

Reflexe a sebereflexe v kvalifikačním vzdělávání v sociální práci jako cesta k harmonické osobnosti pracovníků

Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová

DOI: 10.32725/cetv.2025.010

Abstrakt

Podle Globální definice sociální práce je sociální práce akademickou disciplínou i prakticky založenou profesí, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost a zasazuje se o posílení a osvobození lidí. Naplnění tohoto poslání klade vysoké požadavky na osobnost sociálních pracovníků a na jejich profesní a osobní rozvoj, ke kterému vysokou měrou přispívá kultivace schopnosti reflexe a sebereflexe. V textu se tážeme po způsobu, jakým lze schopnost reflexe a sebereflexe u studujících podporovat a prohlubovat. Jako vhodný koncept podpory reflexe je navržen model jádrové reflexe a ALACT model. Možnost využití obou konceptů ve výuce dokládáme na příkladu deníků z období karantény spojené s online výukou studujících v době pandemie covidu-19, které jsme zpracovali prostřednictvím tematické analýzy. Z analýzy vyplývá, že oba koncepty umožňují identifikaci vrstev jádrového modelu a porozumění dynamice vztahu mezi sebereflexí a osobním i profesním rozvojem. V závěru jsou formulována doporučení pro práci s tímto modelem ve výuce.

Klíčová slova: sociální práce, vzdělávání, studující sociální práce, pandemie covidu-19, reflexe, sebereflexe, sebepoznání, model jádrové reflexe, ALACT model

Úvod

Ambicí výuky oboru sociální práce je kvalitně připravit absolventy na výkon sociální práce. Podle Globální definice sociální práce je sociální práce akademickou disciplínou i prakticky založenou profesí, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost a zasazuje se o posílení a osvobození lidí. Oporu pro naplnění této mise poskytují jednak (1) klíčové hodnoty – sociální spravedlnost a lidská práva (vyplývající z lidské důstojnosti) spolu s kolektivní odpovědností a respektem k rozmanitosti, jednak (2) teorie sociální práce, společenských a humanitních věd a místní (domorodé) znalosti.¹ V komentáři k definici je pak zdůrazněn požadavek rozvoje kritického vědomí sociálních pracovníků prostřednictvím reflexe osobních i strukturálních překážek

1 'Global definition of social work', IFSW, citováno 15. června 2022, <https://www.ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>.

v uskutečnění výše uvedené mise.² Aktuální znění definice sociální práce již reaguje na těžkosti, kterým sociální práce čelí v současné postmoderní společnosti, kde se ve velké míře uplatňuje relativizace hodnot a také neoliberální ekonomické paradigma. Definice totiž vrací zpět do centra pozornosti pojem „sociální“ a vyrovnává tak určitou jednostrannost předchozí definice.³ Klade se větší důraz na objasnění strukturálních zdrojů oprese při současném porozumění vzájemné propojenosti jednotlivce a skupiny (společnosti). Dochází také k posunu důrazu od mikro k makro perspektivě v oblasti nerovností, kde se od sociálního pracovníka⁴ čeká spolupráce na iniciaci změn na podporu sociální soudržnosti a rozvoje⁵. Mezinárodní etický kodex sociálních pracovníků pak poukazuje na význam vztahů a na vzájemnou propojenost mezi lidmi (pracovníky i klienty) i na jejich zranitelnost danou jejich bytím ve světě. V textu kodexu (v bodě 1.3) se např. uvádí, že „sociální pracovníci si stejně jako klienti do pracovních vztahů přinášejí svoji vlastní historii, bolesti, radosti, hodnoty, náboženství, spirituální i kulturní orientaci“.⁶ Tak jako si sociální pracovník uvědomuje sílu a vnitřní důstojnost náležející všem lidským bytostem, tak nemůže nechat bez povšimnutí ani související lidskou zranitelnost – sebe sama i klientů. Z toho důvodu musí být základem každodenní etické praxe kritická reflexe vzájemného vlivu osobního materiálu pracovníka a jeho profesního jednání. Jak uvádí Kuneš: „[...] prozkoumám-li svůj vnitřní svět a uvědomím si svou jedinečnost, začnu také více vnímat jedinečné rysy ostatních lidí a přestanu na ně promítat své neuvědomované vlastnosti“.⁷ Mezinárodní etický kodex sociální práce se zaměřuje nejen na rovinu práce s jednotlivcem, rodinami, skupinami a komunitami, ale i na odpovědnost pracovníka k sobě samotnému, k zaměstnavatelské organizaci a také k širšímu společenskému kontextu, ve kterém se vzdělávání, praxe a výzkum v sociální práci uskutečňují.⁸ Kritické reflexi a osobnímu a profesnímu rozvoji by tedy ve výuce budoucích sociálních pracovníků měla být věnována zvýšená pozornost. A to nejen proto, že osobnost sociálního pracovníka je jeho základním pracovním nástrojem, ale i z toho důvodu, že míra uvědomění sebe sama a profesních hodnot, které pracovník internalizoval, významně ovlivňují sebevědomí pracovníka (a potažmo i status profese) a jeho vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy), které jsou nutné pro kultivaci kritické reflexe i uplatnění teoretických poznatků v praxi – a to i přes překážky, které tomu prostředí může klást. Reflektované využívání teorií v praxi pro pomoc klientům a propojení teorie a praxe je pak tím účinnější, čím více si je pracovník vědom sám sebe i svých možností a způsobu, jakým může ovlivnit příjemce pomoci i podobu praxe samotné.

Z výzkumů nicméně vyplývá, že sociální pracovníci v ČR často nevnímají potřebu kritické reflexe a vlastního nasazení v procesu zlepšování pracovních podmínek a podmínek, ve kterých je sociální práce poskytována.⁹ Důvodem tohoto stavu mohou být např. nejasná identita profese, která

2 IFSW, 'Global definition of social work'.

3 Jedná se o nasměrování např. od individualismu k vědomí vzájemnosti; od oddělených principů k vědomí jejich provázanosti; od monologu k dialogu; od představy sociálního pracovníka jako neutrálního experta k představě sociálního pracovníka jako osoby, která vstupuje do vztahu, od jednoduchých a jasných řešení k nutnosti rozšíření obzorů pro rozhodování (srov. 'Global social work statement of ethical principles', IASSW, citováno 20. června 2022, <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/downloads/global-social-work-statement-of-ethical-principles-2018/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-01-English.pdf>).

4 Mužský rod budeme používat kvůli zjednodušení pro označení mužů i žen (sociálních pracovníků a pracovníků, klientek a klientů atd.). V textu také používáme běžně užívaný pojem klient, i když jsme si vědomi, že výstižnější označení by bylo člověk (příp. lidé), který využívá (kteří využívají) pomoc sociálního pracovníka, příp. lidí, se kterými sociální pracovník pracuje nebo je zastupuje (srov. IASSW, 'Global social work statement of ethical principles', Úvodní vyjádření).

5 Abigail Ornellas, Gary Spolander, and Lambert K Engelbrecht, 'The global social work definition: Ontology, implications and challenges', *Journal of Social Work* 18, č. 2 (2018): 226–227.

6 IASSW, 'Global social work statement of ethical principles', Principles 1.3.

7 David Kuneš, *Sebezpoznání: První krok na cestě k duševnímu zdraví* (Praha: Portál, 2009), 12.

8 IASSW, 'Global social work statement of ethical principles', Úvodní vyjádření.

9 viz např.: Jaroslava Šťastná, and Eva Křížová, 'Přístupy uplatňované v sociální práci: eklekticismus teoretických východisek a různorodost praxe očima studentů sociální práce', *Sociální práce / Sociálna práca* 17, č. 2 (2017): 30–41. Radka Janebová a kol., 'Příběhy sociálních

se institucionalizuje v podmínkách pozdní modernity¹⁰, neschopnost nahlédnout situaci sociální práce v širším kontextu a souvislostech a mcdonaldizace sociální práce¹¹, povaha sociální práce a jejích výsledků a nejistý status sociálních pracovníků ve společnosti¹², nejasnosti spojené s rolí sociálních pracovníků¹³ a také menší důraz kladený na sledování mezinárodních trendů v sociální práci vyjádřených v mezinárodních dokumentech profese¹⁴. Zdá se, že sociální pracovníci se zaměřují především na pomoc klientům s řešením jejich obtížných situací pomocí kompenzace osobních deficitů a opomíjejí pomoc s problémovými interakcemi¹⁵, a to na různých úrovních – individuální, skupinové, komunitní i celospolečenské¹⁶. Sociální práce má tak blíže k defenzivní než k proaktivní podobě. Tato situace odpovídá neoliberální rétorice, kdy je nejen v sociální práci protěžován technicistní přístup a rychlá řešení a pracovník pak nemá prostor (čas ani možnost) reagovat na potřeby klientů¹⁷ i společnosti celostně a kreativně.

Janebová a kol.¹⁸ upozorňují na to, že určitý podíl na tomto stavu má i vzdělávání v sociální práci. Současné vzdělávání budoucích sociálních pracovníků se totiž soustřeďuje přednostně na případovou práci a na adaptaci klientů na podmínky společenského prostředí. Podle Glumbíkové právě vzdělávání může významně přispět ke změně tohoto stavu, protože umožňuje studentům získávat potřebné znalosti a dovednosti v rámci profese a tím i posilovat profesní identitu a sebevědomí sociálního pracovníka a profese samotné. „Díky uplatňování reflexivních přístupů ve vzdělávání a praxi sociální práce se sociální práce stává holisticky vnímanou profesí, která je schopna propojit osobní a profesní já sociálních pracovníků, čímž dojde k vytvoření určité protiváhy k depersonalizovanému a technicky zaměřenému tlaku postindustriální společnosti na tuto profesi.“¹⁹ Tento požadavek je vyjádřen i v Minimálním standardu vzdělávání Asociace vzdělavatelů v sociální práci (dále jen MS ASVSP nebo MS), ve kterém jsou uvedeny rámcové obsahy výuky dvanácti klíčových disciplín sociální práce²⁰ s cílem vymezit „kompetence nutné pro formování profesní identity a pro výkon profese sociálního pracovníka“²¹. Standard není neměnný, ale je průběžně

pracovníc a pracovníků, kteří nemlčeli – Popis prožívaných dilemat, *Sociální práce / Sociální práce* 13, č. 4 (2013): 66–83; Alice Gojová, and Kateřina Glumbíková, '(Bez)mocná sociální práce jako zdroj zplnomocnění?', *Sociální práce / Sociální práce* 15, č. 5 (2015): 52–63; Mirka Nečasová, 'Přístupy sociálních pracovníků ke strategickým dilematům ve světle Globální definice sociální práce', *Sociální práce / Sociální práce* 20, č. 5 (2020): 41–56.

10 Libor Musil, 'Challenges of Postmodern Institutionalisation for Education in Social Work', in *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*, ed. Tatiana Matulayová, and Libor Musil (Liberec: Technical University of Liberec, 2013), 10–72; Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová, and Renáta Řídlová, 'Institucionalizace poradenství pro pozůstalé v ČR v kontextu moderní a postmoderní doby', *Sociální práce / Sociální práce* 16, č. 2 (2016): 39–56; Jana Havlíková, Olga Hubíková, Robert Trbola, and Libor Musil, *Deficity ukotvení české sociální práce* (Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i., 2021), 36–78.

11 Roman Baláž, and Libor Musil, 'Faktory bránící dosahování oborových zájmů sociální práce', *Sociální práce / Sociální práce* 16, č. 5 (2016): 50–69.

12 Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová, and Robert Trbola, 'Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce', *Sociální pedagogika* 7, č. 2 (2019): 69–84, <http://dx.doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.05>; Jana Havlíková, and Olga Hubíková, 'Výsledky v sociální práci a jejich vztah ke kvalitě výkonu sociální práce', *Sociální práce / Sociální práce* 22, č. 3 (2022): 89–106.

13 Gojová, Glumbíková, '(Bez)mocná sociální práce jako zdroj zplnomocnění?', 52–63; Dohnalová, Nečasová, and Trbola, 'Vybrané bariéry', 69–84; Havlíková, and Hubíková, 'Výsledky v sociální práci', 89–106.

14 Nečasová, 'Přístupy', 41–56.

15 Libor Musil, Olga Hubíková, and Jana Havlíková, 'Sociální práce s lidmi s hmotnou nouzí', *Sociální práce / Sociální práce* 14, č. 2 (2014): 71–86.

16 IFSW, 'Global definition of social work', citováno 15. června 2022.

17 Klientem přitom může jednotlivec, skupina (např. rodina nebo školní třída) i komunita.

18 Janebová a kol., 'Příběhy sociálních pracovníc a pracovníků', 66–83.

19 Kateřina Glumbíková, *Reflexivita v sociální práci s rodinami* (Praha: Grada, 2020), 79–80.

20 Filozofie a etika, úvod do sociologické teorie, psychologie v sociální práci, teorie a metody sociální práce, odborná praxe, supervize, metody a techniky sociálního výzkumu, úvod do právní teorie a praxe, sociální politika, sociální norma a rizikové jevy, menšinové skupiny, zdraví a nemoc.

21 'Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP', Preamble, citováno 24. dubna 2022, <http://www.asvsp.org/standards>.

upravován pracovními skupinami složenými ze zástupců jednotlivých škol tak, aby odpovídal aktuálním trendům v sociální práci a klíčovým hodnotám.

MS ASVSP je orientován na výuku studentů na vyšších odborných školách a v bakalářském studijním programu na vysokých školách, přičemž se předpokládá, že výuka bakalářských programů je více zaměřena na metodickou a výzkumnou činnost a výuka na vyšších odborných školách na praktické provádění sociální práce. Bez ohledu na typ školy je v MS kladen důraz na získání způsobilosti reflexe a sebereflexe, a to zvláště v disciplínách *odborná praxe* a *supervize*. Jedním z cílů *odborné praxe* je „vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi“, takže studující v průběhu vzdělávání „začínají si být vědomi sebe jako nástroje sociální práce, identifikují svoje silné a slabé stránky“²². *Supervize* je pak v MS chápána jako „jeden z nástrojů profesního a osobního růstu studentů a studentek, jako jedna z cest podpory studujících k naplnění cílových charakteristik v profilu absolventa. [...] Studující v dynamickém a dialogickém procesu teoretické výuky a odborné praxe vrůstá do profese sociální práce a učí se hledat vlastní identitu sociálního pracovníka“²³. Profesní a osobní růst podporovaný sebe/reflexí je tedy pro budování identity budoucích sociálních pracovníků stěžejní. Zároveň tento proces pomáhá studentům a pracovníkům získávat pravdivější obraz profese i sebe sama, silných stránek i rezerv, a takto podporuje jejich autenticitu a kongruenci při poskytování sociální práce i obhajobě základních hodnot v sociální práci. Pedagogické působení na studenty v tomto směru je velmi důležité.

V tomto textu si klademe otázku po způsobu, jakým lze schopnost reflexe a sebereflexe u studujících podporovat a prohlubovat. Nejdříve se zaměříme na objasnění pojmů reflexe a sebereflexe. Dále uvedeme koncept, který by bylo možné uplatnit ve výuce, doložíme možnost jeho využití na příkladu deníků z karantény, které zpracujeme prostřednictvím tematické analýzy, a navrhneme úpravu další práce s deníky tak, aby se co nejlépe podporovala a pokud možno i prohlubovala reflexe a sebereflexe u studentů.

Reflexe a sebereflexe

Jak uvádějí mnozí autoři²⁴, definovat, a především konceptualizovat pojem reflexe není jednoduché. Reflexe (z lat. reflexio) předpokládá „zastavení a obrácení pozornosti na určitý úsek zkušenosti“, která může být nazírána nově.²⁵ Navrátil definuje pojem reflexivita v kontextu pozdní modernity jako „permanentní připravenost prozkoumávat veškeré aspekty sociálního života ve světle nových informací“, přičemž důsledkem reflexivity v sociálním životě je „přehodnocování sociální praxe jako konkrétního způsobu jednání jednotlivce či skupin“.²⁶ Sebereflexe je pak podle Smékalovy uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání v konfrontaci s morálními normami a obrazy ideálního já.²⁷

Glumbíková rozlišuje v intencích dynamického konstruování tři základní cesty utváření reflexivity, které zároveň vypovídají o podstatě reflexivity a v tomto rámci i o podstatě reflexe sebe sama: (1) jako projekt (re)konstrukce já sociálního pracovníka – schopnost jedince zpracovávat

22 'Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP', citováno 24. dubna 2022.

23 'Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP', citováno 24. dubna 2022.

24 Fred Korthagen, 'Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0', *Teacher and Teaching* 23, č. 4 (2017): 387–405, DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523 392; Pavel Navrátil a kol., *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami* (Brno: Masarykova univerzita, 2014); Glumbíková, *Reflexivita v sociální práci s rodinami*, 149.

25 Zuzana Havrdová, 'Zrození a vývoj pojmu supervize', in *Praktická supervize*, ed. Zuzana Havrdová, Martin Hajný a kol. (Praha: Galén, 2021), 20.

26 Navrátil, *Reflexivní posouzení*, 148.

27 Vladimír Smékal, *Pozvání do psychologie osobnosti* (Praha: Barrister & Principal, 2002), 354.

informace a vytvářet vědění, které bude řídit jeho životní rozhodování (reflexivita jako sebedefinující proces); (2) jako schopnost (re)konstruovat vědění – kritický přístup k praxi a problematizace toho, co člověk považuje za vědění (s důrazem na proces tvorby vědění získaného vzděláním a zkušenostmi z praxe), a konstruování moudrosti praxe; (3) jako nástroj (ne)reflexivní (re)konstrukce emocí – zkoumání role emocí jako faktoru, který má vliv na vytváření vědění. Glumbíková takto upozorňuje na význam praktické zkušenosti a emocí při budování a zvědomování identity sociálního pracovníka.²⁸ Podobně podle Korthagena jsou reflexe a sebereflexe nezbytnou podmínkou vědomého a systematického učení se z vlastních zkušeností. Spojuje tedy také reflexi s praxí a upozorňuje na cykličnost tohoto vztahu, kdy prostřednictvím reflexe člověk rozvíjí své poznání, což zase zpětně ovlivňuje jeho praktické jednání, které pak může podrobit další reflexi. Přitom si na základě autentické zkušenosti formuluje vlastní teorie (tzv. teorie s malým t), které jsou výrazně spojené s praxí a tím pro daného člověka i relevantnější než formální teorie (tzv. Teorie s velkým T), které bývají tradičně uplatňovány ve frontální výuce.²⁹ Podle autora již není možné spoléhat ve vzdělávání na standardizované přístupy, protože lidé jsou jedineční a vnímají situace jedinečným způsobem.³⁰ Obdobně Soják dává reflexi do souvislosti s celoživotním učením a upozorňuje (s odkazem na Kolbův model zkušenostního učení) na význam reflexe pro rozvoj osobnosti. Uvádí, že pokud prožitek a zkušenost z praktické činnosti nepodrobíme reflexi, pak rozvoj osobnosti sice nastat může, ale nemusí.³¹ Zde tedy poukazuje na význam doprovázení ve světě reflexe a sebereflexe (od vyučujících a supervizorů a dalších) a na konzistentní využití vhodných konceptů.

Korthagen se spolupracovníky zasazují reflexi do širšího kontextu, když poukazují na tlak na akčně orientovanou reflexi (action-oriented reflection) korespondující s požadavky současné doby, která je sice rychlá, ale povrchní. Pro dosažení hlubšího vhledu a potřebných změn je však vhodné se zaměřit na podstatné jevy, které jsou skryté za konkrétní reflektovanou situací. Hlubší tzv. jádrová reflexe (meaning-oriented reflection) je orientovaná na smysl a zahrnuje zpochybňování a přerámování nejhlubších úrovní fungování člověka, jako je identita a poslání a vede tak k trvalejším osobnostním změnám. Na základě této hlubší reflexe si student či pracovník nejen formuluje praktickou teorii, kterou pak v rámci výuky může zasadit do Teorií³², ale také navazuje spojení s vlastním vnitřním já, čímž dochází k aktivaci jeho osobních klíčových kvalit, které si dříve nemusel uvědomovat a z toho důvodu byly zastřené³³.

Podmínkou úspěšného procesu reflexe i sebereflexe je na jedné straně ochota k otevřenosti novému a k dobrodružné cestě mimo rámec běžného myšlení, na druhé straně pak ujasněný teoretický koncept a schopnost jej při provázení reflektujícího studenta nebo sociálního pracovníka využít. Průvodcem na této cestě pak může být studentovi pedagog a pracovníkovi např. supervizor.

Model jádrové reflexe

V pedagogice uplatňovaný Korthagenův model jádrové reflexe je velmi komplexní a z toho důvodu může být podle našeho názoru dobře využitelný pro reflexi zkušeností studentů a pracovníků

28 Glumbíková, *Reflexivita v sociální práci s rodinami*, 35–52.

29 Fred Korthagen, and Theo Wubbels, 'Učit se z praxe', in *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, ed. Fred Korthagen (Brno: Paido, 2011), 57–60.

30 Fred Korthagen, and Angelo Vasalos, 'Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth', *Teachers and Teaching: theory and practice* 11, č. 1 (2005): 54–55.

31 Soják, *Osobnostní a sociální rozvoj*.

32 Korthagen, 'Inconvenient truths about teacher learning', 392–393.

33 Fred Korthagen, 'Je škoda, když se reflexe stane jen fintou', in *Reflexe v procesu učení*, ed. Jan Nehyba (Brno: Masarykova univerzita, 2014), 31–38.

i v sociální práci. Model jádrové reflexe (nazývaný také cibulový model) zahrnuje celkem sedm vrstev, které se liší svojí hloubkou (vyjádřenou jako vzdálenost od středu). V pomyslném středu je umístěna (1) jádrová (klíčová) kvalita představující esenciální³⁴ vnitřní silnou stránku člověka (např. zvědavost), která je základem rozvoje kompetencí a hnací silou produktivního učení. Další vrstvu tvoří (2) poslání vyjádřené jako to, co člověka inspiruje a je mu vzorem (ideálem). Dále od středu se pak nacházejí (3) identita (kým je člověk ve své práci, jak vnímá svoji pracovní roli) a (4) přesvědčení (čemu člověk věří v dané situaci). Poslání, identita a přesvědčení tvoří společně základ pro další vrstvy, které jsou již praktičtějšího rázu: (5) kompetence (v čem je daný člověk dobrý, co umí), (6) jednání (co dělá) v určitém (7) prostředí (s čím se setkává, s čím pracuje).

Korthagen propojuje cibulový model s již dříve formulovaným ALACT modelem, který není přednostně zaměřený na racionální analýzu (myšlení) jako jiné modely, ale všímá si i emocionálních a motivačních aspektů chování studenta nebo pracovníka. Tento model popisuje jednotlivé fáze rekurzivního procesu reflexe při reflektivní praxi a poskytuje tedy i metodický postup pro reflektování ve výuce.³⁵

Fáze ALACT modelu:³⁶

1. jednání: popis konkrétní situace (Co bylo vaším problémem? S čím jste se setkal?);
2. zpětný pohled na jednání: reflexe ideálu (Co jste chtěl? Jaké bylo vaše přání?) a reflexe jádrové kvality (Jakou klíčovou kvalitu si uvědomujete?);
3. (hlubší) uvědomění si podstatných aspektů: reflexe překážek (Co vás omezovalo nebo blokovalo? příp. Čím jste se sám omezoval nebo blokoval?);
4. vytvoření alternativních postupů jednání: využití jádrového potenciálu (Jak můžete využít svůj základní potenciál a zbavit se překážky?);
5. vyzkoušení nového přístupu.

Důležité je věnovat dostatečný čas i pozornost přechodu z 2. fáze modelu do jeho 3. fáze. Je vhodné jej podpořit otázkami na kontext, tedy zaměřit se na reflexi zahrnující nejen dimenzi myšlení, ale i cítění, chtění a jednání a reflexi příp. nesouladů mezi těmito dimenzemi. Pomocné mohou být následující otázky:³⁷

- | | | |
|-------------------------------------|----------|-------------------------|
| 1. Co jsem si myslel? | kognice | 5. Co si myslel klient? |
| 2. Jak jsem se cítil? | emoce | 6. Jak se cítil klient? |
| 3. Co jsem chtěl, příp. potřeboval? | motivace | 7. Co chtěl klient? |
| 4. Co jsem dělal? | akce | 8. Co dělal klient? |

Tyto dimenze a otázky hrají důležitou roli při objasnění jednání nejen u pracovníků, u klientů, příp. dalších zúčastněných (např. v prostředí školy u učitele i studentů). Zároveň je takto možné odhalit diskrepance mezi dimenzemi u jedné osoby, např. mezi tím, co chtěla a jak jednala, nebo u více osob (např. mezi tím, co chtěl učitel a co chtěli nebo potřebovali žáci apod.). Reflexe v rámci výše uvedených dimenzí ilustruje rozdíl mezi reflexí zaměřenou pouze na akci a jádrovou reflexí zaměřenou na smysl. Pracovníci jen zřídka kdy mají čas zabývat se hlubší reflexí – přecházejí rychle, a tedy i často povrchním způsobem, z 2. do 3. fáze modelu, takže v důsledku toho nedokáží porozumět hlubšímu smyslu situace. Reflexe orientovaná na smysl však z dlouhodobé perspektivy přispívá k osobnímu i profesnímu růstu větší měrou.

34 Esenciální v tom smyslu, že nemůže být již dále rozložena na jednodušší komponenty.

35 Soják, *Osobnostní a sociální rozvoj*, 139–140.

36 Korthagen, 'Je škoda, když se reflexe stane jen fintou', 34–36.

37 Korthagen, 'Inconvenient truths about teacher learning', 394.

Člověk (pracovník, student) je tím efektivnější ve své práci, čím více jsou u něj vrstvy cibulového modelu v souladu; tedy když to, co jej inspiruje (poslání, ideál), je v souladu s tím, jak definuje svoji roli (identita); jak uvažuje (přesvědčení) a jedná (jednání) ve specifických pracovních situacích (prostředí); a s tím, jaké nástroje je vhodné použít v daném prostředí (kompetence). Pracovník v takovém případě konzistentně uplatňuje svoje jedinečné klíčové kvality, což se v praxi projevuje kongruencí. Rozdíly mezi pracovníky jsou pak dány vztahem mezi jednotlivými vrstvami.³⁸ Osobní růst lze tedy charakterizovat jako práci na této koherenci prostřednictvím reflexe, získávání zpětné vazby a sebereflexe.

Prostředí jako zdroj reflexe

Systematická reflexe je pro profesní růst potřebná a v oblasti pomáhajících profesí se pracovníci, potažmo studenti, navíc často dostávají do situací, které mohou působit jako její akcelerátory. Jedná se o eticky náročné situace, kterým pracovníci čelí, dilematické situace, o které není v sociální práci nouze. Jedním z nejsilnějších zdrojů reflexe pak bývají krizové situace. Významnou krizovou situací, která zasáhla oblast sociální práce a vzdělávání, je pandemie covidu-19.

Švaříček a kol., kteří zkoumali spolupráci rodiny a školy v době uzavření základních škol z důvodu pandemie covidu-19, označili situaci přerušení kontaktní výuky ve školách za situaci nevídanou. Situace byla zátěžová nejen pro žáky, studenty a pedagogy, ale také pro rodiče. Právě přerušování kontaktní výuky mělo podle autorů pro mnohé charakter krizové situace.³⁹

Ke krizi dochází tehdy, pokud člověk čelí problému, který neumí, nemůže nebo nedokáže (vy)řešit,⁴⁰ když se ocitne v zatěžující nerovnováze mezi subjektivním významem problému a možnostmi zvládnutí, které má k dispozici⁴¹. Podle Kastové vnímá člověk, který se ocitl v krizi, ohrožení vlastní identity. Prožitek kompetence utvářet svůj život je pro člověka vysoce hodnotný, a pokud je tato hodnota autonomie v krizi ohrožena, pak reakcí bývá úzkost. Méně důležitá hodnota však může být nahrazena vyšší hodnotou, „pokud je však ohrožena hodnota, kterou člověk považuje za nejvyšší, pak ji lze nahradit jen stěží“⁴². Z toho důvodu bývají krize ohrožující život spojeny s velkou úzkostí. Špatenková upozorňuje na to, že do krize se může dostat celá společnost,⁴³ což se stalo v případě vypuknutí pandemie covidu-19. Zároveň se ale krize může stát bodem zvratu, ze kterého člověk vychází obohacen a proměněn, získává nový prožitek identity, nové prožívání sama sebe. Může však dojít i k tomu, že se člověk vrátí zpět do své bezvýhodné situace a „šanci“ na změnu nevyužije. Kastová popisuje krizovou intervenci na individuální rovině prostřednictvím modelu tvořivého procesu, který probíhá tehdy, když nejsme schopni řešit problém dosavadními obvykle používanými prostředky. Jedná se o následující fáze: (1) přípravná fáze – shromažďování informací, nahlížení problému z různých perspektiv; (2) inkubační fáze – kdy se problém zpracovává v nevědomí a je třeba nechat věcem volný průběh; (3) fáze vhledu – kdy bývá nalezen smysluplný poznatek a dochází k uspořádání chaosu. „Nové poznatky spojené s novým vhledem a novými způsoby prožívání a chování [...] jsou kreativním výsledkem krize“⁴⁴; (4) fáze verifikace – kdy se nově zformovaný náhled ověřuje a testuje.

38 Popsat kvality dobrého pracovníka tedy není možné prostřednictvím pouhého kompetenčního modelu bez dalších vrstev.

39 Roman Švaříček a kol., 'Spolupráce školy a rodiny v době uzavřených základních škol', *Studia paedagogica* 25, č. 3 (2020): 9–41, <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>.

40 Naděžda Špatenková a kol., *Krize a krizová intervence* (Praha: Grada, 2017).

41 Verena Kastová, *Krize a tvořivý přístup k ní* (Praha: Portál, 2000).

42 Kastová, *Krize a tvořivý přístup k ní*, 16.

43 Špatenková a kol., *Krize a krizová intervence*.

44 Kastová, *Krize a tvořivý přístup k ní*, 24.

Reakci na krizi lze tedy nahlížet jako proces, ve kterém se do určité míry uplatňují všechny vrstvy cibulového modelu a jehož výsledkem může být sice rezignace, ale i kreativní posun na cestě osobního, potažmo profesního rozvoje (vyjádřeného mírou změny a vzájemné harmonie jednotlivých vrstev popsanych v cibulovém modelu).

Tento model nyní doložíme prostřednictvím dvou případových studií.

Metodická část

Pandemie covidu-19 výrazně zasáhla do životní situace studentů na celém světě. V předložené analýze se vrátíme do počátků pandemie v naší zemi v jarním semestru 2020, kdy v důsledku hrozby eskalace počtu nakažených došlo k náhlému a nečekanému přerušení kontaktní výuky, což pro některé ze zúčastněných subjektů (studentů, pedagogů, sociálních pracovníků atd.) znamenalo náročnou životní/krizovou situaci.

Pro analýzu jsme využili seminární práce – deníky z karantény, které v době nečekaného přerušení kontaktní výuky zpracovali studenti jedné z vyšších odborných škol vzdělávajících v oboru sociální práce, a to v rámci předmětu zaměřeného na tvorbu profesních portfolií. Tyto seminární práce byly zadány velmi volně.⁴⁵ Deníky z karantény původně neměly sloužit jako výzkumný materiál, ale jejich obsah se ukázal být podnětný pro úvahy nad možnostmi podpory reflexe a sebe-reflexe u studentů. Studenti zde prezentovali zajímavé a inspirativní reakce vztahující se k danému období, což podnítilo náš vědecký zájem.

Naším cílem bylo v daném materiálu identifikovat jednotlivé vrstvy cibulového modelu a prostřednictvím ALACT modelu ukázat příklady dynamiky reflexe a sebereflexe u studentů. Data jsme zpracovali za pomoci tematické analýzy⁴⁶. Pro potřeby výzkumu jsme z dvaceti dvou prací vybrali dvě, které oba modely podle našeho názoru výstižně reprezentují. Výběru dvou deníků předcházelo přečtení všech odevzdaných studentských prací pro výzkumné, nikoliv vzdělávací účely. Z tohoto důvodu byl od všech studentů před tímto čtením vyžádán souhlas s vědeckým využitím jejich textů (deníků). Pro publikaci výsledků jsme nakonec zvolili ty deníky, v nichž bylo možné prostřednictvím tematické analýzy nejlépe a nejvýstižněji identifikovat jednotlivé vrstvy cibule v cibulovém modelu a model ALACT, navzdory tomu, že na tyto modely původní zadání pro studenty nebylo zaměřeno.

Případové studie

Níže v textu představíme čtenáři případové studie, v nich budeme poukazovat na jednotlivé vrstvy modelu úrovní reflexe (model cibule) doložené citacemi z deníků z karantény studentek vybrané vyšší odborné školy. Snažíme se přitom zachytit proces, v němž studentky postupnými kroky docházejí k využití svého jádrového potenciálu (dobírají se ke svým jádrovým kvalitám). Ve vybraných denících jsme sledovali rovněž postup procesu reflexe podle modelu ALACT, kdy se začíná jednáním s následujícím zpětným pohledem na jednání, uvědoměním si podstatných aspektů a případně také tvorbou alternativních postupů jednání. Všímáme si přitom rovněž toho,

45 Zadání: Pište deník z celostátní karantény, kde shrnete období, které právě prožíváme (konkrétně od 7. 4. do 31. 5. 2020); následováno několika rozvíjejícími otázkami typu: Jaké to pro vás bylo, když jste se dozvěděli o povinném přerušení kontaktní výuky? Jakými činnostmi naplňujete své dny? Jak celou situaci prožíváte? Jak se vám daří/nedaří být v kontaktu se školou? Co je pro vás těžké? Vidíte v něčem i pozitiva, která tato doba do vašeho života přinesla? atd.

46 Virginia Braun, and Victoria Clarke, 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology* 3, č. 2 (2006): 77–101.

jaký vliv měla krizová situace způsobená pandemií covidu-19 na osobní a profesní život studentů sociální práce.

Analýze jsou podrobeny a čtenáři představeny autentické citace z deníků, které byly pro účely tohoto textu zkráceny. V analytické části budeme postupovat tak, že nejprve daný úsek z deníku analyzujeme a poté prezentujeme doslovnou citaci z deníku.⁴⁷ Citace jsou publikovány v takovém pořadí, v jakém je studentky pojmenované v textu Alžběta a Bára uvedly do svých deníků z karantény.

Případová studie A – Alžběta

Zápisky z deníku studentky Alžběty začínají přiblížením emocí této studentky, které prožívala v době po oznámení přerušování kontaktní výuky. Studentka při psaní vycházela ze svého sebepoznání; uvědomovala si, že k jejím charakteristikám patří společenskost (viz např. první a druhá citace z rozhovoru), a proto pro ni bude obtížné vyrovnat se s omezením života obklopeného druhými lidmi. Zároveň ovšem pociťovala radost z neočekávané nabídky volného času. Umění smysluplného zacházení se svým časem (ať už s tím, který můžeme označit jako osobní, nebo i s pracovním) by mělo rovněž patřit k profesní výbavě sociálních pracovníků.

„Po příchodu do školy, kdy jsem se dozvěděla o tom, že již [...] nebudeme navštěvovat výuku, se ve mně spojily dva pocity: radost z nadcházejícího volna a smutek, že budu bez přátel, posilovny a jiných aktivit.“

V dalším textu popisovala studentka své jednání a opět seberefektivně přibližuje svoji reakci na danou situaci, plnou nejistoty z budoucnosti. Tyto pocity přitom mohla sdílet se svými spolužáky; studentka sama sebe označuje za společenskou, její vizí je žít ve společenství s druhými lidmi (ideál).

„Prvních několik týdnů jsem jen odpočívala, hrála počítačové hry, četla si a pracovala na zlepšení svých malířských technik na plátno. Jsem člověk, který špatně nese samotu. Po dvou týdnech už pociťuji radost z volných dnů, které přerostly v měsíce, jsem chtěla, aby už vše skončilo a život se vrátil do normálního módu. Pamatuji si, že jsme si se spolužáky ve škole říkali, jak bude karanténa určitě pár týdnů. To jsme nevěděli o její skutečné nadcházející délce.“

Studentka se v další citaci z deníku opakovaně vrací ke zpětnému pohledu na své jednání a reflektuje obrat vyvolaný nutností plnit své školní povinnosti. Postupně se tedy přiměla k aktivitě za pomoci vlastních zdrojů. Uvědomuje si svoji jádrovou kvalitu spočívající ve schopnosti aktivizovat síly v případě naléhavé potřeby; může se tak spolehnout sama na sebe. Jako nevýhodu vnímá prokrastinaci předcházející zahájení činnosti. Prokrastinace někdy spouští i paniku, nicméně z výpovědi studentky nevyplývá, že by ji vnímala jako zásadní překážku, neboť má zkušenost, že je schopna ji překonat. Studentka si uvědomuje, že je třeba plnit své povinnosti a překonávat překážky (ideál).

„Po asi třech týdnech relaxování a nicnedělání jsem se konečně přiměla k postupnému plnění úkolů do školy, které se na nás hrnuly ve vlnách jako tsunami. Karanténa nebo ne, pokaždé si před sebou tlačím hroudu úkolů a povinností, které v zajetí prokrastinace odkládám na později. Někdy mě přemáhá panika, co když nestihnou toto a tamto, ale vždycky je nakonec všechny splním.“

V dalším textu jsme identifikovali vrstvu kompetencí. Studentka díky omezeným možnostem osobních kontaktů musela rozvíjet svoji schopnost komunikovat distančně prostřednictvím telefonování. Byla schopna překonat svoji nechuť k této formě komunikace, čímž se znovu dostáváme

⁴⁷ Opraveny byly pouze pravopisné chyby.

k odkrytí jádrové kvality dané studentky (schopnost překonávat překážky). Nově rozvitá kompetence může být využita i v praxi sociální práce, neboť sociální pracovníci jsou odborníci na oblast komunikace a při své práci využívají rozličné komunikační kanály.

„Nemám ráda telefonování a jsem ráda, že toto období mě donutilo se naučit víc komunikovat s lidmi na dálku prostřednictvím hovorů, ne jenom písemně přes zprávy a emaily.“

Čas strávený doma kvůli protiepidemickým opatřením se projevil rovněž ve fungování rodinných systémů. Členové rodin museli trávit pospolu více společných chvil v domácnostech, což byl i případ studentky, jejíž deník jsme podrobili analýze. Tento aspekt hodnotí Alžběta pozitivně v kontextu fungování její původní rodiny, kterou srovnává s jinými rodinami ze svého sociálního okolí. Studentka také využila čas k reflexi svého bývalého partnerství. Na základě svých zkušeností prezentuje vrstvu ideálu péče. Nejprve je podle studentky nutné si vytvořit pozitivní vztah sám k sobě a poté k ostatním lidem.

„Taky jsem strávila hodně času se svým otcem, který je obvykle pracovně vytížený [...]. To mi hodně vnitřně pomohlo, celkově být s rodinou, se kterou přes obyčejné pracovní dny nemáme čas [...]. Lidé, kteří mají velké rodiny, mi říkali, jak už jim všichni členové způsobují ‚ponorku‘, a já jako jedináček a potomek rozvedených rodičů jsem jim jen tiše záviděla. Také jsem hodně přemýšlela o rozchodu s osobou, se kterou jsem strávila tři roky ve vztahu, a celkově o tom, jak se mít ráda nebo si k sobě vytvořit vztah a až potom vztah k někomu jinému.“

Níže uvedená citace z deníku začíná přiblížením vrstvy jednání, které studentka vnímala ve dvou dimenzích – na jedné straně bylo plnění školních povinností, na straně druhé odpočinek. Z jejích slov vyplývá, že sledování seriálů se svým otcem nespadá ani do jedné z těchto dvou kategorií. Racionalizuje sledování seriálů – činnost, kterou sdílela se svým otcem. Následně z jejích slov zaznívá „úleva“ týkající se vrstvy poslán (ideál péče), projevující se tím, že si studentka uvědomuje možnost čerpání „duševní pohody a síly“ z přírody. Navíc dokázala svou kompetenci zajistit si výlet do přírody ve chvíli, kdy to již bylo možné vzhledem k uvolnění protiepidemických opatření. Tímto způsobem mohla utvářet svůj život podle vlastních představ. Na základě ideálu potřeby sebepeč (nejen) v krizové situaci, si uvědomuje, jaká je její osobní – fungující – strategie. Ve vrstvě prostředí se stále objevuje povzdech nad omezením sociálních kontaktů – studentka racionálně zvažuje možnosti a respektuje opatření stanovená vládou ČR.

„Mezi plněním školních povinností a relaxováním jsme s tátou překonali rekordy v počtu hodin strávených u televizních seriálů, což jsme si odůvodnili tím, že ‚co jiného dělat, když je ta karanténa‘. Potom, co přišlo postupné uvolňování nouzového stavu apod., jsme konečně vyrazili do přírody, kde pokaždé načerpám duševní pohodu i sílu. Jediné, co mi pořád chybělo a chybí, jsou společné sešlosti s přáteli – a jelikož každý z nich žije na jiném konci ČR nebo světa, nesnažila jsem se zatím s nimi sejít.“

Níže díky vrstvě přesvědčení zjišťujeme, jaký má studentka názor na celosvětovou situaci spojenou s pandemií; pojmenovává obavy spojující lidstvo související s hodnotou zdraví v individuálním i společenském kontextu. Krizi vidí rovněž jako příležitost využít potenciál vzniklý neobvyklou situací, zpomalit a nahlédnout na život z jiné – hlubší – perspektivy. Z jejích slov vyplývá i možnost posunu životních hodnot u lidí. Podle Alžběty tedy může díky krizi dojít k pozitivnímu posunu – když už krize nastane, můžeme ji vidět jako příležitost ke změně.

„I když je tento čas neklidný a s lidmi sdílím strach o zdraví svých blízkých i vzdálených, myslím, že tato doba může fungovat jako restart lidstva, řečeno s nadsázkou. Žijeme v neskutečně rychlé době, stres doslova zmítá populaci, stav Země se horší a chceme pořád víc. Krizové období by mělo člověka přimět se pozastavit nad svým životem a chováním, pohledět na sebe a ostatní z jiného úhlu

a uvědomit si, co chce, co potřebuje a co je skutečně důležité.“

Následující citace z rozhovoru analyzovaná prizmatem modelu ALACT přináší studentčin pohled na uvědomění si podstatných aspektů její životní situace – k poznání týkající se kongruence, opravdovosti v jejím životě, ji dovedla právě krizová situace. Krizi tedy pojala i z osobního hlediska jako příležitost k vlastnímu růstu.

„Já jsem si uvědomila, že chci být něčím jiným nebo někým, kdo nejsem, je zbytečné. Nemusím zapadnout do formy, nejsem voda.“

Tato skutečnost se projevuje i v další vrstvě identity, kdy studentka vyjadřuje své uvědomění si vlastní jedinečnosti, a ve vrstvě přesvědčení zprostředkovává svůj pohled na svět a vlastní budoucnost. Ve vrstvě přesvědčení rovněž odkrývá svůj světonázor. Přesvědčení studentky se může transformovat do poslání. Dozvídáme se totiž, jaké je poslání studentky – inspiruje ji seriál týkající se smrti. Modifikovaný postoj ke smrti by mohla využít, pokud by se rozhodla pracovat s umírajícími, jejich blízkými a pozůstalými (např. jako sociální pracovnice v hospici).

„Nevím, jestli mám jenom jeden život, nebo bude další, ale žiji sama se sebou v tomto životě, a tak bych si k sobě měla najít neutrální až pozitivní cestu, jelikož moje tělo je můj domov. Chci žít více v lásce – více jí dostávat a víc ji rozdávat. Mám pořád strach ze smrti, [...] mám ráda život, ale jeden seriál (Odpočívej v pokoji), kterého dějová linie se točí kolem rodiny vlastníci pohřební ústav, mi pomohl na smrt pohlédnout trochu jinak. Jako na něco, co v jistém ohledu dává životu smysl. Jsme něčím limitováni v pobytu na Zemi.“

Případová studie B – Bára

Ve svém deníku studentka nejprve popisuje prostředí, ve kterém se na začátku pandemie nacházela nejen ona sama, ale celá společnost. Základní charakteristikou covidové doby byla podle jejích slov nejistota týkající se jak přítomnosti, tak i budoucnosti. V souvislosti s touto nejistotou studentka jmenovala tři faktory – obavy o budoucnost („Co bude dál?“), touhu po znovuoobnovení sociálních kontaktů („Kdy se zase uvidíme?“) a nevědomost ohledně závažnosti pandemie („Jak vážné to opravdu je?“).

„Dnešní datum je 21. 4. 2020, což znamená, že již 41 dní probíhá státní zákaz osobní přítomnosti studentů na školách. Toto opatření nás postavilo do zcela nové situace, zbouralo naše plány, omezilo aktivity našich běžných dnů a izolovalo nás v našich domovech. Ze dne na den jsme se ocitli v nejistotě. Co bude dál? Kdy se zase uvidíme? Jak vážné to opravdu je?“

Součástí naší identity jsou také naše emoce; po zjištění, že bude přerušena kontaktní výuka, studentka svoje emoce označuje jako „vesměs pozitivní“. Ve druhé větě prezentuje svoje přesvědčení – tj. jaký je její názor na situaci přerušení kontaktní výuky. Poté se vrací k vyjádření emocí (pocit znepokojení) a objevuje se znovu vrstva přesvědčení, v níž opět vyjadřuje svůj názor na situaci formovaný historickým kontextem. Objevuje se zde i poslání prezentované vědomím potřeby pečovat o vztahy (v tomto případě o vztahy ve třídě). Ve vrstvě jednání se toto přesvědčení projevilo loučením se spolužáky, které mělo – vzhledem k situaci – nezvyklou podobu. Toto loučení bylo podle studentky ambivalentní – navenek veselé, ale zároveň s pachutím smutku.

„První pocity po přečtení emailu od zástupce naší školy [...] byly vesměs pozitivní. Máme volno, prázdniny, žádné dojíždění, žádné zápočty [...]. Později na mě začal doléhat pocit znepokojení. Vzpomínala jsem na všechny okamžiky historie, kdy došlo k uzavření vysokých škol. Válka, změna režimu, potlačení inteligence... [...] Mrazí z toho po zádech a vzbuzuje to strach. [...] zprávy o novém šířícím se viru jsou slyšet úplně na každém kroku, ale byl to spíš předmět zlehčování, utahování

si z davové paniky, ale neznamenalalo to žádné omezení běžného života. Nikdo z nás netuší, že již brzy se začnou objevovat první nakažení, první hospitalizovaní a za nedlouho přijdou zprávy o prvních úmrtí. Loučení se spolužáky je zvláštní. Navzájem si vesele přejeme pěknou karanténu, ale všechny tyto řeči mají dochuť smutku, nejistoty a obav.“

V deníku jsme dále identifikovali vrstvu jednání (sledování zpráv), která přiblížila studentku k vrstvě identity vztahující se k postavení jí samé, ale i ostatních lidí ve světě, který ji (nás jako lidstvo) obklopuje. Další vrstvou je přesvědčení, transformované do poslání. Uvědomění si nahraditelnosti každého z nás z pohledu běhu světa je pro studentku úlevné; tento postoj považuje za první krok k osobnímu růstu. Tato myšlenka nahraditelnosti se může pozitivně projevovat i v profesním životě (není tolik ohrožena např. syndromem „spasitele lidstva“). Stejně jako v předchozí případové studii A se zde objevuje možnost vidění krize jako příležitosti k osobnímu i profesnímu růstu. Krize nám podle studentky může dopomoci si některé věci uvědomit a podívat se na ně z jiného úhlu pohledu. A právě to může být osvobozující.

„Prvních pár dní karantény plyne ve zvláštním rytmu. Sleduji zprávy, každý den se opatření zpřísňují, nakažených lidí přibývá raketovou rychlostí [...]. V těchto prvních dnech jsem prožívala chvíle, kdy si člověk uvědomí, jak malý a bezmocný je v kolese stále se otáčející Země. Jaká tíha mě to zavalí a prožene párkrát válcem vlastní ideje o všemohoucnosti a samostatnosti, ideje o mých vynikajících schopnostech. Svět se točí ať už se mnou, nebo beze mě. Jsou to první kroky pro uzdravení všech mých omylů a lží, kterým jsem ve své sebe pýše dokázala uvěřit. Tato lobotomie domnělých pravd bude postupně cestou poznání nových radostí.“

V dalším odstavci studentka nejprve přibližuje vrstvu prostředí, žije obklopena přírodou a je zjevné, že prostředí silně formuje její vrstvu poslání (mise). Stojí za pozornost, že stejně jako v případě studentky Alžběty (viz případová studie A) se Bára vyjadřuje ke smrti, přestože toto téma nebylo součástí předloženého zadání, které ani s fenoménem smrti přímo nesouviselo. Vypozorovali jsme ovšem, že smrt se díky pandemii stala více hmatatelnou a hodnota zdraví u mnohých přestala být brána jako samozřejmost. Studentka Bára nachází inspiraci v přírodě, tu chápe jako svoji učitelku, díky níž je svět intenzivní a autentičtější. Uvědomuje si nesamozřejmost světa, který nás obklopuje. Opakovaně se projevuje pozitivní přístup a umění radovat se z maličkostí. Právě tyto postoje mohou být velmi inspirativní pro praxi sociální práce. Stejně tak studentčin přístup k hranicím, který řadíme do vrstvy kompetencí. I v těžkých chvílích pro lidi a lidstvo je studentka schopna prožívat své osobní štěstí. Tato schopnost může pomoci předcházet vzniku syndromu vyhoření.

„Ve vesničce uprostřed kopců, kam nás osud na toto nehostinné období zavál, nastává jaro. [...] Konečně vidím věci, nad kterými už jsem zapomněla žasnout. [...] Je vůbec možné se na tomto světě cítit osamocen? Jsem pohlcena tím životem. [...] Cítím, že žiji více než předtím, že žiji každý den pro krásu tohoto světa, pro ty bezbranná poupátka ukrytá v náruči země. A i když jsem zarmoucená z každé nové zprávy o zhoršujícím se stavu světa, o každém úmrtí, o každé lidské bolesti, tak přesto dokážu prožívat své osobní štěstí.“

V životě studentky nastal čas práce (vrstva jednání). Je pro ni těžké se soustředit a vrátit se do studijního režimu v nových podmínkách online výuky. Pomáhá ji sdílení s ostatními a vědomí, že jsou v pořádku. Studentka se opakovaně vrací ke svým ambivalentním pocitům, které řadíme do vrstvy identity. V textu nacházíme i vrstvu kompetence projevující se schopností naslouchat druhým lidem a schopností soucitu s lidmi v obtížných životních situacích. Tento náhled umožňuje studentce pociťovat vděk nad prostředím, v němž žije a z něhož čerpá svou inspiraci (poslání). Z citace je zjevná i spirituální orientace autorky.

„Mé dny Robinsona na opuštěném ostrově pomalu pomíjejí. Nastupují povinnosti, hlásí se úkoly, dohání mě deadliny. Nastává čas práce. Sedím nad počítačem a hlavu mám v oblacích. Realita na mě křičí ze všech stran a já ji jen stěží stačím stíhat. Udivuje mě, jak rychle jsem odvykla tomuto shonu. Ráda naslouchám hovoru ostatních Robinsonů na jejich ostrovech. Cítím úlevu, že moji drazí prožívají vlastní stránky svého deníku v poklidu a ve zdraví. Moje pocity se zmítají ve smyčce kontrastu klidu, který všude panuje, a děsivých zpráv ze světa o tisících mrtvých, nemocných a zapomenutých. Myslím na lidi opuštěné, osamocené, uvězněné ve vlastních domovech bez možností vyjít ven a nadechnout z plných plic život jara. Děkuji Bohu, že nás po svých cestách vyvedl z malého suterénního bytu a hluku města do místa, kde se plní sny a život plyne lehčeji. Do místa, které je mi v srdci tolik blízko a kde jsem zažila tolik radosti.“

V posledním odstavci svého deníku studentka zprostředkovává svoji vrstvu poslání (mise), která je formována přesvědčením. Znovu v jejích slovech zaznívá pozitivní orientace a přijetí individuální, ale i společenské zodpovědnosti za dění ve světě. Viděno prizmatem teorie krize (viz výše) můžeme hovořit o fázi vhledu, v níž si Bára uvědomuje možný smysl, který může celé události dát a který ji pomůže se v chaotické situaci zorientovat.

„Myslím si, že nás tato doba mění. Již není čas na žádné přetvářky, na hraní her a ztrácení času. Možná až tento čas pomine, budeme ke světu pokornější, budeme více pamatovat na malost našich velkých JÁ, budeme každý skládat dluh za svoji lhostejnost a nevšímavost vůči věcem ve světě. Navzdory všem našim i mým pochybením jsem hrdá na to, kolik dobroty skrývají lidská srdce, kolik pomoci a solidarity jsme v uplynulém období mohli vidět i zažít, kolik povzbuzení nám bylo do našich životů dáno. Nevíme, co nás čeká za horizontem dalších dní, ale jsem naprosto přesvědčená, že tohle je svět, ve kterém chci žít.“

Diskuse

Tematická analýza deníků ukázala, že (sebe)reflexe prostřednictvím cibulového a ALACT modelu umožňuje identifikaci vrstev jádrového modelu a porozumění dynamice vztahu mezi sebereflexí a osobním i profesním rozvojem. V reakci na výraznou změnu prostředí (krize) studentky volily určité jednání, které se postupně proměňovalo a zaměřovalo v návaznosti na stále hlubší uvědomění vlastní identity opřené o poslání a vyjádřené v přesvědčení, které si studentky formulovaly tváří v tvář náročné situaci. Přitom využívaly svoje klíčové kvality, jejichž konkrétní vyjádření postupně odkrývaly (např. schopnost aktivizovat vlastní sílu i přes překážky vyjádřená prakticky jako práce na nabývání kompetence telefonické komunikace). Oba deníky ukazují vysokou míru schopnosti (sebe)reflexe autorek jak v oblasti vytváření vědění (teorie s malým t), na které se mohou spolehnout při rozhodování a řízení sebe sama (reflexivita jako sebedefinující proces), i v oblasti průběžného problematizování tohoto vědění a nabývání osobní a profesní moudrosti (např. vyjádření Báry o nutnosti opustit sebestřednost a nevšímavost a přijmout odpovědnost za dění kolem nás)⁴⁸, které může vyústit v porozumění Teoriím⁴⁹ a které je podkladem i pro porozumění poslání sociální práce jako takové⁵⁰. I tyto studentky však stejně jako jejich kolegyně a kolegové, na základě jejichž deníků lze usuzovat na menší schopnost uplatnit (sebe)reflexi, potřebují v tomto procesu doprovod vyučujících a pomoc s aplikací konceptů podporujících osobní a profesní rozvoj.

48 Glumbíková, *Reflexivita v sociální práci s rodinami*, 35–52.

49 Korthagen, and Wubbels, *Učit se z praxe*, 57–60.

50 'Global definition of social work', IFSW.

Zodpovězení otázky po způsobu, jakým lze schopnost reflexe a sebereflexe u studujících podpořit a prohlubovat, se nyní budeme věnovat ve dvou rovinách. Nejprve uvedeme argumentaci dokazující, proč je důležité studenty sociální práce vést k reflexivnímu uvažování. Dále se zamyslíme nad možnostmi práce s reflexí v průběhu vzdělávání.

Sociální práce jako profese zatím nemá ve společnosti vybudován pevný status, je proto třeba upevňovat postavení sociálních pracovníků jako kvalifikovaných a sebevědomých profesionálů, kteří jsou se svojí profesí identifikováni. Schopnost sebereflexe se v praxi může projevovat větší jistotou umožňující autentické fungování v jejich profesní roli sociálního pracovníka. Vzdělavatelé by proto měli být schopni učit své studenty jít do hloubky svých osobností a odkrývat jednotlivé vrstvy slupek svých cibulí, což s sebou nese i připravenost vzdělavatelů se sebereflexí (i u sebe samých) pracovat.⁵¹

Při analýze deníků jsme si uvědomili, že prostřednictvím využití těchto modelů již při samotném zadání by bylo možné dosáhnout hlubší sebereflexe při psaní, a poté by se nabízela možnost pracovat s nimi na supervizních seminářích (konaných buď prezenčně ve škole, nebo online). Doporučujeme postupovat komplexně – od zážitku až k tomu, jak poznatky využít v praxi a jaké teorie / vyučované poznatky zážitků osvětlují. Uvědomujeme si, že se v případě (sebe)reflexe vždy jedná o nabídku spolupráce mezi učitelem a studentem. Je pravděpodobné, že někteří studenti splní zadaný úkol spíše formálně – bez hlubšího vhledu. Důvody přitom mohou být různé a je třeba respektovat ochotu studentů k zapojení se a začínat vždy od úrovně schopnosti reflexe, na které se studenti aktuálně nacházejí. Do hry vstupuje také pedagogova schopnost pracovat s motivací. Studentky ve výše v textu analyzovaných denících – zpracovaných jako dvě případové studie – popisují své jednání a věnují také prostor prožívaným emocím. V denících popsaly, co potřebovaly a také co konkrétně dělaly, jaké byly jejich kroky. Právě tyto dimenze – jak je již uvedeno výše – hrají důležitou roli při objasnění jednání u studentů (model ALACT). Na základě těchto parametrů také volily studijní strategie, k nimž došlo při přechodu na distanční výuku. Z didaktického pohledu, při zpětném hodnocení zvoleného zadání, by bylo vhodné na základě modelu ALACT zařadit rovněž otázky týkající se možností vytvoření alternativních postupů jednání při využití jádrového potenciálu studentů. Takto zvolená struktura zadání by mohla prohloubit reflexi a sebereflexi studentů. Právě flexibilita a volba alternativních postupů jednání je totiž v sociální práci hojně využívána.

Dalším zjištěním vzešlým v článku jsou témata, kterým je třeba při výuce věnovat pozornost. Jedná se zejména o rozměr prostředí a interakce studenta s prostředím, v němž se pohybuje. Každý z nich přichází do výuky z jiného prostředí a s touto dimenzí je třeba pracovat. Prostor je zároveň i základním pojmem sociálně ekologické perspektivy, která se uplatňuje v teoretickém zázemí sociální práce, neboť specifickým cílem sociální práce je pomoc klientům se zvládáním potíží v jejich interakcích s jejich sociálním prostředím.⁵²

Dalším tématem, které se opakovaně objevovalo v denících studentů (nejenom v těch, které byly podrobeny analýze), byla smrt. Smrt jako univerzální lidská zkušenost (zintenzivněná okolnostmi probíhající pandemie), s níž budou studenti ve svém profesním, ale i osobním životě konfrontováni. Kultivace postojů ke smrti je tedy dalším z důležitých rozměrů profesního působení sociálních pracovníků.

51 Srov. Bob Koster, and Fred Korthagen, 'Příprava vzdělavatelů učitelů pro realistický přístup', in *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, ed. Fred Korthagen (Brno: Paido, 2011), 229–242.

52 Libor Musil, 'Identita oboru/profese sociální práce', in *Encyklopedie sociální práce*, ed. Oldřich Matoušek a kol. (Praha: Portál, 2013), 512–513.

Závěr

V úvodu jsme si položili otázku po způsobu, jakým lze schopnost reflexe a sebereflexe u studujících podporovat a prohlubovat. Jednu z možných cest, jak pracovat se sebereflexí, jsme ukázali na modelovém příkladu dvou deníků z karantény studentů vybrané vyšší odborné školy. Právě situace pandemie dala možnost podívat se na okolní svět a fungování samotných studentů z jiného úhlu pohledu. Pandemii v textu pojmáme jako krizovou situaci, která mohla vyprovokovat studenty k hlubšímu zamyšlení (core reflection). Jedná se o příležitost, která mohla studentům napomoci k osobnímu a tím i profesnímu růstu a formování osobní a profesní identity. Výkon sociální práce však už ze své podstaty s sebou přináší množství různých eticky významných situací, od kterých je možné zaměřenou reflexi odstartovat. Důležité pak je to, aby si pedagog osvojil model, který chce pro (sebe)reflexi využít, a dokázal jej spolu se studenty flexibilně aplikovat v rámci požadavků profese.⁵³ Věříme, že takto je možné kultivovat (sebe)reflexi jak na straně studentů, tak i na straně pedagogů.

Kontakty

Mgr. et Mgr. Zdeňka Dohnalová, Ph.D.

Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií

Katedra sociální politiky a sociální práce

Joštova 218/10, Brno-město, Brno

dohnalova@fss.muni.cz

PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D.

Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií

Katedra sociální politiky a sociální práce

Joštova 218/10, Brno-město, Brno

necasova@fss.muni.cz

53 'Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP'.