

Přípravný výbor redakční rady:

Mgr. Martin Bednář, Ph.D.

PaedDr. Oldřich Chytil Ph.D.

doc. PhDr. Oldřich Matoušek, CSc.

doc. PhDr. Libor Musil, CSc.

PhDr. Eva Mydlíková

PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.

PhDr. Milan Schavel, Ph.D.

doc. PaedDr. Štefan Strieženiec, CSc.

doc. PhDr. Anna Tokárová, CSc.

Sociální práce/Sociálna práca

Odborná revue pro sociální práci

Vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci

Číslo/ročník: 1/2003

Adresa redakce: ASVSP, Gorkého 7, 602 00 Brno

Tel.: +420 541 615 220

www: <http://socprace.webpark.cz>

E-mail: socialni_prace@quick.cz

Redakce: PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D., Pavel Bajer, ThMgr. Stanislava Ševčíková, Mgr. Pavel Horák, Bc. Petra Jurečková, Ivo Bystřičan

Autor fotografií: Ivo Bystřičan, Libor Boček

Grafická úprava: Libor Boček, Graf B

Layout: Martin Málek

Předplatné: roční předplatné (4 čísla) pro studenty 236 Kč, občanské 356 Kč, pro organizace 756 Kč; půlroční předplatné (2 čísla) pro studenty 118 Kč, občanské 178 Kč, pro organizace 378 Kč

Evidenční číslo MK: MK ČR E 13795

Otištěné příspěvky nejsou honorovány

ISSN: 1213-624; číslo účtu: 777630001/2400

SP SOCIÁLNÍ PRÁCE SOCIÁLNA PRÁCA

1/2003

Vydává Asociace vzdělavatelů v sociální práci

Vzdělávání



SOCIÁLNÍ PRÁCE/SOCIÁLNA PRÁCA – 1/2003

Editorial	1	Fakta, vyhlášky	22	Studentské práce	91	Recenze	138
O čem se mluví	2	Pohledy na věc	31	Školy se představují	125	Zprávy a oznámení	156
Anketa	19	Akademické statě	36	Inspirace pro praxi	129	Kontakty	167

Obsah:	
Editorial	1
O čem se mluví	
Zdokonalování je možné jen zdola (Rozhovor s L. Musilem)	2
Ze supervize se stává profese (Rozhovor se Z. Havrdovou)	12
Už klasici psychoanalýzy diskutovali o svých případech (Rozhovor s V. Smékalem)	16
Anketa	
Otazníky vzdělávání	19
Fakta, vyhlášky...	
Minimální standardy vzdělávání v sociální práci	22
Pohledy na věc	
Systém vzdělávání nabízí nový pohled (Rozhovor s I. Medlinovou)	31
Akademické statě	
D. Drucker: Sociální práce akademická nebo praktická – rozpor nebo nutnost?	36
V.Tóthová: Míra informovanosti pacientů o svých právech – problematika dodržování etického kodexu práva pacientů ve zdravotnických zařízeních	53
M. Rákozcyová: Komunitní sociální práce jako jeden z nástrojů řešení problému sociální exkluze	69
M. Žižlavský: Paradigmatická východiska výzkumu v sociální práci	83
Studentské práce	
M. Šišláková: Existenciální frustrace jako faktor delikvence mládeže	91
J. Mosesová: Psychoanalýza kresby dítěte s autismem	100
I. Sládková: Výchovní přístup v rodinách s dítětem s diagnózou specifické vývojové poruchy učení	113
Školy se představují	
FF UK: Směřování za ideály (Rozhovor s O. Matouškem)	125
Inspirace pro praxi	
Pomoc klientovi s panickou poruchou (M. Límová)	129
Dobrovolnictví v domově důchodců (D. Lusková)	133
Recenze	138
Zprávy, akce a oznámení	156
Kontakty	162
 Objednávka předplatného	 167

Pokyny autorům Časopis vychází čtyřikrát v roce a publikuje co nejširší spektrum článků relevantních pro sociální práci. Články mohou být zaměřeny na jakýkoliv aspekt praxe, výzkumu, teorie či vzdělávání. Časopis má následující strukturu:
1) Editorial; 2) O čem se mluví; 3) Anketa; 4) Fakta, vyhlášky, zákony, dokumenty...; 5) Pohledy na věc; 6) Akademické statě; 7) Studentské práce; 8) Školy se představují; 9) Inspirace pro praxi; 10) Recenze knih; 11) Zprávy, akce, oznámení ; 12) Kontakty
Časopis je zaměřen na publicisticko–praktickou a akademickou část. Zatímco v částech 6 a 7 jsou publikovány zejména texty, které referují o výzkumu a studentských pracích, ostatní části jsou koncipovány širěji a jsou určeny pro publikování textů autorů z praxe (informace o zajímavých projektech, problematických skutečnostech výkonu profese atp.). Nároky na úroveň autorských textů určených pro publikaci v jednotlivých rubrikách jsou odlišné. Následující pokyny jsou pak adresovány autorům do akademické části časopisu.
1) Pokyny autorům akademických textů Redakce přijímá příspěvky, které odpovídají profilu časopisu. Zasláný příspěvek musí být určen výhradně pro publikaci v časopise Sociální práce / Sociálna práca. Uveřejněná stať se stává majetkem časopisu a přetisknout její část nebo použít obrázek v jiné publikaci lze jen s citací původu. Redakce si vyhrazuje právo provádět drobné stylistické úpravy. Nevyžádané rukopisy a přílohy se nevracejí.
Nabídka rukopisů Redakci se zasílají tři provedení rukopisu. Jedno provedení na disketě 3,5 palce ve formátu a dvě tištěné kopie, které neobsahují jméno ani pracoviště autora. Odkazy v textu, které by mohly vést k identifikaci autora se uvádějí na zvláštním listu. <u>Recenzní řízení</u> je oboustranně anonymní, práce jsou posuzovány po stránce obsahové i formální. Na základě posudků rozhodne redakční rada o jejich přijetí či odmítnutí. Podle připomínek recenzentů může být práce vrácena autorům k doplnění, či k přepracování.
Rozhodnutí o vydání O výsledku recenzního řízení je autor vyrozuměn. V případě potřeby je autor vyzván, aby dodal konečnou verzi práce buď na disketě 3,5 palce ve formátu RTF nebo elektronickou poštou. Disketu je nutno označit nálepkou se jménem souboru.
Náležitosti rukopisu Text musí být napsán v souladu s platnými jazykovými normami. Formátování textu odpovídá textové normostraně (tj. 30 řádků /řádkovač 2/ po 60 úhozech). <u>Texty žádáme napsané písmem Times New Roman, velikost písma 12, styl písma Normální</u> . Stránky jsou očíslovány.
1. Titulní strana obsahuje výstižný a stručný název práce v češtině a angličtině, jména všech autorů, biografickou charakteristiku (do 50 slov) a v poznámce pod čarou také kontaktní informaci pro korespondenci. 2. Abstrakt v češtině v rozsahu maximálně 200 slov. 3. Abstrakt v angličtině v rozsahu maximálně 200 slov v angličtině. 4. Vlastní text (rozsah maximálně 5 000 slov) 5. Seznam citované literatury: Autory žádáme, aby zvýšenou pozornost věnovali přesnému a korektnímu odkazování (viz níže). V textu se odkazuje uvedením autorova příjmení, roku publikace (Korda, 2002) a v případě, že se jedná o doslovnou citaci také strany uvedené za rokem po dvojtečce. Seznam literatury je uveden na konci statě a je v něm uvedena pouze literatura, na kterou se v textu odkazuje. Seznam je uspořádán abecedně podle autorů a v případě, že se odkazuje na více prací téhož autora, jsou jeho práce uvedeny chronologicky. Jestliže se odkazuje na práce autora, které publikoval v tomtéž roce, jsou práce odlišeny uvedením písmena a,b atd u roku vydání.
Citace a odkazy se uvádějí v souladu s ČSN ISO 690 (010197). Vybrané příklady zde uvádíme: Monografická publikace: PELIKÁN, J. Základy výzkumu . Praha: Karolinum, 1998. Příspěvky do monografické publikace: FOUČKOVÁ, M. Reinkarnace a hlubinná terapie . In WHITTON, J.L. a FISHER, J. Život mezi životy. Brno: Bollingenská věž, 1992, s. 9-14. Příspěvek do časopisu WINTER, J. Z trosek likvidace signál celé Evropy . Českomoravský profit, 1995, roč. 6, č. 28, s. 10 –11. Studentské práce akademického charakteru: Snaha o úroveň jako u akademických článků. Předpokládá se pouze částečná znalost a orientace v dané problematice. Použití literatury a citace jako u akademických statí jsou předpokladem. Studentské práce esejistického charakteru: Předpokládá se osobní znalost a zkušenost s tématem z praxe, popř. jako kritická úvaha nad skutečnou praxí. Citace a literatura nejsou podmínkou.
2) Pokyny pro formát recenzí: Rubrika recenze nabízí prostor všem zájemcům, kteří chtějí seznámit ostatní čtenáře se zajímavými knihami z oblasti sociální práce a příbuzných oborů. Maximální rozsah recenze je stanoven na 1000 slov. Recenze musí obsahovat plný bibliografický údaj o hodnocené knize /zpracovaný dle ČSN ISO 690 (010197)/ a stručnou biografickou informaci (do 50 slov) o autorovi recenze spolu s kontaktem na pracoviště, příp. e-mailem. Nabídky recenzí zasílejte ve formátu RTF na disketě 3,5" či e-mailem.
3) Ostatní rubriky Příspěvky ostatních rubrik nemají stanovený závazný formát, jejich podoba bude upřesňována individuálně na základě dohody s redakcí.
4) Kontaktní údaje: Své příspěvky zasílejte na adresu redakce:
Časopis ASVSP – Sociální práce / Sociálna práca Fakulta sociálních studií MU, Gorkého 7, Brno 602 00 Telefon: +420 5 416 15 220, e-mail: socialni_prace@quick.cz, www: http://socprace.webpark.cz

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, dostává se Vám do rukou první číslo roku 2003.

Přestože věříme, že se nám po dvouleté odmlce podařilo obnovit pravidelné vydávání našeho časopisu, stojíme před obtížným rokem. Bude to totiž rok zkoušky. V jeho průběhu chceme dostat našemu závazku a vydat čtyři plnohodnotná čísla. Je to pro nás obtížný úkol, ale jsme přesvědčeni, že ho k Vaší spokojenosti zvládneme dobře.

Přesto však nepůjde jen o zkoušku zdatnosti redakce, jejíž zázemí je prosté, ba téměř chudé. Půjde také o to, zda si časopis získá přízeň mezi Vámi čtenáři a zda tento znovuzrozený a nadějný projekt nevyčerpá dech jen v několika vydaných číslech, aby pak opět skomíral, jak se to bohužel stalo s předchozí verzí časopisu. Jakkoliv může a musí redakce k udržení a rozvoji časopisu přispět svou snahou a pilnou prací, je nezastupitelnou úlohou každého čtenáře, aby svou volbou časopis ne/zakoupit rozhodl o jeho dalším osudu.

Časopis Sociální práce/Sociálna práca je časopis profesní. Nejedná se tedy o časopis, který by mohl počítat s odběrem masovým a který by mohl výrazně profitovat z otiskovaných reklam na „kdeco“. Přestože se snažíme získat prostředky i z těchto zdrojů, nepovažují je z hlediska budoucnosti časopisu za rozhodující. Domnívám se totiž, že existence profesního časopisu je výrazem stavu dané profese. Předpokládám, že jestliže náš obor chce mít ve společnosti patřičnou prestiž a chce usilovat o místo mezi jinými profesemi, svůj časopis prostě potřebuje. Časopis tedy chápu jako výzvu pro nás pro všechny. Zasloužíme si ho? Redakce nabídla své kapacity k tomu, aby zajistila vše potřebné, ale přesto to hlavní je mimo ni. Tím klíčem je Vaše reakce, která ukáže, jaká situace v naší profesi opravdu je.

Pavel Navrátil
šéfredaktor

V titulním rozhovoru čísla s doc. PhDr. Liborem Musilem, CSc., výkonným tajemníkem Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP), vedoucím katedry sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno, jsme se zaměřili detailněji na činnost ASVSP a také se zamýšleli nad Minimálními standardy vzdělání v sociální práci a jejich dodržováním, či nabídce a kvalitě vzdělávání a výkonu služeb sociální práce.

Zdokonalování je možné jen zdola

• Co je ASVSP? Proč a kdy vznikla?

Asociace vzdělavatelů v sociální práci je dobrovolné občanské sdružení právních subjektů – škol, které si kladou za cíl uplatňovat a prosazovat Minimální standardy vzdělávání v sociální práci.

Na počátku 90. let jsme chtěli zabránit tzv. „institucionalizovanému diletantismu“. Tehdy se rozhodla nabízet vzdělání v sociální práci řada škol, o jejichž předpokladech k takové činnosti bylo možné pochybovat. Byly to třeba stavební průmyslové školy a podobné instituce. Stála za tím asi snaha využít vzdělávání v sociální práci ekonomicky v situaci, kdy se zdálo, že to je volné pole působnosti pro kohokoliv.

Některé školy se dobrovolně sdružily se záměrem definovat a poskytovat takové vzdělání, které by „minimálně“, to je na úrovni, pod níž nelze z odborného hlediska klesnout, naplnilo požadavek absolventa s komplexní kvalifikací sociálního pracovníka.

ASVSP vznikla v roce 1993. České Minimální standardy



Doc. PhDr. Libor Musil, CSc.

vzdělání v sociální práci vznikaly v letech 1991–1992. Tehdy se začala scházet konzultační skupina učitelů vysokých škol a tehdejších sociálně-právních akademií. Ke skupině byli přizváni zahraniční experti a zájem projeвили i někteří zástupci zaměstnavatelů, což bylo velmi důležité. Skupina vymezila minimální požadavky a ASVSP potom při svém založení v roce 1993 schválila takto připravené Minimální standardy vzdělání v sociální práci za součást svých stanov

a zároveň jejich naplnění učinila kritériem pro získání členství. (Současnou podobu Minimálního standardu najdete na internetových stránkách ASVSP na adrese asvsp.spse.cz.) Prvním cílem asociace byl prosazovat standard a druhým záměrem poskytovat školám konzultace – pomoc při realizaci standardů. Konzultace jsme byli schopni poskytovat až o několik let později.

Standard byl pojat jako „minimální“ proto, abychom se jako školy navzájem neomezovali ve své specifické orientaci, v našich aspiracích a záměrech. Účelem bylo a je nastavit základní „laťku“ a říct: absolvent této školy je kvalifikovaný sociální pracovník, ale jestli je zaměřen teologicky, nebo na sociální politiku, nebo pedagogicky, nebo na individuální práci s klientem, nebo zdravotnický, to už je věc školy. Minimální standard by měl ponechávat prostor pro specifickou profilaci školy. Jinak řečeno, „ideální profil absolventa“, který kromě požadovaného minima vymezuje osobitější a velkorysejší požadavky na kvalifikaci studenta, by si měla každá škola určit sama.

Musím říct, že některé školy pocítují minimální standard za natolik obtížný, že jim komplikuje rozvíjení individuálního profilu. Zkušenost ovšem říká, že školy, které vstoupily do asociace, svou tvář přesto neztratily. Z dlouhodobého hlediska spíše naopak. Třeba na naší škole máme problémy s tím, že studenti baka-lářského studia si vedle sociální práce povinně zapisují další obor. Na splnění minimálního standardu tak máme ve srovnání s jinými školami jen polovinu doby tříletého studia. Přesto standard nabízíme a od ostatních škol se lišíme zřetelnou orientací na dotažení práce s klienty do roviny tvorby a administrace programů politiky osobních sociálních služeb.

• Co musí splňovat uchazeč o členství?

Členství je dáno stanovami. Existují tři typy členství – řádné, mimořádné a přidružené. Dnes existuje i čtvrté, čestné.

Řádným členem je škola, která naplňuje Minimální standard. To znamená, že svým studentům nabízí v plném rozsahu a požadované kvalitě všech 11 disciplín, které jsou součástí standardu a které podle asociace zaručují, že absolvent bude schopen samostatně reagovat na komplexní problematiku životních situací klientů sociální práce.

Problém bývá s naplněním objemu praxí, řada škol má potíže doprovázet praxi kvalitní supervizí. V disciplíně Teorie a metody sociální práce mají některé školy obtíže s nabídnutím dostatečně širokého spektra teoretických přístupů v sociální práci. Situace se ovšem zlepšuje. Mimo jiné díky tomu, že kolegové Navrátil a Matoušek napsali učebnice teorií a metod sociální práce, které vyšly vstříc objednavce ASVSP. Další problémy jsou v disciplínách „problematika menšin“ a tzv. „sociální patologie“, kde některé školy mají sklon poskytovat studentům informace, aniž by jim nabídly teorii popisovaných jevů. Student třeba ví, jaké jsou u nás menšiny, ale neví, co to „menšina“ vlastně je, čím se liší od „většiny“, „hlavního proudu“ nebo od „elity“. Dozví se, že určité projevy chování klientů nejsou „normální“, ale nezná koncepcie „normality“. Potom hrozí, že mu splyne „normální“ a „jediné možné“ a nedojde mu, že „normální“ vlastně znamená „normální z hlediska hodnot nebo zájmů nějaké vlivné skupiny“. Některé školy se potýkají se zabezpečením výuky disciplíny „zdraví a nemoc“. Není lehké najít učitele, kteří by učili medicínskou terminologií a přitom studentům vysvětlovali, jaké jsou sociální důsledky zdravotních problémů pro

životní situaci klienta. Existují školy, které nejsou dodnes řádným členem ASVSP, protože nemají tuto disciplínu obsazenu.

Mimořádným členem může být škola, která má zajištěno studium všech disciplín Minimálního standardu, ale obsah některé z nich neodpovídá standardu. Přidruženým členem je škola, která by chtěla řádného členství v budoucnosti dosáhnout, ale v její nabídce chybí některá z 11 disciplín, které standard požaduje.

Čestné členství jsme zřídili nedávno, protože někteří z našich dlouholetých spolupracovníků buď odešli ze školství, nebo do důchodu. Došlo nám, že je škoda ztratit s nimi kontakt, a proto jsme pro lidi, kteří se v minulosti zasazovali o cíle asociace, zavedli novou formu členství. Z právního hlediska jsou čestnými členy fyzické osoby, nikoliv právní subjekty.

• Má řádné členství oproti mimořádnému nějaké výhody?

Škola, na které učím, vnímá řádné členství v ASVSP jako prestižní záležitost, jako uznání, že svou práci děláme relativně dobře. Pro vysoké školy má řádné členství výhody v akreditačním řízení. Řádný člen by neměl mít zásadní potíže s akreditací, pokud nemá problémy personálního rázu.

• Jaká je náplň činnosti ASVSP?

Hlavní aktivitou jsou konzultace, které školám poskytujeme od roku 1997. Konzultace mají hlavně funkci metodickou. Snažíme se diskutovat o problémech, upozorňovat na ně, nabídnout alternativní možnosti řešení.

Aby mohla asociace fungovat jako demokraticky uspořádané občanské sdružení, je třeba hodně času trávit komunikací mezi členy. Dvakrát za rok se

scházíme na Valné hromadě. Dříve ji provázel odborný program, nyní je provázena zasedáním sekce vysokých škol a sekce vyšších odborných škol. Oba typy škol mají své specifické otázky, které je účelné projednávat v uzavřeném kruhu. Předmětem diskuse Valných hromad je také administrativní a vyřizování záležitostí souvisejících se standardním chodem asociace. Na valných hromadách rovněž věnujeme pozornost problémům, které se nově vynořují. Nejvíce se diskutuje o standardech, které jsme už několikrát inovovali. Plánují se další inovace. Vstupujeme také do akreditačních procesů. Dříve to byly akreditace vyšších odborných škol, ke kterým nás jako experty přizvalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dnes jsou to akreditace programů sociální práce na vysokých školách. V poslední době se zamýšlíme nad otázkou, jak se podílet na určování standardu dalšího vzdělání pro sociální pracovníky. Významným a stále nedořešeným tématem je spolupráce se zaměstnavateli. Prosazování Minimálního standardu do zaměstnavatelských organizací je pro nás velevýznamným, ale nezvládnutým tématem. Se zaměstnavateli jednáme opakovaně a stále máme potíže navázat soustavnější spolupráci. Podařilo se nám dostat do seznamu organizací, kterým jsou k připomínkám zasílány návrhy zákonů MPSV. Pokud se podaří navázat diskusi nad zákony, časem to snad přinese nějaké ovoce.

• Jak chcete zdokonalovat nabídku vzdělávání a výkon služeb sociální práce? Daří se to?

To není otázka jen pro ASVSP, ale pro širší škálu subjektů. Zdokonalovat nabídku lze různými způsoby. My jsme v českých podmínkách zvolili způsob nevládního dobrovolného sdružení škol. Jako

nástroj pro zkvalitnění to bylo velmi účinné. Každá škola měla své vlastní důvody, proč chtěla dosáhnout uznání ASVSP. Díky tomu jsme asi uskutečnili světový unikát – dobře u nás spolupracují vyšší odborné školy s univerzitami. Třeba v Německu se to nedaří, mezi těmito dvěma typy škol tam existuje velké pnutí.

Před 10 lety jsme zlepšovali nabídku vzdělávání tím, že jsme definovali standard a založili subjekt, který ho hájil. Tím vznikla motivace pro školy, které měly vlastní důvody o dosažení standardu usilovat. Dnes tento způsob zkvalitňování ustupuje do pozadí. Ještě pořád funguje – někdy s radostí, jindy s určitou trpkostí se prosazuje v akreditačních řízeních na vysokých školách. Většina žadatelů o akreditaci akceptuje, že naplnění Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci je podmínkou úspěchu.

Většina škol sociální práce dnes Minimální standard naplňuje a vnější tlak na jeho realizaci tím pozbývá na účinnost. Sílí spíše potřeba teoretického rozvoje oboru, diskuse, uvnitř škol mezi učiteli, kde je potřeba psát učebnice, dělat výzkum a psát, publikovat, což má splnit časopis Sociální práce. Také je však nutné diskutovat se zaměstnavateli a se sociálními pracovníky v praxi. A tady je potenciál pro zlepšení obrovský a moc se nedaří jej využít. Nezažil jsem, že bych někde diskutoval třeba o otázkách teoretických přístupů v sociální práci se lidmi, kteří ji na okresních úřadech vykonávají. Je to škoda, protože by se otevíral prostor pro zlepšení.

Klíčové je, aby školy, zaměstnavatelé a sociální pracovníci dosáhli shody v představě o tom, jak má vypadat kvalitní sociální práce a kvalitní sociální pracovník. Aby se dokázali dohodnout. Tím by došlo k velkému zkvalitnění supervize studentů na praxi. Vycházela by

totiž ze stejné představy jako výuka ve školách. Daleko jednodušší by pak bylo společně vyjadřovat zájmy sociálních pracovníků vůči dalším společenským institucím. Situace, kdy školy doporučují opatření v systému vzdělávání s obavou, že je zaměstnavatelé nepodpoří, je radikálně jiná, než kdyby školy věděly, že existuje třeba kompromisní dohoda o společném postupu, a navrhovaly by změny s pocitem jistoty, že je zaměstnavatelé a sociální pracovníci podpoří. Student se potom obtížně s oborem identifikuje, protože se něco učí ve škole a v zaměstnání se pak třeba dozví, že to jsou „hlouposti“ a „skutečnost je jiná“. Zaměstnavatelé vezmou raději lidi s nižším vzděláním, kteří jsou pro ně lacinější. V této situaci kvalita vzdělání i výkonu sociální práce strádá.

Obecně je podle mého názoru zdokonalování možné zdola. ASVSP je toho dokladem. Kvalita škol je nesporně vyšší, než kdyby asociace neexistovala. Nepředpokládám, že by někdo nějakým zákonem, aktem, systematickou politikou seshora mohl něco zásadního vylepšit, pokud nebude vůle a chuť na školách a v zaměstnavatelských organizacích.

• Jak kontrolujete dodržování standardů na školách?

Kontrolujeme ho při vstupu. Žádost o členství je doložena programem, který posoudí Valná hromada a přizná statut členství. Už jsme mnohokrát zažili, že mimořádný člen žádal o řádné členství a podařilo se mu ho získat až napodruhé. Některým školám to trvalo léta. Takto funguje kontrolní procedura v užším smyslu slova.

Když definujeme „kontrolu“ širěji, můžeme do ní zahrnout diskusi o kritériích kvality, o tom, jak bychom to či ono mohli učit lépe, co zajímavého jsme

pochytili v cizině ... apod. To je „kontrola“ metodickou pomocí nebo výměnou poznatků. O tu by mělo jít především. Snažíme se ji uplatňovat na konzultacích, a pokud to jde, i v akreditačním řízení.

• Co se myslí normativní a metodickou funkcí standardů?

Za těch 10 let jsme postupně vymezili standardy některých disciplín (Teorie a metody sociální práce, Sociální politika a Praxe a supervize) tak podrobně, že by už nebylo vhodné je dále zpříšňovat. Například idea supervizních a kasuistických seminářů původně nebyla jasně vymezena. V průběhu doby jsme funkci supervize vymezili jasně jako činnost, která by měla studentům pomoci naučit se v úvahách o zkušenostech z praxe využívat teorii. Z tohoto hlediska má smysl pouze praxe, která je provázána průběžně supervizí. Dodržení tohoto principu se proto v ASVSP normativně vyžaduje a nedodržení se trestá méně hodnotným členstvím.

Je-li takto vymezen standard, nemá smysl jej dále zpříšňovat a kontrolovat míru naplnění stále přísnějších kritérií. Smysl má pomáhat si navzájem tak, abychom všichni dovedli naučit studenty využívat při interpretaci zkušeností z praxe teorii, a zlepšovat tak služby klientům. V tom spočívá metodická funkce standardů. I když jsou formálně „splněny“, nadále ukazují, kudy vede cesta k lepší kvalitě vzdělávání.

• Nedochází v důsledku nevyzrálosti ke „zranění“ klientů? Zabrání tomu kvalitní vzdělání?

Asociace se domnívá, že úplné vzdělání v sociální práci musí být minimálně tříleté, pomaturitní, a to ze tří důvodů:

Za prvé proto, že toto stanovisko zastávají kolegové v zahraničí.

Za druhé proto, že předpokládáme, že intervence do životních situací, často lidsky velmi obtížných, nemůže dělat člověk s mentální zralostí a zkušeností 18- nebo 19letého člověka. I u 23letého je problém, jestli může dobře rozumět např. rozvodovým situacím nebo situacím, které souvisejí se smrtí atd. Domníváme se, že tříletá pomaturitní příprava zaručuje, že dotyčný bude z hlediska osobní zkušenosti, nadhledu vyspělejší než ten 18letý. Má možnost během těch tří let dozrát.

Třetí důvod zavedení standardu tříletého pomaturitního vzdělání je v tom, že obsah minimálního standardu není možné v rámci střední školy absolvovat. Pokud má oborově specializovaná střední škola poskytovat i všeobecné vzdělání, nezůstává v ní prostor pro výuku toho, co požaduje náš Minimální standard. Dokonce si myslím, že některé věci jsou natolik složité, že není možné zvládnout je metodami středoškolské výuky. Příkladem může být teorie sociální práce nebo sociální politika. V těchto disciplínách se pracuje s teoretickými pojmy, které student nemůže zvládnout bez poměrně rozsáhlého samostudia. Tři sebelépe nadiktované stránky v sešitu na „existenciální analýzu“, „komunitní organizaci“ nebo na „antiopresivní přístupy“ nestačí.

Chci tím říct, že nevyzrálosti absolventů čelíme právě tím, že dodržujeme náš standard. Absolvent „vošky“, bakalářské nebo magisterské školy je člověk relativně dospělý a měl by být i teoreticky vybaven a mít teoreticky zvládnuté zkušenosti z praxe.

Standardy jsou definovány tak, aby zdůrazňovaly potřebu pěstovat u sociálních pracovníků schopnost nadhledu nad vlastním rozhodováním a nad vlastním úhlem pohledu. Chceme, aby si byl

absolvent vědom, že když on prosazuje určité řešení životní situace jiného člověka, je to jedno z možných řešení, ale není to jediné možné nebo dokonce jediné správné řešení. Aby vnímal relativismus lidských rozhodnutí.

• Jak se ASVSP dívá na práci dobrovolníků?

Osobní vklad dobrovolníků je podle nás nenahraditelný. Za optimální považujeme dobrovolnické projekty, které vede kvalifikovaný sociální pracovník. Dobrovolníci by také měli mít možnost kvalifikované supervize. Tu by měl v optimálním případě poskytovat někdo jiný než vedoucí projektu. Kvalifikovaně vedené projekty s odbornou supervizí minimalizují riziko „nevyzrálosti“ a mohou přinést užitek klientům i dobrovolníkům.

• Jak chápete supervizi?

Supervize by měla být zdrojem pomoci při zvládání potíží, které lidé mají při své práci. Jiná věc je „kontrola“. Pokud se někdo dopustí škodlivého aktu, který je trestuhodný, tak by měl existovat způsob, jak mu to dát účinně najevo. Sociální práce není příliš dobře vymezená profese, a sociální pracovníci proto nemají příliš dobře vymezený způsob kontroly. Např. u nás nejsou běžné kárné komise odborníků. Supervizi jako způsob podpory bych jasně odděloval od zásahu, který má kontrolní funkci. Pokud se dobrovolník nebo profesionál svěří s problémem, měl by získat podporu od kolegů, kteří mu pomohou situaci zvládnout. Když se nesvěří a udělá něco, co škodí, měl by podstoupit formální proceduru, kterou se mu dá najevo, že chybil. Takto jasně oddělené supervize a kontroly se u nás nedostává.

• Nemůže se na praxi negativně projevit „nevyzrálost“ studentů?

Pokud jde o nevyzrálost, tak u studentů praxe není velké nebezpečí, že by klienty mohli poškodit více než sami pracovníci. Pokud klienty může něco poškodit, tak je to aplikace běžné ve společnosti existujících předsudků. V tomto směru na tom studenti nejsou hůř než mnozí pracovníci. Naopak, jsou školeni ve zdrženlivosti a během praxe mají k dispozici dohled nebo supervizi na pracovišti i supervizi svých učitelů. Jsou povinni referovat o svých postupech učitelům a mohou se jich poměrně rychle (zpravidla během týdne) zeptat, pokud si nevědí rady. Selhání nelze vyloučit, ale zázemí studentů je poměrně rozvětvené.

Druhá věc je, do jaké míry může být kontaktem s klientem zraněn student. Když si představíte 20letou dívku po gymnáziu, která nikdy neviděla násilí, může pro ni kontakt s jeho živou podobou znamenat tvrdou ránu. Je odpovědností školy zvážit, zda pouštět studenty do situací, které by je mohly poškodit. Student se musí naučit zvládat situace, které mu připadají „mimo normu“, a zvládat je tak, aby akceptoval, že je to „norma někoho“, koho musí akceptovat. Musí třeba zvážit, do jaké míry jde u klienta o chování, kterým někomu ubližuje nebo je někomu nebezpečné. Často přijde na to, že takové není, že je to jenom jinak. Uvedl bych to na konkrétním příkladu: za kritérium odebrání dítě z rodiny se někdy bere, zda má doma čisto, nebo ne, jestli dítě má opruzený zadeček apod. Vedle otázky, jestli kojeneček ztrácí, nebo neztrácí na váze, se toto kritérium zdá být malicherné. Ještě zásadnější otázka však je, jaká je citová vazba mezi dítětem a matkou. Tato otázka někdy zůstává stranou. Jsem přesvědčen, že opruzený zadeček, pokud není proje-

vem citového nezájmu, není to, co by to dítě mohlo poškodit. Jsou závažnější okolnosti, které dítěti mohou opravdu způsobit újmu, ale ty se třeba ani neposuzují. Podstatná je schopnost rozlišit, co se „mi nelíbí“, od toho, „co škodí“. Student by měl získávat schopnost rozlišovat mezi tím, co se mu osobně „nelíbí“ a co je, nebo není „problém“. Aby klientům mohl pomoci, měl by se naučit oddělovat osobu od důsledků jejích činů. A to se bez praxe nenaučí.

• **Je jasně ve standardech vymezeno, v jaké pozici může student pracovat v sociálních službách?**

Ne, to je věcí školy a pracoviště. Studenti zpravidla v prvních semestrech absolvují disciplínu teorie a metody sociální práce. Dozvědí se tak, že existuje sada přístupů, z nichž ne každý se hodí pro každého klienta a každou životní situaci. Studium této disciplíny má podat trojí informaci:

1. K jedné životní situaci je možné přistupovat různým způsobem.
2. Pro určitou životní situaci se některé přístupy hodí a jiné ne. Čili: není jedno, jaký druh pomoci klientovi poskytnu.
3. Existuje možnost volby. Když něco dělám, stojí za zavážení, jestli bych neměl postupovat jinak. Snažíme se u studentů pěstovat vědomí relativity zvoleného přístupu a snahu zvažovat, co dělám, o jakou situaci právě jde, pomocí jakých pojmů ji vymezit atd. Navíc studenti mají další obory: sociální politiku, právo, orientují se v zákonech a celkově v institucích sociálních služeb, které je i klienty v procesu pomoci obklopují. Standard výslovně říká, že disciplína „Problematika menšin“ by měla studenty vést k odstupu od vlastních preferencí, který je charakteristický pro tzv. „kulturní relativismus“. Ten razí zásadu: „Pokud je klient zvyklý

žít určitým stylem života a vyznává určité hodnoty, je to jeho pohled na život a já jako sociální pracovník to musím respektovat, ať se mi jeho styl života a jeho hodnoty osobně líbí nebo ne.“ Tento postoj nevylučuje polemiku s přístupem klienta a současně vede ke zdrženlivosti, bez níž by mohl postup studenta na praxi být málo uvážlivý.

Myslím, že takto vybavený student může pod supervizí sociálního pracovníka dosti samostatně pracovat s klientem bez rizika, že udělá nějakou zásadní chybu. Pokud bychom se na tomto se zaměstnavateli a sociálními pracovníky shodli, předmětem diskuse mezi školami a zaměstnavatelem zůstane otázka, co je pro zaměstnavatele potřebné nebo přijatelné, aby náš student na praxi dělal, a co je naopak potřebné nebo přijatelné pro školu a kvalitní studium. Možná, že by časem mohly být vymezeny nějaké společné charakteristiky úlohy studenta v praxi. Ty by však měly být dosti rámcové, protože na každém pracovišti se dělá něco trochu jiného, každá škola dává přednost svému přístupu a ani studenti nejsou stejní. Konkrétní náplň by proto bylo vhodné vždy vyjednat případ od případu.

• **Co je důvodem, že se nedaří navázat soustavnou spolupráci mezi školami a zaměstnavatelskými organizacemi?**

Někteří kolegové se domnívají, že důvodem je neexistence zákona, který by zaměstnavatelům určoval, s jakou kvalifikací musí přijímat absolventa atd. Osobně si myslím, že to není hlavní důvod. Zaměstnavatelé sice mají některé zájmy, které brání sociální práci kultivovat jako dobře ustavenou profesi. Hlavním důvodem však podle mne je, že sociální práce není v této společnosti jasně vymezena – nemyslím zákonem, ale v obecném

povědomí. Když se řekne „lékař“, každý ví, co se od něho očekává, jaký by měl mít plat ... dokonce jak by měl vypadat. Když se řekne „sociální pracovník“, tak si někdo představí sekretářku, někdo kvalifikovaného člověka, který pomáhá lidem zvládat složité životní situace, někdo si představí tzv. „dávkaře“, který „jenom“ spočítá, jestli je příjem pod stanovenou úrovní, někdo si představí „jakousi úřednici“ na radnici. Mnoho lidí si díky spisovatelce Lindgrenové a filmu Kolja představí „Zubatou“.

Projevuje se to i v akreditačním řízení na VŠ. Některé školy se pokoušely vydefinovat jako školy sociální práce, protože se domnívaly, že v tomto neurčitém oboru bude snadné se akreditovat. Když zjistili, že existují jasná kritéria, vznikaly i konflikty. Totéž se stalo i v roce 1993 na středních školách. Tam se leckdo snažil dostat do tohoto oboru, protože jim připadal jako „prázdný šuplík“. Problém je, že zaměstnavatelé – třeba vedoucí odborů na OÚ a dnes tajemníci na radnicích – nejsou absolventi škol sociální práce. Jsou to ekonomové, právníci, chemici a je s tím problém, protože nevědí, co jim může kvalifikovaný sociální pracovník nabídnout, a ani to vědět nemohou, protože se v této oblasti často neškolili.

Představuji si, že naši absolventi jednou budou vedoucími sociálních odborů a oddělení a sociální práce jim bude bližší.

Během posledních deseti let, od r. 1993, kdy jsme začali oslovovat vedoucí odborů, jezdit na konference sociálních pracovníků a jednat s pracovišti, kde jsou studenti na praxi, se postupem doby začala na řadě OÚ i jinde šířit představa, že by se neměli přijímat lidi, kteří nemají alespoň vyšší odbornou školu nebo diplom bakaláře ze sociální práce. Při

konkursních řízeních byla v posledních letech snaha najít v okrese někoho, kdo má vzdělání v našem oboru, a teprve když ho nenašli, přijali někoho jiného. Na OÚ začala spontánně vznikat potřeba, aby práci dělali kvalifikovaní sociální pracovníci. Pokud je vedoucí odboru třeba ekonom, začal si uvědomovat, že některým věcem nerozumí a chce „na to mít“ kvalifikované lidi. Tento proces bude přerušen, protože OÚ se ruší a jeho pracovníci přejdou na obecní úřady. Situace z hlediska tajemníků obecních úřadů je dosti podobná té, která bývala kdysi na OÚ. Myslím si, že proces, ve kterém se obtížně prosazovala představa sociálního pracovníka jako kvalifikovaného specialisty s nejméně tříletým pomaturitním vzděláním, bude násilně přerušen a bude zase trvat minimálně 10 let, než nastane posun k lepšímu.

Jiná věc je, jestli bude schválen zákon o sociální službách a budou v něm jasné kvalifikační požadavky na vykonavatele sociálních služeb. To by mohlo pomoci, i když to není to hlavní. Hlavní je, aby naši absolventi byli schopní sociální pracovníci, kteří dokážou účinně pomáhat lidem a v organizacích, kde pracují, prosazovat kvalitní záměry poskytování osobních sociálních služeb. Potom snad manažeři i klienti zjistí, že je dobré důvěřovat kvalifikovaným sociálním pracovníkům.

• Jak chcete zvýšit 25 % praxe ve školách?

Asi není nutné tlačit školy, aby věnovaly více než 25 % výuky praxi. Některé školy jí mají už dnes víc. Hlavní je, aby praxi provázela kvalitní supervize. Ta by měla být v plné kvalitě a rozsahu poskytována na pracovišti, kde praxe probíhá, ale dosažení tohoto stavu je úkolem tak na 30 let. Pozornost by se měla soustředit na

komunikaci a spolupráci mezi školami a lidmi na pracovištích, kde praxe probíhá. Tam je obrovská mezera a současně šance na zkvalitnění studia.

• Konají se nějaká setkání věnovaná kvalitě praxe a supervize studentů sociální práce?

Proběhlo několik kursů supervize a supervize se začíná učit na vysokých školách. Za účasti členů ASVSP se uskutečnilo několik setkání o otázkách praxe a supervize. Ve vzduchu je jakási nepřilíš jasně definovaná potřeba, aby se obsah supervizních seminářů stal předmětem obsáhlejší diskuse. Jsou dva důvody, proč k tomu nedochází.

Prvním důvodem je to, že se nedostává času a energie – učitelé ani pracovníci v praxi „nejsou nafukovací“. Sponzoři, kteří jsou spolupráci mezi školami a praktickými pracovišti ochotni podpořit, často neposkytují dotace na mzdy a předpokládají, že supervizi budou zkvalitňovat stávající pracovníci škol. Pokud by se měla rozběhnout nějaká pravidelná výměna poznatků a zkušeností, jenom úvodní vyjednání podmínek této spolupráce se třiceti organizacemi by zabralo minimálně měsíc práce jednoho kvalifikovaného člověka. A to nemluvím o obsahové přípravě a organizaci odborných seminářů, společných supervizních setkání a tak dál.

Druhým důvodem je to, že každá škola si do jisté míry hlídá, jak to dělá, nechce „prodávat“ to, co si vyvinula, a možná taky nechce, aby jí bylo příliš vidět „pod pokličku“. Taký pracovníci v praxi si do toho nechťejí moc nechat mluvit. To je třeba respektovat.

• Snažíte se navázat bližší kontakt mezi tzv. teoretiky a praxí?

Nejlépe cestou by byla diskuse o praxi

a supervizi, o které jsem už hovořil. Tam by byl prostor pro vyjednávání a vytváření představ o oboustranné užitečnosti propojení teoretických představ a praktických postupů. Předpokladem ale je, že zaměstnavatelé přijmou představu, že kvalita personálu je důležitou podmínkou kvalitních služeb a řešení sociálních problémů. Myslím, že to k tomu spějeme, ale velmi pozvolna.

• Sledujete podmínky zaměstnávání sociálních pracovníků? Co je největším problémem?

Podmínky zaměstnávání považuji za stěžejní problém. Už jsem o tom mluvil. Převažuje tendence zaměstnávat lacinějšího, a tudíž méně kvalifikovaného pracovníka a vliv má stále představa, že sociální práci „zvládne každý trochu schopný člověk“. Tyto tendence po zrušení OÚ opět zesílí.

• Jak chcete zlepšit postavení sociálních pracovníků, jejich nízké mzdy?

Účinný způsob vidím v tom, že se dobří absolventi budou náležitě prosazovat a uplatňovat tam, kde pracují. Stanou se uznávanými odborníky, vedoucími na svých pracovištích. Vše ostatní může tento proces podporovat nebo brzdit. Jádrem věci je ale ve schopnosti našich absolventů přesvědčit lidi kolem, že svěřit sociální problémy a lidi, kteří potřebují pomoci, vzdělaným specialistům přinese užitek všem – lidem v nesnázích i obci, ve které společně žijí jak ti, kdo svůj život zvládají vlastními silami, tak ti, kdo s tím mají potíže.

Rozhovor připravil Pavel Bajer

Kontakt: FSS MU, Gorkého 7,
602 00 Brno, musil@fss.muni.cz



Supervize

Supervize jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce se začala v oblasti pomáhajících profesí rozvíjet v naší republice v 90. letech. Supervizi lze označit za určitou celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí, kdy důraz je kladen na aktivaci vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Namísto hodnocení, striktní kontroly, upozorňování na chyby či jednostranného udílení rad nastupuje vzájemná spolupráce mezi supervizorem a supervidovaným, společné hledání řešení v prostředí důvěry, rozvíjení sebereflexe vedoucí k pochopení neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti. Tím se supervize hlavní měrou liší od metodického vedení prováděného většinou nadřízenými pracovníky či institucemi, které je někdy za supervizi vydáváno a se supervizí zaměňováno.



Na téma supervize jsme připravili dva rozhovory s předními odborníky v této oblasti. V prvním se svěřila se svými poznatky s praktikováním supervize PhDr. Zuzana Havrdová, CSc., vedoucí Vzdělávacího institutu Sdružení ČKCH.

Ze supervize se stává profese

• Jaký průběh supervize praktikujete, jak ji vedete? Jak často se koná supervize? Kolik času obvykle zabere jedna supervize?

Já osobně praktikuji programovou supervizi, případovou supervizi, supervizi pracovníka i týmu, supervizi studentů, supervizi komunity. Průběh supervize, frekvence a délka jsou odvislé od druhu supervize, cílů, potřeb a možností supervizanta(ů). Zejména frekvence a délka je zpravidla dojednávána před zahájením supervize a je předmětem dohody se zadavatelem supervize (např. zaměstnavatelem, školou apod.).

Dám několik různých příkladů.

Např. u supervize v rámci výcvikové komunity se účastním skupinového sezení či jiného programu a následně o nich hovoříme s vedoucími skupiny. V oblastech, které mi „zadali“, jim poskytuji zpětnou vazbu, sděluji svůj dojem, příp. upozorňuji na možnosti, které vidím. Frekvence je dána počtem dohodnutých skupin, které mohu v rámci výcviku

zhlédnout. Délka je omezena přestávkou mezi skupinami (cca 20–30 min.). Někdy jsou plánována speciální supervizní sezení, která jsou delší.

Případová supervize má podle mé zkušenosti podobu probírání postupu práce s klientem se zaměřením na to, v čem se pracovník cítí dobře a kde má nějaké pocity nepohody či nejistoty. U těchto momentů se „zastavujeme“ a necháme vystupovat různé souvislosti a aspekty dění okolo případu. Někdy využíváme videozáznam. Občas pocituji v určité fázi popisu práce nepohodu i já a zpravidla se mluví i o tom. Setkání jsou omezena reálnými možnostmi mými i pracovníka – v určitém období častěji, jindy méně často.

Skupinová supervize obvykle trvá 1,5 hod. – zahrnuje rozehrátí, prezentaci problémů, výběr přístupu, realizaci a závěr. Skupinovou supervizi využívám u studentů. Ráda využívám různé metody skupinové práce – hraní rolí, modelování, bálintovské skupiny aj.

U programové supervize

začínám studiem materiálů, struktury organizace, analýzou funkcí v organizaci, rozhovorem s pracovníky v organizaci, se členy programového týmu. Kombinuji studium s rozhovory a pozorováním, se zaměřením na dojednanou zakázku. Vývoj práce se řídí zaměřením a reakcemi zúčastněných. Prolínají sem dle potřeby vzdělávací prvky, propojování s jiným organizacemi a týmy apod.

• **S jakými tématy se nejčastěji supervi-
dování na vás obracejí?**

Témata lze vyjádřit otázkami „Děláme to dobře?“, „Vidíme to správně?“, „Jsme O. K.?“, „Máme takhle pokračovat?“, „Co tady nehraje?“, „Co s tím?“. Motivem je potřeba potvrzení, nejistota, pochybnosti, potřeba ujistit se, že neublížíme, že něco neopomíjíme (krytá záda). Někdy je motivem chuť se učit, hledat další, lepší varianty, rozšířit své know-how.

• **Kde se uplatňuje supervize nejvíce,
v jakých typech zařízení, organizací? Kde
je naopak nedostačující, chybí? V jakých
organizacích jste se s praktikováním
supervize už setkala? Kde je běžná?**

Podle toho, co vím, je supervize v současné době již běžná ve službách spojených s prevencí a léčbou zneužívání nealkoholových závislostí, na linkách důvěry a v občanských poradnách. Svůj systém supervize začali již před lety budovat také streetworkeri. V mnoha dalších sociálních organizacích se supervize vyskytuje v závislosti na osvědčení vedení, na dostupnosti kvalitních supervizorů a dokonce i na stáří organizace (mladší a novější organizace myslím využívají supervize víc než staré a zavedené). Určitě převládá supervize u nestátních zařízení oproti státním a obecním. Souvisí to s dosavadním systémem dotací a absencí akreditací.

• **Jak hodnotíte míru využití supervize
v ČR? Jaké jsou důvody tohoto stavu?**

V kterých oblastech, městech u nás je nejrozšířenější? Nejsou hendikepována menší města, kde asi chybějí supervizoři?

Nemám žádné objektivní údaje o využívání supervize v ČR. Mohu tedy jen sdělit svůj dojem. V projektech žádajících dotaci od MPSV je využívání supervize povinností a těch je vysoký počet. Překvapuje mne, jak vzrostl v posledních třech letech nejen zájem o supervizi, ale také informovanost o ní. V našich kursech supervize jsme vytvořili třeba typické názvosloví týkající se druhů supervize. Toto názvosloví se již vžilo i u pracovníků, kteří našimi kursy neprošli. Přesvědčila jsem se několikrát, že se již stalo zcela běžnou součástí odborného jazyka.

Dnes se víc a víc lidí učí objednat si vhodnou supervizi, učí se, co od supervize reálně očekávat, vybírají si supervizora nejen proto, že by museli, ale podle svých potřeb. Samozřejmě supervizorů není dostatek, stejně jako není dostatek kvalitně obsazených sociálních služeb v každém regionu. Vidím to tak, že jsou místa se silnou tradicí humanitního přístupu k lidem (namátkově třeba Olomouc, Liberec, Brno, Kroměříž, Havlíčkův Brod, Prachatice, Tábor), kde není nouze ani o supervizory. Je tu podhoubí, z něž mohou vyrůstat. Jiná místa mají zase jiné silné stránky (např. podnikatelské aj.). Tyto regionální disproporce by se měly v budoucnu vyrovnávat komunitním plánováním.

• **Uplatnila by se supervize, praktikuje
se ve zdravotnictví a školství?**

Ve zdravotnictví jsou dvě oblasti, kde se supervize již dnes uplatňuje silně. Je to oblast léčby nealkoholových závislostí a léčby duševních poruch. Domnívám se,

že by se supervize dobře a užitečně uplatnila i v dalších oblastech zdravotnictví, v nichž je jakkoli využívána psychoterapie či sociální práce – např. na onkologii, při léčbě popálenin, na traumatologii, na dialyzačních jednotkách, v hospicích apod. Ve školství má supervize perspektivu ve speciálně pedagogických centrech, v ústavech pro mládež, všude, kde probíhá intenzivnější spolupráce s rodinou, při integraci postižených dětí a mladých lidí apod.

• **Můžete se zamyslet nad rozdíly supervize v sociální oblasti a v psychologii?**

Dobře – zkusme se zamyslet nad různými aspekty těchto rozdílů. Vezměte si třeba práci s mladistvým, který začíná zneužívat pervitin. Je to práce v sociální oblasti, nebo v psychologii? Má s ním pracovat sociální pracovník, nebo psycholog? Steží odpovíte obecně, budete chtít slyšet detaily: co má ten člověk za sebou, jaký je jeho aktuální problém, v jaké je fázi, jaký je jeho vnitřní život, jeho sociální situace. Nejspíš s ním bude pracovat celý tým, v němž jsou zastoupeny různé specializace a profese. Má mít každý z pracovníků jiného supervizora? Supervizorem této práce by měl být zřejmě někdo, kdo práci týmu obsáhne, kdo do tohoto druhu práce aspoň trochu vidí, kdo má pro něj vnímavost. Bude nejspíš užitečný, když sám prošel zkušeností s podobnými případy. Vyloučíte předem nějakou profesi?

Teď vezměme jiný příklad. Neumím si třeba představit, že by terénní sociální pracovník byl supervidován psychologem vyučeným v rodinné psychoterapii, který dosud výhradně pracoval v psychiatrické léčebně. Obávala bych se, že by docházelo k mnoha nedorozuměním, k rozdílnosti v důrazech.

Obecně řečeno považuji za výhodné,

byť ne striktně předepsané, když oblast dosavadní zkušenosti a vzdělání supervizora odpovídá supervidované oblasti. Souvisí to se znalostí kontextu, s volnými asociacemi, které se supervizorovi vynořují, se schopností zaostřit pozornost na relevantní otázky.

Abych odpověděla konkrétněji; supervize sociální práce a psychologie se bude lišit podobně jako sociální práce a psychologie sama. V něčem se překrývají, v něčem jsou odlišné. Sociální práce se převážně pohybuje v jiném kontextu než psychologie – zahrnuje rámec sociální legislativy, hledisko sociálních sítí, v nichž se „případ“ pohybuje, je citlivá pro úlohu různých sociálních aktérů ve společnosti, pro problematiku moci a útlaku, pro témata sociálního znevýhodnění a inkluze, lidských práv aj. Psycholog převážně více asociuje v oblasti dynamiky a vývoje lidské psychiky, konfliktu různých potřeb, rolí a vztahů, emocí a intelektu apod. Supervizor se stará o „nadhled“, pomáhá zaostřit na určitá témata, v nichž supervizant cítí nejistotu. Aby mohl supervizanta dobře doprovázet v jeho hledání, je důležité společné naladění. Myslím, že blízká profesionální zkušenost je jedním z faktorů, které toto vzájemné naladění usnadňují. Ale jsou i jiné faktory a ty mohou zřejmě převládnout – např. osobní zralost, vyrovnanost, citlivost, talent. Jinak by ve světě nebyly názorové proudy, které podporují univerzalitu supervize. A pak, nezapomínejme, že dnes se vývoj ubírá směrem k týmové práci. Supervizor týmu by měl být schopen hledět optikou různých profesí, respektovat a oceňovat jejich hlediska, i když v nich nebyl vyučen. Měl by být „nad“ v nejlepším slova smyslu.

• **Stávají se případy, že supervizor uškodí?**

Zatím jsem neslyšela o poškození, slyšela jsem jen někdy o zklamání. I když častěji slyším dobré zprávy a vidím nadšení ze supervize. Myslím, že stejně jako sociální pracovník či psycholog, supervizor může zranit, zklamat důvěru, vzít sílu a chuť, místo aby ji dodal. Supervizor na rozdíl od sociálního pracovníka ovšem nikdy nejedná s lidmi nesvéprávnými, závislými, nemocnými. V tomto smyslu bych řekla, že nemůže uškodit tolik jako sociální pracovník.

• **Jaký je správný postup, když se supervizor dozví, že supervidovaný je podezřelý z trestného činu?**

Supervizor je vázán stejnými právy a povinnostmi jako každý občan. Dále pak záleží na tom, zda jde o interního supervizora, vázaného pravidly mlčenlivosti dané organizace, nebo externího supervizora. Externí supervizor je vázán pouze v úrovni konkrétního kontraktu o supervizi, pokud jej chce organizace vázat v souladu se svým postavením mlčenlivostí v citlivých případech, má to být uvedeno v kontraktu.

K etice supervizní práce patří, že se supervizor s nikým „nedomlouvá“ na supervizanta. Proto bych považovala za správný postup, aby supervizor vždy supervizantovi sdělil, co hodlá říct či udělat v jeho kauze. Rozhodne-li se oznámit podezření z trestného činu, má to sdělit supervizantovi a udělat to,

případně supervizi ukončit. V nejasných případech bych si zřejmě vyžádala jako supervizor vlastní supervizi.

• **Jaká je budoucnost supervize, kam směřuje, vyvíjí se?**

Ve střední Evropě prošel zájem o supervizi dvěma vlnami. Po první vlně zájmu v 60. letech zájem poklesl, až téměř vymizel. Teprve od 80. let znovu stoupá společenská objednávka. Vznikly profesní asociace supervizorů a dvě evropské asociace (EAS a ANSE). Supervize se uchytila postupně také na mnoha univerzitách jako samostatný obor. Možná víte, že také u nás se podařilo po mnoha překážkách tento obor akreditovat na UK FHS. Vznikají snahy o vytvoření společných kritérií pro provádění supervize, a tedy prosazení pravidel uplatnění na trhu. Pracuje se na etických kodexech. Ze supervize se zkrátka stává profese.

Jsou v tom dvě tendence: supervize jako univerzální profese a supervize jako specializovaná profese podle oblastí práce. Tak tomu bylo i při vývoji sociální práce jako oboru. Nepochybně nás čeká ještě mnoho peripetií, různého proudění a střetání v dalším vývoji. Je z toho vidět, že téma je živé.

**Rozhovor připravil
Pavel Bajer**



V druhém rozhovoru sdílel své dlouholeté zkušenosti se supervizí prof. PhDr. Vladimír Smékal z Výzkumného centra vývoje osobnosti a etnicity a z katedry psychologie FSS MU v Brně.

Už klasici psychoanalýzy

diskutovali o svých případech



Prof. PhDr. Vladimír Smékal

• Co to je supervize? Proč je vlastně zapotřebí supervize?

V širokém slova smyslu je supervize součástí přípravy na jakékoliv povolání, během níž adept pracuje v reálných situacích pod simultánním vedením nebo následným rozбором výsledků své práce zkušeným odborníkem. Pro oblast pomáhajících profesí – řečeno akademicky, ale málo

výstižně – je supervize kontrolou pokroků terapeuta, poradce nebo sociálního pracovníka, který začíná ve finální fázi výcviku nebo po jeho skončení provádět samostatnou práci. Řečeno přiměřeněji jejím poslání: supervize je nástrojem stálého zdokonalování pomáhajících dovedností a kultivace odborných i lidských kompetencí terapeuta, poradce či sociálního pracovníka. Je nezbytná jako zpětná vazba i zdroj povzbuzení, když přichází vyhoření, nebo když pomáhající pracovník přestane vnímat různá úskalí a stíny své osobnosti a přestane se zabývat svými projekci, přenosy a protipřenosy.

• Koho považujete za zakladatele supervize? Kdy se začala praktikovat supervize?

O tom nemám jasno. Myslím, že už klasici psychoanalýzy diskutovali o svým případech, hledali optimální interpretace a korigovali své postupy. Za

významného průkopníka jedné koncepce supervize považují Bálinta. Autorkou jedné z prvních knih o supervizi je sociální pracovnice Joan Tasch (1967).

• Můžete charakterizovat vývoj supervize, supervizních metod? Kolik existuje typů supervize? S jakými metodami supervize jste se setkal? Kolik jich existuje? Používá se některá metoda u nás častěji než jiná, např. bálintovská?

Je jich už tolik, že je to na samostatnou studii nebo rozhovor. Jen taxativně: individuální či párová nebo skupinová (a ta buď supervizní – hierarchická, nebo peer-skupina); školitelská či kolegiální; tandem, přívěsek; konečná a nekonečná; reflexivní nebo konfrontační. V supervizi možno využít dialogu, přehrávání rolí, technik psychodramatu, gestalt-technik, rogersovského nedirektivního rozhovoru, principů pozitivního videotréninku – tj. nevytýkat nedostatky a mnoha dalších technik používaných v různých terapiích.

• Jaký průběh supervize praktikujete, jak ji vedete? Jak často se koná supervize? Kolik času obvykle zabere jedna supervize?

Mně vyhovuje bálintovská forma, kde jsou do komentářů ke sdělením supervizovaného vtahováni a vyzýváni i další účastníci sezení.

• Liší se průběh supervize podle terapeutického zaměření supervizora? Uznávají všechny etablované psychoterapeutické směry supervizi?

Dnes už spíše ano.

• Jaké musí mít supervizor vzdělání? Každý psycholog se může po doplnění vzdělání stát supervizorem?

Supervizor by měl absolvovat kompletní výcvik ve zvoleném psychoterapeutickém směru.

kém směru, který vyhovuje jeho osobnosti, měl by mít alespoň tři, ale nejlépe pět a více let praxe a měl by znát ještě alespoň jednu další psychoterapeutickou školu. Situace v sociální práci má svá specifika a je asi více dána povahou případů, na jejichž zvládnutí se odborník zaměřuje. Ke své základní kvalifikaci v oboru sociální práce by měl mít požadované právní, zdravotnické nebo speciální profesní znalosti podle toho, zda pracuje v oblasti sociální péče o rodiny a děti, nebo o drogově závislé či propuštěné z vězení, bezdomovce, nebo nezaměstnané, jejichž rekvalifikaci má na starosti.

K výkonu činnosti supervizora je zapotřebí nejen ochota a zájem, ale také určité didaktické a pedagogické dovednosti.

• Jak hodnotíte míru využití supervize v ČR?

V ČR se supervize úspěšně prosazuje a je na vzestupu nejméně od r. 1995, kdy se v Janských Lázních konalo sympozium o supervizi v psychoterapii. Pokud jsem adekvátně informován, obdobný proces probíhá i na poli sociální práce. Pokud jsou nedostatky, lze je přičíst stále ještě nedostatečnému počtu kvalifikovaných odborníků.

• V kterých oblastech, městech u nás je nejrozšířenější? Nejsou hendikepována menší města, kde asi chybí supervizoři?

Zájmem každého začátečníka je, aby si našel supervizora a navštěvoval ho. V psychoterapeutickém výcviku je podmínkou akreditace, že uchazeč prokáže určitý počet hodin supervize.

• V jakých dalších oblastech než v psychoterapii a sociální práci se praktikuje supervize? Uplatnila by se supervize,

praktikuje se ve zdravotnictví a školství?

Za supervizi lze považovat i hospitaci zkušeného učitele u začátečníka s následným rozbořem chyb a pozitivních aktivit.

• **Můžete se zamyslet nad rozdíly supervize v sociální oblasti a v psychologii?**

Řekl bych, že se v mnoha konkrétních případech postupy nedají oddělit a že někdy klient sociálního pracovníka vysloveně potřebuje terapii stejně jako klient psychoterapeuta potřebuje sociální intervenci ve smyslu zařizování institucionální sociální pomoci.

• **Stávají se případy, že supervizor uškodí?**

Určitě ano, většinou nechtěně, ale těžko se to pozná.

• **Jaká je budoucnost supervize, kam směřuje, vyvíjí se? Existují nové trendy?**

Supervize se stává naprosto nezbytnou součástí každého psychoterapeutického výcviku a její legislativní zakotvení ve všech zařízeních, které vzdělávají v psychoterapii, poradenství a sociální práci, by mělo být považováno za samozřejmé.

Rozhovor připravil Pavel Bajer



Dialog supervize

1. Jaké vzdělání by měl mít podle vás sociální pracovník?
2. Co děláte pro své další vzdělání?

Kamila Klupáková,
terénní pracovník, 24 let,
Kontaktní centrum pro
drogově závislé, Ústí nad
Labem

1. Vysokoškolské nebo vyšší odborné.

2. Mám dokončené vyšší odborné vzdělání v oboru sociální práce a studuji prvním rokem na VŠ v Hradci Králové obor prevence sociální patologie. Čtu literaturu z oboru.

Honza Dolínek
sdužení JAHODA nabízí
pomoc rodičům při řešení
výchovných nebo jiných
problémů

1. Je to odvislé od faktického výkonu určité sociální služby, zdá se nám, že systém vzdělávání, tak jak funguje nyní (na VOŠ a na VŠ), je dobrý, vzhledem ke kvalitě vzdělávání v rámci VOŠ (vycházíme pouze ze znalosti pražských VOŠ) si myslíme, že absolventi těchto škol jsou poměrně dobře vybaveni pro samostatnou i týmovou práci v terénu, a to jak ve státních, tak i nestátních službách.

Kvalitu studia na VŠ (Praha, Hradec, Ústí n. L. a Č. Budějovice) vnímáme poněkud rozporuplněji.

Konkrétně k vaší otázce: Sociální pracovník by měl mít vzdělání vysokoškolské – hlavně proto, že samo vysokoškolské vzdělání poskytuje vyšší kredit pro budoucí výkon profese a celé okolí vnímá sociálního pracovníka mnohem lépe.

Pokud bychom odpovídali podle toho, co absolvent umí, domníváme se, že by měl mít VOŠ nebo VŠ. V obou případech se přikláníme k nutnosti, aby student v rámci svého studia dostal možnost významně zakusit skutečnou praxi v různých organizacích.

2. Pro nadcházející období se nám podařilo zajistit finanční prostředky z programu ACCESS, které jsou určeny na výcviky a další vzdělávání. Většina pracovníků v Jahodě dále pokračuje po absolvování VOŠ na VŠ. Tudíž jsme vlastně stále ve fázi dalšího vzdělávání. Velký důraz také klademe na supervizi, která ve vzdělávacím proce-

Pravidelnou součástí každého čísla časopisu je anketa.

V tomto čísle jsme se pokusili přiblížit názory sociálních pracovníků pracujících v nejrůznějších institucích a organizacích na důležitost vzdělání ve své profesi. K tomu nám posloužily dvě prosté otázky:

su všech „jahodáků“ hraje nikoliv nepodstatnou roli.

Ivana Bartoňová,
sociální a kontaktní pracovnice,
25 let

1. Nejlépe vysokoškolské v oblasti sociální práce, pedagogiky, psychologie, sociologie, možná teologie, etiky nebo zdravotnictví.

2. Kursy, semináře, výcviky, odborná garance, supervize (týmová i individuální), stáže...

Drahuše Šinfeltová,
socioterapeut, 23 let, Kontaktní
centrum pro drogově závislé, Ústí
nad Labem

1. Vysokoškolské vzdělání a praxi.

2. Účastním se vzdělávacích kursů a výcviků a současně samostuduji četbou odborné literatury. Mám dokončené vyšší odborné vzdělání v oboru prevence kriminality a jsem plně rozhodnuta zvýšit si své současné vzdělání.

Mgr. Kateřina Bártová,
sociální pracovnice, Centrum sociálních služeb Praha 2

1. Sociální pracovník by měl mít vyšší střední nebo vysokoškolské vzdělání. Důležitá je ovšem užitečná praxe v oboru již za studia a především osobnostní předpoklady, protože přístup a chuť věnovat se sociální práci samotné, to se nedá naučit.

2. Snažím se doplňovat určitý rozhled v oboru čtením odborných časopisů a knih, zvažuji účast na speciálních kursech, účastním se dostupných konfe-

rencí. Ráda bych získala i praxi v zahraničí.

David Bartoš,
kontaktní pracovník, 21 let,
Kontaktní centrum pro drogově
závislé, Ústí nad Labem

1. Nejlépe vysokoškolské a dostatečnou praxi.

2. Studuji druhým rokem na UJEP obor sociální práce. Vyhledávám jakoukoliv možnost rozšíření obzoru prostřednictvím různých výcviků. Zajímám se o literaturu týkající se oboru. Pravidelně odebírám materiály.

Lucie Tůmová,
sociální pedagožka a streetworkerka, 25 let, Rozkoš bez rizika, Praha

1. Sociální pracovník by měl mít vysokoškolské vzdělání nebo alespoň vyšší odborné vzdělání sociálního charakteru.

2. Pátým rokem studuji vysokou školu pedagogickou – obor sociální práce, navštěvuji odborné semináře, konference, čtu knihy a časopisy se sociální tematikou. Plánuji sebezkušenostní výcvik SUR.

Mgr. Gabriela Pavlíková,
sociální pracovnice Domu na půli
cesty, 26 let, Pardubice

1. Vzdělání humanitního směru – VOŠ, Bc., Mgr. Důležitější než dosažené vzdělání se nám jeví: a) osobnost pracovníka, schopnost respektovat práva a svobodu klienta, schopnost učit se novým metodám a přístupům apod.; b) další vzdělávání – odborná literatura, semináře, kursy, výcviky.

2. Čtu odbornou literaturu, absolvovala

jsem Základní kurs krizové intervence, Telefonickou krizovou intervenci, výcvik OBZOR zaměřený na přímý kontakt s klientem, motivační rozhovory a techniky skupinové vzájemné supervize (120 hodin), výcvikový kurs Tělo a krize (40 hod). Nyní vstupuji do výcvikového kursu Psychosociální dovednosti a základy psychoterapie.

Jana Švadlenová,
sociální pracovnice, 24 let,



Na vzdělání není nikdy brzy

Kontaktní centrum pro drogově závislé, Ústí nad Labem

1. Sociální pracovník by měl mít určité vysokoškolské vzdělání, nicméně to samo nezajistí zkušenosti a fakt, že práce bude vykonávána kvalitně.

2. Mám ukončené vyšší odborné vzdělání v oboru sociální práce, studuji třetím rokem na VŠ obor sociální práce, jsem ve výcviku pro rodinnou terapii a účastním se seminářů a přednášek, sleduji současné dění a také samozřejmě pracuji, což je asi ten největší zdroj zkušeností.

Mgr. Martina Pospíšilová, sociální pedagog, 28 let, okresní metodik prevence Pedagogicko- psychologické poradny ve Vyškově

1. Zda se člověk uplatní v dané profesi, nezáleží pouze na vzdělání, ale celkově na osobnosti člověka a jeho sociálních dovednostech.

Pojem sociální je pojem velmi široký. Požadavky na vzdělání budou zřejmě různé ze strany jednotlivých institucí a především se budou odvíjet od náplně práce jednotlivých sociálních pracovníků.

Sociální pracovník, který realizuje přímou práci s klientem, by měl mít podle mého názoru minimálně vyšší odborné, v lepším případě však vysokoškolské vzdělání, a to v oblasti sociální.

2. Účastním se různých přednášek, seminářů a kursů, které mi pomáhají dále se ve svém oboru rozvíjet a seznamovat se s novými metodami a formami práce. V současné době se například účastním sociálně psychologického výcviku.

Připravil Ivo Bystrčan



Úvodní poznámka: Oproti původnímu dokumentu z roku 1993 došlo v pojetí Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci (dále MSVSP) k několika změnám. Ustavením vyšších odborných škol se také změnil institucionální rámec, ve kterém je Minimální standard aplikován. Při zpracování tohoto dokumentu bylo k těmto změnám přihlédnuto tak, aby jeho původní obsah zůstal zachován potud, pokud to nebrání jeho srozumitelnosti v nově se utvářejících podmínkách. V textu byly učiněny následující změny:

Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP

Původní dokument z roku 1993 hovořil pouze o existenci vysokých škol sociální práce. Vzhledem k tehdejší situaci byly v příslušných pasážích užívány pojmy **bakalářské a magisterské studium sociální práce a vysoké školy sociální práce**. Tyto termíny byly nahrazeny **výrazy tříleté pomaturitní studium sociální práce, vyšší odborné a vysoké školy sociální práce, školy sociální práce** nebo **nejméně tříleté pomaturitní studium sociální práce**.

Do dokumentu byly zapracovány změny pojetí disciplín Teorie a metody sociální práce, Sociální politika a Praxe v sociální práci, které byly Valnou hromadou ASVSP přijaty v dubnu 1996.

Do dokumentu bylo zapracováno upřesnění rozsahu praxí, které bylo schváleno po diskusi nad závěry konzultace na FSS MU. K této diskusi došlo na jednání v Ústí nad Labem v říjnu 1998.

Do dokumentu bylo zapracováno rozhodnutí o tom, že součástí požadavků Minimálního standardu je začlenění profilu absolventa do studijního programu. Toto rozhodnutí bylo učiněno na jednání v Jihlavě v listopadu 1999.

Při úpravách dokumentu bylo přihlédnuto ke stavu realizace Minimálního standardu ASVSP na konci 90. let, to je ke skutečnosti, že v roce 1999 existovalo patnáct vyšších odborných a vysokých škol, které minimální standard naplnily v celém rozsahu, a další čtyři školy, které do svého studijního programu zařadily všechny disciplíny minimálního standardu, v jejich obsahu však měly dílčí nedostatky.

Minimální akreditační standard pro výuku sociální práce na úrovni vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání (obsah studia)

Účelem tohoto materiálu je navrhnout minimální soubor studijních disciplín (obsah studia) a zásad studia sociální práce, a umožnit tak vyšším odborným a vysokým školám sociální práce podstoupit akreditační řízení a získat podporu ve formě konzultace. Akreditačním řízením zde rozumíme nezávislé hodnocení studia, jehož kladný výsledek je potvrzením dobré jakosti výuky. Konzultaci chápeme jako dialog expertů ASVSP se školami, podporu škol při realizaci minimálního standardu a při řešení souvisejících problémů. V první polovině devadesátých let byla akreditačního řízení především reakcí zainteresovaných stran na rostoucí množství nových výukových programů a výcvikových kursů, které měly vzdělávat budoucí sociální pracovníce v sociální praxi, přeškolené jinak vzdělané osoby na sociální pracovníky, případně rozšiřovat vzdělání sociálních pracovníků z praxe. K tomuto záměru později přibyla snaha ASVSP podpořit kvalitu studia disciplín Minimálního standardu. Úkolem zůstává zajistit koordinované úsilí o vypracování profesních a zaměstnaneckých standardů v sociální praxi, které je reakcí na stále nepřehlednou situaci v oblasti sociálních služeb a v zaměstnaneckých vztazích sociálních pracovníků.

Stanovování standardů pro výuku sociální práce chápeme jako dlouhodobý proces, na němž se budou zainteresované školy účastnit formulováním vlastních představ a kritikou nebo připomínkami k představám jiným. Navíc počítáme, že se na něm budou podílet v rámci činnosti Rady pro rozvoj sociální práce i zaměstnavatelé a odborníci z praxe.

Dále uvedený výňatek z MSVSP má dvě

části: uvedení základních východisek akreditace, komentovaný návrh obsahu studia a poznámky k zajištění návaznosti teoretické a praktické výuky.

Komentovaný návrh obsahu studia

Dále uvedená minimální koncepce obsahu studia sociální práce předpokládá, že odbornou kvalifikaci pro samostatný výkon sociální práce je možné získat minimálně tříletým pomaturitním studiem. Tento typ vzdělání je možné v současné době získat studiem na vyšších odborných školách a studiem bakalářských nebo magisterských programů vysokých škol. Koncepce minimálního standardu vzdělávání v sociální práci dále předpokládá, že vedle obecně akceptovaného minima školy studentům nabízejí specifickou část svého studijního programu. V zájmu zajištění průhlednosti vztahu mezi disciplínami, které jsou dány minimálním standardem, a osobitým profilem jednotlivých škol je třeba, aby každá škola sociální práce deklarovala své specifické zaměření v profilu absolventa.

V souladu s míněním ostatních kolegů navrhujeme, aby studijní programy, které usilují o akreditaci studia sociální práce, závazně zavedly následující obecné disciplíny pro první fázi nejméně tříletého pomaturitního studia:

1. Filozofie a etika. Předmět je úvodem k reflexi profesionální hodnotové orientace studentů. Cílem filozofie je seznámení se základními typy filozofických problémů a jejich řešením v evropském filozofickém myšlení ve vztahu k sociální práci. Obsahem jsou problémy sociální filozofie jako filozofie vztahů mezi individuem a společností a jako filozofie sociálního řádu. Vztah sociální filozofie a etiky,

sociální filozofie a politiky, sociální filozofie a ideologií, sociální filozofie a práva. Cílem disciplíny etika je seznámení s teoretickými a praktickými předpoklady etiky a se základními metodami a výsledky práce nejvýznamnějších etiků a axiologů z hlediska jejich relevance pro sociální pracovníky. Vymezení základních pojmů a vztahů: mravnost, morálka, etika – vztahy náboženství a morálky, filozofie a morálky, ideologie a morálky, politiky a morálky. Aplikace základních etických kategorií a morálních pojmů v těchto vztazích: dobro, zlo, povinnost, služba, svědomí, hřích, úcta, prostředek, účel, život, obět, smysl, solidarita, charita, vyšší celek, cíl. Koncepce soudobé krize a krize humanity.

2. Teorie a metody sociální práce.

Absolvent kursu Teorie a metod sociální práce má následující znalosti:

- umí definovat, co je sociální práce
- umí vymežit cíle a význam sociální práce
- zná hlavní etické principy sociální práce
- uvědomuje si specifikum profese sociálního pracovníka
- zná základní principy psychoanalýzy jako hlavního teoretického zdroje individuální práce případové
- využívá hlavní zásady funkčního přístupu a sociologického přístupu v individuální práci případové
- zná hlavní zásady teorie komunikace
- zná hlavní teoretická východiska interakčního přístupu v sociální práci
- orientuje se ve vývoji myšlení od lineárních teorií k teoriím systémovým
- zná základní zásady systémové teorie
- zná hlavní teoretické směry ve vývoji rodinné terapie
- zná hlavní teoretické principy pro práci se skupinou

- má znalosti hlavních charakteristik skupiny
- zná specifikum postavení jednotlivce a skupiny v ústavní péči
- zná hlavní zásady skupinové terapie
- zná specifika různých cílových skupin
- zná hlavní principy komunitní práce

Absolvent kursu Teorie a metod sociální práce má následující dovednosti:

- dovede aplikovat hlavní principy etiky sociální práce při navazování terapeutického vztahu
- dovede účelně využívat komunikativních dovedností
- dovede účelně ovládat řeč těla
- dovede vést anamnestický rozhovor s klientem
- dokáže analyzovat sociální situaci klienta
- dokáže stanovit sociální diagnózu
- dokáže vést psychogenetický rozhovor
- dokáže vést dokumentaci sociálního případu
- ovládá různé techniky intervence
- umí vést nedirektivní rozhovor
- orientuje se v možné pomoci rodinám
- dovede aplikovat různé přístupy v sociální práci s rodinou
- umí pracovat se skupinou klientů
- dokáže používat speciální techniky práce se skupinou
- umí vést záznamy psychoterapeutických sezení
- dovede pracovat se skupinou v ústavní péči
- dovede využívat komunitní práci jako formu preventivního působení v regionu
- umí mapovat sociální situaci v regionu
- umí plánovat strategii komunitní práce
- dokáže pracovat s členy komunity

- umí nacházet způsoby, jak stimulovat komunitu k činnosti

Způsob výuky uvedených znalostí a dovedností určí škola, která chce dostat minimálnímu standardu, samostatně. Uvedené znalosti a dovednosti nemusí být nutně vyučovány v rámci jednoho kursu. Mohou být na základě rozhodnutí školy rozděleny do většího počtu kursů, mohou se stát součástí kursů, které se některými aspekty uvedené problematiky zabývají podrobněji, než je stanoveno minimálním standardem. Minimální standard je školou naplněn tehdy, když:

a) jsou vytvořeny podmínky pro to, aby si studenti osvojili všechny uvedené znalosti a dovednosti

b) studenti vědí o tom, že uvedené znalosti a dovednosti tvoří společně minimální obsah vzdělání sociálních pracovníků v oblasti teorie a metod sociální práce, a vědí, ve kterých kursech si mohou jednotlivé vlastnosti a dovednosti osvojit

c) v rámci programu studia oboru sociální práce existuje alespoň jeden kurs, který je explicitně věnován komplexnímu studiu teorie a metod sociální práce

d) škola splňuje požadavky uvedené v Návrhu minimálního standardu pro výuku předmětu Praxe v sociální práci pro tříleté pomaturitní (vyšší odborné, bakalářské) vzdělání sociálních pracovníků

3. Sociální politika. Studium této disciplíny by mělo být organizováno podle následujících zásad:

Absolvent nejméně tříletého pomaturitního (vyššího odborného nebo bakalářského) vzdělání v sociální práci by měl v průběhu studia **zvládnout dále uvedená**

témata předmětu Sociální politika. Zvládnutí těchto témat představuje minimální penzum znalostí a dovedností, které umožňuje profesionálně řešit dilemata a situace, které vyplývají z účasti sociálního pracovníka a jeho klientů v systému sociální politiky.

Pojmem **zvládnout** zde označujeme:

1. **znalost** základních pojmů, principů a poznatků teorie sociální politiky

2. **schopnost nalézt podrobné informace** o těchto pojmech, principech a poznatcích v relevantní literatuře

3. **schopnost uplatnit tyto pojmy, principy a poznatky při interpretaci** vlastní pozice sociálního pracovníka a jeho zaměstnavatelské organizace v systému sociálních služeb a ve společnosti, při interpretaci situace svých klientů a při interpretaci podmínek uspokojování potřeb lidí a podmínek realizace sociálních práv občanů

Minimální obsah tříletého pomaturitního vzdělání sociálních pracovníků v sociální politice tvoří následující **témata a pojmy**:

- funkce sociální politiky a funkce sociální práce v systému sociální politiky
- sociální a demografická struktura společnosti a cíle sociální politiky (vzájemné působení)

- sociální solidarita a redistribuce z hlediska tvorby a čerpání státního rozpočtu

- funkce sociálního státu (**welfare state**) v moderní společnosti a typologie sociálního státu

- **krize** sociálního státu v 70. letech 20. století

- vznik a typy sociálních událostí a situací, sociální rizika, problémové události, preventivní role sociální politiky
- způsoby redistribuce a sociální služby

a sociálně právní ochrana jako nástroje sociální politiky

– stát, obce, nestátní subjekty, stavovská a profesní sdružení a zájmové skupiny a organizace – jako subjekty sociální politiky

– teorie sociálních práv a sociální zákonodárství

– politika trhu práce, politika sociálního zabezpečení, zdravotní politika, vzdělávací politika

– politika bydlení, rodinná politika a (proti)drogová politika jako dílčí oblasti sociální politiky, sociální služby

– tvorba programů sociální politiky

– vývoj a tradice sociální politiky v České republice

– změny sociální politiky v České republice po roce 1989

– sociální pojištění, státní sociální podpora a sociální pomoc jako tři prvky systému sociální ochrany obyvatel v ČR a jejich financování, správa a aplikace

– intervence českého státu do situace specifických skupin občanů

– strategie sociální politiky EU, evropské sociální zákonodárství a základní dokumenty Evropské sociální politiky

Konkrétní obsah uvedených témat, způsob jejich výuky, studijní texty a zařazení témat do jednotlivých kursů určí škola, která chce dosáhnout minimálního standardu, samostatně. Uvedená témata a pojmy nemusí být nutně vyučovány v rámci jednoho kursu. Témata mohou být na základě rozhodnutí školy rozdělena do většího počtu kursů, dílčí témata nebo jejich skupiny se mohou stát součástí kursů, které se některými aspekty uvedené problematiky zabývají podrobněji, než je stanoveno minimálním standardem. Minimální standard je školou naplněn tehdy, když:

a) jsou vytvořeny podmínky pro to, aby studenti zvládali všechna uvedená témata

b) studenti vědí o tom, že uvedená témata tvoří společně minimální obsah vzdělání sociálních pracovníků v problematice sociální politiky, a vědí, ve kterých kursech se mohou s jednotlivými tématy seznámit

c) v rámci programu studia oboru sociální práce existuje alespoň jeden kurs, který je explicitně věnován komplexnímu studiu teorie sociální politiky

Dolní hranice objemu výuky, který je třeba jednotlivým tématům věnovat, není kvantitativně stanovena. Každému tématu je třeba věnovat tolik času (přednášek, seminářů, samostudií, atd.), aby je studenti **zvládli** ve smyslu výkladu tohoto termínu, který je uveden v odstavci 2 tohoto textu. Horní hranice objemu času věnovaného výuce jednotlivých témat je věcí rozhodnutí školy.

4. Praxe v terénu. Studium této disciplíny by mělo být organizováno podle následujících zásad:

Cílem praxí studentů sociální práce je:

a) zprostředkovat studentům zkušenost se sociálními vztahy a způsoby práce, které existují nebo jsou uplatňovány v existujících organizacích sociálních služeb, a podnítit snahu studentů o reflexi této zkušenosti

b) umožnit studentům, aby si prakticky vyzkoušeli metody, se kterými se seznámili teoretickým studiem

c) umožnit studentům, aby mohli v průběhu studia konfrontovat své teoretické představy o sociální práci s jejich praktickou realizací

d) stimulovat proces identifikace studentů se sociální prací jako profesí

Dosáhnout uvedené cíle v minimální kvalitě potřebné pro dobrý výkon absolventů studia sociální práce je možné, pokud škola, učitelé odpovědní za organizaci praxi a učitelé teorie a metod sociální práce zajistí:

a) aby reflexe zkušeností z praxe byla orientována poznatky, metodami a etickými standardy sociální práce

b) aby reflexe zkušeností z praxe byla součástí výuky teorie a metod sociální práce

c) aby reflexe zkušeností z praxe byla organizována v rámci k tomu určeného semináře

d) aby bylo praxi věnováno nejméně 25 % (optimálně 30 %) rozsahu výuky, kterou student absolvuje během celé doby tříletého studia, to znamená, že u studentů dvouoborového studia se podíl praxe počítá z doby výuky na obou oborech

e) aby učitelé teorie a metod sociální práce měli osobní praktickou zkušenost s výkonem sociální práce

5. Úvod do sociologické teorie. Cílem je, aby byl sociální pracovník schopen porozumět sociálním činitelům vzniku problémů, které řeší, a sociálním podmínkám výkonu své profese. Za tímto účelem je třeba studentům zprostředkovat přehled vývoje sociologického myšlení a sociální filozofie tak, aby se absolvent samostatně orientoval v sociologické literatuře a aby uměl sociologicky myslet, tj. orientovat se v základních sociologických kategoriích (např. tradiční, moderní, respektive postmoderní společnost, sociální změna a sociální mobilita, moc, sociální struktura a stratifikace, společenské skupiny, organizace a kultura, sociální komunikace, socializace, životní běh a jeho fáze aj.) a ve vztazích mezi

nimi. V průběhu studia je třeba se studenty procvičovat schopnost aplikovat uvedené kategorie při porozumění vzniku a definici řešení sociálních problémů.

6. Úvod do psychologické teorie. Cílem je seznámení studentů s psychologickou terminologií a jejich uvedení do problematiky psychologie člověka. Obsah tvoří tři okruhy psychologických poznatků a tři problémové okruhy:

a) Jak člověk poznává a jaká je jeho duševní výkonnost?

b) Jak člověk prožívá a jak se utváří jeho citový život?

c) Základní motivační aktivity člověka a jeho formování v náročných životních situacích.

Součástí disciplíny je získání poznatků z psychické ontogeneze člověka a orientace v možnostech jejich využití v sociální práci, sociálně psychologická témata (socializace jedince a její činitelé, utváření osobnosti v sociálních interakcích, sociálně psychologická problematika malé skupiny, sociální komunikace a interakce). Cílem je, aby studenti porozuměli struktuře a dynamice osobnosti z hlediska hlubinných, humanistických, behaviorálních, ale i sociologizujících psychologických přístupů.

7. Metody a techniky sociálního výzkumu. Cílem je, aby studenti získali schopnost vyhledávat nebo samostatně a systematicky získávat data o sociální skutečnosti, porozumět jim, znát možnosti a limity jejich výpovědní schopnosti a naučit se sociologicky interpretovat nesystematizované informace o svém profesionálním životě a životě svých klientů. Studium by mělo být završeno

samostatnou empirickou prací. V teoretické části by se měli studenti seznámit s účely a principy kvalitativního i kvantitativního přístupu ke zkoumání sociální skutečnosti a s odpovídajícími výzkumnými technikami (např. zúčastněné pozorování, studium dokumentů, volný hloubkový rozhovor, interpretace vlastní nesystematizované zkušenosti jako techniky kvalitativního zkoumání a dotazník jako technika kvantitativního zkoumání). Studenti by měli porozumět funkci základních prvků procedury empirického výzkumu (hypotéza, znaky a jejich operacionalizace, způsob výběru, základní a výběrový soubor) a měli by být seznámeni se základy statistického zpracování dat včetně principů třídění druhého stupně. V praktické části by měli studenti samostatně vypracovat projekt výzkumu projektu, podílet se na jeho realizaci a seznámit se se základy práce s osobním počítačem (s použitím programu jako SPSSPC).

8. Úvod do právní teorie a praxe. Předmět zpracovává základy občanského, rodinného a trestního práva a zřejmě sociální zákony. Doporučeny jsou k praxi orientované přednášky s případovou analýzou. Účelem je seznámit studenty s legislativním a soudním kontextem výkonu sociální práce.

9. Sociální patologie. V této přednášce by se studenti měli seznámit s problémy jedinců a skupin stojících na okraji společnosti, dále s problémy kriminality, násilí v rodině, závislosti na alkoholu a drogách, apod.

10. Problémy etnických a menšinových skupin. Účelem je pomoci etnologických, historických, sociologických, psychologických, kulturně srovnávacích a dalších

poznatků posílit schopnost studentů reflektovat s odstupem od sociálních mýtů a předsudků vztahy mezi majoritní populací a etnickými nebo jinými menšinami. Klíčová pozornost by měla být věnována pojmu kulturní relativismus, vztahům mezi specifickými kulturami různých skupin, rozlišení mezi autoritativním, paternalistickým a partnerským pojetím těchto vztahů a odpovídajícími technikami intervence do situace menšin.

11. Zdraví a nemoc. Vzhledem k tomu, že sociální problematika bývá často spojena s nemocností, tělesnými, smyslovými nebo duševními vadami, jsou doporučeny přednášky přebírající relevantní témata ze sociálního lékařství, psychiatrie, psychosomatické medicíny, epidemiologie, veřejné hygieny, problematiky nevyléčitelných chorob, patogenetiky a thanatologie. Studenti by se na nich měli rovněž seznámit se sociálními aspekty zdraví a nemoci, se společenskou úlohou sektoru zdravotnictví a s postavením nemocného v rodině, ve společnosti a v léčebných institucích.

Pro druhou fázi minimálně tříletého pomaturitního studia navrhuje specializované výběrové přednášky, které by studentům umožnily užší profesní orientaci. Podmínkou akreditace je nabídka nejméně čtyř (doporučujeme šesti) specializovaných kursů z následujícího předběžného a neuzavřeného seznamu:

- sociální problematika rodin (Sociální práce s rodinou a dětmi)
- pracovní trh a nezaměstnanost (Sociální práce v oblasti zaměstnanosti)
- kriminologie (Sociální práce s delikventy)
- sociální gerontologie (Sociální práce se starými občany)

- demografie
- personalistika a řízení
- ekonomie sociální sféry
- psychoterapeutický výcvik (Sociální práce v poradenských zařízeních a psychiatrických léčebnách)
- sociální práce s postiženými osobami
- sociální práce ve zdravotnictví
- sociální práce s menšinami, národnostmi, uprchlíky
- komunitní sociální práce

Podmínkou získání bakalářského titulu musí být znalost jednoho světového jazyka na úrovni státní zkoušky. Zároveň doporučujeme, aby se při výuce běžně používalo zahraniční literatury.

Předpokladem ukončení nejméně tříletého a pomaturitního studia sociální práce musí být absolvování formální závěrečné zkoušky podmíněné obhajobou písemné diplomové práce. Kromě této práce podmiňujeme akreditaci písemnými pracemi studentů v rozsahu 20 stran v prvním roce a 30 stran ve druhém roce studia.

Nevyslovujeme se zatím závazně k obsahu magisterského studia sociální práce. Předpokládáme, že bude koncipováno hlouběji než tříleté pomaturitní studium na vyšších odborných školách a v bakalářských programech. Pokládáme při tom za přirozené, že bakaláři sociální práce z akreditovaných škol budou moci pokračovat po absolvování přijímací zkoušky na magisterském studiu na akreditovaných katedrách sociální práce, které je nabízejí.

Zajištění návaznosti teoretické a praktické výuky

Ve srovnání se školami sociální práce v zahraničí se česká výuka sociální práce zatím zdá výrazně teoretizující a relativně

odtažitá od reálných podmínek výkonu profese v praxi. Na Západě obnášejí terénní stáže a přednášky vázané k praxi více než polovinu času přípravy studentů. Obdobné podmínky lze nastolit podle našeho mínění teprve postupně, s prohlubováním vztahů mezi školami a zařízeními v terénu, přípravou supervize stáží zkušenými pracovníky z praxe a organizačním zajišťováním míst stáží.

Pro nejbližší budoucnost nicméně doporučujeme, aby školy sociální práce vyčlenily alespoň polovinu úvazku pro člověka, který by organizačně připravoval a zajišťoval stáže studentů, zprostředkoval vztah školy k terénním pracovníkům a konal školení supervizorů stáží.

Doporučujeme, aby tento pedagog měl dlouholeté praktické zkušenosti nebo aby byl i nadále angažován v sociální práci a aby splnění této podmínky bylo jedním z předpokladů akreditace. Dále doporučujeme, aby školy přípravu supervizorů studentských stáží formalizovaly a aby v součinnosti s ministerstvem školství a ministerstvem práce a sociálních věcí prosadily odměňování supervizorů.

Při plánování struktury výuky navíc doporučujeme výrazně posílit její praktické aspekty. Studenti by měli být v nejvyšší možné míře připravováni formou cvičení a seminářů, jejichž předmětem by měly být zkušenosti získávané z práce s klienty.

Závěrečná poznámka

Při koncipování těchto podkladů k akreditačnímu řízení jsme si byli vědomi současného relativního nedostatku pedagogů sociální práce. Částečně jej lze jistě kompenzovat angažováním odborníků z praxe a pracovníků jiných kateder.

Vzhledem ke známým problémům spojeným se zaměstnáváním externistů (absence, dočasné úvazky, fluktuace pracovníků) doporučujeme, aby podmínkou akreditace studijního programu

sociální práce do blízké budoucnosti bylo, aby přinejmenším polovina přednášejících byli kmenoví učitelé školy.



System vzdělávání nabízí nový pohled

• Proč považujete (MPSV) vzdělávání sociálních pracovníků za důležité?

Sociální pracovníci jsou klíčovými pracovníky sociálních služeb. Právě oni jsou tedy zárukou kvality poskytovaných sociálních služeb. Ministerstvo práce a sociálních věcí však považuje za důležité nejen vzdělávání sociálních pracovníků, ale všech pracovníků v sociálních službách.

Hlavním cílem sociálních služeb je vyrovnáváním příležitostí předcházet sociálnímu vyloučení a podporovat začleňování lidí do běžného života společnosti. Pracovníci v sociálních službách často pracují s lidmi, kteří jsou v důsledku své životní situace na jejich pomoci závislí, a mají možnost tak významně ovlivnit život těchto lidí. Právě tento fakt je klíčový z hlediska přípravy pracovníků na práci v sociálních službách.

Z uvedených důvodů mají činnosti v sociálních službách svá specifika a záměrem ministerstva je zajistit, aby lidé, kteří zde chtějí pracovat, si osvojili

základní etické principy a porozuměli cílům a základním východiskům sociálních služeb.

Druhou důležitou oblastí, které se chce MPSV věnovat, je zpřehlednění oblastí sociální práce, pro které je třeba speciálního vzdělávání, a podpora vzniku vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách, jejímž cílem je odborný růst pracovníků a příprava na práci v konkrétní sociální službě pro určitou specifickou skupinu obyvatel.

• V jaké fázi rozpracovanosti se momentálně nachází konceptní práce na systému dalšího vzdělávání pro pracovníky v sociálních službách?

V souvislosti s významným rozvojem sociálních služeb, ke kterému došlo v 90. letech nejen z hlediska rozmanitosti služeb, ale i jejich kvality, stoupá v posledních letech tlak pracovníků v sociálních službách na rozvoj dalšího vzdělávání a možnosti dalšího profesního růstu. Nastavení systému dalšího vzdělávání však není možné bez základních informa-

O novém systému vzdělávání pracovníků v sociálních službách jako o jednom z nejúčinnějších nástrojů ochrany klientů sociálních služeb s námi diskutovala Ilona Medlinová, odborná referentka z Odboru sociálních služeb Ministerstva práce a sociálních věcí ČR.



Místo, kde sociální pracovníky opravdu potřebují – dětský domov Dagmar v Brně.

cí o tom, pro jakou práci mají být pracovníci v rámci systému dalšího vzdělávání připravováni, tzn. jaké kategorie pracovníků zde existují, jaké znalosti, případně zkušenosti pro tuto práci potřebují mít atd. Vhodnou cestu ke splnění tohoto úkolu nabídl projekt Integrovaný systém typových pozic (dále jen ISTP), který je realizován pod gescí Správy služeb zaměstnanosti MPSV ve spolupráci s profesními týmy odborníků. Konstrukce typových pozic je založena na popisu reálných pracovních činností, které pracovník vykonává, a současně stanovuje požadavky a předpoklady na výkon těchto pracovních činností. Výchozím materiálem pro práci odborníků z řad

poskytovatelů sociálních služeb na tomto projektu byla závěrečná zpráva studie Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí s názvem Kategorizace a kvalifikační předpoklady pracovníků v sociálních službách. První výstup z tohoto projektu by měl být zveřejněn na internetových stránkách do poloviny tohoto roku a předložen k širší odborné diskusi a připomínkám.

• Co konkrétně očekáváte od vzniku systému vzdělávání pro pracovníky v sociálních službách?

Účast v projektu ISTP umožní zařazení pracovníků v sociálních službách do jednotné soustavy povolání v rozpočtové

i podnikatelské sféře v ČR a výsledný materiál bude podkladem pro přípravu akreditovaného systému dalšího vzdělávání, který bude odpovídat skutečným potřebám pracovníků v tak pestrém poli sociálních služeb. Zmapování jednotlivých pozic, které sociální pracovníci zastávají, je předpokladem pro určení toho, jaké specializační vzdělání sociální pracovník potřebuje. Je zapotřebí určit, co má být obsahem tohoto vzdělávání, a zajistit uznání dosažené kvalifikace a jejího ohodnocení. To jsou však velmi rozsáhlé úkoly a jejich realizace jistě není krátkodobým cílem. V současné době se poměrně často setkáváme s tím, že pracovníci pracující s klienty sociálních služeb nemají potřebné vzdělání nebo kursy, které by je kvalifikovaly pro tuto práci. Tato situace by se měla změnit také v důsledku připravovaného zákona o sociálních službách, kde má být poprvé zakotven pojem sociální pracovník a požadavky pro přímou práci s klienty. Role sociálního pracovníka je v chystaném zákoně považována za klíčovou pro tuto oblast sociálních služeb. Jedním z cílů zákona má být zabezpečení ochrany klienta. Z tohoto důvodu musí být pracovníci v sociálních službách vybaveni znalostmi a dovednostmi, které je kvalifikují pro tuto práci. V návrhu zákona o sociálních službách se hovoří o odborné způsobilosti pracovníků v sociálních službách. Rovněž se mají vyjasnit role jednotlivých odborníků vstupujících na pole sociálních služeb, jako jsou například pedagogové, psychologové, zdravotničtí pracovníci či pracovníci ostatních profesí, jejichž spolupráce je nezbytná.

Obecně se dá říci, že systém vzdělávání přispěje především ke zkvalitnění poskytovaných sociálních služeb. Jeho hlavní

přínos vidí ministerstvo práce a sociálních věcí v ochraně uživatelů před neodborně poskytovanými sociálními službami. Zavedení systému dalšího vzdělávání rovněž přispěje k motivaci pracovníků k účasti ve vzdělávacích programech, pokud v něm bude spatřována možnost profesního růstu.

Vzdělávání sociálních pracovníků má z pohledu ministerstva ještě jedno specifikum. Tito pracovníci nespádají pouze pod ministerstvo práce a sociálních věcí, ačkoliv největší podíl těchto pracovníků sem patří. Spadají taktéž pod ministerstvo spravedlnosti, ministerstvo vnitra, ministerstvo zdravotnictví a ministerstvo mládeže, tělovýchovy a školství. V současné době není vzděláváním sociálních pracovníků pověřeno žádné ministerstvo. Ministerstvo školství nepředpokládá, že by se dalším vzděláváním jednotlivých profesí zabývalo. Zabývá se pouze vzděláním kvalifikačním. MPSV proto na základě usnesení vlády z června 2001 připravilo návrh Koncepce celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků, ve kterém navrhuje vyčlenění dvou pracovníků MPSV k zajištění této problematiky.

Při přípravě systému dalšího vzdělávání pak MPSV bude vycházet ze skutečnosti, že řada kvalitních vzdělávacích programů pro pracovníky v sociálních službách již existuje a jejich přínos je již v praxi ověřen (např. vzdělávací programy linek důvěry).

• Bude koncepce závazná? Pokud ano, kdy začne platit?

MPSV v současné době připravuje na základě usnesení vlády ze dne 20. února 2002 č. 164, k návrhu věcného záměru zákona o standardizaci vybraných veřejných služeb, návrh věcného záměru

zákona o sociálních službách. Jak již bylo výše řečeno, v tomto návrhu věcného záměru zákona MPSV jsou zakotveny podmínky odborné způsobilosti pro práci v sociálních službách a povinnost poskytovat sociální služby pouze pomocí osob, které podmínku odborné způsobilosti splňují. Povinnost splnění podmínky

odborné způsobilosti pro práci v sociálních službách se předpokládá od 1. 1. 2009. Jedná se však v současné době pouze o pracovní materiál, proto je data nutno brát spíše orientačně.

• **Jaké jsou priority MPSV, co považuje za klíčové v oblasti poskytování sociál-**



Cesta vzdělání nemá konce...

ních služeb? V kterých oblastech vidíte největší nedostatky, je nutné zkvalitnit služby?

Hlavní prioritou v oblasti sociálních služeb je ochrana uživatele, proto MPSV přistoupilo na jaře 2002 k vydání standardů kvality sociálních služeb a v současné době připravuje ve spolupráci s mnoha odborníky systém inspekce sociálních služeb. V prosinci 2002 bylo ukončeno školení první skupiny inspektorů kvality sociálních služeb, závěrečným vyhodnocením profesionálních kompetencí inspektora prošlo úspěšně 26 účastníků školení a byli zapsáni do Národního registru inspektorů pro dobrovolné inspekce. Registr je veřejně přístupný na stránkách MPSV. Od května do prosince 2002 proběhlo 33 pilotních inspekce zajišťovaných těmito inspektory v regionech Olomoucko a Liberecko. Hlavní zjištění z těchto inspekce jsou zveřejněna rovněž na stránkách MPSV. V současné době probíhá příprava dobrovolných inspekce, které budou pravděpodobně vyhlášeny v dubnu tohoto roku, kdy se k nim budou moci začít organizace hlásit.

• Co bude náplní činnosti inspektora?

Náplní práce inspektora je kontrolovat soulad poskytování sociálních služeb se standardy kvality. Při své práci inspektor vychází z platných dokumentů organizace, z rozhovorů s klienty a jejich klíčovými pracovníky atd. Součástí závěrečné zprávy z inspekce jsou i doporučení k přijetí opatření k naplnění standardů kvality. Závěrečnou zprávu inspektoři projednávají s organizací v rámci závěrečného dne inspekce. Práce inspektora není tedy pouze kontrolní činností, ale jejím cílem je i podpora rozvoje kvality poskytovaných služeb dané organizace.

Vzdělávání pro práci inspektora je považováno za jednu ze specializací v oblasti sociální práce.

• Bude v koncepci zakotvena funkce supervizora v sociálních službách?

Funkce supervizora je uvažována také jako jedna ze specializací sociálního pracovníka. Pracovní komise se doposud shodla, že tato funkce patří k nejnáročnějším stejně jako funkce inspektora. Získání kvalifikace pro práci supervizora bude patřit k nejobtížnějším.

• Spolupracujete s Asociací vzdělavatelů v sociální práci, která má zpracovány standardy minimálního vzdělávání sociálních pracovníků?

Spolupracujeme. Při přípravě zákona vycházelo MPSV z Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci. V nich je zakotveno, že sociální práci je možné studovat ve vzdělávacím programu na minimálně VOŠ úrovni, dále je toto vzdělání možné získat na vysoké škole v bakalářském nebo magisterském programu. Vzhledem k tomu, že do roku 1994 nebyla možnost toto vzdělání získat, je v chystaném zákoně o sociálních službách zakotveno přechodné ustanovení k uznání kvalifikace sociálních pracovníků, kteří ji získali v pomaturitním vzdělání. Podmínkou uznání kvalifikace je ale splnění určitého počtu let odborné praxe.

**Rozhovor připravili
Pavel Bajer a Jitka Navrátilová**



David Drucker¹
je anglický
„praktik“ v ob-
lasti sociální
práce a dlouho-
dobý konzultant
OSN. Působil
v Asii, Africe,
v Tichomoří,
Litvě a v ČR na
Masarykově
univerzitě. Je
autorem mnoha
profesionálních
knih a článků
a odborníkem
na tzv. „třetí
svět“. Vystudoval
London
University's Lond-
on School of
Economics and
Political Science
a Columbia
University's New
York School of
Social Work.

Abstrakt:
Článek se
pokouší hledat
kompatibilitu
mezi kulturou
vědy a kulturou
sociální práce
při formaci
praktických
pracovníků
v kontextu

Sociální práce

akademická nebo praktická

– rozpor nebo nutnost?

Social work

academical or practical

– conflict or necessity?

„Sociální rozvoj“ jako poslání sociální práce

Mám-li být upřímný, vzbuzují ve mně konference skepsi, pokud nelze dokázat, čeho bylo díky časovým a finančním prostředkům na ně vynaloženým dokázáno. Avšak z důvodu stručnosti se u tohoto bodu nebudu déle zdržovat. V roce 1993 jsem po dlouhodobé zdrženlivosti od účasti na konferencích odjel na evropskou regionální konferenci IASSW do severoitalského Turína.

V té době, nedlouho po rozpadu Sovětského svazu a po vzniku nových států, byli odborníci pro sociální práci nadšeni vyhlídkou, že budou moci poučit východní Evropu, co dělat. (Povšiml jsem si tehdy velmi horlivých Britů, kteří předtím za thatcherovského režimu sami zažili aktivní zničení svého sociálního státu.) Tři dny jsem velmi netypicky mlčel, potom jsem to již nemohl déle vydržet a ozval jsem se. Vyzval jsem k tomu, abychom se nedopouštěli stejných omylů podle kolonialistického západně-intelektuálního imperialismu, k nimž o generaci dříve došlo v Asii. Tento vášnivý apel vedl k tomu, že mne Regina Kulys (která je tu dnes s námi) požádala, abych přijel do Litvy a „pomohl to dělat jinak“. A tak

jsem počátkem roku 1994 přijel do této neznámé země a přijížděl jsem potom ještě dalších šest let.

Konference, jíž se právě účastníme, chce říci, že „nastal čas vyhodnotit rozvoj (VDU Centra)² monitorovacího centra a profese“. Myslím, že zároveň nastal čas i pro mne, abych se sám sebe otázel, zda se to skutečně od té doby dělá jinak. Samozřejmě, že jsem přijel s velmi ambiciózními představami. Především jsem byl vášnivě přesvědčený, že poslání sociální práce dosahuje mezinárodní šíře. Toto poslání se ukázalo v šedesátých letech, kdy začalo být naléhavě zřejmé, že v nových chudých rozvojových zemích irelevantně dominují v oblasti sociální práce a profesní přípravy k ní západní koncepce. Tehdy bylo naléhavě zapotřebí, aby v „rozvoji v sociální sféře“ sehrálo důležitou roli poslání sociální práce. Toto stanovisko bylo vyjadřováno na četných setkáních ministrů OSN, a jak jsem se domníval, bylo plně schvalováno Mezinárodní asociací škol sociální práce (IASSW).³

„Sociální“ rozvoj neměl být pouze třesničkou na dortu ekonomického rozvoje. Bylo nutné, aby se stal zásadní metou ekonomického rozvoje, předpokladem pravděpodobně nezbytným pro vytváření zdrojů a bohatství a zcela jistě nutným pro zajištění sociální spravedlnosti v jejich distribuci.

Současně začalo být až příliš zřejmé, že sociální pracovníci z praxe i lidé zabývající se výukou sociální práce mají málo přímých zkušeností s působením v situacích s uznávanou makro-sociálně-politickou perspektivou. Co přesně bylo žádoucí z hlediska kurikula sociálního rozvoje? Byl jsem poctěn a uchvácen účastí na jedinečné misi OSN situované do Asie, jejímž úkolem bylo pokusit se to zjistit.

Sociální práce jako rozvoj

Metody sociální práce a výukové materiály, podle nichž se v té době vyučovalo, případová práce, skupinová práce a organizace komunitní práce byly, jak se zjistilo, skutečně odvozeny výlučně z prostředí Západu. Sestavením (šesti- a víceletého) studijního kurikula s názvem „Exploration“, na němž se podílely Thajsko, Jižní Korea, Hongkong, Pákistán, Filipíny a Barma, byly tyto metody redefinovány v kontextu rozvoje jako:

Pomáhající metody sociální práce

Situace, které řeší sociální pracovníci, velmi často svědčí o špatném fungování našich společností a o mezerách a rozporech v našich strategiích a programech. Role sociálního pracovníka tedy spočívá v bdělosti a v citlivosti k těmto problémům a v systematic-

poslání sociálního rozvoje a dává návrh efektivních profesních organizačních vazeb od praxe sociální práce k makro-sociálně politickým tématům.

Abstract:
The article presents the search for compatibility between the cultures of academia and social work in producing practitioners in the context of a social development mission, and devising some effective professional organisational linkage from social work experience to macro social policy issues.

kém informování o nich, sociální pracovník se tudíž rozhodujícím způsobem podílí na politice a plánování normálního průběhu jejich „pomocné“ činnosti.⁴

Ve snaze o přesnější vymezení poslání náležejícího sociální práci v tomto rozšířeném kontextu rozvoje se vodítko hledalo tak, že se vzaly běžné, nadšeně opakované základní fráze, aby se zjistilo, co ve skutečnosti znamenají pro sociální pracovníky a pro pedagogy sociální práce vzhledem k rolím, které tito mají zaujímat a jimž mají vyučovat. Byly formulovány takto:

(1) Sociální politika a plánování v oblasti rozvoje (2) Zajištění sociální spravedlnosti (se zvláštním odkazem na spravedlivější distribuci národního bohatství) (3) Zásadní potřeba účasti lidí na formulaci této politiky, jejím plánování a implementaci (4) Zdokonalování sociální a kulturní infrastruktury budováním institucí
(Drucker, 1972)

Ačkoli ideje této perspektivy vývoje jasně podpořilo množství pedagogů, kteří byli požádáni, aby vyjádřili svůj názor, ukázalo se, že v kurikulech nelze nalézt koherentní obsah. Nadále v nich panoval velký zmatek. Výuka sestávala ze směsi zhruba propracovaných „předmětů“, mezi nimiž se nezdála být žádná souvislost, nezdálo se ani, že by vycházely z praktických zkušeností s prací v nejpotřebnějších oblastech dotyčných zemí.

Sociální práce je profese, u níž si lze obtížně představit, že by přípravné a formativní studium a vzdělávání k ní spočívalo na zásadně odlišných než praktických a hodnotových základech. Kurikulum musí být nějakým způsobem přezkoumáváno a utvářeno jako „celostní učební zážitek“ determinovaný záměrem, jednáním a organizací lidí zodpovědných za vzdělávání či výcvik a tím, jak je nakládáno se znalostmi získanými tak, že se student setkává s bezprostředními lidskými problémy a reaguje na ně. Statické, jakoby fotografické pojetí kurikula ani zdaleka nepostihuje vše, co působí v situaci mezi učitelem a žákem. Znamená to, že se nejedná pouze o výčet obsahu, pozornost je nutné věnovat klimatu, živému sociálně-institucionálnímu kontextu, obzvláště zásadní je konkrétní kultura, v níž se má učení odehrávat. To bylo dobře formulováno na workshopu z roku 1960 zaměřeném na kurikulum

„...důraz je třeba položit na plánování zkušeností přispívajících ke vzdělání, spíše než na popis studia, které je jeho obsahem. Student si najde mnoho způsobů, jak si obsah kurzu osvojit do větší hloubky, neboť je bude potřebovat, pokud mu někdo pomůže pochopit jejich význam a vztah, který mají k sociální práci.“⁵

Studie z roku 1972, která má velký (a nadále trvajících) význam, mezi jiným dochází k závěru, že:

„Zdá se být faktem, že současný aparát spojující školy, supervizory, agentury, profesní asociace, tvůrce strategií, plánovače, atd. nedostačuje úkolu produkovat pracovníky pro důležité role související s rozvojem, o kterých se právě v současné době diskutuje. Tato absence koherentního aparátu představuje zásadní problém v tváři tvář školám a profesi.“
(Drucker, 1972)

Toto minulé zázemí a následných dvacet let naplněných bohatými zkušenostmi a myšlenkami jsem si s sebou v roce 1994 přivezl do Litvy, země, která se vymaňovala ze stavu starých politických, ekonomických, sociálních a hodnotových systémů a snažila se etablovat jiné. Není tedy překvapivé, že (poté, co jsem za sněhové bouře na konci února poprvé ve svém životě přijel do Litvy), ač zřejmě zcela lehkomyslně, jsem se pustil do vytváření programu Centra terénní praxe. U první skupiny studentů měla terénní praxe podobu osmitýdenního bloku, během nějž byli umístěni do jedné ze šestnácti různých lokací. Tato podoba se posléze rozrostla, po úvodních exkurzích do širokého spektra agentur ústila ve zbytku dvouletého programu Master's studia do tří dnů praxe týdně. Nic v tomto měřítku předtím v Litvě neexistovalo, a ačkoli nemám zprávy o tom, co se děje během posledních dvou let od doby, kdy jsem tam byl naposledy, domnívám se, že povinná praxe v této podobě neexistuje nikde mimo VDU/Monitorovací centrum v Kaunasu. Neexistence praxe je možná jedním z měřítek toho, čeho se nám nepodařilo dosáhnout a co ještě naléhavě zbývá vykonat v oblasti efektivní koordinace a propojení činnosti škol sociální práce v Litvě a v pobaltských státech.

Kultura

Intenzivní program terénní práce, mimo učebnu, jistě způsobí, že mnozí univerzitní profesori a vedoucí pracovníci se přinejmenším podiví. Studenti oboru sociální práce stráví, v porovnání s ostatními univerzitními studenty, mnoho času mimo ctihodné prostory, obklopeni jevy sužujícími naši společnost. Budou muset zvládnout emocionální vliv velmi pestré životní vřavy ve velmi nepokojném světě a začnou si aktivně uvědomovat rozdíly mezi sebou samými a svými vrstevníky, studenty jiných oborů.⁶ Existuje kulturně akademicky předurčený vzorec, jak se studenti učí (nutné nároky týkající se známek, zkoušek, atd.). Ke zmatku dochází, když studenti nastoupí na svá pracovní místa a octnou se ve velmi složité kultuře terénních agentur, kde zakusí charakteristický způsob, jakým se sociální pracovníci pokoušejí získávat zlomkovité poznatky, které jsou jim k dispozici, začínají zjišťovat, zkoumat je, spekulovat o nich, chápat je v souvislostech a využívat je. Je třeba, aby právě tento charakteristický znak sociální práce byl plně identifikován, vyučován, demonstrován a byl součástí praktického výcviku.

Katedry sociální práce se samy o sobě nápadně jeví být „popelkami“ univerzit a jejich studenti jsou tolerováni jako subkultura, přičemž důraz zde leží na „sub“, což oni často intenzivně pociťují. Jakožto subkultuře uvnitř univerzity je jim neustále připomínána přitažlivost „ležérní stránky“ studentského života.

Studenti sociální práce jakožto subkultura

Vzhledem k této skutečnosti by mohlo být přínosné vážně zhodnotit a zvážit vytvoření takové reality, kde by studenti byli specificky vyučováni a fungovali by uvnitř kultury sociální práce a my, jejich pedagogové, bychom to pozitivním způsobem zahrnuli do svých plánů. Kdyby se tak stalo, studenti by se připravovali na to, aby mohli hladce přijmout svou celoživotní příslušnost ke společenské minoritě. Mohlo by to být uvítáno jako originální status odrážející roli, kterou tato profese zaujme v boji s hluboce zakoře-

něnými zhoubnými aspekty a křivdami současné společnosti, a mohli by hrdě ctít svou vlastní profesní, intelektuální a morální integritu. Jak by bylo možné toho dosáhnout?

V oblasti sociální práce vycházíme z tak důležitých premis, jako je představa vnitřního růstu, sebeurčení a participace. Toto, společně se vzrůstajícím uvědoměním, že učení ani zdaleka není neutrální intelektuální činnost, ale velmi úzce souvisí se vztahy, emocionální angažovaností a sociálním klimatem, a obzvláště v případech výuky znalostí aplikovaných na mezilidské situace vyžaduje učit se tak, že se daná věc provádí v praxi. Primární význam mají tudíž povaha kurikula a výběr náplně, schémata učení studentů, stejně jako metody výuky. Nejde jen o to, probrat obsah a zdokonalovat techniky. Mnohé věci je třeba spíše pochytit než se jim naučit a vyžadují celého studenta a institucí, v nichž se pohybuje a získává zkušenosti.

To, co se student může naučit, zapamatovat si, integrovat a tvořivě využívat, bude velmi ovlivněno jeho vnitřními a vnějšími zkušenostmi z učební situace. Proto je třeba věnovat značnou pozornost sladění institucionální struktury výukové situace a jejího klimatu s odezvou, jakou vyvolává u studenta, a se způsobem, jak studenta k této reakci dovést (tj. vycházet z pozice studenta).

Představuje-li učební zkušenost v celkové přípravě na sociální práci tak významný faktor, jak se domníváme, možná bychom měli cíleně vytvářet takové plány, kde podstatnou část látky předmětu, vyžadující memorování a akademičtější dovednosti, odložíme na pozdější dobu. Bylo možné s ní počkat do té doby, než studentům představíme dovednosti správného učení a než jim pomůžeme procvičit si je do míry úměrné tomu, co budou sociální pracovníci potřebovat pro shromažďování informací a znalostí a pro nakládání s nimi. Tímto způsobem zajistíme, že až nastane čas pro výuku více zaměřenou na předmět, nepovede to k upevnění dobře známých roztržštěných předmětově orientovaných akademických stylů učení, ale učivo bude naopak vnímáno a zpracováváno podle nového stylu učení, kompatibilního se sociální prací. Tím nechceme říci, že všichni studenti se učí totožným způsobem; zde nám bude nápomocna vzdělávací diagnóza, která nám konkrétního studenta pomůže nasměrovat k jeho konkrétním potřebám, k využití jeho vrozeného talentu, atd.

Takový pohled naznačuje, že musíme vážně vzít v úvahu, zda (v případě, že by bylo možné se vyrovnat se všemi ostatními omezeními) bychom úvodní týdny výuky mohli strávit navrhováním a vytvářením učebních cvičení. Tato učební cvičení by se skládala z aktivit zaměřených na „zjišťování“; „pozorování“ (chování lidí v sociálních situacích, jako na vlakovém/autobusovém nádraží, v čekárnách sociálních institucí/nemocnic, skupinek v mateřské škole, v posluchárnách, v náboženských shromážděních, na konferencích, na politických shromážděních, atd.); „popisování“; „porovnávání vlastních pozorování s dalšími studenty s ohledem na to, co bylo viděno a považováno za významné“; „společného setkávání“; „interpretace vlastních pozorování“; „prezentace“; „sdělování názorů“; „vysvětlení“; „otázky“; „diskuse“ a „shrnutí“. Vědomě bychom se snažili studenta přivést k uvědomění si sama sebe a své nové role studenta sociální práce (což ho odliší od mnoha jeho kolegů-studentů z jiných oborů) a úměrně i jeho potenciální role profesionálního sociálního pracovníka (což ho bude odlišovat od obvykleji vyznávaných hodnot a všedních reakcí jeho spoluobčanů). V jistém smyslu bychom se pro studenta záměrně snažili definovat, vyučovat a připravovat koherentní subkulturu v rámci profesní přípravy.

Výběr studentů pro sociální práci

Takováto báze kurikula ve formě učebních cvičení by mohla být téměř považována za prodloužený selektivní proces. Studentům, kteří nejsou schopni uspokojivě si osvojit a demonstrovat tyto způsoby učení, by klidně mohlo být včas doporučeno, aby své vzdělání směřovali do oblasti, která bude více v souladu s jejich konkrétními schopnostmi.

Takovýto přístup bezpochyby vyžaduje opětovné posouzení výběrových a přijímacích procedur; role a dovednosti učitelů, tvorby rozvrhu výuky, schválení této činnosti příslušnými orgány; a drastickým způsobem proměňuje naše současné představy jak o sledu učiva (předmětu), tak o jeho obsahu. Nové způsoby učení se vlastně nestávají pouze metodou, ale zároveň tvoří i obsah značné části výuky.

Vzhledem k sociální práci by se měl pevně ujmout názor, že akademický výkon sám o sobě je nedostačující základnou pro práci úzce spjatou s lidmi a s problémy společnosti. U profese sociálního pracovníka je při hodnocení způsobilosti pro přiměřené fungování v oblasti sociálního státu nutné trvat na osobních vlastnostech a hluboké schopnosti citlivosti a tvůrčí vynalézavosti v umění práce s lidmi. Tento požadavek nemá svůj původ pouze v náboženských kořenech, filozofii a zásadách většiny sociální práce, ale v technické skutečnosti, že dotyčný člověk sám, jeho vědomí sama sebe, potenciální bohaté využití jeho vlastních životních zkušeností a jeho zvláštností, jeho talent pro účelné využití vlastních vztahů a hodnot jsou považovány za fundamentální zdroj vědění (instinktivního, emocionálního a intelektuálního), který má být využit a stát se „nástrojem“ sociálních pracovníků.⁷

Překlenutí propasti – Supervize

Sociální práce se snaží řešit nesoulad a nekompatibilitu mezi akademickými institucemi a sociálně-pracovními kořeny, z nichž vyrůstají, tak, že trvá na praktickém získávání solidní zkušenosti z terénní práce v sociálních agenturách, kde bývá studentům řečeno, aby „převáděli teorii do praxe“, „integrovali své znalosti“, atd. Více či méně typickou roli zkonstruovala sociální práce v osobě „supervizora“.⁸ Právě oni by měli být nástrojem umožňujícím překlenout rozpor mezi výukovými a praktickými institucemi, mezi teorií a praxí.

Literatura oplývá materiálem týkajícím se funkce a vývoje role supervizora. Od takového člověka se mnoho očekává a celkově je tato role předmětem výrazné nespokojenosti na všech stranách.⁹ Supervizor se často stává pohodlným obětním beránkem, na něj je agenturou svalována vina za naivitu a nerealistické přístupy studentů a který je univerzitou obviňován z toho, že náležitě nedemonstruje využitelnost teorie.

Vzniká dojem, že oddělenost agentury a školy, praxe a teorie, kdy supervizor funguje jakožto obětní beránek, je funkční. Jejich sblížení by příliš bolestně odhalilo propast fundamentálních odlišností mezi nimi a zároveň i skutečnost, že vyučované hodnoty uspokojivě neodpovídají zajišťované péči – stejně neuspokojivá je povaha vyučované teorie, která pouze okrajově souvisí se sociálními podmínkami, s nimiž se setkávají agentury. To je dost možná důvodem, proč je skutečná spolupráce a součinnost tak obtížná (a to i na úrovni profesních asociací) a proč je veškerá energie vynaložená na

činnost související s vymezením role a „vzděláváním supervizora“, jak se zdá, snahou o smíření nesmiřitelného a proč nepřináší požadované výsledky. Tato oddělenost přinejmenším umožňuje školám a agenturám koherentní nezávislé fungování, spíše než aby je nutila čelit zmatení, které by jinak mohlo koherentní fungování ochromit. Doplácí na to, jak se zdá, supervizor, student a bezpochyby i veřejnost.

Jedním ze závěrů z roku 1972 bylo zjištění chybějícího spojení mezi školami, supervizory a agenturami. Při zahajování programu terénní práce v Litvě v roce 1994 spočíval výběr agentur a jejich „supervizorů“ tak, aby byli zangažováni co nejdříve, a to vedlo k získání spolupracovníků za každou cenu, kdo jen připadal v úvahu, kdo byl k dispozici a u koho se zdálo, že má vztah k oblasti sociální práce. Bylo třeba vybudovat funkční partnerství mezi Centrem a agenturami. Po jistou dobu se tak dělo jednostranně podporováním zaměstnanců agentur ze strany Centra a prověřováním zkušeností studentů v seminářích a v jednotlivých sezeních. Tak trochu zázračně, doslova z nebe se objevila (v Austrálii vyškolená) litevská sociální pracovnice Lucija Valciukas, která se tehdy podílela na projektu OSN zaměřeném na financování velké části programu mapování a provádění sociální práce v terénu. Zdrojem obsahu většiny diskusí ve třídě byly zatím zkušenosti studentů. Očekávalo se, že terénní pracovníci agentur dostanou příležitost rozvíjet pro studenty dovednosti spojené s činností supervizorů. Později, s tím, jak studenti Centra odcházeli pracovat do nově vznikajících, v některých případech nově zřizovaných agentur, se čile zapojovali do práce Centra, které jim pomáhalo stát se součástí stálého káдру supervizorů pro studenty, kteří měli být v budoucnu přijati.

S Luciiným odchodem v roce 1999, po zhruba pěti letech statečného úsilí, ustanovilo Centrum jeden a půl pracovního úvazku pro absolventy, kteří by převzali tuto práci. Ovšem při snaze o zefektivnění plnění svých rozsáhlých a předpokládaných úkolů pochopitelně trpěli a trpí nedostatečným počtem zaměstnanců a značnou přepracovaností. Žádná univerzita na světě ani zdaleka nenabízí dostatečné personální zdroje, zdroje supervizorů, finanční zdroje či akademický kredit výměnou za tak obrovské pracovní zatížení. Tento nedostatek zaměstnanců v „laboratoři“ sociální práce, v terénu komunity, je problémem velmi úzce souvisejícím s diskusí nad věnováním větší pozornosti školám sociální práce, kterým v rámci univerzitních institucí a jejich akademické kultury náleží pozice subkultur. Jedním z výsledků je, že výuka a praxe v sociální práci se od sebe stále více vzdalují a jsou stále méně propojeny. Ochabování těsných pracovních vazeb mezi školami a praktickými pracovníky z agentur a mezi školami samotnými vede k oslabení možnosti vzniku podpůrné komunity, na kterou by bylo možno se obracet. Ty agentury, od nichž by se dalo očekávat, že uvítají stimulaci spočívající v tom, že jim budou k dispozici studenti a potenciál pro posílení lidské pracovní síly v jejich oblasti, by mohly být uspořádány takovým způsobem, aby pohnuly mocenské struktury mimo univerzitu k tomu, aby byla uznána potřeba adekvátních zdrojů pro vzdělávání v oblasti sociální práce.

Tento nedostatek vzájemných vazeb byl identifikován již tehdy v sedmdesátých letech. Jestliže měla zavládnout jednota mezi akademickou výukou a prací v terénu, teorií a praxí a jestliže měli sociální pracovníci skutečně působit v aréně pokračujícího rozvoje, bylo nutné, aby vstupovali do nových a neznámých prostředí. Neznámých zde znamená z hlediska učitelů školených v západním stylu a z hlediska většiny stávajících „supervizorů“ původem z agentur, kteří do celku přinášeli různost prostředí, z nichž

vycházeli, různost svých mandátů a cílů. Tato situace pochopitelně existovala v místech jako Litva a ve východní Evropě, kde pro absolventy nebylo snadné najít zavedená pracovní místa, která by mohli zaujmout, velmi záhy poté ovšem tito absolventi měli zaujmout přední pozice v oblasti vytváření nových sociálních služeb, agentur a sociálních institucí.

Způsob, jak vytvořit ideální pevné vazby mezi školami a agenturami, teorií a praxí, jsem nazval „Přístup houpáčky“. Je to pro naši profesi realistická možnost?

Přístup houpáčky

Návrh zněl, aby samotným zaměstnancům škol byl zadán úkol vyzkoušet možnosti předpokládané sociálně-pracovní činnosti na pomoc rozvoji. To by znamenalo prozkoumání dimenzí těchto úkolů a identifikaci realistických pozic a úkolů, které by posléze mohli studenti zastávat. Zaměstnanci by prozkoumávali a sami vykonávali roli sociálních pracovníků a ze svých bezprostředních zkušeností by sestavovali detailní popis práce, založený na analýze obsažených úkolů. Byly by zde vyjmenovány cíle a úkoly služby či agentury a učební cíle a záměry, jejichž splnění by se dalo očekávat od studentů. Během této praxe by si zaměstnanec vedl detailní záznam událostí, které by později měly být formou praktických příkladů rozpracovány do výukového materiálu.

Při identifikaci teorie, znalostí a dovedností požadovaných k zastávání této pozice by zaměstnanec ověřil, zda a kde figurují v kurikulu školy. Připravil by doplnění výuky včetně výukových materiálů, buď pro zdůraznění a upevnění látky, která již byla probírána, nebo pro seznámení s její novou náplní. Zhruba po roce by měl zaměstnanec připravenu půdu pro uvedení studentů do praktických rolí, poté, co by připravil prostředí a zaměstnance agentury na jejich přijetí.

Druhá fáze činnosti učitele, který předtím sám splnil tuto roli, by spočívala v supervizní činnosti nad praxí a studiem studenta. Díky tomu, že je obeznámen s nároky této služby a díky svým vědomostem a znalosti výukové základny by se potom tento učitel mohl koncentrovat na pedagogickou diagnózu studenta a jeho potřeb.

Zaměstnanec by včas zaškolil pracovníka, který by měl podle plánu pro následující roky převzít roli supervizora, a to „učednickým“ stylem výcviku. Poté, co by postupně opustil svou roli supervizora, by se zaměstnanec připravil na opětovné zaujetí role učitele ve škole.

V ideálním případě by bylo možné zajistit, aby se dva zaměstnanci věnovali stejné oblasti práce. Jeden by směřoval z praxe k činnosti supervizora a potom zpět k výuce ve škole, zatímco druhý by vycházel od školní výuky a postupoval by v opačném směru – odtud tedy představa houpáčky.

Pochopitelně jsme si byli vědomi, že takovýto návrh s sebou přináší desítky problémů s ohledem na profesní dráhu a rámce univerzitních a agenturních struktur. Avšak naším úkolem bylo vážně se ujmout úkolu vybudování instituce, sociální politiky, plánování, atd. Je tedy nutné, abychom prokázali svou schopnost provést proměnu mezi a uvnitř těchto institucí a struktur, včetně těch akademických, jejichž formální součástí se tato profese stala. Pokud by se nám nepodařilo prokázat svou zdatnost zde, účastí na rozhodovacím procesu a v uskutečňování změn, jak bychom si mohli činit nárok na uplatnění nějakých odborných znalostí ve společnosti mimo naši hlavní výchozí doménu?

Výzkum

Dnešní výzkum je jistě oblastí, na níž lze dobře ilustrovat trvalý nesoulad a vzájemnou nekompatibilitu mezi světem vědy a sociální práce. Zdá se, že akademické prostředí vyžaduje od studentů sociální práce výzkum, což, jakkoli to není úmyslem, odvádí pozornost od rozhodujících zájmů sociální práce a od specifické povahy znalostí a učení se oboru sociální práce.

Profesor Richard Cloward^o (1998) z Columbia University byl u příležitosti „oslav“ stého výročí sociální práce v USA pozván, aby byl uveden do „Síně slávy“. On tuto poctu odmítl. Cloward možná někomu připadá příliš neomalený, ale upozorňuje na důležitá témata, která velmi souvisejí s naší rozpravou. Ve svém dopise listu „Social Work“ (1998) prohlásil, že namísto oslav by se mělo konat „smuteční shromáždění“. Vysvětluje to:

„To, čeho jsem si na stoletém výročí sociální práce všiml, je odtrženost mezi vzděláváním v této profesi a jejím vykonáváním. ... Vyšší školy sociální práce, obzvláště ty známější, přebírají atributy výzkumných institucí včetně zvyku používat se na pole praxe pouze za účelem sběru dat. ... Potřebujeme rovnováhu mezi praxí a výzkumem a co největší možnou míru integrace. Namísto toho dochází k tomu, že praktické tradiční metody vzdělávání absolventů oboru sociální práce, včetně tradice těsného začleňování do sociálních agentur, jsou nabazovány, dokonce zatlačovány narůstajícím výzkumem.“

Na univerzitách je běžné od studentů očekávat, že si sami určí téma svého výzkumu. Já tvrdím, že tento akademický požadavek klade na studenty nerozumné a zbytečné břemeno. Je pravděpodobné, že studenti nebudou příliš obeznámeni s celkovým stavem a se špičkou profese, aby si je mohli účelně vybrat či formulovat. Vypracování výzkumných projektů, s ohledem na dobu studia, která je studentům k dispozici, bývá obvykle problémem vedoucím k opomíjení jiných požadavků celkového programu. Ať se studenti zabývají výzkumem či psaním odborných prací, neměli by mít naprostou volnost výběru svých témat.

Primární odpovědnost za určení témat výzkumu náleží obecně profesi a konkrétně lidem, kteří ji vykonávají v praxi. Právě praktici jsou konfrontováni s otázkami, které vyplývají z jejich všední práce a které je třeba zodpovědět. Tyto otázky nehledají odpovědi na věčné pravdy, ale jsou nutné pro praktické aplikace.

Před třiceti pěti lety bylo zaměření výzkumu pro sociální pracovníky jasně vymezené.

„Sociální pracovníci by měli být školeni takovým způsobem, aby ve své praxi i ve formování koncepcí sociální práce využívali závěrů základního výzkumu. Zároveň by měli badatelům z oblasti sociální práce poskytovat informace vztahující se k oblastem základního výzkumu, které budou mít dopad na sociální péči. To je zásadní vztah kooperace mezi sociálním výzkumníkem, který tíhne k přímému zkoumání všeobecných sociálních fenoménů, a sociálním pracovníkem, který by měl v praxi uskutečňovat a naplňovat výsledek takového bádání.“

V operačním výzkumu, který by měl být v kompetenci sociálních pracovníků, jsou

jako prioritní navržená následující témata (viz poznámky níže), protože by poskytly důležité základní informace pro plánování programu a pro jeho realizaci.

Předmětem studií, které mohou být prováděny samotnými sociálními pracovníky v rámci jejich všední pracovní činnosti, může být mnoho dalších operačních a organizačních aspektů fungování sociálních služeb. Kromě praktického významu může takovéto úsilí také sloužit jako „vzpruha morálky“ a může být stimulem pro svobodnou a objektivní komunikaci mezi profesionály.“¹¹

Je jasné, že tato koncepce integrální jednoty identifikace oblastí pro výzkum sociální práce, pro činnost vedoucí k jeho uplatnění a zavádění do praxe, může být považována za v mnohém se shodující s počátky definování sociální práce v kontextu rozšiřujícího se rozvoje z roku 1972, o nichž se zmiňujeme výše.

Samotní sociální pracovníci v žádném případě nemusejí být badatelé ve formálně akademickém smyslu, pokud to nemá být jejich profesionální specializací.¹² Sociální pracovníci by měli primárně být horlivými zákazníky výzkumu, aby prozkoumali, objevili a odvodili, co nám může říci vzhledem k tomu, co bychom měli dělat, dělat lépe, nebo čemu bychom se měli vyhnout. Navíc jakožto profese nám také náleží zásadní zodpovědnost ze své praxe identifikovat a sdělit příslušným zdrojům, jako třeba školám sociální práce, co by mělo být prozkoumáno.

Když to řekneme velmi jednoduše, jakožto profese, která v praxi přiznává, že je často nucena jednat, ač má k dispozici jen velmi omezené informace, musíme uvítat jakýkoli výzkum, který nám něco sděluje lépe než jen jako pouhé dohady. Samozřejmě se sami musíme mnoho učit od kolegů z jiných oblastí než sociální práce, musíme ovšem jejich zkušenosti reinterpretovat z našich vlastních sociálně-pracovních hledisek. Musíme začít identifikovat otázky, které je z našeho pohledu třeba zodpovědět, které vyplývají z praxe naší vlastní profese, a musíme rozvíjet teorie, které z ní mohou být odvozeny. Výzkum sociální práce musí být zaměřen na sociální záležitosti a faktory.¹³

Jednou z implikací, které je třeba zdůraznit, je, že profesionální praktici musí pocítovat jako svůj celoživotní závazek, že mají identifikovat nové oblasti výzkumu a vstupovat do nich. Sem patří i kontinuální konzultace s vyučujícími, jejichž cílem je z předmětu vybrat prioritní otázky – prioritní zde znamená odpovídající sociálním a profesionálním prioritám a potřebám a pravděpodobnosti efektivního využití výzkumného materiálu. Školám náleží přiměřená zodpovědnost za vytvoření kurikula, v němž se bude komponenta výzkumu neustále vztahovat k hlavním zájmům profese, a to včetně studentů.

Takovéto vazby mezi praktiky a problémy vyvstávajícími z jejich praxe jasně vyžadují, aby tuto roli převzala nějaká profesní asociace. Stále ještě téměř nikde neexistují operační a na úkol zaměřené vazby a v Litvě do té doby (vedle snah o vytvoření Asociace škol sociální práce) zcela jistě nebyly pěstovány.

Profesní asociace¹⁴

Asociace sociálních pracovníků by měly ve věci výzkumu zajisté hrát významnou roli a měly by se rozhodně stát profesionálními institucemi pro shromažďování zkušeností a názorů svých členů, aby podporovaly a zaštiťovaly sociální pracovníky v orgánech zabývajících se rozhodováním a tvorbou politiky.

Asociace škol i jednotlivé školy by měly být pověřené tím, aby od profesionálních pracovníků z praxe skrze jejich asociace shromažďovali přehledy a seznamy témat pro výzkum, které by jasně vymezovaly problém a indikovaly praktické implikace, které pravděpodobně ze zkoumání vyplynou.

Fungující spolupráce mezi praktiky a pedagogy při posuzování priorit a potřeb jasně vyžaduje specifický operační aparát uvnitř asociací.¹⁵

Úkolem akademického výzkumného týmu zabývajících se sociální prací by posléze bylo přezkoumat navrhovaná témata výzkumu a zapojit studenty do hrubšího nastínění metody, která by nejlépe vyhovovala posuzované záležitosti. Byl by vypracován posudek, zda je vhodné, aby se na vývoji výzkumného projektu podíleli studenti.

U témat identifikovaných a posuzovaných v tomto rozsahu je pravděpodobné, že poskytnou mnohem širší a praktičtější pohled na sociální práci a její prvořadě profesní zájmy, než lze očekávat od těch, kdo mají v oboru omezené zkušenosti, což je případ většiny studentů. Zdůvodnění volby látky by mohl učitel dobře prezentovat formou modelu sociální analýzy situace a problému, která by demonstrovala specifickou potřebu výzkumu a praktickou hodnotu jeho provedení. Element volby studenta by byl zastoupen formou výběru z připraveného seznamu takovýchto otázek. Ve výjimečném případě by bylo studentu možno povolit jeho „vlastní“ předmět, pokud lze efektivně obhájit jeho profesní potřebu a pokud jej lze prezentovat ve prospěch „oficiálního“ seznamu. V takovémto případě by do něj mohl být tento předmět doplněn a stal by se součástí seznamu.

Zde je možné si všimnout důležitých implikací pro celou profesi a pro takovou organizaci praktických pracovníků v rámci asociací, aby se školami a mezi nimi mohl probíhat přiměřený dialog za účelem vzniku takovéto profesní agendy na podporu výzkumu. Je třeba stále zdůrazňovat potřebnost vazeb mezi výzkumem a rozvojem profese a vazeb výuky k profesionální praxi. Toho všeho nelze dosáhnout bez efektivních profesních asociací a prostředků, které by plnily jasně definované úkoly. Pojmenování „profesní“ nemůže být pouhou falešnou parádou.

Výzkum prováděný sociálním pracovníkem – přístup a postup

Jaký by to mělo efekt, kdybychom do kurikula zabudovali proces představený na následujících řádcích? (Když by tedy od studentů bylo očekáváno, že se stanou kompetentními klienty, jimž je výzkum určen, z této perspektivy by, samozřejmě, museli být schopni dobře rozeznat a porozumět rozsahu a omezením metod sociálního výzkumu.)

Každý schválený výzkumný projekt by byl rozdělen na po sobě jdoucí kroky, které by byly postupně vykonávány příchozími skupinami studentů. Ti by se ovšem operativně zabývali velkou škálou projektů v různých fázích. Učili by se každé fázi výzkumu, od stanovení problému; formulace zkoumaného předmětu; identifikace vhodné metody; sběru dat; analýzy; implementace doporučení a hodnocení (posledně jmenované by bylo prováděno agenturou, od které vzešel původní impuls). Vykonáním jednoho ze série kroků by aktivně přispívali k celkovému rozsahu práce probíhající na všech úrovních. Každá fáze by byla vyučována formou samostatného minikurzu.

1. Porozumění genezi, metodám a cílům výzkumu navrhovaného pracovníkem z praxe

V počáteční fázi by studenti sociální práce začínali přezkoumáním problému, jak byl identifikován pracovníkem z praxe, a předpokládaného významu pro implementaci odpovědi na otázky výzkumu. Učili by se obecným dovednostem formulace výzkumných otázek, procesům koherentního shromažďování a spojování informací a myšlenek a jejich průkazné a konzistentní prezentaci v inteligentním projednání případu. To by mělo být hlavním cílem výuky, kterého by bylo možné dosáhnout četbou řady výzkumných studií a prezentací takovýchto materiálů pro diskusní semináře.

2. Metody výzkumu

Identifikace metody výzkumu odpovídající zvolenému tématu a návrh plánů a rozvrhů práce. (Tato vybraná témata a rozvrhy, dotazníky, atd. by byly k dispozici a mohly by se stát úkolem následující „várky“ studentů.)¹⁶

3. Sběr dat

Pro téma výzkumu, jehož metoda a plán práce byly navrženy v předcházející fázi dřívější skupinou studentů.

4. Analýza dat

Shromážděných předchozími studenty.

5. Sociální politika a tvorba programu (SP & PP)

Funkcí semináře SP & PP by byla identifikace nových poznatků vyplývajících z výzkumného materiálu (nebo tezí); řešení jeho praktických implikací, politiky (či alternativních politik); a následný přechod od této fáze k realistickému posouzení programu či programových změn, nároků na pracovníky, nový či zdokonalený popis práce, nároků na výcvik, časových a finančních faktorů, atd.¹⁷

Interpretace výzkumu a doporučující opatření by měly být brány a rozlišovány jakožto samostatné techniky, zcela odlišné od technik výzkumu.¹⁸ Z tohoto důvodu musí být při plánování kurikula brány jako samostatná fáze. Učitelé by pro semináře zajišťovali zdroje materiálu podle toho, jak by se odvíjela diskuse vztahující se ke každému výzkumnému projektu (např. tam, kde to má význam, zajišťuje učitel vedle relevantních veřejných dokumentů pečlivě vybraný materiál dodaný jinými badateli, atd.). S tím, jak by během procesu formulace politiky a programu vztahujících se ke zkoumanému problému, na nějž je výzkum zaměřen, vycházely najevo specifické otázky, byli by zváni experti a poradci, aby o nich hovořili. S tím, jak by se seminář vyvíjel, byl více zaměřený prakticky a poskytoval příležitost pro ilustraci a objasnění, mohla by se zpracovávat značná část teoretického materiálu.

Kdyby se zjistilo, že je zapotřebí nějakých doplňujících informací nebo je třeba otestovat nějaké domněnky, upozorňoval by na takovéto skutečnosti záznam výzkumu a oba soubory materiálu by se posléze navrátily do SP & PP seminářů.

6. Seminář o implementačních strategiích

Pro tento seminář by byl k dispozici výzkumný materiál a formulace programu a politiky SP & PP, jejichž autory by byly předchozí seminární skupiny a jejichž funkcí by bylo vypracování implementačních „strategií“.

Úkolem tohoto semináře by bylo shromažďovat informace a monitorovat vlastní rozhodovací procesy na různých úrovních činnosti relevantní k implementaci konkrétních záležitostí, o nichž probíhá diskuse. Takto by bylo nutno zkoumat fungování mocenských skupin a jednotlivců a interpretovat jejich techniky získávání podpory ostatních a uplatňování svých myšlenek.

Tento seminář by analyzoval nejrůznější možný průběh událostí a možnosti postupu, zvažoval by argumenty pro a proti, implikace jedné strategie a body, které ji odlišují od ostatních, a posuzoval by efektivitu různých přístupů a technik. Úkolem semináře by bylo detailně objasňovat, co kdo má vykonat, s kým, kdy a jak, jaké materiály v jakém formátu jsou zapotřebí a jakým způsobem by bylo vhodné je zajistit, atd., za účelem spuštění či úpravy specifických programů. Potom by byl formulován realistický program sociálních opatření.

Seminář o implementačních strategiích by měl přispět k tomu, že se v této profesi stane zvyklostí pečlivě navržená a promyšlená koordinace a patřičně podložené dlouhodobé a správně načasované přístupy, které zohledňují více hledisek.¹⁹ Tato profese potřebuje využívat stále sofistikovanější pracovní postupy, neustále tříbené zkušenostmi a prodchnuté rozvíjející se teorií, vychází ze sociální analýzy, diagnózy a z výsledků plánované činnosti.

7. Implementace a zadávání úkolů pro práci v terénu

Když by podle standardního postupu bylo téma výzkumu navrhováno praktikem, dotyčné agentuře (agenturám) by v této fázi pochopitelně příslušela role práce se studenty.

Výzkumný materiál a formulující dokumenty semináře o implementačních strategiích by ve vhodném případě byly pro nadcházející rok zadány pracovníku či skupině z řad studentů formou praxe v terénu. Pod náležitým vedením a s náležitou podporou by se jeden či více studentů, v závislosti na situaci, podíleli na práci v agentuře tak, že by sledovali jejich práci, dokumentovali jejich postup, úspěchy a selhání. V tomto procesu by operativně hodnotili, dle výsledků svého snažení, všechny předcházející fáze výzkumné práce. Výsledkem by byly velmi solidní a podložené informace o tom, co bylo vykonáno a čeho bylo dosaženo, apod., tj. „případový materiál“.

Mimo jiné by účelem tohoto postupu bylo použití těchto celkových zkušeností jako základu pro rozvoj teoretických konceptů, vedoucích k původní teorii o působení (action theory), na jejímž pozadí by mohla být ilustrována a zkoumána širší odvozená teorie, která by poskytla rozsáhlejší instrumentář poznatků a technik.

8. Evaluační seminář

Konečně, veškerý tento materiál a zkušenosti získané z výzkumného projektu by bylo možné využít při technikách výuky a při hodnocení projektů počínaje návrhem tématu až ke konečným opatřením.

Shrnutí tohoto postupu

Během procesu přijímání změn kurikula, jimž je věnován tento referát, by školy zapojovaly studenty, praktické pracovníky a vyučující personál do praxe a současně i do formulace teorií.

Studenti by si záhy uvědomovali význam jednotlivých kroků identifikace problémů a v praxi by zakusili, jak otázky pocházející z terénu procházejí všemi fázemi specificky zaměřeného výzkumu, praktické vyústění i konečné hodnocení. Už by o těchto procesech neuvažovali jako o „předmětech“, které na ně uvalují akademici, přičemž výzkum je považován za hlavní překážku, již je třeba překonat, na trati, kde jejich úsilí pouze vyvrcholí v akademickou akreditaci.

Ačkoli by za žádné téma nemuseli přebírat odpovědnost od začátku do konce, začali by docenovat praktický význam výzkumu, okusili by vzrušení z toho, že přispěli k poznatkům a k proměně, a z podílu na organizované činnosti. Pro dobu, až se stanou praktickými pracovníky, by pochopili význam, jaký má, když jsou témata pro výzkum brána z terénu, a uvědomili by si, jaké místo jim náleží v rámci celkové profesní identity. V řízené učební situaci by student naplňoval tuto roli a mohl by si vyzkoušet procedury, o nichž se předpokládá, že je pravděpodobně bude nadále provádět po zbytek profesního života, takového, v němž by se kontinuální učení (jehož by byl školní program pouhým prototypem) stalo pevně zakotvenou profesionální zvyklostí, spíše než, jak je tomu v mnoha případech – ojedinělou epizodou pro studenty a nenaplňujícím břemenem pro akademické pracovníky.

Také se očekává, že profesionální pracovníky z praxe a ze škol by spojovala identifikace potřeb, provádění výzkumu, tvorba a rozvoj poznatků, zlepšování profesionálních dovedností a jejich převádění do praxe.

Změna

Kurikulum, které by obsahovalo výše načrtnutý řetězec činností, by pochopitelně přinášelo nutné implikace pro instituce zabývající se výukou, pro stávající kurikula a rovnou měrou pro učitele a pro studenty. Bylo by časově náročné a vyžadovalo by hluboké změny ve vztazích mezi institucí, asociacemi, komunitou a mezi učiteli a studenty. Stěží by jej bylo možné připojit k tomu stávajícímu, neboť vyžaduje „kavárenský“²⁰ styl kurikula, spíše než běžnější „hostinu s pevným pořadem chodu“ a kladlo by větší nároky na učitele a na pracovníky z praxe.

Kdyby ovšem bylo možné tyto četné zřejmé (a pravděpodobně mnohé ne tolik zřejmé) obtíže vyhladit, přinesly by takovéto změny výhody. Nabízejí mechanismus integrace praxe a teorie, který by, v případě vynalézavého uplatnění, mohl začít řešit problém, co bychom měli volit z nesmírně rozsáhlé obsahové náplně a z teorií vztahujících se k sociálním problémům a lidskému chování. Možná bychom mohli minimalizovat předmětové jádro výměnou za jádro činnosti a upozornit studenty na nesmírné možnosti zbývajících oblastí, přičemž důraz by ležel na technikách učení, kde, kdy a skrze koho v potřebné chvíli zjistit obsah. Takovýto přístup jim z dlouhodobého hlediska bude nejlépe k užítu proto, že se hromadí stále více dat a stále více teorie, a kvůli rychlosti, s níž se mění podmínky. Zdá se to být prospěšnější, než snažit se rozhodnout pro polostálý obsah kurikula, když o budoucím směřování profesionálního života studenta můžeme vědět pouze tak málo.

Během těch několika let v našich institucích, které studenty pro zbytek života nasměrují na cestě metodického objevování a konání věcí, bychom se jim snažili předat profesionální metody učení. Takovýto druh znalostí by nemohl zastarávat a „být překonán“ tak rychle, jako tomu bylo v minulosti v případech značné části výuky. Snad by tedy potom nejzásadnější význam teorie a potřeba znát, co se děje jinde, byly pevně ukotveny v tom, že vidíme, konáme a známe, co se děje přímo v našem vlastním oboru. Ten bude studentu přístupnější, když si bude více důvěřovat. V současnosti je jeho sebedůvěra nechtěně podlamována důrazem na odcizené akademické postupy v odcizených situacích, důsledkem čehož je, že teorie „vlaje“ v hlavě, neukotvena, jde o abstrakci

z cizí zkušenosti, spíše než o integrující formulaci velké části toho, co je důvěrně známé z vlastní praktické zkušenosti.

Po propracování veškerých implikací takovéhoho přístupu by školy možná projevíly zájem o vyzkoušení některých z návrhů učiněných v tomto referátu. Ještě podstatnější je, že poučným příkladem by mohlo být sestavení (nejprve alespoň pro teoretické účely) nikoli modelového kurikula (o němž máme mnoho pochybností), ale modelové výukově-učební instituce.²¹ Cílem by bylo zkoumat, jaký druh struktury, vztahů a prostředí by nejlépe posloužil účelu zprostředkování povahy sociální práce a jejího vykonávání. Potom bychom byli schopni naplánovat veškeré fáze postupu na cestě k takovému ideálu.

Přeložila Dita Trnková

Literatura

- CLOWARD, R. **The Decline of Education for Professional Practice.** *Letters* Vol. 43 (6) Social Work NASW, Inc, 1998.
- DRUCKER, D. **An Exploration of the Curricula of Social Work in some Countries of Asia, with Special Reference to the Relevance of Social Work Education to Social Development Goals.** Bangkok: UN ECAFE/UNICEF, 1972.
- OSN, **Proceedings of the International Conference of Ministers Responsible for Social Welfare.** New York (*Průběh mezinárodní konference ministrů zabývajících se sociálním blabobytem*), 1968.
- OSN. **Recommendations of the First Asian Conference of Ministers Responsible for Social Welfare.** (*Doporučení první asijské konference ministrů odpovědných za sociální blaho*) Manila, 1970.
- PARAISO, V.A. **Social Service in Latin America: Functions and Relationships to Development.** *Economic Bulletin for Latin America*, Vol. XI, No.1, April, 1966.
- SINGER, I. B., BURGIN, R. **Conversations with Isaac Beshevis Singer.** NY: Doubleday, 1985.
- STARK, W. **The Sociology of Knowledge.** Routledge Keegan Paul, 1958.
- TITMUS, R. **Social Administration in a Changing Society.** In *The British Journal of Sociology* September 1951, str. 193.
- TYLER, R. W., FRENCH, D. **Building the Social Work Curriculum.** Council on Social Work Education, 1960, #61-18-55.
- WRIGHT M. C. **The Sociological Imagination.** OUP New York, 1959, str. 226.

¹ David Drucker, MSW: (Master in Social Work), Kontakt: 119 Rte d' Asserans, Farges, 01550 Francie, e-mail: druckerd@fr.inter.net.

² Centre for Professional Education in Social Welfare, Vytautas Magnus Univ. Kaunas, Lithuania.

³ V roce 1968 na mezinárodní konferenci OSN ministrů zabývajících se sociálním blahobytem přijalo 89 zemí usnesení, že priorita má náležet:

„...obzvláště v rozvojových zemích, úkolu rozvoje sociálního blahobytu, tudíž zaměření školení z oblasti social welfare sociálního zabezpečení směrem k přípravě na takovéto úkoly.“ (OSN, 1968)

Setkání asijských ministrů z roku 1970 tento koncept ještě konkrétněji specifikovalo:

„Kurikula školení v oblasti sociální práce by měla být přizpůsobena cílům sociálního rozvoje a měla by být neustále přezkoumávána, revidována a hodnocena ve světle měnících se potřeb těchto zemí.“ (OSN, 1970)

Na konferenci Mezinárodní asociace škol sociální práce (IASSW) v Manile v téže době (1970) bylo v módě jásat nad vyhlídkou, že úkolem sociální práce pro sedmdesátá léta bude efektivně fungovat „v kuloárech moci“.

⁴ To se velmi shoduje s C. Wrightem Millem (1959), který mezitím v „Sociological Imagination (Sociologické představivosti)“ říká: „Vězte, že mnoho osobních problémů ... je třeba chápat z hlediska veřejných záležitostí ... a z hlediska problémů utváření historie. Vězte, že lidský smysl veřejných záležitostí musí být odhalen tím, že je uvedete do vztahu k osobním problémům a k problémům životů jednotlivých lidí.“

⁵ Tento přístup je do značné míry odvozen z názorů obsažených v „Budování kurikula sociální práce“ Ralpha W. Tylera a Davida Frenche, z Rady o vzdělávání v oboru sociální práce, 61-18-55. „Klíma či atmosféra školy ovlivňuje studenta, bez toho, aby to fakulta vědomě zahrnovala do svých plánů.“ str. 19.

„Vezmeme-li v úvahu celkovou šíři vzdělávacího programu, jsou tyto vlivy významnější než samotné kurikulum, ovšem tyto mocné vlivy nejsou při úvahách o kurikulu obvykle brány v úvahu.“ str. 20.

„...účelem organizace kurikula je maximalizovat kumulativní efekt veškerých učebních zkušeností.“ str. 51.

⁶ ...uvážovat o kurikulu v rámci učebních zkušeností jednotlivých studentů oproti chápání kurikula jako celkového souboru nabízených kursů.“ str. 54. French, David (dříve působící na Brandeisově univerzitě) a můj kolega z Asie.

„Nejhlubší dopad na vzdělávání profesionálních sociálních pracovníků neplyne ze strategických prohlášení kurikula, ale z působení vlivů ze světa sociálních programů a programů na zajištění péče. Tyto vlivy pronikají do škol sociální práce skrze ... zkušenosti studentů z praxe v terénu, z poradní činnosti a činnosti na podporu komunit prováděných fakultou, z výzkumné činnosti fakulty týkající se sociálních problémů a podpůrných sociálních programů, z vědecké práce, četby a příspěvků k literatuře na tomto poli a z nejrůznějších forem podílu na kontinuálním vzdělávání.“

⁷ Za své zkušenosti, zásluhy za čas strávený vysoce namáhavou a časově náročnou prací v terénu, dokumentaci případů, jeho projednáváním a individuálními konzultacemi a supervizi student nikdy neobdrží stejné množství kreditů jako za to, když si v posluchárně pasivně „odsedí“ přednášky, možná společně s několika dalšími studenty. Někteří možná tuto obtíž vyřeší odklonem od praxe, sklouznou k výzkumu a rozhodnou se pro pohodlnou akademickou kariéru a postup.

⁸ Sociální pracovníci příliš rychle získávají teoretické fragmenty a přitom vtěsňávají realitu do svérácných kazajky, přičemž často vynechají to, co jim nevychovuje, a zapominají na to, že veškeré teorie mají svá omezení, zapominají na omezené možnosti efektivní aplikace takovýchto teorií. Je možné, že my „profesionálové“ obzvláště usilujeme o účtyhodnost tím, že přijímáme pseudovědecké akademické postoje? Sociální pracovníci mají podle mého názoru vědeckou povinnost popisovat a sdělovat nám, jak se daná věc má či jak se jim jeví – vnitřní a vnější poznatky, myšlenky a pocity, nejasnosti, záhady a vše. Ve své výuce se neustále obracím k ne-sociálním vědám, na spisovatele, k básníkům, písním, filmům, atd. pro materiál, který by nabízel porozumění a zprostředkoval by možnost, kde a jak se kontinuálně učít; sem spadá otevřenost celoživotnímu učení, kterou bychom měli vytěžit dokonce i z těch nejobtížnějších chápajících příběhů našich „klientů.“

Viz Singer, Isaac B. a Burgin, R. (1978) Rozhovory s Isaacem Bashevisem Singerem:

„Každý život je podivný. ... Tento návštěvník... je, konečně, součástí velké vesmíru ... chtěl bych slyšet, co mi má říci. Jsem si jist, že to říká, uslyším něco zcela nového vzhledem k mým znalostem lidí. ... Čím více chápáte, co dělají jiní lidé, tím více se dovidáte o sobě samých. ... Říkám si, proč se nepodívají do lidského oceánu, který je obklopuje tam, kde plynou milióny příběhů a nových věcí? Právě tam probíhají mé experimenty – v laboratoři lidstva. Nikoli na kusu papíru.“ str.1-2.

⁹ Supervizor (ze slov super a vize), takový, který má vizi/zrak/rozhled nejlepší kvality.

¹⁰ Jeden respondent, který v praxi vynakládá množství energie, si povzděchl, že by jej zajímalo, zda veškerý čas a energie vynaložené na práci v terénu se ve skutečnosti vyplatí vzhledem k přínosu, který budou mít pro vzdělávání. Jiný zkušený učitel říká, že „terénní praxe je terénní praxe“ a že smysl převádění teorie do praxe a integrace znalostí nejen nebyl prokázán, ale v přetrvávajících podmínkách je dokonce nevěrohodný.

¹¹ CLOWARD, R. **The Decline of Education for Professional Practice** (Úpadek vzdělávání pro profesní praxi). Letters, 43 (6) Social Work NASW. Inc., 1998

¹² Viz Virginia A. Paraiso (1966)

Přínos sociální péče pro promulgaci sociální legislativy.

Rozdíly mezi psanými zákony a jejich uplatnění v sociální péči.

Dopad zákonných opatření na účinnost programů a jejich kompatibilitu s principy sociální práce.

Potřeby sociální péče pro lidi z venkovského a městského prostředí.

Inventář stávajících zařízení sociální péče a hodnocení jejich dostatečnosti.

Identifikace elementů, které lze použít jako základ pro komparativní měření nákladů a efektů.

Identifikace elementů, které mohou být použity jako základ pro determinaci priorit a alokaci.

Identifikace oblastí vztahů, které svou činností nahrazují sociální služby, a hodnocení dopadu takové náhrady, tj. institucí pro děti na vztahy mezi rodiči a dětmi, finanční podpory dělníků a místní restaurace na vztahy v rodině, klubů matek na vztahy mezi matkou a dítětem a vztahy mezi mužem a ženou, atd.

Dopad programů na životy lidí, pobírajících sociální podporu – na jejich vztahy, postoje, chování a životní styl všeobecně.

Dopad místního úřadu nebo jeho nedostatků na rozvojové a administrativní programy

Social Service in Latin America: Functions and Relationships to Development (Sociální služby v Latinské Americe: Funkce a vztah k rozvoji).

Economic Bulletin for Latin America, Vol. XI, No. 1, April, 1966.

¹³ Jen málo lidí vstupujících do oblasti sociální práce s ideou přímé služby by obvykle chtěli vytrvat a stát se výzkumníky na plný úvazek. Pro ně by byl vhodnější program specializovaný na sociálně vědeckou práci.

¹⁴ V nedávné době mi bylo naprosto bez obalu sděleno jednou americkou školou sociální práce, že předmět výzkum je podmíněn poskytovatelem finančních zdrojů.

¹⁵ „Profesní asociace nejsou jediným zdrojem znalostí, ale jsou zdrojem velmi zvláštního druhu znalostí a etablování správných vztahů mezi nimi a moderním státem je v dnešní době jedním z aktuálních problémů, které ovlivňují budoucnost sociální péče.“

TITMUS, R. **Social Administration in a Changing Society** (Sociální administrativní v měnící se společnosti) The British Journal of Sociology September, 1951, str. 193.

¹⁵ Povaha a provoz takového aparátu by klidně mohly být předmětem workshopů, které by vedly k zadání konkrétní odpovědnosti za úkoly.

¹⁶ Výzkum nemusí být individuálním podnikem. Malé skupiny by mohly lépe spolupracovat, existuje v nich možnost kontroly, že se každý student spravedlivě podílí na celkové práci. (Z hlediska profese je pravděpodobné, že sociální pracovníci budou – a měli by – na takových podnicích spolupracovat, a tato dovednost spolupracovat je stejně důležitá, ne-li důležitější, než zromantizované osamělé akademické úsilí, k němuž často inklinujeme.)

¹⁷ Bylo zjištěno, že doporučení týkající se výzkumu studentů se zdají být často prostoduchá obsahem a nedostatečně promyšlená ve vztahu ke způsobu, jakým by věci mohly ve skutečnosti fungovat, probíhat či být zapříčiněny.

¹⁸ Položit základy pro to, aby se stali aktivními klienty výzkumu.

¹⁹ Příliš často dochází k tomu, že výsledky, které očekáváme od konkrétního snažení, jako psaní dopisů, demonstrací či podobné činnosti, nejsou promyšlené, koordinované, či nemají širokou podporu.

²⁰ Stejně jako v kavárně jsou k dispozici (ingredience, připravené chody) moduly od jednoduchých po komplexní, ale pokud jde o jejich pořadí, jsou determinovány na základě „okamžité potřeby“.

²¹ Nejpronikavější diskusi věnovanou institucím a jejich vztahu k podstatě znalostí, již zde zůstáváme mnoho dlužni, lze nalézt u WERNERA STARKA, **The Sociology of Knowledge** (Sociologie znalostí), Routledge Keegan Paul, 1958.



Míra informovanosti pacientů o svých právech

– problematika dodržování etického kodexu práva pacientů ve zdravotnických zařízeních

The amount of patients' information about their rights

– the problem of keeping the ethical code of patients' rights in medical institutions

Úvod

Stejně tak jako zdravotnická zařízení, která v průběhu své historie prodělala řadu změn od primitivních středověkých špitálů po dnešní moderní zdravotnická zařízení, měnilo se a vyvíjelo i postavení hlavního subjektu zdravotnické péče – pacienta. Pacient po dlouhá staletí nedisponoval žádnými právy a byl plně závislý na svém ošetřujícím lékaři. Tento vztah mezi lékařem a pacientem, který se formoval po staletí, je odborně označován přívlastkem paternalistický a do značné míry patří již minulosti.

Současná výrazná a systémová transformace zdravotnického systému přináší s sebou kromě změn v základní struktuře organizace zdravotní péče a změn v systému jejího financování i zřetelné změny jak ve vzájemných vztazích mezi lékaři a dalšími členy zdravotnického týmu, tak i ve vztazích mezi lékaři a pacienty. Na základě těchto změn se postupně mění paternalistický vztah ve vztah charakterizovatelný přívlastkem partnerský, kdy dochází k výrazným změnám v postavení pacienta, což je ovlivněno i vznikem etického kodexu Práva pacientů, který posléze následovaly další podobné dokumenty zabývající se pacientovými právy. V sou-

Valérie Tóthová působí jako vedoucí katedry ošetrovatelství Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Vědecko-výzkumné zaměření: teorie ošetrovatelství, aplikace ošetrovatelského procesu v praxi, holistický přístup v péči o člověka, práva pacientů, výzkum ošetrovatelství a multi-kulturní ošetrovatelství. Aktivní účast na mezinárodních a domácích konferencích týkající se péče o člověka. Tvorba a řešení transformačních a rozvojových projektů.

Abstrakt:
Studie seznamuje s problematikou týkající se míry informovanosti pacientů o svých právech, jakožto i se samotnou problematikou dodržování etického kodexu Práva pacientů ve zdravotnických zařízeních. Vedle teoretického pojednání o této problematice obsahuje studie výsledky výzkumu u pacientů, jehož záměrem bylo zjistit stav informovanosti pacientů o právech, jež jim náleží, a potažmo k míře dodržování práv pacientů ze strany zdravotnického personálu.

časnosti tak již ve světě existuje poměrně značné množství kodexů týkajících se práv pacientů. Po vyhlášení obecné verze práv nemocných přijala následně většina zemí i specializované etické kodexy zaměřené speciálně na určité skupiny nemocných. V osmdesátých letech jsou již práva pacientů ve vyspělých zemích pokládána za naprostou samozřejmost. V České republice byla formulována a vyhlášena Práva pacientů v roce 1992 Centrální etickou komisí.

Cílem mého výzkumu bylo zmapování míry informovanosti pacientů o jejich právech, respektive shrnutí problematiky dodržování etického kodexu nemocných ve zdravotnických zařízeních u nás. Práva pacientů a míra jejich dodržování je totiž jedna ze základních etických postulátů, které by každé zdravotnické zařízení mělo bezpodmínečně respektovat.

S touto problematikou, s tímto samozřejmým požadavkem, ovšem vyvstává otázka, do jaké míry je vlastně pacient o svých právech informován, respektive do jaké míry je si vůbec vědom, co mu v rámci ošetrovatelské péče přísluší, na co má bezpodmínečné právo. Je totiž velmi pravděpodobné, že informovanost laické veřejnosti nemusí být na úrovni, na které by měla být, neboli na úrovni, na které bychom ji rádi viděli.

Vztah etiky a práva v péči o zdraví

Mezilidské vztahy si od svého samého počátku vynucují určitá nutná pravidla chování. Právo, tedy právo přirozené, nepsané, existovalo tedy dávno před tím, než se člověku naskytla možnost ho měnit, vytvářet a uzpůsobovat přímo úměrně k hodnotám daným jeho prostředím, vycházejících z jeho historicko-kulturního vývoje. Laická veřejnost ovšem často pojem práva nesprávně spojuje s umělým vytvářením zákonů, tedy se zákonodárstvím a se silou státní moci, která potírá porušování takto přirozeně ustanovených pravidel chování a vynucuje si jejich dodržování prostřednictvím jejich kodifikace.

K tomu, aby se nové pravidlo chování stalo legitimním, nestačí pouhé hlasování v zákonodárném sboru. Nové pravidlo musí být obecně přijato společností, musí se zařadit bezkonfliktně vedle ostatních systémů, respektive musí se stát součástí ostatních systémů, které významně spoluurčují pravidla chování ve společnosti. Takový systém tvoří například morálka, náboženství, politická orientace nebo uznaná hodnotová hierarchie daného jednotlivce, člena společnosti. Člověk jako občan by v právním státě měl disponovat značnou mravní vyspělostí, měl by si být vědom jak své lidské důstojnosti a odpovědnosti, tak i občanské povinnosti vůči právnímu společenství, ve kterém žije, které ho formuje a které naopak působí i na něj. Právní stát by pak naopak měl projevovat

plnou důvěru k mravnímu vědomí svých občanů jakožto normativnímu a regulativnímu systému a měl by do značné míry respektovat neboli brát v potaz jeho individualitu.

Činnost a chování každého člověka je provázáno mírou jeho individuálního právního vědomí, snoubícího se ovšem i s mírou jeho morálního vědomí. Člověk neustále svobodně volí variantu svého jednání či chování, které upřednostní před ostatními, a je záležitostí právě míry jeho právního a morálního vědomí, aby svou volbou neohrožoval zájmy druhých, aby si byl vědom vlastní lidské důstojnosti, aby ke každému člověku a jeho právům přistupoval s dostatečnou úctou a samozřejmě s dostatečným respektem.

„Právní vědomí je velmi složitým jevem, ve kterém se prolíná řada faktorů. Znamená představy, znalosti, postoje a názory o platném právu a názory, postoje a představy o tom, jaká by právní úprava měla být, aby se jevila spravedlivou.“ (Havránek 1991)

Morálka a právo jsou nedílnou součástí společenského vědomí. Nejsou to ale normy, které jsou dané apriorně a neměnně, ale jsou to pravidla odvíjející se z historicko-kulturních tradic národa, společnosti, z dosaženého stupně poznání ve všech oblastech života a v neposlední řadě ze společensko-ekonomických vztahů. Ve společnosti se často hovoří o tom, zda ta či ona skutečnost, čin, chování je morální, etické či správné, zda není v rozporu s uznávanými právními a mravními normami. V běžném životě se mezi pojmy morálka a etika nečiní velké rozdíly. Ty však přesto existují, ovšem jejich odlišné definice nejsou laikem až tak plně vnímány.

Morálkou se rozumí soubor mravních zásad, postojů a pravidel, které společnost považuje za žádoucí a správné. Respektování těchto zásad, postojů a pravidel je nezbytné v zájmu sociálního rozvoje a v zájmu vytvoření dobrých mezilidských vztahů. Tyto vztahy mezi jednotlivci, mezi jednotlivcem a skupinou a vztahy k sobě samému jsou spíše reálné mravní vztahy lidí (Fišerová 1998).

Etika je chápána jako věda o mravnosti, filozofická teorie morálky (Stolínová 1990). Předmětem etiky je zkoumání zákonitostí mravního chování jednotlivců i společnosti. Zkoumá, proč se člověk chová tak či onak, co podmiňuje jeho svědomí a jeho charakterové rysy, co ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci a jeho mravní vlastnosti. Etika se nikdy neomezovala na to, aby definovala dobro pouze jako to, co je subjektivně shodné se svědomím. Ve všech dobách usilovala taktéž o poznání, co je mravně správné v různých oblastech praxe, a snažila se toto správné uplatnit sociálně jako normu, získat tomu přijetí ve svědomí lidí. Obecně můžeme definovat, že normy jsou sociální pravidla jednání. Právní normy působí mimo jiné sociálně tím, že jejich plnění lze vynutit, kdežto mravní normy žijí tím, že jsou převážně přijímány v sociálních útvech. Mravní

Abstract:
Author explains the ethical code Patients' Rights in medical institutions. The study presents the problems with informing patients about their rights in a hospital. It consists of theoretical and experimental parts, which include research results and the rate of keeping patients' rights from medical staff.

normy jsou prvky sociálního étosu (Anzenbacher 1994).

Mezi právními a morálními normami dané společnosti existuje těsná vazba a ve zdravotnictví, tedy v oblasti, která se dotýká jedné z nejcennějších hodnot člověka – zdraví, je tato vzájemná propojenost obzvláště zřejmá. Neznamená to ovšem, že by etika musela být vždy v souladu s právem, respektive se zákonem. Naopak často mezi nimi pociťujeme rozpory. Je známo, že některá profesionální jednání jsou jistě nejen eticky, jako mravní norma, ale i právně jako zákon, na jehož základě jsou dané výkony legalizovány, tj. je určeno zákonem, co je dovoleno anebo naopak co je sankcionováno (Máchová 1984).

Mravní a právní normy se od sebe odlišují svým sociálním původem – mravní normy se vytvářely bez ohledu na sociální organizaci společnosti, na jejím sociálním vývoji, což znamená, že se vytvářely již před vznikem státního uspořádání a vytvářely se i pro jinak vymezené skupiny lidí; existence a vznik právních norem jsou však těsně spjaty se vznikem a existencí státu. Z toho vyplývá i další odlišnost, a to, že mravní normy mohou být rozdílné pro jednotlivé vrstvy a skupiny, ovšem právní normy vytvářejí na území státu právní řád, který na jedné straně vychází z dané mravní normy, mravního práva, na druhé straně pak mravní pravidla jejich kodifikací usměrňuje.

Další rozdíl mezi mravními a právními normami je dán i důsledkem porušování uznávaných pravidel chování. Porušení mravních norem může vyvolat dvojí sankci, a to sankci společenskou ve formě společenského odsouzení, nebo tzv. vnitřní sankci, tedy ohlas vlastního svědomí neboli vlastní reflexe porušení mravních pravidel, která je ovšem bezesporu závislá na míře mravního vědomí, mravní odpovědnosti nejen samotného jedince, ale i společnosti, do které jedinec patří, jejíž je součástí. Právní normy jsou naopak garantovány, přesně kodifikovány státní mocí, a dojde-li k jejich porušení, následuje sankce, která je předem stanovená.

Rozdíly můžeme sledovat i v předmětu regulace, což znamená, že mravní pravidla se vztahují na všechny oblasti chování a vztahy mezi lidmi. Právo však zakotvuje jen ty požadavky, které v daných situacích mají být dodržovány, a stanovenými právními normami pak jejich dodržování zabezpečuje.

Obecná morálka, která je pro současnou společnost rozhodující, je též nepochybně určujícím základem morálky jednotlivých profesí. Lékařské morálce dává smysl především poslání tohoto povolání – ochrana a péče o zdraví občanů. Stejně tak je tomu i u ošetrovatelské morálky, ve které hraje důležitou úlohu poslání sester/ošetrovatelek – uspokojovat individuální bio-psycho-sociální potřeby člověka (zdravého, nemocného, handicapovaného a umírajícího), rodin, komunit (tato péče směřuje k zachování a k posílení zdraví lidí, k prevenci vzniku onemocnění, k zabránění poškození a zhoršování jejich zdraví, které vede ke snižování kvality jejich života).

Propojenost morálních a právních norem můžeme vystopovat i v zákoně o péči o zdraví lidu, kde se na zdravotnických pracovnících vyžaduje, aby vykonávali zdravotnické povolání svědomitě, poctivě, s hluboce lidským vztahem k občanům a s vědomím odpovědnosti ke společnosti. V citlivé oblasti péče o zdraví je úkolem práva většinou stanovit rámec, hranice, které je nutno respektovat, přičemž je ovšem v rámci těchto hranic zdravotníkům ponechán i prostor pro uplatnění osobního etického a morálního citění (Kószegfalvi 2001).

Zdraví a péče o zdraví

Zdraví je měnící a vyvíjející se pojem, který používáme k vyjádření složitých dimenzí lidských prožitků. Není to objektivní realita, kterou bychom mohli reprodukovat, číselně vyjádřit nebo jednoduše zpeněžit. Většina lidí se sice domnívá, že ví, o čem se mluví, když hovoříme o zdraví, avšak toto široké pojetí může skrývat velmi rozdílný obsah a jen málokdo si to plně uvědomuje.

Po staletí byl pojem choroby měřítkem, podle kterého se měřilo zdraví. Až do konce 19. století bylo hlavním zájmem zdravotnických pracovníků úspěšné zvládnutí choroby. Důraz na zdraví se začal klást až v poslední době, od kdy se rovněž neustále formuje jeho definice, která není zdaleka jednotná. Samozřejmě můžeme současně zastávat několik různých názorů na zdraví, které se mohou časem měnit a mohou být ovlivňovány mnoha faktory. To, že jsem zdravý, může mít pro každého z nás jiný význam. Můžeme konstatovat, že zdraví není absolutní nebo hmatatelná věc, ale sociálně a kulturně formovaná koncepce, kdy je i náš pohled ovlivněn vlastními zkušenostmi s nemocí nebo častým stykem s nemocnými lidmi.

Blíže a konkrétněji vymezením pojmu zdraví se zabývala Světová zdravotnická organizace a její definice zdraví, která je zakotvena v jejím statutu z roku 1946, je následující: „Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody a ne jen nepřítomnost nemoci nebo vady.“ (Lemon 4. 1995: str.11) Tato definice, i když byla pro svoji nereálnost a idealismus kritizována, byla ve své době pozoruhodná, neboť vyjadřovala oficiálně uznávané pozitivní pojetí zdraví oproti lékařské definici zdraví, která charakterizuje zdraví jako stav absence nemocí a poruch. Nedílnou součástí zdravotnické péče však není/nemůže být jen vlastní léčba, tedy péče o člověka pouze ve stavu nemoci, ale i péče o člověka ve stavu subjektivního prožívání pozitivního zdraví, tedy komplexní péče o zdraví neboli péče preventivní, jehož cílem je přispívat k plnému rozvoji člověka. Definice zdraví předložená WHO zahrnuje i povinnost ze strany člověka tento stav udržovat a o něj usilovat (Ondok 1999). Tento přístup ve vymezení zdraví je již holistický a zahrnuje celistvost a integritu osoby člověka.

V roce 1977 přijalo Světové zdravotnické shromáždění, které je nejvyšším rozhodovacím orgánem Světové zdravotnické organizace, následující rezoluci, kterou všeobecně známe pod heslem „*Zdraví pro všechny do roku 2000*“: „Hlavním sociálním cílem všech vlád a SZO by mělo být, aby do roku 2000 všichni lidé na světě dosáhli takového stupně zdraví, který jim umožní vést sociálně i ekonomicky plodný život.“ (Lemon 4. 1995: str.13)

Cíl z roku 1977 je platný dodnes, tedy i po roce 2000, a to i přesto, že je zřejmé, že mnohé země zdaleka nedosáhnou všech cílů obsažených v tomto programu v nejbližším časovém horizontu, což se netýká pouze třetích zemí, ale i zemí vyspělých, neboť i ve vyspělých státech jsou na předním místě kvantitativní hodnoty a cíle ekonomického růstu, a to často na úkor zdraví a osobního rozvoje obyvatel. Tímto problémem se zabývala mezinárodní konference o primární zdravotní péči, která se konala v roce 1978 v Alma-Atě. Deklarace z Alma-Aty byla reakcí na zúžený přístup medicíny ke zdravotní péči. Světová zdravotnická organizace proto v roce 1984 zveřejnila následující definici zdraví: „(Zdraví je) ... stav, který na jedné straně umožňuje jednotlivcům i skupinám lidí poznat vlastní cíle a uspokojovat potřeby a na druhé straně reagovat na

změny a vyrovnávat se se svým prostředím. Zdraví se tedy chápe jako zdroj každodenního života, a ne jako cíl života. Jde o pozitivní koncepci, která zahrnuje společenské a osobní zdroje stejně jako fyzické možnosti.“ (Lemon 4. 1995: str.13)

Tato definice zdraví klade důraz na možnosti realizace životních cílů, uspokojování potřeb člověka a na nutnost vyrovnávat se se svým prostředím. Na základě toho můžeme zdraví chápat pozitivně jako rezervu tělesných a duševních sil a jako schopnost přizpůsobit se měnícím se podmínkám. Dobrý zdravotní stav nám tedy umožňuje hrát ve společnosti aktivní roli a žít plný život.

Právo na zdraví, které má každá osoba, je též právem na kvalitu života. Toto právo zahrnuje i právo na pomoc a péči ze strany společnosti, která by neměla být zaměřena pouze na preventivní a terapeutickou péči, ale měla by být orientována i na péči o zdravý životní styl u každého jedince. V současné společnosti existuje řada faktorů, které negativně ovlivňují jak tělesné, tak i duševní zdraví (Mastiliaková 1999). Některé z těchto nepříznivých faktorů však nejsou v moci jednotlivého člověka, ale celé společnosti nebo některé její skupiny. Právo na zdraví však neznamená, že člověk zdraví dostává jako dar od společnosti. Právo na zdraví znamená pouze nárok člověka na to, aby jeho zdraví nebylo ohrožováno aktivitami druhých lidí, a záruku toho, aby ze strany společnosti byla poskytována adekvátní pomoc pro uchování jeho zdraví. Právo na zdraví úzce souvisí se systémem sociálního zabezpečení. Kvalita života je ovlivněna komplexem faktorů a postavením jednotlivých skupin obyvatel ve společnosti a regulací právních vztahů (Kahoun, Kučera, Kozlová 2000).

V souvislosti se zdravím a s péčí o zdraví je potřebné hovořit i o zdravotnictví, které představuje medicínský, sociální a právní systém věcných a personálních prostředků, které slouží jak k uchování zdraví, tak i k boji proti nemocím. Stát svou legislativou určuje pravidla, která jsou respektována ve zdravotnickém systému. Tato pravidla by neměla být v rozporu s normami obecné etiky, neboť etika není jen záležitostí jednotlivce, ale je záležitostí celého lidského společenství. Je známo, že povinností státu je poskytnout léčebnou péči co nejvíce lidem bez ohledu na jejich sociální postavení a na jejich finanční možnosti, neboť léčení by nemělo být v žádném případě a v žádné společnosti pouze výsadou bohatých. V současnosti se však skrývá jedno z možných nebezpečí neetického přístupu k tomuto společenskému úkolu, jelikož náklady na zdravotní péči rychle stoupají a tyto náklady často přesahují kapacitu finančních prostředků, které poskytuje zdravotnictví stát. Část nákladu proto musí převzít i jednotlivec, ale při nerovnoměrném rozdělení bohatství ve společnosti vzniká riziko, že některé skupiny toho nebudou schopny, čímž tak určité vrstvy lidí nebudou mít přístup ke všem způsobům léčení. Se zdravím a s péčí o zdraví souvisí i komplex právních vztahů, které vznikají při nemocenském pojištění občanů. Při krátkodobé pracovní neschopnosti jsou dávky NP vypláceny na základě lékařem přiznané pracovní neschopnosti z titulu nemoci nebo mateřské. Výše těchto dávek pak neumožňuje zvýšit podíl nákladů jednotlivce na finančním krytí zdrojů zdravotnictví (Kahoun 2000). Vyřešit uspokojivě tento etický problém ze strany státní legislativy není lehké. Je však nezbytně nutné hledat řešení tak, aby i ekonomicky slabší skupiny lidí nebyly v některých konkrétních případech vyloučeny z možnosti léčení.

V současných nemocnicích jsou někdy ustavovány etické komise, které řeší etické problémy spojené s léčebnou péčí v konkrétních případech. Bezprostřední výzvou

k zakládání etických komisí s cílem tematizovat problémy lékařské etiky, shromažďovat dostupné informace a provádět poradenskou a expertní činnost, se stala Helsinská deklarace. V tomto dokumentu bylo zdůrazněno, že jedním z prioritních úkolů je posuzovat rizika při zavádění nových diagnostických a terapeutických postupů. Komise by se tak neměly skládat pouze z profesionálních lékařských odborníků, ale také z pracovníků, kteří mají dostatečné vědomosti o etické problematice medicínské péče. Doporučení H. Haškovcové, odbornice na lékařskou etiku, je, aby polovinu členů tvořili odborníci, druhou polovinu nelékaři, z nichž nejméně dva by měli reprezentovat laickou veřejnost (Haškovcová 1994).

V některých ekonomicky vyspělých státech fungují zdravotnická zařízení na bázi tržního hospodářství, tj. zdravotní péči pokládají za zboží a medicínské a ošetrovatelské služby poskytované pacientům za předmět podnikání. A jako v jiných případech podnikání, i od tohoto podnikání se očekává přínos adekvátního zisku. V takto nastaveném zdravotnickém systému se však zdravotnictví nepodílí na odpovědnosti za péči o chudší vrstvy populace a neusiluje o to, aby se lékařská péče dostalo všem potřebným. To je důvod, proč tržní a privátní forma poskytování lékařské péče bývá pokládána často za neetickou.

Etický kodex Práva pacientů

Po dlouhá staletí neměli pacienti žádná práva. Můžeme však konstatovat, že je ani nepotřebovali, protože pacient byl v minulosti plně závislý na lékaři jak v rovině odborné, tak i v rovině lidské. Tento asymetrický vzájemný vztah pak vedl ke vzniku paternalistického modelu vztahu lékaře a pacienta.

Ve dvacátém století, zejména po druhé světové válce, probíhal výrazný vědecký a technický vývoj, což s sebou přineslo i řadu zásadních změn ovlivňujících medicínu. Vlivem těchto změn je jiná medicína, jiní jsou lékaři a jiní jsou i pacienti. Paternalistický model vztahu lékař a pacient je nadále neudržitelný, a proto se postupně mění, neboli by se postupně měl měnit v mnohem přijatelnější model partnerství. K partnerství jako k strategii docházelo spontánně již v průběhu poválečných let. Důvody, které se staly předpokladem vynucené změny, jsou četné, ale mezi nejpodstatnější patří: lidská práva a individuální svobody, vzdělání, rozvoj vědecké medicíny, nové dilematické situace.

Po skončení druhé světové války byly v mnoha zemích přijaty důležité dokumenty s cílem, aby všechny válečné hrůzy zůstaly provždy jen minulostí a aby se již nikdy v budoucnu nemohly opakovat. V této souvislosti byl dán zákonitě důraz jednak na lidská práva a individuální svobody a jednak na etické ctnosti. Svoboda a úcta k lidským právům nalezla svůj výraz v již zmíněné Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod. V jejím úvodu je napsáno: „Všichni lidé se rodí svobodní a sobě rovni co do důstojnosti a práv.“ (Haškovcová 1996) Na základě toho lze odvodit, že i lékař a pacient si jsou rovni, ale specializovaná vzdělanost mezi nimi odlišuje rovnost občanskou. V partnerském modelu by měl pacient opustit svou pasivní roli a měl by přijmout odpovědnost za své zdraví a spoluodpovědnost za svou úzdravu z nemoci, neb jen tak může být respektován v roli nemocného. V tomto modelu se pacientova role zásadně mění. Pacient se stává, nebo by se měl stát, plnoprávným partnerem lékaře, i když ona plnoprávnost má svá úskalí a meze. Měli bychom si uvědomit nutnost respektování skuteč-

nosti, že konkrétní nemoc je nemocí konkrétního člověka, že je to jeho obtíž, jeho osud, a že tudíž právě i on má právo rozhodovat či spolurozhodovat o realizaci lékařem navrhnutých léčebných postupů.

Ustálit nové formy spolupráce mezi lékařem a pacientem je úkol dlouhodobý a obě strany se tomu musí naučit. V tomto směru mohou sehrát důležitou úlohu právě práva pacientů, neboť respektují nejčastější a opodstatněná přání nemocných. Práva pacientů, která jsou závazná morálně a nikoliv právně, jsou formulována tak, aby doplňovala etický kodex lékařů a aby samozřejmě nebyla v rozporu ani s platnou legislativou.

Jeden z prvních kodexů Práv nemocných formuloval David Anderson, farmakolog z Virginie v roce 1971. Ačkoliv se jedná o jeden z prvních takovýchto dokumentů a byť od jeho vzniku uplynulo již třicet let, některé části textu jsou stále velice aktuální, i když v různých zemích různou měrou. Jeho úvodní pasáž zní: „Já pacient chci být léčen jako jedinec. Nejsem číslo, nejsem kus papíru, nejsem zboží na prodej, nejsem někdo, s kým se smlouvá. Nejsem stroj na získávání náročných informací ani ten, kdo se řadí do soukolí naprogramovaných dat. Jsem opravdu žijící jedinec, obdařený pocity, obavami, tužbami, ale i zábranami. Neznám vás dobře a odmítám vaše úsilí proniknout do mého těla, do mé duševní rovnováhy a do mého soukromí, když jsem nemocen. Chci s vámi spolupracovat, ale jen do té míry, pokud já a mně podobní pacienti mohou očekávat z vašeho počinání opravdu prospěch.“ (Haškovcová 1996: str.18) Ve své době velmi dobře reagoval na „medicínu mlčení“, kdy s pacientem bylo zacházeno více jako s předmětem než s pacientem se základními lidskými potřebami. V další části pak zdůrazňuje: „Mluv se mnou! ... Buď se mnou, stůj při mně! ... nenechávej mě samotného...“ (Haškovcová 1996: str.18)

O rok později pak přijala vlastní práva nemocných Asociace amerických nemocnic. V následujícím období aktuálnost problematiky vyústila ve zrod dalších a dalších podobných dokumentů, a souhrnně lze konstatovat, že do současnosti tak již existuje značné množství kodexů, které se týkají pacientů. Vyspělé státy nejdříve vyhlásily obecnou verzi práv pacientů a následně pak i specializované etické kodexy, které se týkají určité skupiny nemocných. Skutečnost většího důrazu na práva nemocných, na jejich vymezení, vedla k tomu, že v osmdesátých letech byla práva pacientů pokládána za samozřejmost ve všech vyspělých státech. Současně s nárůstem aktuálnosti a zájmu o práva pacientů probíhala i humanizace nemocnic – byly zrušeny velké pokoje a započalo se s budováním příjemného, tedy domácího nemocničního prostředí (Haškovcová 1996).

Etické kodexy jsou v průběhu času obměňovány – podle potřeby jsou buď doplňovány, nebo je jejich obsah revidován, jelikož něco se stane postupně ve zdravotnictví nepsaným pravidlem, přirozenou samozřejmostí, či dokonce součástí právních norem, a je proto z kodexu vypuštěno a je nahrazeno úkolem novým.

I přes skutečnost, že v současné době již ve světě nikdo nezpochybňuje existenci práv pacientů, vyskytne se často otázka, jaká by měla být jejich závaznost a jakým způsobem je možné docílit jejich naplnění. Práva pacientů jsou morálním kodexem, takže závaznost takového práva je jen morální, což však většinou k jejich naplnění nestačí. Proto se zvažují různé formy právně zákonné úpravy a hovoří se i o nutnosti tzv. Patientského zákona.

Práva pacientů mají pouze krátkou historii a diskuse o nich jistě budou i nadále pokračovat, a to i přesto, že jsou rovněž součástí Evropské konvence lidských práv

a byla schválena i Světovou zdravotnickou organizací a Organizací spojených národů.

Právy pacientů jsme se v České republice započali zabývat až po společensko-politických změnách v roce 1989, a to na podzim roku 1990. Písemný návrh české varianty etického kodexu Práva pacientů vypracovali Helena Haškovcová a Jaroslav Šetka na základě zahraničních materiálů. Definitivní českou verzi Práv pacientů formulovala a vyhlásila Centrální etická komise Ministerstva zdravotnictví České republiky dne 25. 2. 1992. V souvislosti s českou variantou práv pacientů je nutné vědět, že není v rozporu s platnými zdravotnickými zákony České republiky a že vhodně doplňuje a někde i koresponduje s Etickým kodexem České lékařské komory. (Etický kodex ČLK. Čas. lék. čes. 1992)

Úplný text etického kodexu Práva pacientů

1. Pacient má právo na obhleduplnou odbornou zdravotnickou péči prováděnou s porozuměním kvalifikovanými pracovníky.

2. Pacient má právo znát jméno lékaře a dalších zdravotnických pracovníků, kteří ho ošetřují. Má právo žádat soukromí a služby přiměřené možnostem ústavu, jakož i možnost denně se stýkat se členy své rodiny či s přáteli. Omezení takového způsobu návštěv může být provedeno pouze ze závažných důvodů.

3. Pacient má právo získat od svého lékaře údaje potřebné k tomu, aby mohl před zabájením každého dalšího diagnostického a terapeutického postupu zasvěceně rozhodnout, zda s ním souhlasí. Vyjma případů akutního obrožení má být náležitě informován o případných rizicích, která jsou s uvedeným postupem spojena. Pokud existuje více alternativních postupů nebo pokud pacient vyžaduje informace o léčebných alternativách, má na seznámení s nimi právo. Má rovněž právo znát jména osob, která se na nich účastní

4. Pacient má v rozsahu, který povoluje zákon, právo odmítnout léčbu a má být současně informován o zdravotních důsledcích svého rozhodnutí.

5. V průběhu ambulantního i nemocničního vyšetření, ošetření a léčby má nemocný právo na to, aby byly v souvislosti s programem léčby brány maximální ohledy na jeho soukromí a stud. Rozbory jeho případu, konzultace a léčba jsou věcí důvěrnou a musejí být prováděny diskrétně. Přítomnost osob, které nejsou na léčbě přímo zúčastněny, musí odsouhlasit nemocný, a to i ve fakultních zařízeních, pokud si tyto osoby nemocný sám nevybral.

6. Pacient má právo očekávat, že veškeré zprávy a záznamy týkající se jeho léčby jsou považovány za důvěrné. Ochrana informací o nemocném musí být zajištěna i v případech počítačového zpracování.

7. Pacient má právo očekávat, že nemocnice musí podle svých možností přiměřeným způsobem vyhovět pacientovým žádostem o poskytování péče v míře odpovídající povaze onemocnění. Je-li to nutné, může být pacient předán jinému léčebnému ústavu, případně tam převezen poté, když mu bylo poskytnuto úplné zdůvodnění a informace o nezbytnosti tohoto předání a ostatních alternativách, které při tom existují. Instituce, která má nemocného převzít do své péče, musí překlad nejprve schválit.

8. Pacient má právo očekávat, že jeho léčba bude vedena s přiměřenou kontinuitou. Má právo vědět předem, jací lékaři, v jakých ordinačních hodinách a na jakém

místě jsou mu k dispozici. Po propuštění má právo očekávat, že nemocnice určí postup, jímž bude jeho lékař pokračovat v informacích o tom, jaká bude jeho další péče.

9. Pacient má právo na podrobné a jemu srozumitelné vysvětlení v případě, že se lékař rozhodl k nestandardnímu postupu či experimentu. Písemný vědomý souhlas nemocného je podmínkou k zabýjení neterapeutického i terapeutického výzkumu. Pacient může kdykoliv, a to bez uvedení důvodu, z experimentu odstoupit, když byl poučen o případných zdravotních důsledcích takového rozhodnutí.

10. Nemocný má v závěru života právo na citlivou péči všech zdravotníků, kteří musí respektovat jeho přání, pokud tato nejsou v rozporu s platnými zákony.

11. Pacient má právo a povinnost znát a řídit se platným řádem zdravotnické instituce, kde se léčí. Pacient bude mít právo kontrolovat svůj účet a vyžadovat odůvodnění jeho položek bez ohledu na to, kým je účet placen. (Haškovcová, 1996, str. 25–28.)

Empirické šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- míru informovanosti hospitalizovaných pacientů o svých právech
- zda pacienti znají nějaký dokument zabývající se právy pacientů
- zda informovanost o existenci těchto dokumentů ovlivňuje informovanost pacientů o svých právech

- zjistit názor pacientů na dodržování jejich práv ze strany zdravotnického personálu
- Použité metody

Ke sběru dat byla použita dotazníková metoda. Dotazník byl sestaven pro pacienty hospitalizované v nemocnici České Budějovice. První tři otázky se týkaly charakteristiky výzkumného souboru: věku, pohlaví a vzdělání respondentů.

Dotazník dále obsahoval 25 otázek uzavřených, polouzavřených i otevřených, týkajících se jednak informovanosti pacientů o jejich právech a jednak respektování těchto práv pacientů ve zdejší nemocnici ze strany zdravotnického personálu.

Charakteristika zkoumaného souboru

Za zkoumaný soubor byli náhodným výběrem zvoleni hospitalizovaní pacienti na gynekologicko-porodnickém a na interním oddělení, kde bylo rozdáno 75 dotazníků. Pacientům jsem dotazník rozdala osobně, přičemž jsem jim zároveň i vysvětlila cíle mého výzkumu a poskytla potřebné informace k vyplnění dotazníku. Vyplněné dotazníky mi pak pacienti osobně vrátili po třech dnech v zalepené obálce. Tento osobní kontakt měl vliv na návratnost dotazníku, která byla 100 %. Během zpracování bylo ovšem nutné vyřadit 13 dotazníků pro neúplnost údajů, což představuje 17 % z celkového počtu vybraných dotazníků.

Výsledný výzkumný soubor tedy tvořilo 62 respondentů, což činí 83 % oslovených pacientů. Věkové rozpětí respondentů bylo 18 až 60 let a více. 8 respondentů bylo ve věku 18–29 let (13 %), 6 respondentů bylo ve věku 30–39 let (10 %), 10 respondentů ve věku 40–49 let (16 %), 15 respondentů ve věku 50–59 let (24 %) a 23 respondentů ve věku 60 a více let (37 % z celkového souboru).

Dotázáno bylo 42 žen, což činí 68 % z celkového souboru, a 20 mužů, což představuje 32 % z celkového souboru.

Z hlediska vzdělání můžeme výzkumný soubor charakterizovat následovně: 11 respondentů uvedlo základní vzdělání (18 %), 19 respondentů bylo vyučeno (31 %), 28 respondentů mělo středoškolské vzdělání (45 %) a 4 respondenti byli vysokoškolsky vzděláni (6 % z celkového výzkumného souboru).

Výsledky a diskuse

Jak vyplývá z teoretického pojednání, pacient má určitá práva, která jsou zakotvena v různých národních i nadnárodních dokumentech. Na otázku, ***zda mají pacienti nějaká práva***, kladně odpověděly více než tři čtvrtiny, neboli 82 % oslovených pacientů. Troufám si tvrdit, že tento výsledek je možné považovat za dostačující, což však neznamená, že by nemohl být lepší. Co se týče oněch 18 % respondentů, kteří uvedli, že pacienti nemají práva nebo že nevědí, že pacienti mají nějaká práva, nemusí toho být jediným důvodem pouze neznalost u pacientů. Určitou roli zde mohly sehrát i životní zkušenosti jedince. Není však vyloučeno, že výpověď respondentů může být i reakcí na celkové společenské dění.

Na otázku, ***jaká práva by podle Vás pacienti měli mít***, jsem dostala 85 různých odpovědí. Je zajímavé, že na tuto otázku 13 respondentů vůbec neodpovědělo, a to i přesto, že v předchozí otázce označili, že si myslí, že pacienti mají nějaká práva. Tedy i když návratnost dotazníků byla 100 %, bylo z celkového počtu odevzdaných dotazníků možno použít pouze 62, neboť dotazníky, ve kterých respondenti neodpověděli na uvedenou otázku, jsem byla nucena pro neúplnost údajů vyřadit.

Na základě různých odpovědí a zároveň na základě nezodpovězení této otázky v některých případech je vidno, že pro pacienty není jednoduché definovat, jaká práva mají, což podle mého názoru souvisí především jak s neinformovaností, tak i s pasivním přístupem pacientů k léčbě. Moderní, transformované zdravotnictví však od pacienta očekává jeho aktivní účast na ošetrovatelské péči a léčbě, ale zároveň i jeho větší informovanost ohledně svých práv jako pacienta. Myslím si, že by bylo zajímavé se na tomto místě zmínit i o tom, že v moderním zdravotnictví, právě kvůli aktivní účasti pacienta na léčbě a ošetrovatelské péči, se pro označení nemocného nepoužívá onen zaběhlý a zažitý pojem „pacient“, nýbrž termín „klient“. Termín pacient totiž znamená, že nemocný pasivně přijímá ošetrovatelskou a léčebnou péči, kdežto termín klient označuje, že jedinec je odběratelem a objednavatelem péče, za kterou i platí, z čehož by měla vyplývat i jeho aktivní účast.

Podíváme-li se na odpovědi respondentů blíže, můžeme zjistit, že nejčastěji se objevovalo právo na informovanost o svém zdravotním stavu. Srovnáme-li to však s velikostí souboru, vidíme, že pouze 51 % neboli celá polovina dotázaných si myslí, že na tuto informaci mají právo. Z celkového souboru si 10 respondentů myslí, že mají právo na ohleduplné zacházení. Stejný počet oslovených pacientů si pak myslí, že mají právo znát jméno lékaře, a 6 dotázaných se domnívá, že pacient má právo být léčen nejnovějšími léčebnými postupy. Kromě výše zmíněných odpovědí, respektive práv, uvedli respondenti ještě práva další, jako právo na soukromí, komunikaci, výběr lékaře apod. I podle těchto odpovědí můžeme potvrdit výše konstatované. Vidíme-li u některých pacientů zájem o větší aktivitu, týká se to hlavně informovanosti o jejich zdravotním stavu.

Dle odpovědí pacientů ***získávají informace o svých právech*** nejvíce ze sdělovacích

prostředků. 29 % respondentů přitom uvedlo, že takové informace mají z více zdrojů. Objevily se však i odpovědi, podle kterých získali pacienti informace od svého lékaře či zdravotní sestry. Tyto odpovědi se však vyskytly pouze u 11-12 % respondentů. Na základě těchto údajů je podle mého názoru důležité upozornit na to, aby zdravotničtí pracovníci věnovali větší pozornost této skutečnosti a snažili se nemocným poskytnout potřebné informace.

Co se týče **dokumentů, které se týkají práv pacientů**, nepotvrdil se předpoklad, že více než 50 % hospitalizovaných pacientů zná nějaký dokument zabývající se právy pacientů, neboť na základě vyhodnocení této otázky 81 % oslovených pacientů uvedlo, že nezná žádný dokument, a pouze 19 % dotázaných z celkového souboru uvedlo, že zná nějaký dokument o právech pacientů. Bylo však velice zajímavé i další zjištění, neboť přesto, že 19 % respondentů dle získaných odpovědí zná dokument o právech pacientů, ani jeden z nich neznal úplné znění textu. Na skutečnosti nezměnilo nic ani to, že na nemocničních odděleních, kde jsem výzkum prováděla, visí na informačních nástěnkách pro pacienty i etický kodex Práva pacientů. Jistě je vhodné pacienta tímto způsobem informovat, ale tento způsob se mi zdá poněkud nedostačující, hlavně tehdy, není-li na tuto skutečnost pacient náležitě upozorněn.

Rovněž překvapující je i další zjištění, kdy z 81 % dotázaných se 36 % **s úplným zněním textu** zabývajících se právy pacientů nechce ani seznámit. I tento fakt potvrzuje skutečnost, že někteří pacienti jsou ke své léčbě velice lhostejní, a proto i kdyby měli příležitost o svých právech se něco dozvědět, tak o to nemají zájem. Příčinu tohoto, z mého hlediska velmi negativního zjištění, je možné ale spatřovat i ve složení celkového souboru respondentů na základě jejich vzdělanosti, tedy na základě dosaženého nejvyššího vzdělání. Podíváme-li se totiž na složení souboru podle vzdělání, zjistíme, že polovinu dotázaných tvořili pacienti se základním a učňovským vzděláním, což nepochybně může mít na dané odpovědi svůj podíl. Připočteme-li k tomu skutečnost, že věkové složení respondentů bylo z větší části nad 50 let, tedy že polovina výzkumného souboru byla složena z pacientů, u kterých lze vzhledem k jejich věku předpokládat na základě odlišného společensko-kulturního prostředí minulých desetiletí, v němž vyrůstali a žili, respektive v němž získali své vzdělání a hodnotovou orientaci, potlačený zájem v tomto směru, můžeme tak via facti získat vysvětlení pro výše zmíněnou skutečnost, kdy se téměř polovina z oněch 81 %, kteří uvedli, že neznají žádný dokument ohledně práv pacientů, se s úplným zněním takového dokumentu nechce ani seznámit. Bylo by proto velice zajímavé srovnat tyto výsledky s jiným výzkumným souborem, ve kterém by byl podíl vysokoškolsky vzdělaných respondentů poměrně vyšší, nicméně i zde je třeba počítat s posledně zmíněnou skutečností, ovlivněnou výší věku respondentů vysokoškoláků, neboť mladší generace bude jistě k problematice přistupovat aktivněji.

Podle názoru většiny, neboli 71 % respondentů, **jsou zdravotničtí pracovníci seznámeni s právy pacientů**, přičemž z tohoto počtu se 70 % oslovených pacientů též domnívá, že je i **respektují**. Vedle toho se však 28 % dotázaných domnívá, že zdravotničtí pracovníci práva pacientů nerespektují a 2 % respondentů předpokládá, že je respektují pouze někteří pracovníci. Podle mého názoru zdravotničtí pracovníci jsou s právy pacientů jak seznámeni, tak se i tato práva během ošetrovatelské péče a léčby v maximální míře snaží respektovat. Bohužel však někdy různé okolnosti, jako např. stavební uspořádání zdravotnického zařízení, nedostatek personálu, špatná organizace práce,

neumožňují zdravotnickému personálu v plné míře tato práva respektovat. Samozřejmě připouštím i to, že se může stát, že někteří zdravotničtí pracovníci neznají celý obsah etického kodexu, čehož důsledkem může být, že některá práva tak nemusí být respektována. Nicméně se domnívám, že dosažený podíl kladných odpovědí, tedy celých 71 %, je poměrně uspokojivý a svědčí o tom, že zdravotnický personál se snaží dávat stále větší důraz na respektování práv pacientů. Samozřejmě, i zde se dají najít jisté nedostatky, avšak řada z nich vyplývá ze zmíněných problémů způsobených z nevyhovujícího, současným trendům většinou neodpovídajícího stavebního uspořádání našich zdravotnických zařízení. Na tomto poli je však před námi ještě dlouhá cesta, neboť ještě nějakou dobu tento nevyhovující stav bude zajisté trvat. Doufejme však, že v budoucnu, a to i v souvislosti se vstupem do EU, bude finanční rozpočet zdravotnictví výrazně narůstat.

Velice zajímavý je i výsledek u otázky týkající se práva na *ohleduplnou zdravotní péči*, neboť 96 % dotázaných se domnívá, že člověk takové právo má. Pouze 1 respondent si myslí, že na ohleduplnou zdravotní péči právo nemá, a opět pouze 1 dotázaný se domnívá, že má takové právo jen částečně. Tento výsledek svědčí o tom, že pacienti si přejí, aby péče byla ohleduplná a prováděna s porozuměním a aby zdravotničtí pracovníci respektovali všechny potřeby nemocných.

To, že *pacient má právo znát jméno ošetřujícího lékaře*, vědělo 98 % dotázaných a pouze 2 % respondentů nevěděla, zda na to má právo, nebo ne. *Jméno svého ošetřujícího lékaře* znalo 89 % oslovených pacientů a 11 % respondentů jméno ošetřujícího lékaře neznalo. To v podstatě potvrzuje téměř plné dodržování tohoto práva ze strany lékařů. Neznalost jména svého ošetřujícího lékaře u 11 % respondentů může ovšem být způsobena ani ne tak z viny lékaře, ale spíše nezájmem samotného pacienta či jeho špatnou pamětí. To samé platí i v případě *znalosti jmen zdravotních sester*. *Výsledky dotazu, zda pacient zná jméno své zdravotní sestry*, byly však nižší o 21 % než u znalosti jména lékaře. Podle mého názoru může být tento rozdíl způsoben tím, že na odděleních většinou probíhá funkční systém péče, kdy pacient nemá „svou sestřičku“ a veškerou péči u pacienta zajišťuje najednou více sester, kdy každá provádí pouze určité činnosti. Ovšem i v případě skupinového systému péče zajišťuje během hospitalizace péči u pacienta více sestřiček a zapamatování si jejich jmen je tak i v tomto případě pro pacienta obtížnější. Z tohoto hlediska je proto výhodnější praxe moderního ošetrovatelství, pro které je nejcharakterističtější metoda primární sestry, kdy se o pacienta od jeho přijetí stará jen jedna, tzv. primární sestra, která pro něj vypracuje individualizovaný plán ošetrovatelské péče a odpovídá za jeho zajištění po celou dobu hospitalizace. Proto bude-li mít pacient „svou sestřičku“ během celé hospitalizace, nebude pro něj tak obtížné ani zapamatovat si její jméno.

Brát ohled na soukromí a stud pacienta při ošetrovatelských, léčebných či diagnostických výkonech považují za samozřejmost. Nadpoloviční většina neboli 75 % respondentů je podobného názoru. Vyskytl se však i názor, že pacient je povinen se podřídit zvyklostem zdravotnického zařízení. Na otázku, *zda mají ve zdejší nemocnici průměrné soukromí*, odpovědělo pouze 31 % respondentů, že ne, a 3 %, že jen částečně. Samozřejmě nechci jejich odpovědi zlehčovat, ale v této citlivé otázce je potřeba brát v úvahu více faktorů, jako např. osobnost pacienta i ošetřujícího, zvyklosti, sociokulturní úroveň a momentální psychický stav pacienta i ošetřujícího. Podle mne je tato otázka věcí dohody a láskyplného přístupu. Vždy se ve zdravotnictví najde nespokojený paci-

ent a bezohledný ošetrující personál. Věřím však, že většinou převažují lidé ohleduplní a lidé schopní domluvy. O tom svědčí i 66 % spokojených respondentů. Ovšem i zde hraje svou negativní roli již zmíněné nevyhovující stavební uspořádání většiny našich zdravotnických zařízení.

I o svém právu **denně přijímat návštěvy** byli pacienti informováni. Vědělo o něm 95 % respondentů a 98 % odpovědělo, že **tuto možnost v nemocnici mají**. Z objektivního pohledu mohu říci, že ji skutečně mají. Toto právo se tedy zdravotnická zařízení v rámci možností snaží poctivě naplňovat.

Téměř celý výzkumný soubor, 95 % respondentů je přesvědčeno, že **mají právo znát vše o svém zdravotním stavu**. Pouze 5 % neví, zda na to mají právo, nebo ne. Nadpoloviční většina respondentů se domnívá, že i teď, v průběhu jejich současné hospitalizace, **jsou dostatečně o svém zdravotním stavu informováni**. Myslím si však, že ona druhá skupina respondentů, která se domnívá, že není dostatečně o svém zdravotním stavu informována, je dost velká, neboť tuto skupinu tvoří 35 % respondentů z celkového souboru. Samozřejmě je opět obtížné přesně definovat důvod, proč pacienti nejsou o svém zdravotním stavu informováni – buď informováni být nechtějí, nebo toto právo pacienta zdravotničtí pracovníci z různých důvodů nerespektují. Jednoznačně však lze konstatovat, že chce-li pacient znát svůj zdravotní stav, má právo dostat potřebné informace. Záleží zde tak hodně i na samotné aktivitě pacienta. Tedy i zde je možné odkázat na dnes tolik proklamovanou potřebu aktivního přístupu pacienta ke své léčbě, plně ve smyslu „nového“ termínu „klient“.

U otázky, která byla zaměřena na **právo pacienta spolurozhodovat ve věci postupu léčby**, dvě třetiny, přesně 71 % respondentů si myslí, že na to právo má, 10 % si myslí, že ne, a 19 % neví, jestli takové právo má, nebo ne. S touto otázkou souvisela i následující otázka, která byla zaměřena **na právo odmítnutí léčby pacientem**. Výsledky těchto dvou otázek svědčí o částečných pozůstatcích autoritativního přístupu lékařů k pacientům, kdy pacient není brán jako partner, nýbrž jen jako podřízený. Tento předpoklad potvrzují i výsledky následující otázky, neboť pouze u 68 % respondentů **se ve zdejší nemocnici lékař zeptal na jejich souhlas ohledně postupu léčby**. Je však otázkou, zda je nutné se pacienta vždy před každým výkonem ptát na souhlas. Na tuto otázku existují různé odpovědi. Někteří odborníci tvrdí, a podle toho i postupují, že ve chvíli, kdy pacient přichází do zdravotnického zařízení, vyjadřuje svůj souhlas s léčbou. Naštěstí větší část odborníků toto právo pacienta přesto respektuje a před každým výkonem ho žádají o souhlas. Osobně se domnívám, že toto právo je nutné respektovat a že v momentě, kdy lékař společně s pacientem připravuje plán léčby, by zároveň neměl být problém požádat ho o souhlas, a to nejenom v případech důležitých či neobvyklých rozhodnutí, ale v každém rozhodnutí, co se týče jeho léčby, ošetřování a vyšetření. Lékař by zde neměl být ovlivněn každodenní rutinní praxí, v kterou se každé zaměstnání postupem času mění, ale vždy by měl mít na zřeteli, že před ním stojí člověk laik, a tak to, co se lékaři zdá být zcela samozřejmé a nutné, je pro nemocného většinou nesamozřejmé a neznámé. Lékař by si zároveň měl uvědomit, že čím více informací pacientovi sdělí, tím více je i právně vůči pacientovi krytý pro případ, že by ze strany nemocného či jeho příbuzných byla léčba nemocného nějakým způsobem zpochybněna.

Další otázka se týkala **informovanosti o písemném souhlasu pacienta v případě, kdy se lékař rozhodne k neobvyklému léčebnému postupu či experimentu**.

Překvapilo mne, že 78 % dotázaných vědělo, že je v takovýchto případech písemný souhlas pacienta nutný. Pouze 6 % respondentů se zde domnívá, že písemný souhlas lékař v těchto situacích žádat nemusí, a 16 % dotázaných pak neví, zda pacient musí, nebo ne dát k neobvyklému lékařskému výkonu písemný souhlas. V tomto případě bych však považovala za dostatečný výsledek pouze stoprocentní informovanost o této skutečnosti, aby v některých případech nehrozilo nebezpečí manipulace či zneužití nemocného člověka.

U výsledků následujících dvou otázek panuje naprostá shoda, neboť 71 % respondentů ví, že **může dávat souhlas k přítomnosti cizích osob u různých výkonů** a taktéž 71 % dotázaných ví, že **má právo znát jména přítomných cizích osob**. Podle mého názoru tkví celkem dobrá informovanost pacientů v této záležitosti v tom, že pacienti, pokud jsou hospitalizováni v nemocnici, kde probíhá i praktická výuka mediků a budoucích zdravotních sester, jsou většinou informováni vyučujícími praktické výuky, kteří jednak práva pacientů dobře znají a jednak studenty vedou k jejich respektování. Myslím si, že záporné odpovědi se objevily v případech, kdy pacienti byli přesvědčeni, že když jsou hospitalizováni ve zdravotnických zařízeních, kde probíhá praktická výuka mediků a budoucích zdravotních sester, je jejich povinností stát se občas předmětem výuky, a tak otázku neboli tuto skutečnost nedali do souvislosti s právy pacientů. Zde pak lze konstatovat, že v praxi se vesměs setkáváme s kladnou odezvou nemocných. Někteří pacienti při dlouhodobém pobytu v nemocnici naopak vítají oživení jednotvárných dní přítomností mediků a budoucích sestřiček, kteří se aktivně zajímají o jejich problémy a poskytují jim i potřebnou pomoc při uspokojování některých potřeb.

Co se týče otázky **důvěrnosti zpráv a záznamů**, 95 % respondentů je přesvědčeno, že veškerá dokumentace o zdravotním stavu pacienta je považována za důvěrnou. Myslím si, že respondenti, kteří odpověděli, že jejich údaje mohou být volně k dispozici, mohli vyjadřovat svůj tolerantní postoj k této problematice, a jejich odpovědi tak nemusely nutně vypovídat o neznalosti daného práva.

Kladné odpovědi na následující otázku, která se týkala **informovanosti osobního lékaře nemocného o průběhu hospitalizace a následné pacientovy péči**, dokazují, že pacienti jsou přesvědčeni, že ještě před propuštěním je naplánována jejich další léčba a že s ní nemocniční ošetřující lékař automaticky seznámí jejich osobního lékaře, který bude pokračovat v pacientově ambulantní péči. Myslím si, že tady lze jednoznačně konstatovat, že toto právo je ze strany zdravotnických pracovníků v maximálně možné míře respektováno.

O skutečnosti, že pacient má **právo kontrolovat svůj účet u zdravotní pojišťovny**, věděla sice nadpoloviční většina, nicméně i zde bych považovala za nutnost stoprocentní informovanost. V době ekonomických podvodů a úniků by lidé měli vědět, že mají možnost neboli právo kontrolovat své účty u svých pojišťoven, a bránit se tak případným neoprávněným výdajům.

Z celkového souboru se 87 % respondentů domnívá, že jako **pacienti mají i nějaké povinnosti**. Zjištěné výsledky tak potvrdily, že v tomto směru mají pacienti poměrně uspokojivé znalosti. Většinou mezi své povinnosti zařadili povinnosti, jako dodržování nemocničního řádu, léčebného řádu a zdravého způsobu života, povinnost slušně se chovat a spolupracovat s lékařem. Domnívám se, že pacienti, kteří odpověděli záporně, hledali v otázce spíše nějaké mimořádné povinnosti.

Závěr

Provedeným výzkumem jsem chtěla poukázat především na problematiku týkající se dodržování etického kodexu Práva pacientů v našich zdravotnických zařízeních. Cíle práce směřovaly ke zmapování míry informovanosti pacientů o svých právech, respektive k shrnutí problematiky dodržování etického kodexu Práva pacientů v našich zdravotnických zařízeních. Výsledky dotazníkového šetření u 62 nemocných hospitalizovaných v Nemocnici České Budějovice potvrzují, že informovanost pacientů o svých právech je sice celkem dobrá, nicméně se nezabývají tím, kde jsou jejich práva zakotvena. Dále poukazují i na skutečnost, že v dodržování práv pacientů ze strany zdravotnických pracovníků máme jisté rezervy. Na základě toho lze konstatovat, že je velice důležité vynaložit maximální úsilí, aby odborníci z řad lékařů, sester a dalších zdravotnických pracovníků byli nejenom s těmito právy seznámeni, ale aby je i respektovali, k čemuž však je zároveň bezesporu nutné vytvořit i veškeré, s touto problematikou související podmínky, aby zdravotničtí pracovníci mohli všechna práva pacientů beze zbytku respektovat.

Použitá literatura

- ANZENBACHER, A. **Úvod do etiky**. Praha: Zvon, 1994, ISBN 80-7113-111-3
Etický kodex České lékařské komory. Stavovský dokument ČLK č. 10, Časopis lékařů českých, 131, 1992, 3, s. 91-93, ISSN 0008-7335
HAŠKOVCOVÁ, H. **Lékařská etika**. Praha: GALÉN, 1994, ISBN 80-85824-03-5
HAŠKOVCOVÁ, H. **Práva pacientů**. Havířov-město: Nakladatelství Aleny Krtilové, 1996, ISBN 80-902163-0-7
HAŠKOVCOVÁ, H. **Druhý názor – problém etický i praktický**. Časopis lékařů českých 131, 1992, 13, s. 564-569, ISSN 0008-7335034-7
HAVRÁNEK, J., A KOL. **Základy teorie práva**. Brno: MU 1991, ISBN 80-210-0242-5
FIŠEROVÁ, J. **Etika v ošetrovatelství**. Brno: IDVPZ, 1998
KAHOUN, V. **Nemocenské pojištění**. České Budějovice: ZSF JU 2000, ISBN 80-7040-412-4
KAHOUN, V., KUČERA, M., KOZLOVÁ, L. **Dítě v sociálním zabezpečení**. Kontakt, 2000, č. 2, ISSN 1212-4117
KÓSZEGFALVI, E. **Egészségügyi a betegjogi kézikönyv**. Budapest: Jogi és Üzleti Kiadó Kft., 2001, ISBN 963-224-573-3
Lemon 1.-4. díl. **Učební texty pro sestry a porodní asistentky**. Brno: IDVPZ, 1995, ISBN 80-7013-248-5
MÁCHOVÁ, M. J., a kol. **Etické problémy medicíny**. Praha: UK 1984
MASTILIAKOVÁ, M. **Holistické přístupy v péči o zdraví**. Brno: IDVPZ, 1999, ISBN 80-7013-277-9
ONDOK, J. P. **Bioetika**. Svitavy: Trinitas, 1999, ISBN 80-86036-24-3
STOLÍNOVÁ, J. **Etika a právo v lékařské praxi**. Praha: Avicenum, 1990, ISBN 80-201-0090-3
STOLÍNOVÁ, J. **Občan, lékař a právo**. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0036-9

* Kontakt na autorku: PhDr. Valérie Tóthová, Ph.D., RN, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, katedra ošetrovatelství, 370 05 České Budějovice, tel.: 385 102 914, e-mail: tothova@zsf.jcu.cz.

Komunitní sociální práce

jako jeden z nástrojů řešení
problému sociální exkluze

Community social work

as one of instruments of solution
of the problem of social exclusion

Úvod

Jedním z významných společenských procesů minulého století byla urbanizace, která přinesla zvýšený podíl populace žijící ve městech. Města můžeme chápat jako oslavu různorodosti – je to prostor, v němž se setkávají lidé různých povolání, různého vyznání i barvy pleti, lidé bohatí a chudí. Setkávají se však skutečně? Mnohé studie poukazují na to, že města v současnosti nejsou ani tak místem setkávání jako spíše místem míjení. Na zvýšení sociální distance na úrovni jednotlivce v postmoderním městě upozorňuje například Zigmund Bauman (1995) ve své studii „Úvahy o postmoderní době“. Peter Marcuse upozorňuje na podobný fenomén na úrovni městských částí – hovoří o tzv. „čtvrcení měst“. Čtvrcení měst znamená rostoucí polarizaci, kdy na jedné straně dochází ke koncentraci bohatých a úspěšných a na druhé straně škály jsou čtvrti, v nichž se koncentrují tzv. noví chudí, ti, kteří v tržní ekono-

Miroslava Rákoczyová je interní studentkou doktorského studijního programu katedry sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, působí ve Výzkumném centru Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí v Brně. Věnuje se problematice trhu práce, především marginalizaci na trhu práce a hodnocení nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti.

Abstrakt:
Tento příspěvek se zabývá problémem sociálního vyloučení a možnostmi, jakým způsobem může přispět komunitní práce k jeho řešení. V první části je věnována pozornost konceptu sociální exkluze, a to zejména její prostorové dimenzi. Druhá část se zabývá komunitní prací, jejímu teoretickému zakotvení i praktickému využití. Ve třetí části textu na příkladu pluralitní komunitní práce ze zahraničí (Dánsko) autorka vymezuje přednosti, ale také omezení této techniky při řešení problému sociálního vyloučení komunity v prostoru deprivovaných městských čtvrtí.

mice neuspěli, skupina sociálně vyloučených. Tyto čtvrti bývají zasaženy celou řadou problémů a mohou být chápány jako výraz selhání integrativních mechanismů ve společnosti – trhu, státu, obce, sousedství. V následujícím textu zaměříme bližší pozornost na problém sociální exkluze, především pak na jeho prostorový aspekt. Identifikujeme potenciál využití pluralitního přístupu v rámci komunitního přístupu při řešení problémů v deprivovaných městských čtvrtích. Naším cílem je ukázat, jaké jsou silné stránky tohoto přístupu k této problematice a současně také poukázat na jeho limity.

2. Sociální exkluze

Koncept sociální exkluze má svoje kořeny v Evropě, konkrétně ve Francii. V roce 1974 poprvé použil tento termín René Lenoir. Označil tak ty kategorie osob, jejichž sociální jistoty nebyly zajištěny prostřednictvím sociálního pojištění – zdravotně postižené, zneužívané děti, drogově závislé, delikventy, osamělé rodiče, asociální osoby ad. V následujících desetiletích byla sociální exkluzi věnována stále větší pozornost a od konce 80. let dokonce vytlačuje ze sociálně politického diskurzu koncept chudoby. Posun od chudoby k sociální exkluzi je výrazem snahy o postižení nových rysů chudoby a podtržení jejího multidimenzionálního charakteru. Současně však koncept sociální exkluze rámec tzv. „nové chudoby“ přesahuje – především tím, že zahrnuje také vyloučení z většinové společnosti, jež nejsou způsobena nedostatkem materiálních či finančních zdrojů. Sociální exkluze se v průběhu devadesátých let stala termínem, který slouží k vyjádření celého spektra sociálních problémů a zejména jejich kumulace. Ačkoliv řada autorů poukazuje na potřebu jednoznačně tento pojem vymezit, dosud nepanuje v tomto ohledu shoda ani mezi vědci, již se zabývají analýzou tohoto fenoménu, ani mezi politiky, kteří koncipují příslušné nástroje řešení.

2.1 Vymezení sociální exkluze

Sociální exkluze může být chápána jako nedostatek participace ve společenských systémech, které jsou považovány za rozhodující činitele sociální koheze. Takto ji vymezuje například Room, podle kterého sociální exkluze vyjadřuje několikanásobné znevýhodnění, jež je dlouhodobé a zahrnuje odloučení od hlavních sociálních a pracovních systémů ve společnosti. Jednotlivec je pak ve stavu vyloučení, pokud je znevýhodněn v oblasti vzdělání a výcviku, práce, bydlení, finančních zdrojů ad., má oproti většině ve společnosti výrazně horší přístup k sociálním institucím a tato znevýhodnění jsou dlouhodobá (Room, 1990, in Abrahamson, Hansen, 1996).

Podobně také Corden a Duffy (1998) vymezují sociální exkluzi jako „*procesy, kterými jsou jednotlivci a skupiny izolovány od hlavních společenských mechanismů, které produkují nebo distribuují společenské zdroje*“. Těmito mechanismy pak rozumějí:

- trh práce
- rodinu a další neformální sítě, jako jsou např. osobní sítě, komunita, nevládní organizace
- stát.

Za sociálně vyloučené považují ty osoby, které mají slabou či dokonce žádnou vazbu na jeden nebo více z uvedených mechanismů. Oproti předchozí Roomově definici je zde zdůrazněna dynamická povaha sociální exkluze.

Koncept sociální exkluze zpravidla zahrnuje jak stavovou, tak dynamickou složku. Vyloučení je na jedné straně nazíráno jako sociální vztah mezi skupinou vyloučených a osobami začleněnými do majoritní společnosti, dále pak také jako proces vyloučení (u nás na tyto dva významy sociální exkluze upozorňuje např. Sirovátka, 1997).

Další významná skupina autorů spatřuje v existenci sociálního vyloučení projev nenaplněného občanství. T. H. Marshall vymezil již v roce 1950 tři složky občanství – jedná se o občanská, politická a sociální práva. V souvislosti se sociální exkluzí se nejčastěji poukazuje na selhání v oblasti sociálních práv, která opravňují jednotlivce podílet se na ekonomickém blahobytu společnosti, na sociálním zabezpečení, sdílet sociální dědictví a žít jako civilizovaná bytost (Marshall, 1992). Sociální exkluze ovšem zahrnuje také vyloučení z politických i občanských práv i vyloučení z občanství jako celku. V tomto smyslu definuje sociální exkluzi například Evropská komise (in: Cousins, 1999), a to jako „neúplné občanství – stav, který je způsoben neúplným vybavením právy a nerovnostmi ve statusu občanství“.

Ve své podstatě nejsou tato dvě pojetí sociální exkluze v protikladu, spíše se doplňují. Občanství lze totiž jednoznačně chápat jako jeden z mechanismů sociální koheze. Navíc Marshall (1950) také vymezuje instituce, jež jsou nejužší svázány s výkonem jednotlivých složek občanství: soudy (občanská práva), parlament a místní vlády (politická práva), vzdělávací systém a sociální služby (sociální práva).

2.2 Dimenze sociální exkluze

Přestože odborná literatura nabízí nepřeborné množství definic sociální exkluze, většina z nich ji vymezuje jako multidimenzionální fenomén. Podívejme se nejprve, jak široké spektrum systémů a mechanismů zahrnuje koncept sociální exkluze.

Vyloučení v ekonomické oblasti má charakter nedostatečného

Abstract:

The essay deals with the problem of social exclusion and with possibilities to approach it by community work. The first part of the text outlines different concepts of social exclusion and emphasise spatial dimension of the problem. Second part examines community work, its theoretical background and practical use. Based on the example of the technique from Denmark, the third part points out merits as well as limits of the pluralist community approach to the problem of social exclusion in the deprived city quarters.

přístupu k materiálním či finančním zdrojům a k mechanismům, kterými jsou tyto zdroje distribuovány. Jedná se především o chudobu a marginalizaci na trhu práce – tedy vyloučení ze společensky přijatelné úrovně spotřeby a vyloučení z plnohodnotné participace na trhu práce, který se v poválečném období ekonomického růstu stal jedním z nejvýznamnějších integrujících mechanismů ve společnosti zahrnujícím postupně stále větší část populace. Marginalizaci na trhu práce chápe například Moeller (1995) jako vyloučení z trhu práce: „*Marginalizace na trhu práce se týká těch lidí, kteří jsou v produktivním věku a jsou trvale nebo dlouhodobě vyloučeni z normálního trhu práce.*“ Sirovátka (1997) pak definuje marginalizaci na trhu práce jako absenci či omezení participace jedinců v tržní soutěži o pracovní místa. Nejvýraznější formou marginalizace na trhu práce je dlouhodobá nezaměstnanost, která podle řady studií vede nejen ke snížení příjmu (a tedy často i k chudobě), ale také k negativním psychickým a sociálním důsledkům. Chudoba společně s nezaměstnaností představují vyloučení z konzumu (růst střední vrstvy a zpřístupnění dříve nebyvalé úrovně konzumu většinové části populace po druhé světové válce můžeme také chápat jako jeden z významných mechanismů integrace společnosti) a často také vyloučení ze širších společenských vztahů. Jak chudoba, tak také marginalizace na trhu práce mohou dosahovat různých stupňů: od života na hranici chudoby k přežívání pod hranicí existenčního minima, od nízko placeného a nejistého zaměstnání na sekundárním trhu práce k trvalému vyloučení z pracovního trhu. Za významnou formu ekonomického vyloučení můžeme dále považovat také vyloučení ze systému sociálního zabezpečení. Vyloučení může mít také méně zjevnou podobu (např. vyloučení z možnosti čerpání úvěru).

V oblasti institucionální má sociální exkluze povahu žádné či omezené participace v procesu rozhodování. V demokratických společnostech je podíl na moci (rozhodování) zajištěn prostřednictvím možnosti volit – vyloučení se projevuje nedostatečnou politickou reprezentací určitých skupin (Madanipour, 2000). Příмым důsledkem pak je ignorace zájmů těchto skupin na politické scéně. Vedle vyloučení z možnosti ovlivňovat dění ve společnosti v rovině výkonu politických práv jsou významné také bariéry v přístupu k dalším institucím, jako je například vzdělávací systém, systém péče o zdraví či k justici. Jeden z možných mechanismů vyloučení přístupu chudých ke státním institucím popisují Assaad a Rouchdy (1999): „Pravidla a nařízení státu jsou formulována takovým způsobem, že je pro velkou část společnosti prakticky nemožné zajistit si živobytí. Tato část společnosti je tedy nucena jednat mimo tato pravidla. Jakmile jsou však jednou chudí charakterizováni jako lidé nedodržující předpisy, je snadné je marginalizovat a upřít jim přístup k řadě služeb a institucí státu...“

V kulturní a sociální oblasti může exkluze nabývat řady podob. Jak uvádí Madanipour (2000), jedná se především o vyloučení z používání těch symbolů a významů, které uznává majorita ve společnosti. Jedním z nejvýznamnějších integrujících prvků společnosti je jazyk. Omezená možnost komunikovat představuje bariéru v přístupu k formálním i neformálním institucím majoritní společnosti. Jako další významné integrující prvky ve společnosti uvádí Madanipour náboženství a národnost. Tato kulturní exkluze může fakticky znamenat vyloučení ze společnosti obecně, nemusí však nutně být spojena s ekonomickou exkluzí. Na úrovni menších sociálních skupin může mít vyloučení charakter ztráty sociálních kontaktů například v rámci komunity nebo rodiny a může nabýt až formy naprosté izolace. Právě aspekt narušení vztahů s okolím je

významnou charakteristikou sociálního vyloučení.

Jednotlivé formy sociální exkluze mohou postihovat jak jednotlivce, tak také celé sociální skupiny a komunity. Na individuální úrovni můžeme o sociálním vyloučení hovořit například v souvislosti s dlouhodobou nezaměstnaností, bezdomovectvím či izolací starých osob. Dopady na osobnost vyloučeného mohou být velmi výrazné – zpráva Eurostatu (2000) používá termín symbolické vyloučení pro označení procesu vyloučení na úrovni ztráty sebehodnocení, změny vlastní identity, ztráty základních schopností a dovedností ad. V tomto smyslu se tedy nejedná pouze o vyloučení z určitých aktivit, ale také o hlubší (sebe)vyloučení na psychické a kulturní úrovni.

Sociální vyloučení jednotlivce se může snadno přenést například na jeho rodinu. Rodiny s dlouhodobě nezaměstnanou hlavou domácnosti se často ocitají v chudobě. Nedostatek finančních prostředků potom omezuje možnosti participovat na některých aktivitách, které jsou významné pro začlenění do společnosti. Nejvýrazněji bývají omezeny výdaje v oblasti kultury, vzdělání, sportu a rekreace (Rákoczyová, 2001). Děti nejenže nemohou participovat na společných aktivitách se svými spolužáky, ale také se mohou začít vydělovat v důsledku omezeného konzumu: staré oblečení či nevlastnění některé z populárních her apod. mohou v kolektivu dětí sehrát významnou roli.

V následujícím textu se však nebudeme blíže zabývat sociální exkluzí na úrovni jedince ani skupiny, jak byly naznačeny v předchozím textu. Pozornost bude věnována sociálnímu vyloučení z hlediska komunity, kterou v následujícím textu vnímáme jako soubor osob, které žijí na jednom území a jež spojuje společný problém či problémy. Jedná se pouze o jedno z dlouhé řady možných vymezení komunity, které je však podle autorky vysoce relevantní pro potřeby studia sociální exkluze.

2.3 Vyloučení jako sociálně – prostorový fenomén

Proces sociálního vyloučení má také významnou prostorovou dimenzi – často totiž dochází ke koncentraci osob postižených sociálním vyloučením v určité lokalitě. Takové vyloučení může nabývat řadu podob: může jít například o deprivované čtvrti v evropských městech, etnické enklávy, ghetta amerických velkoměst, slumy v přelidněných metropolích rozvojového světa a také rurální ghetta – venkovská sídla postižená sociální exkluzí.

Extrémnímu vyloučení v podobě tzv. městských ghett je již dlouhou dobu věnována pozornost v rámci anglosaského diskurzu.¹ Ghetto může být definováno jako prostorově koncentrovaná oblast, již je využíváno k nedobrovolné separaci a omezení určité rasově, etnicky nebo nábožensky definované skupiny, která je považovaná většinovou společností za podřadnou a je s ní také tak nakládáno (Marcuse, 2000a). Týž autor hovoří o vzniku tzv. „vyloučených ghett“² – ghett, jejichž novou charakteristikou je naprosté vyloučení z ekonomického života majoritní společnosti. Jaký byl vývoj od ghett ke „ghettům vyloučených“? V minulosti obyvatelé ghett tvořily různé třídy, které buď participovaly na trhu práce, nebo tvořily tzv. „rezervní armádu nezaměstnaných“, jejichž práce bude moci být využito v případě hospodářského oživení. Jak poukazuje např. Wilson (in: Marcuse, 1996), od šedesátých let však došlo ke změně sociální struktury amerických ghett. V důsledku úspěchu občanských práv v oblasti bydlení se hranice ghett otevřely – skutečně ghetto opustit se ale podařilo pouze střední vrstvě, těm, kteří disponovali určitou úrovní lidského kapitálu. Na jejich místa se nastěhovali pouze lidé

pohybující se na okraji společnosti, chudí, kteří si nemohli lepší bydlení dovolit. Sociální struktura ghatt tedy byla redukována na osoby s nízkým sociálním statutem. Stejně tak došlo v souvislosti s vývojem nových technologií a procesem dislokace pracovních příležitostí v rámci postupující globalizace ke snížení poptávky po pracovní síle (tzv. „joblessness“) – nezaměstnaní obyvatelé ghatt již nejsou považováni za potenciální zdroj pracovní síly do budoucna. Vznik „ghett vyloučených“ byl tedy podmíněn dvěma faktory: zploštěním sociální struktury uvnitř ghatt a ztrátou ekonomického významu, který obyvatelům ghatt majorita připisovala v minulosti.

Tyto změny měly dopad také na uspořádání uvnitř ghatt: zatímco dříve byla považována za místa s vysokou mírou kulturní, ekonomické a sociální solidarity, v současnosti se jedná spíše o místa sociální dezorganizace. Současná americká ghett bývají charakterizována především jako místa s vysokou mírou závislosti na sociálních dávkách, nezaměstnaností, resp. ekonomickou neaktivitou, vysokou mírou kriminality, nízkou úrovní vzdělanosti, rozpadem tradičních rodinných struktur a také vysokým zastoupením Afroameričanů a přistěhovalců z Latinské Ameriky.

Co tento vývoj znamená z hlediska sociální exkluze? Rozpad vnitřních vazeb můžeme chápat jako prohloubení míry sociálního vyloučení, selhání integrace v rámci komunity. Ztráta solidarity uvnitř komunity představuje ztrátu neformálních podpůrných vazeb, jejichž prostřednictvím mohou jedinci do určité míry kompenzovat dopady vyloučení komunity z většinové společnosti.

Americká ghett jsou extrémním příkladem sociálního vyloučení. Sociální problémy, které v nich vznikají, jsou však častým průvodním jevem také v ostatních typech vyloučených komunit.

Sociální deprivace bývá doprovázena úpadkem fyzického prostředí. Čtvrti, v nichž dochází ke koncentraci sociálně vyloučených, jsou příkladem vzájemného působení sociálního prostředí na prostředí fyzické a naopak. Například Vestergaard (1998) popisuje degradaci fyzického prostředí a současný proces „slumifikace“ některých obytných čtvrtí dánských měst. Nejprve se začalo projevovat chátrání budov a veřejných prostranství: zatékání do střech, rozpadající se beton, okenní a dveřní rámy napadené hnilobou, studené a vlhké zdivo, zanedbané odpočinkové plochy, stromy s otrhanými větvemi, zchátralá hřiště a rozbité průlezky atd. Následoval proces, jenž daný autor označil jako „slumifikaci“ – řada nukleárních rodin tyto čtvrti opustila; zůstali lidé, kteří měli obtíže na trhu práce a v životě obecně – lidé pobírající dávky sociální pomoci, důchodci, přistěhovalci a dlouhodobě nezaměstnaní. Místní atmosféru postupně ovládl strach z násilí, vandalismu a loupeží.

Vzájemný vliv fyzického a sociálního prostředí může probíhat také zcela opačným směrem: chudí lidé mohou v důsledku nedostatečných materiálních zdrojů (a selhávající sociální politiky) například vytvářet nepovolená nouzová přístřeší na okrajích velkých měst,³ stěhovat se do oblastí, které jsou pro život málo atraktivní. Jak upozorňuje Power (2000), v některých oblastech je obtížné žít a jsou ze své podstaty neatraktivní, což determinuje okruh osob, které se do této oblasti rozhodnou přistěhovat.

Každá lokalita, ve které dochází ke koncentraci osob postižených sociální exkluzí, se vyznačuje jinou strukturou i intenzitou problémů, nachází se ve specifických podmínkách, prošla odlišným vývojem. Jeden faktor je však všem těmto oblastem společný: nízká míra rozvoje a využití potenciálu, kterým disponují jejich obyvatelé.

3. Komunitní sociální práce

Až dosud jsme se věnovali sociálnímu vyloučení komunity ve smyslu prostorově definovaného seskupení lidí. Tato „teritoriální“ komunita může být definována jako souhrn osob, které žijí v určitém vymezeném prostoru, kde vykonávají každodenní aktivity a obvykle tvoří autonomní jednotku (Encyklopedický slovník, 1993). Vymezení komunity na základě příslušnosti k určitému teritoriu je poměrně časté, jednotlivé definice se mezi sebou liší v míře významu vzájemných interakcí mezi jednotlivými členy. Vedle definic založených na prostorovém vymezení se však můžeme setkat také s definicemi, v nichž není prostoru přikládán žádný význam – za definiční znak komunity jsou zde považovány vnitřní vazby mezi členy (viz např. Velký sociologický slovník, 1996). V tomto smyslu můžeme hovořit například o komunitách zájmových, vědeckých, profesních, uměleckých ad. (Hartl, 1997). Jak uvádí Navrátil (2001), pro komunitní sociální práci jsou předmětem zájmu především teritoriální a zájmové komunity. V případě koncentrace sociálně vyloučených do jedné oblasti (například městské čtvrti) se do určité míry jedná o překrytí obou významů: předmětem intervence jsou jednak lidé žijící ve vymezeném prostoru, současně jsou to také lidé, kteří mají společný zájem (inkluzi).

3.1 Vymezení komunitní sociální práce a jejích teoretických základů

Vedle individuálního a skupinového přístupu představuje komunitní práce jednu ze základních metod sociální práce. Například Younghusband ji v roce 1959 vymezila jako metodu sociální práce, která se zaměřuje zejména na pomoc lidem v rámci místní komunity, snaží se určit jejich sociální potřeby, zvážit nejúčinnější způsoby jejich naplnění a začít na nich pracovat do té míry, jak to umožňují zdroje, které mají k dispozici (in: Hartl, 1997). Dunham (1958) vymezuje komunitní práci jako proces vědomého sociálního působení, které je zaměřeno na propojení potřeb a existujících zdrojů v komunitě, podporu skupinové solidarity a spolupráce v komunitě a podporu změn v komunitě (in: Navrátil, 2001).

Jak uvádí Popple (1995), neexistuje jednoznačná teorie komunitní práce – spíše se jedná o soubor teorií, mezi nimiž dominují pluralitní a radikální teorie.

Pluralitní teorie komunitní práce

Podle pluralitní teorie nepřísluší moc ve společnosti žádné skupině. V demokratickém uspořádání je totiž jakákoliv veřejná politika kompromisem mezi zájmy různých skupin. Úlohou státu je potom zajistit, aby v tomto procesu politického rozhodování bylo zastoupeno široké názorové spektrum voličů. Komunitní práce by měla podporovat účast v politických a administrativních procesech, aby se tak zvýšila dostupnost služeb. Jejím cílem je také napomáhat překonávání problémů v rámci sousedství či komunity prostřednictvím vzájemné podpory, sdílením jednotlivých činností a snahou zajistit pro své členy lepší služby. Pluralitní teorie reflektuje strukturální charakter deprivace a uznává politickou dimenzi komunitní práce, její prioritní zájem je však soustředěn na mikro-úroveň. Důraz je kladen na vzdělávání, osobnostní rozvoj a podporu soudržnosti komunity („...*vyspravení sociálních sítí, probuzení vědomí a zodpovědnosti za druhé a tvorba rolí a funkcí, které poskytují individuální hodnotu a sociální služby*“ – Thomas, 1983, in Popple, 1995).

Pluralitní teorie se zaměřuje na zlepšení kvality života členů komunity a primárně působí proti důsledkům sociálního vyloučení, proti rozpadající se sociální struktuře uvnitř komunity. Integrace komunity jako celku do společnosti má v tomto pojetí spíše charakter přizpůsobení – začlenění zástupců komunity do rozhodovacího procesu i například efektivnější využívání služeb má charakter akceptace stávajícího uspořádání společnosti.

3.2 Radikální a socialistické teorie komunitní práce

Na rozdíl od pluralitní teorie jsou oba tyto myšlenkové směry zaměřeny na dalekosáhlé a zásadní změny politického, sociálního a ekonomického systému. To se projevuje také v jejich pojetí komunitní práce: její náplní je zde podpora konfliktu mezi komunitou a autoritami zasazená do teoretického rámce třídního boje. Komunitní práci tohoto typu často vykonávají tzv. komunitní aktivisté (tedy ne zaměstnanci státu) a také finanční prostředky plynou především z nestátních zdrojů. Pro radikální komunitní práci je charakteristická orientace na tzv. zmocňování (Twelvetrees, 1991, in: Navrátil, 2001).

Radikální teorie ve své podstatě pojímá komunitu jako nástroj boje proti příčinám sociální exkluze a za vytvoření odlišného typu společnosti. Posílení vnitřních vazeb uvnitř komunity je prostředkem její radikalizace.

Vedle těchto dvou zásadně odlišných pojetí komunitní práce (pluralitní a radikální/socialistické) ještě Popple zmiňuje feministickou teorii komunitní práce, která se zaměřuje na roli ženy v komunitě, potřebu propojení domácnosti, pracovního místa a komunity; dále rovněž upozorňuje na černošskou a antirasistickou kritiku komunitní práce.

3.3 Komunitní práce v praxi

Podle Hartla (2001) je pro současnou komunitní práci charakteristický posun od velkých teorií k orientaci na každodenní život. Tento postoj nepopírá strukturální charakter řady problémů v komunitě, nicméně věnuje pozornost tzv. živému světu – prostředí, v němž lidé žijí svůj každodenní život, v němž se jim nabízí pole možností a omezení, v jejichž rámci provádějí své životní volby. Pro takto pojatou komunitní práci je nejvýznamnější rozvoj individuálních schopností v prostředí a možnostech komunity. Jako příklad služeb, jež by měla poskytovat komunitní práce, potom zmíněný autor uvádí:

- získávání a rozšiřování materiálních zdrojů komunity
- rozvoj infrastruktury, v níž lidé mohou vytvářet neformální sociální sítě
- zajišťování prostoru pro naplňování volného času, v němž neexistují sankce a kde člověk není nucen hrát svou každodenní sociální roli
- založení, rozšíření a podpora sociální sítě v komunitě
- pomoc v rozvíjení schopnosti vyjádřit, sdělit svůj individuální i skupinový problém veřejně
- rozšiřování vzájemné podpory aktivizací

Fáze komunitní práce

Jednotlivé kroky komunitní práce obecně vymezuje například Navrátil (2001). V přípravné fázi komunitní pracovník provádí tři základní aktivity: 1. monitoring, 2. výzkum a analýzu a 3. projekt. Jedná se o fázi, kdy jsou identifikovány problémy v komunitě a na

základě jejich rozboru je vypracován projekt komunitní práce. Cílem projektu je odstranění či zmírnění identifikovaných problémů, případně prevence. Projekt vymezuje konkrétní formu dosažení stanovených cílů, postup činností a jejich organizační i materiální zabezpečení. Následně probíhá samotná komunitní práce tak, jak byla navržena v projektu. Závěrečnou fází je hodnocení projektu. Hodnocení může probíhat jak v průběhu jeho implementace, tak také po jeho ukončení.

4. Využití komunitní práce pro rozvoj „čtvrtí vyloučených“

Oblasti, ve kterých dochází ke koncentraci sociálně vyloučených (dále jen „čtvrti vyloučených“), bývají postiženy celým komplexem problémů. Často v nich dochází ke kumulaci jednotlivých forem exkluze a dalších problémů (např. kriminalita, vandalismus, vysoký podíl osob se závislostí, špatná dopravní dostupnost, nízká kvalita životního prostředí ad.). Soubor vlastností čtvrtí vyloučených nabízí například Powell (2000).⁴ Autorka však upozorňuje, že oblasti mohou znovu nabýt na hodnotě, pokud se podaří změnit některé z jejich vlastností. Změna jedné z charakteristik může následně iniciovat další pozitivní změny. Podívejme se nyní na příklad z dánské komunitní práce, která se primárně orientuje na řešení nezaměstnanosti a na pozitivní dopady pro celou komunitu, které tato aktivita vyvolala.

4.1 Sidegade project

Projekt „Sidegade“ („Postranní ulice“) probíhá od roku 1986 v jedné z kodaňských čtvrtí, Vesterbro. Vesterbro je jednou z oblastí, kterou postihl na konci dvacátého století fyzický i sociální úpadek. Původně se jednalo o dělnickou čtvrt, v níž žily nízkopříjmové domácnosti. Místní komunita byla tvořena dostatečně silnou sociální sítí, která pomáhala jednotlivcům překonat období opakované nezaměstnanosti. Na konci dvacátého století byla situace značně odlišná: sociální struktura obyvatelstva se značně změnila – asi třetinu tvořili mladí svobodní lidé, dvě třetiny obyvatelstva byly ve věku do 35 let, vysoké zastoupení měli přistěhovalci (asi 15 %). Došlo k zániku pracovních míst. Vesterbro se potýkalo s řadou sociálních problémů, jako je drogová závislost, alkoholismus, prostituce a kriminalita, podíl nezaměstnaných byl mimořádně vysoký. V komunitě došlo k oslabení sociálních vazeb.

Projekt Sidegade je především programem zaměstnanosti, jehož prostřednictvím však jsou realizovány i další cíle směřující k celkovému zlepšení kvality života v komunitě. Realizátoři projektu si stanovili dva základní cíle: (1) vytvořit ve Vesterbro pracovní místa a (2) vytvořit lepší sociální prostředí pro obyvatele čtvrti, podpořit sociální kohezi.

Sidegade poskytuje možnost aktivace pro nezaměstnané především ve věku 18–35 let, vyloučení jsou pouze drogově závislí. Většina participantů je bez vzdělání. Hlavní aktivita projektu se soustřeďuje na využití řady bývalých obchůdků, které zanikly v důsledku nízké kupní síly místních obyvatel a vysokého konkurenčního tlaku ze strany super- a hypermarketů. Právě tyto prostory nyní slouží k aktivaci nezaměstnaných. Náplní programu je jejich renovace a smysluplné využití pro potřeby komunity. V roce 2000, kdy jsem Vesterbro navštívila, již plně fungovalo několik „obchodů“ a na dalším probíhaly drobné stavební úpravy:

- obchod pro maminky: v obchodě se prodávaly levné („second-hand“) oděvy pro děti; současně zde mohly maminky kdykoliv posedět u šálku kávy a malého občerstvení (zdarma)

- internetová kavárna: práce s internetem je důležitá nejen pro trávení volného času, ale také například pro hledání zaměstnání; přístup k informacím je jedním ze způsobů inkluze

- kavárna: zde se mohou lidé setkávat u šálku kávy (zdarma) nebo přijít na velmi levný oběd

- obchod s potravinami a drogistickým zbožím, doplněný o služby maséra a další obchody

- prádelna a sprchy: impulsem pro zřízení sprch bylo nevyhovující bydlení bez koupelny v některých bytech ve Vesterbro, prádelny jsou v Dánsku běžně využívány (pořízení pračky je nákladné)

- keramická dílna

- společenská místnost: zde se setkávají zejména muži ve věku od 25–45 let, dívají se společně na TV apod.

Všude je prostor pro setkávání, lidé se nyní vzájemně znají, zajímají se jeden o druhého. Projekt dále provozuje recyklační společnost. Jedná se o místo, kam se sváží odpad ze čtyř sběrných středisek. Ten je dále roztříděn, některé věci se opravují nebo se z nich vytvářejí zcela nové věci. Opravené či nové výrobky jsou pak prodávány v obchůdkách, které jsou součástí Sidegade. Ve firmě se zpravidla aktivují nejhůře „zaměstnatelní“ lidé.

V obou případech se jedná o jednoroční „aktivaci“ nezaměstnaných v rámci aktivní politiky zaměstnanosti. To pro účastníky znamená, že po dobu účasti v projektu pobírají mírně zvýšené sociální dávky. Délka trvání je omezena na jeden rok. Ihned po nástupu do Sidegade je s nezaměstnaným uzavřena smlouva, ve které jsou vymezeny všechny náležitosti výkonu – termín, pracovní doba, druh práce atd. V případě neplnění smluvních podmínek pak může dojít k „propuštění“.

Projekt je organizován pod záštitou nestátní neziskové organizace „Kristeligt Studenter – Settlement“, která zajišťuje v oblasti řadu dalších projektů komunitní práce. Důraz je kladen na co největší nezávislost projektu Sidegade. Na financování projektu se podílí municipalita a ministerstvo sociálních věcí; dalšími finančními zdroji jsou soukromé dary, dotace z Evropského sociálního fondu a výnosy z činnosti obchodů a dílen. Na realizaci projektu se podílejí profesionální komunitní pracovníci a dobrovolníci, kteří se nejednou rekrutují z bývalých účastníků programu. Komunitní pracovníci plní funkci vedoucích jednotlivých obchůdků, projekt má svého vedoucího a personalistu.

4.3 Význam komunitního přístupu

Projekt Sidegade je ukázkou toho, jak práce s komunitou orientovaná na jeden primární cíl (zaměstnanost) má potenciál evokovat pozitivní změny i v dalších oblastech deprivace, resp. sociálního vyloučení. Současně s rozvojem dovedností nezaměstnaných v programech přináší například rozvoj sociálních vztahů, zlepšení fyzického prostředí, hygienických podmínek a přístup k internetu. Čím je dán tento potenciál komunitní práce?

Významným aspektem komunitního přístupu je využití jedinečnosti podmínek v dané lokalitě. Komplexní analýza územně vymezené komunity umožňuje identifikovat její specifické potřeby, které mohou být odlišné od potřeb větších územních celků. V dané

lokalitě tvoří soubor problémů systém – systém ve smyslu entity vyššího řádu, než je pouhý soubor jejích prvků. Specifická kombinace problémů dává vzniknout nejen potřebám, ale skrývá v sobě také řadu jedinečných příležitostí. Právě tak, jako chátrající prodejní prostory znamenaly nejen problém, ale také příležitost k využití k aktivaci nezaměstnaných.

Standardní nástroje sociální politiky reagují na jednotlivé problémy, které se v komunitě vyskytují, odděleně. Komunitní přístup může přispívat ke zvýšení efektivity těchto nástrojů prostřednictvím identifikace místních specifík a bariér v jejich využití. Například programy aktivní politiky trhu práce nemusí vést k zapojení na trh práce v důsledku špatné dopravní dostupnosti lokality nebo k nedostatku zařízení péče o děti apod.

Lokální prostředí umožňuje kooperaci mezi státními institucemi, institucemi místní samosprávy a nestátních neziskových organizací. Spolupráce se nemusí omezovat na oblast financování, ale může se uplatnit také v dalších oblastech komunitní práce. Sidegade je příkladem využití standardního nástroje aktivní politiky trhu práce (aktivační, tedy zařazení nezaměstnaného po uplynutí stanovené doby nezaměstnanosti do programu aktivní politiky trhu práce). Výběr nezaměstnaných zařazovaných do programu prováděla municipalita a její realizaci prováděla nestátní nezisková organizace, která mj. ve své činnosti využívá práce dobrovolníků. Hodnocení projektu provádí univerzita v Alborgu.

Specifickým aspektem v projektu Sidegade by se mohl jevit způsob výběru účastníků aktivace, který provádí municipalita a která má v určitém smyslu nátlakový charakter (odmítnutí participace vede k odejmutí sociálních dávek). Nicméně program aktivace je ze zákona⁵ po určité, přesně stanovené době nezaměstnanosti nabízen všem nezaměstnaným pobírajícím sociální dávky. Nabídka aktivace v místě bydliště má pozitivní dopady a je podmínkou pro úspěšnou realizaci programu jako nástroje komunitního rozvoje. V souvislosti se sociální exkluzí by mohla vyvstat významná otázka: jaké je zapojení osob, které jsou vyloučeny i v oblasti institucionální? Jak participují lidé, kteří jsou (ať už z jakéhokoliv důvodu) vyloučeni z účasti na sociálním zabezpečení – tedy nepobírají sociální dávky? U těchto osob se výrazně projevují pozitivní dopady komunitního charakteru projektu – i ony využívají služeb kavárny či přístupu k internetu. Navazují tolik potřebné sociální kontakty, které mohou sloužit jako zdroj cenných informací a které je mohou přivést k vyhledání poradenské pomoci a začlenění i do formálních institucí.

Pozitivním přínosem komunitní práce je mimo jiné její zasazení do prostředí, v němž lidé žijí svůj každodenní život. Program se odehrává v prostředí, jež je klientovi důvěrně známé. Zapojení do práce v komunitě dává marginalizovaným lidem pocit vlastní hodnoty, sounáležitosti a odpovědnosti vůči komunitě.⁶ Posiluje narušené vztahy mezi jednotlivci v komunitě – umožňuje izolovaným lidem seznámení a setkávání. Jak píše Friedman (1998): „Získání bezpečné a trvalé opory v přátelském a podporujícím městském sousedství je zcela nejvýše ceněnou sociální kompetencí.“

Programy aktivní politiky trhu práce nikdy nejsou, a ani nemohou být, vždy naprosto úspěšné – určitá část absolventů zůstává v nezaměstnanosti. Pokud program nezaměstnaného motivuje k hledání zaměstnání, vybavuje jej potřebnými znalostmi a dovednostmi a vede ke zvýšení jeho sebehodnocení, může následný neúspěch v hledání zaměstná-

ní vést ke ztrátě jakékoliv motivace a k rezignaci, případně také závislostem apod. Působení programu je v takovém případě spíše kontraproduktivní. Účast nezaměstnaných v projektu Sidegade v rámci aktivace je časově omezená jedním rokem. Pokud se po uplynutí této doby účastník aktivace nepodaří získat zaměstnání, neznamená to nutně návrat k předchozímu způsobu života. Naopak, řada absolventů aktivace se následně uplatňuje v projektu jako dobrovolník. To umožňuje pokračování v činnosti, která je pro jednotlivce významná a která mu dává pocit užitečnosti a vlastní hodnoty. Navíc vzniklé sociální kontakty mají lepší perspektivu, že zůstanou zachovány i po ukončení participace v programu, pokud se jedná o účastníky z těžké lokality. S ohledem na jednotlivé dimenze sociální exkluze můžeme konstatovat, že projekt Sidegade je primárně zaměřen na ekonomickou rovinu vyloučení: projekt reaguje jednak na vysokou míru nezaměstnanosti v lokalitě („obchody“, recyklační společnost, dobrovolnictví), jednak na chudobu (přístup ke sprše, levné obědy, občerstvení zdarma, second hand s dětským oblečením). Pozitivní dopady v rovině sociální a kulturní mají charakter vytvoření prostoru a podmínek pro setkávání, rozvoj sociálních sítí. To současně znamená prostor pro vzájemnou komunikaci s možnými pozitivními účinky jak v oblasti jazykových bariér, tak také v oblasti sdílení symbolů, jež jsou vlastní většinové společnosti (vyloučení v oblasti symbolů je aktuální především u přistěhovalců). Nejméně se projekt dotýká vyloučení v oblasti institucionální.

5. Závěr

Sociální exkluze nabývá ve vyspělých zemích výrazné prostorové dimenze. Dochází k úpadku celých městských čtvrtí, a to jak pokud jde o jejich sociální prostředí, tak také o fyzický vzhled a kvalitu vybavení. Komunitní práce má potenciál působit jako integrační činitel v oblastech, v nichž dochází ke koncentraci sociálně vyloučených, a to jak ve smyslu kurativního působení (tedy tam, kde již k významným problémům došlo), tak také preventivně. Ve „čtvrtích vyloučených“ dochází k tak silné koncentraci závažných problémů, že není reálné očekávat od samotné komunitní práce jejich odstranění. Komunitní práce napomáhá rozvoji lokality prostřednictvím rozvoje vnitřních zdrojů a využití vnějších zdrojů plošných programů. Výrazně pozitivním rysem úspěšné komunitní práce je motivace lidí k participaci, vyvolání zájmu o své prostředí a vytvoření neformálních sociálních sítí. Na rozdíl od aktivit, které nejsou zaměřeny přímo na komunitu, může komunitní práce identifikovat specifické potřeby komunity a může také pružněji reagovat na jejich změny. V případě realizace komunitní práce nestátní neziskovou organizací může být rizikovým faktorem velikost finančních zdrojů a zajištění plynulého financování.

Pluralitní komunitní práce napomáhá zlepšení sociální situace v komunitě, a tím přispívá k omezení důsledků sociálního vyloučení. Každodenní život jednotlivce v deprivovaných čtvrtích nabývá nových kvalit, dochází i ke zlepšení fyzického stavu lokality. Proces začlenění komunity jako celku je však v krátkodobém horizontu nad rámec tohoto typu komunitní práce. Změna postoje většinové společnosti ke komunitě jako reakce na zlepšující se vnitřní charakteristiky je dlouhodobým a pouze pozvolným procesem. Ostatně ani v případě Sidegade se dosud nepodařilo výrazně změnit status komunity v dánské společnosti.

Použitá literatura:

- ABRAHAMSON, P., HANSEN, F. K. **Poverty in the European Union**, Copenhagen: European Parliament, 1996.
- Act on an Active Social Policy**, 455/1997, Denmark.
- ASSAAD, R., ROUCHDY, M. **Poverty and Poverty Alleviation Strategies in Egypt**, Cairo. Papers in Social Science 1/22, Cairo: The American University in Cairo Press, 1999.
- BAUMAN, Z. **Úvahy o postmoderní době**, Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.
- BERTELSEN, J. **Giving marginalized groups authority and a feeling of value**, Nordic Labour Journal, č. 1, 1996.
- CORDEN, A., DUFFY, K. **Human dignity and social exclusion**, in: SYKES, R., ALCOCK, P. (ed.): **Developments in European Social Policy – Convergence and diversity**, Bristol: The Policy Press, 1998.
- COUSINS, C.: **Society, Work and Welfare in Europe**, London: Macmillan Press, 1999.
- EUROSTAT: **Non-Monetary Indicators of Poverty and Social Exclusion**, výzkumná zpráva, <http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/research/supcom.95/02/result/result02.pdf>
- HARTL, P.: **Komunita občanská a komunita terapeutická**, Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.
- MADANIPOUR, A.: **Social Exclusion and Space**, in: MADANIPOUR, A., CARS, G., ALLEN, J. (ed.): **Social Exclusion in European Cities**, London: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 2000.
- MARCUSE, P.: **Introduction**, in: MARCUSE, P., VAN KEMPEN, R. (ed.): **Globalizing Cities – A New Spatial Order?**, Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- MARCUSE, P.: **Space and Race in the Post-Fordist City: The Outcast Ghetto and Advanced Homelessness in the United States Today**, in: MIGIONE (ed.): **Urban Poverty and the Underclass**, Blackwell Publishers, 1999.
- MARSHALL, T. H., BOTTOMORE, T.: **Citizenship and Social Class**, London: Pluto Press, 1992.
- MOELLER, I. H.: **Labour Market Marginality in North-West Europe – Some Causes and Consequences**, Copenhagen: CID, 1995.
- NAVRÁTIL, P.: **Teorie a metody sociální práce**, Brno: Marek Zeman, 2001.
- POPPLER, K.: **Analysing community work – its theory and practise**, Buckingham: Open University Press, 1995.
- RÁKOCZYOVÁ, M.: **Vliv redistribuce v rámci sociální politiky na vztah mezi marginalizací na trhu práce a chudobou**, Sociální politika, č. 6, 2001.
- SIROVÁTKA, T., RÁKOCZYOVÁ, M.: **Rozsah a cílenost programů aktivní politiky zaměstnanosti v ČR, zájem o programy a motivace účastníků, průběžná zpráva z 1. etapy pilotního výzkumného projektu**, Brno: VÚPSV, 2001, nepublikováno.
- SIROVÁTKA, T.: **Marginalizace na pracovním trhu**, Brno: Masarykova univerzita, 1997
- Velký sociologický slovník, Praha: Karolinum, 1996.
- Vesterbro, interní materiály Kristeligt Studenter – Settlement, Dybbotsgade 41, København V
- VESTERGAARD, H.: **Troubled Housing Estates in Denmark**, in: MADANIPOUR, A., CARS, G., ALLEN, J. (ed.): **Social Exclusion in European Cities**, London: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 2000.
- www.settlementet.dk/htm/engelsk.htm

Poznámky pod čarou

¹ Přestože americký koncept underclass má specifický behaviorální a rasový význam, lze jej chápat jako obdobu evropského konceptu sociální exkluze v daných podmínkách. S ohledem na charakter práce se v textu konceptem underclass podrobněji nezabýváme.

² V originále excluded ghetto, Marcuse používá v témže smyslu také outcast ghetto (ghetto vydědenců), jiní autoři například hyperghetto (Wacquant).

³ Tyto oblasti jsou někdy také nazývané slumy nebo shanty towns.

⁴ Autorka používá označení „chudé oblasti“.

⁵ Zákon č. 455/1997 Sb., o aktivní sociální politice.

⁶ Podobné účinky byly identifikovány například i u programu veřejně prospěšných prací v hodnotícím projektu v okrese Břeclav. Zapojení starosty do výběru společně s lokálním charakterem práce (zpravidla zvelebování obce) a pozitivní ocenění ze strany veřejnosti vede ke zlepšení sebehodnocení a pocitu vlastní užitečnosti (Sirovátka, Rákoczyová, 2001).



Paradigmatická východiska

výzkumu v sociální práci

Paradigmatic principles

of research in the social work

*Martin Žižlavský
pracuje jako
asistent na
katedře sociální
politiky a sociál-
ní práce Fakulty
sociálních studií
Masarykovy
univerzity
v Brně. I*

Sociální práce běžně aplikuje v intervencích do obtížných životních situací jednotlivců vědecké poznatky a výzkumné metody. V tomto aplikovaném výzkumu jsou používány jak „čisté“ kvantitativní nebo kvalitativní výzkumné strategie, tak výzkumné strategie smíšené, spojující prvky kvantitativního a kvalitativního výzkumu. V této stati ukazujeme východiska kvantitativního a kvalitativního výzkumu, která tkví v prvním případě v pozitivistickém paradigmatu a v druhém případě v interpretativním paradigmatu. Pokusme se tedy posoudit sociální vědy optikou vědeckých revolucí Thomase Kuhna (1997). Ve většině sociálních věd – sociální práci nevyjímaje – najdeme několik paradigmat. Bližším zkoumáním zjistíme, že tato paradigmat vedle sebe existují dlouhodobě. Přítomnost více paradigmat naznačuje, že by mohlo jít podle Kuhna o předparadigmatické období. Proti tomu zase hovoří dlouhodobé „mírové soužití“ paradigmat. Jsou tedy sociální vědy vůbec vědami, když se nevyznačují hegemonií jednoho paradigmatu? Obvyklá odpověď zní: Ano, sociální vědy jsou opravdu vědami, přestože v nich dlouhodobě koexistuje několik paradigmat. Běžně se tento rys sociálních

Abstrakt:
Článek ukazuje paradigmatická východiska kvantitativního a kvalitativního výzkumu, který praktikují sociální vědci včetně sociálních pracovníků. Každé paradigma (pozitivistické a interpretativní) je líčeno ze tří pohledů: jeho pojetí sociální skutečnosti, metody zkoumání sociální skutečnosti a způsob, jakým sociální teorie o sociální skutečnosti vypovídá.

věd nazývá multiparadigmatičnost. Multiparadigmatičnost doprovází sociální vědy už od jejich počátků a souvisí s jejich ustavením a odlišením od ostatních speciálních věd.

Skutečnost, že se sociální vědy ustavovaly v době, kdy již byly přírodní vědy zformované a měly za sebou nejméně století zkoumání a výstavby svých teorií a hlavně metod, poznamenala názory na charakter sociálních věd. Reakce na vzor vědeckého stylu myšlení ztělesněný přírodními vědami byla dvojího druhu: (1) převzetí a přizpůsobení tohoto vzoru do praxe sociálních věd; (2) vytvoření svébytné alternativy přírodovědné výzkumné praxe. První druh dal vzniknout pozitivistickému paradigmatu a druhý paradigmatu interpretativnímu.

Pozitivistické paradigma

Pojem *pozitivní věda* se nerozlučně pojí se zrodem sociologie. Byl to Francouz *Auguste Comte* (1798–1857), který již od počátku budoval sociologii jako pozitivní vědu. Co se za slovem pozitivní skrývá, nám ukáže Jiří Cetl, který píše, že Comte

[...] charakterizuje „pozitivního ducha“ tím, že rozehrává škálu různých možných významů adjektiva „pozitivní“. Comte tu toto adjektivum překládá postupně jako „skutečné“, „užitečné“, „jisté“, „přesné“ a konečně jako „kladné“, a tedy výslovně jako protiklad „chimérického“, „neužitečného“, „nerozhodnutelného“, „kolísavého“ a „negativního“. Z tohoto výkladu má vyplynout, že se duch, v tomto mnohostranném smyslu „pozitivní“, orientuje na skutečnost lidskému rozumu dostupnou, a nikoli na výmysly nebo na nerozřešitelná tajemství, usiluje o jisté, přesné, všeobecně platné a lidstvu užitečné poznání, jež odstraňuje samoučelnost vědění, pochybnost a anarchii různých mínění, a proto se také může stát kladnou organizující silou, která je opakem a vyvrácením rušivé kritičnosti a negativity (Cetl, 1981, s. 16).

Vnější svět je člověku dán, jako mimolidská, objektivní, přirozená skutečnost zbavená jakéhokoli nadpřirozeného pozadí, ale determinována zákonitým řádem. Comte hlásá, že základním známkou pozitivní vědy je pohlížet na všechny jevy jako na podrobené přirozeným, nezměnitelným zákonům. Tyto zákony působí s železnou nutností, jež je zcela nezávislá na vůli lidí.

Tento objektivismus železného zákona pak ještě více podtrhuje vnější, mimolidskou objektivitu fakticity skutečnosti, naprosté popření možnosti aktivního zásahu člověka do reality, a znamená ovšem i totální vyloučení člověka jako aktivity a subjektivity ze skutečnosti (i ze skutečnosti společensko-historické). Toto předmětné či zpředmětněné pojetí skutečnosti je zjevně přejato z pojmu „světa“ novodobé přírodní vědy, v níž např. do „světa“ fyziky nebo

biologie nikdy nevstupují, nejsou zahrnuti sami fyzikové a biologové (Cetl, 1981, s. 20).

V podobném duchu formuluje Comte cíl pozitivního bádání a ukazuje jej na Newtonově gravitačním zákonu. Isaac Newton redukoval rozmanité fakta na fakt jediný všeobecný – jev přitažlivosti. „Co se týče toho, co jsou samy o sobě tato přitažlivost a tíže, co jsou jejich příčiny, to jsou otázky, na něž my pohlížíme jako na nerozluštitelné a nespádající do oboru filozofie pozitivní a jež právem přenecháváme imaginaci teologů a ostrovtipu metafyziků.“ (Comte, citováno podle: Cetl, 1981, s. 24) Pozitivní věda se neptá *proč*, neptá se na podstatu, první a poslední (zásvětní, božské) příčiny jevů, ale ptá se *jak*. Touto otázkou směřuje k rozboru okolností vzniku jevů, k neměnným vztahům jejich poslušnosti a podobnosti, o kterých vypovídají teoretická tvrzení – zákony.

Ovšem až Comtův následovník *Émile Durkheim* (1858–1917) ustavil pozitivismus jako skutečný přístup k empirickému výzkumu sociálního světa. Giddens (1979) píše, že společnost je podle Durkheima součástí přírody a sociální věda musí být založena na těch samých logických základech jako přírodní věda. Historii počátků sociologie vnímá Durkheim jako osvobození od abstraktní sociální filozofie. Ačkoliv Auguste Comte se svým chápáním sociologie vykořčil správným směrem, přesto zůstal do značné míry filozofem. Durkheim spatřuje v Comtových nejasných obecninách překážku v ustavení sociologie jako vědy spočívající na řádných základech. Sociální věda musí být stejně jako přírodní věda obezřetná vzhledem ke svému předmětu zkoumání. Sociální skutečnost, mříí Durkheim výtkou na myslitele typu Augusta Comta, nemůže uchopit ten, kdo se odmítá ponořit do podrobného empirického zkoumání² společenského života. Společenský život – sociální realita – se skládá ze *sociálních faktů*. Se sociálními fakty musí sociální vědec nakládat jako s věcmi. „První a nejzákladnější pravidlo je považovat sociální fakta za věci.“ (Durkheim, 1982, s. 60) Což neznamená, píše Durkheim, nic jiného než „[...] je považovat za data, a to ustavuje výchozí bod vědy“ (1982, s. 69). Tyto „věci“ nejsou formovatelné vůlí určitého člověka. Společnost složená ze sociálních faktů má objektivní existenci nezávislou na lidech. Navíc sociální fakta uvalují na jedince řadu omezení.

Sociální fakt je jakýkoli způsob jednání, zda ustálený nebo neustálený, schopný uplatňovat na jedince vnější omezení; nebo:

který je obecný pro celou danou společnost, přitom má svou vlastní existenci, nezávislou na jeho jednotlivých projevech (Durkheim, 1982, s. 59).

Společnost může mít zřetelně stabilní organizaci po celá staletí, zatímco generace jedinců žijí své životy a umírají. „Jedinec je tudíž

Abstract:

The article deals with paradigmatic principles of the quantitative research and the qualitative research practiced by social scientists including social workers. The portrayal of each paradigm (positivistic one and interpretative one) is structured with three aspects: an approach to the social reality, methods of inquiry of the social reality, and what way the social theory accounts for the social reality.

jenom jedním elementem v celku, nedílná jednotka mnohem většího systému.“ (Giddens, 1979, s. 41) Přičemž vlastnosti sociálního světa jako celku nemohou být odvozeny z vlastností jedinců, ze kterých je složen. Naopak, jedince formují sociální fakta, neboť se rodí do společnosti, která je již organizována. Takže vlastnosti sociálního světa (společnosti) chápáné jako sociální fakta se projevují skrze sociální jednání jednotlivců, z nichž je sociální svět složen. Proto, když chce sociální vědec zkoumat vlastnosti společnosti (sociální fakta), tak je zkoumá nepřímo pozorováním jednání všech lidí ve společnosti nebo všech lidí určité kategorie.³

Durkheim dále rozvádí výše zmíněný Comtův požadavek na objektivitu vědeckého zkoumání sociální skutečnosti. Vědec „[...] musí systematicky odkládat všechny předsudky“ (Durkheim, 1982, s. 72), aby výzkum a poznatky z něj vzešlé byly objektivní, tedy zbavené subjektivních příměsí. A to zejména: hodnocení sociálního světa na základě předsudků a pověr, které zkreslují poznání sociálních faktů; nepřesné vyjadřování a významy přirozeného (běžného) jazyka používaného lidmi v každodenním životě.

Tak si sociolog, buď když se rozhoduje o předmětu svého výzkumu, nebo v průběhu svých zkoumání, musí rozhodně odepřít užití pojmů vytvořených vně vědy a pro potřeby zcela nevědecké. Musí se osvobodit od nesprávných představ, které drží v zajetí mysl běžné osoby, setrást, jednou provždy, jho těch empirických kategorií, které dlouhý zvyk činí tyranskými (Durkheim, 1982, s. 72–73).

Sociální fakta musí být vysvětleny prostřednictvím jiných sociálních faktů. Příčinná vysvětlení tvoří součást zákonů, jež mají podobu následnosti sociálních fenoménů. Jinými slovy zákon říká, že když nastane sociální fakt A, tak následně nastane sociální fakt B. Sebevražda je sociální fakt a musí být vysvětlena prostřednictvím jiných sociálních faktů. Míra sebevraždnosti zůstává v dané společnosti rok od roku poměrně stabilní.

Tato stabilita potvrzuje, podle Durkheima, že se nacházíme v přítomnosti sociálního faktu. Protože si můžeme být jisti, že jedinci figurující v míře sebevraždnosti v jednom roce nejsou ti samí, ze kterých je složena v roce následujícím, musí zde být určité sociální vlivy, které působí na všechny tyto jedince (Giddens, 1979, s. 48).

Porovnáním měr sebevraždnosti v jednotlivých evropských státech Durkheim zjistil, že v protestantských je vyšší než v katolických. Znamená to, že typ náboženského vyznání souvisí s mírou sebevraždnosti? Ne, neznamená, odpovídá Durkheim, protože obě vyznání zapovídají stejně přísně sebevraždu. Rozdíl je v tom, že protestantství dovoluje věřícímu sebezpyt, přímý styk s Bohem. Naopak, katolickému věřícímu je takový postup zapovězen. Styku s Bohem se mu dostává skrze kněze. Navíc jsou katolické rituály skupinové. Katolická církev tvoří semknutější sociální komunitu než církev protestantská.

To zakládá příčinné zobecnění spojující sociální solidaritu a sebevraždu. Míra sebevraždnosti náboženské komunity je nepřímo úměrná úrovni sociální soudržnosti této komunity: čím soudržnější je náboženská komunita, tím nižší je míra sebevraždnosti (Giddens, 1979, s. 49).

Sebevražednost jako jeden sociální fakt vysvětluje druhý sociální fakt – soudržnost náboženské komunity. Toto vysvětlení je příčinné. Tvzení obsahující toto vysvětlení se stává součástí sociální teorie. Poněvadž to je tvrzení obecně platné pro všechny členy křesťanských komunit v Evropě, tak se nazývá zákon.

Shrňme stručně rysy sociální reality a jejího zkoumání v pozitivistickém paradigmatu. Sociální fakta se *vyjevují* v pozorovatelném chování lidí, neboli v sociálních jevech. „Sociální skutečnost je nazírána jako komplex příčinných vztahů mezi jevy [...]“ (Blaikie, 1993, s. 94) Příčinné vztahy mezi jevy tvoří uspořádaný celek. Sociální skutečnost je nazírána jako sociální systém, jehož strukturu tvoří síť vztahů mezi sociálními jevy. Struktura (komplex příčinných vztahů) sociální skutečnosti je relativně stálá, nemění se celá naráz, ale po částech a tyto změny jsou pomalé.

Sociální vědec zkoumá vlastnosti sociálního světa chápané jako sociální fakta nepřímou. Sociální fakta nejsou přímo pozorovatelná a takto je nemůžeme empiricky rozpoznat. Sociální věda, má-li být nazývána vědou, však zkoumá sociální skutečnost pouze empiricky. Tudíž zkoumá pozorovatelné a měřitelné projevy sociálních faktů – sociální jednání lidí nebo sociální artefakty. „Jenom to, co může být zakoušeno smysly, pozorováno, měřeno je bráno v potaz vědou jako reálné.“ (Blaikie, 1993, s. 95) Objektivitou zkoumání se zde rozumí izolace výzkumníka (zkoumajícího subjektu) od zkoumané sociální reality (zkoumaný objekt), neboli vědec je vydělen ze sociální reality, kterou zkoumá. Cílem je eliminace zkreslujících vlivů na zkoumanou sociální realitu, aby ji bylo možno pozorovat tak, jako by zkoumající vědec „nebyl“.

Sociální teorie vysvětluje sociální skutečnost příčinnými vztahy mezi sociálními fakty. Sociální teorii tvoří množina zákonů, což jsou obecně platná tvrzení o stálých příčinných vztazích mezi sociálními fakty.

Interpretativní paradigma

Začneme popisem předmětného zájmu sociální vědy. Tím je samozřejmě sociální realita, stejně jako u pozitivistů, ale vyznačující se jinými rysy. Zde není sociální realita jakýmsi prodloužením přírodní reality, tedy něčím, co vzniká a existuje mimo člověka.

Domnívá se, společně s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považují kulturu za tyto pavučiny, a její analýzu tudíž nikoliv za experimentální vědu pátrající po zákonu, nýbrž za vědu interpretativní, pátrající po významu (Geertz, 2000, s. 15).

Sociální skutečnost nemá prvotně přírodní charakter. Je do značné míry lidským výtvorem. A to výtvorem lidského jednání. Proto nelze sociální skutečnost zkoumat podobně jako přírodní skutečnost, převzetím a přizpůsobením výzkumných metod přírodních věd. Ne experiment a měření, ale porozumění a interpretace sociálního světa. Postupme v nástinu interpretativistického pojetí sociálního světa dál, od výše uvedené metafory Clifforda Geertze k podrobnějšímu vysvětlení Alfreda Schütze.

[...]Poněvadž všechny vědecké konstrukty jsou navrženy k nahrazení konstruktů běžného myšlení, potom se stává zásadní rozdíl mezi přírodní a sociální vědou zjevným. Je pouze na přírodovědcích, aby určili, který úsek z přírodního celku, které fakta a události v něm a které aspekty takových faktů a událostí jsou tematicky a interpretačně relevantní k jejich specifickému účelu. Tyto fakta a události nejsou ani dopředu vybrány, ani dopředu interpretovány; neodhalují skutečnou vnitřní relevantní strukturu. Relevance není jako taková vlastní přírodě, je výsledkem výběrové a interpretační činnosti člověka v rámci přírody nebo výsledkem pozorování přírody. Fakta, data a události, se kterými má přírodovědec co do činění, jsou právě fakta, data a události v rámci

jeho pozorovacího pole, ale jeho pole nic neznamena pro molekuly, atomy a elektrony v něm se nacházející.

Události, fakta a data, před kterými stojí sociální vědec, mají jinou strukturu – povahu. Jeho pozorovací pole – sociální svět – není v podstatě nestrukturovaný. Má konkrétní význam a relevantní strukturu pro živé lidské bytosti, v něm myslící a jednající. Lidé dopředu běžným rozumem přebírají a interpretují tento svět řadou konstruktů reality každodenního života a jsou to tyto myšlenkové objekty, které určují jejich chování, definují cíl jejich činů, prostředky pro jejich dosažení – ve stručnosti, které jim pomáhají najít jejich orientaci v rámci jejich přírodního a sociokulturního prostředí a najít k němu vztah. Myšlenkové objekty konstruované sociálními vědci se vztahují a jsou založeny na myšlenkových objektech konstruovaných běžným myšlením člověka žijícím svůj každodenní život mezi svými bližními. Čili, konstrukty užívané sociálním vědcem jsou tak říkajíc konstrukty druhého stupně, totiž konstrukty konstruktů vytvořené herci na sociální scéně, jejichž chování vědec pozoruje a snaží se je vysvětlit v souladu s procedurálními pravidly své vědy (Schütz, 1962, s. 5–6).

Přírodovědec má co do činění s přírodní částí světa, která neobsahuje vlastní významy – tyto významy jí přikládá přírodovědec. Popisuje zkoumané objekty – molekuly, plyny, tělesa – vlastními konstrukty. Konstruktem rozumí Schütz pojem. Přírodovědec konstruuje teoretické pojmy, které zračí význam přírodních objektů pro přírodovědce. Kdežto předmět zkoumání sociálního vědce – sociální svět – je ještě předtím, než jej začne vědec zkoumat, naplněn významy, které vytvářejí lidé v každodenním životě. Právě „přebírání“ sociálního světa běžným (zdravým) rozumem a jeho interpretace pomocí „konstruktů každodenního života“ orientuje a usnadňuje lidské sociální jednání. Konstrukty každodenního života jsou pojmy, výrazy přirozeného, běžného jazyka. Na nich zakládá sociální vědec při zkoumání sociální skutečnosti teoretické pojmy – „konstrukty konstruktů“. Sociálně-vědní výzkum tedy nespočívá v ověřování teoretických výkladů sociální skutečnosti, tedy v empirickém ověřování toho, jak podle teorie vypadá sociální svět. Cílem je porozumění a interpretace významů, jimiž je naplněn sociální svět na úrovni každodenního života.

Teoretické úvahy o realitě, ať už jsou vědecké nebo filozofické, či dokonce mytologické, nepostihují beze zbytku to, co je pro členy společnosti „reálné“. A to je právě důvod, proč se musí prvotní zájem sociologie vědění soustředit ze všeho nejvíce na to, jak je utvářeno lidské „vědění“ o „realitě“ v každodenním, neteoretickém či před-teoretickém životě (Berger, Luckmann, 1999, s. 21–22).

Z čeho tedy sestává sociální skutečnost? Co jsou ony *významy*, které jej naplňují a strukturují?

[...] Světy, které existují pro lidské bytosti a pro jejich skupiny, jsou složeny z objektů a tyto objekty jsou produktem symbolické interakce. Objektem je cokoli, co může být určeno, cokoli, na co je ukazováno nebo odkazováno – mrak, kniha, legislativa, bankéř, náboženská doktrína, duch a tak dále. [...] Podstata objektu – jakéhokoli a každého – sestává z významu, který má pro osobu, pro niž je objektem. Tento význam nastavuje způsob, jakým vidí objekt, způsob, jakým je připravena vzhledem k němu jednat, a způsob, jakým je připravena o něm mluvit. (Blumer, 1969, s. 10–11)

Lidé se vzájemně setkávají při různých příležitostech a současně na základě těchto setkání, a při těchto setkáních, jednají – vstupují do interakce. Přičemž ne každá interak-

ce je symbolická. „K nesymbolické interakci dochází, když člověk odpovídá přímo na jednání druhého člověka bez interpretace tohoto jednání; symbolická interakce zahrnuje interpretaci jednání.“ (Blumer, 1967, s. 8) Pro dokreslení – typickou nesymbolickou interakcí jsou gesta.

Podstatným rysem symbolické interakce je interpretace. A neustálou interpretací významů a „přebíráním“ objektů každodenního světa se sociální skutečnost vytváří a obnovuje. „Podle toho by neměla být interpretace nazírána jako pouhá automatická aplikace zavedených významů, ale jako formativní proces, ve kterém jsou významy používány a revidovány jako nástroje pro vedení a formování jednání. (Blumer, 1968, s. 5) Pokaždé, když člověk interpretuje určitý význam, aby mohl zcela určitým způsobem jednat, tak současně tento význam pozměňuje. Odtud plyne, že se neustále pozměňuje sám předmět zkoumání sociálních věd – sociální skutečnost.

Sociální svět jako produkt symbolické interakce běžných lidí nelze tudíž zkoumat jako přírodní svět, protože kdyby tak sociální vědec činil, zabýval by se pouze svými významy, které dává sociálnímu světu. Jestliže ho zajímá sociální jednání lidí v běžném životě a význam tohoto sociálního jednání, pak je musí zkoumat pomocí *interpretativního porozumění*.

Zcela jistě si všechny komplexní fenomény* sociálního světa podržují svůj význam, ale tento význam je přesně to, co zúčastnění jedinci připojují ke svým činům. Jedincovo jednání a jeho záměrný význam jsou samy o sobě předmětem interpretativního porozumění. Dále, pouze takovým porozuměním individuálnímu jednání získá sociální věda přístup k významu každého společenského vztahu a každé struktury, ustaveným tak, jak jsou, koneckonců, jednáním jedince v sociálním světě (Schütz, 1972, s. 6).

Interpretativní porozumění, někdy také empatie, vcítění se do zkoumaných sociálních aktérů zjišťuje v přeneseném slova smyslu, co se děje v hlavě obyčejného člověka (neboli sociálního aktéra), co se mu „honí“ hlavou, a to zahrnuje porozumění logickému a symbolickému systému, který aktér používá. Zkrátka kultuře, v níž aktér žije. „Sdílená kultura je východiskem pro interpretativní porozumění. (Benton, Craib, 2001, s. 79) Stručně řečeno: sociální vědec musí nejdříve porozumět kultuře lidí, aby mohl následně interpretovat jejich sociální jednání. Jak běžný člověk, tak sociální vědec užívají zdánlivě podobné metody – interpretace významů sociálního světa.

Tedy ten samý sociální svět, se kterým máme bezprostřední zkušenost jako s plným významů, je také plný významů z pozice sociálního vědce. Ale kontext významů, ve kterých interpretuje tento svět, je kontextem systematického zkoumání spíše než kontextem žité zkušenosti. Nicméně, jeho údaje jsou už ustavenými významy aktivních účastníků sociálního světa. Jsou to tyto údaje již naplněné významy, na které musí jeho vědecké pojmy nakonec odkazovat: na význam nesoucí jednání jednotlivých mužů a žen, na jejich každodenní zkušenost se sebou navzájem, na jejich vzájemné porozumění svým významům a na počátek jejich nového vlastního jednání nesoucího význam (Schütz, 1972, s. 10).

Vidíme však, že interpretace sociálního vědce se liší od interpretace běžného člověka kontextem. Sociální vědec přistupuje k sociálnímu světu jako k něčemu nejasnému, nesamozřejmému a problematickému, co chce systematicky zkoumat, tedy jako k předmětu zkoumání své sociální vědy. A v tomto kontextu se snaží sociální vědec interpretovat sociální svět. Na druhé straně běžný člověk vnímá sociální svět, ve kterém žije, jako

přehledný, samozřejmý a neproblematický. Pro něj není problém sociální svět jako takový, ale běžné, každodenní problémy, které mu přináší život mezi lidmi a v prostředí, které jej obklopuje.

Sociální skutečnost sestává ze sociálních jednání lidí, která nesou určitý význam. Jinak řečeno společnost neustále tvoří a obnovují lidé v symbolických interakcích.

Chce-li se sociální vědec něco dovědět o sociální skutečnosti, tak musí studovat sociální jednání lidí v každodenním životě a významy, které toto jednání orientují. Odpovídajícím zkoumáním je interpretativní porozumění. Porozumění vyžaduje od sociálního vědce vědomou spoluúčast na aktivitách lidí, o které se zajímá. Sociální vědec je součástí sociální skutečnosti stejně jako obyčejní lidé, s tím rozdílem, že sociální vědec si tuto skutečnost uvědomuje, nepodléhá klamu o svém výjimečném, vnějším postavení k sociální skutečnosti.

Sociální teorie vytvořená interpretativním porozuměním vypovídá o sociální skutečnosti tak, že odkazuje na původní významy běžných lidí, nebo jinak řečeno, teoretické pojmy vycházejí z pojmů přirozeného jazyka, který používají lidé v každodenním životě.

Použitá literatura:

- BENTON, T., CRAIB, I. 2001. **Philosophy of Social Science**. Basingstoke: Palgrave.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. 1999. **Sociální konstrukce reality**. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- BLAIKIE, N. 1993. **Approaches to Social Enquiry**. Cambridge: Polity Press.
- CETL, J. 1981. **Český pozitivismus**. Brno: UJEP.
- BLUMER, H. 1969. **Symbolic Interactionism**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- DURKHEIM, E. 1982. **The Rules of Sociological Method**. New York: MacMillan.
- GEERTZ, C. 2000. **Interpretace kultur**. Praha: SLON.
- GIDDENS, A. 1979. **Émile Durkheim**. Harmondsworth: Penguin Books.
- KUHN, T. 1997. **Struktura vědeckých revolucí**. Praha: OIKOMENH.
- SCHÜTZ, A. 1972. **The Phenomenology of the Social World**. London: Heinemann.
- SCHÜTZ, A. 1962. **Collected Papers I**. Hague: Martinus Nijhoff.



¹ Případnou korespondenci zasílejte prosím na adresu: Mgr. Martin Žižlavský, Katedra sociální politiky a sociální práce, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita v Brně, Gorkého 7, 602 00 Brno; nebo na e-mail: mazi@fss.muni.cz.

² Empirické zkoumání: zkoumání pomocí lidských smyslů. Podobně empirická zkušenost – smyslová zkušenost.

³ Kategorie: skupina, třída (lidí, věcí, jevů) vzniklá roztríděním podle nějakého společného znaku.

⁴ Fenomén: jev, to, co se v realitě jeví lidským smyslům.

Existenciální frustrace

jako faktor delikvence mládeže

Existence frustration

as factor of delinquency of young people

Úvod

Podíváme-li se na statistiky kriminality v posledním desetiletí, tak zjistíme, že velmi vzrostla. Je varovným signálem, že největší nárůst v tomto období je patrný u kriminality dětí a mládeže. Jak uvádí Matoušek a Kroftová (1998), zatímco v roce 1989 bylo u mladistvých evidováno 120 768 trestných činů, tak v roce 1990 to bylo již 216 852 trestných činů – tedy nárůst byl téměř dvojnásobný. Tento růst byl patrný i v dalších letech. Dalším varovným statistickým ukazatelem je například skutečnost, že na 200 lidí připadá 5 mladistvých delikventů. Delikvence mládeže je celospolečenským problémem, jenž je stále více aktuální. Nabízí se otázka po příčinách delikvence mladistvých. Jakým způsobem dochází k tomu, že se mladý člověk dostane na šikmou dráhu?

Někteří odborníci na tuto problematiku (Matoušek, Kroftová, Koťa ...) hovoří o řadě příčin vedoucích k delikvenci (dědičná konstituce, vztahy v rodině, ve škole, mezi vrstevníky...). V této stati se pokusím mezi tyto predispoziční činitele delikvence zahrnout

Monika
Šišláková* /
Fakulta sociál-
ních studií,
Masarykova
univerzita Brno

Abstrakt:
Tato stať pojednává o existenciální frustraci a jejím možném vlivu na delikvenci mládeže. Existuje řada faktorů delikvence mládeže a autorka staťi pojednává o existenciální frustraci jako o jednom z nich. Hlavní výzkumná otázka zní: „Je existenciální frustrace jedním z možných faktorů delikvence mládeže?“ Autorka předpokládá, že distribuce existenciální frustrace u delikventní mládeže a u běžné mládeže se liší.

také existenciální frustraci jakožto důsledek ztráty životního smyslu. Vycházím totiž z předpokladu, že nalezení cíle, smyslu, poslání v životě je důležitým postulátem spokojeného života, ve kterém nemá delikventní chování své opodstatnění.

Tato stať je tedy věnována následující výzkumné otázce: „*Je existenciální frustrace jedním z možných faktorů delikvence mládeže?*“ V jejím rámci se zaměřím na výsledky srovnání distribuce existenciální frustrace a míry prožívání smyslu u delikventní mládeže v městě Brně s distribucí existenciální frustrace u reprezentativního vzorku brněnské mládeže téhož věku. Snahou této staťi je poukázat na problematiku hledání životního smyslu, která je v sociální práci a jiných pomáhajících profesích neopomenutelná. Domnívám se, že ačkoliv je problematika životního smyslu v těchto profesích neopomenutelná, přesto je opomíjena. Tato stať je tedy určena především čtenářům časopisu Sociální práce, kteří pracují s mládeží. Vycházím totiž ze základního předpokladu, že východiska logoterapie (jež zkoumají otázku životního smyslu, distribuci existenciální frustrace) mohou být základem intervenčních postupů sociální práce a jiných pomáhajících profesí s touto kategorií mládeže.

V první části nazvané *Základní pojmy* se zabývám vyjasněním některých klíčových pojmů, jež považuji za východiska úvah o existenciální frustraci u delikventní mládeže. Z některých pojmů vyvozují dílčí otázky a podotázky. Zaměřuji se na následující pojmy: mládež, delikventní mládež, faktory delikvence, existenciální frustrace.

Ve druhé části nazvané *Metodika* představuji způsob, jakým jsem provedla ověření platnosti hypotézy a následné zodpovězení výzkumné otázky.

Ve třetí části nazvané *Distribuce existenciální frustrace u zkoumaných osob* se zabývám interpretací empirických zjištění, a odpovídám tak na dílčí otázky.

Závěr je věnován odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a možným aplikacím uvedených zjištění.

Základní pojmy

1.1 Mládež

Uvést přesnou definici mládeže není snadné, protože v současné době neexistuje konsensus, jak tuto skupinu určit. Zda se jedná o skupinu z hlediska generačního, věkového, či sociálního. Dochází k tomu, že jednotlivé vědní obory definují mládež z hlediska svého diskursu. Domnívám se, že celkem ucelený pohled na mládež podává Velký sociologický slovník (1996:635): „Termín mládež označuje buď nepřesně ohraničenou věkovou skupinu, nebo

sociální kategorii vymezenou specifickými biologickými, psychickými a sociálními znaky. Příslušníky mládeže spojuje to, že se nalézají ve stejném životním cyklu nazývaném mládí a jsou stejnou generací.“

1.2 Delikventní mládež

Pod tímto pojmem rozumím disociální jednání mládeže, které představuje „široké spektrum jednání od drobných přestupků (např. od porušování školního pořádku, nepřiměřené vzdorovitosti, nadměrné konfliktnosti) až po závažné porušování společenských, etických a právních norem, v extrémních případech trestnou činnost“ (Labáth, 2001:41). Je to takové jednání, které je v rozporu se společenskými hodnotami a normami, pro společnost představuje určité riziko. Sociální práce proto také označuje tuto skupinu adolescentů pojmem „riziková mládež“.

1.3 Faktory delikvence

Určit konkrétní příčinu určitého trestného činu je nemožné. Nikdy nemůžeme stanovit přesnou kauzalitu působení faktorů na delikvenci. Odborníci z řady oblastí většinou spatřují příčiny delikvence v rámci popisných schémat svého vědního oboru. Při tom hovoří jazykem svých specializací o izolovaných činitelích. Neexistuje tedy jednotná koncepce delikvence a všechny prediktivní výroky jsou pouze pravděpodobnostní. Mezi nejznámější a nejčastěji udávané činitele ovlivňující delikventní chování mládeže bývají zahrnovány: dědičnost (syndrom hyperaktivity, psychopatie, snížená úroveň rozumových schopností, pohlavní příslušnost), rodina, skupiny a subkultury mládeže, média, sociální situace.²

1.4 Existenciální frustrace

Tento pojem je označením stavu nesmyslnosti, existenciálního vakua, existenciální prázdnoty, nenaplnění potřeby smyslu. Je to stav, kdy člověk nemá vytvořený (případně jej má vytvořený málo, nebo si jej neuvědomuje) smysl života, jeho život nemá cíl, je nudný a nenaplněný. Pojem životního smyslu zavedl V. E. Frankl, zakladatel existenciální analýzy a logoterapie. Podle něj je život člověka „putováním za smyslem“, protože „vůle ke smyslu“ je základní motivační silou člověka. Člověk je za naplnění tohoto životního smyslu zodpovědný. Můžeme se ptát, za jakých ontologických předpokladů se existenciální frustrace u člověka vyskytuje. Vyjdeme-li z předpokladu, že povaha člověka je nastavena na naplnění smyslu, že bez něj v životě neobstojí, pak můžeme vymezit existenciální frustraci jako stav, kdy vůle ke smyslu je v člověku frustrována, člověk propadá do pocitu prázdnoty (Frankl, 1999).

Smysl lze naplnit prostřednictvím hodnot (tvůrčích, zážitkových

Tato hypotéza byla ověřena kvantitativním výzkumem a následně interpretována v kontextu logoterapeutického přístupu.

Abstract:
This article deals with existence frustration and its potential influence on delinquency of youth. There are many factors of youth delinquency and the author of this essay discusses the existence frustration as one of them. The main research question is: „Is existence frustration on one of possible factors of youth delinquency?“ The author assumed that the distribution of existence frustration is different at the delinquency youth and common youth. This hypothesis was supported by quantitative

a postojových), které jsou rovněž jeho dimenzemi. Člověk nalézá smysl skrze různé oblasti života (např. službu druhým lidem, rodinu, zájmy...). Existují různé formy hledání smyslu, které mohou v některých případech vyústit v delikventní jednání. Jedná se pak nikoliv o „delikventní smysl“, ale o delikventní odpověď na existenciální frustraci v kontextu logoterapie. „Častou odezvou na existenciální frustraci ve vyhrocené podobě se pak velice často právě u mládeže objevují zjevně poruchové „náhražky“, jako iracionální agresivita, krutost a destruktivita, rozmanité druhy trestné činnosti, sexuální promiskuita, zneužívání drog...; nebo naopak „úzkost ze života“, depresivita, skryté či zjevně sebepoškozující až sebevražedné počínání.“ (Balcar in Říčan, 1997:400)

Chceme-li zjistit přítomnost existenciální frustrace u delikventní mládeže, tak musíme nalézt odpovědi na následující dílčí otázky:

- *Jaká byla existenciální náplň u zkoumaných osob?*
- *Jak hodnotily tyto osoby smysluplnost vlastního života?*
- *Jaká u nich byla míra existenciální frustrace?*

2. Metodika

Předchozí část byla nesena snahou poukázat na to, že rostoucí kriminalita mládeže může mít mnoho příčin a že jednou z nich může být existenciální frustrace. Pro ověření tohoto předpokladu jsem porovnala distribuci existenciální frustrace a míry prožívání smyslu u delikventní mládeže v městě Brně s distribucí existenciální frustrace a míry smyslu u reprezentativního vzorku brněnské mládeže téhož věku.

Hypotéza zněla následovně: „Distribuce existenciální frustrace je vyšší u delikventní mládeže než v reprezentativním souboru.“ Vzhledem k cíli jsem potřebovala nejprve zjistit míru existenciální frustrace u delikventní mládeže a porovnat ji s mírou frustrace u souboru kontrolního.

Výzkum byl realizován strategií kvantitativního šetření. Měřicím nástrojem byl standardizovaný dotazník – tzv. „logotest“. ³ Logotest byl zvolen ze dvou důvodů: První byl ten, že míra existenciální frustrace u souboru kontrolního byla zjištěna pomocí logotestu, a druhým důvodem bylo to, že logotest je velmi vhodným nástrojem měření existenciální frustrace.

Populací byla delikventní mládež ve věku 14–15 let. Výběrovým souborem pak byli klienti zařízení ústavní výchovy – brněnského Diagnostického ústavu a Střediska výchovné péče. Do těchto zařízení bývají umístěni delikventní, či rizikové adolescenti. Analytickou jednotkou byl klient některého z výše zmíněných zařízení. Vlastní šetření jsem realizovala v prosinci 2001. Celkový počet analyzovaných logotestů byl 37.

Získala jsem tak údaje od experimentálního souboru, které jsem srovnala se souborem kontrolním. Ten byl tvořen normovanými údaji Navrátila, který je vytvořil na základě dotazníkového šetření u populace brněnské mládeže.

3. Distribuce existenciální frustrace u zkoumaných osob

V této části se zaměřím na zodpovězení dílčích otázek položených v kapitole 1.4. Každou dílčí otázkou se zabývala jedna část logotestu. V jeho rámci obdržela každá zkoumaná osoba určité skóre naplnění smyslu. Osoby nejvíce ohrožené existenciální frustrací se vyznačovaly nižší hodnotou skóre. Na základě zjištění celkového skóre u delikventní mládeže (experimentálního souboru) a jeho porovnání se skóre kontrolního souboru (normovanými údaji) pak v závěru odpovídám na základní výzkumnou otázku prostřednictvím ověření platnosti položené hypotézy, že distribuce existenciální frustrace bude vyšší u delikventní mládeže než v reprezentativním souboru.

3.1 Jaká byla existenciální náplň u zkoumaných osob

V této části jsem zkoumala míru noetického sebeporozumění osob. Zaměřila jsem se na vztah respondentů k různým oblastem života, pomocí nichž lze životní smysl nalézt (vlastní blaho, seberealizace, rodina, hlavní zaměstnání, societa, zájmy, prožitky, služba přesvědčení, vitální potřeby, jiné). Volbou některé z uvedených kategorií respondent sděloval, které z možností naplnění smyslu pro něj jsou reálné.

Pozitivní vztah respondentů experimentálního souboru (delikventních) se pohyboval v rozpětí od 54,1 % (víra ve zvláštní úkol) do 86,5 % (stanovení vlastních cílů). Na tato krajní hodnocení se nyní podívám podrobněji.

Mládí je obdobím, ve kterém se se vzrůstající tendencí vynořují otázky spojené s budoucností. Potvrzením tohoto předpokladu byl také podíl 86,5 % respondentů, kteří odpověděli na otázku: „*Mám své představy, jaký bych chtěl být a čeho bych chtěl dosáhnout, a tyto představy se podle možnosti snažím uskutečňovat.*“ Toto zaměření 15-16letých na budoucnost je na jednu stranu pozitivním jevem (stanovení budoucího cíle může být cestou ke smyslu), na druhou stranu ale může mít také negativní konotace. Ty vyplývají ze základní charakteristiky těchto respondentů – z jejich delikventního, či rizikového jednání. Je otázkou, jaké jsou cíle, které „...se snaží uskutečňovat...“, když uvážíme, že jsou díky svému jednání umístěni v zařízení ústavní výchovy. Ačkoliv je stanovení vlastních cílů a snaha o jejich dosažení nejčastěji přijímanou hodnotou, je také důležité upozornit na 13 % respondentů, kteří tuto hodnotu

research and consequently explicated in frame of the logotherapeutic approach.

odmítli. Domnívám se, že se jedná o adolescenty, kteří život „neprožívají“, ale pouze „přežívají“, žijí ze dne na den.

Na opačném pólu akceptace z hlediska rozložení frekvencí byla víra, „... že mám nějaký svůj úkol (ať v oblasti mravní, společenské, ve službě pokroku apod.) a snažím se jej plnit“. S tímto výrokem souhlasilo nejméně – pouze 54 % respondentů (2,7 % se nevyjádřilo a 43,2 % jej odmítlo). Je zajímavé, že na tuto otázku odpovědělo souhlasně nejméně respondentů také v kontrolní skupině (59 %). Navrátil to částečně přičítá tomu, že proces vlastní orientace, tvorby identity a hodnotového zakotvení je zatím otevřený. Vedle tohoto vysvětlení také poukazuje na to, že: „Formulace tohoto výroku je zřetelným vyjádřením logoterapeutické teze o sebezpřesahném zaměření lidské existence.“ Jedná se o rys lidské existence, na který Frankl upozorňoval. Podle něj se totiž člověk nemůže seberealizovat přímou snahou o její dosažení, ale právě díky sebezpřesahnutí, tedy tím, že přemůže sám sebe.

„Z těchto hledisek by pak vyšší podíl zamítnutí teze „o vlastním životním úkolu“ mohl nasvědčovat rozšíření „pro-individuální“ a „pro-konzumní“ orientace u větší části zkoumaného vzorku adolescentů a současně také vyjadřovat rozsáhlý prostor možného ohrožení existenciální frustrací (orientace na sebeuspokojení x orientace na smysl).“ (Navrátil, 2001:193)

V této části logotestu byl ještě jeden velmi zajímavý údaj. Týkal se položky: „Příjemný a klidný život bez velkých nesnází a s dostatečným hmotným zabezpečením pokládám za velice dobrou věc.“ Zatímco respondenti kontrolního vzorku s touto položkou souhlasili nejčastěji (93,1 %), u respondentů vzorku experimentálního tomu tak nebylo (62,2 %). Nejpodstatnějším údajem je ale podíl negativních odpovědí, který byl u kontrolního vzorku 5,3 % a u experimentálního 35,1 %. Uvědomíme-li si, že podle Frankla je schopnost vnímat smysluplnost různých stránek života pro jedince nejdůležitější, tak lze vyvodit, že 35,1 % respondentů experimentálního vzorku (delikventní mládež) odmítlo život jako pozitivní hodnotu, a tudíž jsou nejvíce ohroženi existenciální frustrací.

Navrátil (2001:193) o nich hovoří jako o podílu jedinců, „...kteří jsou (1) sami ohroženi na životě, (2) je ohrožena společnost jejich možným destruktivním jednáním.“ Vzhledem k tomu, že se jednalo o podíl 35,1 % adolescentů, u nichž byla delikvence již zjištěna, případně je na ni podezření, tak se můžeme spolu s výše uvedenými předpoklady ptát, zda existenciální frustrace není příčinou, či důsledkem jejich delikventního jednání.

3.2. Hodnocení smysluplnosti vlastního života

Třetí část logotestu byla tvořena projektivními příběhy, ve kterých respondent volil ze tří nabídnutých životních příběhů nejšťastnějšího muže (ženu) a naopak muže (ženu), který(á) nejvíce trpí. Zjišťovala jsem tak celkové sebeocenění ve vztahu k cílům, úspěchu a postojům. Vedle projektivních příběhů byl v této části také obsažen prostor pro to, aby respondent napsal svůj životní příběh – aby uvedl kvalitativní ocenění svého života z hlediska jeho smysluplnosti.

Tato část byla velmi důležitá z hlediska možnosti zachytit autentické prožívání smyslu života respondentem. Na jejím začátku byla následující instrukce: „*Prosím, vylište nyní několika větami svůj případ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl a oč*

jste se snažil, co z toho jste docílil a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte.“ Pak následoval prostor pro psané vyjádření respondenta. Jeho kvalitativní odpověď jsem pak na základě instrukcí Lukášové kvantifikovala a dosáhla jsem následujících kategorií naplnění smyslu: vynikající, dobré, průměrné, chudé, chybějící.

Z odpovědí vyplynulo, že vynikající naplnění smyslu bylo nižší u respondentů experimentální skupiny (8,1 %) než u respondentů skupiny kontrolní (9,3 %). Nejvíce respondentů prožívalo svou smysluplnost jako průměrnou (48,6 % experimentální a 61,8 % kontrolní skupiny).

Velmi zajímavé výsledky byly v posledních dvou kategoriích naplnění smyslu. Sečtením podílu respondentů s chudým či chybějícím smyslem jsem získala výsledek 37,8 % respondentů experimentální skupiny a 11 % respondentů skupiny kontrolní. Znamená to tedy, že téměř 40 % adolescentů kontrolní skupiny a 1/10 adolescentů skupiny kontrolní ve svém životě pochybovala o jeho smyslu, případně jej dokonce postrádala.

3.3 Jaká byla míra existenciální frustrace u zkoumaných osob

Tato část obsahovala 7 možností prožívaných stavů, které jsou příznačné pro existenciální frustraci, jejíž míru tak měřily. Jednalo se o tyto prožívané stavy: vše je zbytečné, chci žít jinak než doposud, přetvářka před sebou či druhými, nechut zabývat se sám sebou, nezáměr o okolí, nestojí za to žít, naděje (tato položka byla laděna pozitivně, a proto jsem ji při interpretaci záměrně obrátila, abych dosáhla stejné orientace škály položek).

Frekvence prožitků této části logotestu se měřila na škále „nikdy“, „občas“ a „velmi často“. V souvislosti se zjištěním míry existenciální frustrace byly důležité frekvence stavů prožívaných „velmi často“.

Nejčastějším problematickým stavem byla „*touha žít znovu a jinak*“ (43,2 % u experimentálního a 23,1 % u kontrolního souboru), dále pak „*nezáměr o okolí*“ a „*naděje /otočená - absence pozitivního postoje*“ (29,7 % odpovědí respondentů experimentálního souboru u obou položek). Nejméně častým problematickým stavem byla s 13,5 % položka „*vše je zbytečné*“.

To, že nejvíce respondentů vyjádřilo touhu žít znovu a jinak, znamená, že respondenti nebyli ztotožnění se svou existencí. Myšlenka, že „*nestojí za to žít*“ (24,3 %) zase znamená, že respondenti zpochybňovali hodnotu života jako takového. „Jestliže sebeodcizení může vést k sebestrukci, devalvace hodnoty života pak může překročit osobní hranici a přerůst i do agresivity vůči okolí.“ (Navrátil, 2001:195) Jinými slovy, čím větší je neakceptace vlastní osoby a devalvace hodnoty života, tím větší je riziko delikventního jednání.

Závěr

Cílem této stati bylo odpovědět na hlavní otázku, *zda může být existenciální frustrace možným faktorem delikvence mládeže*. Dosažení tohoto cíle bylo možné skrze ověření platnosti hypotézy, že *přítomnost existenciální frustrace je vyšší u delikventní mládeže než v reprezentativním souboru*. Nyní se tedy zaměřím na ověření platnosti hypotézy a následné zodpovězení výzkumné otázky.

Ve třetí kapitole jsem se podrobněji zabývala výsledky jednotlivých bloků logotestu, čímž jsem zároveň zodpověděla jednotlivé dílčí otázky. Abych mohla zjistit celkovou existenciální frustraci u zkoumaných osob, tak musím provést součet skóre naplnění smyslu. Tato skóre jsem získala na základě součtu hodnot odpovědí respondentů na otázky logotestu. Tato skóre uvádím v následující tabulce č. 1. Zde jsou také obsaženy normované hodnoty pro věk 14–15 let, jak je na základě svého reprezentativního šetření udává Navrátil (2001).

Tabulka č. 1 Celkové skóre logotestu

Percentily	Hodnota skóre	Stručná charakteristika	Podíl adolescentů (%)	
			X	Y
Q1	0–10	Vynikající naplnění smyslu	28,9	2,7
Q2	11–13	Průměrná úroveň naplnění	25,8	13,5
Q3	14–16	smyslu	20,6	29,7
Q4	17–31	Zhoršené naplnění smyslu	24,7	54,0
Q9	17–20	Špatné naplnění smyslu	15,8	37,8
Q10	21–31	Velmi špatné naplnění smyslu	8,9	16,2

X = Normované hodnoty skóre logotestu pro věk 14–15 let

Y = Hodnoty respondentů experimentálního souboru (delikventní mládeže)

Porovnáme-li tyto normované hodnoty s hodnotami odpovědí respondentů experimentálního souboru, tak docházíme k následujícímu zjištění: zatímco u normované populace 14–15letých dosahovalo 28,9 % adolescentů vynikajícího naplnění smyslu, tak u adolescentů experimentálního souboru to bylo pouze 2,7 %. Ještě varovnějším zjištěním byla skutečnost, že zatímco 24,7 % adolescentů normované populace dosahovalo zhoršeného naplnění smyslu, u adolescentů experimentálního souboru to bylo 54 % (z čehož 37,8 % zahrnuje špatné naplnění smyslu a 16,2 % velmi špatné naplnění smyslu). Znamená to tedy, že více než polovina delikventní mládeže (experimentálního souboru) je ohrožena existenciální frustrací. Interpretace celkového skóre logotestu tedy ukázala, že velká část delikventních adolescentů měla horší než průměrné naplnění smyslu, a tudíž lze u nich hovořit o přítomnosti existenciální frustrace. Dále se také ukázalo, že distribuce existenciální frustrace byla vyšší právě u souboru delikventních adolescentů, čímž byla ověřena platnost položené hypotézy. Ukázalo se totiž, že zatímco více než polovina delikventní mládeže je ohrožena existenciální frustrací, tak mládež souboru kontrolního je ohrožena touto frustrací pouze ze čtvrtiny.

Potvrzením platnosti hypotézy tedy odpovídám na hlavní výzkumnou otázku následovně: vzhledem k vysokému rozdílu distribuce existenciální frustrace mezi delikventní a nedelikventní mládeží a jejímu vysokému podílu právě u mládeže delikventní lze usuzovat na to, že přítomnost existenciální frustrace může být predelikventním činitelem.

Domnívám se, že tato skutečnost je pro sociální práci i jiné pomáhající profese určitou výzvou. Výzvou k tomu, aby v rámci svých intervenčních postupů při práci s delikventní mládeží využívali také logoterapeutická východiska. Aby se při práci s touto mládeží zaměřili na předcházení vzniku existenciální frustrace, případně její odstranění.

To, co delikventní mládeži často chybí, je poskytování smysluplných souvislostí. Nechápu řadu věcí a mnohdy se nalézají ve stavu, kdy nedokáží nalézt smysluplnost jejich životní situace. Je na sociálních pracovnících, kteří s nimi přijdou do styku, aby je navedli na cestu kladení si otázek po smyslu jejich jednání. Aby tak tito mladí lidé život nejen přežívali, ale především prožívali v jeho bolestech i radostech. Sociální pracovníci by měli přistupovat i k největšímu delikventu jako k lidské bytosti, která si zasluhuje úctu a snahu o porozumění. Jen tak v nich mohou probudit potenciál, který v nich je, pomoci jim nalézt opravdové lidství. Součástí takového přístupu je také nezbytná určitá znalost této problematiky. A to bylo smyslem této stati.

Použitá literatura:

- BALCAR, K.: **Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících**. In: Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing 1997.
- FRANKL, V. E. **Lékařská péče o duši**. Brno: Cesta 1996.
- FRANKL, V. E. **Vůle ke smyslu**. Brno: Cesta 1997.
- FRANKL, V. E. **Teorie a terapie neuróz**. Praha: Grada Publishing 1999.
- LABÁTH, V. **Riziková mládež**. Praha: Slon 2001.
- LUKASOVÁ, E. **Logotest – návod k použití**. Chrudim: Mach 1992.
- LUKASOVÁ, E. **Logoterapie ve výchově**. Praha: Portál 1997.
- LUKASOVÁ, E. **Psychoteraphy with dignity**. Nezveřejněné materiály South German Institute of Logotherapy, b. r.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. **Mládež a delikvence**. Praha: Portál 1998.
- MUSIL, L., NAVRÁTIL, P. **Sociální práce s příslušníky menšinových skupin**. Sociální studia 5, 2000, str. 127–163.
- NAVRÁTIL, P. **Existenciální analýza a logoterapie jako model sociální práce s adolescenty**. Brno: Masarykova univerzita 2001.
- POPIELSKI, K. et al. **Czlowiek – pytanie otwarte**. Lublin: Katolicky Uniwersytet Lubelski 1987.
- VELKÝ sociologický slovník. Praha: Karolinum 1996.

¹ Případné dotazy a připomínky zasílejte na e-mailovou adresu: monikasis@post.cz.

² Pod pojmem „sociální situace“ rozumím „mnohovrstevnatost a neopakovatelnost faktorů, které brání nebo naopak usnadňují sociální fungování jednotlivého klienta nebo specifické kategorie klientů“ (Musil a Navrátil, 2000:142).

³ Logotest byl zkonstruován Elisabeth S. Lukasovou a prošel náročným ověřováním. Byl vytvořen na základě reprezentativního výzkumu vídeňské populace (pochází tedy z nám blízkého kulturního okruhu), který provedla v roce 1969 u 1 000 respondentů ve věku 17–70 let. Na jeho základě Lukasová stanovila různé hodnoty skóre možného naplnění smyslu. Pro věkovou skupinu 14–15 let provedl standardizaci Navrátil (2001), jehož údaje využívám.

Jana Mosesová¹
Fakulta sociálních studií,
Masarykova
univerzita Brno

Abstrakt:
Stať s názvem „Psychoanalýza kresby dítěte s autismem“ se zabývá významem analýzy dětské kresby jako diagnostického nástroje. Článek má za cíl vyzdvihnout potenciál psychoanalytické interpretace kreseb, spočívající v pomoci psychologům při poznávání emocionální složky osobnosti. Pojednání vychází z výzkumu designovaného jako kvalitativní případová studie.

Psychoanalýza kresby dítěte s autismem

Psychoanalysis of autistic child—drawings

Základní poznávací otázka a struktura stati

Následující stať, jak již napovídá název, je věnována vztahu autismu a dětské kresby. Jakým způsobem jsou tyto dva fenomény k sobě vztahovány, ukazuje základní poznávací otázka této stati, jež zní: *Jak může analýza kresby přispět k poznání afektivní složky osobnosti dítěte s autismem?* Účelem zodpovězení této otázky je snaha poukázat na možnost využití analýzy kresby jako cesty poznání osobnosti dítěte s autismem, upozornit na význam kresby jako mocného diagnostického nástroje k odkrývání emocionálního prožívání u dětí, jejichž postižení je mimo jiné definováno právě deficitem v oblasti vyjadřování emocí, citů atd.

Proč se však pokoušet objevovat nové cesty porozumění dětem s autismem? Gillberg a Peeters k tomu říkají: *„Stejně jako lidé, kteří se narodí se zrakovým či sluchovým postižením, potřebují vzdělávání a specifickou péči, která odpovídá jejich postižení, tak lidé s autismem potřebují vzdělávání a péči, které berou ohled na zvláštnosti jejich postižení.“* (Gillberg, Peeters, 1998:8). Chceme-li tedy pochopit prožívání dětí postižených autismem, musíme jim dát příležitost mluvit jejich vlastním jazykem, způsobem odpovídajícím jejich schopnostem. Aneb, jak píše Peeters (1998), je otázkou slušnosti, aby se přizpůsobil silnější. A proč by měla být tou novou cestou poznání dítěte právě kresba? Jak píše Davido: *„Dítě vkládá do kreslení celou svou osobnost (intelekt i afektivitu).“* (Davido, 2001:79) A na jiném místě dodává, že kresba je pro dítě nejvhodnějším způsobem vyjadřování, jelikož

nevyžaduje používání verbální řeči. Slova mohou dítě zradit, ale kresba nevyžaduje víc, než aby dítě udrželo v ruce tužku (Davido, 2001:19).

Měla bych nyní však upozornit na skutečnost, že odpověditelnost základní poznávací otázky, formulované v předchozím textu, má své limity. Ty jsou podmíněny jednak paradigmatickým východiskem mého uvažování o této otázce a jednak povahou argumentů, na nichž zodpovězení poznávacího cíle spočívá. Oním paradigmatickým rámcem je teorie psychoanalytické analýzy kresby, jak ji ve své knize předkládá Roseline Davido (2001). A status argumentů této stati se omezuje na hypotetický, jelikož výzkum,² na nějž se odvolávám, byl proveden kvalitativní strategií a získaná data nebyla verifikována, resp. falzifikována experimentálním ověřováním.

K závěrečnému zodpovězení poznávacího cíle dospějeme těmito postupnými kroky:

1. Nejprve z výchozí poznávací otázky vyvodím základní zkoumané jevy a vysvětlím jejich pojetí, v jakém budou používány v dalším textu. Naznačím také vzájemný vztah těchto pojmů.

2. Následně z pojetí, resp. z odhalené struktury zkoumaných jevů a jejich propojení, odvodím dílčí otázky, jejichž zodpovězení by mělo přispět k nalezení poznávacího cíle.

3. Poté vysvětlím metodu a techniky, jimiž jsem ve výzkumu získávala poznatky vedoucí k formulaci hypotéz, jež budu předkládat v dalším textu.

4. Tento krok bude ve znamení předkládání a interpretace jednotlivých poznatků.

5. A konečně poslední krok bude vyvozením závěrů a odpovědi na poznávací otázku právě na základě kroků předchozích.

Vyvození základních pojmů a jejich vymezení

Předmětem poznávacího cíle této stati je afektivní složka osobnosti dítěte s autismem a její projevy v kresbě. Z poznávací otázky: Jak může analýza kresby přispět k poznání afektivní složky osobnosti dítěte s autismem? je možno vyčlenit tyto pojmy: 1. analýza kresby; 2. afektivní složka osobnosti; 3. dítě s autismem a 4. přínos k poznání. Nyní se tedy mohu zaměřit na vysvětlení pojetí těchto jevů.

Autismus – diagnóza lékařská a vývojově psychologická

Autismus je možné vymezit jako postižení ze dvou různých úhlů pohledu – jednak z pozice lékařské a jednak vývojově psychologické. Ačkoli platí, že existuje bezpočet individuálních variant projevů

Výzkumnou jednotkou této studie byl 11letý chlapec s Aspergerovým syndromem. Účelem stati je podnítit výzkumnou aktivitu v oblasti autismu a jeho důsledků pro emocionální vývoj.

Abstract:
This essay deals with title „Psychoanalysis of autistic child drawings“ is concerning the meaning of analysis of childrens drawings as a diagnostic implement. The article wants to emphasize the potential of psychanalytic interpretation of pictures to help psychologists coming to know the emotional component of personality. The treatise comes out of the research of qualitative case study design.

autismu a „...bylo popsáno tolik druhů neobvyklých chování, kolik bylo dětí s autismem... (a) ...Pro takto široké spektrum možných obtíží získaly děti s autismem v historii nejrozumnější diagnostická označení.“ (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998:16), přesto je možné vysledovat společné charakteristiky takto postižených.

Současné lékařské diagnostické manuály (DSM-III-R; DSM-IV; ICD-10; CARS; ADI)³ se shodují v tzv. triádě symptomů vyžadované pro přisouzení diagnózy autismu. Znamená to, že lékařská diagnóza vychází z postižení tří oblastí: sociální interakce, reciproční komunikace a imaginace.

V oblasti sociální interakce je postižení charakterizováno deficitem využívání neverbální komunikace pro regulaci sociální interakce, neschopností vytvářet přiměřené vztahy s vrstevníky, nedostačným sociálním nebo emočním vnímáním druhých, narušenými reakcemi na emoce jiných lidí, slabou integrací sociálního, emocionálního a komunikačního chování, narušenou sociálně-emoční reciprocitou.

Postižení komunikace je typické opožděním či úplnou absencí mluvené řeči, případně stereotypním a repetitivním použitím řeči, neschopností iniciovat konverzaci a také nedostatkem společenských napodobovacích a ve vyšším věku symbolických her.

Imaginace, přímo související s vývojem chování, je abnormální omezeným okruhem zájmů postiženého dítěte, stereotypním a repetitivním motorickým chováním, rituály či trvalým zaujetím pro části předmětů, především jejich nefunkčními aspekty.

Vývojovou psychologií je pak autismus řazen do kategorie tzv. pervazivních vývojových poruch, do podskupin mentální retardace a specifické vývojové poruchy. Toto zařazení pak značí, že autismus neznamená jen opožděný vývoj postiženého dítěte, ale že postižení zasahuje značnou část osobnosti jedince a navíc je vývoj dítěte s autismem kvalitativně zcela odlišný od vývoje dítěte zdravého. Kvalitativní rozdíl se projevuje především v nevyváženém vývojovém profilu, což znamená, že odlišné složky osobnosti jsou autismem postižené v různé míře a dítě může v různých oblastech dosahovat výsledků odpovídajících odlišným intelektovým úrovním, jinému mentálnímu věku. U postižených se tedy mohou objevovat tzv. „ostrůvky inteligence“ (Peeters, 1998), tj. oblasti, v nichž dosahují výrazně vyšších výsledků, než jaké by odpovídaly jejich průměrnému mentálnímu věku, a na druhé straně oblasti, v nichž jsou jejich projevy výrazně podprůměrné. „Lidé s autismem jsou tedy „retardovaní“ v určitých oblastech.“ (Gillberg, Peeters, 1998:16)

V souvislosti s autistickým postižením se uvádějí také nespecifické rysy, které se u postižených dětí často objevují, ale nejsou

podmínkou stanovení diagnózy. Mezi tyto rysy patří fobie, poruchy spánku a příjmu potravy, záchvaty vzteku a agrese, nerovnoměrný profil kognitivních schopností, fascinace pohybem, problémy s chováním, hyper- nebo hypoaktivita, sluchová hyper- nebo hypersenzitivita, přecitlivělost na dotek, sebezraňování či snížená citlivost vnímání bolesti.

Autismus se také pojí s dalšími biologickými dysfunkcemi, jako je mentální retardace, epilepsie, postižení zraku a sluchu, dále rubeola v graviditě, tuberozní skleróza, neurofibromatóza, Westův syndrom, syndrom fragilního Xchromozomu, metabolické vady, Itova hypomelanóza, abnormní EEG nálezy, abnormity mozečkové, mozkové kůry, v čelních a spánkových lalocích či v amygdale a cingulární oblasti limbického systému, ale také biochemická nerovnováha.

Afektivní složka osobnosti – emoční reakce a zvláštnosti

Jak uvádějí Hartl a Hartlová, „osobnost je nejčastěji definována jako celek duševního života člověka“ (Hartl, Hartlová, 2000:379). Hyhlík a Nakonečný (1973:105–106) k tomu však dodávají, že i z tohoto celku je možno vyčlenit složky s odlišnými funkcemi: „...struktura osobnosti má dílčí složky, které mají rozdílné funkce, avšak které jsou současně integrovány v organický, jednotně fungující celek.“ (Hyhlík, Nakonečný, 1973:106.) Eysenck pak v rámci této relativně stálé struktury rozlišuje charakter (volní procesy), temperament (emoce), intelekt (poznávací procesy) a tělo osoby (somatické procesy) (Nakonečný, 1997:165). Podobně vymezuje osobnost Sillamy, a to jako „...soubor stálých prvků chování osoby; to, co ji charakterizuje a odlišuje od ostatních. Každý jedinec má své zvláštnosti intelektové, emoční a konativní ... jejichž organizovaný soubor určuje jeho osobnost.“ (Sillamy, 2001:142.) Je tedy možné říci, že člověk je jako osobnost mimo jiné definován také svou emocionalitou (tedy onou afektivní složkou osobnosti), jež, řečeno společně s Nakonečným (1998:529–530), „vyjadřuje zvláštnosti citového života člověka“ a „podílí se na organizaci a regulaci lidského chování“, tedy podmiňuje reakce jedince na situace. Pokud je tato reakce provázena stavem příjemného nebo nepříjemného ladění, můžeme ji dle Sillamyho (2001:50) označit za emoci. Afektivní složka osobnosti jsou tedy emoční zvláštnosti determinující reakce jedince na situaci a určující, jaký druh reakce⁴ situace u jedince vyvolá, a to v závislosti na kvalitě stimulu, jímž mohou být jak objekty, tak druzí lidé či jejich reakce.

The analytic unit of this study was an 11-years-old boy with an Asperger's syndrome. The use of this essay is to initiate research-activity in the domain of autism and its implications in emotional nursing.

Dětské kresba z pohledu psychoanalýzy

„Ze všech prostředků, které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejuhodnější způsob vyjadřování... Dětská kresba je skutečný jazyk projevující se nejrůznějšími konfiguracemi jednotlivých prvků... Kresba tak promlouvá množstvím charakteristických znaků.“

(Davidov, 2001:19) Analyzovat dětskou kresbu pak tedy znamená najít tyto znaky, konfigurace prvků a přeložit je do jazyka interpretace. Překlad se však musí řídit určitými pravidly. A ta jsou v rámci psychoanalytického paradigmatu, z něž Davidov vychází, podmíněna přijetím apriorního předpokladu existence symbolů v dětské kresbě. A právě symboly se tak stávají charakteristickými znaky promlouvajícími z kresby a umožňujícími interpretovat jejich význam.

Kde v kresbě je pak možné tyto symboly nalézt? Davidov (2001) považuje za základní prvky, z nichž je možno získat určitou charakteristiku dítěte, již barvy a čáry – jejich sílu, tvar, směr vedení, umístění na ploše papíru atd. Další symboly je možné odhalit v kresbách domu, stromu, zvířat, lidské postavy či celé rodiny.

Analýzou kresby vedenou hledáním těchto symbolů je pak podle autorky možno odhalit introverzi či extroverzi dítěte, jeho sebedůvěru, adaptovanost, dynamičnost či stabilitu emocí, příp. sklon k agresivitě, úzkost, poruchy afektivity, ale také sociabilitu dítěte, jeho postoj k sobě samému a jeho blízkým osobám, především členům rodiny.

Z důvodu omezeného prostoru, který mám v této stati k dispozici, se nemohu podrobněji zabývat symbolikou dětské kresby. Proto uvedu jen psychoanalytický výklad těch symbolů, které jsem odhalila v kresbách získaných výzkumem, a to v části vlastního výkladu poznatků.

Kde hledat přínos analýzy dětské kresby?

Jak vymezit přínos k poznání? Domnívám se, že je možné jej definovat analogicky ekonomickému pojmu přidáné hodnoty. Přínosem se tak stávají nově získané informace a poznatky, které není možné, nebo jen s velkými obtížemi, získat jinými cestami, pomocí jiných technik, ať už testů, dotazníků, pozorování či jiných způsobů zkoumání a poznávání osobnosti jedince. Přínosem jsou ta zjištění o afektivní složce osobnosti, která nejsme schopni odhalit jinak než právě analýzou kresby.

Jak již bylo řečeno, autismus je postižením zasahujícím značnou část osobnosti dítěte. A jednou z nejvíce postižených oblastí je také sociální interakce, do které spadá i schopnost navazovat vztahy, dostatečně sociálně nebo emočně vnímat druhé, reakce na emoce jiných lidí, integrace sociálního, emocionálního a komunikačního chování, sociálně-emoční reciprocita, schopnost přiměřeně hodnotit emoční reakce a situace. Sociální interakce se tak stává oblastí velmi úzce spojenou s afektivní složkou osobnosti, která se z převážné části podílí právě na utváření výše zmíněných schopností. Avšak lidé s autismem nejsou lidé bez emocí. Jejich problém tkví v tom, že své emoce nedokáží vyjádřit, postrádají schopnost verbálně formulovat své prožitky a pocity. Jak tedy poznat, co tito lidé prožívají? Pokud přijmeme tvrzení Davidov, že v kresbě dítěte je možné najít projevy jak jeho intelektu, tak afektivity (Davidov, 2001:79), že realita, kterou dítě ve své kresbě zobrazuje, bývá emočně zabarvená (Davidov, 2001:27) a že afektivitu,

emoční zabarvení v kresbě je možné odhalit na základě symbolů a jejich interpretace, pak můžeme předpokládat, že cestou, jak dojít k poznání osobnosti dítěte s autismem, je analýza kresby vycházející, podle mého názoru, z jedné z nejpropracovanějších a nejsystematičtějších teorií dětské kresby.

Souvislosti vymezených pojmů – dílčí otázky

Nyní, když jsem již vymezila základní pojmy, mohu postoupit ke kroku vyvozování dílčích otázek. Ze základní poznávací otázky je tedy možno odvodit tyto dílčí:

I. kategorie: otázky vztahu analýzy kresby a oblastí postižení autismu: Co může analýza kresby vypovědět o:

1. sociální interakci dítěte s autismem?
2. komunikaci dítěte s autismem?
3. imaginaci dítěte s autismem?
4. vývojovém profilu dítěte s autismem?

II. kategorie: otázky vztahu analýzy kresby a afektivní složky osobnosti dítěte: Co může analýza kresby vypovědět o:

5. emočních reakcích dítěte s autismem?
6. emočních zvláštnostech osobnosti dítěte s autismem?

III. kategorie: otázky vztahu analýzy kresby a jejího přínosu k poznání osobnosti dítěte s autismem:

7. Jaké nové poznatky a informace o afektivní složce osobnosti dítěte s autismem můžeme získat pomocí analýzy kresby tohoto dítěte?

Z těchto kategorií a otázek vyberu pouze ty, které se nejtěsněji váží k projevům afektivní složky osobnosti dítěte s autismem v kresbě a to jsou otázky číslo 1, 5, 6 a 7.

V dalším textu pak budu postupně zodpovídat tyto dílčí otázky (ve směru od jednodušších jevů ke komplexnějším, tedy od emočních reakcí přes emoční zvláštnosti až k sociální interakci, která v sobě zahrnuje i oba předchozí jevy), čímž v závěru dospěji k zodpovězení otázky výchozí.

Metodika zkoumání

V této části bych se chtěla jen stručně zmínit o metodě zkoumání, již jsem použila ve svém výzkumu. Povaha zkoumaných jevů (afektivní složka osobnosti, emoce) směřovala výzkum spíše ke kvalitativní strategii. Volba designu případové studie pak byla podmíněna dostupností zkoumaných jedinců. Je příliš málo dětí s diagnózou autismu, avšak bez dalších postižení, s dostatečně vysokým IQ a podobnými charakteristikami, aby bylo možné vytvořit reprezentativní soubor. Proto jsem jako analytickou jednotku zvolila jednoho chlapce ve věku 11 let s diagnózou Aspergerova syndromu⁵ (v dalším textu budu z důvodu zachování anonymity tohoto chlapce označovat nevlastním jménem Petr⁶).

Technikami použitými ve výzkumu byla analýza osobních dokumentů (analýza kresby), volné pozorování a nestandardizovaný rozhovor.

Těmito nástroji jsem získala celkem čtyři kresby od postiženého dítěte (kresbu domu, ideálního domu, stromu a rodiny), rozhovor s jeho rodiči v délce cca 1,5 hodiny a záznam pozorování postiženého dítěte ve školním a domácím prostředí.

Odpovědi na otázky – vlastní poznatky a jejich interpretace

Nyní již tedy konečně mohu postoupit k předložení vlastních poznatků a k jejich interpretaci z hlediska pojetí zkoumaných jevů, tedy k postupnému řešení dílčích otázek. Jelikož množství dat získaných výzkumem je příliš rozsáhlé, nepředložím je všechna, ale budu je využívat spíše k dokreslení hypotéz – odpovědí na dílčí otázky než k jejich podložení, potvrzení.

Co může analýza kresby vypovědět o emočních reakcích dítěte s autismem?

Emoce, či emoční reakce, jako celkové reakce organismu na situace, jsou podle většiny koncepcí charakterizovány především pocity libosti či nelibosti a napětí či uvolnění. Dále jsou doprovázeny také fyziologickými procesy, behaviorálním výrazem a určitou úrovní vzrušení. Tyto doprovodné jevy však vypovídají spíše o intenzitě emoční reakce než o její kvalitě. *„Každá emoce se tedy vyznačuje buď určitou mírou libosti, nebo nelibosti a určitou mírou vzrušení, avšak k tomu přistupuje ještě specifická zážitková kvalita, která činí obsah té které emoce tím, čím zážitkově je, např. kvalita strachu, radosti, hněvu atd.“* (Nakonečný, 1998:414) Kvalita emoce je pochopitelná právě z rozpoznání prožitku příjemného či nepříjemného ladění. A podle Davido (2001:79) se všechny emoční reakce mohou projevit v kresbě dítěte. Stejně tak Vágnerová tvrdí, že dítě v kresbě vyjadřuje svůj postoj k zobrazovanému (Vágnerová, 2000:109). Je tedy nasnadě dojít k závěru, že kresba obsahuje emocionální vztah dítěte ke kreslenému objektu.

Co se tedy můžeme „psychoanalýzou“ kresby dozvědět o emocích dítěte s autismem? Již sama čára, její síla, směr vedení, umístění na ploše papíru, zakřivení může vypovědět o ustrašenosti dítěte či naopak o zvýšené agresivitě, nedostatečné sebedůvěře, introverzi, resp. extroverzi, o úzkostlivé pečlivosti či stabilitě, o radostných, šťastných pocitech či naopak o smutku, nepříjemných pocitech, vzteku apod.

Všeobecně platí, že vyrovnané dítě kreslí vyrovnané čáry, přiměřeně silné. Tenké čáry, stejně jako přeškrtavání a mazání, jsou typické pro dítě s nízkou sebedůvěrou, naopak příliš silné pro dítě agresivní.

Ze směru vedení čar je pak možné vyčíst, jedná-li se o dítě spíše introvertní či extrovertní, a to podle toho, zda jsou čáry vedeny ze středu (extroverze) nebo do středu (introverze) plochy papíru.

Tvar čar, tedy sklon kreslit spíše křivky, či naopak přímky a úhly, opět může prozradit něco o zaměření osobnosti dítěte. Dítě introvertní bude volit spíše křivky, zatímco dítě realistické se přiklání více k přímkám.

Peters a Merrifield (in Davido, 2001:32) představují výzkum, podle kterého je pro přídavná jména pozitivní, jako veselý, šťastný, typická stoupající křivka, naopak pro přídavná jména negativního zabarvení, např. smutný, nepříjemný, klesající křivka.

Podobně také barva má dle Davido (2001:36) svůj symbolický význam. Červená barva je znakem sklonu k agresivitě, nízké kontrole emocí, modrá, ale také zelená naopak značí vysokou sebekontrolu a také adaptovanost. Neadaptovanost se projevuje používá-

ním hnědé, která je nazývána barvou regresivní. A konečně černá jako symbol především bohatého vnitřního života může také značit úzkost, v období puberty pak spíše ostých vyjadřovat emoce. Úplná absence barev v kresbě může svědčit o citové prázdnotě či dokonce asociálních tendencích.

Davidov (2001) ve své knize poměrně podrobně rozebírá také symboliku nejčastějších námětů kreseb – domu, stromu, zvířat, hvězd, přírodních živlů, lidské postavy a rodiny. Já se však nyní zaměřím na symboliku pouze těch témat, která se objevila v kresbách zkoumaného dítěte, tedy na symboliku domu, stromu a rodiny, a nastíním závěry, k nimž jsem na tomto základě dospěla. Interpretace kreseb zároveň konfrontuji s poznatky, které jsem získala z rozhovoru s rodiči dítěte a z pozorování dítěte při kreslení a při dalších činnostech.

První Petrova kresba je zobrazením „paneláku“. Petr zvolil černou barvu a jeho slovní komentář se omezil na potvrzení toho, že to je „jejich panelák“, tedy ten, v němž s rodiči a sestrami bydlí. Druhá kresba, která má znázorňovat ideální dům, je opět „panelák“, tentokrát modré barvy. Obě kresby tvořil Petr rovnoměrnými, přiměřeně silnými čarami. Za povšimnutí stojí fakt, že oba domy se skládají pouze z rovných čar a ani jedna z těchto kreseb neobsahuje křivky, kruhy, či lomené čáry.

Petrovi by tedy bylo možno přisoudit vyrovnanost, ale také realističnost. Černá barva v první kresbě by mohla svědčit o bohatém vnitřním životě a úzkosti. Modrá kresba druhého domu, tedy domu ideálního, jenž je možno považovat za symbolické zobrazení sebe sama, vypovídá o Petrově touze po větší sebekontrolě. Jak potvrdila i Petrova matka v rozhovoru, Petr trpí občasnými záchvaty vzteku. Většinou se objevují v situaci, kdy Petrovi vadí nějaké chování lidí v jeho okolí, ale neumí to druhým lidem sdělit. Podle jejího názoru je u Petra možné pozorovat, jak silné emoce prožívá, ale nedokáže je sdělit. To tedy může být důvodem, proč Petr zvolil v kresbě černou barvu jako nevědomý symbol úzkosti. Modrá barva ideálního „já“ pak může být znakem Petrovy snahy více kontrolovat své emoce, lépe se adaptovat na své okolí, které mu ještě stále působí velkou úzkost svou nepochopitelností. Petrovi rodiče mi opět v rozhovoru potvrdili, že jejich syn má velký zájem podílet se na různých činnostech s ostatními dětmi, velmi rád jezdí na prázdninové pobyty školy, ale není schopen se do dětských her zapojit plně, spíše přihlíží zpovzdálí. Často je také možné u Petra pozorovat strach z některých spolužáků, ačkoli se k němu nechovají nijak agresivně. Proto tedy možná touha po větší zralosti v kontaktu s okolím.

Co může analýza kresby vypovědět o emočních zvláštностech osobnosti dítěte s autismem?

Ze Sillamyho definice osobnosti (2001:142) vyplývá, že mezi to, co odlišuje jednu osobnost od druhé, patří i emoční zvláštnosti člověka. A tyto emoční zvláštnosti se pak mohou projevit také v kresbě, a to výrazovými zvláštnostmi, volbou neobvyklých témat, nereálností kreseb, neodpovídajícími barvami, nesprávným zobrazením velikostních poměrů, chybějícími částmi jednotlivých objektů apod. Tato symbolika se pak sčítá se symbolikou obecnější, jak byla představena v předchozí kapitole, a její interpretací můžeme získat informace o osobitých emočních zvláštностech dítěte.

Tak např. dům kreslí děti nejčastěji jako obyčejný rodinný domek, zobrazí jen přední průčelí s otevřenými okny a dveřmi, s nenápadným okolím. Takové kresbě je přisuzována přívětivost a otevřenost jejího autora. Naproti tomu dům jako zámek vyjadřuje představu ideálního útočiště, dům jako hrad obranu vlastního „já“. Strom by měl být u zdravého a emočně vyrovnaného dítěte nakreslen s rozšiřujícím se kmenem zakořeněným ve spodní části listu papíru a od 10 let věku dítěte i s propracovanější podobou koruny stromu. V opačném případě je u dítěte možné odhalení zpoždění duševního nebo citového vývoje či neadaptovanosti na své prostředí.

Podobnou symboliku je možné hledat také v kresbě lidské postavy, která je však specifická tím, že více než jiné kresby je projekcí vlastního „já“ dítěte do symbolů. Každý z prvků postavy má svůj symbolický význam a vypovídá ve vztahu k dítěti o odlišných vlastnostech.

Zvláštním případem je situace, kdy dítě odmítne lidskou postavu nakreslit. Tento odpor je možné interpretovat jako nechuť zobrazit sama sebe, a tedy jako nepřijetí vlastní identity. Davido (2001:83) k tomu říká, že takovéto odmítnutí je typické pro silně patologický typ dítěte a zvláště pro paranoiky.

Podobná situace nastala u Petra, který odmítl vytvořit kresbu lidské postavy a odůvodnil to tím, že neví, jak se kreslí. Vzápětí však bez nejmenších problémů vytvořil kresbu celé rodiny. Jak lze tento fakt vysvětlit? Podle mého názoru je nejpravděpodobnější příčinou samotná diagnóza autismu. Jestliže pro dítě trpící autismem je charakteristické, že není schopno abstrakce, nedokáže si k obecným pojmům přiřadit zobecněnou představu daného jevu, je přirozené, že ani pro tak obecný pojem, jako je lidská postava, nemohl mít Petr vytvořenu žádnou mentální reprezentaci, a proto skutečně nevěděl, jak se lidská postava kreslí. Až když mu byla zadána kresba rodiny, dokázal si ke konkrétním postavám přiřadit konkrétní podobu, a proto mu nečinilo potíže postavy nakreslit, včetně postavy sebe sama.

Jinou zvláštností, která se u Petra projevila, byla volba typu domu. Jak jsem se již zmínila, v obou případech, jak prvního domu, tak domu ideálního, zvolil Petr „panelák“. Domnívám se, že se tak u Petra, který v jednom takovém „paneláku“ bydlí, projevila jeho vázanost na známé, ve skutečnosti denně zakoušené, jeho sklon ke stereotypii, k opakování známých vzorců. Podobné stereotypy se u Petra vyskytují i v běžném chování, jak je popsali jeho rodiče v příkladu vytváření jízdních řádů trolejbusů a tramvají. Petrova nejoblíbenější činnost je sepisování zastávek jednotlivých linek MHD a je schopen touto zábavou trávit hodiny. Přitom si pořadí zastávek nevymýšlí, ale sepisuje je přesně podle skutečných tras a jedinými změnami jsou výluky, které se ale opět drží jízdních řádů a reálných možností odklonu provozu. Podobně striktně dodržuje Petr také rozlišení pravidel činností ve škole a doma, rozlišuje, kdy a kde se učí, kde si hraje, ale také jaká jídla jí ve školní jídelně a jaká doma. U Petra lze vysledovat silný sklon k rigiditě, pevnému držení se ověřených systémů, pravidel. Otázkou zůstává, zda podobná stereotypie platí i pro Petrovy emoce. Jak jsem se dozvěděla z rozhovoru s Petrovými rodiči, existují určité podněty, na něž Petr reaguje vždy stejným způsobem. Např. slovo „ticho“ má pevně spojené s minulým nepříjemným prožitkem, a pokud je toto slovo před ním řečeno, bez ohledu na účel a adresáta, Petr reaguje vždy velmi negativně, okamžitě upouští od veškeré činnosti a upadá do silného záchvatu vzteku.

Co může analýza kresby vypovědět o sociální interakci dítěte s autismem?

Nejvýraznějším projevem postižení sociální interakce je postoj dětí s autismem k druhým lidem. Tyto děti nerozlišují ve svých projevech význam věcí a lidí. Lidé pro ně s věcmi splývají a podle toho se k nim také chovají. Využívají druhé lidi spíše jako nástroj k dosažení něčeho žádoucího než jako cíl uspokojení potřeby emoční vzájemnosti. S tím je spojena i neschopnost vytvořit si „teorii myšlení“, tedy představu toho, co si myslí a prožívají druzí na základě vnějších projevů jejich chování. Dítě s autismem není schopné z jednání druhého člověka vyčíst jeho emoce. Tento fakt má za následek narušení emocionálních vztahů s druhými.

Snad nejvýznamnějšími sociálně emočními vztahy jsou vztahy v rodině. A právě tyto vazby je dle Davido (2001:59-66) možné odhalit za pomoci analýzy kresby. Kresba rodiny dítěte *„bude představovat spíš rodinu, s níž má vlastní zkušenost. V ní se objevují vztahy a vazby mezi jejími členy. Dítě sem promítá blavně své city.“* (Davido, 2001:60)

Prvotním ukazatelem sítě vztahů v rodině je už samotné zobrazení člena rodiny. Tím, že dítě nenakreslí člena rodiny, který je v ní jinak přítomen, dává najevo svou agresivitu vůči tomuto člověku. Agresivita se může projevit také nedbalým provedením kresby, jejím pokažením. Děti, které nechtějí z ostychu svou skutečnou rodinu nakreslit, se utíkají ke zvířecím rodinám či rodinám mimozemšťanů. Vždy je ale taková kresba jen maskovaným zobrazením vlastní rodiny. Pro identifikaci vztahů a emocionálních vazeb je důležité mimo jiné sledovat v kresbě velikost jednotlivých postav, jejich proporcování, detailnost, ale také vzájemné postavení na ploše papíru, pořadí, v jakém byly nakresleny. Na obrázku rodiny se pak může postava matky objevit mnohem menší než postava otce, může být zakryta nějakým objektem, mohou chybět sourozenci, postava otce může být „vyzdobena“ nejrůznějšími atributy od kníru přes kapsy a knoflíky až po meč. Svůj význam zde pochopitelně neztrácí ani takové prvky, jako je síla čar, volba barev nebo zvláštnosti kresby, jak byly popsány v předchozích podkapitolách.

Neméně výmluvné je i zobrazení postavy sebe sama. Pokud je dítě adaptované na vlastní postavení v rodině, na pozici mezi sourozenci a pokud přijalo samo sebe, pak se zobrazuje přiměřeně svému věku a vzhledu. V opačném případě, např. pokud se dítě nesmířilo s narozením sourozence, se zobrazuje mnohem mladší, často jako miminko, což Davido (2001:65) interpretuje jako regresi do doby, kdy ještě nebyl žádný sok v soutěži o pozornost rodičů.

Petrova kresba rodiny je zvláštní již na první pohled. Ačkoli je Petrovi 11 let, nakreslil postavy způsobem, který odpovídá věku 5–6 let. Projevilo se tak Petrovo vývojové zpoždění.

Jako první nakreslil Petr starší ze svých dvou sester, a to do levého horního rohu. Zároveň je její postava největší, ačkoli jí je teprve 8 let. Pro tělo sestry zvolil Petr žlutou barvu. Ovšem při kreslení zapomněl zobrazit také dlaně rukou. Na tento nedostatek si vzpomněl až při kresbě postavy sebe sama a vrátil se, aby sestře dlaně dokreslil. Zároveň Petr nakreslil svou postavu velmi blízko postavě sestry a mnohem blíže než k postavám ostatním. Jak tuto kresbu interpretovat? Velikost postavy a primát v pořadí kreslení podtrhuje významnost starší sestry pro Petra. Je pro něj ve významné pozici, snad důležitější než matka, která byla nakreslena až jako poslední a nejmenší. Je možné

usuzovat na velmi dobrý, vyrovnaný vztah Petra s touto sestrou. Tuto hypotézu potvrdila i Petrova matka, která starší ze sester popisuje jako velmi klidnou, pohodovou, bezproblémovou, vnímavou a komunikativní. Ze členů rodiny je nejodolnější vůči Petrovým záchvatům vzteku, velmi trpělivě snáší jeho mnohdy nepochopitelné reakce. Na druhé straně se sama matka přiznala, že ona tolik trpělivosti nemá, snáze podléhá stresu z interakce s Petrem, rychleji propadá záchvatům vzteku. Z tohoto pohledu je pak přirozené, že starší sestře je v kresbě přisouzeno významnější postavení, její důležitost je zvýrazněna a matčina postava je zatlačena do pozadí.

Podobně by bylo možno postupovat v interpretaci celé kresby, všech postav členů rodiny. Avšak podrobně analyzovat celou kresbu a konfrontovat ji s poznatky z rozhovoru s rodiči by bylo příliš rozsáhlé pro omezený prostor, jenž mám v této práci k dispozici. Proto jen velmi stručně shrnu, k jakým závěrům jsem dospěla.

Celkově je možno říci, že významy, které Davido přisuzuje jednotlivým prvkům a charakteristikám kresby rodiny, převážně odpovídaly situaci v rodině, jak ji vidí Petrovi rodiče. Analýza kresby byla podpořena výpověďmi lidí, kteří jsou s odhalovanou skutečností denně v kontaktu, a mají s ní tak bezpočet zkušeností.

Jaké nové poznatky a informace o afektivní složce osobnosti dítěte s autismem můžeme získat pomocí analýzy kresby tohoto dítěte?

V předchozím textu jsem se zabývala konkrétními poznatky, které nám může analýza kresby přinést o afektivní složce osobnosti dítěte s autismem. Nyní bych se chtěla zamyslet nad tím, v čem mohou být tyto poznatky nové, proč je vhodné k jejich získání použít právě analýzu kresby a ne jiný diagnostický nástroj, jaké výhody má tato metoda oproti jiným.

Jak již bylo řečeno, postižení autismem je mimo jiné charakteristické také tím, že postižený jedinec má deficit ve vyjadřování emocí verbální formou. Ačkoli může prožívat často velmi silné pocity, nedokáže o nich mluvit, verbalizovat je, sdělit je ostatním. Často také člověk trpící autismem svým pocitům nerozumí, nedokáže se na ně dívat s odstupem, nadhledem, resp. s náhledem. Dítě s diagnózou autismu není schopno přemýšlet v symbolech tak, aby mohlo své prožívání vyjádřit abstraktním způsobem. *„Jestliže problém zjednodušíme, pak lidé s autismem mají potíže porozumět symbolům... Problém je však v tom, že celá lidská společnost je na symbolech závislá.“* (Gillberg, Peeters, 1998:7.) Pokud se tedy chceme dozvědět o prožívání, pocitech, postojích těchto lidí, nemůžeme použít běžnou formu dotazníků, postojových škál, ale ani rozhovoru či otevřených otázek, zkrátka žádné formy vyžadující slovní popis prožívání či schopnost takového popisu porozumět. Získané odpovědi by totiž sice mohly zdánlivě odpovídat našim očekáváním, ale jen těžko bychom mohli odlišit, kdy dotazovaný jedinec s autismem skutečně odpovídá na naši otázku, to znamená, že pochopil její význam, smysl, že rozumí všem použitým slovům stejně jako my, a kdy takový člověk reaguje na zcela jiné podněty, než jaké předpokládáme. Pro autismus totiž platí, *„že osoba s autismem je méně schopna, než by se dalo soudit z její intelektuální úrovně, jít dále než za poskytnutou informaci“, jít za doslovné vnímání.“* (Gillberg, Peeters, 1998:11) Jak tedy můžeme vědět, jaký význam připisuje pojům, jako jsou emoce, pocity, afekty, vztahy, blízkost, vzájemnost, či konkrétněji radost, smutek, strach ad.?

Dalším možným zdrojem informací o prožívání člověka je pozorování jeho chování a jednání. Ovšem i zde se dostaneme do bodu, kdy získané poznatky nebudou dost přesné. Mnoho z vnějších projevů afektivního prožívání je podobných či dokonce shodných pro různé emoce, mnoho pocitů se může navenek projevovat stejným způsobem, aneb jak píše Fürstová: „...*velmi rozdílné pocity jsou doprovázeny stejnými somatickými (tělesnými) procesy.*“ (Fürst, 1997:125) Jak poté odlišit, k jaké emoci právě pozorované chování náleží? Jednou z možností je dotazování se pozorovaného. Ale tato možnost je, jak jsem již ukázala, u lidí s autismem vyloučena. Druhou cestou je nalezení neverbální formy vyjadřování, kterou by byly schopny použít i děti s mentální retardací, která je velmi často doprovodným jevem autismu, formy, která by se nemusela potýkat s postižením verbální řeči a která by byla schopná jemněji diferencovat jednotlivé emoční prožitky. A právě kresba, která podle slov Davido (2001:19) nevyžaduje víc, než aby dítě udrželo tužku v ruce, je podle mého názoru tou druhou cestou, která se nemusí potýkat s překážkami deficitu ve verbální komunikaci či přílišné nejednoznačnosti pozorování.

Závěr – zodpovězení výchozí poznávací otázky

Nyní se tedy již dostáváme k závěru, k části, kde bych měla shrnout uvedené poznatky a vyvodit z nich odpověď na výchozí poznávací otázku: „*Jak může analýza kresby přispět k poznání afektivní složky osobnosti dítěte s autismem?*“, kterou jsem si položila na začátku celé stati.

Interpretaci kreseb zkoumaného dítěte jsem dospěla mnohdy k rozdílným závěrům o afektivní složce osobnosti tohoto dítěte. Avšak konfrontací s daty získanými dalšími technikami jsem nakonec mohla zvolit vysvětlení nejpravděpodobnější. Zároveň jsem u žádné interpretace nemusela konstatovat, že by byla v rozporu s informacemi, které jsem získala ať už rozhovorem s rodiči dítěte nebo pozorováním. Současně poznatky získané analýzou kreseb často doplnily či vyzdvihly poznatky, jež jsem získala z rozhovoru. Mnohdy mě analýza kreseb vedla k jemnějšímu odlišení jednotlivých aspektů prožívání daného dítěte, k větší diferenciaci informací o sociálně-vztahové síti v rodině.

Domnívám se tedy, že přínos analýzy kresby k poznání afektivní složky osobnosti dítěte spočívá v tom, že nám tato cesta umožňuje získat přesnější, diferencovanější poznatky o emočních reakcích, emočních zvlátnostech a sociálně-emočních vazbách, tj. sociální interakci postiženého dítěte, a tím nám zprostředkovaně může zpřístupnit prožívání dítěte, pro něž je jiný způsob vyjádření pocitů příliš náročný či dokonce nemožný. „*Jednou z nejvíce frustrujících skutečností je u autismu to, že neumíte vyjádřit, jak se cítíte. Jestli vás něco bolí nebo máte strach, je vám špatně a nedokážete to vyjádřit. Brala jsem betablokátory, abych snížila fyzické symptomy strachu, a když už někdy dokážu lidem říci, že mám z něčeho strach, nedokážu to nikdy v ten moment, kdy se to stane.*“ (Joliffe in Peeters, 1998:113)

Není možné přeceňovat diagnostické možnosti analýzy kresby a je vhodné ji vždy doplňovat dalšími technikami, jako je např. rozhovor s blízkými osobami, ale i pozorování. Nicméně, podle mého názoru, by nám tyto techniky samy o sobě nikdy nemohly říci o emocích dítěte s autismem tolik, jako nám řekne samo dítě prostřednictvím kresby.

Možnosti využití získaných poznatků – diskuse

Roseline Davido ve své knize „Kresba jako nástroj poznání dítěte“ (2001) představuje teorii, která by mohla být východiskem zkvalitnění péče o lidi postižené autismem, zlepšení práce s rodinami takto postižených lidí, mohla by umožnit lepší poznání prožívání lidí s tímto postižením, což je základem pro budování kvalitnějších vzájemných vztahů.

Z této teorie jsem vycházela i ve svém výzkumu, jeho závěry jsou však spíše množstvím poznatků, z nichž je teprve třeba vyvodit hypotézy a ty následně ověřit. Stále totiž zůstává otázkou, zda analýzu kresby jako cestu poznání osobnosti dítěte je možné použít podle stejných kritérií jak u dětí zdravých, tak dětí s takovým postižením, jako je autismus. Nalezení odpovědi na tuto otázku si vyžaduje výzkum, který by zahrnul větší počet zkoumaných osob, více technik, a jehož závěry by tak bylo možno validně zobecnit na širší populaci. Domnívám se, že závěry mého výzkumu, jež jsem v této stati jen stručně nastínila, je možné použít jako východisko pro vytvoření hypotéz výzkumu, který by ověřoval jejich platnost.

Použitá literatura:

- DAVIDO, R. **Kresba jako nástroj poznání dítěte**. Praha: Portál, 2001.
- FÜRST, M. **Psychologie**. Olomouc: Votobia, 1997.
- GILLBERG, CH., PEETERS, T. **Autismus – zdravotní a výchovné aspekty**. Praha: Portál, 1998.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. **Psychologický slovník**. Praha: Portál, 2000.
- HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M. **Malá encyklopedie současné psychologie**. Praha: SPN, 1977.
- NAKONEČNÝ, M. **Psychologie osobnosti**. Praha: Academia, 1997.
- NAKONEČNÝ, M. **Základy psychologie**. Praha: Academia, 1998.
- PEETERS, T. **Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci**. Praha: Scientia, 1998.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSINGOVÁ, M. **Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami**. Praha: Portál, 1998.
- SILLAMY, N. **Psychologický slovník**. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.

¹ e-mail: mosesova@fss.muni.cz

² Výzkum jsem provedla v rámci své bakalářské diplomové práce na katedře psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zvolila jsem design případové studie, jejíž analytickou jednotkou byl 11letý chlapec s diagnózou Aspergerova syndromu.

³ SM-III-R: Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace, třetí revidované vydání

DSM-IV: Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace, čtvrté vydání

ICD-10: International Classification of Disease Světové zdravotnické organizace, desátá verze

CARS: Childhood Autism Rating Scale (Škála dětského autistického chování).

ADI: Autism Diagnostic Interview.

⁴ Zájemce o detailnější studium psychoanalytického výkladu symbolů v dětské kresbě odkazují na monografii Davido, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001.

⁵ Aspergerův syndrom je jedním z dílčích syndromů spadajících do spektra artistického postižení a od tzv. klasického, infantilního autismu (tj. Kannerova syndromu) se liší dobrým, někdy až nadprůměrným vývojem inteligence a schopností používat verbální komunikaci, jejíž funkce však bývá postižena podobně jako u autismu klasického. Další charakteristiky obou syndromů jsou buď shodné, nebo velmi podobné a základní podstata postižení je totožná.

⁶ Petr je nejstarším ze tří sourozenců – má dvě mladší sestry. Ve věku čtyř let byl u něj diagnostikován Aspergerův syndrom na podnět rodičů, povoláním pedagogů na základní škole. V dětství trpěl ekzémy, byl u něj zjištěn hydrocefalus, rozpad kyčelního kloubu a držel bezlepkovou dietu. V současnosti užívá léky na povzbuzení mozkové aktivity. Je žákem čtvrtého ročníku speciální základní školy, kde postupuje podle individuálního plánu za pomoci osobního asistenta.

Výchovný přístup v rodinách s dítětem s diagnózou specifické vývojové poruchy učení

Educational Access in Families with Diagnosis:

Specific Evolutional Alienation of Learning

V této stati se budu zabývat specifiky výchovy v rodinách s dítětem, které má diagnostikovanou vývojovou poruchu učení. Cílem bude odpovědět na otázku: „Jak ovlivňuje diagnóza specifické vývojové poruchy učení u dítěte výchovný přístup jeho rodičů k němu?“

O dyslexiích, dysgrafiích a jiných dys-poruchách se v dnešní době hodně mluví. Tyto děti jsou tzv. „papírem z poradny“ označeny za odlišné od druhých dětí, za „méně schopné“, což často bývá v laické společnosti přeloženo dokonce jako „méně chytré“. Jak na takovou informaci mohou reagovat rodiče dítěte? Podle mého názoru lze předpokládat, že tento fakt může modifikovat výchovný přístup k dítěti, rodiče se můžou uchýlit k extrému opatrovnictví či naopak přílišné přísnosti (ke stylům výchovy, které jsou pro další vývoj osobnosti dítěte méně vhodné). Výsledky uvedené v této stati by mohly oslovit nejen pedagogy a odborníky zabývající se touto problematikou, ale také samotné rodiče těchto dětí. Všichni by si měli uvědomit, že fakt diagnózy poruchy učení může způsobit změny v přístupu rodičů k dítěti, které jsou ne vždy žádoucí.

V této oblasti zatím na české populaci nebyl dělán žádný výzkum, který by byl publikován. Má zjištění by tedy mohla posloužit

Iva Sládková¹
Fakulta sociálních studií,
Masarykova
univerzita Brno

Abstrakt:
Stat' zkoumá vliv přítomnosti dítěte s vývojovou poruchou učení v rodině na výchovný styl rodičů tohoto dítěte. Výchovný přístup je definován podle koncepce J. Čápa. Ve výzkumu byl také využit Dotazník na zjišťování způsobu výchovy v rodině autorů Čápa a Boscheka. Data byla získávána na jaře roku 2002, vzorek tvořilo 60 píseckých rodin s dítětem ve věkovém rozmezí 12–15 let.

*Abstract:
The article
examined
diagnosis of
child learning
disorder as
a factor in
raising of the
child. The
raising si defined
according to
conception of
Čáp. Also the
instrument for
the measure-
ment of style of
raising was the
questionnaire
which was
created by Čáp
and Boschek.
I focused on
realitions between
style of
raising in family
and the fact,
that child has
diagnosis of at I*

jako odrazový můstek pro další výzkumné studie zabývající se touto problematikou. Nicméně i mé vlastní výsledky jsou využitelné v praxi. Jejich rozšíření do povědomí speciálních pedagogů i odborníků v pedagogicko-psychologických poradnách by mohlo vést k časnému upozornění samotných rodičů dítěte na možné nesnáze, se kterými se mohou setkat ve svém vlastním přístupu k dítěti.

Po tomto úvodu bude následovat teoretické vymezení pojmů, které používám. Vedle vymezení termínů specifické vývojové poruchy učení a výchovný přístup v rodině, především v pojetí J. Čápa (tj. stručné vysvětlení týkající se rozložení výchovy na jednotlivé komponenty a definování celkového stylu výchovy v rodině) se budu zabývat také aspekty určujícími možné odlišnosti ve výchovném přístupu rodičů k dětem s diagnostikovanou poruchou učení od výchovného přístupu v jiných rodinách. Tyto odlišnosti se mohou odrážet ve specifickém vnímání výchovy v rodině dítětem anebo rodičem. Z toho důvodu se budu v krátkosti zabývat také objasněním možných rozdílností v percepci výchovy v rodině dítětem a rodičem.

V kapitole Metody, výzkumný postup a vzorek uvedu dílčí výzkumné otázky a hypotézy, dále popíšu Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). V kapitole Výsledky a jejich interpretace uvedu veškerá zjištění, kterých jsem docílila statistickým zpracováním, a pokusím se je interpretovat a porovnat s dosavadními poznatky v této oblasti. Pokusím se odpovědět na všechny dílčí otázky, tato kapitola bude obsahovat tři základní body:

- odlišnosti v komponentech i celkovém stylu výchovy v rodině s dítětem s poruchou učení a v rodině s dítětem bez této poruchy z pohledu dětí
- odlišnosti v komponentech i celkovém stylu výchovy v rodině s dítětem s poruchou učení a v rodině s dítětem bez této poruchy z pohledu rodičů
- odlišnosti v komponentech i celkovém stylu výchovy v závislosti na tom, zda se jednalo o hodnocení výchovy dětmi či rodiči, porovnání rodin s dítětem s poruchou učení a rodin s dětmi bez této poruchy

V závěru zformuluji odpověď na základní výzkumnou otázku, z dílčích zjištění vyvodím obecnější teze o vlivu diagnózy specifické vývojové poruchy učení (dále jen SVPU) na výchovný přístup rodičů. Připojím také krátké pojednání o spolehlivosti stanoveného směru kauzality (předpokladem je, že právě porucha učení způsobuje odlišný přístup rodičů k dítěti, nikoliv naopak).

Výchovný přístup v rodině

Tradičně se výchova vymezovala jako působení vychovatele nebo výchovné instituce, tedy jako jednosměrný proces, ve kterém bylo dítě chápáno jako objekt výchovy. Vycházela jsem z novějšího pojetí komunikativního chápání výchovy a pedagogiky. Nejen rodiče ovlivňují své děti, ale také děti ovlivňují své rodiče.

Již ve třicátých letech minulého století formuloval K. Lewin typologii způsobů výchovy. Dokázal, že způsob chování i prožívání těsně souvisí se způsobem vedení, se stylem výchovy. Lewin rozlišil autoritativní, liberální a integrační styl výchovy (Čáp, 1987).

Na K. Lewina navázalo ve svém zkoumání rodinné výchovy mnoho autorů. Mezi jinými také Čáp a Rotterová, jejichž pojetí se pro mne stalo stěžejním. Autoři vytvořili tzv. model devíti polí, někdy též označovaný jako analyticko-syntetický model (tabulka č. 1). Projevy vychovatelů lze podle nich uspořádat do čtyř skupin, je to komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti. Údaje z protikladných komponentů lze zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy: emoční vztah k dítěti (záporný, záporně-kladný, kladný a extrémně kladný) a výchovné řízení (silné, střední, slabé a rozporné). Přitom je třeba mít na mysli, že tyto kombinace lze vyjádřit zvláště pro matku nebo otce i pro oba dohromady. Tyto syntézy nevysvětlíme pouhým „zprůměrováním“ jednotlivých komponentů. Např. silné řízení otce se slabým řízením matky nedává dohromady příznivé střední řízení, ale pesimální rozporné.²

Ve výsledku lze každý výchovný přístup v rodině vyjádřit jedním z polí modelu (Čáp, 1996). Toto pojetí jsem vybrala díky existenci standardizovaného dotazníku téhož autora, který mi velmi usnadní výborné zmapování výchovných přístupů v rodinách.

Tabulka 1

Způsob výchovy v rodině vyjádřený modelem devíti polí

Výchovné řízení	silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah				
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, str. 154

east one of the learning disorders. The findings are based on data obtained in 2002 on a sample of 60 Pisek families with schoolchildren aged 12–15.

Odlišnosti mezi výchovným přístupem rodičů k dětem s diagnostikovanou poruchou učení a výchovným přístupem v jiných rodinách

Pojetí výchovy v rodině podle Čápova modelu devíti polí mi usnadnilo identifikaci faktorů určujících rozdílnost ve výchovných přístupech. Tyto faktory jsou vlastně totožné s jednotlivými komponenty výchovy tak, jak byly popsány výše. Budu zkoumat vliv toho, že dítěti byla diagnostikována porucha učení, na množství a charakter kladných a záporných projevů, projevů přísnosti a kontroly nebo naopak volnosti a lhostejnosti rodičů k takovému dítěti. Výzkumů na podobné téma bylo provedeno velmi málo, vlastně se mohou opřít pouze o jednu diplomovou práci (Honzíková, 1993) a výzkum, který provedl Niemeyer (dle Pokorné, 2001) v německém prostředí před bezmála třiceti lety. Na základě výsledků z těchto výzkumů, ale také postřehů a zkušeností řady odborníků (Čáp, 1996; Matějček, Dytrych, 1997; Třesohlavá, Černá, 1990; Train, 1997; Kucharská, 1999) usuzuji, že fakt diagnózy SVPU může ovlivňovat přístup rodičů k dítěti.

Na jedné straně samozřejmě předpokládám, že zde působí fakt existence samotné poruchy učení. Ta sama, či jako velmi častý průvodce lehké mozkové dysfunkce, syndromu ADHD apod., může být příčinou jedinečnosti osobnosti, projevů (hyperaktivity) i nároků takového dítěte, která má prokazatelně vliv na přístup rodičů. Mimoto je zde samozřejmě přítomný aspekt určité stigmatizace dítěte, které je označeno jako méně schopné učit se. Rodiče, kteří do svého dítěte zcela přirozeně vkládají své tužby a přání, se musí vyrovnat s faktem odlišnosti svého dítěte od ostatních dětí. Tento proces často doprovází pocity vlastního selhání a bezmoci.

Výchovu v rodině mohou zcela odlišně vnímat rodiče na rozdíl od svých dětí. Těžko můžeme určovat, které hodnocení se více blíží nějaké „objektivní“ pravdě. Zjišťování rozdílů v náhledu na výchovu mezi rodiči a dětmi nám ovšem může vypovědět o mnohých skutečnostech, které by jinak zůstaly skryty. Pro nás je stěžejní uvědomit si, že děti zvýšeně citlivé, s menší odolností, či nějak postižené mohou přecitlivěle vnímat projevy rodičů, prožívat chování rodičů jako zápornější a přísnější, než jaké fakticky je (Čáp, 1996). Právě to, jak dítě percipuje výchovné prostředí, ve kterém vyrůstá, nejvíce ovlivňuje další vývoj jeho osobnosti.

Specifické vývojové poruchy učení

Na poli zkoumání poruch učení a chování panuje do jisté míry značná terminologická nejednotnost. V zásadě se totiž jedná o velmi složitý jev, jehož vědecké zkoumání je teprve na svém počátku. Výstižná definice byla formulována v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu.

„Poruchy učení jsou souborným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým

následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1993, str. 23)

Do specifických vývojových poruch patří následující pojmy: dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha matematických schopností). Do poruch, které se promítají do obtíží s osvojením učiva, jsou také řazeny dyspinxie (porucha kreslení), dysmuzie (poruchy hudebních schopností) a dyspraxie (motorická neobratnost).

Stále častěji se v poslední době klade důraz také na emocionální a osobnostní stránku problému. Tyto děti mají často problémy se sociálními vztahy, trpí pocity méněcennosti, depresi apod. (Pokorná, 2001).

Metoda, výzkumný postup a vzorek

Na základě výše uvedených skutečností lze formulovat dílčí otázky, jejichž zodpovězení pro nás bude stěžejní.

Liší se v některých komponentech rodičovská výchova dětí s SVPU od výchovy dětí bez této poruchy z pohledu dětí?

Liší se v některých komponentech rodičovská výchova dětí s SVPU od výchovy dětí bez této poruchy z pohledu rodičů?

Existují rozdíly v percepci komponent výchovy v rodině dětmi a jejich rodiči? Liší se v tomto bodě rodiny s dítětem s SVPU od ostatních rodin?

Na základě prostudované literatury i několika předešlých výzkumů jsem zformulovala následující hypotézy, které budu dále ověřovat.

1. Výchovné styly v rodinách s dítětem s SVPU se liší od výchovných stylů uplatňovaných v rodinách, kde dítě SVPU diagnostikovanou nemá.

2. V rodinách s SVPU se častěji vyskytují styly výchovy méně vhodné pro další vývoj osobnosti dítěte, tj. především záporný emoční vztah s rozporným nebo slabým řízením (2. a 3. pole modelu).

3. Děti s SVPU jsou citlivější na negativní projevy rodičů k nim, budou tedy vnímat emoční vztah jako zápornější a řízení rozpornější či silnější než jejich rodiče.

K zodpovězení výzkumné otázky jsem použila strategii kvantitativního výzkumu, metodu vysvětlení. Základní analytickou jednotkou bylo dítě s SVPU. Výběrový soubor tvořilo 30 dětí s diagnózou SVPU a jejich rodiče a 30 dětí bez SVPU a jejich rodiče ze Základní školy T. G. Masaryka v Písku. Tato škola byla vybrána záměrně díky vysokému počtu žáků s SVPU. Z důvodu způsobu výběru si nekladu velký nárok na reprezentativnost souboru, nicméně předpokládám, že výsledky mají svou nepopíratelnou hodnotu a lze je s určitou opatrností zobecnit na populaci dětí s SVPU, které navštěvují běžnou základní školu (nejsou tedy zařazeni do speciálních tříd). Ve výzkumu jsem použila techniku dotazníku, konkrétně Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). Tento dotazník obsahuje 40 položek, 10 položek ke každému ze čtyř komponentů výchovy. Příklad položky kladného komponentu: *„Jedná se mnou přátelsky.“* Příklad položky záporného komponentu: *„Vyčítá mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).“* Příklad položky komponentu požadavků: *„Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.“* Příklad položky komponentu volnosti: *„Často si můžu dělat, co chci.“* Respondent má

vždy k dispozici 3 možnosti odpovědí – Ano, Zčásti, Ne. Stejný dotazník byl po jednoduchém přeformulování administrován také rodičům. Dotazníky byly vyhodnocovány podle klíče, který autoři přiložili. Data byla zpracovávána v programu SPSS.

Výsledky a jejich interpretace

Odpověď na otázku, zda se liší výchovný přístup v rodinách s dítětem s SVPU a ostatních z pohledu rodičů nebo dětí, jsem vyvodila na základě vyhodnocení dotazníků (Čáp, Boschek, 1994), který vyplnili nezávisle na sobě rodiče i děti. Otázku bychom mohli přeformulovat tak, aby výstižně říkala, jakým způsobem jsem v těchto bodech postupovala. Můžeme identifikovat statisticky významné rozdíly v jednotlivých komponentech (kladný, záporný, požadavků a volnosti), v dílčích syntézách (emoční vztah, což je syntéza kladného a záporného komponentu, a výchovné řízení, což je syntéza komponentu požadavků a volnosti) a celkovém stylu výchovy (jedno z devíti možných polí modelu) v rodinách s dítětem s SVPU a v rodinách s dítětem bez této poruchy?

Výchova z pohledu rodičů

Podarilo se identifikovat celou řadu statisticky významných rozdílů mezi oběma skupinami rodin. V první řadě jsem prokázala signifikantní rozdíl (na 5% hladině významnosti) v komponentu volnosti otce ($P,005$) i matky ($P,006$). Rodiče dětí s SVPU jim dávají méně volnosti (více je kontrolují, jsou přísnější) nežli rodiče dětem bez této poruchy. S tímto komponentem je spjata celkové výchovné řízení. I zde se potvrdil signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami rodin, a to u otce ($P,033$) i matky ($P,036$). V rodinách s dětmi s SVPU se častěji objevilo silné řízení otce. U matky se v těchto rodinách méně často vyskytuje slabé řízení a častěji střední řízení.

Rozdíl mezi oběma skupinami rodin se promítl také do složky emoční vztah otce ($P,034$), avšak nikoliv matky. V rodinách s dítětem s SVPU se méně často objevuje střední emoční vztah otce a častěji oba extrémy – tedy záporný a extrémně kladný emoční vztah.

V tuto chvíli si je třeba uvědomit, že nejsme schopni říci, zda percepce výchovy v rodině ze strany rodičů je nezkreslená, respektive zda se jedná o objektivní pohled. Na základě těchto výsledků nemůžu uvést, zda se skutečně a objektivně liší výchova v rodinách s dítětem s SVPU od rodin s dítětem bez této poruchy, ačkoliv by tomu výše uvedené výsledky podle hodnocení rodiči odpovídaly. Naopak. Jak bude uvedeno níže, z pohledu dětí se výchovné přístupy nijak významně neliší. O čem může toto zjištění vypovídat?

Nabízí se zde vysvětlení, že rodiče dětí s SVPU si určitý handicap dítěte spíše uvědomují než děti samotné a určitým způsobem se stylizují do role rodičů, jejichž děti jsou „méně schopné“ než ty ostatní, potřebují tudíž přísnější výchovu a větší kontrolu. To by vskutku mohlo vysvětlit rozdíly ve výchovném řízení otce i matky, protože ty právě v kontextu výchovného přístupu, tak jak byl definován, vypovídají především o větší důslednosti v dodržování pravidel a požadavků na dítě kladených a menší volnosti, která je dítěti dopřávána. Na základě tohoto výzkumu nemůžu říci, zda rodiče jsou na děti s SVPU opravdu přísnější. Spíše se zdá, že se v tomto smyslu pouze domnívají, že

jsou přísnější. Možné je také to, že je to pouze jejich přání, které promítli do dotazníkových odpovědí.

Jisté rozdíly se ovšem objevily také v emočním vztahu otce. Že se tento rozdíl objevil právě u otce, zřejmě není ničím překvapivým. Je známo, že otcové jsou více orientováni na výkon, vkládají do dětí více představ a tužeb a s jakýmkoliv postižením či handicapem svého dítěte se smiřují hůře než matky (Kucharská, 1999).

Z tohoto důvodu se frustrace otců z toho, že jejich dítě neuspokojuje úplně jejich představy, mohla zákonitě projevit v jejich emočním vztahu k dítěti. Zajímavé je spíše zjištění, že rozdíl je patrný hlavně v počtu středních emočních vztahů otců. Ve skupině rodičů dětí s SVPU se u otců významně častěji objevuje nejen záporný emoční vztah, ale také kladný a hlavně extrémně kladný vztah k dítěti, tedy extrémy na obou stranách. Toto bychom mohli vysvětlit tím, že otcové dětí s SVPU jsou spíše nuceni si k dítěti vyhranit určitý vztah, buď záporný, protože je dítě málo úspěšné, nebo naopak extrémně kladný, protože za své potíže nemůže a potřebuje ochraňovat.

Výše uvedená zjištění se víceméně shodují s výsledky Niemeyera (1974, cit. dle Pokorná, 2001), který ve svém výzkumu zjistil, že se rodiče k dětem s SVPU chovají autoritativněji, ale také Honzíkové (1993). Honzíková v rámci své diplomové práce ($n = 20 + 20$, věk 12 let) zkoumala výchovné prostředí dětí s LMD. Zjistila, že se zde častěji vyskytuje záporný emoční vztah k dítěti a rozporné či silné výchovné řízení. Častěji se vyskytuje buď přehnaná péče o dítě, nebo opačný extrém – rodiče potíže dítěte neuznávají a neberou na ně ohledy. To se právě mohlo promítnout do odpovědí souvisejících s emočním vztahem otce. Z toho tedy můžeme usoudit, že i co se týče výchovných okolností, děti s SVPU i děti s LMD vyvolávají u rodičů podobné postoje.

Výchova z pohledu dětí

Jak už jsem naznačila výše, neidentifikovala jsem žádný statisticky významný rozdíl v komponentech výchovy v rodinách s dítětem s SVPU a v rodinách s dítětem bez této poruchy podle odpovědí v dotaznících, které vyplňovaly samotné děti. Lze tedy říci, že děti s SVPU nevidí svou výchovu jinak než ostatní děti. Nabízí se zde vysvětlení, které bylo naznačeno již výše. Je pravděpodobné, že výchova těchto dětí se objektivně vlastně neliší. Pouze rodiče se domnívají, že se liší, nebo možná, že by se spíše měla lišit.

Je tedy patrné, že z těchto výsledků a při tomto počtu výzkumných osob nemůžu učinit závěry, že se způsoby výchovy v rodinách vyjádřené pomocí Modelu devíti polí nějak významně liší. Hypotézu č. 2 jako takovou tedy můžeme zamítnout. Ovšem nikoliv hypotézu č. 1, která říká, že výchovné přístupy v rodinách s dítětem s SVPU se liší od výchovných přístupů uplatňovaných v rodinách, kde dítě SVPU diagnostikovanou nemá. Tuto hypotézu můžu na základě svých zjištění přijmout. Rozdílné přístupy k výchově se promítly především do zmíněného výchovného řízení obou rodičů a emočního vztahu otce, i když pouze z pohledu rodičů.

Děti versus jejich rodiče

V této podkapitole se pokusím najít odpovědi na poslední dílčí otázky. Existují rozdíly v percepci komponent výchovy v rodině dětmi a jejich rodiči? Liší se v tomto bodě

rodiny s dítětem s SVPU od ostatních rodin? Porovnávala jsem tedy odpovědi dětí a jejich rodičů a pokoušela se najít určité tendence. Nejprve uvedu všechna významná zjištění, poté se k nim vrátím spolu s vhodnou interpretací.

Co se týče jednotlivých komponentů výchovy, v rámci rodin s dětmi s SVPU vyšly významné rozdíly v záporných komponentech otce (P,040) i matky (P,000) a v komponentech volnosti otce (P,006) i matky (P,000). U ostatních rodin se takový rozdíl objevil pouze v komponentu volnosti otce (P,001).

V případě rozdílů v záporných komponentech rodičů, děti hodnotí výchovu záporněji než jejich rodiče, pro nás je zajímavé, že tyto tendence se objevují pouze v rodinách s dítětem s SVPU. V případě rozdílů v komponentech volnosti u dětí je průměr vyšší nežli u rodičů. To nemusí jednoznačně znamenat, že děti hodnotí výchovu spíše jako slabší (přestože se to dále v mnoha případech potvrzuje), zároveň to také může znamenat, že děti hodnotí výchovu celkově jako rozpornější (při nezměněném, zhruba průměrném či nadprůměrném komponentu požadavků platí, že čím vyšší komponent volnosti, tím je výchova rozpornější).

Analýzovala jsem také, zda existuje signifikantní rozdíl v proměnných emočního vztahu z pohledu dětí a jejich rodičů. Žádný významný rozdíl se zde nepotvrdil ani v jedné ze skupin, můžeme tedy říci, že přestože děti s SVPU jsou zřejmě citlivější na záporné projevy rodičů, do celkového emočního vztahu se to nepromítá natolik, aby také zde vycházel emoční vztah podle dětí významně záporněji.

V proměnné výchovné řízení se ovšem významné rozdíly objevily, a to především opět v rodinách s SVPU. Děti s SVPU a jejich rodiče vidí zcela odlišně výchovné řízení otce (P,000), matky (P,000) i celkové řízení v rodině (P,000), ostatní děti a jejich rodiče pouze výchovné řízení otce (P,006) a celkové řízení v rodině (P,009). Všechny výše uvedené rozdíly můžeme charakterizovat asi takto: děti častěji uvádějí slabé a rozporné řízení, podle rodičů naopak častěji výchovné řízení můžeme hodnotit jako střední a silné. Tyto tendence se shodují v obou skupinách. Zdůraznila bych ale, že u dětí s SVPU rozdíl vychází také v řízení matky, zatímco v ostatních rodinách tomu tak není.

Na tomto místě uvedu další velmi zajímavé zjištění týkající se celkového stylu výchovy v rodině, který je definován jedním z devíti polí modelu. Mezi výchovnými styly v rodinách s dětmi s SVPU a ostatními rodinami nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl. Nicméně je třeba uvést, že nejméně vhodné způsoby výchovy pro další rozvoj osobnosti dítěte (tj. 2. a především 3. pole výchovy) jsou v obou skupinách mnohem čtenější než tzv. vhodné způsoby výchovy (tj. 5. a 8. model), ale pouze z pohledu dětí. Tento rozdíl se opravdu potvrdil, ovšem pouze u dětí s SVPU (P,000). Způsob výchovy podle dětí s SVPU významně častěji vychází ve 2. a 3. poli modelu (tj. záporný emoční vztah a slabé nebo rozporné řízení) a méně často v 5. poli modelu (tj. kladný až extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení).

„Není běžné, aby děti při vyšetření v dotazníku záměrně podávaly zápornější obraz rodičů... Děti zvýšeně citlivé, s menší odolností, s LMD apod. mohou přecitlivěle vnímat projevy rodičů, prožívat chování rodičů jako zápornější a přísnější než fakticky je“ (Čáp, 1996, s. 247). V našem výzkumu se opravdu ukázalo, že pouze děti s SVPU hodnotí oba rodiče záporněji, nežli se rodiče hodnotí sami. Jinak řečeno, přisuzují jim vyšší záporný komponent, který odpovídá spíše odmítavému a hostilnému chování rodičů k dítěti s častými výčitkami.

Jak už bylo zmíněno, rozdíly v percepci výchovy dětmi a rodiči se promítly do komponentu volnosti. V obou skupinách byl komponent volnosti otce v průměru vyšší u dětí, u dětí s SVPU vyšel významně vyšší také komponent volnosti matky. Toto zjištění se dále promítá do výchovného řízení otce, popř. matky, které u dětí mnohem častěji nabývá varianty slabé, ale také rozporné, protože už při pouze mírně nadprůměrném komponentu požadavků platí, že čím vyšší komponent volnosti, tím je výchova rozpornější. Tady se nám tedy nepotvrdilo výše zmíněné tvrzení J. Čápa. Děti nehodnotí řízení rodičů jako silnější, nýbrž naopak jako slabší.

Tyto výsledky mohou být způsobeny mnoha faktory. Slabé výchovné řízení rodičů znamená nejen omlouvání, nedostatečnou kontrolu apod., ale také určitý nezájem o dítě či lhostejnost, kterou mohou děti pociťovat a popř. také zveličovat. Mimoto to také může znamenat postrádání adekvátních hranic a pravidel, které děti i v tomto věku potřebují. Děti si tzv. mohou dělat to, co chtějí.

Naopak můžeme také předpokládat, že hodnocení dětí je v tomto smyslu „objektivnější“ a rodiče měli při vyplňování dotazníku tendence uvádět sociálně přijatelnější odpovědi, tedy stylizovat se do role rodiče, který je adekvátně přísný a kontrolující a kterému není jedno, co dítě dělá, přestože ve skutečnosti tomu tak úplně není. Tomuto vysvětlení by také nahrávala skutečnost, že v rodinách s dítětem s SVPU se tato tendence projevila také u matek, které opravdu mohou mít vyšší sklon dítě s SVPU omlouvat a odstraňovat mu z cesty překážky více než svým dětem ostatní matky. Podle rodičů dětí s SVPU v dotazníku mnohem častěji vycházelo ideální střední výchovné řízení matky, kdežto podle dětí více slabé.

U dětí se také častěji objevuje rozporné řízení, které se buď objevuje v řízení jednoho rodiče, který si výchovy dítěte mnoho nevšímá, až při problémech nebo stížnostech je autoritativní a přísný, nebo v řízení otce a matky. V takovém případě je jeden z rodičů velice přísný, druhý naopak povolný, dítě chrání před oním přísným rodičem apod. Podle Čápa (1996) je právě toto výchovné řízení, především ve spojení se záporným emočním vztahem v rodině, nejméně vhodné pro další vývoj osobnosti dítěte. Statisticky významné rozdíly v počtu rozporných řízení v hodnocení podle dětí a podle rodičů se nám opět projevy pouze v rodinách s dítětem s SVPU, a to u otce i matky.

Konečným výstupem každého dotazníku je výsledný způsob výchovy v rodině, resp. jedno z polí modelu výchovy v rodině. Způsob výchovy v rodině nám umožňuje a nejsnáze vyjadřuje obecný náhled na výchovné prostředí, soustřeďuje v sobě všechny komponenty výchovy obou rodičů. Právě v této oblasti mohou mé výsledky sloužit jako velké varování, a to nejen pro rodiče dětí s SVPU (i když pro ně ještě výrazněji), ale také pro rodiče dětí bez diagnózy poruchy učení. Podle celých 67 % dětí s SVPU se výchova v jejich rodině nachází ve 2. a 3. poli modelu (tj. záporný emoční vztah a slabé, resp. rozporné řízení). Jedná se o způsoby výchovy, které Čáp uvádí jako pesimální a pro dítě nejméně vhodné. Druhé pole je charakterizováno především lhostejností k dítěti. U třetího pole *„jde o formu komunikace a výchovy, která dezorganizuje chování a prožívání dítěte. ... ve většině případů dochází k vývoji po mnoha stránkách nepříznivému, zvláště je nápadná nesvědomitost a labilita. K rozpornému řízení také dochází často, kdy dítě je problémové a rodič zvýšeně labilní“* (Čáp, 1996, s. 252).

Podle rodičů vyšla výchova ve 3. poli pouze u 3 % dětí s SVPU, podle žádného rodiče nevyšla výchova ve 2. poli. Rodiče také obecně častěji uvádějí „vhodné“ způsoby výchovy, tj. především 5. a 8. pole modelu, charakterizované kladným až extrémně kladným emočním vztahem k dítěti a středním či slabým řízením. V rámci kontrolní skupiny takové markantní rozdíly vidět nejsou, i když i tady děti uvádějí 2. a 3. pole častěji než jejich rodiče. Tato zjištění v tuto chvíli bohužel nemohu porovnávat s žádnými podobnými studiemi. Tuto mezeru by mohla nahradit studie v rámci mezinárodního projektu ELSPAC (individuální psychologické vyšetření jedenáctiletých dětí v rámci longitudinální studie), ve které právě bude věnována pozornost percepci výchovy dítěte a rodiče a která probíhá v Brně od března 2002 do června 2003. Vystačit si zatím musíme opět s výsledky diplomové práce Honzíkovej (1993), ve které uvádí, že děti s LMD častěji než jejich rodiče řadili výchovu do oněch nevhodných způsobů výchovy 2. a 3. pole modelu a ani jednou neuvedly výchovu odpovídající polím, která se ukazují jako optimální (tj. především 5. a 8. pole).

Podobná tvrzení uvádí také Čáp a Boschek (1994, s. 64). „*Při práci psychologa s rodičem se ukazuje, že rodiče někdy nevidí své chování k dítěti a způsob výchovy adekvátně. Někteří rodiče nadhodnocují své emoční projevy k dítěti, jiní je podhodnocují, což může vyplývat jak z percepce a hodnocení rodičů, tak z individuální citlivosti dítěte na emoční projevy dospělého. Rodič v některých případech vidí sebe sama jako důsledně přísného, kdežto dítě percipuje řízení jako rozporné.*“

Opět by se zde nabízela otázka, které je hodnocení výchovy je to bližší skutečnosti. Myslím si ale, že to ani není tak důležité. Důležité je si uvědomit, že nikoliv nějaká objektivní pravda, ale to, jak dítě percipuje výchovné prostředí, ve kterém vyrůstá, nejvíce ovlivňuje další vývoj jeho osobnosti.

Hypotéza č. 3 zněla, že děti s SVPU jsou citlivější na negativní projevy rodičů vůči nim, tudíž emoční vztah budou hodnotit záporněji a řízení silněji a rozporněji. Můžeme přijmout především její první část. Záporný komponent otce i matky byl opravdu u dětí SVPU vyšší než u jejich rodičů. Významné je také to, že nic podobného se neprojevovalo ve skupině dětí bez poruchy. Druhou část hypotézy ovšem musíme zamítnout. Děti nevnímají řízení svých rodičů silněji, ale naopak mnohem slaběji než rodiče samotní, tento fakt se potvrdil v obou skupinách rodin. Pouze u dětí s SVPU se ovšem projevila tendence hodnotit řízení rozporněji a ta by opět potvrzovala moji původní hypotézu.

Závěr

Na základě odpovědí uvedených v předešlých podkapitolách jsem v tuto chvíli schopna formulovat odpověď na mou hlavní výzkumnou otázku. Jak ovlivňuje diagnóza specifické vývojové poruchy učení u dítěte výchovný přístup jeho rodičů k němu?

Fakt, že je dítěti diagnostikována SVPU, kdy předpokládám, že kromě toho, že dítě vskutku trpí horší schopností učit se, zde ještě působí určitá stigmatizace, opravdu ovlivňuje výchovný přístup rodičů. Na základě takto koncipovaného výzkumu nejsem schopna říci, zda se výchova v těchto rodinách od ostatních rodin opravdu objektivně liší (dotazníkové odpovědi dětí by tomu nenasvědčovaly), či zda se liší pouze a jenom přístup rodičů k těmto dětem, který ale nemusí být vždy důsledně prosazován. Rodiče těchto dětí se pouze mohou domnívat, že k dětem, které se liší od ostatních a jsou

považovány za méně schopné, ba někdy, a to zcela neoprávněně, za méně inteligentní, je sociálně přijatelnější a všeobecně vhodnější uplatňovat jiný výchovný přístup. Tento přístup se vyznačuje větší přísností a kontrolou, menší volností v samostatném rozhodování, větší důsledností v dodržování pravidel a požadavků. Mimo to se ukázalo, že diagnóza SVPU ovlivňuje také emoční vztah otců k těmto dětem, což samo o sobě odpovídá zkušenostem větší vázanosti otců na výkonnost svých dětí.

Diagnóza SVPU způsobuje také větší odlišnosti v pohledech na výchovu dětí a rodiči. Zdá se tedy, že se výchovný přístup v těchto rodinách vyznačuje větší rozporností a ambivalentností zpětné vazby rodičů k dětem. Toto jsou ovšem pouze domněnky, které si žádají další ověřování. Pravda je, že děti s SVPU jsou citlivější na negativní projevy rodičů k nim. Mimo zajímavou skutečnost, že obě skupiny dětí v odpovědích vyjadřovaly určitý nezáměr až lhostejnost rodičů k nim, můžeme říci, že děti s SVPU tuto tendenci vyjádřily výrazněji také u matek. Toto zjištění opět nahrává mému tvrzení. Diagnóza SVPU ovlivňuje výchovný přístup rodičů k dítěti, tento ale nemusí být důsledně uplatňován. Projevy vůči těmto dětem jsou, možná v důsledku toho, méně jasné a více rozporné.

Budiž také pro všechny velkým varováním, že více než 60 % dětí s SVPU uvádí takové odpovědi, které řadí výchovu v jejich rodině do druhého nebo třetího pole modelu, tedy pro další vývoj dítěte nejméně vhodných způsobů výchovy. Přestože ve skupině dětí bez poruchy takto odpovědělo také plných padesát procent dětí, především rodiče dětí s poruchou učení by se měli zamyslet nad tím, zda svůj přístup k dětem hodnotí objektivně. *„Odpovědi mladého člověka v takovém dotazníku jsou výrazem toho, jak mladý člověk v daném okamžiku posuzuje a hodnotí své rodiče a nakolik je ochoten sdělit své názory, postoje a citová hodnocení. Dotazník je jen značně nedokonalým zobrazením způsobu výchovy, spíše vyjadřuje způsob výchovy a postoj mladého člověka k vychovateli a k jeho výchovnému působení“* (Čáp, Rotterová, 1979, s. 112). Není ale právě onen postoj k rodičům a to, jak dítě jejich přístup vnímá, tím nejdůležitějším, co jeho další vývoj determinuje?

Výzkum byl proveden metodou, která nedovoluje činit závěry o směru kauzality. Jednoduše řečeno, na základě těchto výsledků nelze jednoznačně doložit, že je to právě diagnóza SVPU, která způsobuje odlišný přístup rodičů k dítěti.

„Korelace dvou jevů je jen vnějším, jevovým výrazem složité sítě vztahů dialektického vzájemného působení mnoha činitelů; to platí také pro výzkum formativních účinků způsobu výchovy.“ (Čáp, Rotterová, 1979) Nemůžeme tedy vyloučit možnost, že náš směr uvažování je opačný. Také jiná a méně vhodná forma výchovy v rodině by mohl způsobovat nebo alespoň přispívat ke vzniku specifické vývojové poruchy učení. Nakonec by byl také možný případ, kdy nějaká třetí okolnost působí jak na výchovné prostředí v rodině, tak na vznik SVPU u dítěte. Na základě dosavadních poznatků týkajících se etiologie vývojových poruch učení mohu říci, že první uvedená varianta je nejpravděpodobnější. O druhé variantě bychom jistě mohli uvažovat, pokud bychom brali zřetel na tzv. pseudodyslexie, které opravdu mohou být způsobeny nevyhovujícím rodinným prostředím s často nedostatečným podnětovým zázemím.

Věnovala jsem se tématu vývojových poruch učení, které se v poslední době stává velmi diskutovaným. V dnešní době již víme hodně o příčinách poruch učení, o jejich neuropsychologických souvislostech i o jejich nápravě a reedukaci. Co stále zčásti

opomíjíme, je téma postavení těchto dětí v rodině a jejich výchova. Tyto děti nepochybně potřebují to samé, co ostatní děti, ale i něco navíc. Potřebují jasná pravidla a důsledné vedení v citově přívětivém prostředí. Potřebují, aby jim jejich rodiče důvěřovali, aby jim věnovali čas a měli pro jejich problémy, za které nemohou, pochopení. Z tohoto důvodu se domnívám, že rozšíření poznatků tohoto typu bude výhodné nejen pro odborníky pracující v této oblasti, především v pedagogicko-psychologickém poradenství, ale také pro samotné rodiče takových dětí. Pouhé pochopení souvislostí a náhled na svůj vlastní přístup k dítěti by mohly zabránit mnoha problémům s takovou diagnózou spjatým, se kterými se tyto děti i jejich rodiče už stejně potýkají více než dost.

Použitá literatura:

- ČÁP, J. **Psychologie pro učitele**. Praha: SPN, 1987.
- ČÁP, J. **Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy**. Praha: ISV, 1996.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. **Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině**. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- ČÁP, J., ROTTEROVÁ, B. **Způsob výchovy, problémy jeho vyjádření a zkoumání**. Československá psychologie. XXIII, 2, s. 104–116, 1979.
- HONZÍKOVÁ, H. **Psychologické otázky výchovy dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí**. Diplomová práce. Praha: FF UK, 1993.
- KUCHARSKÁ, A. (ed.) **Specifické poruchy učení a chování**. Sborník 1997-1998. Praha: Portál, 1999.
- MATĚJČEK, Z. **Dyslexie – specifické poruchy čtení**. Jinočany: H & H, 1993.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. **Jak a proč nás trápí děti**. Praha: Grada, 1997.
- POKORNÁ, V. **Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování**. Praha: Portál, 2001.
- TRAIN, A. **Specifické poruchy chování a pozornosti**. Praha: Portál, 1997.
- TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M. **Dříve než půjde do školy. Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku**. Praha: Avicenum, 1990.



¹ Kontakt: iva.sladkova@seznam.cz.

² Rozsáhlejší popis již nemůže být obsahem této stati. Odkazují tedy na publikace: ČÁP, J. (1996) Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. ČÁP, J., BOSCHEK, P. (1994): Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

Směřování za ideály

V druhém díle této rubriky vás seznámíme s katedrou sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, kterou představuje vedoucí katedry doc. PhDr. Oldřich Matoušek, CSc.

• **Kdy byla vaše katedra založena? Kdo stál u jejího zrodu?**

Katedra byla založena v r. 1992; u zrodu stála J. Šiklová, P. Hartl, I. Tomeš, H. Válková, Z. Havrdová, O. Dostálová, P. Kodymová, K. Večerka, I. Tomešová, J. Torová, A. Kučerová, P. Víšek, J. Klimentová, A. Červeňáková, S. Radvanová, V. Fischlová, E. Freiová, O. Matoušek aj.

Důvodem jejího vzniku byla neexistence oboru na žádné pražské vysoké škole. V Evropě a v USA existují vysokoškolské programy v tomto oboru někde už od začátku 20. století.

Přitom bylo jasné, že po roce 1989 společenská objednávka na počet i kvalifikaci sociálních pracovníků výrazně stoupne.

• **Jaké je zaměření katedry?**

Až do letošního roku nabízí katedra jednooborové magisterské studium. Od školního roku 2003/04 bude nabízet oddělené bakalářské a magisterské studium sociální práce. Předpokládá se, že od roku 2004/05 bude mít magisterské studium dvě formy: jednooborovou sociální práci a specializaci sociální práce-gender studies. Doktorandské studium je akreditováno pro kombinaci sociální práce-sociologie. KSP FFUK ho zajišťuje ve spolupráci s katedrou sociologie FFUK Praha.

• **Jaká je podoba praxe na vaší katedře?**

Praxe v prvním ročníku spočívá ve skupinových exkur-

Pro lepší přehled ve školách se sociálním zaměřením jsme se rozhodli založit rubriku Školy se představují. Obor sociální práce se znovu stal oborem, který usiluje o svou profesionalizaci. Jednou z oblastí, která v tomto úsilí sehrává zásadní roli, je systém vzdělávání v tomto oboru. Za více než desetileté období, kdy se česká sociální práce začala opět profesionálně rozvíjet, vznikla řada školských institucí poskytujících specializované odborné vzdělání na úrovni středních, vyšších odborných a vysokých škol.

Výuka sociální práce bere na rozličných školských pracovištích různou podobu. Každá škola představuje svůj vlastní přístup k sociální práci, zaměřuje se na určitou problematiku, jistým způsobem profiluje své absolventy, volí specifický postoj k praxi a roli svých studentů v ní.

Rubrika Školy se představují chce přinést lepší a ucelenější přehled o školách se zaměřením na sociální práci. Jejím cílem je poskytnout obraz o širší škol, které vychovávají zejména budoucí sociální pracovníky.

zích do institucí, jež jsou „redigovány“ na tzv. kolokviu k praxím ve škole. Na skupinové exkurze chodí do zařízení, ve kterých jako profesionálové působí sociální pracovníci. Ta, pokud jsou státní, spadají pod resort školství, zdravotnictví, spravedlnosti, MPSV a vnitra. Chodí se i do institucí státní správy a do neziskových organizací. Od druhého ročníku dál je praxe individualizovaná a pravidelně ve škole supervidovaná v malých skupinách. Portfolio praxí se předkládá u závěrečných zkoušek.

• Spolupracujete s některou další katedrou podobného zaměření?

Větší a trvalejší spolupráce je s katedrou pedagogiky na ZČU Plzeň, s Pedagogickou fakultou v Haifě v Izraeli, s Institutem pro rodinné a sousedské vztahy na Clemsonské univerzitě v Jižní Karolině v USA. Jinak máme mnoho oborů se týkajících kontaktů – spíš s jednotlivci než s institucemi, a to jak v tuzemsku, tak v zahraničí. Každoročně na katedře přednáší několik zahraničních pedagogů – většinou formou mimořádných blokových přednášek. Kontakty mají formu přednášek a stáží.

• Můžete přiblížit specifika, odlišnosti katedry?

Škola je specifická zaměřením na:

- sociální práci v trestní justici (učí zde pracovníci

probační a mediační služby i tvůrci legislativy),

- teorii sociální správy,
- srovnávání systémů sociálního zabezpečení,
- sociální ekonomii a management sociálních služeb,
- způsoby práce s lidmi v akutním ohrožení (učí zde řada psychologů, kteří působili a působí v oblasti krizové intervence, systematické psychoterapie, pomoci při hromadných neštěstích),
- práci s rizikovou mládeží,
- úzkou spolupráci s Centrem pro studia rodu, které je součástí katedry a nabízí programy pro celou Filozofickou fakultu KU. (Předpokládá se, že až to bude možné, Centrum se stane samostatnou základní součástí FFUK Praha.)

Katedra pořádá jednou za 14 dní tzv. interní semináře přístupné studentům i učitelům, na nich se probírají aktuální problémy oboru.

Současní učitelé katedry (zejména Tomeš, Hartl, Matoušek, Válková, Havránková, Lucká, Kinkor, Kodymová, Koláčková, Šiklová, Kovařík) vydali řadu oborových učebnic nebo se na nich podíleli. Tvorba učebních textů je t. č. stěžejním projektem katedry (viz Představení projektu). V příštím roce se počítá s otevřením několika kursů celoživotního vzdělávání pro sociální pracovníky z praxe.

• **Jak vypadá život vašich studentů v prostorách katedry?**

Škola je od roku 2001 v moderní, velké budově v Jinonicích, která je poblíž stanice metra. Studenti mají k dispozici velkou knihovnu, denní místnost pro pobyt mezi přednáškami a 210 míst v počítačových učebnách, jídelnu, bufet. Posluchárny vyhovují výukovým potřebám katedry.

• **Co všechno bude umět a znát váš absolvent?**

Absolvent magisterského studia by měl umět poskytovat, navrhovat a řídit sociální služby. Měl by umět hodnotit jejich efektivitu.

• **Na jaký hodnotový systém je orientována vaše katedra?**

Vzdělávací program podává přehled o různých hodnotových systémech; orientujícími hodnotami sociální práce jsou pro nás ideál společenské solidarity, ideál rozvoje individuálního potenciálu klienta a respekt k lidským/občanským právům.

Informace o přijímacím řízení:

Přijímací řízení má část písemnou (zjišťující obecné studijní předpoklady, zájem o obor a úroveň znalostí jednoho světového jazyka) a ústní. Při ústní zkoušce kandidát předkládá zkušební komisi doklady o předchozím vzdělání, o praxi, své písemné

práce, seznam odborné četby. Komise hodnotí specifické předpoklady ke studiu a motivovanost kandidáta.

Počty uchazečů a studentů

Ročně se hlásí na obor kolem 350–400 zájemců. V poslední době bylo do magisterského studia přijímáno každý rok 50–60 studentů. Přijatých doktorandů je 14. Doba prezenčního magisterského studia je pětiletá; jiný typ studia zatím neběží. V letošním roce předpokládáme přijetí cca 40 studentů do bakalářského studia a asi 20 do magisterského.

Informace pro uchazeče

Informace o přijímacím řízení poskytuje:

Děkanát Filozofické fakulty
KU Praha, nám. J. Palacha 1,
Praha 1.

Adresa katedry:

KSP FF UK, U Kříže 8, Praha 5.

PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU

Prioritou katedry je t. č. publikační projekt, tj. plán na vydání základního souboru učebnic a příruček. Jeho realizace a plány do blízké budoucnosti vypadají následovně:

1. Matoušek a kol.:
Základy sociální práce,
vydáno 2001
2. Tomeš a kol.:
Sociální správa,
vydáno 2002

Chceme čtenáři umožnit srovnání škol na základě jejich zaměření, specifík, ideových východisek a pojetí výuky. Formou stabilních otázek představíme v této rubrice školy poskytující vzdělání v oblasti sociální práce z České republiky. Její součástí bude i seznámení se stěžejními projekty škol.

3. Matoušek a kol.:

Metody a řízení sociální práce,
odevzdáno do tisku, bude vydáno na
začátku roku 2003

4. Matoušek:

Slovník sociální práce,
předpokládané vydání podzim 2003

5. Maroon, Matoušek, Kolářková:

*Modely praktického vzdělávání
v sociální práci,*
předpokládané vydání 2004

V současnosti vychází také obsáhlá
příručka Krizová intervence redigovaná
kolegyní Vodáčkovou, která se od letního
semestru 2003 stává učitelkou katedry;
do knihy přispělo několik současných
i bývalých učitelů katedry soc. práce
FFUK Praha.

**Rozhovor připravil
Pavel Bajer**



Pomoc klientovi s panickou poruchou

– práce sociálního pracovníka?

Autorky ze Spojených států popisují výsledky intervence sociální pracovnice, která byla použita při práci se 27letou svobodnou ženou, bakalářkou sociologie, latinskoamerického původu (rozumí se španělsky mluvící obyvatelka Spojených států, tzv. hispanic), jejíž obtíže byly hodnoceny jako panická porucha s lehkou agorafobií dle psychiatrického diagnostického manuálu DSM-IV. Sociální pracovnice pojala svoji intervenci z tzv. holistické perspektivy. Tento přístup rozpoznává a zohledňuje somatické, duševní, behaviorální, kulturní a duchovní aspekty, které jsou zvláště důležité při práci s klientem nenáležícím k majoritní kulturní skupině (tzv. mainstream, zde severoamerické).

Autorky připomínají, že u klientů trpících panickými poruchami se často uvažuje o farmakologické léčbě. Vzhledem k tomu, že tito lidé často pociťují nedostatečnou kontrolu nad svým životem,

může předepsání léků jako terapeutická intervence snížit již tak nízkou míru spoléhání se sama na sebe. Proto je kognitivně-behaviorální léčba na místě u lidí, kteří chtějí tuto svoji schopnost posílit, a rovněž u klientů, kteří léky netolerují a/nebo se obávají vedlejších účinků a možnosti návyku. Oproti tomu díky svépomocným terapeutickým přístupům roste víra člověka ve vlastní schopnost zacházet s různými nevídanými obtížemi. Klientem řízená pomoc je na místě také v případech, kdy profesionál disponuje omezeným časem, ale na druhou stranu je náročná na čas a jeho organizaci klienta samotného, jakož i na jeho disciplínu. Autorky připomínají i další studie, při kterých byla prokázána účinnost této metody kognitivně-behaviorálního přístupu. I ostatním klientům byla pouze dána svépomocná příručka s návodem, jak ji používat. Během této terapie je pomáhající nejčastěji k dispozici pouze na

Kazuistika, které se v tomto textu věnuji, byla uvedena v prvním čísle druhého ročníku časopisu The Journal of Social Work Research and Evaluation. Vzhledem k tomu, že jsem se ve své praxi nesetkala s podobným uchopením problematiky, pro kterou mladá žena vyhledala odbornou pomoc, rozhodla jsem se přiblížit studii čtenářům časopisu Sociální práce/Sociálna práca.

zodpovězení dotazů. Studie konstatuje, že tedy nedochází k žádné intervenci ze strany terapeuta.

V dané studii sociální pracovnice nabídla klientce, jejíž obtíže započaly panickou atakou při řízení auta v noci na dálnici, svépomocný způsob řešení. Svépomocný, klientkou řízený způsob pomoci obsahuje minimální kontakt s profesionálem. Intervenci si tedy klientka organizovala sama podle úvodních instrukcí sociálního pracovníka, jak použít knihu „The Anxiety & Fobia Workbook“. Kromě toho byla klientce doporučena relaxace, aerobní cvičení, vitamíny a bylinné potravinové doplňky, vyloučení kofeinu, účast na podpůrné skupině a vystavování se reálné situaci (postupná desenzitizace*). Klientka si měla opakovat před zrcadlem věty typu: „Jsem klidná, chytrá, úspěšná...“ Pozoruhodné je, že klientka si sama na konec takové instrukce přidala, jak autoři uvádějí, „duchovní zakončení“, takže například věta nahraná na kazetu a přehrávaná během řízení auta zněla: „Toto je pouze reakce mého těla na úzkost a adrenalin. Budu v pořádku. Dej, aby to přešlo, děkuji, Ježíši.“ Na závěr sledování byla klientka bez potíží.

Autorky upozorňují, že při hodnocení klientova chování je nutné brát v úvahu jeho kulturní podmíněnost, očekávání společnosti, ale také představu jeho samotného, jaké chování je adekvátní. V této souvislosti uvádějí dva příklady extrémního vyjádření, které je svázáno s latinskoamerickou kulturní tradicí, ke které klientka náležela, tzv. *ataque de nervios* (nervové zhroucení) a *susto* (úzkost nebo „ztráta duše“). Latinskoamerické ženy mohou totiž otevřeně projevovat zármutek, úzkost

a depresi. Příslušník majoritní kultury může ovšem snadno takové projevy hodnotit jako dysfunkční. Uživatelé DSM-IV jsou zde varováni před unáhleným přidělením diagnózy a nabádáni k předchozímu vyloučení situačních a vnějších příčin klientových projevů.

Při čtení a přemítání o této zprávě mě napadala řada otázek, které by se daly shrnout do dvou okruhů – zda a do jaké míry je pro sociální pracovníky užitečné řídit se psychiatrickým manuálem a co vlastně ženě pomáhalo. Jak jsem již v úvodu napsala, neznám obdobný případ ze své praxe sociální pracovnice v oboru psychiatrie. Domnívám se, že v našich podmínkách může dojít ke dvěma typickým situacím. V první z nich klientka byla již nějakým způsobem diagnostikována, s tímto druhem starostí se obrací na některé z pracovišť, zabývající se psychiatrickou problematikou, kde se jí ujímá psychiatr či psycholog. Sociální pracovník v těchto organizacích není považován za kompetentní osobu pro přímé řešení obtíží označovaných za psychiatrické, a už vůbec není oprávněn samostatně určovat diagnózu.

Druhý příklad může nastat tehdy, pokud klientka nebyla diagnostikována, nevnímá svůj problém jako psychiatrický, ale má prostě jen trápení s určitými nepříjemnými pocity ovlivňujícími její život, které by ráda zmírnila nebo se jich zbavila. Jde vlastně o požadavek terapie, podle Ludewiga při objednávce „pomozte mi zbavit se mého trápení“. Tehdy klientka pravděpodobně vyhledá služby jiného zařízení, nejspíše poradenského charakteru. Tamější odborník, psycholog, psychoterapeut nebo sociální pracovník, se bude pravděpodobně snažit hledat

s klientkou úlevu pro její trápení bez použití diagnostického manuálu. Tito profesionálové obvykle pracují s jinými představami o tom, co může způsobovat a také zlepšit potíže klientky.

Zamyslí-li se nad tím, co to vlastně bylo, co ženě pomáhalo, všimnu si nejprve tvůrčí změny, kterou klientka provedla s instrukcemi, které jí byly dány – přehrávat si v autě, kde hrozilo rozvinutí obtíží, kazetu s určitým sdělením. Klientka, které ostatně byla dána velká pravomoc v (sa-mo)lččení se, toto sdělení doplňuje o něco, čemu autorky říkají „duchovní zakončení“. Podle mého názoru se jím celé sdělení vlastně mění v modlitbu – klientka žádá o pomoc duchovní síly, stojící vně jí samotné.

V souvislosti s tvrzením, že klientům při tomto způsobu terapie je terapeut obvykle k dispozici pouze na zodpovězení dotazů, studie konstatuje, že ze strany terapeuta nedochází k žádné intervenci. Autorky neupřesňují, jak v této souvislosti rozumí pojmu intervence a v jakém smyslu ho používají. Lze se tázat, jak tedy může být s jistotou určeno, že věta, kterou pomáhající vysloví, jakož i ostatní sdělení směřovaná ke klientovi, nejsou intervencí. Domnívám se, že stejně tak dobře může mít určitý význam pro klienta sdělení, že na jeho žádost o úlevu v úzkostných stavech dostane „pouze“ knihu, podle které má sám postupovat. Odhaduji, že např. pro klienta přicházejícího se žádostí o pomoc se strachem, jak těžká diagnóza mu bude přiřknuta, může být tento svépomocný způsob jistou úlevou sám o sobě. Někdo jiný oproti tomu může mít dojem, že je jeho problém bagatelizován, že sociální pracovník na něj nemá dostatek času, atp. Tyto a podobné momenty studie neodráží, ač

v závěru připouští, že „není jisté, která z intervencí nakonec ovlivnila výsledky“. Jak bylo následným dotazováním zjištěno, klientka by bývala nevyhloučila ani jednu ze složek intervence. Je ovšem možné předpokládat, že katamnestické šetření se nedotklo okruhů, které naznačují, neboť ty, zdá se, náležejí k jinému paradigmatu.

Přesto, že autorky poukazují na důležitost zohlednění kulturních aspektů hodnoceného chování, je zde patrná snaha o zachycení jeho „pravdivého základu“. To ovšem koresponduje s podstatou kognitivně-behaviorálního přístupu, založeného na lineárně kauzálním uvažování a diagnostickém modelu. Rozpor, který text odráží – na jednu stranu snaha o dodržení striktních pravidel, na druhou upozorňování na jejich omezení, je typický pro moderní způsob uvažování. Autoři zdůrazňují, že je nutno brát v úvahu kulturní podmíněnost chování, avšak na určování diagnóz stále trvají. Tvrdí, že „kulturně vázané syndromy mohou negovat psychiatrickou diagnózu“. Naskytá se otázka, ve kterých případech tedy lze kulturní aspekty vyloučit a diagnózu určit. Kde se nachází hranice mezi těmito dvěma pohledy a kdo ji určuje? U kterých klientů nebo za jakých podmínek můžeme s jistotou říci, že jejich chování není podmíněno kulturně a společensky, a stanovit pak hranici duševní poruchy?

Tyto a další otázky a pochybnosti vyvstávají o to naléhavěji při zjištění, že to je zrovna sociální pracovník, který používá psychiatrický manuál ke své práci. I v našich zeměpisných šířkách je řada kolegů kognitivně behaviorální orientace, a jistě i další řada těch, kteří se ve své práci orientují podle psychiatrické diagnózy, která byla jejich klientovi dána.

Překvapuje však informace o tom, že sociální pracovníci ve Spojených státech sami diagnostikují svoje klienty a tato studie jim má napomoci v diagnostikování ještě lepším. Sama spíše vnímám sociální práci jako zabývání se onou „kulturní vázaností“ a společenskými souvislostmi, ve kterých se klient nachází. Nicméně považuji za velmi zajímavé dozvědět se o způsobech, jakými pracují zahraniční kolegové – sociální pracovníci, a proto jsem se chtěla o tuto kazuistiku podělit.

Michaela Límová

*) Expozice in vivo; desenzitizace in vivo (na skutečné životní situace), spolu s vlastní desenzitizací (tj. za relaxace), spadá pod systematickou desenzitizaci.

ALFONSO, S. D., DZIEGIELEWSKI, S. F.
Self-Directed Treatment for Panic Disorder. A Holistic Approach. Journal of Social Work Research and Evaluation. 2001, Vol. 2, No. 1, str. 5–18, ISSN 1521-3668.



Dobrovolnictví v domově důchodců

Kdo jsme?

Domov důchodců pro 124 seniorů ve dvou moderních budovách. První budova, stará pět let, pro 48 klientů, má výhodu polohy ve středu města a nevýhodu malých prostor. Druhá budova, stará 2 měsíce, pro 76 klientů, má výhodu velkých prostor a zahrady a nevýhodu vzdálenější polohy od města.

Poskytujeme komplexní péči trvale umístěným seniorům, dále péči na přechodnou dobu a denní péči, pro klienty z terénu. Součástí služeb je i terénní pečovatelská služba. V našem domově nechybějí „vymoženosti“, jako tělocvična, místnosti vybavené pro rehabilitaci, vodoléčbu, pracovní terapie, kaple i vlastní zázemí pro dobrovolníky.

Jak to začalo?

Nápad začít s dobrovolnictvím v ústavu sociální péče vznikl před dvěma roky a téměř ihned se začal realizovat. Vzhledem k tomu, že v regionu

nebylo žádné dobrovolnické centrum, které by se postaralo o nábor a výběr vhodných dobrovolníků, začali jsme sami úplně od začátku. U systému „my pro dobrovolníky, dobrovolníci pro nás“ jsme také zůstali.

Pro naše dobrovolníky jsme nejprve sestavili program toho, co jim my jako organizace jsme schopni za pomoci sponzorů nabídnout. V Programu péče o dobrovolníky nabízíme:

1. Možnost využít služeb domova
 - pedikúra
 - kadeřnictví
 - rehabilitace
 - stravování v den práce za cenu 31 Kč/oběd
2. Pravidelné porady
 - jednou za 2 měsíce
3. Možnost výletu společně s klienty
 - jako doprovod nebo host
4. Výlet pro dobrovolníky
 - 1x ročně
5. Účast na akcích pořádaných pro klienty
 - nejen jako pomoc, ale též jako host

V jednom malém městě, v Chlumci nad Cidlinou, existuje malá dobrovolnická iniciativa. Dnes je již součástí celé organizace zařízení pečující o seniory, Domova důchodců V Podzámčí.

6. Účast na akcích

pořádaných pro personál

- např. Dětský den, Mikulášská besídka

7. Společenské setkání dobrovolníků

- 2x ročně

- s občerstvením

8. Poděkování za práci dobrovolníka

- formou drobného dárku

- ku příležitosti narození kytičkou

9. Možnost získání celostátního ocenění dobrovolníka „Křesadlo“

10. Možnost získání certifikátu dobrovolníka a ceny „Dobroman roku“

11. Možnost získání praxe v psychosociálních službách

12. Pojištění

- pojištění odpovědnosti za škodu způsobenou organizací u Hasičské vzájemné pojišťovny

Poté, co jsme tento program „dali do kupy“ a zajistili jeho sponzorování, začali jsme s nábořem dobrovolníků. Pravidelně měsíc co měsíc vychází v našem místním časopise Chlumecké listy stránka věnovaná činnosti dobrovolnické iniciativy a domova. Několikrát byla tato činnost prezentována i v Denících Bohemia. Informovali jsme též okolní střední a vysoké školy i místní pobočku úřadu práce. Ve vestibulu obou budov domova jsou k dispozici veškeré informace o činnosti dobrovolníků. Zájemci o tuto činnost přicházeli v průběhu roku a přicházejí stále, takže v současné době jich máme v evidenci 25. Za uplynulý rok ukončili činnost pouze dva dobrovolníci. Velmi specifickou spoluprací jsme navázali s mateřskou školou. Naprostá většina dobrovolníků je z chlumecké veřejnosti a všichni dobrovolníci jsou ženy.

Funkce koordinátora

V průběhu zavádění dobrovolnictví jsme si opravdu ověřili, že tuto činnost je třeba profesionálně a systematicky vést, že se jí musí v organizaci někdo věnovat, nejlépe jeden pracovník. Podle našich zkušeností nelze tuto práci rozmělnit na více pracovníků. Pro vedení dobrovolníků byl vycvičen koordinátor dobrovolníků, který absolvoval speciální výcvik Národního dobrovolnického centra Hestia. Tuto funkci zastává sociální pracovnice nad rámec pracovního úvazku. Koordinátor připraví dobrovolníka na práci osobním pohovorem, sepiše s ním dotazník a na jeho základě Smlouvu o bezplatné spolupráci, seznámí ho s provozem domova, personálem i klienty. Pokud to zaměření činnosti vyžaduje, vybere pro dobrovolníka vhodného klienta. Dále dobrovolníky eviduje, je s nimi v osobním nebo telefonickém kontaktu, zajišťuje spolupráci mezi zdravotním personálem a dobrovolníky, postará se o pojištění dobrovolníka a sleduje plnění Programu péče o dobrovolníky. Dále zajišťuje získávání finančních prostředků pro tuto činnost, udržuje kontakt se sponzory.

Práce dobrovolníků

Dobrovolníci jsou povinni zapsat dobu strávenou v domově do knihy docházky a v době pobytu v domově být viditelně označeni vizitkou DOBROVOLNÍK + křestní jméno.

V našem zařízení máme tři interní dobrovolnické programy:

1. Senior

- jednotliví dobrovolníci, pracující pravidelně, individuálně s klienty

2. Baby studio

- předškolní ročník MŠ pod vedením učitelek, 2x měsíčně, pravidelně docházejí do domova společně se seniory malovat a cvičit

3. Rychlá rota

- nárazové akce většího charakteru, spíše manuální práce

Spektrum činností dobrovolníků

- canisterapie
- individuální návštěvy a hovory s klienty
- procházky
- práce se skupinou mentálně postižených žen
- pracovní terapie
- šití bryndáček, žíněk a jiných potřeb pro klienty
- pletení ponožek a přehozů na vozičky
- vedení klubu Děčko - čtení všeho druhu
- vedení klubu Křížovka
- Čajovna „U zeleného listu“
- doprovod klienta k lékaři nebo na vyšetření
- péče o zimní zahradu a květiny
- sezónní výzdoba domova
- příprava a distribuce interního časopisu domova
- Baby studio
- nákupy klientům

Dobrovolníci nepomáhají u lůžek, při ošetrovatelské činnosti.

Financování

Díky sepsání projektu o zavedení dobrovolnictví do ústavů sociální péče se nám podařilo na tento rok získat i grant

generálního partnera Hestia Penzijního fondu České pojišťovny. Z tohoto grantu je financován provoz dobrovolnické iniciativy. Dalším zdrojem jsou sponzorské dary firem i soukromých osob, které dobrovolnictví fandí. Tyto osoby je ovšem třeba vyhledat a oslovit. Lidé zabývající se dobrovolnictvím vědí, že tato činnost sice není placená, ale také není zadarmo. Organizace celé dobrovolnické práce stojí peníze a ty je třeba někde získat. Vzhledem k tomu, že my jsme státní organizace, v rozpočtu peníze na dobrovolnictví rozhodně nenajdeme. I na to málo, co dobrovolníkům za jejich čas v rámci Programu péče nabízíme, na dáreček a kytičku, je třeba získat finance. Za ty díky sponzorům.

Problémy

Nelze říci, že bychom se doposud potýkali s nějakými velkými problémy. Pokud se to vůbec dá nazvat problémem, protože o dobrovolníky nouzi nemáme: je to absence střední školy ve městě. Nejbližší střední školy jsou vzdálené 10 km. Dalším „problémem“ je, že do dobrovolnictví se nehrnou muži, kterých by mnohdy bylo zapotřebí.

Někteří kolegové se ptají, jestli nemáme strach, že se klientům v přítomnosti dobrovolníka něco stane, a jestli jsme měli problémy se samotnými dobrovolníky. Dobrovolníci jsou pojištěni, a pokud by se stalo, že senior v jejich přítomnosti například upadne, budeme to řešit individuálně, pokud se to vůbec stane. Navíc - senior může upadnout i v přítomnosti rodiny nebo zdravotního personálu. Pokud bychom se už předem báli podobných problémů, nezačali bychom nikdy s ničím. S dobrovolníky jsme zatím problémy neměli, jsme malé město

a většinu jich známe osobně. Pro naše účely zájemce nijak netestujeme, pouze provádíme osobní pohovor. V případě, že by se potíže vyskytly, okamžitě rozvážeme smlouvu.

Hodnocení dobrovolnictví

Očima seniorů

Babičky a dědouškové se na ty „své“ dobrovolníky těší, mnohokrát se stalo, že nedočkavě vyhlíželi u dveří, protože měli malé zpoždění. Senioři si cení především času, který jim dobrovolníci věnují, jejich zájmu, pochopení a tichého naslouchání životním příběhům. Dobrovolníci, jinými slovy „lidi zvenku“, přinesou do domova nové informace.

Baby studio je velmi oblíbenou náplní pondělních odpolední. Děti vnesou do poklidné budovy povyk a radost a svými společnými výrobky navíc vyzdobí schodiště. Předprázdninová loučení končí slzičkami a vzájemnou výměnou dárečků.

Očima personálu

Pro personál je dobrovolnictví vítanou pomocí. Obyvatelé domova mají zaplněný volný čas, někdo se věnuje jen a jen jim. Sestřičky nemají na obyčejné popovídání tolik času, kolik jim ho může věnovat dobrovolník. Dobrovolníci přinášejí velkou pomoc při společenských akcích. Ušijí třeba bryndáčky, ušetří peníze za jednorázové papírové. Pletené ponožky se hodí pro ty, kteří mají oteklé nebo studené nohy. Nejvítanější pomocí ze strany personálu je doprovod k lékaři. Dříve se stávalo, že ošetřovatelka strávila většinu své směny s obyvatelem na odborném vyšetření, a chyběla tak na oddělení. Nyní je několik dobrovolníků „na telefonu“ a staniční sestra si přímo s nimi domluví tuto službu.

Očima dobrovolníků

Dobrovolníci se dají rozdělit do několika skupin.

Pro nejmladší – šestileté dobrovolníky z Baby studia se pravidelné docházení do domova stalo samozřejmou součástí předškolní výchovy, děti samy to berou vážně jako veledůležitou věc. Učitelky to považují za přirozený způsob výchovy úctě ke stáří a také rodiče dětí to kvitují s povděkem. Nestalo se nám, že by některý z rodičů měl námitky. Naopak, při módní přehlídce pro naše seniory, kde děti předváděly modely, se v jídelně sešly celé rodiny dětí. S vedením mateřské školy máme bezvadnou spolupráci.

Studenti – někteří si touto formou doplňují praxi, další to berou jakou součást přípravy k přijímačkám na vysokou školu, chtějí poznat problematiku sociální péče, někteří prostě jen nabízejí volný čas.

Nezaměstnaní – chtějí vyplnit volný čas, kdy jsou děti ve škole, chtějí být užiteční nebo zkusit „práci“ se seniory. Ve dvou případech se stalo, že dobrovolník byl přijat do pracovního poměru, protože vedení domova ho mělo možnost poznat. Někteří dobrovolníci doufají, že se jim také podaří později u nás získat práci.

Důchodci v mladším věku – chtějí využít spoustu volného času a dát ho jiným, potřebují jít do společnosti a být součástí něčeho.

Očima koordinátora

Podle mého názoru je dobrovolnictví třeba ve všech organizacích podobného typu. Díky dobrovolnictví dochází k prolínání tak trochu izolovaného života domova a života venku, dobrovolníci přinášejí informace, tráví se seniory čas,

který pro ně nemá rodina.

Dobrovolnictví přináší dobro nejen seniorům a organizaci, ale též jim samotným. O tom, že to děláme dobře, svědčí další a další zájemci, kteří dnes přicházejí hlavně proto, že těm stávajícím dobrovolníkům se u nás líbí. To je tou nejlepší a nejpřirozenější reklamou. Opravdu není těžké dobrovolníka získat, těžší je udržet si ho.

Velmi důležitá je podpora vedení domova a celého personálu, který zavedení dobrovolnictví velmi přivítal, dobrovolníky respektuje a spolupracuje s nimi.

V celkovém pohledu dobrovolnictví zkvalitňuje služby poskytované domovem, a tím i život seniorů.

Daniela Lusková,
koordinátor dobrovolníků



Ivo Možný: Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života, Praha, Portál, 2002

Publikace o rozsahu mírně přesahujícím dvě stě stran je Ivo Možným koncipována jako „kniha základních indexů, ukazatelů a fakt o stavu české společnosti na přelomu tisíciletí a o základních parametrech kvality života v ní“ (str. 9). Jejich výběr autor podřídl, jak v úvodu důkladně zdůvodňuje, kritériu všeobecně uznávané hierarchie významnosti, dostupnosti informací a konečkonců svému osobnímu zájmu. Vybraná fakta předkládá čtenáři „nespojité“ – ponechává na něm, aby našel souvislosti a z nich složil „obraz světa“ (str. 7). Výslovně formuluje svůj záměr umožnit číst tuto knihu „jinak“ – nikoli pouze stránku po stránce, ale odbočovat, vracet se, přeskakovat, používat ji jako příručku i jako „podklad k zamyšlení, odkud, kudy a kam vlastně česká společnost v posledním desetiletí kráčela“ (str. 12).

Za úhel pohledu na českou společnost zvolil kvalitu života. Ta se stala také organizačním principem celé knihy: Kapitoly sledují vývoj a současný stav naší společnosti v jednotlivých profilech kvality života, resp. tyto profily představují základní tematické okruhy. Jako sociolog se autor zajímá spíše o „stav a variabilitu úrovně kvality života celé společnosti“ (str. 15), tedy o welfare, než o individuální stav pohody (well-being). Poměrně podrobně mapuje snahy sestavit adekvátní souhrnné indexy kvality života (např. hrubý domácí produkt), ačkoli – či právě proto, že – považuje za podstatně důležitější vnitřní strukturu kvality života a každému jednotlivému ukazateli přisuzuje výpovědní hodnotu „především a z jistého ... hlediska samému za sebe“ (str. 19). [Má pak smysl

vyzývat čtenáře, necht si „vzorec výpočtu souhrnného obrazu ... zvolí ... sám podle své úvahy a svého vnímání relativního významu jednotlivých dimenzí“? Tamtéž.]

Každou z osmi kapitol otevírá „teoretický“ úvod, v němž Možný rozhodně nezapře erudovaného sociologa. Vlastní text člení do subkapitol začínajících důsledně stručným, graficky zvýrazněným „vstupem“ doplněným grafem nebo tabulkou, na který navazuje mozaika „základních fakt“ nahlížená optikou vývojových trendů, historických souvislostí, meziregionálních i mezinárodních srovnání.

První kapitola, co do počtu stran nejrozsáhlejší, je věnována rodině. Možný zdůrazňuje, že rodinným chováním příslušela naše republika vždy k západnímu typu sociálního života i s jeho reprodukčními vzorci a strategiemi (str. 22). V závěru posledního století, po tzv. sametové revoluci, se změny reprodukčního chování vázaly na otevření veřejného prostoru, rozšíření životních šancí, ale také rizik, na silící orientaci na sebestředný, hédonistický životní styl (str. 23). Ustavuje se „subkultura, kde normální je nemít děti žádné, a jiná, kde děti se rodí více, ale bez pevných svazků k jednomu určitému otci“ (str. 24). Dílčí kapitoly Děti, Potraty, Sexuální chování, Nemanželské děti, Sňatky, Rozvody přinášejí data dokumentující především výrazný pokles sňatečnosti na pozadí stále relativně vysokého prestiže instituce manželství, dramatický pokles porodnosti za současného nárůstu počtu mimomanželských porodů, snížení indukované potratovosti v kontextu celkového zvyšování odpovědnosti v sexuálním chování.

Druhá kapitola se týká zdraví. Zlepšení zdravotního stavu české populace patří podle Možného „k tomu nejlepšímu, co nám darovala devadesátá léta“ (str. 52), ač

srovnání s vyspělými zeměmi vyznívá dosud v náš neprospěch. Do souboru základních fakt v subkapitolách Zdraví lidé, Nemoci, Úrazy a nehody a Sebevraždy zařadil autor kromě údajů o nemocnosti, úrazovosti, sebevražednosti apod. počty lékařů a středních zdravotnických pracovníků, lůžek ve zdravotnických zařízeních státního a soukromého sektoru, počty žen-lékařek, věkovou strukturu lékařského stavu, vyčíslení celkových výdajů na zdravotnictví, spotřebu léčiv, atd.

Třetí kapitola Vzdělání shromažďuje vybraná data o žácích a studentech, učitelích a výsledcích jejich práce, školách a jejich financování. Možný kritizuje přetrvávající „pohrdavý postoj ke vzdělání“ a nevěřil k zásadním změnám u všech polistopadových vlád (str. 74), jejichž výsledkem jsou mimo jiné nedostatečné změny v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, v evropském měřítku nejvyšší nerovnost v mezigenerační reprodukci vzdělání, pokles investic do školství, nízké platy učitelů. Do kontrastu s tím staví solidní umístění českých žáků a studentů v mezinárodních testech funkční gramotnosti i poměrně silné vědomí hodnoty vzdělání pro životní úspěch u naší populace. Vše dokládá konkrétními čísly: od počtu dětí ve zvláštních školách přes počet zameškaných hodin, průměrný počet žáků na jeden počítač, vývoj šancí na středoškolské a vysokoškolské vzdělání, strukturu vysokých škol, vazbu vzdělání a nezaměstnanosti až k postojům veřejnosti k zavedení školného.

Tématem čtvrté kapitoly je námezdní práce coby „strukturální východisko společenské organizace a základ identity individua“ (str. 94). V důsledku rychlých změn povahy placené práce přestalo být povolání „kotvou jistoty“ (str. 95), se závažnými individuálními a sociálními

důsledky, nad nimiž se Možný dále zamýšlí. Čtenáři mohou být užitečné údaje o českém trhu práce – počtu zaměstnanců v jednotlivých sektorech, struktuře nezaměstnaných podle vzdělání, věku, pohlaví, okresů (viz kapitola Zaměstnanost), o inflaci, spokojenosti se zaměstnáním, resp. výší platu, průměrném hodinovém výdělku, mzdové nerovnosti, příjmech domácností (v kapitole Mzdy a důchody), doplněné stejně jako v předchozích oddílech knihy grafy, tabulkami či mapami.

Další profil kvality života určující obsah páté kapitoly představuje životní prostředí. Pozitivní změny nastartované v 90. letech byly podle Možného dány „spíše vzestupem vzdělanosti elit a jejich lepší reflexí vlastních zájmů než obratem v ekologickém vědomí populace“ (str. 108). Ani zde nejsme ochuzeni o fakta, byť rozsahem znatelně „úspornější“.

Naopak rozsáhlejší je kapitola o občanské participaci, tj. občanských sdruženích, politické angažovanosti, imigraci, azylu a etnickém soužití, ženách ve veřejném životě. Autor ji uvádí do kontextu sledované kvality života odkazem na výsledky výzkumů, potvrzujících, že „možnost podílet se na rozhodování v záležitostech svého sousedství, obce, regionu a ve svém státě zvyšuje kvalitu života“ (str. 119). Právě bariéry občanské participaci stavěné předchozím režimem považuje za zvlášť deprimující. Přestože hodnota občanských svobod nezanikla, pozbyli jsme, jak tvrdí Možný, „schopnosti s nimi žít a mít z nich prospěch“ (str. 120), nejsme připraveni „pochopit smysl individualismu jako filozofie osobní odpovědnosti“ a „jen vzácně se zatím dokážeme těšit z kouzla synergie, kde spolupráce zvyšuje celkový výnos a na všechny připadne víc“ (str. 122). Nepřátelský vztah české majority k imi-

grantům, k menšinám pak zasazuje do rámce „všeobecného nedostatku kapitálu důvěry“ v naší společnosti (str. 122).

Vybraná základní fakta se týkají stavu občanské participace, vztahů mezi lidmi mimo rodinu ve světle výzkumů hodnot, zapojení do sportovních klubů a organizací, hnutí na ochranu životního prostředí, do pomoci handicapovaným a starým lidem, do církevních nebo náboženských organizací, dále názorů populace na úspěšnost společenské transformace, na tržní ekonomiku, politickou situaci, (ne)důvěry v politické instituce, účasti ve volbách, volebních výsledků, rovněž zahraničního stěhování v ČR, národnostní struktury populace, vztahu Čechů k imigrantům, k Romům. V neposlední řadě, a bohužel jen „letmo“, se vztahují také k participaci žen ve veřejném životě.

Šestá kapitola se zabývá médií, volným časem a způsobem života. V jejím úvodu Možný pojednává obecně o způsobu života v postmoderní společnosti a konkrétně v současné společnosti české, která „nikdy nebyla ... tak zjevně a sebevědomě různorodá, nikdy v ní nežilo vedle sebe tolik skupin různých životních stylů a nikdy nenabízela takový individualizovaný výběr životního způsobu“ (str. 145). Autor své závěry opět podpořil konkrétními daty – velmi rozmanitými, někdy snad až příliš detailními. (Viz návštěvnost jednotlivých kulturních zařízení, průměrná doba strávená před televizní obrazovkou, poslechem rádia nebo čtením, ceny vstupenek, počty udělených licencí na vysílání, počty divadel, kin, muzeí, hradů, zámků, hvězdáren a planetárií, zoologických zahrad. Rozvoj automobilismu jako součásti životního stylu dokresluje údaje o počtu osobních automobilů, jejich průměrném stáří, struktuře podle značek, dokonce krádežích, o počtu zemřelých v důsledku

dopravních nehod, atd.) V kapitole se zabývá také problematikou legálních i nelegálních drog: Získáme přehled o intenzitě kouření a pití alkoholických nápojů v závislosti na věku, pohlaví, vzdělání, o úmrtnosti v důsledku nikotinu, o nejčastěji zneužívaných nelegálních drogách, struktuře jejich problémových uživatelů.

Na závěr byla zařazena kapitola Zločin a trest. V pozadí zločinu vidí autor nerovnoměrné rozdělení bohatství ve společnostech západního typu, nerovný přístup k dobře placené, zajímavé práci, resp. k práci vůbec. Ani sociální stát – základ společenské solidarity v moderních společnostech – se nedokáže s nárůstem kriminality vyrovnat (str. 171). Transformující se českou společnost navíc handicapuje dlouhodobou izolací snížená odolnost proti „všem špatným virům zločineckých subkultur západní společnosti“ a zachování „všech špatných návyků a postojů policejního státu“, neschopnost či nevzdělanost současného politického establishmentu, korupce, nevykonnost české justice kompenzovaná nepřiměřenou přísností, špatná vymahatelnost práva. Možný nabízí čísla o dynamice trestné činnosti, její struktuře (majetkové, násilné, mravnostní, hospodářské, nedovolené výroby a držení drog a šíření toxikomanie), obviněných osobách v trestním řízení a odsouzených, o kapacitě českých věznic, charakteristikách pachatelů trestných činů a vězňů.

Závěr knihy zřetelně vykresluje vnitřní rozpornost vývoje kvality života v České republice a začleňuje jej do širšího kontextu problémů západní civilizace. Ty nemají ani tak ekonomickou povahu, jako se soustřeďují kolem zachování sociální soudržnosti, kvality sociálního řádu a kulturních hodnot společností (str. 194). Možný v závěru promyšlí v obecně-

ší rovině skutečnosti, na které v textu předchozích kapitol odkazoval. Protože vždy uměl i „známé“ nahlížet neotřele, originálně, lze jen uvítat, že nabízí způsoby, „jak každý kousek (dříve prezentovaných dat) vzít, potěžkat, zvážit“ (str. 13), zasadit do souvislostí, identifikovat významné trendy. To považuji za přínosné zejména pro čtenáře „nesociology“, sociální pracovníky nevyjímaje.

Jak již bylo spolu s autorem řečeno, nese kniha pečeť jeho osobního výběru. Zřejmě i proto jsou některé tematické okruhy rozsáhlejší, propracovanější, nabitě informacemi přesahujícími rámec „základních“ fakt, jiné naopak stručnější, spíše schematické. Avšak ponechme spolu s Možným na každém čtenáři, aby posoudil, „co mu nedává valného smyslu, co (autor) nevybral a vybrat měl...“ (str. 10).

Dana Sýkorová

• • •

William Glasser: Terapie realitou, Praha, Portál, 2001

Ne náhodou má kniha Williama Glassera Terapie realitou podtitul „O uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě“. Podtitul knihy vyjadřuje totiž ústřední princip této psychoterapie, jejímž zakladatelem je právě William Glasser, americký psychiatr, původně vyškolený v psychoanalýze. A právě proti psychoanalýze, jako ústřední představitelce konvenční terapie, se terapie realitou vymezuje.

Kniha se skládá ze dvou základních částí. První se zabývá teorií terapie realitou, autor rozebírá základní pojmy a vymezuje terapii realitou vůči terapii konvenční. Dozvídáme se, že základním východiskem terapie realitou je, že každý, kdo potřebuje psychiatrickou léčbu, trpí

(bez ohledu na druh poruchy) neschopností uspokojovat své základní potřeby v realitě okolního světa. Tuto neschopnost autor nazývá neodpovědností a nahrazuje tímto pojmem výraz duševní choroba. Odpovědnost, neboli duševní zdraví, pak definuje jako schopnost uspokojovat vlastní potřeby takovým způsobem, který nepřipraví ostatní o jejich schopnost naplnit své vlastní potřeby. Odpovědný člověk umí dávat a přijímat lásku, jedná tak, aby měl pocit vlastní hodnoty a věděl, že je cenný i pro ostatní. Odpovědnosti se nejlépe učíme v raném dětství, a to skrze pouto s odpovědnými lidskými bytostmi, nejlépe rodiči.

Člověk má dvě základní psychické potřeby: i) milovat a být milován a ii) mít svou hodnotu pro sebe i pro druhé. Tyto potřeby máme všichni, ale lišíme se co do schopnosti jejich uspokojování: „Přestože jsme od narození do smrti nadáni neměnnými potřebami, které, zůstanou-li nenaplněny, působí utrpení nám i druhým lidem, nejsme od přírody obdařeni schopností uspokojit je.“ Ti, kteří se to nenaučili nebo tuto schopnost ztratili, mají psychické problémy.

Abychom mohli uspokojit své potřeby, musíme mít v tomto světě alespoň jednoho člověka, kterého máme rádi a který má rád nás. Nestačí ovšem pouze reálná existence tohoto člověka, je potřeba si také jeho lásku uvědomit a přijmout ji. Tento člověk musí být v kontaktu s realitou, tj. musí umět uspokojovat své potřeby, a musíme mít takového člověka celý život. Ve chvíli, kdy ho nemáme nebo máme pocit, že ho nemáme, nastává psychický problém.

Rozlišování odpovědného a neodpovědného chování naznačuje, že terapie realitou je hodnotící. To, co by konvenční terapeut považoval za neprofesionální, považuje Glasser za nutnost. Říká:

„Neklademe-li důraz na normy a hodnoty, dosáhne terapie přinejlepším toho, že se pacient lépe smíří se svou neodpovědností.“ Správné a mravné je takové chování, kdy člověk dává a přijímá lásku a cítí se užitečný pro sebe i pro ostatní.

Terapie realitou se tedy zaměřuje na chování, nikoli na prožívání a postoje. Předpokládá totiž, že čekání na změnu postojů zdržuje terapii, kdežto změna chování vede rychle ke změně postojů. Terapeut se ptá CO, nikoli PROČ. Tedy: „Co děláte, nikoli proč to děláte?“ Je to z toho důvodu, že samotné poznání PROČ nepřiměje klienta k odpovědnějšímu chování.

Terapie realitou si neklade otázku „proč“, nepracuje tedy s minulostí pacienta, nýbrž zaměřuje se na přítomnost a směřuje do budoucnosti. Důvodem je to, že „minulost jistě přispěla k současné situaci, ale nemůžeme ji změnit“. Další odlišností od konvenční terapie je, že se nezabývá podvědomými duševními procesy, neboť ponory do lidského nevědomí jsou pro terapii nejen neúčinné, ale dokonce škodlivé – jakmile se totiž pacient dozví o nevědomé překážce, použije ji jako výmluvu, proč se nemůže změnit.

Základním stavebním kamenem v terapii realitou je sepětí terapeuta s pacientem. Schopnost terapeuta navázat pouto s pacientem považuje Glasser za hlavní dovednost, ale neméně důležitými vlastnostmi jsou odpovědnost, důslednost, lidskost, citlivost, zájem o druhého, neústupnost, pevnost a upřímnost. Terapeut se stává vlastně takovým učitelem a terapie realitou zvláštním druhem vzdělávání. Zkoumá pacientovy každodenní činnosti a navrhuje lepší způsoby chování. Konfrontuje pacienta s realitou, odmítá jeho neodpovědné chování (nikoli ovšem pacienta samého) a učí ho uspo-

jovat potřeby v reálném světě. Vystupuje přitom vůči pacientovi jako autentická osoba, nikoli jako postava spojená s přenosem, jako tomu bývá v konvenční terapii. Zajímá se o klienta jako o člověka s širokými možnostmi, snaží se mu otevřít nové horizonty, zdůraznit jeho silné stránky.

Druhá část knihy se zabývá konkrétním použitím terapie realitou, popisuje její užití při léčení mladistvých delikventních dívek, psychotických pacientů a také v běžné ambulantní praxi. Sám autor ovšem podotýká, že terapii realitou lze použít při léčení jakékoli psychické poruchy, protože všichni emocionálně narušení lidé mají společné to, že nedokáží uspokojovat své potřeby v realitě tohoto světa. Není ani tak důležité, jak se tato neschopnost projevuje vnějškově, tj. jaké jsou příznaky tzv. psychické poruchy. Terapii realitou považuje za výrazně úspěšnější než konvenční terapii, a to za podmínek, že jsou dodržovány její základní principy – tj. opravdový zájem o pacienta a z toho vyplývající důslednost, zapojení veškerého personálu do terapie a odměňování za dobré chování a tresty za chování špatné.

Knihu, která se po svém vydání v roce 1975 stala světovým bestsellerem, lze doporučit laikům zajímajícím se o psychoterapii, studentům i profesionálním terapeutům. Přehledným a jazykově nenáročným způsobem přibližuje terapeutický směr, který snad sám o sobě nezískal takový vzhlas jako jiné terapeutické směry, jeho principy jsou ovšem pevně zakotveny v mnoha současných terapeutických směrech, jejichž společným znakem je to, že odmítají psychiatriziaci člověka.

Markéta Kořenská

Christine Marlow: Research Methods for Generalist Social Work, třetí vydání, Wadsworth/Thompson Learning, Belmont 2001.

Každá sociální práce začíná rozpoznáváním okolností problémů, tedy vlastně zkoumáním, především zkoumáním situace klienta. Toto zkoumání může být vedeno intuicí: pracovník zjišťuje, o co jde, a moc nepřemýšlí o postupech a jejich úskalích. Často volí intuitivní přístup k poznávání proto, že sociální výzkum považuje za něco umělého, zbytečně rozsáhlého a nákladného, za něco odtrženého od praxe. Mezi přednostmi knihy Christine Marlow patří i to, že o zkoumání sociálních problémů píše přístupně, na základě praktických zkušeností a hlavně tak jednoduše, že nabízí obohacení poznávací výbavy i pro praktika, který „neprovádí výzkum“, ale „jen tak sleduje“ situaci klienta. Řešení klientových těžkostí nemůže být úspěšné, nevychází-li z jejich odpovídajícího poznání. Kniha může být inspirací nejen pro zvláštní „výzkumy“, ale snad ještě více pro takové běžné poznávání, které je samozřejmou součástí sociální práce. Marlow píše: „...výzkum a praxe jsou paralelní procesy v přibližování se problémům. Když se chápou výzkumné metody tímto způsobem, jeví se jako méně zastrahující. Všichni víme, že praxe může frustrovat. Popravdě řečeno to platí i o zkoumání. Tak jako přináší praxe velké uspokojení, přináší ho i zkoumání. Někdy je cesta kamenitá, ale nakonec poskytne prospěch všem.“ (str. 27.)

Marlow vyučuje na New Mexico State University výzkumným metodám pro sociální práci. Když nenašla vhodný učební text, rozhodla se napsat na základě svých zkušeností novou učebnici.

Zhodnotila při tom i kontakty s Council on Social Work Education. Kniha obsahuje mnoho příkladů z různých oblastí sociální práce a klade důraz na spojení výzkumu a praxe. Sociální pracovník musí rozumět výzkumným zprávám a občas i sám něco prozkoumat a recenzovaná kniha mu v tom může být dobrou pomůckou.

Kniha vhodně uvádí jak do kvantitativních metod výzkumu používajícího číselných dat zpracovávaných pomocí počítačů, tak do kvalitativních metod, které se opírají spíše o vyprávění. Tyto metody mají vést především k pochopení („interpretaci“) problémů. Je jistě velmi užitečné, když studenti nebo praktici vědí o možnostech používání různých metod a různých možných východisek zkoumání sociální skutečnosti. Současně je pochopitelné, že je toho o teprve se postupně prosazujících kvalitativních metodách v knize podstatně méně než o metodách kvantitativních.

V dnešní situaci v americkém výzkumu sociální práce, kde dosud převládají kvantitativní metody zpracování číselných dat z hromadného výzkumu a přístupy usilující o pochopení situace pomocí kvalitativních údajů se teprve začínají prosazovat, je autorčino stanovisko i jeho realizace v knize optimální.

Pro naše výzkumné zkušenosti je obohacením důraz autorky na spoluúčast lidí, jichž se výzkum týká, a bohaté mezinárodní zkušenosti. V příloze je „glosář“ s definicemi nejdůležitějších termínů, literatura, informace o internetových zdrojích „World Wide Web“ a přehled vzorců. Kniha je přehledně uspořádána do patnácti kapitol, doplňovaných příklady, schématy, cvičeními a referencemi.

Výklad začíná instruktivním vysvětlením základních pojmů společenskovědního výzkumu a rozebírá souvislosti výzkumu a praxe. Výzkumné postupy jsou

pojímány jako cesta k řešení problémů, která může mít někdy úskalí, ale přináší i uspokojení a užitek.

Třetí kapitola vysvětluje různé aspekty formulace výzkumných problémů a zevrubně vykládá rozdíl mezi popisným a vysvětlujícím výzkumem a mezi výzkumem uplatňujícím dříve zjištěné obecnější poznatky (aplikačním) a výzkumem usilujícím o poznávání takových obecných zákonitostí (základním výzkumem). Jako nejčastější se vyskytující náměty výzkumů jsou uvedeny vyhodnocování výsledků praxe, vyhodnocování programů a zkoumání potřeb klientů. (O těchto výzkumech se pojednává podrobně v páté až sedmé kapitole.) Čtvrtá kapitola vede čtenáře některými dílčími kroky zkoumání: využitím studia literatury, stanovením jednotky zkoumání, výběrem proměnných pro měření charakteristik jednotek, určením hodnot škál měření a určením typu škál. Cenné je varování před zkreslujícím nezdůvodněným zjednodušováním a doporučení obezřetnosti vůči možným chybám.

Je užitečné, že je věnována zvláštní kapitola výběru výzkumného souboru a možnostem zobecňování výsledků výzkumu zkoumaného souboru (vzorku) na širší soubory (základní soubory). Informativně jsou popisovány a hodnoceny jednotlivé postupy výběru zkoumaného souboru. Devátá kapitola se zabývá sběrem dat kvantitativního výzkumu. Vhodná je zvýšená pozornost ke spolehlivosti (reliabilitě) a platnosti (validitě) výzkumných nástrojů. Spolehlivé jsou metody, které vedou ke zjištění neovlivněným náhodnými okolnostmi zkoumání, a „validní“ (platné) ty, které skutečně zjišťují právě to, co mělo být zjištěno (tj. jejichž zjištění důsledně odpovídají skutečnosti). Tyto požadavky vypadají na první pohled jako samozřejmé, ale jejich

zabezpečení není ničím jednoduchým, a proto je dobře, že se tomu Marlow věnuje.

Desátá a jedenáctá kapitola jsou o organizaci zpracování dat a o jejich analýze (popis, třídění, logická analýza, ověřování platnosti a testování hypotéz).

Dvanáctá kapitola obsahuje základy popisné statistiky, třináctá informaci o metodách statistického zobecňování poznatků (v knize je to označováno jako „inferenční statistika“). Jsou psány přehledně a názorně. I když jsou stručné, poskytují orientační přehled o testování hypotéz, o analýze rozptylu a o měření souvislostí mezi proměnnými.

Ve všech kapitolách o výzkumných postupech se pojednává o možnostech využití v praktické činnosti (bez větších „akademických“ ambic), o etických souvislostech a o citlivosti výzkumu k rozdílům mezi lidmi.

Dvě závěrečné kapitoly jsou o psaní závěrečné zprávy, o vyhodnocení přínosu zkoumání a o použití výsledků v praxi. Odrážejí se v nich bohaté zkušenosti a poskytují dobré rady. Dost často se zapomíná např. na to, že je třeba při psaní výzkumné zprávy brát ohled na charakteristiky budoucích čtenářů, že text musí být dobře utříděný, že musí vysvětlovat, názorně prezentovat a prodiskutovat hlavní výsledky a obezřetně formulovat doporučení. I předkládání a rozesílání zprávy musí být promyšlené.

Před praktickým využitím výsledků výzkumu musí být ověřena jeho kvalita, a to i s ohledem na širší souvislosti a omezující okolnosti, jako jsou např. tradice nebo technické možnosti. Potřebné je proto obhájení významu výsledků výzkumu.

Kniha *Research Methods for Generalist Social Work* vyniká přehledností, srozumitelným podáním i obtížnějších aspektů,

využitím obsáhlých zkušeností a znalostí literatury. Mimořádný je důraz na promyšlenost všech souvislostí výzkumu a teoretického zázemí zkoumání společenských jevů. Autorka zná dobře hlubší souvislosti vysvětlovaných postupů a toto zázemí uplatňuje při formulování textu, i když o něm výslovně nepojednává. Je to vynikající úvod do problematiky a praxe výzkumu pro sociální práci.

Miroslav Gregor

• • •

Ivo Možný: Sociologie rodiny, SLON, Praha, 2002.

Možného Sociologie rodiny již podruhé vychází ve SLONovské ediční řadě Základy sociologie. Je tak zejména praktickou příručkou, která naplňuje cíl předložit čtenáři ucelený souhrn poznatků, kterých sociologie rodiny jako sociologická subdisciplína nabyla. Možný, který se ve svém profesionálním životě na sociologii rodiny soustředil, učinil z knihy, která má poskytnout základní přehled o vývoji tohoto oboru i jeho předmětu zkoumání, bohatý instrumentář, který může sloužit jako výchozí orientační bod a vodítko každému, kdo se o problematiku rodiny chce dále hlouběji zajímat. Kniha představuje bohatý přehled autorů a děl, kteří měli pro sociologii rodiny přínos, přičemž ve většině případů Možný krátce rekapituluje obsah každého díla.

Pro čtenáře z okruhu sociální práce a souvisejících disciplín může být tato knížka přínosem zejména tam, kde vzhledem k problematice fungování rodiny, její proměny v čase, vztahu rodičů a dětí, párového soužití a dalších a pochopení vztažených společenských souvislostí může mít pozitivní vliv na zkvalitnění vlastní práce, pokud se aspekty její

náplně této oblasti dotýkají.

Kniha je rozdělena na dvě hlavní části. V první z nich jsou představeny klasické teorie, které byly v oblasti sociologie rodiny vlivné od 19. století. Zde je kladen důraz na seznámení s Durkheimovým příspěvkem k základům teorie rodiny a přínosem díla Le Playe. Důraz však Možný klade na období „velkých teorií“ v padesátých letech 20. století, se zaměřením na strukturálně funkcionální teorii Parsonsovu a na ni komplementární reakci Goodeovu. Teoretická část poté ukazuje vývoj teorie rodiny po rozpadu velkých teorií, zdůrazňujíc vliv zejména teorie sociální změny, teorie systému a symbolické interakce, teorie konfliktu a sociobiologie.

Druhá část knihy se věnuje vykreslení obecně reflektovaných fenoménů, které s problematikou rodiny souvisejí. Zde se jedná hlavně o problematiku nerovnosti, zakládání rodiny, vztahů rodičů a dětí, socializace, ekonomických souvislostí rodinného života a rozvodu. Tématem, které prostupuje celou knihou, je pak samozřejmě problém klesání stability rodiny a proměna podoby rodiny v běhu lidské historie. Rodina, která je dnes „ohrožena sebestředným individualismem a hédonickým konsumerismem“ (str. 47) dožila podle Možného mnoha zásadních změn. Došlo ke zrušení monopolu manželství coby instituce pro provozování sexu a částečně i pro biologickou reprodukci, erodoval vliv rodiny původu na příští podobu prokreací rodiny, ustavilo se manželství coby akt občanské smlouvy oproti dřívějšímu pojetí coby transcendentní smlouvy s Bohem. Rovněž nastalo zbavení tradičních funkcí rodiny v průběhu industrializace a jejich nahrazení moderními institucemi a přeměna povahy mateřství z celoživotní role v dosti krátkou životní epizodu. Vyústění tohoto

kadlubu změn pak podle Možného lze nalézt v právním systému, který jako sociální a právní jednotku nechápe rodinu, nýbrž pouze jedince.

Přesto však „při vši nestálosti rodina zůstává základní jednotkou nerovnosti. Je zároveň zdrojem nerovnosti šancí, tedy nejenom zdrojem nerovnosti přítomné, ale i zdrojem nerovnosti reprodukované do budoucnosti“ (str. 96). Stratifikačním aspektům života rodin ve společnosti je v Sociologii rodiny celkově věnováno mnoho prostoru, zejména s důrazem na třídní rozdíly v reprodukčním chování a životním stylu, v péči o dítě a ve vzdělávacích šancích.

Pro pracovníky pomáhajících profesí může být přínosná zejména šestá kapitola, zaměřující se na rodiče, dítě a socializaci v rodině. Kromě přiblížení konceptu přechodů mezi fázemi rodinného vývoje cyklu se zde Možný zabývá otázkou povahy a sociálních limitů autonomního výkonu rodičovských práv a povinností, přičemž představuje důvody nederegulovatelnosti rodičovské autonomie ve vztahu k dítěti. V další části pak mnoho místa věnuje problematice incestu a týraného dítěte, kterou přibližuje skrze biologická, psychologická a kulturně antropologická pojetí tabu incestu. To pak doplňuje o základní nástin výsledků empirických zkoumání incestního chování. Další částí kapitoly může být pro pracovníky pomáhajících profesí významná ta část, kde se autor věnuje vrstevnické skupině a mimorodinné socializaci, zabíraje se spolupůsobením či konkurencí hlavně masmédií a vzdělávacích institucí při výchově dětí a ztrácením vlivu rodiny na dítě stále rychlejším tempem.

Místo v knize, která má být základním uvedením do sociologie rodiny, věnuje Možný i problematice vzájemného posta-

vení ženy, rodiny, domácnosti a ekonomiky. Situaci ženy vykresluje spolu s krátkým historickým exkursem do běhu proměn postavení žen ve společnosti a evoluce v reflexi tohoto postavení feministickými hnutími. Podnětnou částí je pak rozsáhlejší prostor věnovaný dílu psychiatra Bowlbyho, který zkoumal depriváční vlivy absence stále pečující osoby při výchově dítěte a mezi jehož závěry patří, v současné eskalaci debaty o mateřství jako o nedelegovatelné přirozené úloze ženy, důležitá teze o nahraditelnosti matky jakoukoli jinou pečující osobou, která je schopna láskyplného a trvalého vztahu. Do této kapitoly autor také řadí problematiku dvoukariérových rodin, které se sám v osmdesátých letech profesionálně věnoval, a podává zde obraz o vývoji postavení a postoji k těmto rodinám v průběhu osmdesátých a devadesátých let.

V části věnované rozvodům a opakovaným manželstvím se skrze popis historického vývoje zániku manželství v právních úpravách a vývoj rozvodovosti v Čechách a celkově v mezinárodním srovnání Možný dostává k příčinám a korelátům rozvodovosti, kdy rozpracovává jednotlivé charakteristiky, které jsou kritické co do pravděpodobnosti rozvodu manželství. Jako klíčové prediktory jsou zde identifikovány socioekonomický status, věk vstupu do manželství, rasa a etnicita, děti, doba trvání manželství, místo bydliště (město versus venkov), dědictví rozvodovosti a pořadí manželství. Každý element je zde pak dále rozpracován.

V době, kdy někteří analytici, žurnalisté, sociální vědci či futurologové v souvislosti s identifikací vzrůstajícího individualismu a egoistické orientace jedinců hovoří o pravděpodobné budoucí radikální transformaci euroamerické rodiny, je Možného kniha dobrým základem pro

získání vzhledu do této problematiky. Umožní pochopit souvislosti toho, proč například Shorter (str. 201) označuje za podstatné charakteristiky postmoderní rodiny hodnotovou diskontinuitu mezi rodiči a dětmi, latentní nestabilitu v párovém životě a systematickou demolici konceptu „rodinného hnízda“ nukleární rodiny, a co jsou kořeny takto definovaného stavu. Pro pracovníky pomáhajících profesí by tato kniha mohla být zvláště cennou, poněvadž zejména rodina jako společenská instituce a problematika jejího fungování má souvislost s většinou aspektů jejich profesionální činnosti, co do často kruciólního vlivu následků průběhu rodinného života na (ne)fungování jedince v dalším životě.

Ivo Bystřičan

• • •

Ladislav Rabušic: Kde ty všechny děti jsou? Porodnost v sociologické perspektivě. Praha, Slon, 2001.

Častým objektem zájmu českých masmédií posledního desetiletí je vývoj a výsledná podoba současné české rodiny, u níž došlo od polistopadového období k více nežli zjevným změnám, které nejsou v odborných kruzích vnímány příliš pozitivně, ba mnohdy jsou konotovány jako indikátory krize rodiny (viz např. Sullertoová 1998, De Singly 1999 a mnozí další). Těmito indikátory jsou především snižující se ukazatele sňatečnosti a porodnosti české populace. Demografické chování však pochopitelně nesestává pouze ze zmíněných dvou jevů, řadíme sem také rozvodovost, zdraví populace (nemocnost a onemocnění), úmrtnost a další. Transformace těchto jevů do uchopitelných indikátorů nám

umožňuje sledovat jejich vývoj a následně porovnávat podobu výsledných trendů od počátku 90. let v ČR s trendy v západních zemích, kterým se tyto nápadně podobají.

Těmito změnami, v odborné literatuře nazývanými druhá demografická tranzice (van de Kaa – *Europe's Second Demographic Transition* – 1987), a jejich dopady na výslednou podobu věkové struktury evropských populací, jakož i evropské rodiny a její struktury, se ve své knize zabývá dlouholetý odborník v oblasti populačních studií, sociolog Ladislav Rabušic. Nastíněním obecného demografického rámce a jeho důsledným zevrubným propracováním se pokouší najít příčinu(y) nízké porodnosti současného (nejen) českého obyvatelstva.

Nakladatelství SLON tak touto publikací v edici Studie vyplnilo několikaletou mezeru k uspokojení po demografické literatuře lačnicích čtenářů – první a poslední předcházející publikací byla kolektivem českých demografů, sociologů a ostatních demograficky orientovaných autorů sepsaná kniha v ediční řadě Sociologické pojmosloví *Demografie nejen pro demografy* (1993).

Rabušic se v této poměrně velmi obsáhlé publikaci staví ke zvolené problematice nízké české porodnosti (fertility) pro něj tradičním způsobem (srovnej jeho předchozí časopisecké publikace o proměnách a vývoji manželství v ČR – 1990, 1996 a 1997). Patří totiž mezi skupinu sociálních demografů příklánějících se k tezi akcelerované druhé demografické tranzice, která vysvětluje současný stav hlubokou proměnou „...hodnot a hodnotových preferencí, která se odehrává v mladých věkových skupinách české populace narozené v polovině 70. let a na počátku 80. let a která byla umožněna politickou změnou v roce 1989“ (str. 205). Vyděluje se tak od

druhého proudu vědců, kteří považují za generátor současných změn ekonomickou a sociální krizi, které doprovázejí transformaci české společnosti: reálným představitelem této krize je „...hrozící nezaměstnanost, snížená úroveň sociálního zabezpečení a snížená životní úroveň obyvatelstva...“ (ibid.). Zároveň je nutné podotknout, že Rabušic je souputníkem zastánců vymezujících širší pojetí demografie, „populačních studií“ (u nás např. Možný, Kepáková). Ti nejsou v porovnání s autory publikací formální (matematické, čisté) demografie redukcionisticky zaměření „pouze“ na matematickou metodologii jako nástroj analýzy populační změny (viz např. Roubíček, Rychtaříková, Stloukal), ale snaží se popsat příčinu a následek populačního vývoje a zároveň „dobrat se k pochopení mechanismů, které tento vývoj řídí“ (str. 16). Tato statusová příslušnost je – užitím Schopenhauerových pojmů – více nežli frapantní v „látce“ i „formě“ Rabušicovy knihy.

K dobrání se odpovědi na otázku v názvu knihy „kde ty všechny děti jsou?“ přistoupil autor strukturací knihy do sedmi explicitně diferencovaných kapitol. V prvních šesti kapitolách se zabývá faktory a přístupy, které v závěrečné kapitole napomáhají vysvětlit, proč v posledních třech desetiletích dvacátého století došlo v moderních vyspělých státech k tomu, že manželství a rodičovství přestaly být tak univerzálními, jak tomu bývalo ještě do třicátých let 20. století. Jako vysvětlující prostředek si Rabušic vybral cestu rozboru základních demografických, sociologických a ekonomických pojmů a koncepcí, demonstrováných na první a druhé demografické tranzici a na bezprostředních determinantech fertility. Na základě světového demografického vědění, zahrnutého

v těchto kapitolách, se následně pokouší vysvětlit klesající porodnost v ČR od počátku 90. let.

V úvodní části knihy autor vymezuje nominalistický přístup Bergera a Luckemana, který mu slouží k pochopení vnímání demografické reality jako reality sociálně konstruované. Tato koncepce umožňuje specificky nazírat na sociální (demografickou) realitu v bipolárních dimenzích mikro-makro a objektivní-subjektivní, a zastávat tak názor, že „...společnost a její kulturní prostředí má moc ovlivňovat biologické funkce lidského organismu, má moc ovlivňovat individuální chování“ (str. 36).

Způsob přístupu k zodpovězení v názvu knihy položené otázky autor objasňuje v kapitolách obsahujících výchozí metodologický rámec – explicitní vymezení přímých a nepřímých faktorů, které ovlivňují fertilitu (socioekonomické, kulturní a environmentální faktory jako exogenní proměnné a proměnné endogenní). Následně předkládá širokou paletu teoretických přístupů vysvětlujících mechanismus klesající porodnosti z ekonomického, sociálního a institucionálního pohledu (Beckerova mikroekonomická teorie fertility, Easterlinův model relativního příjmu) a teoretické koncepty ozřejmující motivy, které jedince vedou k rození dětí (přístupy genetické predispozice k mateřskému instinktu, feministický přístup).

Po kapitole zevrubně se zabírající druhou demografickou tranzicí (s autorovým příklonem ke konceptu difúze vzorců chování), Rabušic v závěrečné části knihy prezentuje české demografické trendy v porovnání s trendy západních zemí, jmenovitě s procesem druhé demografické tranzice. Dosavadní demografické vědění uváděné v průběhu knihy tak utvrdilo Rabušice v příklonu se k prou-

du autorů, kteří upřednostňují význam kulturní změny před změnami strukturálními. Forma zodpovězení otázky ze záhlaví knihy „kde ty všechny děti jsou?“, resp. „proč nejsou?“ by mohla být následující: „Proměny v charakteru českého demografického chování, především však v oblasti reprodukce jsou výsledkem moderní kulturní změny, jejíž nositelkou je současná mladá česká populace. Tato kulturní změna krystalizovala jako echo vývoje západní společnosti ve věkové kohortě zrozené na počátku sedmdesátých let a jejím markantním výrazem byla politická změna v roce 1989, vyprovokovaná, organizovaná a nesená právě touto generací...“ (str. 226.)

Kniha je psána velmi přitažlivým jazykem, formu textu lze charakterizovat jasností, stručností a výraznou kauzální logikou výroků. Publikace je navíc přístupná i studentům a odborníkům, kteří nejsou školeni v sociologické (příp. metodologické), demografické či ekonomické terminologii a teorii, neboť veškeré pojmy, ukazatele či koncepty užívané v publikaci jsou vysvětleny přímo v textu či v poznámce pod čarou umístěné na konci dané stránky (vysvětlena je například koncepty Paretových derivací, referenční skupina, Durkheimův pozitivismus, definování kohorty, generace, různých demografických ukazatelů apod.). Rabušicovu knihu mohou vřele doporučit všem hloubavým čtenářům zabývajícím se problematikou populačních studií, jmenovitě rodinou a partnerskými vztahy.

Pavel Horák

• • •

Clément Pichaud, Isabelle Thureauová: Soužití se staršími lidmi, Portál, Praha, 1998.

Podtitul knihy Praktické informace pro ty, kdo doma pečují o staré lidi, i pro sociální a zdravotnické pracovníky velmi dobře vystihuje obsah této publikace. Jedná se z velké většiny o praktické rady a ukázky z praxe při péči o staré lidi z francouzského prostředí. Nicméně se český čtenář nemusí obávat, že by mu tohle prostředí mohlo být cizí. Naopak zjistí, že pečovatelé ve Francii, v České republice či kdekoli jinde na světě se při péči o starého člověka mohou potýkat se stejnými problémy a musí překonávat stejné překážky. Kvalitní a vypracovaný systém sociální péče není jedinou zárukou skutečně dobré péče o staré lidi. Z knihy jasně vyplývá, že základním předpokladem dobré péče je respekt ke starým lidem, otevřenost v komunikaci, laskavost a často i velká trpělivost. Tedy jedním slovem lidskost, která však není každému vlastní. Proto připomenutí si jejích základních aspektů není nikdy na škodu. Kniha je zaměřena na to, jak může každý jednotlivý člověk, ať už profesionální pečovatel nebo člen rodiny, v níž žije starý člověk, přispět k lepšímu a důstojnějšímu stáří, které si jistě každý z nás přeje prožít. Pro sociálního pracovníka či pracovníci vzdělaného v sociální práci na střední či vysoké škole je kniha spíše shrnutím základních aspektů a pohledů na stáří, nepřináší však příliš mnoho nových poznatků. Výjimkou je pojem animace, který u nás doposud není všeobecně známý a rozšířený. Tomuto termínu je věnována celá jedna kapitola.

Animaci autoři vysvětlují jako aktivitu lidí pečujících o starého člověka, kteří se snaží „oživit“ či programově naplnit život takového člověka. Jedná se o projev opravdového zájmu o starého člověka, zaměření pozornosti na jeho potřeby a na komunikaci, která provází každodenní a rutinní činnosti pečovatele. Animovat

čili oživovat život starého člověka tak může každý, kdo s ním přichází do kontaktu. Neznamená to vymyšlení velkého množství akcí, aby se staří lidé pobavili, nýbrž zintenzívnit dosavadní život a činnosti starého člověka tak, aby je mohl plně a příjemně prožívat.

Za hlavní cílovou skupinu čtenářů považují každého, kdo pečuje o staré lidi, přichází s nimi do kontaktu, nebo má starého člověka v rodině a musí se o něj starat, nebo u něhož tato situace v nejbližší době může nastat, anebo každého, kdo se teprve chystá ošetřovat staré lidi a pečovat o ně. Těmto lidem může kniha pomoci pochopit chování a reakce starého člověka, rozšířit si pohled na staré lidi a na stáří celkově a zaujmou ke stáří ten správný postoj.

Autoři knihy se na tuto životní etapu dívají velmi pozitivně a zaměřují se zejména na sociální aspekty stárnutí. Důraz kladou na uvědomění si toho, že potřeby starého člověka bychom neměli posuzovat pouze z našeho pohledu, ale právě z pohledu konkrétního starého člověka. K tomu je třeba otevřeně se jej na jeho potřeby ptát, sledovat jej a pokusit se vcítit se do jeho pozice. Mnoho starých lidí rezignuje na prosazování vlastních potřeb, když jim nikdo z jejich okolí nevěnuje pozornost. Stanou se tak závislí na těch, kdo za ně rozhodují, a ztratí vůli k životu a překonávání nesnází. V knize je uvedeno několik příhodných příkladů, kdy a za jakých podmínek se starý člověk může stát závislým a méněcenným členem rodiny a posléze i společnosti. Velmi kladně hodnotím důraz, který autoři kladou na respekt a úctu ke starému člověku jako plnohodnotnému autonomnímu jedinci. Tento postoj může vést k překonání mnohých problémů, se kterými se při péči o staré lidi setkáváme. Pro mnohé pečovatele budou určitě

hodnotným přínosem i praktické rady a postupy, jak zacházet s člověkem, který má zdravotní problémy pohybového rázu, jak se projevuje demence a jak s takovým člověkem komunikovat. Neméně přínosné jsou kapitoly o stravování, o komunikaci se stárnoucími lidmi, o tom, jak předejít jejich samotě, a o jejich zařazení do rodinného života.

Autoři se neomezují pouze na „stáří“ a jeho aspekty, ale věnují také značný prostor etapě následující, a tou je umírání. I tato část života заслужuje pozornost. O smrti a umírání se veřejně nemluví. Každý se snaží vytlačit tyto myšlenky ze svého vědomí. Obzvláště před starými lidmi se řeči o smrti a umírání považují za nevhodné a nežádoucí. Díky tomu ale málokdo ví, jak s umírajícím člověkem hovořit, o čem s ním mluvit, co dělat a jak mu „pomoci“ v této etapě. Málokdo si taktéž uvědomuje, jak je pro mnohé staré lidi důležité si o tomto tématu pohovořit. Autoři o tomto období hovoří otevřeně a bez zábran. Opět i zde předkládají praktické rady a příklady, jak pečovat o umírajícího člověka, jak jej „doprovázet“ při jeho umírání a jak mu tuto konečnou etapu ulehčit. Stáří ani smrti se nelze vyhnout, proto je třeba se jim přestat bránit a zakrývat si před nimi oči. Vždyť se jedná o stejně důležité a významné etapy života, jako dětství, dospívání či dospělost. Jakmile je přijmeme a přiznáme si jejich existenci a nevyhnutelnost, jsme připraveni navázat se starým a umírajícím člověkem dialog a vzájemně si pomoci.

Knihu hodnotím jako dobrého praktického průvodce pro každého, kdo je v kontaktu se starými lidmi ať už jako člen rodiny, jako pečovatel či pečovatelka, ošetřovatel či ošetřovatelka, zdravotník či zdravotnice, ale také ředitel(ka) domova důchodců, penziónu pro důchodce, či

jiného zařízení pro staré občany. Doporučila bych ji také jako seznámení se s touto problematikou všem, kteří se pracovat se starými lidmi teprve chystají. Je napsána takovým způsobem, který umožňuje její pochopení a použití jak pro profesionály, tak pro širší laickou veřejnost.

Martina Schwarzová

...

Tammie Ronenová: Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi, Praha, Portál, 2000.

Kniha Tammie Ronenové Psychologická pomoc dětem v nesnázích reaguje na současnou situaci využívání kognitivně-behaviorálních metod v psychoterapii dětí. Kognitivně-behaviorální terapie je stále považována za nevhodnou pro děti vzhledem k jejich konkrétnímu myšlení, časově omezenému vnímání a egocentrické povaze myšlení. Terapeuti mají tendenci přizpůsobit si jednu nebo více kognitivních metod (nejčastěji relaxaci nebo samomluvu) a používat je jako součást jiného (zpravidla psychodynamického) terapeutického přístupu. Autorka nechápe behaviorální a kognitivní terapii jako souhrn určitých metod, ale jako přístup k životu, jako teoretický základ a způsob, jak se dívat na chování jedince a jak jej změnit. Předkládá proto jednu ucelenou teorii – kognitivně-behaviorální model klinické intervence v léčbě dětí. Spojuje přitom několik přístupů a orientací: vývojově-výchovný přístup, kognitivní terapii a základní terapeutické principy (zejména behaviorální).

Hlavním poselstvím knihy je, že kognitivní terapii lze uplatnit při terapii dětí podle stejných principů jako při terapii dospělých, pokud se přizpůsobíme úrovni

kognitivního rozvoje dítěte.

Kognitivně-behaviorální model Tammie Ronenové vychází z Beckovy teorie vzniku psychických poruch u dospělých a z Rosenbaumova modelu sebeovládání u dospělých jako specifického prostředku uplatnění kognitivně-behaviorální terapie. Ve své teorii propojuje „tři opěrné sloupky terapie“: vyšetření, terapeutický zásah a zhodnocení jeho účinnosti u dětí. Kognitivně-behaviorální terapii chápe jako proces neustálého terapeutického rozhodování, které vychází z konkrétní charakteristiky způsobu myšlení každého dítěte a jeho dysfunkčních postojů a názorů. Velký důraz klade na schopnost terapeuta, který léčí děti, využívat jednak vědecké dovednosti a znalosti, jednak být přizpůsobivý, tvořivý a umět děti zaujmout.

Celá kniha se skládá ze tří základních částí. První část popisuje jedinečné rysy dětských psychických poruch a terapeutické rozhodování v průběhu procesu vyšetření a stanovení diagnózy. Autorka rozlišuje pět fází vyšetření: získání spolehlivých zdrojů informací (především informací od rodičů, učitelů, dětí samotných a z přímého pozorování a zvážení jejich adekvátnosti); srovnání předloženého problému s normálním dětským chováním (jedná se zejména o pečlivé zvážení vývojových faktorů, posouzení diagnostických faktorů a klasifikací, sledování vlivu okolního prostředí na chování dítěte); rozhodnutí, zda je intervence nezbytná, nebo zda je pravděpodobné, že problém vymizí sám; výběr vhodného uspořádání terapie (klíčovou otázkou je, kdo se má změnit, kdo je zdrojem problému, kdo je zodpovědný za současnou situaci a jaká změna by nejlépe prospěla všem členům rodiny); přizpůsobení a volba vhodných terapeutických metod a postupů při individuální terapii s dítětem.

V poslední kapitole první části knihy autorka zdůrazňuje nutnost zohlednit stadium kognitivního vývoje dítěte. Zároveň obhájí kognitivně-behaviorální terapii jako ne nutně direktivní a verbální přístup. Uvádí příklady verbální a neverbální terapie a direktivních a nedirektivních metod. Na základě Piagetovy klasifikace stadií kognitivního vývoje u dětí ukazuje, pro který věk je vhodná jaká terapeutická metoda. Preoperacionálnímu stadiu (od 2 do 7 let) přisuzuje zážitkovou terapii, využívající malování, hudbu, tanec. Pro děti ve stadiu konkrétních operací (od 7 do 12 let) považuje za nejvhodnější verbální terapii založenou na každodenních zážitcích dítěte, vyhýbající se univerzálním pojmům, teoriím a racionálním argumentům. U stadia abstraktního myšlení a formálních operací (od 12 let výše) upozorňuje, že dítě chce, aby se s ním jednalo jako s dospělým, a nonverbální terapie by ho mohla urážet.

V druhé části knihy jsou probrány zbývající dva opěrné body terapie, tedy terapeutický zásah a hodnocení jeho účinnosti. Podle kognitivní teorie vznikají psychické poruchy u dětí v důsledku nedostatků (zvláště nedostatku sebeovládání) nebo zkreslení v kognitivních schopnostech dítěte. Zpočátku by se terapeutická intervence měla zaměřit na osvojení chybějících dovedností a dosažení žádoucích změn, ale jakmile je jich dosaženo, je třeba klást důraz na jejich generalizaci a udržení. Autorka po stručném exkursu do historického vývoje kognitivně-behaviorální terapie popisuje jednotlivé metody, ukazuje, jak je třeba je přizpůsobit pro práci s dětmi, a které ona sama považuje za vhodné pro různé problémy. Terapeut si může vybrat z velkého množství možností, od verbálních metod (sebeinstruktáž, změna automatic-

kých myšlenek, kognitivní restrukturalizace), písemných a kresebných metod (kresba škál, žebříků pokroku), využití představivosti (tvůrčí představivost, využití metafor nebo řízených představ), metod zaměřených na zlepšení sebeovládání (sebeopozorování, sebehodnocení a sebeocenění), až ke kombinaci více metod v rámci nácviku systematického řešení problémů nebo při nácviku odolnosti vůči stresu.

Vrcholem celé knihy je třetí část, ve které se autorka snaží vytvořit ucelenou teorii vysvětlující chování dětí a popsat konzistentní terapeutickou intervenci, zahrnující jak vyšetření, tak terapii včetně zaměření na generalizaci dosažených změn v přirozeném prostředí dítěte. Východiskem pro celou teorii je model sebeovládání. „Sebeovládání je jev, který se projevuje tehdy, když se dítě i v nepřítomnosti bezprostředních vnějších kontrolujících podnětů začne chovat způsobem, který byl před tím méně pravděpodobný než jiné dostupné způsoby chování.“ Ve fázi stanovení diagnózy hodnotíme nejen vývojové stadium dítěte, ale i způsob, jakým jej rodiče vychovávají a vzdělávají, schopnost rodičů ovládat vlastní chování a způsob, jak vedou dítě k sebeovládání, protože většinu zkreslujících způsobů myšlení přebírá dítě od svých rodičů a řada způsobů jeho chování je napodobením chování rodičů. Terapie sleduje rodiče, jaké behaviorální metody (oceňování, trestání, příkladné chování) používají při snaze o dosažení změn v chování dítěte, a zároveň učí dítě v individuální terapii, jak má změnit své myšlenky, zvládat své emoce a upravit své chování. Jde tedy o zlepšení sebeovládání.

Vytvořený terapeutický model zahrnuje všechny tři typy sebeovládání Rosenbaumova modelu (nápravný,

reformní, prožitkový) a lze jej uplatnit jak u externalizujících, tak u internalizujících psychických poruch u dětí. Představuje vzdělávací a terapeutický přístup, který sestává z pěti fází. **Změna nesprávného chápání problému** vede dítě k uvědomění, že jeho chování závisí na něm samotném a ono je může změnit. **Porozumění procesu, který způsobuje problém**, spočívá v racionální analýze spojitosti mezi mozkem, tělem a výsledným problematickým chováním. **Zlepšení schopnosti uvědomovat si vnitřní podněty** se zaměřuje na zvýšení citlivosti a zlepšení vnímavosti vůči vnitřním podnětům, které souvisí s problémem. **Rozvíjení schopnosti sebeovládání** dosahujeme tím, že dítě učíme, jak má změnit své automatické způsoby chování a jak má rozvíjet chování kontrolované vůlí. K odstranění problému dochází díky zvýšení sebevědomí a pomocí monitorování problému, jeho zhodnocení, udržení dosaženého zlepšení a jeho přenesení do běžného života.

Tammie Ronenová ve své knize vychází především z vlastní klinické praxe v terapii dětí. Shrnuje v ní přehledným způsobem své poznatky a zkušenosti. Využívá mnoha praktických příkladů k bližšímu vysvětlení diagnostických problémů, stejně jako k objasnění způsobu použití terapeutické metody s dítětem. Každá kapitola je uzavřena praktickými vodítky pro terapeuta obsahujícími otázky, které by si měl terapeut v dané fázi práce s dítětem klást. Kniha může posloužit prakticky všem, kdo se při své práci setkávají blíže s dětmi a nejsou jim lhostejné jejich problémy. Je určena nejen psychologům, psychiatrům, dětským lékařům, pedagogům, sociálním pracovníkům a vychovatelům, ale i studentům psychologie a pedagogiky a rodičům s hlubším zájmem o psychologii výchovy.

Petra Jurečková

Jan Vymětal, Vlasta Rezková: Rogersovský přístup k dospělým a dětem, Portál, Praha 2001.

Jan Vymětal, přední český rogerián, přednášející na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy lékařskou psychologii, a Vlasta Rezková, členka PCA (Person Centered Approach) institutu a pracovnice pedagogicko-psychologické poradny, představují v díle Rogersovský přístup k dospělým a dětem ucelený nárys rogersovské terapie. Současně chrání i neškoleného čtenáře před zjednodušením a nepochopením, například četbou jeho jediného díla vydaného v češtině: Způsob bytí (Portál, Praha 1998). Dílo pochopitelně postrádá Rogersovu spontánnost, o to více je schopno ji vynahradit věcným přístupem při objasňování podstaty rogersovské terapie a jeho uceleným uchopením společně s konkrétní aplikací teorie nejen samotným C. R. Rogersem.

Carl R. Rogers se narodil 1902 na předměstí Chicaga. Studoval zemědělství, teologii a klinickou psychologii a pedagogiku. Působil na několika univerzitách v USA a v roce 1968, po předchozím působení na Western Behavior Science Institute (Západní institut pro behaviorální studia) v La Jolla, zakládá posléze vlastní Center For Studies Of Person (Centrum pro studium osobnosti), kde je činný až do své smrti v roce 1987. C. R. Rogers je jedním ze zakládajících členů Americké asociace pro humanistickou psychologii v roce 1962.

Nelze opomenout, že Vymětal věnuje pozornost i pro nás významné německé jazykové oblasti, a to konkrétně průkopníkovi rogeriánství, terapie zaměřené na člověka, Reinhardu Tauschovi v Německu, který v Hamburku založil první výcvikové psychoterapeutické

středisko rogersovské psychoterapie v Evropě.

Rogersovská terapie se pokládá za součást humanisticky orientované psychoterapie, můžeme spatřovat souznění s existencialistickou filozofií Martina Heideggera, s židovským personalistickým filozofem Martinem Buberem a filozofem a teologem Sörenem Kierkegaardem, s otcem humanistické psychologie Albertem Maslowem nebo zakladatelem logoterapie Viktorem Franklem.

Podstatou rogersovské terapie je uzdravování vztahem, empatií a zrcadlením klientova náhledu na svět. Hovoří se o „terapii zaměřené na klienta“, „nedirektivní terapii“, „terapii zaměřené na osobu“. Pojem „osoba“ je chápán víceméně křesťansky-personalisticky. Při setkání dvou osob dochází k uzdravujícímu procesu. Právě to, co z klienta „samo vyplave“ na povrch, je látka, se kterou klient společně s terapeutem pracuje. Terapeut je si vědom, že ani on není ucelená a hotová osobnost, a je si vědom dynamiky, v níž i on sám se přetváří. Je důležité si uvědomit, že tento přístup vznikl v době, kdy se kladl ve společnosti velký důraz na výrobu, zisk a osoba v tom nejnítěrnějším chápání se začínala ztrácet – a to s sebou přineslo zvýšený výskyt neurotických a jiným psychosomatických onemocnění.

Klient se na rozdíl od jiných psychoterapeutických škol té doby neposuzuje, není snaha ho „někam posunout“, vše se ponechává dynamice vztahu terapeuta a klienta. Dá se hovořit o speciální dynamice rogersovské terapie, které se vyvíjí v novém paradigmatu. Právě tzv. zrcadlení umožňuje empatický přístup terapeuta a i možnost korekce ze strany pacienta, klienta. Důraz se klade na holismus, interdisciplinaritu, transpersonalitu, na význam etiky a ekologie. Je zajímavé

sledovat, že v každé dynamice nejrozličnějších škol humanisticky zaměřené psychoterapie se z jiného úhlu pohledu dospěje k podobným závěrům: etika, ekologie, celostní pohled na člověka a především niterný vztah dvou osob.

Kniha je členěna do 11 kapitol, z nichž každá je zakončena krátkým, pedagogicky orientovaným shrnutím. V jednotlivých kapitolách se zabývá postavením rogersovského přístupu k psychoterapii, historií a vývojem směru. Neopomíná také mapování proniknutí psychoterapeutického směru do Evropy, filozofický a psychologický pohled na člověka, který je ovlivněn vitalismem – schopností a potřebou člověka růst a zdokonalovat se. Rogers je si vědom, že k růstu dochází v cyklických fázích a nemusí být zcela pravidelný, tím manifestuje, že člověk má ještě šanci, i když nezapadá do statisticky průměrných hodnot předchozího výzkumu a léčení. Rogers mluví o jakési „moudrosti organismu“, v němž je jakoby implicitně zakódováno, co člověk potřebuje a jakou cestou je možné jeho uzdravení a další rozvoj. Je důležité jak pro terapeuta, tak pro klienta naučit se naslouchat svému tělu, v němž je jakoby zakódována cesta k uzdravení jak somatickému, tak i duševnímu.

Dílo dále pojednává o psychologii osobnosti a etiopatogenezi některých poruch zdraví. Zdravá osoba dokáže integrovat do jediného obrazu reálné i ideální „Já“ a právě jejich přibližováním dochází k růstu člověka. Inkongruence, rozpor, naopak způsobuje vnitřní pnutí, které někdy místo růstu může vyústit do duševní choroby.

Jan Vymětal důkladně popisuje specifický rogeriánský psychoterapeutický vztah, který je charakterizován 1. setkáním, 2. sebeexplorací (vzájemné otevírání) a explikací (vyrovnávání se s objektivní skuteč-

ností pomocí explicitního myšlení), 3. bezvýhradným přijetím pacienta, 4. empatií, která se v průběhu terapie stává jemnější a lépe orientována na skutečného, reálného klienta. Nelze nezmínit skutečnost, že empatie a bezvýhradné přijetí klienta vyžaduje určitý stupeň morálního myšlení a úsudku, bez nichž není ani možné vzájemné otevírání psychoterapeuta a pacienta. Je zřejmé (a ideální), aby oba byli na stejném či podobném stupni morálního vývoje, protože jen tak se empatie má oč opřít – o vlastní zkušenost. Není možno opomenout poznámku, že téměř všechny psychoterapeutické směry docházejí k závěru, jak důležité a uzdravující je v pokročilém stadiu terapie morální zrání klienta.

V další kapitole se autor zabývá psychotherapeutickým procesem a cíli léčby, přičemž na vrcholku stojí téměř nedosažitelný cíl plně fungující rozvinuté osobnosti, která dokáže naplno prožívat přítomnost a reagovat na ni uměřeně rozumem i city. Velmi profesionální se jeví sedmá kapitola o indikaci a účinnosti rogersovské terapie – autor si uvědomuje, že tento druh terapie je účinný pouze za určitých podmínek a pro určitou skupinu lidí. Terapie může pomoci pacientům, u nichž se vyskytuje nesoulad sociálně-komunikačního směru a oni sami na terapii v jejím průběhu reagují pozitivně. V případě záporné reakce se doporučuje od terapie upustit. Tento nadhled a nedogmatický přístup k použité metodě značí kvalitního, osobně vyspělého psychoterapeuta. Autor se zabývá i ideální dobou vhodnou pro terapii – jedná se o střednědobou terapii při indikaci 20–40 hodin za 3–6 měsíců.

Vlasta Rezková nám představuje zajímavý pokus aplikace C. R. Rogerse např. na agresivní děti pomocí terapie hrou a doprovází svůj příspěvek konkrétními případy aplikace rogersovské terapie na

děti. Terapeut jim nechává zažít pocit hranic a pravidel hry. Pokud si dítě má hrát, jsou mu dána pravidla a hranice toho, co smí a co ne – pokud je poruší, už si příště nesmí přijít hrát. Ani dětem psychoterapeut neříká, jaké by měly být, či co by měly dělat, ale nechává je projevit v rámci daných mantinelů. Terapeut pouze shrnuje a komentuje, jak rozuměl chování dítěte, a na základě toho se rozvíjí terapeutický rozhovor. Dítě zažije, že je někdo bere vážně a nějaký dospělý člověk důsledně dodržuje stanovené hranice, což se právě jejich rodičům někdy nedaří.

Publikace věnuje pozornost vzdělávání terapeutů a dějinám rogersovské školy v České republice, čímž vytváří dojem úplnosti zpracování tématu. Kniha je proložena kasuistickými příklady jak samotného Rogerse, tak i jiných terapeutů, které blíže osvětlují průběh vlastní terapie.

Kniha je vhodná pro profesionální i laické zájemce o problematiku rogersovské terapie a její aplikace i do sociální práce, kde právě nedirektivní přístup může dát zakusit klientům pocit zodpovědnosti za dění kolem jejich osoby a již zmiňovaným „zrcadlením“ jim pomůže porozumět sám sobě a tomu, jak svým chováním působí na druhé. Zvláště realita postkomunistické České republiky je typická spoléháním se člověka na stát, potažmo na druhé, že oni vyřeší jejich problém. Lidé věnující se tzv. pomáhajícím profesím je mohou jako jakési dopravní značky stojící u cesty směřovat na cestu k větší svobodě a samostatnosti.

Stanislava Ševčíková



Společnost sociálních pracovníků

Společnost sociálních pracovníků ČR, o. s. (dále jen Společnost) je dobrovolnou odbornou organizací, která sdružuje sociální pracovníky z celé České republiky. Byla založena v květnu roku 1990 a navázala na tradici Společnosti sociálních pracovníků, která vznikla na území Československé republiky v roce 1921. Společnost má v současné době 400 členů.

Cílem Společnosti je podporovat rozvoj sociální práce, rozšiřovat nové poznatky a zkušenosti v sociální problematice, umožňovat vzájemnou výměnu odborných zkušeností a zvyšovat odbornou úroveň sociálních pracovníků na národní i mezinárodní úrovni. Proto Společnost pořádá každoročně odborné konference a semináře, i se zahraniční účastí, k tématům, která je vhodné a potřebné diskutovat. Aktivitu Společnosti prezentujeme i v písemných materiálech – sbornících z odborných konferencí, seminářů a z pracovních dnů, které jsou předávány nejen účastníkům akcí a členům Společnosti, ale též vyšším odborným a vysokým školám. V letošním roce připravujeme již v pořadí 14. konferenci, která se uskuteční v Brně 16.–17. října.

Společnost je členem Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW). Společnost dostává pravidelně pozvánky na zasedání sociálně zdravotního výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR, kterých se zástupci Společnosti zúčastňují. Členové Společnosti se vyjadřují k návrhům zákonů i k materiálům koncepčního charakteru, předkládaným ústředními orgány. Společnost deleguje ze

svých řad členy k účasti, podle konkrétní odbornosti, na jednání pracovních skupin a na koncepčních materiálech. Pro informovanost svých členů a odborné veřejnosti vydává Společnost několikrát do roku Informace.

V závěru roku 2002 jsme zpracovali projekt do grantového programu Fondu Vysočina, vyhlášeného krajem Vysočina na téma: Vzděláním ke standardům kvality. Na základě hodnocení podaných projektů jsme se dozvěděli, že byl projekt Společnosti s názvem Vzdělaný sociální pracovník – kvalitní sociální práce přijat. Realizace projektu bude zahájena 20. března v Jihlavě. V době od března do října 2003 se uskuteční vzdělávací semináře v Jihlavě a v Třebíči. Projekt je koncipován tak, aby se ho mohl zúčastnit maximální počet sociálních pracovníků obcí, měst a kraje a dále pak sociální pracovníci nestátních neziskových organizací působících v sociální oblasti. Některé semináře jsou vhodné navíc i pro starosty, členy odborných komisí, či členy zastupitelstev.

Společnost sociálních pracovníků ČR

Jablonského 3, Praha 7 –

tajemnice: ing. Růžena Kulhánková

e-mail: sspcr@seznam.cz

JUDr. Věra Novotná, předsedkyně

• • •

Vzdělávací aktivity Sdružení Česká katolická charita

Jednou z mnoha činností Sdružení Česká katolická charita (SČKCH) je také vzdělávání.

V roce 1999 vznikl při SČKCH

Vzdělávací institut jako projekt podporovaný svazem německých charit (DCV).

Tento projekt je na období 1999–2002 a směřuje od počátku k podpoře finanční nezávislosti a posílení činnosti SČKCH na poli vzdělávání.

Projekt je součástí „budování kapacit“ SČKCH a sestává ze tří aspektů:

1. Vybudování prostor pro vzdělávání, včetně technického zabezpečení a zázemí pro studenty.

K tomuto účelu slouží budova v Praze 2, Máchově ulici č. 7, ve které začala činnost v lednu 2001.

2. Vybudování nového oboru vysokoškolského studia, který by splňoval potřeby pracovníků charitních a sociálních služeb.

Tato část projektu předpokládá spolupráci s UK Praha.

(Další podrobnosti na <http://fhs.jinonice.cuni.cz/fhslash/>, celoživotní vzdělávání.)

3. Koordinace dalšího vzdělávání pracovníků charit.

VI SČKCH pořádá v roce 2002 následující kursy.

1. Adaptační kurs pro nové spolupracovníky charit

Kurs je určen pro pracovníky na pozicích vedoucích projektů a koordinátorů.

Je zaměřen na předání základních informací o činnostech souvisejících s charitou, na zvládnutí základních manažerských dovedností.

Kurs vychází z potřeb účastníků a obsahuje mimo teoretické přednášky i praktické návyky a cvičení.

Kurs je rozdělen do 11 dvoudenních modulů.

Lektoři přednášejí na témata, jako jsou sociální politika státu, právní orientace v neziskovém sektoru, právní rámec aktivit charity, provozovaná sociálně zdravotní činnost, základy fundraisingu, práce se sponzory a dárci, proces sepisování žádostí, informatika, práce na počítači, základy personalistiky, rozvoj lidských zdrojů, motivace, pracovní právní vztahy, týmová práce, komunikační toky, řešení konfliktů, práce s klientem, vedení dokumentace, zákon o ochraně osobních dat, úvod do ekonomie, daně, dotace, základy manažerského účetnictví, budování nových zařízení, bezpečnost práce, dobrovolníci – jejich získávání, práce s nimi, duchovní rozměr charitní služby, pastorační péče.

2. Dialog jako nástroj změny

Lektorem kursu je PhDr. Milan Kinkor, psycholog a psychoterapeut.

Cílem kursu je zaměřit se na tu část profesionality, která se týká dialogu, a to ve všech možných formách – dialog s klientem, dialog s nadřízeným, dialog s podřízeným, dialog s kolegou/yní, dialog se spolupracující organizací, případně i dialog se sebou samým.

Dále je cílem kursu uvědomit si „slabá místa“ v dialogu v nejrůznějších situacích a najít účinné nástroje ke zlepšení profesionální kompetence a dovednosti vést dialog ve vybraných situacích.

Kurs probíhá formou střídání teoretických vstupů s cvičeními, střídáním práce celé skupiny frekventantů s prací v malých skupinách a ve dvojicích, formou práce s konkrétními situacemi z vlastní profese.

Kurs je rozdělen do pěti dvoudenních setkání.

3. Rekvalifikační kurs sociální péče

Cílem je rekvalifikovat zájemce o práci pečovatele nebo asistenta sociální péče nebo pracovníka sociální péče, a zvýšit tak jejich možnost uplatnění na pracovním trhu v oblasti sociálních služeb. V souvislosti s transformací sociálních služeb a s požadavky na splnění standardů sociálních služeb vznikne na trhu práce tlak na vytlačení nekvalifikovaných sil z této oblasti a nábor pracovníků s adekvátní kvalifikací. Tak vzniká pro zájemce o rekvalifikaci možnost nových pracovních příležitostí.

Absolventi tohoto kursu mají tedy zvýšenou možnost takové zaměstnání získat.

Požadavky na povolání podléhají v současné době názorovému vývoji, který se projevuje koncipováním standardů sociálních služeb a zpracováním nových návrhů jednotné struktury pracovníků v sociálních službách, které standardům bude odpovídat. Modulové uspořádání kursu umožňuje volbu zaměření rekvalifikace na jednu nebo více (maximálně tři) současných kategorií povolání, což zvyšuje šance účastníků na zaměstnanost v měnících se požadavcích pracovního trhu.

Kurs se skládá ze společných předmětů pro všechny tři moduly, jimiž jsou psychologie, sociální péče, psychosociální výcvik a komunikační dovednosti.

V modulu „pečovatel“ se přednášejí základy zdravotní péče v sociální péči, základy pečovatelské práce, metody práce s klienty sociální péče.

V modulu „asistent sociální péče“ se přednášejí speciálně-pedagogická témata v sociální péči, základy zdravotní péče v sociální péči, základy pečovatelské práce,

metody organizace volného času v sociální péči.

V modulu „pracovník sociální péče“ se přednáší právo pro pracovníky sociální péče, základy sociální politiky, metody práce s klienty sociální péče – rozšířená verze a metody organizace volného času.

Frekventanti kursu musejí také během doby konání kursu absolvovat 60 hodin praxe v pečovatelské práci na vybraných pracovištích SČKCH, např. domovech pokojného stáří, ve stacionářích pro zdravotně postižené.

Kurs je akreditován MŠMT.

Po absolvování jednotlivých předmětů frekventanti kursu skládají dílčí zkoušky z těchto předmětů.

Na závěr kursu skládají frekventanti zkoušky.

Po úspěšném absolvování této zkoušky frekventanti kursu obdrží certifikát o absolvování rekvalifikačního kursu.

Ve spolupráci s VOŠ v Olomouci nabízí SČKCH následující kurzy – viz www.charita.cz, vzdělávací institut – aktuality – semináře Praha.

...

Tréninkové a vzdělávací středisko Fokusu Praha

Kurzy 2003

Tréninkové a vzdělávací středisko je součástí občanského sdružení Fokus Praha, které poskytuje široké spektrum péče a podpory uživatelům služeb v oblasti duševního zdraví. Připravili jsme pro Vás nabídku kurzů pro rok 2003, se stručným obsahem a budeme ji během

roku ještě průběžně doplňovat. Většinu seminářů budeme opakovat a většinu seminářů jsme po domluvě, v případě že máte dostatek zájemců, schopni uspořádat ve Vaší organizaci. Podrobnější informace o jednotlivých kurzech nebo přihlášky Vám na požádání zašleme.

Komunikace a mediace

(tento seminář je téměř obsazen)

stručný obsah: Konflikt – funkce, zdroje, fáze, způsoby řešení, Způsoby vyjednávání, Komunikace – techniky aktivního naslouchání, Vyjednávání s problémovými lidmi, Mediace – struktura, úloha mediátora, Etické problémy mediace

lektoři: Mgr. Mirka Nečasová; JUDr. Alena Brožková,

termín: I. blok: 7. – 9. 3. 2003;

II. blok: 13. – 15. 4. 2003

rozsah: Dva třídní bloky dohromady cca 36 hod.

místo: Junův statek - Sedlec u Líbeznice (MHD Praha)

cena: 2 500 Kč

Psychiatrické minimum

stručný obsah:

1. Klinický model, Terapie a Rehabilitace, Organizace psychiatrické péče;

2. Základní diagnostika duševních poruch, Diagnostické manuály; 3. Léčba psychofarmaky, Něco málo o psychoterapii; Právní minimum v psychiatrii; 4. Jak spolupracovat s psychiatrem atd.

lektoři: MUDr. Jan Stuchlík

termín: 3. – 5. 4. 2003

rozsah: 3 dny/cca 20h

místo: Junův statek – Sedlec u Líbeznice (MHD Praha) cena: 1 200 Kč

Individuální rehabilitační plán

stručný obsah: Seminář je zaměřen prakticky na tvorbu rehabilitačních plánů a práci s nimi, kterou zasazuje do celkového kontextu psychosociální rehabilitace, tzn. že zahrnuje proces navazování vztahu, mapování potřeb a přání klienta, rozpoznávání jeho osobních kritérií a dispozic atd.

lektoři: Mgr. Václav Matuška, Jana Indrová

termín: 11. – 13. 6. 2003

rozsah: 3 dny/cca 20 h

místo: Fokus Praha, Dolákova 24, Praha 8 (u tohoto programu nezajišťujeme ubytování) cena: 1 250 Kč

Pracovní rehabilitace

a podporovaná práce

stručný obsah: Pojem, obsah pracovní rehabilitace; Přehled současné situace v zahraničí a v ČR; Jednotlivé formy pracovní rehabilitace; Práce s klientem v procesu pracovní rehabilitace; Zisky klientů z pracovní rehabilitace; Podpůrné aktivity, tvorba rehabilitačních plánů; Praktické zkušenosti z fungování chráněné dílny; Financování; Možné budoucí trendy.

lektoři: Otomar Klodner, Mgr. Helena Grygarová

termín: 2. – 3. 10. 2003

rozsah: 2 dny/cca 15h místo: Junův statek – Sedlec u Líbeznice (MHD Praha) cena: 860 Kč

Specifika práce s duševně nemocnými

stručný obsah: Seminář se bude skládat ze čtyř bloků, ve kterých se promítnou specifika, způsoby a přístupy práce s duševně nemocnými. Každý z bloků má svého hlavního lektora a předpokládáme

koolektory z řad duševně nemocných.

1. Duševní nemoc z pohledu současné psychiatrie.

2. Duševní nemoc v kontextu psychosociální rehabilitace

3. Duševní nemoc v systému sociálně zdravotní péče

4. Péče o duševně nemocné z hlediska lidských práv;

lektoři: (hlavní) MUDr. Zuzana Foitová; Mgr. Václav Matuška; Pavel Novák, MUDr. Jan Stuchlík

termín: 9. - 10. 6. 2003

rozsah: 2 dny/cca 20h místo: Fokus Praha, Dolákova 24, Praha 8 (u tohoto programu nezajišťujeme ubytování)

cena: 1 000 Kč

Sebezkušenostní kurz Focusingu.

Tělesně zakotvené prožívání – Focusing I. pořádáme ve spolupráci s Ateliérem satiterapie stručný obsah: Focusing staví na předpokladu, že vše psychologicky významné je doprovázeno a skryto v prožívání a to je zakotveno tělesně. Přes tělo a prožitky se můžeme dobrat k subjektivním významům našeho jen z části uvědomovaného duševního života, do kterého focusing umožňuje poměrně snadný, nenásilný a respektující přístup. Terapeut je při tom po celou dobu pouze zprostředkovatelem techniky.

lektoři: Mgr. Jan Malbohan; Mgr. Radim Karpíšek; PaedDr. Martin Prodej;

termín 1.: 24. - 27. 4. 2003

termín 2.: 9. - 12. 10. 2003

rozsah: 4 dny; zahrnuje 18h výcviku a 8h teorie.

místo: Junův statek - Sedlec u Líbeznice (MHD Praha) cena: 1 560 Kč

Interpersonální kotvení - Focusing II pořádáme ve spolupráci s Ateliérem satiterapie

stručný obsah: Osoba, která dokáže jednat ze zakotvení ve vlastní tělesné skutečnosti, je schopna najít focus prožívání i ve sdílené skutečnosti interpersonální. Kurs dává praktická vodítka, jakým způsobem na základě tělesně zakotveného prožívání v psychoterapeutickém vztahu zvyšovat své empatické porozumění, opravdovost a přijetí druhého. Užití pro psychoterapeuta je nastíněno jak pro vedení individuální, tak párové terapie. lektoři: Mgr. Jan Malbohan; PaedDr. Martin Prodej; PhDr. Karel Hájek; Ph.D.

termín: 12. - 15. 6. 2003

rozsah: 4 dny; zahrnuje 18h výcviku a 8h teorie. místo: Junův statek - Sedlec u Líbeznice (MHD Praha) cena: 1 560 Kč

Připravujeme

Krizová intervence

(1. - 2. 12. 2003) Yvonna Lucká, Luboš Kobrle

Case management

(16. - 18. 10. 2003) Jan Stuchlík a case manažeri z M. Boleslavi

Šikovná sociální pracovnice, 27 let, svobodná, z Prahy, s 2,5letou zkušeností z terapie závislosti, hledá práci v oboru. Nejde mi o konkrétní druh problematiky. Jsem v psychoterapeutickém výcviku v Gestalt terapii, zajímám se i o arteterapii, relaxační techniky, krizovou intervenci ap. Požaduji přímý kontakt s lidmi. Nabídky na tel.: 244471845, nebo e-mail: chcijarcu@centrum.cz

**Česká asociace streetwork
ve spolupráci a za finanční podpory
programu Gabriel Nadace rozvoje občanské společnosti**

si Vás dovoluje pozvat na

CELOSTÁTNÍ KONFERENCI

na téma

„Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží“

s podtitulem **„setkání všech nízkoprahových zařízení pro děti a mládež“**

Termín konání konference: předpokládáme 21. - 22. května 2003 (středa - čtvrtek)

Místo konání konference: Magistrát Hlavního města Prahy, Mariánské náměstí, Praha

Tématické okruhy konference:

- NZDM - nízkoprahová zařízení (kluby) pro děti a mládež – čím jsou, jak je kvalitně provozovat, jak je financovat (definice, standardy, vzdělávání, audit), příklady dobré praxe, diskuse nad konkrétními pracovními problémy, směry dalšího vývoje, NZDM a politika státu (NZDM jako sociální služba, NZDM a Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže)
- Výsledky 4 let s programem Gabriel NROS – „co dělají a jak se mají zařízení podpořená z tohoto programu“, „co dělají a jak se mají absolventi vzdělávání“ – prezentace konkrétních projektů a zařízení, návody „jak na to“, výsledky vzdělávání, atd.
- otevřené kluby, komunitní a další kluby pracující s neorganizovanými dětmi a mládeží – „čím jsou, k čemu jsou a jak se definují“
- Streetwork – jak jde práce s neorganizovanými dětmi a mládeží „na ulici“
- kluby při škole a mladí dobrovolníci
- donátoři aneb „kde získat peníze“, zkušenosti nadací, státní správy a samosprávy s podporou oboru

Konference je zároveň pořádána u příležitosti ukončení programu Gabriel Nadace rozvoje občanské společnosti a její součástí je také zhodnocení tohoto programu.

Komu je konference určena:

- profesionálním pracovníkům z oblasti práce s neorganizovanými dětmi a mládeží (kontaktním pracovníkům z klubů, streetworkerům, vedoucím zařízení, vedoucím organizací)
- donátorům, zástupcům státní správy a samosprávy
- pedagogům, studentům

Byli bychom rádi, kdyby se konference účastnili zástupci organizací, které se zapojily do programu Gabriel Nadace rozvoje občanské společnosti (organizace podpořené grantem, organizace, které žádaly o grant nebo se zapojily do zpracování Rejstříku zařízení pracujících s neorganizovanými dětmi a mládeží, účastníci vzdělávání realizovaného v rámci tohoto programu).

Konference je pracovní, bude sloužit k diskusi a hledání řešení existujících problémů. Převažujícími formami budou diskusní panely, workshopy a semináře. Zájemci mohou prezentovat vlastní projekty a nápady jako inspiraci pro ostatní.

Konferenční poplatek bude činit 100 Kč (pro frekventanty Vzdělávacího programu Gabriel a členy ČAS zdarma).

Kontakty na pořadatele: Ing. Aleš Herzog, e-mail: pvc.bk@worldonline.cz, 604 957 495, 516 410 621,
Jan Čechlovský, e-mail: jan.cechlovsky@chrudim.cz, 777 621 036, 469 623 501

ŘÁDNÍ ČLENOVÉ ASVSP JSOU:

Masarykova univerzita, Katedra sociální politiky a sociální práce FSS, obor Sociální politika a sociální práce, Gorkého 7, 602 00 Brno, doc. Libor Musil, musil@fss.muni.cz, <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/spsp/>

Vyšší odborná škola sociální a teologická Olomouc, obor Sociální a teologická činnost, obor Blažejské nám. 9, 772 00 Olomouc, Mgr. Petr Hlaváček, vosst@telecom.cz

Ostravská univerzita, Katedra sociální práce ZSF, obor Sociální práce, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory, Dr. Oldřich Chytil, oldrich.chytil@osu.cz

Vyšší odborná škola sociální, obor Sociální práce, Jahodová 2800, 106 00 Praha, Mgr. Libuše Zimmelová, voss@volny.cz

Univerzita Karlova, Katedra sociální práce FF, obor Sociální práce, Celetná 20, Praha 1, 110 00, Doc. Oldřich Matoušek, oldrich.matousek@ff.cuni.cz

Jabok, Vyšší sociálně pedagogická a teologická škola, obor Sociální pedagogika a teologie, Salmovská 8, 120 00 Praha 2, ing. Jan Dočkal CSc. jabok1@volny.cz

Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, obor Sociální pedagogika, Evropská 33, 166 23 Praha 6, PhDr. Jaroslav Sekot, vos.spgs.g.@Praha.cz, hruba@pedevropska.cz

Vyšší odborná škola sociální, obor Sociální práce, Na jízdně 4, Ostrava - Mariánské Hory, 701 00, Mgr. Věra PIŠŤKOVÁ, voss@oao.cz

Vyšší odborná škola sociální Prachatice, obor Sociální práce,

Zahradní 249, 383 22 Prachatice, PhDr. Vladislava Šídllová, voss-pt@e-mail.cz

Vyšší odborná škola sociálně právní - Evangelická akademie, obor Sociálně právní činnost, Opletalova 6, 602 00 Brno, JUDr. Iva Kernová, iva.kern@post.cz

Soukromá vyšší odborná škola sociální Jihlava, obor Sociální práce, Žižkova 20, 586 01 Jihlava, Mgr. Jana Dvořáková, svoss@volny.cz

Vyšší odborná škola sociální CARITAS Olomouc, obor Charitativní a sociální činnost, Křížkovského 6, 771 11 Olomouc, Mgr. Martin Bednář PhD., skola@caritas-vos.cz

Vyšší odborná škola sociální, obor Sociální práce, Kounicova 57, 611 53 Brno, PhDr. Hana Thielová, thielova@oakobrna.cz

Vyšší odborná škola a Střední odborná škola Gustava Habrmána, obor Sociální práce, Habrmanova 1540, 560 02 Česká Třebová, Mgr. L. Chmelař, lchmelař@vda.cz

Vyšší odborná škola sociální - Evangelická akademie, obor Sociálně právní činnost, Hrusická 2537/7, 141 00 Praha 4 - Spořilov, Mgr. Jarmila Rollová, evak@mbox.vol.cz, skola@eapraha.cz

Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, obor Rehabilitační péče o postižené děti, dospělé a staré osoby, Jírovcova 24/1347, 370 04 České Budějovice, doc. Vladimír Vurm, vurm@zsf.jcu.cz

MIMOŘÁDNÍ ČLENOVÉ ASVSP JSOU:

Vyšší odborná škola sociální, obor Sociálně právní činnost, Zd. Fibicha 2778, 434 01 Most, Mgr. Karla Veselá, skola@vos-oamost.cz

Univerzita Hradec Králové, Ústav

sociálních studií PdF, obor *Sociální práce*, Hradecká ul., 501 91 Hradec

Králové, Mgr. Radka Janebová,
radka.janebova@uhk.cz

Vyšší odborná škola, obor *Sociální práce*, Karla IV. 13, 531 68 Pardubice,

PhDr. Josef Houžvička,
petra.kohoutkova@post.cz

PŘIDRUŽENÍ ČLENOVÉ JSOU:

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně,

Katedra sociální práce ESF, obor
Sociální práce, Moskevská 54, 400 01

Ústí nad Labem, Mgr. Eva Bártlová,
bartlova@fse.ujep.cz

Slezská univerzita, Katedra sociálních věd OPF, obor *Personalistika a sociální práce*, Universitní nám. 76, Karviná 733

40, doc. PhDr. Helena Kolibová CSc.,
kolibova@opf.slu.cz

Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, obor *Sociální a charitativní práce*, Branišovská 31, 370 05 České

Budějovice, Dr. Ing. Alois Kříšťan,
kristan@tf.jcu.cz

Západočeská univerzita, Katedra pedagogiky, obor *Sociální práce*,

Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň, Dr. Marie Kocúrová PaedDr., bednar@kpg.zcu.cz

Střední škola sociální „PERSPEKTIVA“ a Vyšší odborná škola, s.r.o., obor

Sociální práce, Košťanská 120/8, 415 01

Teplice - Újezdeček, Mgr. Ivan Růžička,
sss.perspektiva@worldonline.cz,

ejvy@volny.cz

Univerzita Palackého, Katedra sociologie a andragogiky FF, obor *Sociální práce*, Wurmova 7, 771 41 Olomouc, Mgr.

Eva Klimentová PhD.,
klimentova@email.cz

UNIVERZITNÍ PRACOVIŠTĚ V ČR

Katedra sociální politiky a sociální práce MU <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/spsp/>

Katedra psychologie MU <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/psych/>

Psychologický ústav FF MU <http://www.phil.muni.cz/psych/>

Ústav pedagogických věd FF MU http://www.phil.muni.cz/ped/index_cz.html

Katedra pedagogiky PdF MU <http://www.ped.muni.cz/wedu/>

Katedra speciální pedagogiky PdF MU <http://www.ped.muni.cz/wsocedu/>

Katedra psychologie FF UK <http://www.cuni.cz/ffpsych/>

Katedra sociální práce FF UK <http://soc-prace.ff.cuni.cz/>

Program sociální politika a sociální práce FHS UK <http://fhs.jinonice.cuni.cz/>

Katedra pedagogiky a školní psychologie PdF UK

http://www.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/

Katedra pedagogiky PdF UK http://www.pedf.cuni.cz/~www_kped/

Katedra speciální pedagogiky PdF UK <http://bfu.lf2.cuni.cz/marcela/Sppgnew/>

Katedra pedagogiky a psychologie PdF JU <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/index.phtml>

Ústav sociální práce ZSF JU <http://www.zsf.jcu.cz/stru/utvary/usp/usp.html>

Katedra psychologie a sociální práce OU <http://ff.osu.cz/kps/>

Katedra sociologie a andragogiky PU http://www.ff.upol.cz/soc_andr/

Katedra psychologie PU <http://www.psych.upol.cz/>

UNIVERZITNÍ PRACOVIŠTĚ V SR

Katedra sociálnej práce PdF UK (SR) <http://www.socialnapraca.sk/index2.htm?>

Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU (SR) <http://www.truni.sk/fzsp.html>

Katedra sociálnej práce a sociálnych vied <http://www.ff.ukf.sk/>

VYBRANÉ ČASOPISY

European Journal of Social Work <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/soc/>

Electronic Journal of Social Work <http://www.ejsw.net/>

Social Politics International Studies <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/soc/>

Sociální práce / Sociálna práca <http://socprace.webpark.cz>

The British Journal of Social Work <http://bjsw.oupjournals.org>

ASOCIACE A PROFESNÍ KOMORY

Asociace vzdělavatelů v sociální práci <http://asvsp.spse.cz/>

Profesní komora sociálních pracovníků <http://www.osf.cz/socialniprace/uvodstr.html>

International Federation of Social Workers <http://www.ifsw.org/>

Social Work Search <http://www.socialworksearch.com/>

Society for Social Work and Research <http://www.sswr.org/>

Clinical Social Work <http://www.clinicalsocialwork.com/>

Časopis Sociální práce / Sociálna práca

Ceny inzerce

2. nebo 3.strana obálky (2 barvy) 170 x 270 mm:	15 000,-
4.strana obálky (2 barvy) 170 x 270 mm:	18 000,-
Formát 170 x 270 mm: vnitřní strana (2 barvy):	10 000,-
Formát 170 x 135 mm: vnitřní strana:	7 000,-
Formát 85 x 130 mm: vnitřní strana:	6 500,-
Formát 85 x 65 mm: vnitřní strana:	5 000,-
Řádková inzerce	60 Kč za řádku

Objednávka předplatného

Adresa redakce:

Časopis Sociální práce / Sociálna práca

ASVSP, Gorkého 7, 602 00 Brno, tel: 541 615 220 IČO: 49465619

Jméno a adresa objednavatele (PSČ)

telefonní číslo:

variabilní symbol (doplní redakce):

IČO, DIČ objednavatele:

číslo účtu / kód banky:

Závazně objednávám předplatné časopisu Sociální práce / Sociálna práca na rok:

Počet výtisků od jednoho čísla:

Prosím o zaslání minulých čísel:

Druh předplatného (vybrané zakřížkujte):

☐ studentské

4 x 59 Kč za rok 2003: celkem 236 Kč

☐ občanské

4 x 89 Kč za rok 2003: celkem 356 Kč

☐ pro organizace

4 x 189 Kč za rok 2003: celkem 756 Kč

Platbu provedu: ☐ složenkou ☐ převodem z účtu (vybrané zakřížkujte).
na číslo účtu: 777630001/2400

Studenty žádáme o doložení studia (např. potvrzení o studiu, kopie ISIC – oboustranně)

