem je zde *výsledek učení*. Ten je definován jako učením získaná propojená soustava znalostí, specifických dovedností a obecných způsobilostí. Nesměřuje se k normování obsahů a postupů učení. Jde naopak o jistou „de-standardizaci" vzdělávání. Systém Q-RAM chce napomáhat tomu, aby bylo možné dojít různými cestami k dobře stanoveným vzdělávacím cílům. A také tomu, aby tyto cíle co nejvíce odpovídaly skutečným požadavkům studentovy budoucí profese. Kvalifikace je osvědčení o tom, že bylo dosaženo očekávaných výstupů z učení v daném studijním oboru.

Obecnou úroveň kvalifikačního rámce pro určitý stát představují tzv. *národní deskriptory*. Ty mají roli minimálního vzdělávacího standardu. Profil kvalifikace vytvářejí jednotlivé školy. Ten má být individuální, specifický pro předkladatele. Obecné cíle v tomto profilu mají být formulovány stručně. Má být pojmenováno filosofické a hodnotové východisko, teoreticko-metodologický profil oboru, vhodný typ studentů a charakteristiky absolventů. Samotné vzdělávací cíle nejsou hodnotitelné, mají charakter axiomů. Profilem kvalifikace má konstrukce programu začít.

Výstupy z učení se definují poté, a to jak na úrovni studijního oboru, tak na úrovni kurzů. Výstupy mají být vyhodnotitelné, nejlépe měřitelné. Výstupem učení není to, co přednáší či procvičuje učitel, ale to, co má prokázat student na konci kurzu, resp. na konci studia. Předmětové výstupy mají být propojeny s výstupy na úrovni oboru. Při konstrukci programu se doporučuje vazbu mezi předmětovými výstupy a výstupy programu znázornit schématem vztahů. (Více viz in Nantl, Černíkovský a kol., 2010.) Definované výstupy z učení navazující na národní oborové deskriptory v současnosti v ČR vyžaduje akreditační proces řízený Národním akreditačním úřadem.

Nicméně při uplatňování kteréhokoliv způsobu konstrukce studijního programu jak vyšším odborným školám, tak univerzitám hrozí, že budou fungovat jako pověstné věže ze slonoviny, pokud nebudou jejich vzdělávací programy prověřovány ještě jinak než diskusemi mezi pedagogy v akademickém prostředí. Významnými dalšími subjekty jsou absolventi studia, zaměstnavatelé, státní správa, vzdělávací subjekty poskytující předchozí a návazné vzdělání, profesní asociace, odbory, studenti denního studia a zvláště studenti kombinovaného studia (tedy lidé současně s prací studující) i tutoři praxí v organizacích. Ti všichni mohou a mají poskytovat podněty týkající se profilu i výstupů učení.

Jedním z důležitých vstupů, v českém prostředí pro obor sociální práce zatím nevyužívaným, mohou být i systematické popisy pracovních pozic (v dalším textu nazývané profesiogramy), které detailně ukazují, jakým nárokům bude student vystaven po přechodu ze školy na trh práce a vzdělavatelům umožní odpovědět si na otázku, jak studenty škola na konfrontaci s těmito nároky připravila.

## 2 PROFESIOGRAMY JAKO NÁSTROJE POPISU PROFESÍ

*Profesiogram* je komplexní popis určitého povolání (pojatý obvykle jako soubor činností vykonávaných na určitém pracovním místě) s charakteristikou nároků, které výkon tohoto povolání klade na pracovníka, případně doplněný dalšími podmínkami nutnými pro výkon práce (systém profesního rozvoje, systém hodnocení výkonu, systém odměňování, aj.). Profesiogram je

součástí profesiografie, což je „metoda rozboru a modelování pracovních míst" (Vronský, 2012). *Pracovní místo* může být podle tohoto autora popsáno ve dvou aspektech: jako popis pracovní funkce (pracovní zařazení, organizační zařazení, standardy výkonu profese, profesní kompetence, odpovědnost, podmínky práce, technologie a strojové vybavení) a jako popis profilu pracovníka (vzdělání, pracovní zkušenosti, osobnostní kompetence, psychické a fyzické vlastnosti, požadavky na profesní rozvoj a vzdělávání). Profesiogramy obvykle zahrnují oba tyto aspekty.

Jako synonymum slova profesiogram se v české odborné terminologii používá výraz *analýza pracovního místa* (viz Průcha, Veteška, 2012) nebo *profil profese*. Angličtina pro tyto popisy používá sousloví *job profile,* němčina užívá výraz *Berufsbild.*

Soustavný popis profesí představuje v českém prostředí *Národní soustava povolání* MPSV, jejímž administrátorem je Národní vzdělávací fond. Povolání jsou zde členěna dle svého zaměření do 40 odborných směrů (např. územněsamosprávné celky, sociální služby, právo, apod.) a 8 kvalifikačních úrovní dle náročnosti dané pozice. U každé pracovní pozice (např. interkulturní pracovník) lze najít charakteristiku a popis činností, klíčové odborné dovednosti a znalosti nutné pro výkon povolání (jejichž náročnost je zobrazena na pětibodových škálách), ideální i vhodné školní vzdělání, případně profesní kvalifikace vedoucí k možnosti ucházet se o toto pracovní místo. Karta povolání také obsahuje informace o pracovních podmínkách, průměrné mzdě, volných pracovních místech a další doplňující informace.
Dlouhou tradici má v zahraničí široce využívaný *Dictionary of Occupational Titles,* zpracovávaný americkým ministerstvem práce (US Dept. of Labour). Profese jsou v něm členěny na čtyřech úrovních. V poslední, nejnižší úrovni jsou kvalitativní popisy profesí zhruba v rozsahu jedné normostrany textu, např. případový sociální pracovník v oblasti ochrany dětí. Pro adepty profese je v USA využívána příručka shrnující formou kvalitativních popisů požadavky na různé specializace v oblasti sociální práce (Ritter, Vakalaki, 2015).
Při zpracovávání profesiogramů se využívá kombinace řady metod, těmi jsou: pozorování, dotazníky, strukturované a polostrukturované rozhovory, časové snímky pracovního dne nebo pracovních úkonů, dokumenty zachycující pracovní činnost a její výsledky, hodnocení produktů práce, výsledky měření výkonu práce, ohniskové skupiny, analýza kritických událostí, vlastní pracovní zkušenost hodnotícího, expertní posouzení, popisy způsobu práce excelentních pracovníků, aj. (viz Matoušek, Růžička, 1965, 1967; Štikar a kol., 2000; Hoskovec a kol., 2003).
Jádrem vlastního profesiogramu jsou obvykle vstupní nároky na pracovníka (vzdělání, případně osobnostní dispozice, fyzické dispozice, pracovní zkušenost), znalosti potřebné k výkonu práce, měkké a specifické dovednosti potřebné k výkonu práce, popis hlavních pracovních činností, popis výsledků práce, popis zvláště náročných situací, resp. zdrojů psychické zátěže. Někdy se připojuje i průměrný výdělek pracovníka v dané zemi za měsíc nebo za rok.
V oblasti sociální práce bylo v ČR učiněno několik pokusů o zpracování profesiogramů (např. Možíš, 2014; Pertlová, 2014; Bruhová, 2015). Také pro blízké profese, jako jsou advokáti, soudci a státní zástupci, byly zpracovány profesiogramy (Vůjtěch a kol., 2002; Michálková, 2008). Existuje profesiogram sociálního pedagoga v mateřské škole (Švandová, 2016), profesiogram sociálního pedagoga v azylových domech (Slavíková, 2015) i profesiogram sociálního pedagoga v domově pro seniory (Klimentová, 2016). Většina těchto jednotlivě publikovaných profesiogramů byla až dosud zpracovávána jako závěrečné práce na českých a moravských univerzitách.
V elektronické databázi *Národní soustavy povolání* jsou aktuálně (jaro 2018) uvedeny tyto typy sociálních pracovníků v sociálních službách: kariérový poradce pro ohrožené skupiny obyvatel, interkulturní pracovník, koordinační pracovník v sociální oblasti a romský asistent. Vedle toho je zahrnut jeden typ povolání sociálních pracovníků v ozbrojených složkách – je to sociální pracovník ve vězeňské službě.

## 3 SPECIFIKA SOCIÁLNÍ PRÁCE

V sociální práci – na rozdíl od mnoha jiných profesí a naopak podobně jako v některých jiných tzv. pomáhajících profesích – vystupují do popředí specifické dovednosti, které bývají někdy označovány i jako „umění". Sociální práce je především práce s lidmi, proto je její hlavní dimenzí *kvalita vztahu* mezi pracovníkem a klientem. Významný zdroj zátěže představují stav a očekávání klienta (viz Židková, 2003).

Podle Kopřivy (2000) je klíčové, nakolik pracovník dokáže nastavit optimální míru své angažovanosti na případu, resp. nakolik dokáže optimálně udržovat hranice mezi sebou a klientem. Přílišná empatie ke klientovi je jeden nežádoucí extrém, druhým je příliš velký odstup. V pomáhajících profesích se zdaleka ne vždy pracovníkovi dostává od klienta adekvátní odezvy. Klienti jsou někdy příliš nároční, někdy reagují jinak, než je v dané době a společnosti standardní. Pracovník se tedy musí dokázat vyrovnat s „nepřiměřenými odezvami".

Pracovníkova osobnost s osudy klientů rezonuje. Jeho vlastní osobní citlivosti mu mohou komplikovat práci. Proto se v pomáhajících profesích široce doporučuje a provádí supervize.

Z výše uvedených důvodů je žádoucí uvažovat o zvláštní kategorii postojových a vztahových kompetencí jako o významné položce v profesiogramech sociálních pracovníků.

V nejširších vymezeních sociální práce, která lze najít v odborné literatuře, je jako relevantní kontext uváděna i hodnotová orientace pracovníka.

## 4 VYUŽITÍ PROFESIOGRAMŮ V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Profesiogramy je možné v sociální práci využít následujícím způsobem:

- Pro výběr vhodných uchazečů o profesi (včetně případů, kdy má uchazeč sníženou způsobilost pracovat a pracovní pozice je tomu přizpůsobena).
- Jako podklad pro tvorbu pracovních norem (např. míry případové zátěže za jednotku času).
- Pro nastavení procesů řízení v organizacích.
- Pro účely zajištění bezpečnosti práce.
- Jako podklad pro volbu studijního oboru, pro plánování vlastní profesní kariéry.
- Pro informování spolupracujících profesionálů a organizací (např. při formování týmů pro interdisciplinární spolupráci během rozvodu rodičů).
- Jako podklad pro legislativní úpravy výkonu profese (např. pro zákon o sociálních pracovnících).
- Pro obhajobu nároků profesních skupin vůči zaměstnavatelům (např. při vyjednávání podmínek práce na městských úřadech).
- Pro konstrukci vzdělávacích programů soustavného studia.
- Pro konstrukci specializačních vzdělávacích programů připravujících pracovníka na konkrétní pracovní pozici.
- Pro konstrukci programů průběžného vzdělávání pracovníků.

V tomto sdělení se soustřeďujeme na poslední tři možnosti.

## 5 PŘÍPADOVÁ STUDIE PROFESIOGRAMU PRO PRACOVNÍ POZICI TERÉNNÍHO PRACOVNÍKA OSPOD

Na tomto místě uvedeme jako ilustrativní *případovou studii* návrh profesiogramu terénního pracovníka státního orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Případem je jedna pracovní pozice popsaná kvalitativně. Profesiogram je sestavený jako kombinace výstupů z polostrukturovaného rozhovoru s pracovnicí s několikaletou praxí na OSPOD a rešerše dostupných nových českých pramenů (Šťastná, 2010; Možíš, 2014; Barvíková, Svobodová, Matoušek, Pazlarová, 2016; Musil, Bareš, Havlíková, 2017). Jeho reprezentativnější podobu by

bylo možné získat podrobným dotazníkovým šetřením, v diskusích ohniskových skupin a přímým pozorováním pracovníků. Autoři na tomto rozšíření aktuálně pracují v rámci výzkumného úkolu, jehož výstupem má být mj. soubor profesiogramů pokrývající celou oblast profesionální sociální práce v ČR.

Tabulka 1: Charakteristika pracovní pozice

| **Název pracovní pozice** | ***Terénní pracovník OSPOD*** |
|---|---|
| Smysl existence pracovní pozice | *Ochrana ohrožených nezletilých dětí státním orgánem* |
| Sociální situace cílové skupiny a její hlavní potřeby | *Primárně nezletilé děti ohrožené absencí přiměřené péče, sekundárně mnoho-problémové rodiny, rodiny v rozvodu rodičů nebo rozpadu jejich vztahu* |
| Systémový kontext (legislativa, standardy) | *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, Občanský zákoník, Správní řád, zákon o zvláštních řízeních soudních, Standardy kvality příslušného OSPOD aj.* |
| Organizační rámce | *Státní orgán, součást městského úřadu obce s rozšířenou působností / úřadu městské části, odbor sociální a zdravotní / případně odbor humanitní, oddělení sociálně-právní ochrany dětí* |
| Způsob definování cílů pro pracovníky | *Ochrana dětí a prevence špatného zacházení s nezletilými dětmi, dodržování standardů kvality, vyhodnocení situace ohroženého dítěte a jeho rodiny, postup podle individuálního plánu ochrany dítěte (IPOD)* |
| Popis jednotlivých pracovních činností | *Přijímání oznámení o ohrožených dětech, šetření v rodině, jednání s rodiči, rozhovor s nezletilým dítětem, případová práce (zajišťování ochrany práv dítěte, výkon opatrovnictví, jednání s jinými subjekty), poradenství rodičům, zpracování stanoviska pro soud a podávání návrhů k soudu, vyžádání informace od spolupracujících subjektů, poskytování informací jiným subjektům, vyhodnocení situace ohroženého dítěte a rodiny, účast u soudního jednání, vytvoření IPOD, organizace případové konference, dohled nad výkonem ústavní výchovy, rozhodování ve správním řízení, vyřizování podání a stížností, administrativní úkony spojené s vedením spisové dokumentace* |
| Popis návazností pracovních činností | *U rodin v situaci rozvodu / rozpadu vztahu rodičů: jednání s rodiči s cílem dosáhnout přiměřené komunikace mezi rodiči, případně dohody, rozhovor s nezletilým dítětem, základní/odborné sociální poradenství, doporučení odborné poradenské pomoci nebo služby, nařízení odborné poradenské pomoci ve správním řízení, odkázání na soud, návazná podpora rodiny*<br><br>*U jiných rodin: šetření v rodině a vyhodnocení situace dítěte a rodiny, hodnocení případného ohrožení dítěte, jednání s rodiči a nezletilým dítětem, získání informací od jiných subjektů, zpracování IPOD, případová konference, podpora/sanace rodiny, případně uložení a realizace výchovných opatření, návrh na uložení dalších opatření na ochranu dítěte, dohled nad výkonem ústavní výchovy, monitoring kontaktu dítěte v ústavní výchově s rodiči a usměrňování tohoto kontaktu* |
| Popis průběhu směny / průběhu pracovního týdne | *V úřední dny (zpravidla pondělí, středa): Zpravidla osobní jednání s rodiči a nezletilými dětmi*<br><br>*V neúředních dnech: Zpravidla soudní jednání, šetření v rodinách, případová práce, administrativa* |

| | |
|---|---|
| Okruh spolupracujících subjektů | *Pediatr, školka, škola, soud, policie, pedagogicko-psychologická poradna, manželská poradna, sociálně aktivizační služby pro rodiny, krizové centrum, zařízení ústavní výchovy, dětský psycholog, dětský psychiatr, mediátor, jiný OSPOD, specializovaná zařízení a služby pro ohrožené děti (např. zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, diagnostický ústav, středisko výchovné péče aj.)* |
| Typy výsledků (formalizované) | *Vyhodnocení situace ohroženého dítěte a jeho rodiny, IPOD, rodičovský plán/dohoda, vyjádření pro soud, návrh k soudu a uložení výchovného opatření, nebo opatření na ochranu dítěte, rozhodnutí ve správním řízení, spisová dokumentace* |
| Typy výsledků (faktické) | *Změna ve fungování rodiny, dosažení dohody rodičů a přiměřeného způsobu jejich komunikace, snížení míry bezprostředního ohrožení nezletilého dítěte, snížení míry dlouhodobé traumatizace nezletilého dítěte, umístění dítěte do prostředí příznivého pro jeho vývoj (ve spolupráci se soudem)* |

Tabulka 2: Předpoklady k výkonu profese

| | |
|---|---|
| Nutná formální kvalifikace | *VOŠ, VŠ, zkouška zvláštní odborné způsobilosti MV, úvodní školení ve správní agendě na úrovni kraje* |
| Potřebné znalosti (právní předpisy, směrnice, metodiky) | *Občanský zákoník, zákon o sociálně-právní ochraně dětí, Správní řád, zákon o zvláštních řízeních soudních, systém sociálních služeb pro děti a rodiny, systém školských zařízení pro děti a mládež* |
| Potřebné znalosti (metody sociální práce) | *Fungování rodiny, komunikace v rodině, etnicky odlišné rodiny, subkultura extrémní chudoby* |
| Potřebné specifické dovednosti | *Metodika šetření v rodině, metodika vyhodnocování situace ohroženého dítěte a jeho rodiny, metodika vytváření IPOD, metodika edukace rodičů v rozvodu, metodika vytváření rodičovských plánů, metodika vedení rozhovoru s ohroženým dítětem, metodika vytváření rodičovských dohod, metodika podpory rodičovských dovedností, posouzení míry traumatizace dítěte nepříznivými vlivy, postupy spadající do „interkulturní kompetence", metodika případové práce, metodika interdisciplinární spolupráce* |
| Měkké dovednosti | *Komunikace s nezletilým dítětem, komunikace s dospělým klientem (včetně klientů chováním se výrazně vymykajících normě), týmová spolupráce, komunikace s pracovníky vlastního úřadu, komunikace s představiteli jiných organizací, udržování osobní hranice ve vztahu ke klientům, psychohygiena* |
| Žádoucí postoje, hodnotová orientace | *Snaha najít zdroje k řešení v rodině, ponechávání přiměřené míry odpovědnosti na rodině, porozumění pro všechny zúčastněné, citlivost k potřebám dítěte, schopnost sebereflexe, otevřenost vůči zpětné vazbě* |
| Využívané teorie, přístupy a metody | *Teorie marginalizace a subkultury extrémní chudoby, teorie vazby, systemická teorie, teorie komunikace, teorie lidského vývoje, teorie potřeb, teorie traumatu, techniky mediace, techniky videotréninku interakcí* |

Tabulka 3: Kritéria úspěchu v profesi

| | |
|---|---|
| Kvantitativní kritéria | *Počet dohod na počet případů, počet stížností v porovnání s ostatními pracovníky, množství dětí vrácených z náhradní (rodinné nebo ústavní) péče do rodiny, počet případů, kdy měl pracovník vliv na konečné rozhodnutí soudu* |
| Kvalitativní kritéria | *Viz výše* |

Tabulka 4: Faktory ztěžující výkon práce

| | |
|---|---|
| Zdroje stresu/vyhoření | *Vysoká případová zátěž, vysoká administrativní zátěž, přidělování jiné agendy nesouvisející s ochranou dětí, komunikace s tajemníkem městského úřadu, tiskové zprávy o nečinnosti nebo naopak o necitlivém zásahu, stížnosti a žaloby na MÚ, KÚ nebo na MPSV, kritika na internetových fórech, jednání s rodiči, kteří se chovají agresivně a manipulativně, s kverulanty, s rodiči vyhýbajícími se kontaktu, suplování nedostupných jiných profesionálů, nedostatek podpory v náročných případech ze strany vlastního úřadu. Postoje k dalšímu vzdělávání pracovníků se liší v závislosti na postoji samosprávy. Ne všude je dostupná supervize* |
| Kritické a velmi náročné situace | *Rozhodování o návrhu na odejmutí dítěte z rodiny a jiných opatřeních na ochranu dítěte dle zákona o SPOD, udržování profesionálního přístupu k nezletilému dítěti a rodičům se zachováním optimální míry empatie, zachovávání neutrality mezi rodiči v situaci rozvodu/rozchodu (vzdorování pokusům o manipulaci a vtažení do konfliktu), vytváření návrhů na formu péče o děti po rozvodu/rozchodu rodičů, včetně úpravy styku a výživného, rozhovory s nezletilými dětmi, vyrovnávání se s tlakem nadřízených* |

## 6 MOŽNÉ VYUŽITÍ PROFESIOGRAMU VE VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO TERÉNNÍ PRACOVNÍKY OSPOD

Komplexní příprava na budoucí práci terénního sociálního pracovníka (výuka a výcvik) by měla v návaznosti na výše uvedené charakteristiky pracovní pozice terénního sociálního pracovníka OSPOD obsahovat (mimo jiný obsah definovaný podle případných dalších kritérií konstrukce vzdělávacího programu) moduly uvedené v tabulce 5.

Tabulka 5: Moduly terciárního vzdělání pro profesi terénního sociálního pracovníka OSPOD

| | |
|---|---|
| *Modul teorie a přístupy* | Minimum z vývojové psychologie, teorie rodiny jako sociální instituce, komunikační teorie, teorie vazby, teorie traumatu; systemická teorie, principy a formy profesionální podpory rodiny, rodinné skupinové konference, dobrovolnická pomoc rodinám, postupy v případové práci, případové konference |
| *Modul sociální správy* | Sociální politika státu, fungování státu a samosprávy v sociální oblasti a v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, systém sociální správy, fungování městského úřadu, fungování úřadu práce, formy a fungování nestátních organizací |

| | |
|---|---|
| *Právní modul* | Rodinné právo, trestní právo, správní právo, procesní právo, právo týkající se školských a zdravotnických zařízení pro děti a mládež, tvorba zpráv a stanovisek pro soud, jednání před soudem |
| *Modul speciálních znalostí* | Psychiatrické minimum, adiktologické minimum, dluhová problematika, problematika rodiče v náročných životních situacích (nemoc, vězení, domácí násilí aj.), principy a způsoby práce s etnicky odlišnými rodinami, principy práce s rodinou v rozvodu/rozchodu rodičů |
| *Modul komunikačních dovedností°* | Komunikace s dospělým klientem, komunikace s dětským klientem, komunikace s jinými profesionály, organizace případové konference |
| *Modul hodnotících a plánovacích dovedností°* | Hodnocení rodiny jako celku, hodnocení situace dítěte žijícího v rodině, hodnocení míry ohrožení dítěte, prověřování situace dítěte žijícího v ústavní péči, včetně ZDVOP, konstrukce individuálního plánu ochrany dítěte |
| *Modul intervenčních dovedností°* | Intervence pracovníka během rozvodové situace, principy mediace, uzavírání dohod mezi rodiči, konstrukce rodičovských plánů, intervence při návrhu na odebrání dítěte z péče rodičů, nebo uložení výchovných opatření či opatření na ochranu dítěte, etická dilemata spojená s pracovní agendou a jejich modelová řešení |
| *Modul podpory výkonu profese°* | Profesní etika, profesní identita, kultura organizace, principy a formy supervize, syndrom vyhoření a jeho prevence, vytváření plánu osobního profesního rozvoje, zvládání administrativních povinností, organizace práce, komunikace s médii. |

Otázkou formy výuky se v tomto sdělení zabývat nechceme, jen podotkneme, že by měl být vždy, kdy je to možné, preferován přístup „learning by doing". U modulů označených kroužkem by dle našeho mínění praxe s definovanými a kontrolovanými *výstupy z učení* měla převažovat nad jinými formami vzdělávání.

## 7 ZÁVĚR

Profesních rolí, které po skončení školního vzdělání mají studenti VOŠ a bakalářského studia naplnit, je několik desítek. Vzdělavatelé na školách by proto ideálně měli mít před konstrukcí svého vzdělávacího programu k dispozici přehled o tom, co jejich absolventy v praxi čeká. Dokonalý přehled všech typů pracovního uplatnění je požadavek utopický, vzdělavatelé by měli mít přehled alespoň o častých typech pracovního uplatnění absolventů. Ve vzdělávacím programu školy by se pak měly promítat překryvy profesiogramů pracovních pozic často volených absolventy, případně by v něm měly být i akcenty na určité pracovní pozice charakterizující školu jako profilovanou na některou oblast sociální práce.
Překryvy profesiogramů je možné konstruovat podle oblastí, ve kterých sociální pracovníci působí. Takto postupovali Morales a kol. (2012) v publikaci, která adepty profese seznamuje s jejich možným budoucím uplatněním a je velmi rozšířenou základní oborovou učebnicí. Bližší pohled však ukáže, že i v jedné oblasti pracovníci potřebují rozdílnou profesní výbavu – např. pracovník OSPOD zabývající se náhradní rodinnou péčí potřebuje znát a umět ještě něco jiného než pracovník, který je na tomtéž pracovišti ustanoven kolizním opatrovníkem nezletilého dítěte v situaci rozvodu/rozchodu rodičů, i když část potřebné profesní výbavy je těmto pracovním pozicím společná.
Podle sektorů působení sociálních pracovníků přibližuje aktuální situaci v ČR také nedávná výzkumná studie Musila a kol. (2017).

Adepti na povolání sociálních pracovníků se v ČR vzdělávají na vyšších odborných školách a na univerzitách. Stávající způsob akreditací vzdělávacích programů na vyšších odborných školách by realizaci výše navrženého modulárního modelu vzdělávání umožňoval bez problémů.

U vysokých škol je obsah studia sociální práce nově definován nařízením vlády č. 275/2016. Základní *tematické okruhy studia* jsou následující (podobají se Minimálnímu vzdělávacímu standardu v sociální práci vydanému Asociací vzdělavatelů v sociální práci, o něm viz níže):

- Teorie a metody sociální práce,
- Metody a techniky sociálního výzkumu,
- Filosofie a etika,
- Sociologické teorie,
- Psychologické teorie,
- Právní teorie a praxe,
- Sociální politika,
- Ohrožené skupiny a rizikové chování,
- Menšinové skupiny,
- Zdraví a nemoc,
- Odborné praxe a supervize,
- Pedagogika a speciální pedagogika.

K okruhům studia je připojen i tzv. *rámcový profil absolventa*. V něm je uvedeno, že „s ohledem na typ studijního programu absolventi prokazují v odpovídající šíři a míře podrobnosti znalosti sociální politiky, teorií a metod sociální práce, metod sociologického výzkumu, práva, psychologie, filosofie, etiky, sociologie, pedagogiky a speciální pedagogiky, teorie etnických a menšinových skupin a teorie zdraví a nemoci relevantní pro výkon sociální práce, porozumění cíli a významu sociální práce z hlediska společnosti, zadavatele a klientů, porozumění odlišnostem sociální práce od jiných pomáhajících oborů, znalosti postupů budování a udržení pomáhajícího vztahu ke klientovi, znalosti rizik tohoto vztahu a jejich prevence, znalosti etických teorií a principů relevantních pro sociální práci, včetně způsobu jejich aplikace při reflexi činnosti sociálních pracovníků, znalosti základních postupů managementu, porozumění možnostem, podmínkám a omezením aplikace teoretických přístupů, a metod sociální práce a příbuzných oborů při práci s klienty nebo při zajišťování podmínek sociální práce s klienty. S ohledem na typ studijního programu absolventi umí v odpovídající šíři a míře podrobnosti posoudit životní situaci klientů a identifikovat přitom problémové interakce a potřeby klienta, navrhnout, realizovat a zhodnotit pomáhající intervenci, v souladu s etickými požadavky na výkon sociální práce, efektivně využívat mezioborové spolupráce ke zprostředkování komplexní podpory klientovi, reflektovat interakce s organizačními a jinými kontextuálními vlivy, které ovlivňují výkon sociální práce, a vstupovat do nich, využít základní postupy managementu při řízení pracovního týmu v oblasti realizace sociální práce, využít podporu supervizora při tvořivém zvládání etických, odborných, skupinových nebo osobních problémů vynořujících se v procesu řešení úkolů sociální práce, zadávat výzkumy a vyhodnocovat empirická data."

Rámcový profil absolventa s obsahem studia na českých školách koresponduje jen zčásti. Některé v něm uvedené dovednosti (např. mezioborová spolupráce, řízení pracovního týmu, budování a udržení vztahu s klientem, interakce s organizacemi a kontextuálními vlivy působícími na klienta) nebývají zahrnuté v definovaných tematických okruzích studia.

Obsahové požadavky na bakalářské studium vysokých škol i na VOŠ jsou ovlivněny *Minimálním vzdělávacím standardem Asociace vzdělavatelů v sociální práci*. Jeho dodržování podporovala i akreditační praxe před vznikem Národního akreditačního úřadu, kdy se pracovní skupina pro společenské vědy Akreditační komise MŠMT o minimální standard opírala. Dodržování minimálního standardu je prověřováno periodicky opakovanými hodnotícími návštěvami zástupců Asociace vzdělavatelů na jednotlivých školách.

Povinnou součástí studijního programu sociální práce jsou podle Minimálního vzdělávacího standardu Asociace vzdělavatelů následující disciplíny: Filosofie a etika v sociální práci, Teorie sociální práce, Metody sociální práce, Praxe v sociální práci a supervize, Sociální politika, Úvod do právní teorie a praxe, Metody a techniky sociálního výzkumu, Práce se specifickou cílovou populací. Dále je třeba do programu zařadit alespoň jednu ze dvou následujících disciplín: Úvod do sociologické teorie, resp. Úvod do psychologické teorie, a alespoň jednu ze tří následujících disciplín: Rizikové skupiny a rizikové chování, Problémy menšinových skupin, Zdraví a nemoc. Předpokládáme, že zpracování profesiogramů pro oblast sociální práce umožní vzdělávací standard revidovat.

Je zřejmé, že školy nemohou studenta naučit vše. Pro kvalitní přípravu na výkon profese je nutný mezičlánek v podobě *specializačního vzdělávání.* To může mít podobu postgraduálních kurzů, které by však měly vytvářet propojený celek s definovanými výstupy učení. Nebo může mít podobu kompaktního vzdělávacího programu zaměstnavatele, jaký má v ČR např. Probační a mediační služba. Pro design těchto forem vzdělávání jsou podle našeho názoru profesiogramy stejně důležitou koordinátou jako pro školy poskytující soustavné oborové vzdělávání.

## POUŽITÉ ZDROJE


BARVÍKOVÁ, J., SVOBODOVÁ, K., ŠŤASTNÁ, A. 2010. *Podmínky výkonu sociálně-právní ochrany dětí na úrovni obecních úřadů obcí s rozšířenou působností.* Praha: VÚPSV.

BRUHOVÁ, H. 2015. *Profesiografie sociálního pracovníka v charitativní sociální službě.* Hradec Králové. Diplomová práce. Vedoucí práce Mgr. Jan Hloušek, Ph.D. Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce.

HAVRDOVÁ, Z. a kol. 1999. *Kompetence v sociální práci.* Praha: Osmium.

HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. 2003. *Psychologie ve světě práce.* Praha: Karolinum.

JIRSA, J. 2015. Předmluva. In: JIRSA, J. (Ed.). *Idea university.* Praha: Academia.

KLIMENTOVÁ, H. 2016. *Profesiogram sociálního pedagoga v domovech pro seniory.* Zlín. Bakalářská práce. Vedoucí Mgr. Jana Martincová. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.

KOPŘIVA, K. 2000. *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. 2009. Cíle výchovy a vzdělávání. In: PRŮCHA, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie.* Portál: Praha.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. 2016. *Státní orgány sociálně-právní ochrany dětí. Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků.* Praha: Karolinum.

MATOUŠEK, O., RŮŽIČKA, J. 1967. *Profesiografická schémata.* Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků chemického průmyslu.

MATOUŠEK, O., RŮŽIČKA, J. 1965. *Psychologie práce.* Praha: SPN.

MICHÁLKOVÁ, T. 2008. *Profese advokáta – právní a psychologické aspekty.* Brno. Diplomová práce. Vedoucí práce JUDr. Drahomíra Houbová, CSc. Masarykova univerzita, Právnická fakulta.

MORALES, A. T., SHEAFOR, B. W., SCOTT, M. E. 2013. *Social Work: Profession of Many Faces.* Needham Heights: Allyn and Bacon.

MOŽÍŠ, L. 2014. *Profesiogram jako východisko pro tvorbu metodik pro sociální pracovníky OSPOD.* Praha. Bakalářská práce. Vedoucí práce Doc. PhDr. Oldřich Matoušek. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra sociální práce.

MUSIL, L. 2014. *Ráda bych vám pomohla, ale…* Brno: Nakladatelství Marek Zeman.

MUSIL L., BAREŠ, P., HAVLÍKOVÁ, J. (Eds.). 2011. *Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR.* Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.

NANTL, J., ČERNÍKOVSKÝ, P. a kol. 2010: *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Díl 1.* Praha: MŠMT.
NEWMAN, J. H. 2014. *Idea university.* Praha: Kystal OP.
PERTLOVÁ, V. 2014. *Profesiogram osobního asistenta a konzultanta pro lidi s mentálním postižením jako východisko pro školící programy.* Praha. Bakalářská práce. Vedoucí práce doc. PhDr. Oldřich Matoušek. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra sociální práce.
PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník.* Praha: Grada.
RITTER, J. A., VAKALAKI, H. F. O. 2015. *Careers in Social Work.* New York, Springer.
SLAVÍKOVÁ, P. 2015. *Profesiogram sociálního pedagoga v azylových domech pro matky s dětmi.* Bakalářská práce. Zlín: FHS UTB.
ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. 2000. *Metody psychologie práce a organizace.* Praha: Karolinum.
ŠVANDOVÁ, M. 2016. *Profesiogram sociálního pedagoga v mateřské škole.* Zlín. Bakalářská práce. Vedoucí Mgr. Jana Martincová. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.
VRONSKÝ, J. 2012. *Profesiografie.* Praha: Wolters Kluiver.
VŮJTĚCH, J. a kol. 2002. *Profesiogram soudce a státního zástupce.* Praha: IKSP.
ŽIDKOVÁ, Z. 2003. Faktor sociální interakce v kategorizaci prací. *Psychologie v ekonomické praxi*, 38(3/4), 111–120.

# Inovace výuky předmětu psychiatrie za účelem snížení stigmatizace osob s duševním onemocněním[1]

## *Innovation of Psychiatry Course to Reduce the Stigmatization of the People with Mental Illness*

Martina Černá, Markéta Dubnová, Daniel Hanzl, Vlasta Řezníková

Mgr. Martina Černá, Ph.D.,[2] získala doktorský titul na Univerzitě Palackého v Olomouci. Od roku 2009 působí na Vysoké škole polytechnické Jihlava. Věnuje se problematice sociální psychologie a dobrovolnictví pro vybrané cílové skupiny. V této oblasti se také podílí na řešení projektů.

Mgr. Markéta Dubnová, PhD.,[3] je absolventkou doktorského programu na Univerzitě Komenského v Bratislavě v oboru sociální práce. Od roku 1999 se věnuje sociální práci s lidmi s vážným duševním onemocněním, působila v obou typech péče – v Psychiatrické nemocnici Havlíčkův Brod na pozici zdravotně-sociálního pracovníka i v terénních sociálních službách o. s. Péče o duševní zdraví – region Pardubice jako sociální pracovník a vedoucí psychosociální rehabilitace. Od roku 2013 vede Katedru sociální práce na Vysoké škole polytechnické Jihlava a je garantem odborných praxí.

Mgr. Daniel Hanzl[4] vystudoval obor sociologie a sociální politika a sociální práce na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Na Vysoké škole polytechnické Jihlava pracuje od roku 2010. Byl členem konzultační skupiny Asociace vzdělavatelů v sociální práci pro předměty Sociologie a Metody a techniky sociálního výzkumu. Podílí se na řadě sociologických výzkumů a průzkumů veřejného mínění.

PhDr. Vlasta Řezníková, Ph.D.,[5] je absolventkou Katedry sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Aktuálně je zaměstnána na Vysoké škole polytechnické Jihlava. Problematikou duševních onemocnění se zabývá ve svých textech zhruba od roku 2002. Zkušenosti s prací s lidmi s psychiatrickou diagnózou získala díky práci na Klinice ESET, dobrovolnickou činností a stážemi na Klinice Ke Karlovu a DPS Ondřejov.

[1] Tento výzkum byl financován z prostředků Interní grantové soutěže Vysoké školy polytechnické Jihlava jako projekt č. 1170/04/1819, „Rozvoj oboru ZSP na KSP VŠPJ“.

[2] Kontakt: Mgr. Martina Černá, Ph.D. Katedra sociální práce, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Tolstého 16, 586 05 Jihlava; martina.cerna@vspj.cz

[3] Kontakt: Mgr. Markéta Dubnová, PhD. Katedra sociální práce, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Tolstého 16, 586 05 Jihlava; marketa.dubnova@vspj.cz

[4] Kontakt: Mgr. Daniel Hanzl. Katedra sociální práce, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Tolstého 16, 586 05 Jihlava; daniel.hanzl@vspj.cz

[5] Kontakt: Mgr. Vlasta Řezníková, Ph.D. Katedra sociální práce, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Tolstého 16, 586 05 Jihlava; vlasta.reznikova@vspj.cz

**Abstrakt**
CÍLE: Text se zaměřuje na zjištění míry stigmatizace vůči lidem s duševním onemocněním u studentů Vysoké školy polytechnické napříč obory, s důrazem na destigmatizační efekt specifické výuky pro studenty oboru Zdravotně sociální pracovník za účasti peer lektorů. TEORETICKÁ VÝCHODISKA: V ČR je stigmatizace vysoká oproti jiným zemím, navíc zde zatím neexistuje systematický výzkum této problematiky. Počet lidí s psychiatrickou diagnózou roste (ÚZIS, 2001, 2015) a jedním z klíčových problémů je jejich společenské znevýhodňování v řadě oblastí života; stigmatizují i někteří pomáhající pracovníci (Janoušková, 2016). K destigmatizaci slouží cílené intervence, jednou z nich je zapojování peer lektorů (lidí se zkušeností s duševním onemocněním) přímo do vzdělávání. METODY: Míra stigmatizace byla zjišťována prostřednictvím standardizovaného dotazníku RIBS (Lacko, 2011), který vyplnili studenti všech oborů VŠ. Studenti oboru Zdravotně sociální pracovník byli testováni před a po absolvování výuky s peer lektory. VÝSLEDKY: Míra stigmatizace osob s duševním onemocněním je u studentů srovnatelná se stigmatizací běžné populace v České republice a výuka s peer lektory má destigmatizační charakter. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Sociální pracovníci jsou pomáhající profesí, která může významně ovlivnit životní situaci klientů s duševním onemocněním prostřednictvím profesionálního vztahu, který s předsudky navázat nelze. Proto je nezbytné přispět již v rámci vzdělávacího procesu ke snižování míry stigmatizace.

**Klíčová slova**
destigmatizace, duševní nemoc, dotazník RIBS, peer lektor, stigmatizace, student, výuka

**Abstract**
OBJECTIVES: The paper deals with the topic of stigmatization of people with mental illness. The aim is to present destigmatization effects of specific lessons provided with participation of peer lecturers to students of Clinical Social Worker field at the College of Polytechnics Jihlava. THEORETICAL BASE: In the Czech Republic, stigmatization is high and there has been no systematic research on this issue. The number of people with psychiatric diagnosis has been increasing and one of the key issues is their social disadvantage; even some helping professionals stigmatize. Targeted interventions, one of which is involving peer lecturers (people with own experience of mental illness) directly in education, help destigmatize. METHODS: The degree of stigmatization was measured through a standardized RIBS questionnaire filled in by students of all study fields at the College. Students from the Departments of Social Work were questioned before and after the lessons with peer lecturers. OUTPUTS: The degree of stigmatization in students is similar to common Czech population and the impact of peer lecturers has a destigmatization character. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: It is necessary to contribute to reducing stigmatization among students as part of the educational process, because social workers have great influence on the client's social situation through non-prejudicial relationship.

**Keywords**
destigmatization, mental illness, RIBS questionnaire, peer lecturer, stigmatization, student, education

## 1 ÚVOD

Počet lidí s psychiatrickou diagnózou kontinuálně roste. European Pact for Mental Health and Well-beeing (2008) uvádí, že duševní poruchy v EU jsou na vzestupu, téměř 11% (tj. 50 mil.) občanů EU disponuje zkušeností s duševní poruchou, deprese se stala nejpočetnějším zdravotním problémem v mnoha členských státech EU, ročně je v EU realizováno okolo 58 tis. sebevražd. Příčiny nárůstu duševních poruch jsou multifaktoriální. Společenské, politické a kulturní změny (např. změny ve struktuře rodiny, sociální i ekonomická nerovnost, média a nové technologie) představují nové příležitosti, ale zároveň přinášejí rizika a mohou negativně působit na pocit bezpečnosti a psychickou pohodu. Významnou skupinou z hlediska vývoje duševního zdraví (nebo poruchy) jsou děti a mladiství, když až 50% duševních poruch má svůj nástup během dospívání. S ohledem na tyto skutečnosti je třeba věnovat více pozornosti prevenci a včasnému rozpoznání onemocnění.

Mezi lety 2000–2016 se počet pacientů přicházejících do psychiatrických ambulancí v České republice zvýšil o 77% (z 361 931 na 641 663 ošetřených pacientů) a počet ošetření stoupl v tomto období o 40%, tedy z 2058 ošetření v roce 2000 na 2890 tis. v roce 2016 (ÚZIS, 2000, 2016). Kvalitu života lidí s duševním onemocněním negativně ovlivňují nejen projevy samotné nemoci, ale mnohdy zásadním způsobem také stigmatizace. Provedené výzkumy ukazují, že se stigmatizací se tito lidé setkávají jak ze strany široké veřejnosti, tak i ze strany personálu v oblasti zdravotní a sociální péče (Corrigan et al., 2014) nebo (Bell et al., 2014). Podle Mudrové (2008) se stigmatizace pacientů hospitalizovaných na psychiatrickém oddělení u pracovníků nepsychiatrických zdravotnických pracovišť projevuje nejčastěji oslovováním křestním jménem, tykáním, komunikací lékaře s doprovodem (ne přímo s pacientem) a výzvou pro vstup do ordinace názvem oddělení, ze kterého na vyšetření pacient přichází (nikoliv jeho jménem).

Výzkumy, které byly k dané problematice v minulosti spíše ojediněle realizovány, dokládají, že v České republice je ve srovnání s jinými státy míra stigmatizace vysoká (Janoušková, 2016). V posledních letech a zejména v souvislosti s probíhající reformou psychiatrické péče je tomuto tématu věnována stále větší pozornost jak v rámci osvětové činnosti pro širokou veřejnost (např. projekty *Stopstigma, Blázníš? No a!*), tak v rámci vědeckých výzkumů, např. Winkler (2015), a absolventských prací studentů vysokých škol se zaměřením na humanitní obory, sociální práci a zdravotnictví, např. Tóthová (2018), Wohlinová (2016), Křistková (2018). Zapojují se i lidé se zkušeností s duševním onemocněním (Heřt, 2018). Výuka za účasti peer lektorů (lidí s vlastní zkušeností s duševním onemocněním) je jednou z forem destigmatizačních aktivit. Významným destigmatizačním nástrojem je zapojení lidí, kteří mají vlastní zkušenost s duševním onemocněním (z hlediska vývoje nemoci se nachází v období kvalitní remise a prošli specializovaným vzděláváním), do systému péče o duševně nemocné v roli peer konzultantů a do vzdělávacího systému v roli peer lektorů. V USA, Velké Británii, Nizozemí mají peer programy své nezastupitelné místo a dlouhou tradici (ve Spojených státech se začátky datují od 70. let minulého století). V České republice se zapojení peer pracovníků, jako účinné složky systému multidisciplinární péče o duševně nemocné, úspěšně rozvíjí od roku 2013 pod vedením Centra pro rozvoj péče o duševní zdraví (CRPDZ).

Cílem tohoto příspěvku je zjistit míru stigmatizace vůči lidem s duševním onemocněním u studentů Vysoké školy polytechnické Jihlava (VŠPJ), s důrazem na destigmatizační efekt specifické výuky za účasti peer lektorů pro studenty oboru Zdravotně sociální pracovník. Nejprve budou definovány pojmy stigmatizace a peer lektor, poté bude popsán sběr dat prostřednictvím standardizovaného RIBS dotazníku a budou interpretována získaná data.

Na Vysoké škole polytechnické v Jihlavě, Katedře sociální práce, byl tento inovativní, specifický způsob výuky povinného předmětu Základy psychiatrie a psychopatologie zaveden díky pilotnímu projektu v roce 2017 a byl doplněn výzkumem za účelem ověření destigmatizačního efektu formou randomizované studie, kdy byli studenti 5. semestru rozděleni do dvou referenčních skupin. Stigmatizace byla měřena u skupiny studentů, kteří absolvovali výuku s peer lektory, a rovněž

u studentů, kteří absolvovali klasické přednášky a cvičení. Na základě dat získaných prostřednictvím standardizovaného RIBS dotazníku bylo potvrzeno, že výuka za účasti peer lektorů je významným destigmatizačním nástrojem (Dubnová, Černá, Řezníková, Horáčková, Šlechtová, 2017). Lze konstatovat, že výsledky provedeného výzkumu korespondují s dalšími autory, např. Janoušková (2016) uvádí výuku na vysoké škole vedenou peer lektory v seznamu destigmatizačních aktivit a Wohlinová (2015) na základě porovnání dvou kontrolních skupin studentů rovněž konstatuje menší míru stigmatizace u těch, kteří absolvovali seminář s peer lektory, v porovnání s těmi, kteří jím neprošli.
Vzhledem ke skutečnosti, že se v roce 2017 jednalo o pilotáž s nízkým počtem zapojených studentů, bylo nutné ve výzkumu pokračovat a zvýšit počet respondentů výběrového souboru. V roce 2018 byl proto realizován navazující projekt, který zahrnuje pokračování a rozšíření výše uvedeného výzkumu s cílem zjistit míru stigmatizace vůči lidem s duševním onemocněním studentů VŠ napříč technickými, ekonomickými i zdravotnickými obory za použití standardizovaného dotazníku RIBS. Výsledky šetření jsou předmětem tohoto příspěvku.

## 2 STIGMATIZACE

Slovo stigma pochází z řečtiny a v překladu znamená vypálené znamení. V odborné literatuře najdeme různé definice stigmatizace. Nejčastěji je vysvětlována jako nálepkování, přisuzování negativních atributů spojených se záporným hodnocením, z čehož poté vyplývá nepřátelský přístup společnosti (Goffman, 2003; Hartl, Hartlová, 2010; Janoušková a kol., 2016). Thornicroft (2007) upozorňuje na tři základní elementy spojené se stigmatizací – neznalost (problém v nedostatku informací), předsudky (problém postojů) a diskriminaci (problém chování). Příkladem stigmatizace může být předpoklad, že člověk se zkušeností s duševním onemocněním není schopen pracovat. Avšak jako zásadnější vidí Thornicroft (2011) skutečnost, že na základě tohoto předpokladu nebude daná osoba např. přijata do pracovního procesu. Sebestigmatizace je jev, kdy člověk s psychiatrickou diagnózou stigmatizuje sám sebe. Je tedy např. přesvědčen, že by neměl ani zkoušet pracovat, protože to nezvládne (Janská, 2012).
U pomáhajících pracovníků mohou být projevy stigmatizace považování klientů za chronicky nemocné a nedůvěra v jejich zotavení *(recovery)*, v jejímž důsledku jsou na ně kladeny menší nároky a jsou vůči nim nižší očekávání, např. ve smyslu přijetí nemoci nebo setrvání v chráněné dílně (Janská, 2010:92).
Stigma může vést k rezignaci člověka s duševním nemocněním. Rezignace je založena jak na reálných negativních zkušenostech, tak na jejich očekávání. Průzkumy ukazují, že míra skutečné diskriminace je nižší než míra stigmatizace očekávané. Stigmatizace lidí s duševním onemocněním se dotýká, v různé míře, prakticky všech oblastí jejich života (rodinný život, navazování přátelských a partnerských vztahů, profesní kariéra, začleňování do veřejného a společenského života). Stigmatizace se pak zpětně odráží i v působení člověka s duševním onemocněním navenek, může docházet ke zhoršování symptomů nemoci a vzniká začarovaný kruh, ze kterého se jen těžko hledá cesta ven. Situaci komplikují média, která stigmatizaci podporují. Thornicroft (2011) cituje řadu současných výzkumů především z anglofonních zemí, z Nového Zélandu, Austrálie, Spojených států a Velké Británie, jejichž předmětem byla obsahová analýza zpráv. Jedním ze zjištění je, že média zhruba v 60 % zpráv a dalších mediálních obsahů prezentují duševně nemocného jako nebezpečného člověka (Thornicroft, 2011).
V dokumentu Strategie reformy psychiatrické péče (MZČR, 2013) je destigmatizace definována jako jeden ze specifických cílů reformy. Destigmatizačních aktivit a intervencí je zde vyjmenováno celkem 74. V ČR však nejsou nijak systematizovány a nebývá sledována jejich efektivita (Janoušková, 2016).
K měření veřejného stigmatu i sebestigmatu se používají různé kvalitativní i kvantitativní nástroje, případně jejich kombinace. Mezi nejčastěji využívané kvalitativní přístupy patří např. rozhovory,

pozorování a mediální nebo obsahové analýzy (Dinos et al., 2004; Scholz et al., 2014). Z hlediska kvantitativního jsou nejznámější následující škály: Škála Community Attituds towards Mentally III (Tayloer, Dear, 1981), dále škála Mentall Illness Clinicians'Attitudes (Gabbidon et al., 2013) nebo škála Reported and Intended Behaviour Scale (Evans-Lacko et al., 2011b). Pro měření sebestigmatizace je vhodná škála Internalized Stigma of Mental Illness Scale (Boyd et al., 2014).

## 3 PEER LEKTOŘI

Jednou z destigmatizačních aktivit, která cílí zejména na studenty pomáhajících profesí, je výuka s peer lektory. Peer lektor neboli člověk s vlastní zkušeností s duševním onemocněním přednáší nejnovější poznatky a trendy z oblasti péče o duševní zdraví a svou zkušenost vědomě využívá ve prospěch druhých na základě lektorských a dalších dovedností, které nutně získává prostřednictvím vlastního specializovaného vzdělávání. Na přelomu let 2013/2014 byli v ČR v rámci evropského projektu ve spolupráci s peer lektory z Nizozemí a Velké Británie vyškoleni první peer lektoři a byly vytvořeny čtyři vzdělávací moduly tematicky zaměřené na destigmatizaci, recovery, selfmanagement a peer programy (CRPDZ, 2014). Moduly byly pilotně odučeny na Katedře sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a na Pražské vysoké škole psychosociálních studií. Od roku 2017 jsou tyto výukové moduly za účasti peer lektorů trvale zakomponovány do výuky na Katedře sociální práce jako součást cvičení povinného předmětu prezenční formy studia *Základy psychiatrie a psychopatologie* o kapacitě maximálně 15 studentů ve skupině. Dva peer lektoři byli vytipováni pracovníkem neziskové organizace a cíleně vyškoleni ve spolupráci s CRPDZ pro výuku na Katedře sociální práce s ohledem na jejich vlastní motivaci a místní příslušnost.

## 4 METODIKA

Míra stigmatizace studentů vůči lidem s duševním onemocněním byla zjišťována v letním semestru akademického roku 2017/18 pomocí standardizovaného dotazníku RIBS (Reported and Inteded Behaviour Scale). Škálu reportovaného a zamýšleného jednání vytvořila prof. Evans-Lacko et al. (2011). Týká se čtyř základních oblastí (zaměstnání, sousedství, kamarádství a soužití / společné bydlení), v jejichž rámci se nejčastěji předpokládá výskyt diskriminačního jednání. Člověk s duševním onemocněním je v rámci výzkumu definován jako člověk v péči psychiatra. RIBS dotazník byl u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník doplněn o otázku týkající se predikce sociální práce s touto cílovou skupinou. Vybraným nástrojem se, stejně jako u ostatních výše zmíněných škál, měří zamýšlené jednání, tedy předpoklad, jak se bude jedinec chovat, nikoliv skutečná diskriminace. Standardizovaný RIBS dotazník obsahuje následující otázky (Janoušková a kol., 2016):

*Žijete v současné době nebo jste někdy v minulosti žil/a spolu s někým, kdo má/měl psychické onemocnění?*
*Pracujete nyní nebo jste někdy v minulosti pracoval/a spolu s člověkem s psychickým onemocněním?*
*Máte nyní nebo jste někdy v minulosti měl/a souseda/ku s psychickým onemocněním?*
*Máte v současné době nebo jste někdy v minulosti měl/a blízkého kamaráda/kamarádku s psychickým onemocněním?*
*Do budoucna by mi nevadilo žít společně s někým, kdo má psychické onemocnění.*
*Do budoucna by mi nevadilo pracovat společně s někým, kdo má psychické onemocnění.*
*Do budoucna by mi nevadilo bydlet v sousedství někoho, kdo má psychické onemocnění.*
*Do budoucna by mi nevadilo přátelit se s někým, u koho se objevilo psychické onemocnění.*

Dotazník byl doplněn pro studenty oboru Zdravotně sociální pracovník otázkou: *Do budoucna by mi nevadilo pracovat s touto cílovou skupinou.*

Základem pro vyhodnocování je vypočet skórů RIBS z jednotlivých položek. Sumární skór získáme tím, že převrátíme hodnoty u odpovědí na výroky 5 až 8 (výroky týkající se zamýšleného jednání do budoucna) a poté je sečteme. Skór se bude pohybovat mezi hodnotami 4 až 20. Pro interpretaci je důležité, že vyšší skór znamená větší ochotu respondenta dostat se do kontaktu s lidmi s duševním onemocněním. Pokud respondent alespoň jednou vybral odpověď nevím, nelze u něj skór vypočítat (Janoušková, 2016). V programu SPSS byly k výpočtu použity techniky Recode, Compute a poté Sum. Další použitou metodou bylo Cramerovo V, kterým lze měřit těsnost vzájemné závislosti dvou proměnných v případech, kdy jsou v rámci jedné proměnné více než dvě kategorie (Mareš, Rabušic, Soukup, 2015).

Základní soubor tvořilo 2429 studentů. Po vyřazení nesprávně vyplněných dotazníků byla vyhodnocována data od 256 studentů. Z tohoto počtu se 22 studentů prezenční formy studia oboru Zdravotně sociální pracovník účastnilo výuky s peer lektory a míra stigmatizace u nich byla měřena záměrně před zahájením výuky a po jejím ukončení. Rozdělení respondentů podle kateder:

Tabulka 1: Počty respondentů dle kateder

| Katedra/studijní obor | Počet respondentů | Počet respondentů v % |
|---|---|---|
| Katedra sociální práce (KSP) / obor Zdravotně sociální pracovník | 126 | 48 |
| Katedra zdravotnických studií (KZS) / obory Všeobecná sestra a Porodní asistentka | 35 | 14 |
| Katedra ekonomických studií (KES) / obor Finance a řízení | 21 | 8 |
| Katedra cestovního ruchu (KCR) / obor Cestovní ruch | 61 | 25 |
| Katedra technických studií (KTS) / obory Aplikovaná technika pro průmyslovou praxi a Aplikovaná informatika | 13 | 5 |
| Celkem | 256 | 100 |

Zdroj: vlastní zpracování

## 5 VÝSLEDKY A DISKUSE

Na začátku výzkumu byly stanoveny dva hlavní cíle:
1. Zjistit míru stigmatizace u studentů.
2. Ověřit destigmatizační efekt výuky za účasti peer lektorů u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník.

### 5.1 Míra stigmatizace u studentů všech bakalářských oborů na VŠPJ

V rámci výzkumu byli testováni studenti všech bakalářských studijních programů realizovaných na VŠ. Pro srovnání míry stigmatizace nebyli do výzkumného souboru zahrnuti studenti oboru Zdravotně sociální pracovník, kteří již absolvovali výuku za účasti peer lektorů v loňském roce. Průměrný hrubý RIBS skór v rámci celého základního souboru byl 10,66, což koresponduje s výsledky výzkumu, který byl realizován na vzorku široké populace o velikosti 1797 respondentů (Winkler, 2017). Na škále 4–20 RIBS skórů měli lidé v ČR skór 11. Jedná se o velmi malý rozdíl, na kterém se mohou odrazit i odchylky a zaokrouhlení, míra stigmatizace u studentů VŠPJ je tedy srovnatelná s vzorkem běžné populace ČR.

Tabulka 2: Skóry RIBS

| Šetření (Autor, místo a rok) | RIBS skór |
|---|---|
| Evans-Lacko, Anglie, 2011 | 16,1 |
| Winkler, ČR, 2017 | 11 |
| VŠ, ČR, 2018 | 10,66 |

Zdroj: Winkler, 2017, upraveno autory

Výsledky námi realizovaného výzkumu potvrzují v úvodu zmiňovanou skutečnost, že v ČR je stigmatizace vysoká ve srovnání s jinými zeměmi (Janoušková, 2016).
Skóry RIBS byly analyzovány podle kateder, na kterých respondenti studují. Studenti Katedry zdravotnických studií dosáhli průměrného hrubého skóru 12,3, studenti Katedry sociální práce 11,3, studenti Katedry technických studií 10,8, studenti Katedry cestovního ruchu 10,3, studenti Katedry ekonomických studií 10,1.

Tabulka 3: Skóry RIBS dle kateder VŠPJ

| Katedra | Skór RIBS |
|---|---|
| Katedra zdravotnických studií | 12,3 |
| Katedra sociální práce | 11,3 |
| Katedra technických studií | 10,8 |
| Katedra cestovního ruchu | 10,3 |
| Katedra ekonomických studií | 10,1 |

Zdroj: Vlastní zpracování

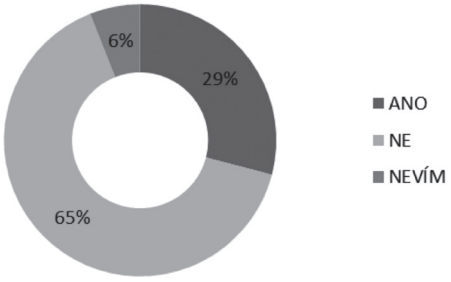
Studenti zdravotnických oborů (Katedra zdravotnických studií a sociální práce) tedy dosáhli nejvyššího RIBS skóru, z čehož vyplývá nejnižší míra stigmatizace vůči osobám s duševním onemocněním. Rozdíly mezi skóry studentů různých oborů byly dále posuzovány testem ANOVA, pomocí kterého lze ověřit, zda je hodnota náhodné veličiny významně ovlivněna hodnotou pozorovaného znaku (Janurová, 2011). Vzájemné poměry dosahovaly hodnot 0,4555; 4,253; 1,232 a 1,810. Průměrné hodnoty druhých mocnin nebyly rovné nebo hodně podobné a vzájemný poměr nebyl velmi blízký jedné, což stejně jako kontrola signifikance potvrdilo, že rozdíly jsou statisticky významné.
Statisticky nejvýznamnější rozdíly byly zaznamenány mezi Katedrou zdravotnických studií a Katedrou ekonomických studií a rovněž mezi Katedrou zdravotnických studií a Katedrou cestovního ruchu. Také rozdíl mezi výsledky dosaženými studenty Katedry zdravotnických studií a Katedry technických studií je považován za statisticky významný. Naopak rozdíl mezi Katedrou sociální práce a Katedrou technických studií statisticky významný není.
Danou skutečnost můžeme také vysvětlit tím, že studenti Katedry sociální práce a Katedry zdravotnických studií se připravují na výkon pomáhající profese a častěji se dostávají do kontaktu s nemocnými, handicapovanými a jinak znevýhodněnými lidmi než studenti ostatních oborů. Lze tedy očekávat větší zájmem o druhé a předchozí zkušenost s kontaktem s lidmi vyžadujícími pomoc nebo péči. Zajímavé je, že výsledky měření postojů vystudovaných zdravotních sester (Weissová et al., 2016) a sociálních pracovníků působících v praxi byly vůči lidem s duševním onemocněním pozitivnější u sociálních pracovníků (NÚDZ, 2017). Výsledky mohou být ovlivněny řadou různých faktorů. U pracovníků může hrát roli kultura organizace, v níž jsou zaměstnáni; také je pravděpodobné, že dotazník vyplnili lidé, kteří se o téma zajímají a mají nějaké základní informace či zkušenosti s osobou s duševním onemocněním, čímž by bylo možné vysvětlit i nadprůměrnou hodnotu RIBS skóru studentů technických oborů. Zde se nabízí také otázka, do jaké míry rozumí pojmu duševní onemocnění a dokážou si představit všechny souvislosti. K výraznému zkreslení také přispívá nízký

počet respondentů. Nejvyšší míra stigmatizace byla naměřena u studentů Katedry cestovního ruchu a Katedry ekonomických studií. Lze předpokládat, že ekonomický směr studia většinou volí lidé s převažujícím zájmem o jiné než prosociální aspekty fungování společnosti. Na druhé straně je třeba vzít v úvahu, že pozitivní výsledky Katedry zdravotnických studií a Katedry sociální práce mohou být ovlivněny tím, že se jejich studenti nachází v procesu přípravy na výkon pomáhajících profesí, které jsou v rámci profesní role spojeny s očekáváním tolerance, empatie a absence stigmatizace. Studenti těchto kateder se tak mohli ve svých odpovědích stylizovat do pozice nestigmatizujícího profesionála, u kterého je stigmatizace zapovězena jak v průběhu vzdělávání, tak v průběhu výkonu povolání.
Na základě třídění dat 1. stupně byly odpovědi respondentů vyhodnoceny podle jednotlivých oblastí a podle dosavadních zkušeností a zamýšleného jednání do budoucna.

### 5.1.1 Dosavadní zkušenost

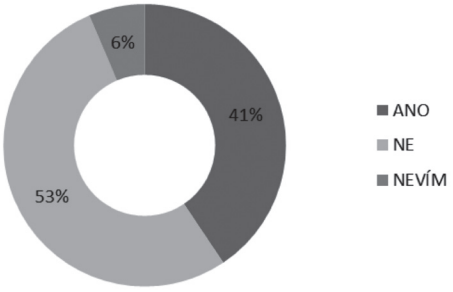
***Oblast soužití – společné bydlení***
Téměř dvě třetiny studentů uvedly, že nemají zkušenost se soužitím s člověkem s duševním onemocněním. Konkrétně 65 % uvedlo, že nyní nežijí nebo v minulosti nežilo s osobou s duševním onemocněním, 29 % odpovědělo, že nyní žije nebo v minulosti žilo s takovou osobou a 6 % neví.

Graf 1: Zkušenost soužití s člověkem s duševním onemocněním




Zdroj: Vlastní zpracování

***Oblast zaměstnání***
Graf 2: Zkušenost s člověkem s duševním onemocněním v zaměstnání

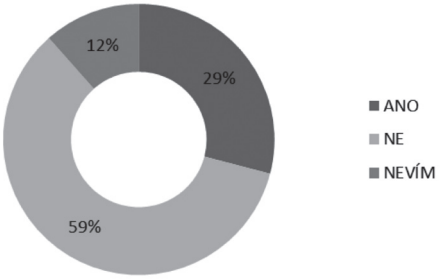



Zdroj: Vlastní zpracování

53 % respondentů nyní nepracuje nebo v minulosti nepracovalo s osobou s duševním onemocněním. 41 % nyní pracuje nebo pracovalo a 6 % neví.

***Oblast sousedství***

Graf 3: Zkušenost s člověkem s duševním onemocněním v sousedství

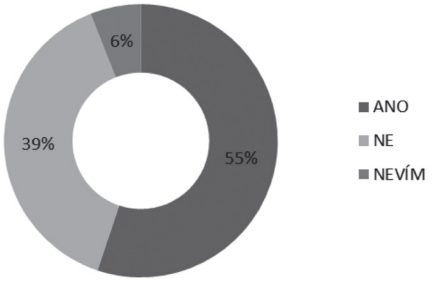



Zdroj: Vlastní zpracování

59% respondentů nežilo nebo nežije v sousedství s osobou s duševním onemocněním, 29% žije v sousedství a 12% neví.

***Oblast kamarádství***

Graf 4: Zkušenost s člověkem s duševním onemocněním v kamarádství




Zdroj: Vlastní zpracování

55% respondentů nemá ani v minulosti nemělo za kamaráda osobou s duševním onemocněním, 39% mělo a 6% neví.

***Shrnutí dosavadní zkušenosti***

Z vyhodnocení otázek vztažených k dosavadní zkušenosti vyplývá, že nejvíce se studenti setkávají s lidmi s duševním onemocněním v zaměstnání (41% respondentů odpovědělo, že pracuje nebo pracovalo s člověkem s duševním onemocněním). Téměř stejný počet studentů (39%) má nebo mělo kamarádský vztah s osobou s duševním onemocněním. Zkušenost se společným bydlením s osobou s duševním onemocněním má téměř jedna třetina studentů (29%) a v oblasti sousedství rovněž 29%.

Tabulka 4: Dosavadní zkušenosti studentů VŠPJ s osobou s duševním onemocněním

| Oblast | Počet studentů VŠPJ (%) |
|---|---|
| Společné bydlení | 29,6 |
| Zaměstnání | 40,6 |
| Sousedské soužití | 29,06 |
| Kamarádství | 38,89 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Winkler (2016) uvádí, že minulé a současné zkušenosti s lidmi s vážným duševním onemocněním v České republice jsou nižší než v Anglii. Ve svém výzkumu realizovaném na výzkumném vzorku 1797 respondentů žijících v České republice zjistil, že 12,7 % z nich má zkušenost s bydlením s osobou s duševním onemocněním, 12,9 % pracovní zkušenost a 15,3 % zkušenost s kamarádstvím. Podle šetření, které bylo realizováno v Anglii, mělo 18,5 % respondentů zkušenost s bydlením, 26,3 % respondentů zkušenost získanou v zaměstnání a 32,5 % respondentů s kamarádstvím s osobou s duševním onemocněním. V našem výzkumu realizovaném mezi 234 studenty bylo zjištěno, že 29,60 % má zkušenost se společným bydlením s osobou s duševním onemocněním, 40,60 % má zkušenost ze zaměstnání, 29,06 % má zkušenost s žitím v sousedství a 38,89 % respondentů má zkušenost s přátelství s osobou s duševním onemocněním. Z našeho výzkumu vyplývá, že dosavadní zkušenost má více studentů než respondentů ze vzorku běžné populace jak v České republice, tak v Anglii (Winkler, 2016).

Tabulka 5: Srovnání zkušeností kontaktu s osobou s duševním onemocněním u studentů, populace v ČR a populace v Anglii

| Oblast | Studenti, 2018 (%) | Populace v ČR, 2017 (%) | Populace v Anglii, 2011 (%) |
|---|---|---|---|
| Společné bydlení | 29,6 | 12,7 | 18,5 |
| Zaměstnání | 40,6 | 12,9 | 26,3 |
| Kamarádství | 38,89 | 15,3 | 32,5 |

Zdroj: Winkler, 2017, upraveno autory

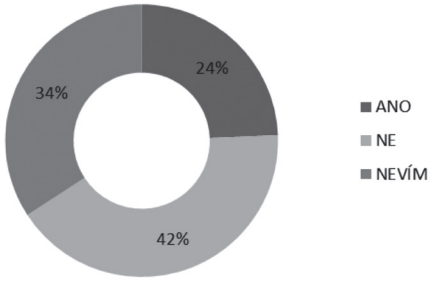
Odlišnost výsledků může být dána časovým odstupem výzkumů a větší osvětou a informovaností v rozdílovém období. Výsledky mohou být také ovlivněny porozuměním pojmu člověk s duševním onemocněním. Definovat duševně nemocného je velmi složité. Šafářová (2016) upozorňuje, že přítomnost duševní poruchy neznamená, že jedinec je zároveň psychiatrickým pacientem. Stejně tak platí, že i přes její nepřítomnost může být nebo se může stát psychiatrickým pacientem. Respondenti ho mohou vnímat jinak, než jak uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (ÚZIS, 2018). Proto autorka RIBS dotazníku vymezila duševně nemocného jako toho, kdo byl nebo je v péči psychiatra (Evans-Lacko, 2011). Respondenti však nemusí vždy přesně vědět, zda a proč dotyčný navštívil psychiatra, může také docházet k nedorozuměním, zda je člověk v péči psychiatra, psychologa nebo psychoterapeuta.

Narůstající počet respondentů, kteří uvedli osobní zkušenost s kontaktem s duševně nemocným člověkem, lze rovněž přisuzovat narůstajícímu počtu duševních onemocnění, kdy kontinuální nárůst počtu lidí léčících se pro psychiatrické onemocnění zvyšuje pravděpodobnost osobní zkušenosti a setkání s těmito lidmi. Jak již bylo uvedeno v úvodu článku, počet lidí v České republice, kteří jsou evidováni pro duševní onemocnění, se za uplynulých 16 let zvýšil o 77 %, přičemž v roce 2016 bylo v ambulancích psychiatrů pro duševní nemoc ošetřeno 641 663 pacientů. Dlouhodobě největší

podíl ve výši 40 % z celkového počtu pacientů zaujímali lidé s diagnózou neurotické poruchy, 18 % afektivní poruchy, 8 % poruchy vyvolané návykovými látkami a 8 % schizofrenie. Identický zůstává 60% podíl žen ke 40% podílu léčených mužů (ÚZIS, 2016).
Vliv předchozí zkušenosti s kontaktem s osobou s duševním onemocněním na ochotu kontaktu s těmito osobami v budoucnu byl měřen pomocí metody Cramerovo V. Výsledná hodnota 0,2–0,3 může být považována za silnou závislost, ale vzhledem k danému vzorku respondentů je korelace sice vysoká, ale non-signifikatní. Nepodařilo se tedy prokázat, že předchozí zkušenost kontaktu s osobou s duševním onemocněním má vliv na ochotu kontaktu v budoucnu.

### 5.1.2 Zamýšlené jednání

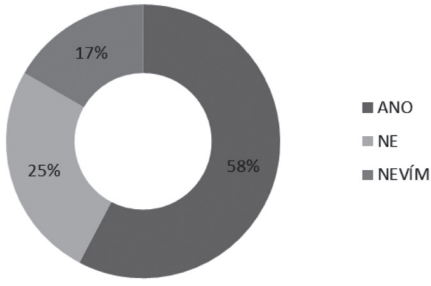
***Oblast společného bydlení/soužití***
Graf 5: Ochota soužití/bydlení s člověkem s duševním onemocněním do budoucna




Zdroj: Vlastní zpracování

Do budoucna by 42 % respondentů (rozhodně nebo spíše) vadilo žít s osobou s duševním onemocněním, 34 % respondentů ani souhlasí, ani nesouhlasí s tímto výrokem a 24 % studentů by (rozhodně nebo spíše) nevadilo žít s někým, kdo má duševní onemocnění.

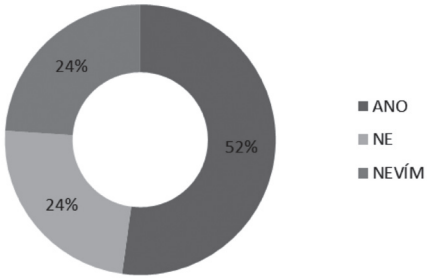
***Oblast zaměstnání***
Graf 6: Ochota do budoucna pracovat společně s člověkem s duševním onemocněním




Zdroj: Vlastní zpracování

Do budoucna by 25 % studentů vadilo (rozhodně nebo spíše) pracovat společně s osobou s duševním onemocněním, 17 % ani vadilo, ani nevadilo a 58 % studentů by nevadilo (rozhodně nebo spíše) společně pracovat s člověkem s duševním onemocněním.

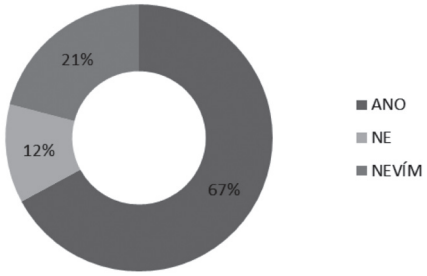
***Oblast sousedství***
Graf 7: Ochota bydlet v budoucnu v sousedství s člověkem s duševním onemocněním




Zdroj: Vlastní zpracování

Do budoucna by 24 % studentů vadilo (rozhodně nebo spíše) bydlet v sousedství člověka s duševním onemocněním, 24 % ani vadilo, ani nevadilo a 52 % studentů uvedlo, že by jim (rozhodně nebo spíše) nevadilo bydlet v sousedství někoho, kdo má psychické onemocnění.

***Oblast kamarádství***
Graf 8: Ochota přátelit se v budoucnu s člověkem, u kterého se objevilo duševní onemocnění




Zdroj: Vlastní zpracování

Celkem 12 % studentů uvedlo, že by jim do budoucna (rozhodně nebo spíše) vadilo přátelit se s osobou s duševním onemocněním, 21 % ani vadilo, ani nevadilo a 67 % studentů by to (rozhodně nebo spíše) nevadilo být ve vztahu s kamarádem s duševním onemocněním.

***Shrnutí zamýšleného jednání***
Z vyhodnocení otázek vztažených k zamýšlenému jednání vyplývá, že 42 % respondentů by rozhodně nebo spíše vadilo žít/bydlet s osobou s duševním onemocněním. Naopak „pouze" 12 % respondentů uvedlo, že by rozhodně nebo spíše nebylo ochotno přátelit se s člověkem, který navštěvuje psychiatra. Odpověď ani vadilo, ani nevadilo se nejčastěji objevovala u oblasti soužití s osobou s duševním onemocněním (34 % respondentů), nejméně často u společného zaměstnání s osobou s duševním onemocněním (17 %). Kladné odpovědi, tedy rozhodně nebo spíše nevadilo, vybralo 67 % respondentů u oblasti kamarádství, naopak nejméně respondentů (24 %) u oblasti společného soužití/bydlení. Lze tedy konstatovat, že nejvyšší míra stigmatizace byla prokázána u oblasti společného bydlení, naopak nejnižší u oblasti kamarádství.

### 5.2 Ověřování destigmatizačního efektu výuky

Cílem další části výzkumu bylo prokázat destigmatizační efekt výuky za účasti peer lektorů. 22 studentů oboru Zdravotně sociální pracovník absolvovalo v rámci výuky předmětu Základy psychiatrie a psychopatologie výuku za účasti peer lektorů. Stigmatizace osob s duševním onemocněním byla u těchto studentů měřena jak před výukou za účasti peer lektorů, tak po jejím skončení.

Tabulka 6: Celkový hrubý RIBS skór před výukou za účasti peer lektorů a po výuce

| Doba měření ve vztahu k výuce za účasti peer lektorů | Hrubý RIBS skór |
|---|---|
| Před výukou | 301 |
| Po výuce | 329 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Vedle hrubých skórů byly také vypočítány jejich směrodatné odchylky. U testování před výukou za účasti peer lektorů dosahovaly u všech zkoumaných oblastí (soužití, práce, žití v sousedství, kamarádství s osobou s duševním onemocněním a profesní zaměření na tuto cílovou skupinu) téměř shodné hodnoty, ze kterých vyplývá, že respondenti volili odpovědi ze středu nabízené škály, tedy možnosti *nevím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím*. Nejvyšší směrodatná odchylka byla vypočítána u oblasti týkající se možného budoucího profesního zaměření na osoby s duševním onemocněním. U testování po absolvování výuky za účasti peer lektorů nabývaly směrodatné odchylky vyšších hodnot, což lze interpretovat tak, že studenti častěji volili krajní odpovědi z nabízené škály, tedy možnosti *rozhodně souhlasím a rozhodně nesouhlasím.* Nejmarkantněji se tato skutečnost projevila opět u oblasti budoucí spolupráce s cílovou skupinou duševně nemocných. Nejvíce konzistentní byly, stejně jako u testování před výukou za účasti peer lektorů, odpovědi na otázku kamarádství s duševně nemocným. Celkový hrubý skór RIBS ve skupině před zahájením výuky byl 301, po jejím ukončení 329. Rozdíly mezi skóry studentů před absolvováním výuky za účasti peer lektorů a po jejím ukončení byly posuzovány testem ANOVA. Kontrolou signifikance bylo prokázáno, že rozdíly jsou statisticky významné, protože hladina významnosti vypočítaná v rámci kontroly signifikance byla 0,015, tedy menší než 0,05. Míra ochoty být v kontaktu s osobou s vážným duševním onemocněním stoupla o 28 bodů, čímž byl prokázán destigmatizační charakter této výuky, což je v souladu se zjištěními Janouškové (2016) a Wohlinové (2015). Přesto nebyla prokázána souvislost mezi zvýšenou ochotou pracovat s lidmi s duševním onemocněním po absolvování výuky s peer lektory, což bylo měřeno pomocí metody Cramerovo V. Z hodnot adjustovaných reziduí i z hodnot absolutní četnosti zcela jednoznačně vychází, že neexistuje vztah mezi těmito proměnnými. Výuka za účasti peer lektorů nemá vliv na ochotu pracovat v budoucnu s touto cílovou skupinou. Zjištění lze interpretovat tak, že studenti již mohou mít svou „preferovanou" cílovou skupinu, s níž chtějí v praxi pracovat, vybránu, nebo naopak se nechtějí „zavazovat". Tato problematika si zasluhuje větší pozornost a měla by být podrobněji prozkoumána v rámci samostatného výzkumu.

## 6 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

V rámci šetření bylo zjištěno, že míra stigmatizace osob s duševním onemocněním je u studentů srovnatelná se stigmatizací běžné populace v České republice, což znamená, že je vysoká v komparaci s jinými státy. Během pregraduálního studia může být využito mnoho destigmatizačních nástrojů, které bohužel nejsou v České republice systematicky aplikovány a vyhodnocovány. Jak již bylo výše zmíněno, dotazník RIBS se zaměřuje na předpokládané jednání, ne na skutečnou diskriminaci. V rámci vzdělávání budoucích sociálních pracovníků je nutné zaměřit se právě na zamýšlené jednání. V realizovaném výzkumu byl prokázán destigmatizační účinek výuky za účasti peer lektorů. Pro studenty oboru Zdravotně sociální pracovník byl na základě získaných poznatků a zkušeností inovován povinný předmět *Základy psychiatrie a psychopatologie* (Dubnová, Černá, Řezníková, Horáčková, Šlechtová, 2017). Inovace

se týkala nejen zařazení peer lektorů do výuky v rozsahu 22 hodin u studentů prezenčního studia, ale také úpravy studijních materiálů. Výuka za účasti peer lektorů bude pokračovat i v dalších letech, a to i přes skutečnost, že z hlediska organizačního a finančního se jedná o náročnější způsob výuky, než jaký je standardně realizován. Výuka s peer lektory vyhovuje celé řadě požadavků na inovace výuky, neboť nabízí zážitek, zkušenost ze setkání se s osobou se zkušeností s duševním onemocnění, zprostředkovává v praxi využitelné informace, práce probíhá v menších skupinách a interaktivní formou vtahující studenty do výuky. Také pro studenty jiných oborů než Zdravotně sociální pracovník budou organizovány přednášky za účasti peer lektorů. Bude se však jednat o kratší, jednorázové aktivity za účasti peer lektorů. V rámci tohoto příspěvku byly představeny výsledky kvantitativního šetření, které budou ještě doplněny závěry z kvalitativního šetření. Míra stigmatizace byla srovnávána s výsledky šetření, která byla realizována stejnou metodou v České republice a v Anglii, potvrdilo se, že stigmatizace duševně nemocných v České republice je vyšší. Zajímavá by byla komparace se zeměmi bývalého východního bloku, které jsou historicky a kulturně blíže České republice.

## POUŽITÉ ZDROJE


BELL, J. S. et al. 2010. Determinants of Mental Health Stigma among Pharmacy Students in Australia, Belgium, Estonia, Finland, India and Latvia. *International Journal of Social Psychiatry,* 56(1), 3–14.

BOYD, J. E., OTILINGAM, P. G., DEFORGE, B. R. 2014. Brief Version of the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) Scale: Psychometric Properties and Relationship to Depression, Self Esteem, Recovery Orientation, Empowerment, and Perceived Devaluation and Discrimination. *Psychiatric Rehabilitation Journal,* 37(1), 17–23.

CORRIGAN,W. et al. 2014. Mental Health Stigma and Primary Health Care Decisions. *Psychiatry Research,* 218(1), 1–2.

CRPDZ. 2014. *Zapojení uživatelů péče do vzdělávání v oblasti péče o duševního zdraví 2013–2014* [online]. Praha: CRPDZ. [6. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.cmhcd.cz/centrum/podporte-nas/ukoncene-projekty/vzdelavaci-programy/

DINOS, S. et al. 2004. Stigma: the Feelings and Experiences of 46 People with Mental Illness. Qualitative Study. *The British Journal of Psychiatry,* 184(2), 176–181.

DUBNOVÁ M., ČERNÁ M., ŘEZNÍKOVÁ V., ŠLECHTOVÁ P., HORÁČKOVÁ P. 2017. Stigmatization of People with Mental Illness in Students of Clinical Social Worker Branch. *Clinical Social Work and Health Intervention,* 8(4), 25–34. DOI: 10.22359/cswhi_8_4_03

EUROPEAN COMMISSION. 2008. *European Pact for Mental Health and Well-being.* Brusel. [28. 1. 2019]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf

EVANS-LACKO, S. et al. 2011. Development and Psychometric Properties of the Reported and Intended Behaviour Scale (RIBS): A Stigma-Related Behaviour Measure. *Epidemiology and Psychiatric Sciences,* 20(3), 263–271.

GABBIDON, J. et al. 2013. Mental Illness: Clinicians' Attitudes (MICA) Scale – Psychometric Properties of Aversion for Health Care Students and Professionals. *Psychiatry Research,* 206(1), 81–87.

GOFFMAN, E. 2003. *Stigma. Poznámky o způsobech zvládání narušené identity*. Praha: SLON.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

HEŘT, Z. et al. 2018. *Stigmatizace mnoha podob* [online]. Praha: CMHCD. [6. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.cmhcd.cz/CMHCD/media/Media/Ke%20stazeni/Centrum/1_STIGMATIZACE-MNOHA-PODOB_1.pdf

JANOUŠKOVÁ, M. et al. 2016. *Stigmatizace v České republice. Výzkumná zpráva* [online]. Praha: Národní ústav duševního zdraví. [6. 10. 2018]. Dostupné z http://www.reformapsychiatrie.cz/wp-content/uploads/2017/02/Stigmatizace-v-CR_zprava_NUDZ.pdf

JANSKÁ, V. 2010. Moc jazyka a jeho používání pomáhajícími pracovníky v kontextu duševní nemoci. *Sociální práce / Sociálna práca,* 10(4), 85–93.
JANSKÁ, V., HORŇÁČEK, J. 2012. Sociální konstrukce zaměstnávání osob s psychiatrickou diagnózou. *Fórum sociální politiky,* 1(1), 14–20.
JANUROVÁ, K. 2011. *Anova – analýza rozptylu* [online]. Ostrava: FEI VŠB – TU. [23. 1. 2019]. Dostupné z https://homel.vsb.cz/~jan939/STA/cviceni/12_ANOVA.pdf
KŘISTKOVÁ, L. 2018. *Etický rozměr diskriminace a stigmatizace u lidí s psychotickým onemocněním a vliv sociální práce na jejich mírnění.* České Budějovice. Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. David Urban, Ph.D. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta.
MAREŠ, P., RABUŠIC, L., SOUKUP, P. 2015. *Analýza sociálně vědních dat (nejen) v SPSS.* Brno: Masarykova univerzita.
MŠMT. 2018. *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol* [online]. Praha: MŠMT. [23. 10. 2018]. Dostupné z://http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1
MUDROVÁ, H. 2008. *Stigmatizace klientů s duševním onemocněním nepsychiatrickými zdravotníky*. Praha. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Ivana Šlaisová. Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové.
MZČR. 2013. *Strategie reformy psychiatrické péče* [online]. Praha: MZČR [30. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.reformapsychiatrie.cz/wp-content/uploads/2012/11/SRPP_publikace_web_9-10-2013.pdf
NÚDZ. 2017. *Projekt Destigmatizace: Analýza potřeb* [online]. Praha: CPRDZ. [30. 10. 2018]. Dostupné z: http://destigmatizace.info/wp-content/uploads/2018/03/Anal%C3%BDza-pot%C5%99eb-c%C3%ADlov%C3%BDch-skupin-projektu-Destigmatizace-1.pdf
SCHOLZ, B., CRABB, S., WITTERT, G. A. 2014. "We've Got to Break Down the Shame": Portrayals of Men's Depression. *Qualitative Health Research,* 24(12), 1648–1657.
ŠAFÁŘOVÁ, Š. 2016. *Léčíme duševní nemoc, nebo duševně nemocného?* Praha. Disertační práce. Vedoucí práce: doc. Mgr. Josef Kuře, Dr. Phil. Masarykova univerzita, Lékařská fakulta.
TAYLOR, S. M., DEAR, M. J. 1981. Scaling Community Attitudes toward the Mentally Ill. *Schizophrenia Bulletin,* 7(3), 225–240.
THORNICROFT, G. 2011. *Ti, kterým se vyhýbáme: diskriminace lidí s duševním onemocněním*. Praha: Centrum pro rozvoj péče o duševní zdraví.
THORNICROFT, G. et al. 2007. Stigma: Ignorance, Prejudice. *The British Journal of Psychiatry,* 190(3), 192–193.
TÓTHOVÁ, V. 2018. *Stigmatizace duševních poruch v populaci studentů psychologie.* Bakalářská práce. Brno. Vedoucí práce: Mgr. Helena Klimusová, Ph.D. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
ÚZIS. 2018. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Praha: ÚZIS. [17. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html
VŠPJ. 2018. *Informační systém* [online]. Jihlava: VŠPJ. [6. 10. 2018]. Dostupné z: https://is.vspj.cz
VŠPJ. 2018. *Zdravotně sociální pracovník* [online]. Jihlava: VŠPJ. [6. 10. 2018]. Dostupné z: https://ksp.vspj.cz/studium/garantovane-studijni-programy/zdravotne-socialni-pracovnik-bc
WEISSOVÁ, A. et al. 2016. Postoje sester pracujících v oblasti psychiatrie k lidem s duševním onemocněním. *Psychiatrie: časopis pro moderní psychiatrii,* 20(3), 121–126.
WEISSOVÁ, A. 2015. *Stigmatizace osob s duševním onemocněním*. Diplomová práce. Praha. Vedoucí práce doc. Milan Tuček, prom. mat., CSc. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních studií.
WINKLER, P. et al. *Reported and Intended Behaviour towards those with Mental Health Problems in the Czech Republic and England* [online]. [6. 10. 2018]. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26113172
WOHLINOVÁ, K. 2015. *Zapojení lidí s duševním onemocněním do výuky na vysokých školách.* Praha. Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Pavel Říčan. Vysoká škola psychosociálních studií.

# Vnútorná a vonkajšia motivácia študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre k štúdiu sociálnej práce

## *Intrinsic and Extrinsic Motivation of Students of Constantine the Philosopher University in Nitra Regarding Study of Social Work*

**Silvia Morávková, Nikoleta Fellnerová, Jakub Pikna, Miroslava Balážová, Martina Mojtová**

Mgr. Silvia Morávková[1] vyštudovala sociálnu prácu na Katedre sociálnej práce a sociálnych vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Následne sa profesijne venovala sociálnej práci s osobami so zdravotným znevýhodnením a s autizmom. V súčasnosti pokračuje v doktorandskom štúdiu sociálnej práce na tej istej katedre. Venuje sa téme integrácie irackých kresťanov na Slovensku. Aktuálne participuje v pilotnom projekte Návrhu stratégie prístupnosti pre všetkých v meste Nitra ako odborníčka pre osoby s mentálnym a sluchovým postihnutím.

Mgr. Nikoleta Fellnerová[2] vyštudovala sociálnu prácu na Katedre sociálnej práce a sociálnych vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V súčasnosti na danej katedre pokračuje v doktorandskom štúdiu. Jej hlavným zameraním sú prístupy a metódy v sociálnej práci, sociálna patológia, profesionálne náhradné rodičovstvo a CAN syndróm.

Mgr. Jakub Pikna[3] vyštudoval sociálnu prácu na Katedre sociálnej práce a sociálnych vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Počas štúdia sa venoval oblasti seniorov. V súčasnosti pokračuje na doktorandskom štúdiu a je dobrovoľníkom v internetovej psychologicko-sociálnej poradni pre mladých IPčko.sk a zároveň pôsobí ako delegát Študentskej rady vysokých škôl v SR. Venuje sa téme kritickej sociálnej práce s rómskou komunitou a sociálnej politike.

Mgr. Miroslava Balážová[4] vyštudovala psychológiu na Katedre psychologických vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V súčasnosti pokračuje v doktorandskom štúdiu na tej istej katedre. Zameriava sa na skúmanie osobnostných a interpersonálnych prediktorov školskej subjektívnej pohody adolescentov.

[1] Kontakt: Mgr. Silvia Morávková, Katedra sociálnej práce a sociálnych vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Kraskova 1, 949 74 Nitra; silvia.moravkova@ukf.sk

[2] Kontakt: Mgr. Nikoleta Fellnerová, Katedra sociálnej práce a sociálnych vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Kraskova 1, 949 74 Nitra; nikoleta.fellnerova@ukf.sk

[3] Kontakt: Mgr. Jakub Pikna, Katedra sociálnej práce a sociálnych vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Kraskova 1, 949 74 Nitra; jakub.pikna@ukf.sk

[4] Kontakt: Mgr. Miroslava Balážová, Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Kraskova 1, 949 74 Nitra; miroslava.balazova@ukf.sk

Prof. PhDr. Martina Mojtová, PhD.,[5] je vedúcou Katedry sociálnej práce a sociálnych vied FSVaZ UKF v Nitre. Zameriava sa na oblasť metód a prístupov v sociálnej práci, sociálnu prácu v zdravotníctve, sociálnu prácu v paliatívnej a hospicovej starostlivosti a sociálno-rizikové javy. Je absolventkou niekoľkých certifikovaných výcvikov, autorkou a spoluautorkou publikácií, monografií, vysokoškolských učebníc, vedeckých a odborných článkov v zahraničných a domácich časopisoch. Je členkou viacerých vedeckých, odborných a profesijných spoločností.

**Abstrakt**
CIELE: Zámerom výskumu bolo identifikovať faktory vnútornej a vonkajšej motivácie študentov/tiek sociálnej práce zohľadnených pri výbere štúdia a zistiť, ako študenti/tky sociálnej práce hodnotia svoje štúdium. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ: Motivácia je vnútorný proces človeka, ktorý súvisí s jeho činnosťou a úlohou v spoločnosti. Vnútorná motivácia vychádza z vlastného záujmu, samotné učenie človeka teší a súvisí s potrebou sebarealizácie. Vonkajšia motivácia, ktorou sa dosahuje vysoký výkon, predstavuje hnaciu silu pre človeka z prostredia. METÓDY: Použitý bol nami konštruovaný dotazník. Obsahoval 26 tvrdení popisujúcich možnú motiváciu študentov/tiek študujúcich v odbore sociálna práca a aplikovaná sociálna práca. VÝSLEDKY: Participanti dosahovali v priemere vyššie skóre vo vnútornej ako vonkajšej motivácii. Zistili sme, že študenti v porovnaní so študentkami sociálnej práce dosahovali štatisticky významne nižšie skóre vo vnútornej motivácii a štatisticky významne vyššie skóre vo vonkajšej motivácii. Študenti/tky sa štatisticky významne líšili v miere vonkajšej aj vnútornej motivácie vzhľadom k stupňu štúdia. IMPLIKÁCIE PRE SOCIÁLNU PRÁCU: Zistené výsledky predstavujú dôležité zistenia v oblasti vzdelávania sociálnych pracovníkov, môžu prispieť k inovácii študijného odboru a kvalitnejšiemu vzdelávaniu. Sú implikáciou pre výskumy na iných vysokých školách.

**Kľúčové slová:**
motivácia, sociálna práca, študenti, univerzita, štúdium

**Abstract**
OBJECTIVES: The main objective of the research is to identify factors of intrinsic and extrinsic motivation of social work students and to find out how they evaluate their studies. THEORETICAL BASE: Motivation is the intrinsic process of a person related to his activity and role in society. Intrinsic motivation is based on one's self interest and is also related to the need of self-realization. Extrinsic motivation is a driving force for the human being from the outside. METHODS: We used a self-constructed questionnaire containing 26 items describing potential motivation of social work students. OUTCOMES: Participants scored higher in intrinsic motivation. We found out that male students in comparison with female achieved statistically significantly lower scores in intrinsic motivation and statistically significantly higher scores in extrinsic motivation. Students also have had a statistically significant difference in the ratio of extrinsic and intrinsic motivation in a relation to the degree of the study. SOCIAL WORK IMPLICATIONS: The results represent the important findings in the field of education of social workers. The research can contribute to the innovation of study department and lead to a more qualified education. The results are also an implication for researched at other universities.

**Keywords:**
motivation, social work, students, university, study

[5] Kontakt: Prof. PhDr. Martina Mojtová, PhD., Katedra sociálnej práce a sociálnych vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF, Kraskova 1, 949 74 Nitra; mmojtova@ukf.sk

## 1 ÚVOD

V oblasti vzdelávania sociálnych pracovníkov sú v poslednom období časté diskusie o inovácii obsahu študijného odboru, o kvalite vzdelávania a tiež o vyššom počte uchádzačov a ich motivácii k výberu štúdia sociálnej práce. Motivácia, ktorá predstavuje akúsi vnútornú hybnú silu človeka k činnosti, či k dosiahnutiu cieľa, je dôležitá pri výbere budúceho povolania a smerovania. Nakoľko sa so študentmi sociálnej práce stretávame denne, vnímame ich rôzny záujem a aktívne zapojenie sa do študijného procesu. Preto nás zaujímala ich reálna motivácia k štúdiu daného odboru – aké najčastejšie dôvody mali pre výber daného štúdia, či bude prevládať vnútorná, alebo vonkajšia motivácia, či zistíme rozdiely v motivácii vzhľadom na stupeň a formu štúdia. Tieto zistenia v rámci nášho výskumu môžu byť prínosné pre zefektívnenie a skvalitnenie študijného programu. Spoznanie motivácie súčasných študentov môže pomôcť pri podpore faktorov vnútornej motivácie, ktoré vychádzajú zo základných hodnôt povolania sociálnej práce, ako sú: snaha pomáhať druhým, filantropia, charitatívna činnosť, dobrovoľníctvo.

### 1.1 Teoretické východiská

Motivácia (latinsky motus) znamená pohyb, popud, podnet, nepokoj, prevrat, pohnútku, vášeň (Tuma, 1991). Je to systémovo utriedený súbor faktorov, ktoré vzbudzujú, udržujú, podnecujú a riadia správanie človeka pri dosahovaní istého cieľa svojej činnosti. Motivácia môže byť chápaná tak podobne ako stav organizmu či potencialita osobnosti, môže byť kladený prevažujúci dôraz buď na obsahovú, alebo na procesuálnu stránku (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Podľa Vendela (2007) patrí motivácia k jednému z dvoch najdôležitejších predpokladov v edukačnom procese popri schopnostiach.

Motivácia sa zvykne rozdeľovať na vnútornú a vonkajšiu. Vnútornú motiváciu môžeme chápať ako stav, ktorý „núti“ človeka niečo urobiť pre vlastné uspokojenie. Vnútorná, alebo tiež intrinsická motivácia je motivácia, ktorú si ľudia sami vytvárajú a ktorá ich ovplyvňuje, aby sa správali určitým spôsobom (Nakonečný, 1992).

Carpendale a Lewis (2004) uvádzajú, že vnútorná motivácia spočíva na faktoroch ako záujmy a zvedavosť, potešenie z činnosti, radosť z úspechu a pod. Úspech v učení zvyšuje sebavedomie, napĺňa študenta pocitom uspokojenia, zvyšuje jeho prestíž v triede. To, čo sa žiaci v škole učia, mali by vedieť využiť v praktickom živote. Niekedy to tak býva a tento motív pôsobí najmä na vyšších stupňoch vzdelania. Učenie nám pomáha dosahovať vytýčené ciele. Hovorí sa, že vnútorná motivácia študenta k učeniu je obyčajne lepšia než vonkajšia. Študenti motivovaní vnútorným záujmom o vyučovanú látku alebo snahou niečím svetu okolo seba prispieť zostanú motivovaní ešte dlho potom, čo sa študenti motivovaní oceneniami a pochvalami už akejkoľvek snahy učiť vzdali.

Vnútorná motivácia sa ukázala ako dôležitý fenomén vo vzdelávaní. Pozitívna vnútorná motivácia môže viesť k vysoko kvalitnému vzdelávaniu a kreativite (Ryan, Deci, 2000).

Zelina (2007) hovorí o tom, že vnútornou motiváciou sa môže dosiahnuť krátkodobo nižší výkon, ale kvalita naučeného je lepšia a najmä motivácia k učeniu a poznávaniu sa zvyšuje, čo je z dlhodobejšieho hľadiska vysoko pozitívnym javom. Motivácia by mala byť krátka, ale dynamická a pestrá, aby bola pre žiakov zaujímavá. Najúčinnejšia je konkrétna, týkajúca sa každodenného života.

Podľa Pavelkovej (2002) vnútorná motivácia plynie prevažne z poznávacích potrieb študenta. Študent, u ktorého prevláda vnútorná motivácia, vykonáva určitú činnosť len kvôli nej samotnej, bez očakávania akejkoľvek formy odmeny, pochvaly alebo ocenenia. Študenti, u ktorých prevláda vnútorná motivácia, študujú na univerzite kvôli ich záujmu a z vlastného presvedčenia.

Kachaňáková (2007) píše o vnútornej motivácii ako o najlepšej forme motivácie. Napriek tomu uvádza, že väčšina ľudí potrebuje byť motivovaná aj zvonka.

Vonkajšiu motiváciu môžeme zjednodušene chápať ako všetko to, čo sa robí pre človeka, aby bol motivovaný (Nakonečný, 1992).

Hančinová (2016) uvádza, že vyučujúci sa nemôže spoliehať len na vnútornú motiváciu, pretože niekedy je látka nudná. Sú situácie, v ktorých je potrebné použiť pobádania aj z vonkajška. Prospechové štipendium, odmeny najlepším študentom, pochvaly učiteľa, to sú niektoré z prostriedkov, ktoré používajú školy k podnecovaniu učenia u študentov. Rodičia používajú vonkajšiu motiváciu: dary za dobré vysvedčenie a pod. Študenti sú často motivovaní aj strachom zo zlých známok a z neúspechu. Študenti by nemali byť motivovaní strachom z neúspechu, ale túžbou uspieť. Dôležitý faktor vonkajšej motivácie – sociálne prostredie, v ktorom sa študenti učia. Ovplyvňuje motiváciu študentov dvoma spôsobmi: hodnotiacou klímou a spôsobom interakcie študentov.

Armstrong (1999) píše o pracovnej motivácii. V súvislosti s vonkajšou motiváciou môžu byť ľudia motivovaní manažmentom prostredníctvom takých metód, ako je odmeňovanie, povyšovanie, pochvala. Vonkajšia motivácia zahŕňa externé faktory, ktoré vytvára podnik pre ľudí, aby boli vo všetkých smeroch motivovaní pri dosahovaní podnikových cieľov. V našom prípade môžeme tieto externé faktory aplikovať podobne na univerzitu, ktorá prostredníctvom podmienok, ktoré vytvára pre študentov, ich týmto motivuje k štúdiu zvonka.

Hančinová (2016) tvrdí, že vonkajšiu motiváciu môžeme charakterizovať ako proces, v ktorom podnety prichádzajúce z vonkajšieho prostredia (zo strany pedagógov) usmerňujú činnosť študenta, čím sa dosiahne želaný cieľ.

Vonkajšia motivácia nastáva, keď sme motivovaní k správaniu sa alebo k aktivitám, aby sme získali odmenu alebo aby sme sa vyhli trestu. V tomto prípade sa správame určitým spôsobom preto, lebo to považujeme za uspokojujúce s cieľom získať niečo na oplátku alebo sa vyhnúť niečomu nepríjemnému. Vnútorná motivácia zahŕňa zapojenie sa do správania, pretože je osobne odmeňujúca. Vykonávať činnosť pre seba samú, a nie ako túžbu po nejakej vonkajšej odmene. V podstate samotné správanie človeka je vlastnou odmenou (Cherry, 2018).

Podľa Collinsa (2008) je motivácia ovplyvňovaná ľudskou psychikou, ktorá je podmieňovaná špecifickými vplyvmi. Tieto vplyvy pôsobia ako pozitívne vnútorné hnacie sily alebo motív vedúci k výkonu motivovanej činnosti alebo konaniu.

V našom výskume sme sa zamerali na motiváciu u študentov sociálnej práce na Katedre sociálnej práce a sociálnych vied (ďalej len KSPSV) Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (ďalej len UKF). Táto katedra motivuje študentov zmysluplnosťou sociálnej práce, získaním poznatkov so širokým uplatnením, možnosťou stať sa profesionálom v tom, čo robia, a pripravuje študentov na sprevádzanie klientov v ťažkých životných situáciách.

KSPSV uvádza viacero dôvodov, *prečo si vybrať štúdium sociálnej práce, a tieto práve môžu byť dôvodom výberu danej univerzity a študijného odboru, sú to napr.*:

- Študent je vnímaný ako rovnocenný partner a snahou je podporiť ho v osobnostnom a profesijnom raste,
- rôznorodosť a rozsah poznatkov z oblasti psychológie, práva, pedagogiky, zdravotníctva, sociológie, filozofie, manažmentu, tvorby projektov umožňuje absolventovi uplatniť sa vo verejnoprávnych inštitúciách, v štátnej sfére, v špecializovaných organizáciách a inštitúciách, v teréne, ale aj vo vedecko-výskumných aktivitách,
- aktuálne poskytuje KSPSV štúdium v troch stupňoch vysokoškolského vzdelávania – bakalárskom, magisterskom a doktorandskom (všetky stupne sú zároveň poskytované v dennej i externej forme, štúdium sa realizuje prevažne prezenčnou formou, s postupným zavádzaním prvkov tzv. pružného vzdelávania, e-learningu), sprievodcami štúdiom sú pedagógovia pôsobiaci v praxi, ktorí pripravia študenta, aby dokázal profesionálne pomôcť ľuďom v zložitých životných situáciách. Všetky osvojené vedomosti i zručnosti si študent môže vyskúšať v priamej práci s klientom počas odbornej praxe, katedra podporuje iniciatívu študentov a ponúka možnosť podieľať sa na realizácii workshopov a odborných konferencií,
- možnosť získať nové poznatky a spoznávať iné kultúry prostredníctvom študijných pobytov Erasmus+ (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2018).

Tieto atribúty sme uviedli, nakoľko naším výskumným problémom bolo aj zistiť, ako študenti hodnotia svoje štúdium na KSPSV UKF v Nitre.

**1.2 Výskumný problém a cieľ**

Naším výskumným problémom bolo identifikovať faktory vnútornej a vonkajšej motivácie študentov/tiek sociálnej práce, ktoré zohľadňujú pri výbere štúdia na KSPSV UKF v Nitre, a zistiť, ako študenti/tky sociálnej práce hodnotia svoje štúdium v odbore sociálna práca na KSPSV UKF v Nitre.

V nadväznosti na výskumný problém sme si stanovili 3 výskumné ciele. V súvislosti s cieľmi výskumu sme následne formulovali výskumné otázky a hypotézy.

Prvým výskumným cieľom bolo zistiť, čo motivovalo študentov/tky k výberu štúdia sociálnej práce na KSPSV v odbore sociálna práca UKF v Nitre. V nadväznosti na tento cieľ a na predchádzajúcu výskumnú štúdiu Žiakovej a Balogovej (2018), potvrdzujúcu prevládanie vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce u študentov/tiek slovenských vysokých škôl nad vonkajšou motiváciou, sme formulovali nasledovné výskumné otázky a hypotézu:

**$VO_1$:** Ktoré najčastejšie dôvody pre výber štúdia na UKF v Nitre uvádzajú študenti/tky KSPSV?

**$VO_2$:** Ktoré faktory zohľadňovali participanti pri výbere štúdia sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre?

**$VO_{2a}$:** Ktoré faktory vnútornej motivácie zohľadňovali participanti pri výbere štúdia sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre?

**$VO_{2b}$:** Ktoré faktory vonkajšej motivácie zohľadňovali participanti pri výbere štúdia sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre?

**$VH_3$:** Študenti/tky dosahujú štatisticky vyššie skóre vo vnútornej motivácii v porovnaní s vonkajšou motiváciou k štúdiu sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre.

Druhým výskumným cieľom bolo zistiť, či sa študenti/tky štatisticky významne líšia vo vnútornej a vonkajšej motivácii k štúdiu odboru sociálna práca vzhľadom na pohlavie, stupeň štúdia a formu ich štúdia. Výsledky podobne zameranej výskumnej štúdie Kohútovej a Almášiovej (2016) potvrdili existenciu štatisticky významných medzipohlavných rozdielov vo vnútornej motivácii v prospech študentiek sociálnej práce. V prípade medzipohlavných rozdielov vo vonkajšej motivácii dosahovali študenti v porovnaní so študentkami vyššiu úroveň, ale tieto rozdiely neboli štatisticky významné. Vzhľadom na stupeň štúdia autorky neidentifikovali štatisticky významný rozdiel vo vnútornej ani vo vonkajšej motivácii.

Rozdiely v motivácii vzhľadom na formu štúdia neboli doposiaľ výskumne overené, preto sme v tejto oblasti sformulovali výskumné otázky. Vychádzajúc z predošlých výskumných zistení formulujeme nasledovné výskumné hypotézy a otázky:

**$VH_{4a}$:** Študenti sociálnej práce dosahujú štatisticky významne nižšiu úroveň vnútornej motivácie k štúdiu sociálnej práce v porovnaní so študentkami.

**$VH_{4b}$:** Študenti sociálnej práce dosahujú štatisticky významne vyššiu úroveň vonkajšej motivácie k štúdiu sociálnej práce v porovnaní so študentkami.

**$VH_{5a}$:** Študenti/tky 1., 2. a 3. stupňa štúdia sa štatisticky významne nelíšia v úrovni vnútornej motivácie k štúdiu sociálnej práce.

**$VH_{5b}$:** Študenti/tky 1., 2. a 3. stupňa štúdia sa štatisticky významne nelíšia v úrovni vonkajšej motivácie k štúdiu sociálnej práce.

**$VO_{6a}$:** Líšia sa študenti/tky dennej a externej formy štúdia v úrovni vnútornej motivácie k štúdiu sociálnej práce?

**$VO_{6b}$:** Líšia sa študenti/tky dennej a externej formy štúdia v úrovni vonkajšej motivácie k štúdiu sociálnej práce?

Naším tretím výskumným cieľom bolo zistiť, ako hodnotia študenti/tky KSPSV svoje štúdium. V tejto súvislosti sme formulovali nasledovné výskumné otázky:

**$VO_{7a}$:** Ktoré atribúty súvisiace so štúdiom hodnotia študenti/tky KSPSV pozitívne?

**$VO_{7b}$:** Aký spôsob štúdia a aktivity na hodinách študenti/tky KSPSV preferujú?

## 2 METÓDA

V tejto časti bližšie popisujeme výskumnú vzorku – štruktúru participantov podľa pohlavia, stupňa a formy štúdia a podľa vierovyznania. Venujeme sa tiež meraciemu nástroju nášho výskumu a napokon štatistickej analýze dát.

### 2.1 Výskumná vzorka

Vzhľadom k tomu, že cieľom našej práce bolo skúmať motiváciu k štúdiu odboru sociálna práca konkrétne na UKF v Nitre, výber výskumnej vzorky bol zámerný, špecificky zameraný na súčasných študentov KSPSV. Nakoľko na tejto univerzite sa motivácia k štúdiu odboru sociálna práca doposiaľ neskúmala, naše výsledky boli získané za účelom porovnania s výsledkami výskumov realizovaných na iných vysokých školách a univerzitách na Slovensku (napr. Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Rožňave, Katolícka univerzita v Ružomberku).

Zber dát prebiehal prostredníctvom dotazníka vo forme ceruzka – papier distribuovaného osobne študentom a študentkám KSPSV UKF v Nitre počas výučby v septembri a októbri 2018.

Keďže sa výskumu zúčastnilo 250 študentov/tiek z celkového počtu 285 študentov/tiek študujúcich v odbore sociálna práca a aplikovaná sociálna práca na KSPSV UKF v Nitre, naša výskumná vzorka predstavuje reprezentatívny výber vzhľadom na cieľ našej práce (vypovedať o motivácii študentov/tiek odboru sociálna práca na KSPSV UKF v Nitre). Výsledky získané od študentov/tiek zúčastnených na našom výskume však nemožno zovšeobecňovať na všetkých študentov/tky odboru sociálna práca na Slovensku. Vo výskumnej vzorke boli zastúpení študenti/tky všetkých 3 stupňoch štúdia v dennej aj v externej forme. V tabuľke 1 uvádzame štruktúru výskumnej vzorky z hľadiska pohlavia. Nepomer medzi pohlaviami (81,2 % žien) odzrkadľuje štandard v prípade štúdia sociálnej práce. V tabuľke 2 uvádzame štruktúru participantov z hľadiska stupňa a formy štúdia. Najväčšie zastúpenie bolo študentov na 1. stupni štúdia (60,4 %), a tiež v dennej forme štúdia (54,8 %). Graf 1 zobrazuje štruktúru výskumnej vzorky z hľadiska vierovyznania. Väčšina participantov sa hlásila k rímskokatolíckemu vierovyznaniu (78,8 %), a tiež k evanjelickému vierovyznaniu (8,4 %). Druhou najčastejšou odpoveďou participantov bola možnosť „bez vierovyznania“ (10,8 %).

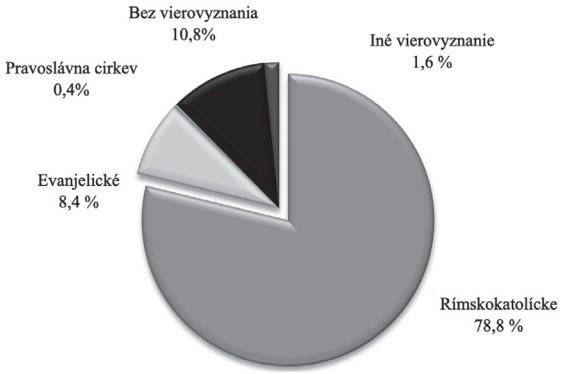
Tabuľka 1: Štruktúra participantov podľa pohlavia

| Pohlavie | Počet | Percentá |
|---|---|---|
| Muž | 47 | 18,8 % |
| Žena | 203 | 81,2 % |

Tabuľka 2: Štruktúra participantov podľa stupňa a formy štúdia

| | | Počet | Počet v % |
|---|---|---|---|
| **Stupeň štúdia** | 1. stupeň | 151 | 60,4 % |
| | 2. stupeň | 93 | 37,2 % |
| | 3. stupeň | 6 | 2,4 % |
| **Forma štúdia** | denná | 137 | 54,8 % |
| | externá | 113 | 45,2 % |

Graf 1: Štruktúra participantov podľa vierovyznania




**2.2 Merací nástroj**

Ako výskumnú metódu sme používali dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý sme distribuovali osobne. Pri jeho zostavovaní sme vychádzali z podobných výskumov, ktoré sa zaoberali skúmaním motivácie a jej jednotlivých faktorov u študentov sociálnej práce na iných vysokých školách. Dotazník obsahoval celkovo 14 otázok. Prvá časť dotazníka obsahovala otázky zamerané na socio--demografické údaje participantov (pohlavie, národnosť, vierovyznanie, ročník štúdia, forma štúdia). V dotazníku sme ďalej zisťovali plány študentov po ukončení I. či II. stupňa štúdia, a tiež odkiaľ sa dozvedeli o možnosti študovať sociálnu prácu na UKF v Nitre. Nasledujúce otázky obsahovali 26 tvrdení, ktoré popisovali možnú vonkajšiu i vnútornú motiváciu participantov. Z toho 7 tvrdení sa týkalo motivácie k výberu štúdia na UKF v Nitre a participanti mali označiť najviac 3 tvrdenia. Ostatných 19 tvrdení sa týkalo motivácie k výberu štúdia sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre. Participanti mali vybrať 1–5 tvrdení a každému tvrdeniu priradiť počet bodov podľa toho, nakoľko bolo dané tvrdenie pre nich rozhodujúce pri výbere štúdia. Záver dotazníku bol venovaný hodnoteniu štúdia u súčasných študentov/tiek KSPSV UKF v Nitre.

**2.3 Štatistická analýza dát**

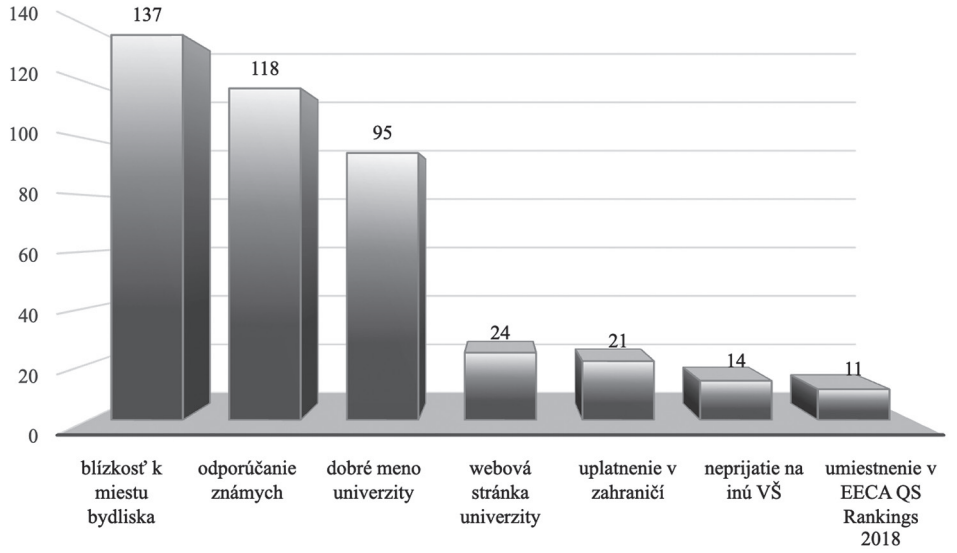
Na štatistickú analýzu dát boli použité programy Microsoft Excel 2013 a Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) verzia 22. Dáta sme analyzovali na univariačnej úrovni (priemerné hodnoty, štandardné odchýlky, percentá, koeficienty šikmosti a strmosti) aj na bivariačnej úrovni. Normalitu dát sme testovali prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Keďže dáta spĺňali požiadavku normálneho rozloženia (koeficienty šikmosti a strmosti v rámci všetkých skúmaných skupín dosahovali hodnoty nižšie ako ±2), na porovnanie jednotlivých skupín v sledovaných premenných sme použili parametrické testy. Komparácia priemerného skóre vo vonkajšej a vnútornej motivácii študentov/tiek bola uskutočnená prostredníctvom Studentovho t-testu pre 2 závislé výbery. Na komparáciu úrovne vonkajšej a vnútornej motivácie študentov/tiek k štúdiu sociálnej práce vzhľadom na pohlavie, stupeň štúdia a formu štúdia sme použili Studentov t-test pre 2 nezávislé výbery. Výsledky nášho výskumu uvádzame v nasledujúcej kapitole.

**3 VÝSLEDKY**

V nadväznosti na $VO_1$ sme sa participantov pýtali, čo ich motivovalo k výberu štúdia na UKF v Nitre. Participanti mali možnosť vybrať si maximálne 3 z ponúkaných tvrdení. Výsledky prezentované v grafe 2 ukazujú, že študentov/tky najčastejšie motivovalo, že univerzita sa nachádza

blízko k miestu bydliska (súhlasilo 137 respondentov) a že im UKF v Nitre odporučili známi (118 respondentov). Študenti/tky najmenej často vyberali možnosti „Pre túto univerzitu som sa rozhodol/a preto, lebo ma na inú vysokú školu nezobrali." (14 respondentov) a „Univerzitu som si vybral/a na základe úspešného umiestnenia univerzity na 181.–190. priečke v EECA QS Rankings 2018 TOP 200 univerzít." (11 respondentov).

Graf 2: Dôvody výberu štúdia na UKF v Nitre




Následne sme zisťovali, ktoré faktory zohľadňovali študenti/tky pri výbere štúdia odboru sociálnej práce na KSPSV UKF v Nitre ($VO_2$), pričom sme sa zamerali zvlášť na najčastejšie faktory vnútornej ($VO_{2a}$) aj vonkajšej motivácie ($VO_{2b}$). V tabuľke 3 uvádzame jednotlivé tvrdenia týkajúce sa vonkajšej aj vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce na KSPSV. Z ponúkaných tvrdení mali respondenti vyberať tie, ktoré ich motivovali ku štúdiu. Z výsledkov prezentovaných v tabuľke 3 vyplýva, že študentov/tky najčastejšie motivovali vnútorné motívy, konkrétne „snaha, ochota a reálna možnosť pomôcť druhým" (s tvrdením súhlasilo 138 študentov) a túžba „v budúcnosti pracovať v danej oblasti" (104 študentov). Najmenej častými motívmi boli motívy vonkajšej motivácie, konkrétne „prestíž odboru v spoločnosti" (5 študentov) a „dobré finančné ohodnotenie práce" (6 študentov).

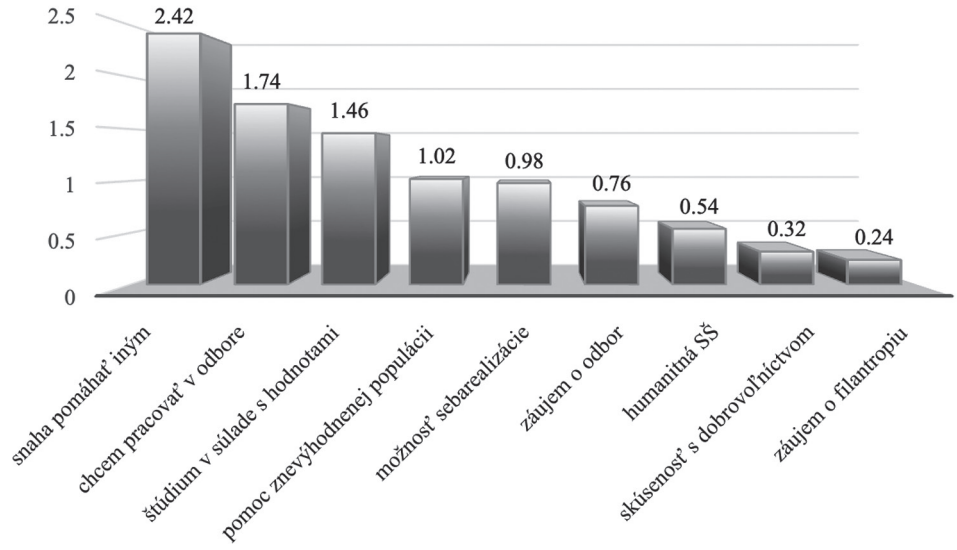
Tabuľka 3: Frekvencia odpovedí týkajúcich sa motivácie ku štúdiu na KSPSV

| MOTIVÁCIA | TVRDENIE | ODPOVEĎ | |
|---|---|---|---|
| | | áno | nie |
| vnútorná | snaha, ochota a reálna možnosť pomôcť druhým | 138 | 107 |
| vnútorná | v budúcnosti chcem pracovať v danej oblasti | 104 | 142 |
| vonkajšia | chcem získať vysokoškolský titul | 97 | 149 |
| vnútorná | odbor je v súlade s mojimi hodnotami | 94 | 152 |
| vonkajšia | na katedre nie sú prijímacie skúšky | 66 | 179 |
| vnútorná | sociálna práca pomáha znevýhodnenej populácii | 65 | 181 |
| vnútorná | štúdium ponúka možnosť sebarealizácie | 64 | 182 |
| vonkajšia | štúdium na katedre nie je náročné | 55 | 191 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| vnútorná | záujem o odbor | 52 | 194 |
| vonkajšia | na katedru išiel študovať aj môj kamarát | 41 | 215 |
| vnútorná | moja SŠ bola humanitného charakteru | 33 | 213 |
| vonkajšia | na katedre pracujú kvalitní odborníci | 25 | 221 |
| vonkajšia | nedostal/a som sa na iný odbor | 21 | 224 |
| vonkajšia | možnosť získať PhD. vzdelanie | 20 | 226 |
| vnútorná | minulá skúsenosť s dobrovoľníctvom | 19 | 226 |
| vnútorná | zaujímam sa o filantropiu | 16 | 230 |
| vonkajšia | štúdium na katedre je bezplatné | 16 | 230 |
| vonkajšia | sociálna práca je dobre finančne ohodnotená | 6 | 240 |
| vonkajšia | odbor má dostatočnú prestíž v spoločnosti | 5 | 246 |

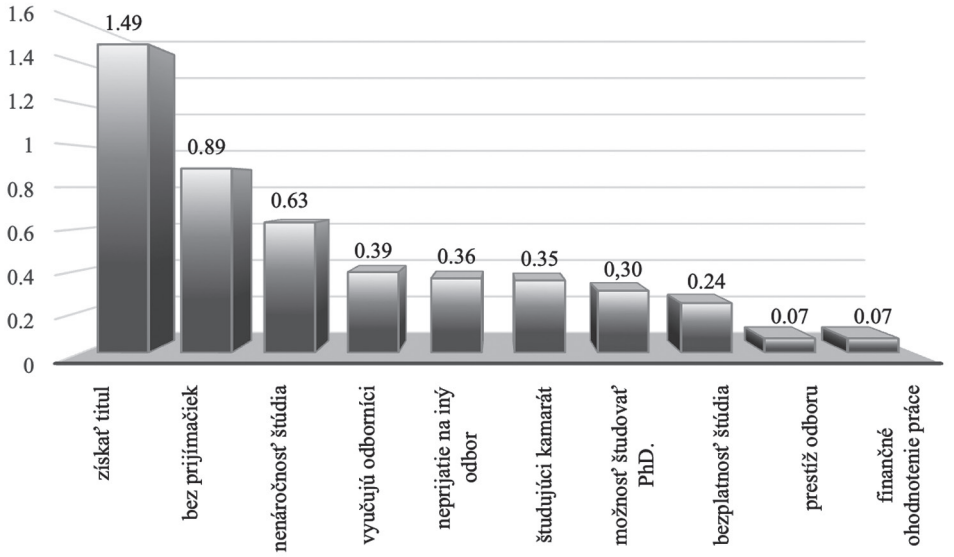
V súvislosti s faktormi vnútornej motivácie ($VO_{2a}$) študentov/ky najviac motivovala „snaha, ochota a reálna možnosť pomôcť druhým“ (AM = 2,42) a túžba „v budúcnosti pracovať v danej oblasti“ (AM = 1,74). Najmenej ich motivoval „záujem o filantropiu“ (AM = 0,24) a predošlá „skúsenosť s dobrovoľníctvom“ (AM = 0,32). Výsledky prezentujeme v grafe 3.

Graf 3: Faktory vnútornej motivácie študentov/tiek ku štúdiu sociálnej práce




Z faktorov vonkajšej motivácie ($VO_{2b}$) študentov/ky sociálnej práce najviac motivovala možnosť „získať vysokoškolský titul“ (AM = 1,49) a skutočnosť, že nemuseli absolvovať „prijímacie skúšky“ (AM = 0,89). Najmenej časté motívy z oblasti vonkajšej motivácie bolo „dobré finančné ohodnotenie práce“ (AM = 0,07) a „prestíž odboru v spoločnosti“ (AM = 0,07).

Graf 4: Faktory vonkajšej motivácie študentov/tiek ku štúdiu sociálnej práce




V nadväznosti na $VH_3$ sme skúmali, či u študentov/tiek prevládajú faktory vnútornej, alebo vonkajšej motivácie k štúdiu odboru sociálna práca na KSPSV. Keďže dáta spĺňali podmienku normality (hodnoty šikmosti a strmosti boli v prípade vnútornej aj vonkajšej motivácie nižšie ako ±2), na overenie $VH_3$ sme použili Studentov t-test pre 2 závislé výbery. Výsledky uvedené v tabuľke 4 ukazujú, že participanti dosahovali v priemere vyššie skóre vo vnútornej (AM = 9,51) ako vo vonkajšej motivácii (AM = 4,82), pričom tento rozdiel bol štatisticky významný ($t_{(244)} = 7{,}764$; $p \leq {,}001$). Vychádzajúc z týchto výsledkov prijímame $VH_3$.

Tabuľka 4: Porovnanie faktorov vonkajšej a vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce

| | **vnútorná** | | **vonkajšia** | | **t** | **df** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $AM_1$ | $SD_1$ | $AM_2$ | $SD_2$ | | | |
| **motivácia k štúdiu** | 9,51 | 6,22 | 4,82 | 4,62 | 7,764 | 244 | ,000 |

Následne sme sa zamerali na komparáciu vnútornej a vonkajšej motivácie k štúdiu odboru sociálna práca vzhľadom na pohlavie ($VH_4$), stupeň ($VH_5$) a formu štúdia ($VO_6$) respondentov/tiek. Na zistenie medzipohlavných rozdielov v preferovaných faktoroch vonkajšej a vnútornej motivácie ku štúdiu sme použili Studentov t-test pre 2 nezávislé výbery. Výsledky prezentované v tabuľke 5 ukazujú, že študenti dosahovali v porovnaní so študentkami sociálnej práce štatisticky významne nižšie skóre vo faktoroch vnútornej motivácie ($t_{(243)} = 3{,}578$; $p \leq {,}001$) a štatisticky významne vyššie skóre vo faktoroch vonkajšej motivácie ($t_{(243)} = 2{,}326$; $p \leq {,}05$). Na základe týchto výsledkov prijímame $VH_{4a}$ a $VH_{4b.}$

Tabuľka 5: Porovnanie faktorov vonkajšej a vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce vzhľadom na pohlavie

| | študenti (n = 47) | | študentky (n = 198) | | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $AM_1$ | $SD_1$ | $AM_2$ | $SD_2$ | | | |
| **vnútorná motivácia** | 6,66 | 5,72 | 10,19 | 6,16 | 3,578 | 243 | ,000 |
| **vonkajšia motivácia** | 6,21 | 4,88 | 4,48 | 4,51 | 2,326 | 243 | ,021 |

V súvislosti s komparáciou úrovne vnútornej a vonkajšej motivácie študentov/tiek vzhľadom na stupeň štúdia ($VH_5$) sme porovnávali len študentov/tky bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia vzhľadom k tomu, že v našej výskumnej vzorke bol nízky počet študentov/tiek doktorandského stupňa (n = 6). Na štatistickú analýzu dát bol použitý Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Výsledky prezentované v tabuľke 6 potvrdzujú, že študenti 1. a 2. stupňa sa štatisticky významne nelíšia v miere vnútornej motivácie k štúdiu ($t_{(237)}$ = ,097; p > ,05). Na základe týchto výsledkov prijímame $VH_{5a}$. V prípade vonkajšej motivácie sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi študentmi/tkami 1. a 2. stupňa ($t_{(237)}$ = 2,924; p ≤ ,01) v prospech študentov/tiek 1. stupňa štúdia. Na základe týchto výsledkov zamietame $VH_{5b.}$

Tabuľka 6: Porovnanie faktorov vonkajšej a vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce vzhľadom na stupeň štúdia

| | **1. stupeň štúdia** (n = 151) | | **2. stupeň štúdia** (n = 93) | | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $AM_1$ | $SD_1$ | $AM_2$ | $SD_2$ | | | |
| **vnútorná motivácia** | 9,31 | 6,41 | 9,39 | 5,78 | 0,097 | 237 | ,923 |
| **vonkajšia motivácia** | 5,54 | 4,91 | 3,76 | 3,98 | 2,924 | 237 | ,004 |

Na porovnanie študentov dennej a externej formy štúdia vo vnútornej ($VO_{6a}$) a vonkajšej motivácii ($VO_{6b}$) sme použili Studentov t-test pre 2 nezávislé výbery. Výsledky prezentované v tabuľke 7 ukazujú, že študenti dennej a externej formy štúdia sa štatisticky významne nelíšili vo vnútornej motivácii ($t_{(243)}$ = ,281; p > ,05). Študenti dennej formy dosahovali štatisticky významne vyššie skóre vo vonkajšej motivácii v porovnaní so študentmi externej formy štúdia ($t_{(243)}$ = 2,359; p ≤ ,05).

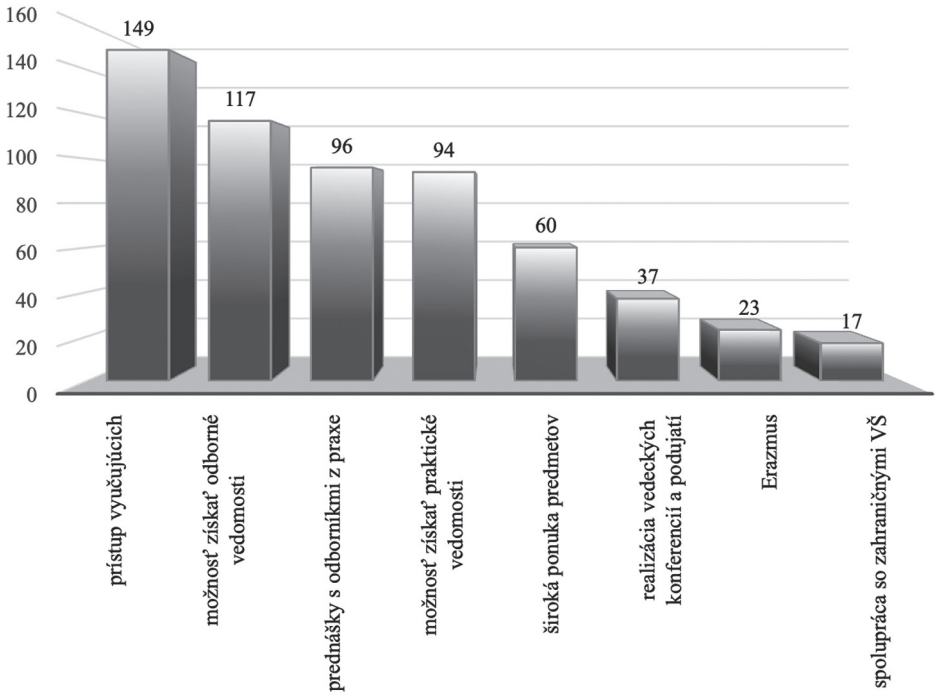
Tabuľka 7: Porovnanie faktorov vonkajšej a vnútornej motivácie ku štúdiu sociálnej práce vzhľadom na formu štúdia

| | **denná forma** (n = 137) | | **externá forma** (n = 113) | | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $AM_1$ | $SD_1$ | $AM_2$ | $SD_2$ | | | |
| **vnútorná motivácia** | 9,61 | 6,08 | 9,39 | 6,40 | ,281 | 243 | ,779 |
| **vonkajšia motivácia** | 5,45 | 5,03 | 4,07 | 3,99 | 2,359 | 243 | ,019 |

Posledným výskumným cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ako hodnotia študenti/tky KSPSV svoje štúdium. V tejto súvislosti sme zisťovali, ktoré z ponúkaných atribútov súvisiacich so štúdiom hodnotia študenti/tky KSPSV pozitívne ($VO_{7a}$). Z výsledkov prezentovaných na grafe 5 vyplýva, že študentom sa v súvislosti so štúdiom najviac páči „prístup vyučujúcich" (vybralo 149 študentov) a „možnosť získať odborné vedomosti v danom odbore" (117 študentov). Respondenti najmenej

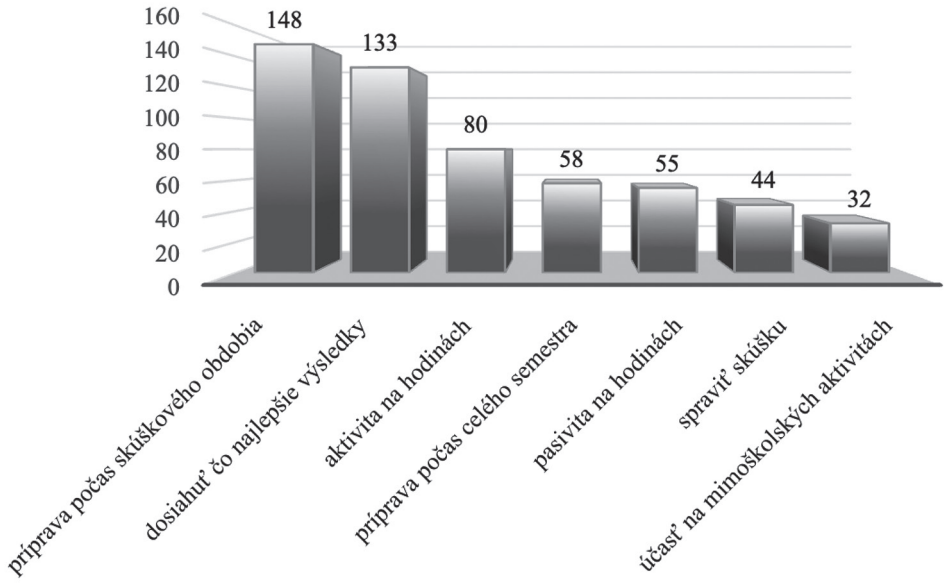
často vnímali ako pozitívny atribút svojho štúdia „spoluprácu s inými vysokými školami v zahraničí“ (17 študentov) a „možnosť vycestovať do zahraničia v rámci štúdia (Erazmus)“ (23 študentov).

Graf 5: Atribúty súvisiace so štúdiom na katedre




V súvislosti s naším siedmym výskumným cieľom sme zisťovali tiež, aký spôsob štúdia a aktivity na hodinách študenti/tky KSPSV preferujú ($VO_{7b}$). Výsledky prezentované na grafe 6 ukazujú, že študenti/tky najčastejšie súhlasili s výrokmi „Na skúšky sa pripravujem počas skúškového obdobia.“ (148 študentov) a „Snažím sa, aby moje výsledky boli čo najlepšie.“ (133 študentov). Respondenti najmenej často súhlasili s výrokmi „Počas štúdia sa zúčastňujem aj mimoškolských aktivít.“ (32 študentov) a „Nechcem mať dobré výsledky, dôležité je len, aby som skúšku spravil/a.“ (44 študentov).

Graf 6: Aktivita na hodinách a príprava študentov na skúšky




**DISKUSIA**

UKF v Nitre je moderná európska univerzita, ktorá je známa svojou rozmanitosťou študijných programov v rámci piatich fakúlt. Pri rozhodovaní vo výbere tejto univerzity participanti prihliadali najmä na to, že univerzita sa nachádza blízko k miestu bydliska. Dôležitým faktorom vo výbere UKF v Nitre bolo tiež odporúčanie známych.

Medzi najčastejšie uvádzané faktory vnútornej motivácie človeka patrí: potreba činnosti, potreba kontaktu s druhými ľuďmi, túžba po sebarealizácii a iné (Tureckiová, 2004). Tieto faktory potvrdil aj náš výskum. Participanti najčastejšie volili ako faktory vnútornej motivácie práve možnosti: „snaha pomáhať iným", „motivácia pracovať v danom odbore" a „štúdium v súlade s vlastnými hodnotami". Pavelková (2002) tvrdí, že študentov, ktorí sú zväčša motivovaní zvonka, nezaujíma natoľko poznávanie nových vecí. Medzi faktory vonkajšej motivácie zaraďujú Herzka a Fuksová (2009) napríklad náplň štúdia, vzťahy na pracovisku (fakulte), informácie, participáciu, štýl vedenia (vyučovania) a iné. Medzi najčastejšie odpovede vonkajšej motivácie našich participantov patrili nasledujúce faktory: „získanie vysokoškolského titulu", „na štúdium sa prijíma bez prijímačiek" a „nenáročnosť štúdia". Najmenej často označovanou možnosťou bolo tvrdenie „dobré finančné ohodnotenie práce".

Priemerné hodnoty zistené z výskumu ukazujú, že študenti dosahovali v priemere vyššie skóre vo vnútornej ako vonkajšej motivácii, pričom tento rozdiel bol štatisticky významný. $VH_3$ sa nám potvrdila. Naše výsledky sa stotožňujú aj s inými výskumami, ktoré sa robili na Slovensku. Výskum Žiakovej a Balogovej nepotvrdil hypotézu, že vonkajšia motivácia prevláda nad vnútornou, čo hodnotili ako pozitívne zistenie ich výskumu. Naše výsledky sa však nestotožňujú s výskumom Kohútovej a Almášiovej (2016). Z ich výskumu totiž vyplýva, že študentov k štúdiu študijného odboru sociálna práca motivuje v najväčšej miere možnosť získania vysokoškolského titulu, bezplatnosť štúdia, nenáročnosť štúdia a záujem o daný odbor, čiže u nich prevládali faktory vonkajšej motivácie.

V našom výskume sme tiež zisťovali, či sa budú líšiť faktory vo vnútornej a vonkajšej motivácii vzhľadom na pohlavie, stupeň a formu štúdia. Zistili sme, že študenti dosahovali v porovnaní so študentkami sociálnej práce štatisticky významne nižšie skóre vo faktoroch vnútornej motivácie a štatisticky významne vyššie skóre vo faktoroch vonkajšej motivácie. Potvrdila sa nám hypotéza $VH_{4a}$ a $VH_{4b.}$ Pri porovnaní našich výsledkov s výsledkami výskumu Kohútovej a Almašiovej (2016), ktorý realizovali na Katolíckej univerzite v Ružomberku, boli ich výsledky podobné a potvrdili stanovenú hypotézu, že medzi študentmi a študentkami existuje štatisticky významný rozdiel vo vnútornej motivácii – študentky sociálnej práce sú vnútorne motivované vo väčšej miere ako študenti sociálnej práce. Vo svojom výskume však zistili, že medzi študentmi a študentkami neexistuje štatisticky významný rozdiel vo vonkajšej motivácii. V našom výskume sa potvrdilo, že študenti dosahovali štatisticky významne vyššie skóre vo faktoroch vonkajšej motivácie ako študentky. Tiež tieto autorky neidentifikovali štatisticky významný rozdiel vo vnútornej a vo vonkajšej motivácii vzhľadom na stupeň štúdia. V našom výskume sme rovnako neidentifikovali štatisticky významné rozdiely medzi študentmi/tkami bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia, preto prijímame $VH_{5a}$. Študenti/tky doktorandského stupňa štúdia síce dosahovali v porovnaní s bakalármi a magistrami vyššiu úroveň vnútornej motivácie, ale keďže ich počet bol veľmi nízky, nezahŕňali sme ich do našich analýz. Táto oblasť si vyžaduje ďalšie preskúmanie s dôrazom na vyváženie výskumnej vzorky vzhľadom na stupeň štúdia. V prípade vonkajšej motivácie sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi skupinami – študenti/tky 1. stupňa štúdia dosahujú štatisticky významne vyššie skóre vo vonkajšej motivácii v porovnaní so študentmi/tkami 2. stupňa štúdia. Zamietame našu hypotézu $VH_{5b.}$

V našom výskume sme porovnávali aj študentov v dennej a externej forme štúdia vo faktoroch vnútornej a vonkajšej motivácie. Vo faktoroch vnútornej motivácie sa respondenti štatisticky významne nelíšili vzhľadom k forme štúdia. Vo faktoroch vonkajšej motivácie dosahovali študenti/tky v dennej forme štatisticky významne vyššie skóre v porovnaní so študentmi/kami v externej forme.

Participanti hodnotili svoje štúdium na KSPSV UKF v Nitre pozitívne. Pričom za najatraktívnejšie devízy katedry považujú prístup vyučujúcich, možnosť získania odborných vedomostí a realizovanie zaujímavých prednášok s odborníkmi z praxe. Študenti/tky tiež vo väčšine preferujú prípravu na skúšky počas skúškového obdobia, snažia sa, aby ich výsledky boli čo najlepšie a sú aktívni na hodinách.

Vnútorná motivácia má hlbší a dlhodobejší účinok ako motivácia vonkajšia. Hlavne z toho dôvodu, že vychádza z vnútorného presvedčenia človeka. Napriek tomu má aj vonkajšia motivácia bezprostredný účinok. Nemusia však pôsobiť na človeka dlhodobo. Valachová a Zelina (in Klein, 2006) tvrdia, že vonkajšou motiváciou sa dosahuje vyšší výkon človeka, ale krátkodobo, pričom pri vnútornej motivácii sa dosahuje rovnako intenzívny stály výkon.

Výskum sa nám podarilo zrealizovať na vzorke respondentov reprezentatívnej vzhľadom na cieľ výskumu (skúmať motiváciu konkrétne u študentov/tiek KSPSV UKF v Nitre). Prínosom uskutočneného výskumu sú získané dáta, ktoré môžu byť podnetom pre výskum a komparáciu na iných vysokých školách a univerzitách. Limitom nášho výskumu je nereprezentatívnosť výskumnej vzorky vzhľadom na celú populáciu študentov/tiek odboru sociálna práca na všetkých vysokých školách a univerzitách na Slovensku, a zároveň nízky počet študentov/tiek 3. stupňa vzdelávania v odbore sociálna práca, ktorý síce odzrkadľuje aktuálny počet doktorandov študujúcich na KSPSV UKF v Nitre (100%-ná účasť aktuálne študujúcich doktorandov na výskume), ale neumožňuje komparovať výsledky študentov/tiek doktorandského štúdia so študentmi/tkami bakalárskeho a magisterského štúdia. Za limit našej práce považujeme tiež využitie dotazníku vlastnej konštrukcie, ktorý bol síce inšpirovaný predchádzajúcimi výskumami uskutočnenými na Slovensku, ale neboli overené jeho psychometrické vlastnosti. Vzhľadom k tomu, že išlo o sebavýpoveďový dotazník, mohlo dochádzať ku skresleniu výpovedí respondentov v smere sociálnej žiadúcnosti. Študenti/tky sociálnej práce sa tak mohli vyjadrovať o vyššej miere svojej

vnútornej motivácie ku štúdiu v dôsledku toho, že považovali takéto odpovede za očakávané a žiaduce pre účely uskutočneného výskumu.

## POUŽITÉ ZDROJE


ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů.* Praha: Grada.

CARPENDALE, J., LEWIS, C. 2004. Constructing an Understanding of Mind: The Development of Children's Social Understanding With in Social Interaction. *Behavioral and Brain Sciences,* 27, 79–151 [online]. [9. 7. 2018]. Dostupné z: https://orca.cf.ac.uk/35514/1/Leekam%202004.pdf

COLLINS, J. 2008. *Jak z dobré firmy udělat skvělou.* Praha: Grada Publishing.

HANČINOVÁ, A. 2016. *Motivácia žiakov odborných škôl*. Dubnický technologický inštitút. Dubnica nad Váhom.

HERZKA, P., FUKSOVÁ, N. 2009. Proces pracovnej motivácie pracovníkov vo výrobných podnikoch. *MANEKO,* 1(2), 126–138.

CHERRY, K. 2018. *Extrinsic vs. Intrinsic Motivation: What's the Difference?* [online]. [22. 1. 2019]. Dostupné z: https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384

KACHAŇÁKOVÁ, A. et al. 2007. *Riadenie ľudských zdrojov.* Bratislava: Sprint vfra.

KLEIN, V. 2006. *Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu*. Žilina: Euroformes.

KOHÚTOVÁ, K., ALMAŠIOVÁ, A. 2016. Vnútorná a vonkajšia motivácia k štúdiu sociálnej práce a k štúdiu na Katolíckej univerzite v Ružomberku. In: *Alumni Conference of Graduates: zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie absolventov štúdia psychológie na FF KU v Ružomberku.* Ružomberok: Verbum, 83–98.

NAKONEČNÝ, M. 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení.* Praha: Management press.

PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: UK PedF.

RYAN, R. M., DECI, E. L, 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology* [online]. [22. 1. 2019]. Dostupné z: https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=06912397-27c8-4bfb-83a4-98c87790e4a0&acdnat=1548146021_c490d4eb7d3248155230f5cddf81e5e9

TUMA, M. 1991. *Tvorivý človek – Malá moderná encyklopédia*. Bratislava: Obzor.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada publishing.

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. 2018. *Chcete študovať sociálnu prácu?* [online]. Nitra: UKF. [9. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.fsvaz.ukf.sk/index.php/sk/10-fakulta/168-odbor-socialna-praca

VENDEL, Š. 2007. *Pedagogická psychológia.* Bratislava: Epos.

ZELINA, M. 2007. Aplikácia sociálnej psychológie v edukačnom prostredí. In: VEREŠOVÁ a kol. *Sociálna psychológia*. Nitra: Enigma.

ŽIAKOVÁ, E., BALOGOVÁ, B. *Vonkajšia a vnútorná motivácia k štúdiu sociálnej práce* [online]. Prešov. [9. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova4/subor/ziakova.pdf

# Magda Kučerková, Ján Knapík: **Cesta do Compostely. Legendy, história, skúsenosti.** Košice: Zachej.sk, s. r. o., 2018




*Cesta do Compostely* je výsledkom tvorivej spolupráce Magdy Kučerkovej a Jána Knapíka. Monografia, ktorá vyšla v roku 2018 vo vydavateľstve Zachej, je útle dielo, ktoré po prvotnom prelistovaní láka čitateľa a čitateľku prostredníctvom štruktúrovanosti, prehľadnosti, ilustračnej bázy a zameraním na skúmaný problém. Autori tu príťažlivým spôsobom predstavujú poznatky týkajúce sa samotnej cesty do Santiaga de Compostela, ale taktiež informácie o jej historickom, literárnom, sociálnom a duchovnom pozadí. Táto publikácia svojím obsahom a spracovaním predstavuje vhodné východisko pre sociálnych pracovníkov a pracovníčky pre získanie základného prehľadu o motívoch s využitím princípu fenomenologickej analýzy. Taktiež, v rámci bio-psycho-socio-spirituálnej jednoty umožňuje pomáhajúcim profesionálom a profesionálkam hlbšie preniknúť práve do duchovnej podstaty človeka.

Ambíciou autorov bolo „priblížiť vybrané aspekty predmetného javu čo najpresvedčivejšie“, preto čitateľovi a čitateľke ponúkajú dva rovnocenné a korelujúce spôsoby nazerania na ich dielo, a to antropologicko-literárny a psychologický pohľad. Napriek skutočnosti, že pri zostavovaní monografie bola využívaná prevažne vedecká terminológia, logická skladba konštruktívnych myšlienok napomáha zrozumiteľnosti diela. Punc osobitosti jej dodáva analýza autentických výpovedí pútnikov a pútničiek pochádzajúcich nie len zo Slovenska, ale predovšetkým zo zahraničia, ktorú nepochybne ocenia tak profesionáli a profesionálky, ako aj študenti a študentky sociálnej práce. Teoretické spracovanie je doplnené o plnofarebný vizuálny materiál získaný pomocou hĺbkového pološtruktúrovaného interview, ako napríklad mapy či fotografie, ktoré čitateľa a čitateľku prenesú na rôzne miesta Španielska, a vďaka ktorému môžu nadobudnúť pocit spoluúčasti na putovaní. Vzhľadom na skutočnosť, že nejde o cestopis či beletristické spracovanie osobných pútnických skúseností, vnímame, že ide o unikátne dielo nielen v rámci Slovenska, ktoré má čo povedať tak verejnosti, ako aj odborníkom a odborníčkam z rôznych pomáhajúcich profesií.

Monografia je logicky a konzistentne členená. Jej súčasťou sú tri základné, ďalej členené kapitoly, taktiež Úvod, Záver, Literatúra a Registre. Domnievame sa, že sú to práve študenti a študentky sociálnej práce, ktorí nepochybne ocenia

bohatú obsahovú prílohu, ktorá pozostáva aj z metodológie zrealizovaného výskumu. Úvodom sú čitatelia a čitateľky oboznámení s celospoločenským fenoménom putovania do Santiaga de Compostela. Autori tu zároveň zdôrazňujú snahu vstúpiť na už prebádané pole vlastným pohľadom, ktorý je do určitej miery vrastený do interdisciplinárneho štúdia fenoménu putovania, a následne do konceptu duchovnej cesty. V prvej kapitole *K histórií putovania do Santiaga de Compostela* je prezentovaný ucelený pohľad na aspekty kultúrno-historických a duchovných koreňov púte. Vzhľadom na skutočnosť, že táto časť publikácie ponúka deskripciu fenoménu putovania a využíva tak prevažne vedeckú terminológiu, sa domnievame že čitateľom a čitateľkám sa môže zdať náročnejšia na štúdium. Avšak tento komplexný historický exkurz a operacionalizácia kľúčových termínov môže slúžiť ako jedinečný študijný materiál, nielen pre pomáhajúce profesie, ale predovšetkým pre tých, ktorých sa táto problematika dotýka alebo ich zaujíma.

Cieľom druhej kapitoly *Motivácia putovania* je identifikovať dôvody a príčiny, ktoré stoja za rozhodnutím pre zmenu v živote súčasného človeka, ktorá sa v tomto prípade spája s nesmiernou fyzickou a duchovnou námahou, a taktiež snahu pochopiť zmysel putovania. Široký priestor sa tu venuje samotnému pojmu motivácia aplikujúc fenomenologickú analýzu rozhovorov. V rámci ich pátrania po motíve putovať tento termín taktiež operacionalizujú, následne poukazujú napríklad na princípy motivácie, ako hlavné príčiny správania sa jedinca, alebo na dosiahnutie dynamickej homeostázy či systém hodnôt. Teoretická časť, v ktorej autori popisujú to, ako asi vyzerajú konkrétne motívy pútnikov a pútničiek, ponúka deskripciu explicitne vyjadrených motívov účastníkov a účastníčok výskumu *(osobné a altruistické motívy).* Zaujímavosťou pre čitateľa a čitateľku v rámci tejto témy je nepochybne aj vákuum, na ktoré autori narazili pri opakovanej analýze výpovedí týkajúcich sa konkrétnych motívov pútnikov a pútničiek, ktoré sa im nepodarilo odstrániť, a ako sa s danou situáciou pre potreby výskumu vysporiadali. Aj napriek skutočnosti, že autori sa v tomto prípade fokusujú na identifikáciu motívu putovania, vnímame danú kapitolu ako veľmi prínosnú nielen pre oblasť sociálnej práce, ale aj pre ostatné pomáhajúce profesie. Domnievame sa, že sú to práve sociálni pracovníci a sociálne pracovníčky, ktorí by mali disponovať vedomosťami o motivácii. Sú to práve oni, kto musí podnietiť vnútropsychické dynamické sily, alebo motívy klienta a klientky za účelom zmeny existujúcej neuspokojivej situácie s cieľom dosiahnuť niečo pozitívne. Pre odborníkov a odborníčky z oblasti sociálnej práce, ktorí vystupujú ako facilitátori interakcí medzi jednotlivcom, spoločnosťou, rodinou, komunitou či okolím, je nevyhnutné poznať, rozumieť a dobre sa orientovať v téme motivácie, a samotných motívov *ako vnútorných činiteľov, ktoré stoja v pozadí rozhodnutí vedúcich človeka alebo iný organizmus k aktivite*".

Kučerková a Knapík vo svojom diele neostali len pri hľadaní motívu putovania, ale všímajú si aj ťažkosti s ním súvisiace. V tretej kapitole *Čo Camino dáva* tak nachádzame explicitne vyjadrené pocity, obavy, problémy, strach či odporúčania pútnikov a pútničiek. Z pohľadu obohatenia čitateľa a čitateľky, a taktiež sociálnej práce hodnotíme túto kapitolu pozitívne. Respondenti a respondentky tu otvorene prezentujú svoje či už pozitívne, alebo negatívne skúsenosti vyplývajúce z putovania, v dôsledku čoho sa čitateľom a čitateľkám otvára možnosť aspoň sčasti nazrieť do vnútorného sveta človeka prežívajúceho náročnú životnú situáciu. Celé spektrum jednotlivých komplikácií autori ďalej kategorizujú do celkom 6 kategórií, a to obavy, prežívanie ťažkostí, camino ako športový výkon, psychická záťaž, fyzická bolesť a atypické ťažkosti. V rámci nich sa dozvedáme napr. o prekonávaní jazykovej bariéry, o zvládnutí spolužitia v skupine, o konfrontácií so sebou samým či o prekonávaní altruistických pohnútok pri pohľade na trápenie iných. Druhá časť tejto kapitoly informuje o pozitívnych dopadoch v súvislosti s putovaním. Zisťujeme, že sú autormi monografie delené do troch nosných efektov: duchovné, psychologické a praktické efekty, avšak iba v teoretickej rovine nakoľko vo výpovediach identifikujú ich zmiešanú povahu. Jedinečnosť tejto kapitoly vidíme aj v jej závere, nakoľko prekladá tzv. mimoriadne udalosti pútnikov a pútničiek. Tu autori ponúkajú deskripciu udalostí, ktoré sú subjektívnymi zážitkami,

presahujú rámec racionálnej interpretácie, sú charakteristické vysokou intenzitou vnútorného prežívania a nedostatočným verbálnym opisom. Vnímame, že ako sociálni pracovníci a sociálne pracovníčky nedisponujeme kľúčom k pochopeniu takýchto skúseností. Avšak poslaním sociálnej práce je aj pomáhať hľadať riešenia problémov súvisiacich s každodenným fungovaním človeka v spoločnosti, a takéto mimoriadne udalosti sa zvyčajne dotýkajú takých oblastí, ktoré človek vníma ako dôležité, a je preto nevyhnutné zaoberať sa nimi.

V *Závere* autori ponúkajú zhrnutie svojej práce v konštatovaní, že vzhľadom na nimi vytýčený cieľ a v miere, v akej to umožňuje látka rozhovorov s účastníkmi a účastníčkami výskumu, považujú mnohé nimi stanovené otázky za zodpovedané. Následne ako bodku za svojou prácou prezentujú záverečné zistenia na tému, čo sa vlastne stane, keď pútnik a pútnička dorazí do Katedrály svätého Jakuba. Záver samotnej monografie pozostáva z bohatej obsahovej prílohy. Konkrétne ide o 4 prílohy, kde prvú tvorí presný metodologický postup využitej fenomenologickej analýzy. Túto časť nepochybne ocenia študenti a študentky pomáhajúcich profesií, vzhľadom na skutočnosť, že majú možnosť nahliadnuť do metodológie zrealizovaného výskumu a inšpirovať sa tak pri písaní vlastných záverečných prác. Zvyšné tri prílohy tvoria informácie o podobe ciest do Santiaga de Compostela.

*Cesta do Compostely* ponúka čitateľovi a čitateľke cenné poznatky a komplexný pohľad na to, čo takmer po každej stránke obnáša púť k hrobu sv. Jakuba. Monografia je tak vo svojej podstate obohatením aj pre sociálnych pracovníkov a sociálne pracovníčky a iné pomáhajúce profesie. Za jej najprínosnejšiu časť považujem kapitolu zaoberajúcu sa motívmi, časť ktorá sa zaoberá dopadom púte na človeka, a taktiež prílohu, ktorej súčasťou je metodológia zrealizovaného výskumu. Mám za potrebné zdôrazniť, že sociálni pracovníci a sociálne pracovníčky nemôžu od tejto publikácie očakávať, že ich podrobne oboznámi s problematikou motivácie. Ide však o inšpirujúci materiál, ktorý prináša ucelený prehľad o danej téme, a aj napriek odbornosti textu môže slúžiť ako zdroj nových poznatkov aj pre širokú verejnosť.

***Michaela Štefanová,***
*Inštitút edukológie a sociálnej práce*
*Prešovskej univerzity v Prešove*

Inzerce

**DĚTSKÉ KRIZOVÉ CENTRUM**
**hledá vedoucího Linky důvěry**

Požadujeme:

- ukončené minimálně bakalářské vzdělání ideálně v oblasti sociální práce či psychologie
- splnění kvalifikačních požadavků dle zákona č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů
- kurz krizové intervence s akreditací MPSV v rozsahu 150 h
- zkušenost se službou - telefonická krizová pomoc
- zkušenost s vedením týmu a trestní bezúhonnost

Uvítáme:

- praxe na vedoucí pozici
- zkušenost s grantovou a dotační politikou nestátních organizací
- praxe s internetovým poradenstvím a službou chat

Nabízíme:

- práci na celý či částečný pracovní úvazek
- možnost dalšího profesního růstu
- flexibilní pracovní doba s možností občasné práce z domova
- dovolená 5 týdnů při pracovním úvazku 1,0
- pravidelné supervize, včetně manažerské supervize a další vzdělávání
- zajímavou a tvořivou práci v profesionálním týmu
- zaměstnání v organizaci s vysokým odborným kreditem

Náplň práce:

- organizační a odborné zajištění chodu Linky důvěry Dětského krizového centra, z.ú.
- rozvoj pracovníků a týmu Linky důvěry DKC
- aktivní konzultant Linky důvěry DKC (část úvazku)
- účast na grantové a dotační politice DKC

Nástup dle dohody. Strukturovaný životopis zasílejte průběžně e-mailem na adresu: andrtova@ditekrize.cz.

Zasláním životopisu uděluje odesilatel DKC souhlas se zpracováním osobních údajů uvedených v životopise ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů (dále dle GDPR).

Dětské krizové centrum, z.u. V Zápolí 1250/21,
14100 Praha 4 – Michle, Česká republika.
www.ditekrize.cz

# EDIČNÍ PLÁN

## ROK 2019

**3/2019 - Vliv proměn společnosti na sociální práci**
Editorem čísla je Oldřich Chytil z Ostravské univerzity v Ostravě.
Číslo vyjde 30. června 2019.

**4/2019 - ERIS Journal - Summer 2019**
Editorkami čísla jsou Doris Böhler (Rakousko) a Karen Mills (Velká Británie).
Číslo vyjde 31. srpna 2019.

**5/2019 - Expertní a participativní přístup**
Editory čísla jsou Libor Musil a Jiří Winkler z Masarykovy univerzity.
Číslo vyjde 30. září 2019.

**6/2019 - Lidé v ohrožení**
Editorkami čísla jsou Tatiana Matulayová a Selma Porobić z Palackého univerzity v Olomouci.
Akademické texty můžete posílat do 5. června 2019.
Číslo vyjde 31. prosince 2019.

## ROK 2020

**1/2020 - ERIS Journal - Winter 2020 - Empowering Communities**
Editory čísla jsou Anne Metteri a Paul Stepeny z Tampere University (Finsko).
Akademické texty můžete posílat do 10. srpna 2019.
Číslo vyjde 29. února 2020.

**2/2020 - Prevence v sociální práci**
Editorkou čísla je Eva Mydlíková z Trnavské univerzity v Trnavě.
Akademické texty můžete posílat do 1. srpna 2019.
Číslo vyjde 31. března 2020.

**3/2020 - Sociální práce ve zdravotnictví**
Editorkami čísla jsou Alice Gojová a Iva Kuzníková z Ostravské univerzity.
Akademické texty můžete posílat do 30. října 2019.
Číslo vyjde 30. června 2020.

**4/2020 - ERIS Journal - Summer 2020 - Social Work with Children**
Editory čísla jsou Brian Littlechild a Karen Mills z University of Hertfordshire (Velká Británie).
Akademické texty můžete posílat do 10. února 2020.
Číslo vyjde 31. srpna 2020.

Více informací k edičnímu plánu a publikačnímu procesu naleznete na **www.socialniprace.cz**.

# Online prakticko-publicistická část časopisu na www.socialniprace.cz

Online publicisticko-praktická část časopisu je dostupná **pouze předplatitelům časopisu jako celku** (tištěná akademická část + online prakticko-publicistická část). Ostatním čtenářům budou texty zpřístupněny **s časovým odstupem** přibližně jednoho roku.
**Přístupy do online publicistiky** zřizujeme v měsíčních intervalech, a to na základě uhrazeného předplatného. V případě, že jste časopis zakoupili mimo distribuční firmu SEND Předplatné a máte zájem o přístup k publicistice časopisu, kontaktujte, prosím, paní Olgu Cídlovou (olga.cidlova@socialniprace.cz), která vám online přístup zřídí.

## Obsah prakticko-publicistické části čísla 2/2019

### O ČEM SE MLUVÍ

**Esej**
Kateřina Šámalová: Profesní identita budoucích sociálních pracovníků jako tekutý písek v rukách vzdělavatelů

**Reflexe**
Lucie Trlifajová: Proč neumíme v Česku mluvit o chudobě a nízkých příjmech?

**Inspirace**
Martina Zikmundová: ČAS vzdělávání v kontaktní práci

**Zpráva**
Bohuslav Kuzyšin: Zpráva z mezinárodní vědecké konference Podoby supervízie a prevencia syndrómu vyhorenia

### INSPIRACE PRO PRAXI

**Reflexe**
Petra Kubinová: Zapojení peer lektorů do vzdělávání v sociální práci

**Inspirace**
Bystrík Mitas a Adriana Mitasová: Inovatívna forma špecializovaného vzdelávania sociálnych pracovníkov

Kateřina Hejnová: Inovativní realizace praxí v rámci vysokoškolského studia

**Profil**
Organizace Jako doma: Vzdělávání cestou participace

### FAKTA, LEGISLATIVA, DOKUMENTY

**Zpráva z výzkumu**
Roman Matoušek: Kolik vynaloží stát na člověka s nedokončeným vzděláním?

**Expertiza**
Andrej Mátel: Revízia slovenského etického kódexu

Online publicistika bude **postupně zveřejňována v průběhu dubna až června 2019.**

# Veřejný závazek časopisu

Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci
Časopis pre teóriu, prax a vzdelávanie v sociálnej práci

Posláním časopisu Sociální práce / Sociálna práca je:
- podporovat schopnost české a slovenské společnosti řešit životní problémy lidí prostřednictvím sociální práce;
- podporovat kvalitu sociální práce a profesionalizaci praxe sociální práce;
- přispívat k rozvoji sociální práce jako vědní disciplíny a ke zkvalitnění vzdělávání v sociální práci;
- podporovat zájmy poskytovatelů a uživatelů sociálních služeb.

V zájmu dosažení těchto cílů bude časopis v rámci obce sociálních pracovníků a s nimi spolupracujících a pomáhajících pracovníků jiných oborů podporovat:
- postoje, které považují odbornost a lidskost za rovnocenná kritéria kvality sociální práce;
- postoje, které kladou důraz na propojení teoretického zdůvodnění postupů sociální práce s její praktickou orientací na problémy klientů a jejich reálné možnosti;
- soudržnost všech, kteří se angažují ve prospěch řešení problémů klientů prostřednictvím sociální práce;
- otevřenou, odlišnosti chápající, poučenou a věcnou diskusi v rámci obce sociálních pracovníků;
- chuť a zájem sociálních pracovníků vidět sebe samé očima jiných.

Poslaním časopisu Sociální práce / Sociálna práca je:
- podporovať schopnosť českej a slovenskej spoločnosti riešiť životné problémy ľudí prostredníctvom sociálnej práce;
- podporovať kvalitu sociálnej práce a profesionalizáciu praxe sociálnej práce;
- prispievať k rozvoju sociálnej práce ako vedeckej disciplíny a k skvalitneniu vzdelávania v sociálnej práci;
- podporovať záujmy poskytovateľov a užívateľov sociálnych služieb.

V záujme dosiahnutia týchto cieľov bude časopis v rámci obce sociálnych pracovníkov a s nimi spolupracujúcich a pomáhajúcich pracovníkov iných odborov podporovať:
- postoje, ktoré považujú odbornosť a ľudskosť za rovnocenné kritériá kvality sociálnej práce;
- postoje, ktoré kladú dôraz na prepojenie teoretického zdôvodnenia postupov sociálnej práce s jej praktickou orientáciou na problémy klientov a ich reálne možnosti;
- súdržnosť všetkých, ktorí sa angažujú v prospech riešenia problémov klientov prostredníctvom sociálnej práce;
- otvorenú, odlišnosti chápajúcu, poučenú a vecnú diskusiu v rámci obce sociálnych pracovníkov;
- chuť a záujem sociálnych pracovníkov vidieť samých seba očami iných.

## Anotace čísla 3/2019

# Vliv proměn společnosti na sociální práci

# Influence of Changes in the Society on Social Work

Sociální práce je velmi úzce svázána s prostředím organizované modernity a při konstruování teorií a metod vycházela z tohoto pojetí světa. Dostala se proto do prekérní situace při přechodu organizované modernity do fáze modernity kvalitativně odlišné. Autoři teorií modernizace Beck, Bauman, Keller pro její označení používají různé názvy, jako reflexivní či tekutá modernita, společně v ní nachází řadu vlastností, které ji od organizované modernity velmi odlišují.

V diskurzu české a slovenské sociální práce vedeném na stránkách časopisu Sociální práce / Sociálna práca mezi některé diskutované znaky a procesy charakterizující současnou společnost patří racionalizace a s ní související ekonomizace a komodifikace. Účelová racionalita, která se ze sektoru ekonomiky šíří i do sociální oblasti, jí neumožňuje sledovat vlastní priority, ale stále více ji nutí podřizovat se imperativům ekonomiky. Dalším z diskutovaných znaků jsou proměny společnosti ve třech oblastech, kterými jsou proměny trhu práce (flexibilizace práce, pracující chudoba), rostoucí křehkost rodiny a pokles solidarity uvnitř společnosti a změny v systémech pojištění.

Znaky charakterizující proměny společnosti, na které diskurz české a slovenské sociální práce v podstatě nereaguje, jsou prohlubující se individualizace, nejistota, narůstání nerovností, nové skupiny klientů ze střední třídy a privatizace veřejných služeb spojená s odbouráváním sociálního státu.

Výše uvedené znaky a procesy charakterizující proměny společnosti a jejich vliv na sociální práci jsou podstatně častěji předmětem textů publikovaných například v časopisech British Journal of Social Work, Critical and Radical Social Work a Social Work and Society, než na stránkách časopisu Sociální práce / Sociálna práca.

Záměrem tematického čísla je odpovědět na otázky:

- Jak se mění postavení a cíle sociální práce v důsledku proměn společnosti?
- Reflektují sociální pracovníci vliv proměn společnosti na postavení a cíle sociální práce?
- Reflektuje český a slovenský teoretický diskurz sociální práce vliv proměn společnosti?
- Reflektuje vzdělávání v sociální práci vliv proměn společnosti na sociální práci?
- Jaký vliv mají proměny společnosti na problémy klientů sociální práce?

*Prof. PaedDr.* ***Oldřich Chytil,*** *PhD.,*
*editor čísla*

**Pokyny pro autory**
(zkrácená verze, plný text je dostupný na www.socialniprace.cz)
Časopis vychází čtyřikrát ročně v českém a slovenském a dvakrát ročně v anglickém jazyce a publikuje co nejširší spektrum článků relevantních pro sociální práci. Články mohou být zaměřeny na jakýkoliv aspekt praxe, výzkumu, teorie či vzdělávání. Časopis je rozdělen na tištěnou akademickou část a online publicistiku dostupnou na www.socialniprace.cz. Zatímco akademická část referuje o výzkumu a informuje o zajímavých knihách, online publicistická část je určena pro publikaci tematicky atraktivních námětů z praxe zpracovaných různorodými publicistickými žánry. Tištěná část časopisu má následující strukturu:
1. Editorial
2. Studie, výzkumy, analýzy
3. Recenze knih

**1. Pokyny autorům studií, výzkumů a analýz**
Redakce přijímá příspěvky, které odpovídají profilu časopisu. Zaslaný příspěvek musí být určen výhradně pro publikaci v časopise Sociální práce / Sociálna práca. Počet příspěvků od jednoho autora je omezen na dva za jeden rok.

**Nabídka rukopisů a recenzní řízení**
Akademickým textem se pro účely našeho časopisu rozumí výzkumná, popř. přehledová stať (teoretická, historizující aj.). Předpokladem zařazení příspěvku do recenzního řízení je skutečnost, že v textu autor systematicky pracuje s relevantními prameny, objasňuje výzkumnou metodologii a s ohledem na svůj výzkumný cíl prezentuje také zjištění. Vzhledem k profesnímu charakteru časopisu preferujeme texty, které obsahují vedle zmíněných aspektů také aplikační dimenzi, v níž autor objasňuje relevanci svých zjištění v kontextu sociální práce.
Recenzní řízení je oboustranně anonymní a je prováděno dvěma na sobě nezávislými recenzenty. Studentské práce procházejí jedním recenzním řízením. Práce jsou posuzovány po stránce obsahové i formální. V případě potřeby může být práce vrácena autorům k doplnění či k přepracování. Na základě posudků bude rozhodnuto o jejich přijetí či odmítnutí. Ve sporných případech rozhoduje editor čísla. Redakci se prostřednictvím e-mailové komunikace zasílají dvě provedení rukopisu. Jedno z nich nesmí obsahovat žádné údaje, které by mohly vést k identifikaci autora. Druhé provedení přispěvatel odešle v kompletní verzi.
Redakce si vyhrazuje právo provádět drobné stylistické úpravy. Nevyžádané rukopisy a přílohy se nevracejí.

**Rozhodnutí o vydání**
O výsledku recenzního řízení je autor vyrozuměn nejpozději do osmi měsíců od data obdržení stati.

**Náležitosti rukopisu**
Text musí být napsán v souladu s platnými jazykovými normami (viz plná verze Pokynů autorům na www.socialniprace.cz).
**I.** **Titulní strana** obsahuje výstižný a stručný název práce v češtině – nebo slovenský ekvivalent – a v angličtině, jména všech autorů, biografickou charakteristiku a v poznámce pod čarou také afilaci autora.
**II.** Český nebo slovenský **abstrakt** v rozsahu maximálně 200 slov.
**III.** **Klíčová slova** v češtině (slovenštině).
**IV.** **Abstrakt** v angličtině v rozsahu maximálně 200 slov.
**V.** **Klíčová slova** v angličtině. Používejte prosím max. dvouvýrazová slovní spojení.
**VI.** **Vlastní text** (rozsah maximálně 10 000 slov).
**VII.** **Seznam citované literatury:** Autory žádáme, aby zvýšenou pozornost věnovali přesnému a korektnímu odkazování (viz plná verze Pokynů autorům na www.socialniprace.cz).
**VIII.** Tabulky a grafy: Tabulka nesmí být širší než 14 cm. Výška písma alespoň 8–10. Při grafech používejte laskavě výrazně kontrastní barvy (upozorňujeme, že časopis je černobílý).

**2. Publikační etika a jiné informace**
Rukopisy jsou posuzovány v publikačním řízení sestávajícím z posouzení 1. oborové přiměřenosti článku jedním členem redakční rady a 2. oboustranně anonymního recenzního řízení dvěma odborníky z veřejného seznamu recenzentů umístěného na našich webových stránkách.
Texty jsou posuzovány výhradně na základě jejich intelektuální hodnoty bez ohledu na autorovu rasu, pohlaví, sexuální orientaci, vyznání, etnický původ, občanství nebo politické názory.
Redakce časopisu SP/SP vynaloží veškeré úsilí k zachování nestrannosti recenzního řízení, aby nedošlo k odhalení identit aktérů recenzního řízení.
Autor, u něhož byl prokázán plagiát nebo falšování dat, ztrácí možnost v časopise SP/SP publikovat.
Autor zasláním příspěvku uděluje souhlas k užití svého příspěvku v elektronických databázích, ve kterých je časopis SP/SP indexován. Časopis je též volně dostupný na webových stránkách www.socialniprace.cz.
Přetisknout část uveřejněného textu nebo jeho užití v jiné publikaci lze jen s citací původu textu.

**Notice to Contributors**
(short version, full text is available at www.socialniprace.cz)
The journal Czech and Slovak Social Work is published four times in the Czech and Slovak language and twice in the English language each year. The journal publishes the widest range of articles relevant to social work. The articles can discuss on any aspect of practice, research, theory or education. Our journal has the following structure:
• Editorial
• Articles (academic part)
• Book reviews

**1. Instructions to authors of academic articles**
Editors accept contributions that correspond to the profile of the journal (see "Our mission"). The contribution has to be designated only for publishing in the journal Czech and Slovak Social Work. It can also be a contribution which has already been published in another journal, after being reviewed and supplemented.

**The offer of manuscript receipt and review procedure**
The academic text intended for publishing in the journal should be a research or overview essay (theoretical, historical, etc.). For the article to be accepted to the review procedure, the author of the text must work systematically with the relevant sources, explain the research methodology and present a conclusion with regard to the research goal. Because the journal has a specific professional nature, texts are preferred which also contain application aspects where the author explains the relevance of their conclusions in the context of social work.
The review process is reciprocally anonymous and is carried out by two independent reviewers. Student works are subject to single review process. Academic and student works are judged in terms of content and form. If necessary, a work may be returned to the authors for supplementation or rewriting. Based on the assessments of the review process a decision will be made to either accept and publish the article in our journal or to reject it. The Chairman of the Editorial Board will decide in questionable cases. Please send two versions of the article to the editor via e-mail. The first one may contain information which could reveal the identity of the author. The second version should be the complete and final text.

**Decision to publish**
Authors are informed about the result of the review process within eight months from the date of receipt of the text/manuscript.

**Manuscript requirements**
The text must be written in accordance with applicable language standards.
**I.** **Front page** contains a descriptive and brief title of the article in English; the names of all authors, biographical characteristics and also contact afilation of all authors in the footnote.
**II.** **Abstract** in English with a maximum of 200 words.
**III.** **Keywords** in English.
**IV.** **The text of the article** (maximum of 10,000 words).
**V.** **List of references:** Authors are requested to pay attention to correct and accurate referencing (see full Notice to Contributors on www.socialniprace.cz).
**VI.** **Tables and charts:** tables must not be wider than 14 cm. Font size is to be at least 8 to 10 points. In the charts, please use contrasting colours (mind the journal is black-and-white only).

**2. Ethics and other information**
Manuscripts are assessed in the review proceedings which comprise 1. the assessment of professional appropriateness by one member of the Editorial Board, and 2. bilaterally anonymous review by two experts from the list of reviewers posted on our website.
The text is assessed exclusively on the basis of its intellectual value, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, citizenship or political views.
The editors of the journal make every effort to maintain impartiality of the review proceedings not to disclose the identity of the reviewers and other participants in the proceedings. The author whose work was demonstrably proved to contain plagiarisms or forged data shall lose an opportunity of publishing in the Journal.
By sending the article, the authors give their consent to its use in the electronic databases where the Journal is indexed. The Journal is freely available at HYPERLINK "http://www.socialniprace.cz".

# Poslední vydaná čísla













ISSN 1213-6204 (Print)
ISSN 1805-885X (Online)

www.socialniprace.cz