

**Vnímaní kompetencí
sociálně aktivizačních pracovníků
s rodinou z pohledu klientů
v kontextu sociální pedagogiky**

Mgr. Jaroslava Pavlíčková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Jaroslava Pavlíčková**
Osobní číslo: **H191184**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Distanční**
Téma práce: **Vnímání kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou z pohledu klientů v kontextu sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti práce s rodinou, profesních kompetencí a sociální komunikace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných hloubkových interview.

Zpracování dat analytickým postupem za využití situační analýzy, vyhodnocení a interpretace dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování rigorózní práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bakošová, Z. et al. (2011). *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.
- Bechyňová, V. & Konvičková, M. (2011). *Sanace rodiny*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0031-4.
- Boam, R. & Sparrow, P. (Eds.) (1992). *Designing and achieving competency. A competency-based approach to developing people and organizations*. London: Mc Graw-Hill. ISBN-10: 0077075722.
- Fortin, A. & Chamberland, C., (1995). Preventing the Psychological Maltreatment of Children. *The Journal of Interpersonal Violence*. Washington: University of Washington. 10 (3), 275-295, doi: 10.1177/088626095010003003.
- Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v sociální práci. Metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.
- Holden, G. et al. (2017). A Social Work Education Outcome Measure: The Evaluation Self-Efficacy Scale. II. *SAGE open*, 1 (9), DOI: 10.1177/2158244017728323.
- Levická, J., et al., (2004). *Sociální práce s rodinou I*. Trnava: Mosty, TU. ISBN 80-89074-93-6.
- Matoušek, O., Pazlarová, H. et al. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0697-2.
- Mlčák, Z. et al. (2005). *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravské univerzita. ISBN 80-7368-129-3.
- Nedělníková, D. & Janoušková, K. (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků: Sborník studijních textů*. 1. Ostrava, OU, ISBN 978-80-7368-504-1.
- Reich, J., A., (2005). *Fixing Families: Parents, Power, and the Child Welfare System*. New York: Routledge. 351 p. ISBN 0-415-94726-X.

Garant studijního oboru /
programu rigorózní práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání rigorózní práce: **17. ledna 2020**

Termín odevzdání rigorózní práce: **30. října 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

29. 10. 2020

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádne k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zabývá podporou rodiny v českém systému péče o ohrožené děti. Po transformaci služeb péče o tuto ohroženou skupinu, se práce s rodinou přenesla pro pomáhající pracovníky především do přirozeného prostředí. Jedná se o sociálně aktivizační služby pro rodiny s nezletilými dětmi. Teoretická část práce se zabývá problematikou práce s rodinou v současném legislativním rámci s důrazem na význam sociální komunikace. Její teoretická východiska shledáváme do kontextu socio-kognitivního učení a kompetenčního přístupu pro vnímání kompetencí pracovníků. Empirická část práce představuje metodologické požadavky výzkumu. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak klienti využívající služeb sociální aktivizace pro rodinu s nezletilými dětmi vnímají kompetence těchto pracovníků. Data získaná skrze polostrukturovaná interview byla analyzována za využití analytických postupů situační analýzy, která je řazena ke druhé generaci zakotvené teorie. Jako sekundární metoda sběru dat byla zvolena ohnisková skupina s cílem posoudit, nakolik jsou v datech reflektovány současné kompetence pracovníků, a zda tyto kompetence naplňují požadavky jejich klientů.

Klíčová slova: podpora rodiny, sociálně aktivizační služby, práce s rodinou, profesní kompetence, situační analýza

ABSTRACT

The thesis deals with family support in the Czech care system focused on children in needs. After the care services' transformation in this field, work with the family was transferred mainly to the workers who work with them in their natural environment. This includes social activation services for families with under-age children. The theoretical part of the thesis is focused on the issue of working with the family in the current legislative framework with emphasis on the importance of social communication. We find its theoretical basis in the context of socio-cognitive learning and competence approach to the perception of employee competencies. The empirical part of the work presents the methodological background of the research. The main goal of the research was to find out, how clients using social activation services for families with under-age children perceive the competencies of the workers. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed

using analytical procedures of situational analysis, which is included in the second generation of grounded theory. As a secondary method of data collection, a focus group was chosen in order to assess if the data reflect the current competencies of employees and whether these competencies meet the requirements of their clients.

Key words: family support, social activation services, work with family, professional competences, situation analysis

Své poděkování chci vyjádřit pracovním v terénu k motivaci pro námět k sepsání této práce. Velké poděkování patří i všem aktivním účastníkům výzkumu, kteří byli ochotni se podělit o své cenné zkušenosti ze spolupráce se sociálně aktivizační službou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KONCEPT OBECNÉHO TEORETICKÉHO RÁMCE A JEHO VÝCHODISEK	11
1.1 AKTUÁLNOST TÉMATU A VZTAH K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	11
1.2 SOCIOKOGNITIVNÍ UČENÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A PRÁCE S RODINOU	13
1.3 KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP A JEHO APLIKACE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	16
1.4 VÝZKUMY VZTAHUJÍCÍ SE PROBLEMATICE	19
2 SOCIÁLNÍ AKTIVIZACE RODINY V KONTEXTU TERÉNNÍ SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE	26
2.1 TERÉN JAKO AKTUÁLNÍ TREND SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE	26
2.2 SMĚRY PŮSOBNÍ TERÉNNÍ SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE	29
2.2.1 PREVENTIVNÍ OBLAST	29
2.2.2 TERAPEUTICKÁ OBLAST	31
2.3 SOCIÁLNÍ AKTIVIZACE RODINY	32
2.3.1 AKTIVIZACE RODINY S OSAMOCENÝM RODIČEM	35
2.3.2 AKTIVIZACE RODINY S DÍTĚTEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	35
2.3.3 AKTIVIZACE RODINY V ROZVODOVÉM A POROZVODOVÉM ŘÍZENÍ.....	37
2.3.4 AKTIVIZACE MNOHOPROBLÉMOVÉ RODINY	39
2.4 ČINNOSTI SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ PRÁCE S RODINOU	41
2.4.1 PORADENSTVÍ	42
2.4.2 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ A AKTIVIZAČNÍ ČINNOSTI	42
2.4.3 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ KONTAKTU SE SPOLEČENSKÝM PROSTŘEDÍM	47
2.4.4 SOCIÁLNĚ TERAPEUTICKÁ ČINNOST.....	47
2.5 VYBRANÉ METODY PRÁCE S RODINOU	48
2.5.1 MOTIVAČNÍ ROZHOVORY	48
2.5.2 KRIZOVÁ INTERVENCE	49
2.5.3 MEDIACE.....	51
2.5.4 PRÁCE SE SKUPINOU	53

2.6	LEGISLATIVNÍ RÁMEC UKOTVENÍ SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍCH SLUŽEB.....	55
3	KOMPETENCE SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍCH PRACOVNÍKŮ	60
3.1	OSOBNOSTNÍ ASPEKTY PRÁCE S RODINOU	62
3.1.1	EMPATIE.....	66
3.1.2	AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ	67
3.1.3	OTEVŘENOST A AUTENTICITA	70
3.1.4	POSTOJOVÁ SLOŽKA - DIREKTIVITA VERSUS NEDIREKTIVITA V SOCIÁLNÍ INTERAKCI.....	71
3.2	PROFESNÍ ASPEKTY PRÁCE S RODINOU	73
3.3	ZÁTĚŽOVÉ ASPEKTY PRÁCE S RODINOU	76
4	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	81
4.1	FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	81
4.2	VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A SBĚRU DAT	82
4.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	86
4.4	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	94
4.4.1	SITUAČNÍ ANALÝZA.....	94
4.4.2	SITUAČNÍ ANALÝZA JAKO METODA ZKOUMÁNÍ VNÍMANÝCH KOMPETENCÍ SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍCH PRACOVNÍKŮ S RODINOU Z POHLEDU KLIENTŮ.....	96
4.4.3	SITUAČNÍ ANALÝZA ZAMĚŘENÁ NA OSOBNOSTNÍ KOMPETENČNÍ CHARAKTERISTIKY TERÉNNÍHO SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍHO PRACOVNÍKA	104
4.4.4	SITUAČNÍ ANALÝZA ZAMĚŘENÁ NA INTERPERSONÁLNÍ VZTAHOVÝ RÁMEC MEZI TERÉNNÍMI SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍMI PRACOVNÍKY A JEJICH KLIENTY	125
5	DISKUZE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU	146
5.1	SIGNIFIKANTNÍ OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY V KOMPETENCÍCH PRACOVNÍKŮ.....	146
5.2	VÝZNAMNÉ EFEKTIVNÍ INTERAKCE V KOMPETENCÍCH PRACOVNÍKŮ	149
5.3	LIMITY VÝZKUMU	152
	ZÁVĚŘ	155
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	158
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	170
	SEZNAM OBRÁZKŮ	171
	SEZNAM TABULEK.....	172
	SEZNAM PŘÍLOH.....	173

ÚVOD

V soudobé společnosti došlo a neustále dochází k mnoha změnám. V rámci postmoderního chápání současné rodiny často do popředí vstupují egocentrické zájmy jednotlivých členů rodiny na úkor dětí. Důsledky postavení dítěte ve společnosti v rámci nastavených změn se projevují jak v pozitivním, tak i negativním významu. Na základě toho, postavení dítěte, přináší i změnu jeho potřeb, které mnohdy nejsou školními, dokonce ani některými jinými státními institucemi a pracovníky vždy reflektované.

Vzhledem k tomu, současně nastavený systém pomoci vytváří prostor pro poskytování takových služeb, které řeší problémy ohrožených dětí vhodnými sociálně pedagogickými instrumenty v místě, kde vznikly, tedy v jejich přirozeném prostředí. Podpora dítěte a rodiny se považuje za aktivitu, která pozitivně koresponduje se současnými trendy deinstitucionalizace péče a směřuje k respektu k potřebám a právům sociálně znevýhodněných dětí a jejich rodin. V tomto případě vstupuje do popředí zájmu terénní sociálně pedagogická práce, ve které je možné pracovat s jednotlivcem, rodinou případně skupinou. Jejím cílem je vyšší úsilí preventivní práce z hlediska fungování společnosti, čímž se posiluje rozvoj zdravějšího životního stylu, konstruktivního řešení problémů, a tak přispívá ke kvalitnějšímu rozměru života. Je však také orientována na pomoc rodinám i ve smyslu sekundární prevence. Ve společenském kontextu to znamená přístup prostřednictvím pomoci, která vede ke snižování sociálního vyloučení jedinců, rodin a také k eliminaci umístování dětí do institucionální péče.

Člověk je bytost sociální, proto většina našich problémů vzniká, projevuje se a řeší právě v kontaktu s jinými lidmi, tj. v sociálním prostředí. Přirozenou a základní societou je tedy rodina. Pohled na rodinu se mění vzhledem k celkovému vývoji moderní společnosti. Tudíž i rodina, která v rámci společnosti zastává roli sociální skupiny, prochází v důsledku společensko-politických a kulturních změn svým vlastním vývojem. Jak uvádí Kraus (2015), rodina reflektuje přímo i nepřímo stav společnosti a její podmínky vytvářené společností. Je tedy zcela logické si klást otázku, jak souvisí rizikový vývin mladých lidí s jeho rodinou, a jak by rodina mohla tento vývin pozitivně ovlivnit a jakou pomoc při tom potřebuje?

Před rokem 1989 byla práce s rodinou doménou pouze institucionální sítě. Důsledkem byla akcelerující potřeba zvyšovat kapacity zařízení pro výkon ústavní výchovy, a zároveň prá-

ce s rodinou zůstávala hluchá. Podstatou byla zásada, že nejlepším pečovatelem o děti v obtížných situacích byl stát, který by měl děti ochránit před jejich rodiči. Na druhou stranu v posledních deseti letech se začala věnovat zvýšená pozornost naopak posilování a pomoci rodinám, kterých členové se ne vždy chovají v souladu s uznávanými společenskými normami, případně se snaží překonávat své mnohdy specifické nepříznivé situace. Podpora rodinám je tedy přístup, který chce v zájmu dítěte i dospělých nejdříve posílit možnosti rodiny a až po případných neúspěších hledat pro děti náhradní řešení s možností zachování kontaktu s biologickou rodinou, a také s možností perspektivy překonat nepříznivé překážky a opět je navrátit do jejich biologické rodiny.

Těm, kdo poskytují rodině podporu, přísluší určité kompetence a předpoklady pro výkon této specifické pomáhající profese. To, zdali tyto kompetence splňují a vykonávají kvalitní a efektivní práci v terénu je prozatím otevřeným a neprobádaným tématem v kontextu sociální pedagogiky. Cílem této práce je zaměřit se na vnímání kompetencí v rámci sociálně aktivizačních služeb s rodinou s dětmi z pohledu jejich klientů. Jak vnímá pomoc a kompetence těchto pracovníků samotná rodina, co je to „gro“ jejich zdatnosti, které dopadá i na efektivitu celkové práce v terénu s touto cílovou skupinou? Hlavním úkolem je analyzovat odpovědi na tuto otázku v kontextu sociální pedagogiky.

Motivací k výběru tématu jsou několikaleté zkušenosti z praxe a zájem o aktuální a přímý pohled rodiny, která přijala nabízenou pomoc společnosti, aby mohla zajistit, žít svým dětem dle svých maximálních možností v přirozeném prostředí s určitou mírou kvality.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT OBECNÉHO TEORETICKÉHO RÁMCE A JEHO VÝCHODISEK

Cílem úvodní kapitoly je podívat se na aktuálnost řešení problematiky a ukotvení celého tématu rigorózní práce v širším epistemologickém a oborovém rámci vymezením teorie a klíčových pojmů, se kterými práce operuje. V této návaznosti se v závěru přikloníme ke krátkému zmapování oblasti výzkumu vztahujícímu se k tématu práce.

1.1 Aktuálnost tématu a vztah k sociální pedagogice

Dnešní doba je nesporně dobou plnou nejistoty vyrůstající z celé škály sociálních rizik, které tvoří součást naší společnosti. Proto v souvislosti s praktickými potřebami, směr sociální pedagogiky právoplatně Bakošová (2008, 2011, s. 23) přiklání k životní pomoci. Tato forma životní pomoci může sloužit všem věkovým kategoriím ve vztahu ke společensky znevýhodněným a osobnostně handicapovaným jednotlivcům a skupinám v závislosti na měnících se podmínkách společnosti. Svoji pozornost zaměřuje na výchovu člověka a pomáhá mu „žít“ v daném společenství.

Humanizační snaha České republiky se snaží protlačovat myšlenky transformace systému péče o ohrožené děti od roku 2009. Cílem této transformace jsou podpora péče rodinného typu, podpora práce s rodinou a rozšíření alternativních forem péče. Systém práce s touto ohroženou cílovou skupinou znamená v současném systému výraznou deinstitutionalizaci a důrazné zaměření na přirozené podmínky sociálního prostředí ve výchově dětí přihlížejíc k jejich sociálním a emocionálním potřebám. Je tady prostor pro systém poskytování služeb pro děti a jejich rodiny s komplexními potřebami. Služby jsou koordinovány pro rodiny, a ne rodinami samotnými. Zaměření je soustředěno na síťování a hledání společného jazyka, stejně jako důraz na prevenci a včasné zachycení problémů, reaguje se také na dobré zkušenosti praxe ze zahraničí (např. Švédsko, Holandsko, Velká Británie). Z hlediska systémového rozvoje a podpory nástrojů sociálně právní ochrany dětí jsou tyto inovace vnímány jako efektivní nástroj doplnění služeb pro ohrožené děti a rodiny. Jsou proto vhodným východiskem pro zaplnění tzv. bílých míst sítě, nastavením vhodných postupů, resp. nových služeb alternativním způsobem rodině, lze pomáhat koordinovat podporu.

Koordinovanou podporu chápeme jako proces uvažování nad možnostmi podpory dítěte v rámci celého systému péče o ohrožené děti. Klíčové je, že každý aktér podpory by měl

znát svou roli i kompetence v práci s ohroženým dítětem i rodinou. Hlavním cílem koordinované podpory je hledat způsoby a možnosti průchodu dítěte systémem péče tak, aby se dítěti a jeho rodině dostalo v každý okamžik takové funkční podpory a pomoci, která bude vycházet z potřeb dítěte. V centru všech zainteresovaných osob a institucí je ochrana práv dítěte s důrazem na právo dítěte vyrůstat v přirozeném prostředí (online MPSV, 2019).

Pro nás do centra zájmu vstupuje role pracovníka, jako sociálně-aktivizačního činitele, podporovatele osobního růstu rodičů a jejich dětí. Zahrnuje v sobě ochranný, výchovně-educativní, preventivní, socializační, resocializační, poradenský i terapeutický cíl, proto je potřebné, aby se profese neustále rozvíjela. V rámci praxe vzniká potřeba zaměřit se na analýzu kompetencí těchto pracovníků. V rámci předkládané práce se zaměříme pouze na pracovníky, pracující s ohroženými rodinami s nezletilými dětmi v přirozeném sociálním prostředí. Pracovníci jsou v přímém kontaktu s rodinou i jejich dětmi, zabezpečují jejich všestrannou péči, pomoc a podporu, pomáhají rodičům stanovovat své vlastní cíle, přiblížit se k nim a hledat možnosti řešení směrem k zájmu rodiny. Pro úspěšnou péči o tyto rodiny a jejich děti, jsou zcela klíčové pracovníkové kompetence a jejich efektivita pro výkon profese.

Z hlediska teorie sociální pedagogiky při řešení problematiky vycházíme z paradigmatu vzájemných vztahů mezi prostředím a výchovou, kdy se předmětem zájmu stávají sociální aspekty výchovy a vývoje člověka, a s tím související společenské problémy ovlivňující sociální a krizové události. Mezi první představitele, kteří poukázali na praktickou činnost a teoretický význam sociálního prostředí a výchovy a jejich vzájemné vztahy patří J.H. Pestalozzi. Bakošová (2011, s. 16) chápe tento vztah prostředí a výchovy na člověka *jako organizování prostředí ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů*. V tomto kontextu v ČR sociální pedagogiku také rozvíjí Kraus společně s Poláčkovou a Knotovou.

V rámci naší problematiky se budeme zaměřovat na aplikační charakter sociálně pedagogické práce a jeho působení na cílovou skupinu.

1.2 Sociokognitivní učení v kontextu sociální pedagogiky a práce s rodinou

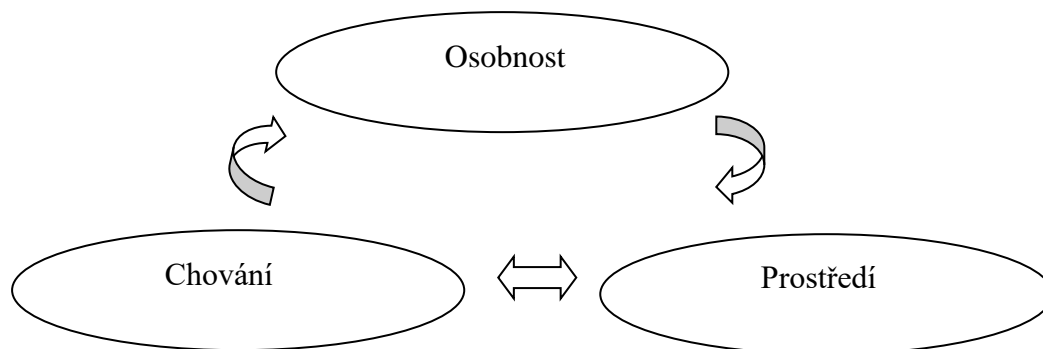
Lidská společnost se nachází v kruhu, v němž je lidské jednání ovlivňováno nejen přírodními a sociálními podmínkami, ale kdy zcela samozřejmě následky lidské činnosti ovlivňují sociální dění a životní prostředí.

Vzhledem k měnícím se podmínkám, ve kterých se společnost nachází, vzniká potřeba k řešení nově vznikajících aktuálních problémů společnosti. Postupně se tak profilují v oblasti práce s lidmi nové profesionální služby. Vzdělávání v tomto směru se v souladu s tím neustále vyvíjí, a to na základě potřeb konkrétních cílových skupin (jednotlivců, rodin, skupin, komunit a společnosti) a potřeb pomáhajících pracovníků. Vzhledem k tomu, systematické sociální vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích by mělo být celoživotním procesem získávání teoretických vědomostí a praktických dovedností. Vyvíjejí se její nové formy, metody a přístupy k učení. Během desetiletí vzniklo několik nových typů sociálních služeb a sociálních činností. Jejich učení vychází z empirií na základě sociálního učení praxí, taky na základě pedagogického zprostředkování teoretických a praktických poznatků, které dopomohou k upevnění a doplnění odborné kvalifikace (Pavličková, 2018a).

Vzhledem k tomu, že zaměření sociální pedagogiky je pestré, její snahou je pěstovat a zdokonalovat kompetence vhodnými přístupy, které by obsáhli lidskou podstatu v celé komplexnosti. Příprava budoucích sociálních pedagogů by se měla zaměřovat nejenom na směřování k profesním a odborným kompetencím, ale i k náležitým sociálním kompetencím. Význam sociokognitivní teorie v sociálním vzdělávání vyzvedává Petrovich (2004), upozorňuje na propojenost prostředí, prožívání a chování v interakčním procesu. To znamená vnímat člověka jeho schopnosti, znalosti a postoje tak, aby byly ve vzájemném respektu. Bandura (1991) vysvětluje význam termínu sociokognitivní (angl. sociocognitive) tak, že myšlení a činnosti člověka jsou výrazně spjaté se sociálními jevy. Pojem kognitivní znamená, že naše motivace, emoce a chování jsou výrazně ovlivňovány kognitivními procesy. Pracuje tedy s triádou vzájemně interagujících souvislostí v modelu nazvaném triadický reciproční determinismus (*Obr. 1*). Všechny tyto interagující prvky vysvětlují podstatu lidského chování. Na základě „triadického modelu“, ve kterém podstatu chování člověka tvoří prvky; chování člověka, osobnostní vlastnosti a prostředí. Tyto prvky na sebe vzá-

jemně působí, jsou propojené a působí na vytváření sociálních interakcí, na tvorbu znalostí, dovedností a postojů.

Obr.1 Schéma triády recipročních determinant v kauzálním modelu dle sociálně kognitivní teorie



Zdroj: (Bandura: 2012, s. 12)

Lidské fungování je výsledkem souhry intrapersonálních vlivů, chování jednotlivců a sil prostředí (Bandura, 2012), které se jich dotýkají. Základem je jejich propojenost. Determinismem se míní, jejich výsledný efekt působící jako celek osobnostních, behaviorálních a environmentálních faktorů. Na základě toho se bere v potaz nejen jeden působící faktor, ale počítá se i s tím, že v různých časových momentech v průběhu vzájemného ovlivňování, může výrazněji vstupovat do popředí jen jeden faktor. Prostřednictvím těchto vlivů se však přimíchává i mnoho náhodných vlivů, vzhledem k tomu se usměrňování a předvídání konkrétních činností během života znesnadňuje, proto je taky v modelu zahrnuto i pozitivní pojetí svobody, které je psychologicky spojováno se sebeovlivňováním a po stránce sociální, se pojí s právem volby a odpovědností za ní (in Janoušek, 1992). V tomto vzájemném ovlivňování je vždy brán v potaz člověk jako celek, v celé jeho komplexnosti, a proto v této souvislosti Bandura (1991, 2012) vymezuje lidské schopnosti v rámci recipročních vlivů. V rámci práce s rodinou to znamená, že pracovník jako osobnost, která je jeho přirozeným nástrojem při práci s rodinou, a který se uplatňuje při určitých situacích a jevech, působí na jednání rodiny bezprostředně v podmínkách jejich přirozeného prostředí.

Z pohledu sociálně pedagogického dialogu lze na základě toho předložit argumenty pro skupinovou i individuální práci s rodinou jako spolupodílející se aktivitu právě na půdorysu sociálně-kognitivní teorie. Tato teorie zdůrazňuje nejen sociální povahu učení, ale klade důraz i na socio-kulturní transakce mezi člověkem a jeho prostředím. Bertrand (1998) ji proto řadí mezi nejvýznamnější takto zaměřené teorie učení.

Významnou roli v těchto schopnostech učení hraje vnímaná zdatnost (self-efficacy) pracovníka s rodinou, která ovlivňuje jeho chování prostřednictvím seberegulačního mechanismu. Zároveň je součástí sebepojetí ve smyslu sebeobrazů jako „ideální nebo požadované Já“ (Blatný, 2010, s. 129). Ideální Já tedy představuje určité požadavky, které by měli být naplněny v rámci výkonu profese a požadované Já, představuje jakousi vnitřní strukturu, osobní výbavu pracovníka. V praxi tedy můžeme hovořit v případě ideálního Já, o kompetencích, které jsou pro pracovníka dány profesními požadavky pro výkon práce s rodinou a v případě požadovaného Já, o skutečném chování a jednání, které tento pracovník v interakcích s rodinou realizuje v rámci svých možností. Do značné míry pracovníkova vnímaná zdatnost předurčuje i jeho pocity sebeúcty tím, že v něm vyvolává emocionální stavy, např. jako je hrdost, stud, strach apod.. Jedná se o schopnosti, které mají pro Banduru (1997) takzvaný metakognitivní charakter. V praxi to pro pracovníka znamená schopnost monitorovat aktuální úroveň situace, a zároveň schopnost reflektovat vlastní výkon. Jedinci se zdravou mírou sebereflexe, mívají přiměřeně rozvinutou autoregulaci chování. Autoregulaci můžeme chápat jako proces, v jehož průběhu si jedinec uvědomuje co, jak a proč dělá. Je to proces, ve kterém si pracovník zrcadlí vlastní aktivity i jejich efekt, jehož výsledkem je individuální plán. V tomto plánu je možné projektovat, jak dál bude ve svém chování pokračovat, na co se bude dál koncentrovat, co zlepšovat, a které vlastnosti bude posilovat (Zimmerman, 2002). V této seberegulační struktuře tvoří významné místo celkové přesvědčení pracovníka o své zdatnosti vyrovnávat se se zátěží a s různými životními situacemi (Blatný, 2010).

Bandura rozlišoval mezi vnímanou zdatností (self-efficacy) a výsledky očekávání (outcome expectancy), které naopak zahrnují přesvědčení, že určité chování povede k určitému výsledku. Očekávání výsledků a důvěra ve svou zdatnost mohou tedy ovlivňovat výsledné chování pracovníka. Výsledky očekávání mohou potvrdit, zesílit, případně vyvrátit tento jev při zkoumání reciprocit ve vybrané profesi. Runhaar, Sanders & Yang (2010) se v pedagogickém výzkumu zajímají také o to, jak spolu souvisí self-efficacy a zájem o zpětnou vazbu dalších osob (odborníků, kolegů, rodičů), v našem případě samotných rodin. Přestože self-efficacy je ve výzkumech často měřena specificky, reflexe a zájem o zpětnou vazbu nejsou podle těchto autorů zaměřené na určitý úkol, ale na fungování jedince obecně. Používají proto obecnější termín occupational self-efficacy (vnímaná zdatnost v za-

městnání). Tento aspekt proto o to víc prohloubil náš zájem o prozkoumání tohoto prázdného místa.

1.3 Kompetenční přístup a jeho aplikace v pomáhajících profesích

Kterákoli pracovní organizace má zájem na tom, aby disponovala pracovníky, kteří jsou schopni se v maximální možné míře spolupodílet na organizačních strategických cílech. V tomto směru se nemusí bezprostředně jednat jen o pomáhající profese. Organizace mají zájem přijímat takové lidi, aby mohli vhodně řídit jejich optimální výkon, adekvátně je odměňovat a co nejvíc podporovat jejich vzdělávací rozvoj. V tomto směru může nejen sociálním organizacím do jisté míry pomáhat přístup vycházející z identifikace a rozvoje profesních kompetencí pracovníků. Uplatnění kompetenčního přístupu umožňuje odhalovat rozdíly mezi vysokou a nízkou úrovní pracovního výkonu jednotlivých pracovníků. Využití tohoto přístupu umožňuje nejen zjišťovat kompetence pracovníků, a zároveň je ovlivňovat a modelovat v žádoucím směru (Mirable, 1997).

Kubeš et al. (2004) zdůrazňuje, že kompetenční přístup poskytuje přehlednost a možnosti měřit a pomáhat odhalovat rozdíly mezi požadovaným stavem a stavem současným.

Význam pojmu kompetence můžeme dle Mlčáka et al. (2005) chápat dvojznačně. Vysvětluje to tím, že se dostatečně nerozlišuje mezi pojmem **1) kompetence ve vztahu k osobě** (angl.. competency) a pojmem **2) kompetence ve vztahu k práci** (angl.. competence), to znamená ve vztahu k souboru chování, jímž musí disponovat pracovník, aby svou práci vykonával kompetentně. Analýza kompetencí ve vztahu k osobám ukazuje na specifický typ chování a směřuje je do kompetencí, zatímco analýza kompetencí ve vztahu k práci vychází z funkční analýzy, což znamená identifikaci pracovních činností, které vytváří kompetenční standardy.

Vzhledem k obtížnosti stanovení jednotného pojetí kompetencí, je vhodné přiklánět se k názoru Armstronga (1999, s. 200), který zdůrazňuje, že nejlepším způsobem jak definovat různorodé pojetí kompetencí, je definovat je jako *chování potřebné k dosažení žádoucích úrovní výkonu*. Toto pojetí rezonuje s naším chápáním socio-kognitivního učení. V procesním aspektu je pojímáno jako chování, které je ovlivňované úrovní vstupů tj. s vlastním hodnocením pracovníkových znalostí a dovedností a měřeno je analýzou výstu-

pů tj. skutečným vnímáním a pozorováním chování a výsledků pracovníků z pohledu jejich klientů.

Hroník (2006, s. 29) pro tvorbu kompetenčního přístupu vychází:

- ze **sociálně-psychologického východiska**, kterého předpokladem je pojetí kompetencí vycházejícího z očekávaného pozorovatelného chování, které lze uspořádat podle základního pozorovacího schématu. Dle autora lze pozorovat tři přístupy chování a ke každému lze přiřadit skupinu kompetencí, které jsou všeobecné:

- kompetence řešení problému (přístup k úkolům a věcem),
- interpersonální (vztahové) kompetence (vztah k druhým lidem),
- kompetence sebeřízení (chování k sobě a projev emocí).

Toto východisko vychází z myšlenky od klienta k organizaci. To znamená, že organizace je tvořena lidmi, jejichž kompetence vytváří kompetence organizace.

- z **východiska strategického** vycházející podle kompetencí orientace organizace, tj. je to východisko od kompetence organizace ke kompetenci jedince. Z tohoto pohledu se jedná o orientaci produktovou, zákaznickou a orientaci provozní neboli systémovou. Ze strategického hlediska se tedy u pomáhajících profesí jedná spíše o provozní - systémovou orientaci.

Jedním z kompetenčních přístupů, který lze při tvorbě v pomáhajících profesích využít je dle Kubeše et al. (2004, s. 64) kompetenční model *šitý na míru*. Při tvorbě kompetencí se nepracuje se známými a definovanými kompetencemi, ale mapuje se pracovní terén a identifikují se projevy chování, které zajišťují nadstandardní výkon v dané pozici. Nevýhody tohoto přístupu je možné spatřovat v náročnosti jak časové, tak metodické a také je náročný na detailní znalost pozice, organizace i vnějšího prostředí. Jeho výhodou je jeho specifčnost, která umožňuje legitimizovat personální rozhodnutí.

Woodruffe (1992) považuje za kompetentního pracovníka toho, jenž disponuje chováním, jež mu umožňuje zvládnout úkoly v dané pracovní pozici. Zároveň hovoří o kompetentnosti za podmínky, jsou-li splněny tři základní předpoklady, z nichž první dvě se týkají osobnosti pracovníka, a třetí podmínka se týká situačních charakteristik pracovního procesu.

Problematikou praktických kompetencí pro pomáhající profese v ČR se podrobně zabývala Havrdová (1999), vychází z britského dokumentu Ústřední rady pro vzdělávání a trénink v sociální práci (Central Council for Education and Training in Social Work – CCETSW). Soustavu praktických kompetencí tvoří šest následujících oblastí (Havrdová, 1999, s. 155 – 161), které by měly zvládat jak pracovníci, tak i studenti pomáhajících profesí:

- 1) **Rozvíjení účinné komunikace** – pracovník umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami i komunitami. Inicjuje spolupráci a motivuje klienta ke změnám.
- 2) **Orientace a schopnost plánovat postup** – ve spolupráci s klienty, případně jinými odborníky pracovník získává přehled o jejich současných i potenciálních potřebách a zdrojích a společně plánuje postupy reagující na zjištěnou nouzi a ohrožení. Umí určovat rizikové faktory a meze spolupráce.
- 3) **Podporovat a pomáhat k soběstačnosti** – pracovník podporuje příležitosti k tomu, a by klienti mohli použít své vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování.
- 4) **Zasahování a poskytování služby** – pracovník poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly. Zapojuje se do preventivní činnosti. Podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi.
- 5) **Přispívání k práci organizace** – pracovník vykonává svoji práci jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty a efektivně využívá všech zdrojů. Spolupracuje s kolegy. Chápe své povinnosti v týmu, spolupracuje s kolegy a zodpovědně plní svou roli. Podílí se na kritickém hodnocení práce organizace a navrhuje změny.
- 6) **Odborný růst** – pracovník je schopen konzultovat a řídit svůj odborný i osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v síti, dosahovat vytyčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru.

Profesní kompetence v sociálních oborech, v nichž se především pracovníci nejvíce uplatňují prakticky, lze v základním pojetí diferencovat dle Mlčáka et al. (2005, s. 43) na tři velké skupiny:

- 1) **Kompetence ve vztahu ke klientům** (jednotlivci, skupiny, komunity, společnost)
- 2) **Kompetence ve vztahu k pracovní organizaci a pracovnímu týmu**
- 3) **Kompetence ve vztahu k systému sociálních služeb**

Praktická aplikace oboru sociální pedagogiky obsahuje pestrou škálu různorodých činností, vzhledem k tomu, je nejvhodnější se přiklonit k široké konceptualizaci tak, aby umožnila zjistit charakteristiky pracovního výkonu v oblasti terénní práce s rodinou. Odlišovat tak mezi efektivním a neefektivním výkonem. Přesná diferenciací mezi efektivním a neefektivním výkonem v praxi však dle Mlčáka et al. (2005) představuje komplikovaný problém, který je vymezen nejen profesními kompetencemi pracovníků, ale také úrovní společenských požadavků, ekonomických možností, ale obzvláště vnímáním spokojenosti přímých klientů využívajících těchto dostupných služeb.

Na druhou stranu můžeme zmínit i příčiny nedůsledné aplikace kompetenčního přístupu v pomáhajících profesích, a tou je fakt, že pracovní organizace převážně neziskového charakteru, které zaměstnávají pracovníky, tudíž nepůsobí v tržním a bezmála konkurenčním prostředí, proto jejich rozvoj je stimulován zpravidla omezenými finančními zdroji. Další skutečností mohou být i etické a společenské regulace v oboru v návaznosti na globální a lokální sociálně politické aspekty.

1.4 Výzkumy vztahující se problematice

V této podkapitole je naším cílem předložit přehled určitých vybraných výzkumů k dané problematice a poukázat na potřebnost záměru výzkumu k danému tématu.

V českém odborném prostředí lze sledovat dlouhodobě zájem o ohrožené děti v kontextu domácího prostředí (Toman, 1994; Bauer, 1995; Biskup, 1996; Matějček, 1998; Kovařík, 1998; Chvátalová, 2001; Svobodová, 2003; Pilař, 2005; Novák, 2008; Popela, 2008; Jánský, 2009; Kubíčková, 2011; Bechyňová, Konvičková, 2011; Běhounková, 2012; Zezulová, 2012; Sobotková & Očenášková, 2013; Cilečková, 2014; Jánský, 2014; Matoušek, Pazlarová, 2014). Publikací, které analyzují zahraniční zkušenosti ve vybraných evropských zemích, je již méně (Hejlová, 2003; Škoviera & Nagyová, 2001; Škoviera, 2007a, 2007b, 2007c). Vzhledem k tomuto zájmu se přikláníme k důležitosti výzkumu problematiky kompetencí pracovníků, kteří se podílejí na zlepšování podmínek rodiny v jejich domácím prostředí a jejich vnímání samotnými klienty.

Mlčák et al. (2005), který prováděl výzkum hodnocení kompetencí sociálních pracovníků, podotýká, že tato problematika se zdá být značně široká a do velké míry do ní lze aplikovat teoretické poznatky z obecné a sociální psychologie osobnosti.

Teoretické a praktické zkoumání problematiky kompetencí vyžaduje v minimální míře částečnou analýzu hodnocení jak osobnostních charakteristik pracovníků jejich klienty, a tak i základní informace o některých relevantních aspektech jejich vzájemné interakce. Osobnostní charakteristiky mohou vyjadřovat zobecněné pozorovatelné projevy chování pracovníka. Psychická vlastnost nebo psychická charakteristika osobnosti se používá jako ekvivalent k označení rysu. Například Allport rozlišoval dva typy rysů: vnější (behaviorální rysy), které můžeme pozorovat zvenjšku a vnitřní (kognitivní a emocionální rysy), které z vnějších projevů odvozujeme. K nejvýznamnějším koncepcím osobnostního přístupu patří pětifaktorový model osobnosti. Řadí se k nejvyužívanějším v rámci zkoumání profesního profilu pracovníků, je takéž, nazývaný „Big Five“, jako „velká pětka“. Představuje jakousi integraci teoretické platformy výzkumu osobnosti. K jeho studiu se využívá dvou odlišných přístupů – lexikální a dotazníkový (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Podstatu lexikálního přístupu tvoří položky, které tvoří přídavná jména pro popis osobnosti. Jedná se o posuzovací inventář ze získaných adjektiv, která nejlépe vystihují vlastnosti osobnosti. Tyto popisy označené popisem jména, byly vhodně redukovány a za pomoci faktorové analýzy, následně uspořádány do hierarchické taxonomie (Hřebíčková, 1995, 1997). Goldberg (1993) tyto faktory nazval jako **1) extraverte**, **2) přívětivost**, **3) svědomitost**, **4) emoční stabilita** a **5) intelekt**. V českém prostředí realizovali takto zaměřené lexikální studie nejdříve Hřebíčková samostatně (1995, 1997), následně s Urbánkem a Čermákem (2000), ve kterých pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti odvodili následujícími adjektivy:

- 1) Extraverte** (družný – samotářské, hovorný – nemluvný, průbojný – neprůbojný).
- 2) Přívětivost** (dobrosrdečný – necitelný, laskavý – nelaskavý, snášenlivý – nesnášenlivý).
- 3) Svědomitost** (důsledný – nedůsledný, pečlivý – nepečlivý, zodpovědný – nezodpovědný).
- 4) Emocionální stabilita** (klidný – neklidný, uvolněný – napjatý, vyrovnaný – nevyrovnaný).

5) Intelekt (přemýšlivý – nepřemýšlivý, inteligentní – neinteligentní, vzdělaný – nevzdělaný).

Na druhou stranu dotazníkový přístup ke studiu pětifaktorového modelu osobnosti využívá analýzu dotazníkových položek či škál, na vytvoření univerzálně platné rysové teorie, která vysvětluje strukturu a dynamiku osobnosti. Nejvýznamnější a nejvyužívanější dotazníky byly sestaveny v USA. Doposud byly představeny 3 varianty dotazníku. Tento přístup reprezentují autoři P.T. Costa a R.R. McCrae prostřednictvím operacionalizace analýzy dotazníku od R.B. Cattela 16 PF, kde identifikovali škály neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenosti. Následně škály doplnily o škálu přívětivosti a svědomitosti. Pak následoval dotazník NEO Personality Inventory – NEO PI (Costa, McCrae, 1985), NEO Five-Factor Inventory NEO-FFI (Costa, McCrae, 1989) a Revised NEO Personality Inventory – NEO –PI-R (Costa, McCrae, 1992) . Do českého prostředí byl Inventář NEO FFI převeden a standardizován Hřebíčkovou a Urbánkem v roce 2001. Tento inventář obsahuje faktory osobnosti ilustrované následovně charakteristikou:

1) Faktor neuroticismu – zjišťuje úroveň přizpůsobení a emocionální nestabilitu. Snaží se rozlišovat mezi osobami se sklony k psychickému vyčerpání a nereálných ideálů a osobami emocionálně vyrovnaných a odolných vůči psychické exhausti. Váže se osobnostními charakteristikami jako napětí, neklid, nejistota, nervozita, labilita, sklon k hypochondrii. Druhým protipólem jsou vlastnosti, jako klid, relaxovanost, vyrovnanost, stabilitu, sebejistotu, spokojenost a uvolněnost.

2) Faktor extraverze – zrcadlí kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí, potřebu stimulace a úroveň aktivace. Spojuje se sociabilitou, aktivitou, hovorností, optimismem, zábavností a orientací na druhé, na druhou stranu se vztahuje s uzavřeností, vážností, mlčenlivostí, úkolové orientaci.

3) Faktor otevřenosti vůči zkušenosti se váže k tendencím vyhledávat nové zážitky, se sklonem k objevování a tolerovat neznámé. Vysoký skóre tedy vztahuje ke zvědavosti, všestrannosti zájmů, originalitě, imaginativnosti, tvořivosti a pokrokovosti, nízký skóre vyjadřuje konvenčnost, přízemnost, úzkost zájmů, neanalytičnost a neuměleckost.

4) Faktor přívětivosti zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuitu od soucítění s druhými po hostilitu, projevující se v myšlenkách, pocitech a činech. Může souviset s konservativismem, dobrosrdečností, laskavostí, pomocí druhým, upřímností, důvěřivostí,

také může vyjadřovat cynismus, surovost, podezřívavost, odmítání spolupráce, pomstychtivost, bezcitnost.

5) Faktor svědomitosti determinuje úroveň motivace, vytrvalosti a organizace cílově zaměřeného chování. Diferencuje mezi spolehlivými a na sebe náročnými jedinci a osobami lhostejnými a nedbalými. Poukazuje na vlastnosti jako je spolehlivost, pracovitost, disciplinovanost, přesnost, sklon k puntičkářství, pořádkumilovnost, náročnost na vlastní osobu, nebo naopak na nespolehlivost, lenost, bezcíllost, nedbalost, lhostejnost, slabá vůle a požitkářství.

Rozsáhlý výzkum tohoto druhu v českém prostředí realizoval tým zmiňovaného Mlčáka et al. (2005) pro sociální pracovníky sociálně – právní ochrany dětí, kteří poskytují intervence dospělým klientům. Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjištění, jakým způsobem klienti na různých pracovištích sociálně- právní ochrany dětí vnímají komplex vybraných a předložených profesních kompetencí těchto pracovníků, se kterými se setkávají při řešení problémů spadajících do jejich odborné působnosti. Výzkum vycházel z přímé aplikace strukturálního komplexu kompetencí, který představoval soubor vědomostí, dovedností, hodnot a osobnostních rysů představujících předpoklad jádra profesního výkonu těchto pracovníků, zároveň z lexikální rysového pojetí osobnosti ve smyslu „velké pětky“ (Big Five).

Ze zahraničních zkušeností je důležité zmínit výzkum Schulmana (1991) hodnotící schopnosti sociálních pracovníků a následné zjišťování spokojenosti klientů se službami a s obsahem jednání se sociálními pracovníky. Dospěl k závěru, že schopnost empatie sociálních pracovníků přispívá k vývoji pozitivního pracovního vztahu a k vnímání prospěšnosti sociálních pracovníků jejich klienty.

Pokud budeme vycházet ze sociokognitivní teorie (viz. subkap. 1.3), v rámci ní, je často zkoumaným jevem sebehodnotící koncept profesní zdatnosti (self-efficacy) v pomáhajících profesích. Je jednou z rovin sebevnímání pracovníků a vyjadřuje hodnocení jejich vlastních, vyjádřených potencialit na výkon určité profese. Řada výzkumů potvrzuje, že self-efficacy významně působí na lidské chování a výkony v různých oblastech. Nejvíce byla prozkoumávána v oblasti vzdělávání a pedeutologie (Gibson & Dembo, 1984; Gavora, 2009, 2011; Gavora & Majerčíková, 2012; Šuverová & Ďurkovičová, 2012; Wiegerová & Ficová, 2012; Smetáčková, Topková & Vozková, 2017). V sociálně pedagogické oblasti se

na problematiku v praxi na domácí půdě zaměřily Hrbáčková & Šafránková (2015) ve výzkumu *Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež*, ve které se soustředily na pracovníky působící ve střediscích výchovné péče (SVP) a dětských domovech (DD)¹. Koncept vnímané zdatnosti sociálně aktivizačních pracovníků rozpracovala kvalitativní metodologií v této oblasti také Pavlíčková (2018b). Na základě výsledků výzkumu, zdatnosti těchto pracovníků pozůstávají ze tří hlavních oblastí, tj. osobních, profesních a zátěžových. Pohled z vnějšku jako možný očekávaný výsledek, nebo jako zpětná vazba jiných osob, jak uvádí Runhaar, Sanders & Yang (2010), však zůstává v těchto oblastech dále neprobádán.

V několika meta-analýzách se potvrdila významnost vztahu profesní zdatnosti (self-efficacy) a výsledků očekávání v práci (Multon, Brown & Lent, 1991; Holden, 1992; Sadri, Robertson 1993 in Madux et al., 2005). Stajkovic & Luthans (1998) na základě 114 studií zkoumali vztah mezi profesní zdatnosti a výkonem profese. Potvrdilo se, že zdatnost ve vztahu k profesi je významný prediktor zvládnání jednotlivých, zároveň různorodých úkolů během výkonu profese. Několik studií rozdílných profesí také ukazuje, že je spojena s množstvím proměnných faktorů vzhledem k praxi. Například slouží jako stabilizátor ukotvení v profesi, což se projevuje sníženou pracovní fluktuací (McNatt & Judge 2008; Chen & Scannapieco, 2010). Navíc se pozitivně vztahuje k pracovnímu uspokojení, respektive spokojenosti s prací a negativně k syndromu vyhoření (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Federici & Skaalvik, 2012).

Problematika kompetencí v oblasti pedagogické, a neméně i sociální, vychází z popisu pracovních činností, či způsobu pracovního chování, ale dle Paulíka (2004) častokrát nebývá založená na důsledném hodnocení a vnímání pracovního výkonu. Samotná kategorie pracovní výkonnosti a efektivity se v této oblasti totiž systematicky nesleduje. Důvodem je dle Mlčáka et al. (2005) to, že chybí metody a postupy, jak tento výkon v oblasti měřit či standardizovat pro její komplexnost, improvizачní a kreativní povahu a z toho vyplývá i její obtížně měřitelný charakter. Teoretické a empirické zkoumání problému se týká otázek

¹ Metodologicky zajímavou studentskou prací je práce diplomanta M. Málka (2017) z FHS UTB „*Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů*“

širšího spektra kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků, které jsou jejich klienti schopni hodnotit, a v jaké míře je dokáží objektivně posuzovat, vyžaduje minimálně částečnou analýzu hodnocení osobnosti pracovníka jejich klienty, a také alespoň základní informace o některých relevantních aspektech jejich vzájemné interakce.

SHRNUTÍ: Cílem této kapitoly bylo podívat se na aktuálnost řešení problematiky v kontextu sociální pedagogiky. Stále rostoucí význam komplexu věd o výchově souvisí především se zvyšující se pozorností na tzv. terciární sféru, která stále více udává tón v preventivní práci zaměřené na vytváření životního stylu a v péči o člověka. Jinými slovy: na určitém stupni industrializace je nutné přejít od číselných ukazatelů k péči o kvalitu lidského života. V posledních desetiletích vznikají v oblasti „rozvoje služeb“ nové profesní pozice, které získávají status vysoce specializovaných činností. Na tento rozvoj tlačí humanizační snaha ČR o deinstitucionalizaci péči o ohrožené skupiny obyvatelstva, v našem případě se jedná o děti a systém práce s ohroženou rodinou v jejich přirozených sociálních podmínkách. Do popředí proto vstupuje role profese sociálně-aktivizačního pracovníka a otázka kompetencí a jejich kompetentnosti působit a kvalitně vykonávat svoji práci. Zahrnuje komplexní sociálně výchovnou péči, řešení širokospektrálních sociálních záležitostí, od socioekonomických aktivit, po jistou míru vzdělávání a výchovy, která zasahuje i tvorbu náplně volného času dětí a rodiny. Sektor služeb charakterizuje osobní kontakt pracovníka s lidmi a působení „tváří v tvář“. Nezbytností je ovládnout techniky předávání informací a šíření znalostí, je pro jeho rozvoj nutné vytvářet a zkvalitňovat systém vzdělávání pracovníků. A právě při tomto vzdělávání se výrazně uplatňují vědy o člověku, včetně pedagogiky a sociální psychologie. V systému vzdělávání se jako efektivní jeví aplikace sociokognitivní teorie učení. Teorie je založená na interakci tří vzájemně propojených prvků chování, osobnostní charakteristiky a prostředí v rámci triadického recipročního modelu, který nazýváme triadický reciproční determinismus, kde hlavním konceptem je osobně vnímaná zdatnost, která vypovídá o určitých přesvědčeních člověka o schopnosti vykonávat kvalitně a efektivně plánované úkoly a činnosti. V našem případě se jedná o vykonávání sociálně pedagogické práce v terénu.

Vzhledem k tomu, je se jeví jako potřeba prozkoumat teoreticky a prakticky problematiku zkoumání kompetencí. V tomto směru to vyžaduje analýzu hodnocení jak osobnostních

charakteristik pracovníků ze strany klientů těchto služeb, tak i podstatné informace o některých relevantních aspektech jejich vzájemné interakce.

Mlčák et al.(2005), který prováděl výzkum, hodnocení kompetencí sociálních pracovníků upozorňuje rozsáhlost problematiky, do které lze aplikovat teoretické poznatky z obecné a sociální psychologie osobnosti. Také upozorňuje na mezeru ve výzkumu právě pro její komplexnost, improvizální a kreativní povahu, ze které vyplývá i její obtížně měřitelný charakter. Proces hodnocení kompetencí a osobnostních charakteristik sociálních pracovníků se odehrává na pozadí interakčního vnímání určitých charakteristických rysů pracovníků jejich klienty. K výzkumu osobnostního přístupu je často využíván pětifaktorový model struktury osobnosti, který využívá jak dotazníkové postupy, tak lexikální postupy. Na pozadí sociokognitivní teorie byla prozkoumána v oblasti sociálně pedagogické práce problematika vnímané profesní zdatnosti v institucionální péči v českém prostředí, o kterou se zasloužila Hrbáčková s Šafránkovou (2015). O nástin sociálně pedagogického kompetenčního modelu vnímané zdatnosti samotnými sociálně aktivizačními pracovníky v terénní práci se pokusila Pavlíčková (2018b).

2 SOCIÁLNÍ AKTIVIZACE RODINY V KONTEXTU TERÉNNÍ SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE

Cílem této kapitoly bude vyzvednout „alternativu“ práce v terénu a představit služby sociální aktivizace v ČR, její současné legislativní ukotvení a cílený záměr na podporu rodiny. Účelem bude také podrobný popis profesní náplně práce sociálně aktivizačních pracovníků v souladu se sociální pedagogikou. Hlavním úkolem bude zaměřit se na profesní aktivity obsahující především sociálně výchovný charakter práce s rodinou.

2.1 Terén jako aktuální trend sociálně pedagogické práce

Umístování sociální pedagogiky za hranice a mimo prostor školy a výchovných institucí, tj. tradičních a základních výchovných institucí, přináší s sebou zmiňovaná deinstitutionalizace výchovy a vzdělávání. Na první pohled může vyvolat představu nezáměrného a bezcílného působení nebo extrémně volnomyšlenkářské antipedagogicky orientované činnosti stojící v programové opozici proti klasické intencionální výchově. Taktéž lze podlehnout iluzi, že k uplatnění sociálně pedagogických postupů a cílů není potřeba žádných organizací ve smyslu specializovaných výchovných a vzdělávacích zařízení, úřadů, školících institucí připravujících profesionály odborných poradenských pracovišť. Takováto koncepce deinstitutionalizované výchovné práce není v zájmu zodpovědného vztahu ke klientům a nemůže být proto ani takto prováděna (Jedlička, Klíma, 2004). Pedagogické, psychologické a sociální služby by měly být orientovány na různorodost osobitého „vkusu“ současným klientům, vzhledem k tomu se už nějakou dobu objevují nové a alternativní řešení v tomto směru, které ukazují na příležitost k vnímání potřeb subjektů v celé jejich komplexnosti vzhledem k jejich osobnostním predispozicím, jejich prožívání a chování berouc v potaz i celkové působení prostředí, ve kterém se nachází. Kritériem pro vymezení je tedy terén (práce v přirozeném prostředí), ale také určitý druh vztahu k aktérům. Je instancí, jež pomáhá vyrovnávat vznikající rizika a konflikty a spolupracuje na přeměnách a vývoji společnosti. Pracuje tedy nejen pro společnost, ale působí na změnách společnosti a bývá jejich významným kritikem.

Při pokusech o definici terénní práce lze nalézat informace, že slouží primární prevenci, je orientována na potřeby subjektů, nesleduje jiný zájem nebo objednávku, a zároveň je služ-

bou sociální prevence, která má chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů (Janoušková & Nedělníková, 2008).

Tato terénní forma sociálně výchovné práce začala vznikat na přelomu 20. století v USA právě v důsledku odklonu od tradičních „institucionálních“ přístupů a metod práce, odkud se od 60. let postupně šířila i do západní Evropy. Zpočátku byla zaměřena pouze na pouliční gangy, party drogově závislé mládeže s cílem minimalizovat rizika vzniku sociálně-nežádoucího chování. S pozvolným rozvojem došlo k nárůstu i jiných specifických cílových skupin a jejich sledovaných úkolů práce. V Evropě se úspěšně prosadila zejména v Nizozemsku, Německu, Rakousku, Francii, Švýcarsku, Velké Británii, skandinávských zemích. Po roce 1989 se pozvolna začala uplatňovat i v ČR v době, kdy se začal rozvíjet občanský sektor a hledat nové formy sociální práce, které by umožnili efektivně reagovat na měnící se životní podmínky a nově vznikající sociální problémy vyvstávající ze sociálně-ekonomických a sociálně-demografických změn. V současné době se využívá též například na Slovensku, v Polsku, Maďarsku, Bulharsku, Rumunsku aj. (Bednářová & Pelech, 2000).

Již z podstaty definice vyplývá požadavek aktivního vyhledávání těch, kteří se ocitají v podmínkách, v nichž potřebují sociální oporu a specifickou výchovnou péči, ale bývají mimo dosah institucí, jež jsou na tyto činnosti specializovány. Proto vyvstává potřeba oslovovat subjekty přímo v terénu, v jejich přirozeném prostředí.

V soudobé společnosti nastalo mnoho změn. V rámci postmoderního chápání současné rodiny jsou často v popředí egocentrické zájmy jednotlivých členů rodiny na úkor dětí. Na základě toho, postavení dítěte, přináší i změnu jeho potřeb, které mnohdy nejsou reflektované ani školními, dokonce ani některými jinými státními institucemi a jejich pracovníky, proto pozorování a vzájemná interakce s aktéry výchovného působení v jejich přirozeném prostředí, se jeví jako další cesta možnosti k aktivizaci sociálního učení (Matoušek & Pazlarová, 2014).

Česká republika byla opakovaně kritizována Výborem OSN pro práva dítěte a Evropským soudem pro lidská práva za nedostatečnou schopnost poskytovat takové služby, které by řešily problémy dětí a dospívajících tam, kde vznikly, tedy v jejich přirozeném prostředí rodiny. Podporu dítěte a rodiny vhodnými sociálně pedagogickými instrumenty lze považovat za aktivitu, která pozitivně koresponduje se současnými trendy respektu k potřebám

a právům jedinců, rodin a komunit, individualizací přístupů a deinstitucionalizace péče. V tomto případě vstupuje do popředí zájmu terénní sociálně pedagogická práce, ve které je možné pracovat s touto cílovou skupinou. Jejím záměrem je jak popisuje Kraus (2014) vyšší úsilí preventivní práce s tzv. „zdravými“ a z hlediska fungování společnosti „bezproblémovými“ jedinci, na předcházení a případné překlenutí krizového období, a také na pomoc jedincům i ve smyslu sekundární prevence. Posiluje rozvoj jejich zdravého životního stylu, snaží se ovlivňovat interakčním působením nedostatky a přispívat tak ke kvalitě života. Švarcová (2005, s. 209) v tomto smyslu hovoří o *pedagogice sociálních vztahů působících v procesu výchovy a vzdělávání*. Do procesu tak vstupuje terénní pracovník, jako doprovázející osoba v kontaktu se všemi aktéry v terénu, která se snaží vtáhnout zpět do světa a nasměrovat na správnou cestu. V tomto směru můžeme hovořit v určitém smyslu o jejich doprovázení, který determinuje jejich životní směřování více, než si samotní aktéři jsou schopni uvědomit. Vávrová (2012, s. 66) zmiňuje, že proces doprovázení v sobě obsahuje složky poradenství, podpory a nezbytné pomoci. Doprovázení v tomto pojetí pojímá jako *přímé působení jedno člověka na druhého, a to v přímo dosažitelné vzdálenosti*. Profesionální doprovázení v terénu je zaměřeno na určitý cíl a časově omezeno, subjekt by měl mít jasnou vidinu konce doprovázení, který je by měl být úzce navázán na dosažení žádaného cíle.

Dále terénní pracovník působí jako aktivátor k řešení, moderátor diskuse uvnitř skupiny (facilitátor) a pak jako zprostředkující jednatel (mediátor) při domluvě s úřady, příp. jinými institucemi a subjekty. V rámci kontraktu může být učiněna i dohoda o tom, jak se chtějí aktéři spolupodílet na urovnání nejasností. Ze sociálně pedagogického pohledu je mnohem významnější právě proces celého vyjednávání za spoluúčasti a aktivity jednotlivých aktérů. Deinstitucionalizace sociálně pedagogické práce má zájem jít ruku v ruce se stoupající profesionalizací, proto profesionalita není vyjádřena výlučně zdatností v užívaných metodách, sociálních technikách či psychologických prostředcích, ale je charakterizována i akceptací klientů, respektem k jejich odlišnosti vyjádřené ochotou a empatickým přístupem.

V tomto kontextu můžeme vzhledem k uvedenému hovořit o pedagogizaci práce v terénu a skloubit tak myšlenky Sachße (in Kraus, 2014) vysvětlující pedagogizaci sociální práce:

- změnou klientely sociální práce, která se už netýká jen minoritních skupin společnosti (např. romské apod.), ale směřuje k širším okruhům populace (samoživitelé, nezaměstnaní, zdravotně znevýhodnění),
- stíráním rozdílů mezi institucemi výchovně vzdělávacími a sociální práce (např. služby sociálně-aktivizační, podpůrné skupiny, kurzy efektivního rodičovství apod.)
- metodami, principy a opatřeními sociální práce se postupně více podobají metodám výchovně vzdělávacím (názorná ukázka, praktický nácvik, zdokonalování v dovednostech, upevňování vědomostí, poradenství).

Pedagogizace terénní sociální práce je nezbytná především v oblasti služeb sociální prevence. Rozvoj sociálních kompetencí snižuje úroveň nepříznivých vztahových, mnohdy zbytečných sociálních konfliktů. Eliminuje rizika nesnášenlivosti, intolerance a nefunkčních vzorců chování přímo na místě jejich vzniku, tj. v přirozeném prostředí.

2.2 Směry působení terénní sociálně pedagogické práce

Možnost rozdílného chápání sociální pedagogiky vyplývá hlavně z toho, zda se obor pojímá z teoretického hlediska, nebo spíše z hlediska aplikačně-praktického.

Kraus (2014) shrnuje, že sociální pedagogika podle vzniklých modelů, či paradigmat má dva základní směry působení, kterými se ubírá a tou je oblast preventivní tj. profylaktická a oblast terapeutická.

2.2.1 Preventivní oblast

Oblast preventivní tj. profylaktická vychází z teoretické analýzy těch oblastí rozvoje osobnosti, kde je dominantním faktorem působení prostředí, rodiny, lokalit, vrstevnických skupin, subkultur, společenských organizací či hnutí atd. Na základě toho, lze navrhnout určité sociálně pedagogické intervence směřující k eliminaci rizikových faktorů. Ondrejkovič (2008) v tomto smyslu hovoří o vytváření zdravého způsobu myšlení ještě zdravé populace, tj. o primární prevenci a současně sekundární prevenci, se záběrem na sociálně-patologické aspekty jednání jedinců. Hlavním úkolem je motivovat jedince ke změnám a využití svého potenciálu. Je proto potřebné být aktivní v podpoře primárního prostředí aktérů, ale zároveň je nezbytné posilovat i samotné aktéry.

Šimáčková Laurenčíková (2015) považuje preventivní sociálně pedagogickou práci jako jeden z nástrojů umístování dětí mimo rodinu. S tím souvisí i zvýšený důraz na rozvoj sociálně – pedagogické práce nejen s dětmi, dospívajícími, ale i celou rodinou, či komunitou terénního a ambulantního charakteru. To souvisí s celosvětově podporovaným a prosazovaným trendem „deinstitucionalizace“ a odstupu od ústavní výchovy směrem k podpoře původních rodin nebo náhradní rodiny. Z hlediska prevence dále zmiňuje, že velmi důležité, aby byly kompetentními institucemi včas zachyceny počínající vážnější problémy jednotlivců a rodin. Vychází se z teoretické analýzy těch oblastí rozvoje osobnosti, kde dominuje působení především prostředí rodiny, různé typy lokalit, vrstevnické skupiny, společenské organizace apod.

Na základě toho lze navrhnout určité pedagogické intervence, které budou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů ve výchově a v průběhu socializace. Socializace je především nepřetržitou interakcí a komunikací mezi jedincem, rodinou a komunitou, v níž žije, ale je též stálým hledáním osobní identity. Sebereflektivní otázky jako „Jaký(á) jsem?“ a „Čím budu?“ patří zpravidla k nejpálčivějším problémům dospívání a zrání. V tomto směru je proto důležitá otázka orientace i na nezáměrné ovlivňování jedinců v sociálním prostředí a jejich prevence, která nasvědčuje tomu, jak je nezbytné vytvářet ve společnosti pozitivní vzory. Bakošová (2011, s. 33) v této souvislosti hovoří tvz. *kulturní gramotnosti člověka*.

Ve smyslu interakčních vztahů se preventivní terénní sociálně pedagogická práce zaměřuje na každodennost života jedince a jeho rodiny, na jejich zvládnání životních situací bez ohledu na věk s akcentováním prevence před určitými rizikovými vlivy s cílem podporovat navození změn a aktivizaci v jejich přirozeném sociálním prostředí (Kraus, 2014).

Způsob práce tedy reaguje na potřebu systémového náhledu na oblast prevence a ten se bez vymezení priorit neobejde. Prioritní oblasti ze zkušeností v terénu poukazují, kam je dobré zaměřit pozornost. Současně jsou otevřeny i dalším úpravám a doplněním. Při stanovení prioritních oblastí v práci s rodinou se berou v úvahu především potřeby dětí. Otevírá se tím prostor pro diskuzi a úvahy nad podporou prevence a preventivních aktivit s prokazatelnými dopady na praxi.

Z výzkumné zprávy nadace Sirius (2017) vyplývá, že oblast prevence je v Česku pořád ještě zanedbávaná. Řada programů klade důraz spíše na řešení důsledků jevů než na jejich

předcházení. Logické je přitom reflektovat existující kauzální vztahy, které jsou sice v lidském světě složité, ale přítomné a pojmenovávají vztahy mezi příčinami a jejich následky.

2.2.2 Terapeutická oblast

Terapeutickou oblastí se míní výchovné působení vzhledem k potřebám člověka, jejich uspokojování s cílem vyrovnávat a eliminovat nedostatky prostředí. Jedná se o specifické přístupy k lidem, kteří se ocitli z hlediska fungování společnosti na určité marginální úrovni se sociálním znevýhodněním (nezaměstnaní, sociálně slabí, zdravotně postižení atd.). Jedná se o sociální terapii, kterou lze považovat za jakýsi odrazový můstek sociálně-pedagogické práce. Paulík (2004, s. 28) ji definuje jako *činnost zaměřenou na obnovení, ozdravení, zmírnění nebo zlepšení určitého sociálního stavu, ve kterém se klient nachází. Odstranění porušení rovnováhy mezi klientem a prostředím*. Důležitým faktorem tohoto směru je přístup, který nabízí aktérům neobvyklý zážitek – pocit z toho, že člověka má někdo rád poněkud odlišně, tedy nesexuálně, nerodičovsky, způsobem jakkoliv nepodmíněným (Sekera, 2012). Rogers (In Casemoore, 2008, s. 82) popisoval tuto práci jako *nesobeckou starost o klienta jako o samostatného člověka, který má svolení mít své vlastní pocity a své vlastní zkušenosti*. Být přijímán takový jaký jsem, je přirozenou touhou v sociálním kontaktu každého z nás. Ondrejko (2008) zahrnuje do terapeutického modelu individuální pomoc, krizovou intervenci a socioterapeutickou činnost, která slouží k příznivému ovlivňování stavu a situace jedince, a který je z hlediska vzniku negativních jevů rizikový.

Zásadním principem terapeutické oblasti je především získání důvěry, vzhledem k tomu je potřebné, aby pracovník dosáhl toho, aby ho rodina vnímala jako partnera, případně společníka.

Stankowski (2005) připouští, že terapeutickou doménou pro intervenující pracovníky je získání zdravého sebepojetí, emocionálního základu a okruh působení pedagogické terapie se konkretizuje na nároky rehabilitačního typu. Jako společné znaky pedagogické terapie a psychoterapie uvádí:

- metody umožňující změnit vztah vůči obklopující skutečnosti,
- využití širokých škál pedagogicko-psychologických prostředků,
- založení na speciálním působení,
- doplňující se psychologické a pedagogické činnosti.

Rogers (2015) je přesvědčený, že dopady terapeutického působení na jedince jsou trvalejší a mají hlubší charakter, neboť v humanistickém pojetí se nejedná jen o posun v chování, nýbrž o hluboké změny vycházející z jedincova self.

Tak jak následuje vědecko-technický pokrok, tak se hýbe i společnost a přístupy k ní. Na základě toho i v tomto případě lze kombinovat a experimentovat s možnostmi, které se v sociální pedagogice nabízí. Je proto možné integrovat v rámci profylaktického působení terapeutické prvky a naopak při terapeutickém modelu působit preventivně. Je potřeba brát v potaz především přirozený růst, tendenci pro rozvoj a zdokonalování lidského jedince. Šířit toto pojetí do okruhu jednotlivců, sociálních skupin a postupně ho nechat prolézat celou společností (Sekera, 2012).

Pokud se podaří adekvátně propojit teoretické a aplikační hledisko, můžeme opravdu hovořit o bytostné životní pomoci praktického účelu sociální pedagogiky. Například Klíma a Jedlička (2004) se věnovali ve své stati aktuálním otázkám terénní sociálně pedagogické práce a dospěli k závěru, že sociální pedagogika je jak teorií o pomoci, tak i specializovanou a aplikovanou disciplínou, ve které jsou využívány pedagogické a terapeutické postupy, jelikož tyto koncepty pomoci, podpory a kontroly přinášejí už aj vedle zaužívaných vztahů jako učitel- žák, vychovatel – vychovávaný i nový vztah, a to terénní sociální pracovník – klient, rodina.

2.3 Sociální aktivizace rodiny

Rodičovské kompetence a jejich kvalita jsou často citovanou oporou pro vyhodnocení situace dítěte či rozhodnutí ve věci péče o nezletilé děti. Inovativní přístup je primárně zaměřen na pojetí rodičovských kompetencí v kontextu dnešních rodin a jejich potřeb, taktéž na vymezení podpůrných služeb, které mohou ve prospěch rodiny působit. Tento princip umožňuje individuální přístup ke každému dítěti a rodině. Jedná se o přístup aktivizace.

Termín sociální aktivizace rodiny lze nahradit synonymy podpora rodiny, případně sanace rodiny. V oblasti práce o ohrožené děti jde tedy o pojmy poměrně mladé a jejich první zmínky nalézáme už v publikaci „Sociální pediatrie“ od autorů Dunovského et al. (1989), kteří uvádějí, že podpora dysfunkčních rodin bývá poměrně složitá a předpokládá koordinovanou součinnost sociálního pracovníka, lékaře, psychologa, učitele a dalších odborných pracovníků zaměřených na řešení faktických otázek. Poukazují na účinný koncept multi-

disciplinarity v rámci řešení. Podle Matouška (2013) je sanace definována jako postup sociální práce, která podporuje fungování rodiny zabraňující vyčleňování jejího člena z důvodu toho, že někoho ohrožuje, případně, že je sám někým z rodiny ohrožován. Dále uvádí, že tato forma aktivizace má široké pole působnosti a spolupráce se skupinou může mít podobu, jak podpory, tak terapie. Levická et al. (2004) pojmají sanaci jako prostředek k obnově či úpravě rodinné situace do předešlého stavu a lze toho dosáhnout aktivním zapojením všech zainteresovaných členů procesu. Aktivizace není jen slepé nabízení celé škály aktivit, ale i procesem hledání individuální motivace aktérů (Vojířová, 2012). Velké aktivum do procesu podpory rodiny vnesla Satirová (1994), která si je vědomá klíčového problému a to, že sebehodnocení, komunikační dovednosti, dodržování dohodnutých pravidel, významně ovlivňují nejprve rodinný život, ale následně i aktivizaci všech jejích členů.

Podle Bechyňové a Konvičkové (2011) znamená podpora rodiny komplexní působení rozličných aspektů pomoci současně na přímé, ale i širší členy rodiny. Tato forma pomoci a spolupráce má směřovat k tomu, abychom předešli, omezili anebo vyloučili dopady ohrožení. Primárním principem je podpora dítěte prostřednictvím pomoci jeho rodičům. Mezi hlavní faktory ovlivňující fungování rodiny, jejich aktivní zapojení při řešení obtížné životní situace je multidisciplinární podpora a spolupráce, komunikační dovednosti, profesionalita pracovníka nebo aktuální status rodiče či dítěte (Bechyňová & Konvičková, 2011). Z uvedeného vyplývá, že jednotlivé složky pomoci se vzájemně překrývají, jsou na sobě závislé a nelze je tedy od sebe oddělovat.

U posuzování aktuální situace rodiny je potřeba brát ohled také na zdravotní stav jednotlivých členů rodiny, celkový vývoj dítěte, prognózu nemocí, ale i dědičnost, jenž může mít vliv na různá onemocnění a poruchy psychického vývoje, na což se ještě do nedávné doby nebral přílišný zřetel (Říčan & Krejčířová, 1997). Potřeby dětí je nutné tedy vždy posuzovat komplexně, a to s využitím relevantních vyhodnocovacích nástrojů a za aktivní účasti dítěte a rodiče, případně obou. Bez toho, aby byla vyhodnocena celková situace rodiny, není možné odpovědným způsobem definovat rizika a případné zdroje podpory. Cílem sociální aktivizace je vnitřní uzdravení rodiny, eliminace jejího vyloučení ze společenského života a následně její relativně uspokojivé fungování.

Matějček (2007) tvrdí, že pokud u nás bude podpora rodin na dostatečné úrovni, můžeme usuzovat, že by méně dětí přicházelo o své rodinné zázemí.

Úspěšnost této pomoci vidí Fortin a Chamberland (1995) v posilování rodičovských kompetencí, které by měli přispět ke snížení napětí v rodině, které bývá častým jevem, jenž brání rodiči aktivně se podílet na procesu sociální aktivizace. V rámci inovativního přístupu je proto nezbytností posilovat rodičovské kompetence a zaměřit se výrazně na oblast prevence a včasné identifikace. Tento způsob získávání dovedností by dle Fortina a Chamberlanda mohl pomoci snižovat počet dysfunkčních rodin.

Wulczyn et al. (2010) dále zmiňují, že při aktivizaci rodiny musí být zajištěna návaznost individuálních složek podpory. Pokud se poskytované služby a metody práce neprolínají a vzájemně nedoplňují, proces jako takový nemůže fungovat. Poukazují také na to, že péče o ohrožené rodiny se skládá, jak z jednotlivých účastníků (členů rodiny, multidisciplinárního týmu), tak systémů práce, které lze dle potřeb dítěte strukturovat na jednotlivé složky pomoci. Zdůrazňují, že v našem moderním systému péče o ohrožené děti je velmi důležité poskytnout rodinám rozsáhlou síť služeb. Proto pokud budeme dále chtít snižovat počet ústavních zařízení, musíme mít zajištěn dostatečný počet jiných forem náhradní péče, preventivně působit v oblasti podpory pozitivního rodičovství atd. Toto konstatování rezonuje s cíli Akčního plánu k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí 2012 – 2015, kterou vláda schválila dne 11. dubna 2012.

Důležitým úkolem pracovníků v procesu podpory rodiny je zkvalitňovat komunikační dovednosti mezi jejími členy. Pozornost je proto potřebné zaměřovat na emoce a prožitky k úspěšnému řešení zátěžových a složitých rodinných situací, ke kterým by pracovníci měli rodinu vést. Neméně důležité je slyšet i názor dítěte (McCluskey & Miller, 1995).

Aktivní spolupráce rodičů, jejich zainteresování při stanovování cílů, návrhů řešení v rámci aktivizace zvyšuje možnost úspěchu během celého procesu, jak je dokládáno několika výzkumy (Hardy & Darlington, 2008; Ghaffar et al., 2011). Cílem je také i aktivní podpora rodičů v udržení odpovědnosti za situaci rodiny, uvědomování si jejich role, poukazování na odpovědnost, kterou mají vůči sobě i vůči dětem. Jestliže se rodič aktivně nezapojuje do procesu sanace, hrozí zde riziko, že pracovníci, spolupodílející se na řešení situace budou potřebovat řešit zcela jiné problémy, než jen co rodina potřebuje, a následně může docházet k tomu, že jedna nebo druhá strana tuto spolupráci ukončí (Reich, 2005). V procesu podpory rodiny má proto klíčový význam vztah mezi rodiči a pracovníkem, který vzájemně ovlivňuje jak jednání, tak rozhodování, zda proces naplnil svůj cíl (Smith, 2008).

2.3.1 Aktivizace rodiny s osamocným rodičem

Rodina, v níž chybí jeden z rodičů je neúplná. Jak tvrdí Matějček (1998) příčinou této formy postavení může být několik např. úmrtí jednoho rodiče (6,9 % *²) rozvod (11,4 %) případně svobodné mateřství (42,4 %).

Nejčastějším klientem sociálně aktivizačních služeb se stávají rozvedené ženy. Vysoký nárůst počtu osamocných rodičů, tedy souvisí se zvýšením počtu dětí narozených mimo manželství, s vysokou rozvodovostí a nízkou sňatečností, a ty jsou důvodem závažných sociálních problémů.

Ekonomická zabezpečení rodiny, vedení domácnosti a čas věnovaných výchově a péči o děti je pro samostatného rodiče velkou zátěží. Chybějící rodič v rodině znamená pro děti jistý chybějící vzor mužské nebo ženské role. Matoušek et al. (2013) upozorňuje na názory odborníků, že absence jedné z autorit mohou způsobovat výchovné problémy ve větší míře, než je běžné, a následně i zvýšenou delikvenci mládeže vyrůstající v těchto rodinách. Nejvýraznějším rizikem je však ekonomická situace. Osamocení rodiče jsou častěji ohroženi nezaměstnaností, nedostatečným přístupem k přiměřenému bydlení, sociální izolací, chudobou a zároveň sociálním vyloučením.

Rodiny osamocných rodičů tedy potřebují větší podporu při plnění rodičovských kompetencí. Zabezpečení dětí a jejich výchovy v rodině je komplexním úkolem pro různé úrovně intervence a širokou škálu aktérů (lékaři, psychologové, pedagogové, úřady, dobrovolníci apod.) Kromě finanční pomoci potřebují tedy podporu napomáhající ke zvládnutí výchovné a zabezpečovací funkce rodiny, jednak podmínky pro skloubení svých pracovních a rodinných rolí.

2.3.2 Aktivizace rodiny s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Komunikační a vztahové problémy v rodině, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, souvisí často s nevyslovenými očekáváními, vzájemně otevřeným nebo skrytým

² Údaje ČSU „Vybrané demografické údaje v ČR“ k 31.12 2018 Dostupné na:
https://www.czso.cz/documents/10180/91917748/32018119_0101.pdf/0644d54b-c584-4a0f-8257-487066abfac1?version=1.0

obviňováním, nevyjasněnými rolemi, přílišnými vazbami rodičů (především matek) na postižené dítě a tak dost častou tendencí, je zde zanedbávat i dítě zdravé, přehlížet jeho problémy a těžkosti, se kterými i ono zápasí (Plevová, 2007). Výzkumy ukazují, že ačkoliv jsou i zdraví sourozenci těchto dětí třeba málo konfliktní, přizpůsobiví, zodpovědní a ochotní pomáhat, během odborné pomoci je riziko jejich psychického ohrožení velké. Často pak i tyto děti prožívají problémy spojené s poruchami učení a následně i chování (Matoušek, 2013).

Vzhledem k tomu, některé tyto rodiny vyžadují dlouhodobé, pravidelné a časté poskytování služeb ze strany velkého množství odborníků z různých organizací. Jedná se o rodiny, ve které se nachází dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (Limbick, 2009).

Velkou zátěž těmto rodinám může způsobit roztržštěná péče o dítě. Mezi tyto negativní efekty roztržštěné péče řadí Limbick (2009):

- nedostatek srozumitelných informací o místních službách pro rodiče;
- musejí se setkávat s každým odborníkem a každou organizací zvlášť;
- rodiče nevidí, že by odborníci, kteří o ně pečují, komunikovali mezi sebou ohledně dítěte;
- harmonogram návštěv, vyšetření, terapií a návštěv v domácnosti apod. může být poskládán velice chaoticky a vést ke ztrátám času a energie;
- péče může mít mezery, nemusí naplnit potřeby, a naopak některá terapie se může duplikovat;
- dítě a rodiče musí podstupovat opakované schůzky, kontroly, hodnotící setkání apod.;
- mohou se objevovat rozpory mezi diagnózami, léčbou a terapiemi se kterými si rodiče neví rady;
- rodičům chybí poradce, s nímž by mohli řešit všechny aspekty týkající se vývoje dítěte, jeho každodenního života a celkového stavu, chybí osoba, která by rodičům pomohla získat ucelený náhled přehled schopností a potřeb jejich dítěte;

Práce s těmito rodinami obnáší hlavně podporu rodičů v péči o dítě, podporu v zajištění jejich vzdělávacích potřeb a udržování vztahových vazeb. Kvalita služeb ukazuje, nakolik je poskytnutá péče efektivní a nakolik umí čelit překážkám. Limbick (2009) definuje následující rysy kvalitní aktivizační péče o tyto děti a jejich rodiny:

- pracovníci pracují v partnerském vztahu s rodiči;
- služby jsou vzájemně koordinované;
- terapeutické programy jsou vzájemně provázané;
- podpora je kontinuální;
- služba je stabilní a flexibilní;
- kvalita služeb je napříč poskytovateli jednotná.

V rodinách, ve kterých se jedná např. o dítě s těžkým kombinovaným postižením, je snahou pracovníků usnadnit rodinám příčinu oslabení rodiny. Hrozbou pro rodinu se mohou stát změny ve vztazích mezi členy a také mezi nimi, stres a těžkosti plynoucí z péče o dítě, praktické potíže s vedením domácnosti a rodinného života a nedostatečná podpora dítěte ze strany místních poskytovatelů služeb (Limbick, 2009).

2.3.3 Aktivizace rodiny v rozvodovém a porozvodovém řízení

Rozvod je možné chápat jako mimořádnou událost s rizikem vzniku řady negativních sociálních důsledků, mezi které patří zejména narušení vztahů a komunikace mezi rodiči a dítětem, narušení výchovy dítěte, změna ekonomického i sociálního statusu některých členů původní rodiny a změna jejich způsobu života.

Většina rozvodů představuje zásadní životní situaci s mnoha dopady na oba rozvedené. Rozvodem dnes v Česku končí téměř polovina sňatků, a rozvod tak byl a bude součástí života velké části české populace (Janský, Pertold & Šatava, 2016).

Výzkumy jasně prokazují, že rozpad rodiny je vždy velmi problematickým faktorem pro celý život dítěte. Matějček, Bakalář, Warshak a další odborníci zastávají názor, že rozvod je druhou nejtraumatičtější životní událostí po úmrtí blízké osoby právě proto, že přináší mnoho ztrát. Základní potřebou dítěte v situaci rozpadu rodiny je potřeba bezpečí, kterou mu dodávají blízké vztahy. Nejvíce dítě v rámci rozvodu či rozchodu rodičů ničí intenzita sporu mezi nimi. Rodičovský konflikt může generovat rizika v oblasti bezpečí dítěte, jeho stability, emočního vývoje a chování, tělesného a duševního zdraví, identity, materiálního

zajištění a bydlení dítěte i v dalších oblastech. Může mít dopad na mnoho oblastí života dítěte.

Nemusí tomu tak být vždy a záleží zejména na rodičích samotných, jak tuto krizovou životní situaci zvládnou. Míra negativního dopadu rozvodu či rozchodu rodičů na dítě se přímo úměrně odvíjí od toho, jak jsou anebo nejsou rodiče schopni vnímat potřeby a prožívání dítěte a dle toho jednat a domluvit se na fungování rodiny v budoucnu. Dítě rozvod zvládne, pokud ho zvládnou jeho rodiče. Rodičovská odpovědnost a povinnost však rozvodem nekončí pro ani jednoho z rodičů. Velmi důležité je rovněž období po rozvodu, kdy se rozvedení manželé a také i děti musí přizpůsobit novému typu zátěžové situace. Zvládnout období po rozvodu je důležitým předpokladem pro úspěšný start do nové životní fáze. Podstatnou roli v rozvodovém řízení sehrávají zainteresová odborníci, jejichž přístup, zkušenosti a odborné kompetence se odráží na průběhu celého procesu rozvodu (Matoušek et al. 2013).

Česká republika patří dlouhodobě k zemím s vysokou mírou rozvodovosti. V roce 2017 připadalo na 100 sňatků v průměru 49 rozvodů. Podle statistik Eurostatu a OSN tak ČR patří v poměru rozvodů ke sňatkům na 12. místo na světě a převyšuje také průměr Evropské unie (ten činí 44 rozvodů na 100 manželství). V roce 2017 vzrostla úhrnná rozvodovost (tzn. jaký podíl původně uzavřených manželství se rozvede) na 47,2 %, což je proti roku 2016 nárůst o 2 procentní body. Za rok 2017 se v ČR rozvedlo 25 755 manželství. Rozvodem bylo v roce 2017 zasaženo 23 752 nezletilých dětí. Rozvody s nezletilými dětmi, kterých bylo v absolutním počtu 15 196, tvořily 59 % z celkového počtu rozvodů. Zastoupení rozvodů s nezletilými dětmi se v období 2007 až 2017 pohybovalo mezi 56 až 59 % (Nadace Sirius).

Systemovým řešením by měla být podpora trvalé změny nebo zlepšení systému v oblasti pomoci dětem. Preventivní zaměření aktivizace by měla odstraňovat příčiny či eliminovat pravděpodobnost výskytu negativních situací, nikoliv jen zmírnit následky těchto situací. Důležitou oblastí podpory je vztahová rovina při řešení konfliktů, a domluvě o péči o dítě, podpora dítěte v zachování vazeb s rodiči apod. Důležitá je podpora rodičů nalézt řešení problematiky, které by mělo vycházet ze vzájemné spolupráce NNO a státních institucí a ve své komplexnosti by mělo provázat aktivity sociálně právní a vzdělávací. Cesty k řešení problematiky by měly vznikat i za podpory rodičů v úzké spolupráci v případě potřeby i

dalších odborníků psychologové, učitelé, psychiatři, lékaři, kteří mají s tématem předchozí zkušenosti.

2.3.4 Aktivizace mnohoproblémové rodiny

Velmi početnou skupinu rodin pro práci s aktivizací je podpora mnohoproblémové rodiny (Matoušek, Pazlarová, 2014). Jako další ekvivalent se užívá také termín rodiny zažívající extrémní stres (families in extreme distress) (Sharlin, Shamai, 2000), rodiny v opakujících se krizích (families in perpetual crisis) (Kagan, Schlosberg, 1989) nebo rodiny nedostatečně organizované (underorganized families) (Apponte, 1976). Madsen (2007, s. 10) navrhuje alternativu k tradičnímu pojetí jako „multi-stressed families“, tj. rodiny v obtížné situaci prožívající opakovaně stres nebo mnohozatížené rodiny, což zachycuje jejich napětí a tlaky, které působí na tyto rodiny. Pojem multiproblémová rodina vnímá jako etiketizační, který má tendenci stát se jakýmsi sebenaplňujícím proroctvím.

Soubor problémů takové rodiny se dotýká řady jednotlivců i řady sfér rodinného života, přičemž je rodina samostatně nedokáže řešit (Matoušek et al., 2013).

Jednou z nejvíce zatěžujících oblastí je finanční nejistota, která vzniká v důsledku jejich nezaměstnanosti a snížené schopnosti hospodařit s finančními prostředky. Zajímavý je pohled na psychologické a sociální aspekty nezaměstnanosti a jejich vlivy na rodinný život. Někteří manželé, v nezaměstnanosti svého partnera, vidí pozitiva a to ve větší míře společně tráveného volného času. Vnímají to jako soudržný aspekt. Partnerský vztah hodnotí jako bližší, intimní a podpůrný. Ve skutečnosti ale více párů mluví o nevýhodách, které spatřují v délce času, který společně tráví. Je zřejmé, že delší čas, který tráví páry dohromady, jim přináší problémy v jejich vztazích. Partneři tak pociťují napětí. Některé páry přiznávají napětí ve vztahu již před nezaměstnaností partnera. Někteří více stresu v domácnosti připisují nedostatku finančních prostředků v důsledku nezaměstnanosti. Finanční napětí přispívá k rodinnému stresu, který může vést až k rozpadu rodiny. V souvislosti s finančními problémy dochází v rodinách k nesplácení, vznikají dluhy na nájmem, službách, stravném ve škole či mateřské škole. Často rodiny v důsledku nehrazení nájmu žijí v nevyhovujících bytových podmínkách. Rodiny žijí ze sociálních dávek. Mnoho klientů má sníženou schopnost s příjmem hospodařit, tudíž si vypomáhají a situaci řeší různými půjčkami, které nemohou splácet. Velkým problémem se stává lichva, kdy se členové ve své

tíživé situaci uchylují k půjčkám peněz s neadekvátní úrokovou sazbou při vrácení peněz. Často jsou pak rodiny zastrášovány a vydírány s požadavkem vrácení peněz. Finanční potíže mají dopad na chod domácnosti a jsou často důvodem majetkové trestné činnosti. Mnohé z těchto rodin je tak ohroženo chudobou a sociálním vyloučením (Ritchie, 1990).

Další problematickou oblastí mnohoproblémových rodin je docházka dětí do školy. Děti mají problém s pravidelnou školní docházkou. Rodiče pak s domácí přípravou dětí do školy. Děti stále častěji tráví volný čas nevhodným způsobem. Tato problematika je spojena s nedostatkem schopností a dovedností v oblasti rodičovských kompetencí. Často jsou v rodině nejasná pravidla týkající se výchovy dětí, nedostatek času na dítě, zanedbávání či deprivace, problematický výchovný styl. Děti mají výchovné a výukové problémy. Objevuje se zanedbávání školní docházky, neprospívání ve škole, útky z domova a delikvence. Tím se snižuje možnost vzdělávání a uplatnění dětí v životě. V rodinách se mnohem častěji objevují i zdravotní problémy, dlouhodobé nemoci, postižení nebo invalidita. Členové jsou zdravotně znevýhodněni svým duševním či tělesným onemocněním, což má vliv na fungování rodiny. Často se objevují patologické jevy – závislosti, prostituce, jejichž následky se projevují na psychickém a fyzickém stavu člověka. Velkým problémem je oblast zdravotní, je-li dítěti poskytována odpovídající péče o zdraví. Zda-li dítě dostává vhodnou stravu, pravidelnou péči o zuby, zrak, nebo má-li zajištěna potřebná očkování (Matoušek & Pazlarová, 2014).

Rodina se často potýká se vztahovými problémy, které vznikají v důsledku absence pravidel, narušené komunikace. Vztahy jsou chladné, odcizené. Atmosféra napjatá, objevují se konflikty mezi členy rodiny. Častý je výskyt domácího násilí, partnerských krizí. Rodina nedostatečně zajišťuje ochranu a bezpečí dítěte proti psychickému a fyzickému ublížení a kontaktu s nevhodným prostředím. V rodině nedochází k uspokojování emocionálních potřeb dítěte. Dětem chybí citová vřelost, přijetí, stabilní emoční vztah s rodiči (Bechyňová & Konvičková, 2011).

Při práci s rodinou se pracovníci častokrát potýkají s jejich obranou vůči pomoci. Tyto projevy obrany jsou v mnohoproblémových rodinách dle Kagana a Schlossbergové (1989) reakcí na jejich vnitřní problémy, které si jednotliví členové ventilují prostřednictvím interakcí s úřady, policií či sociálními pracovníky nebo pedagogy. Významným faktorem pomoci je pochopení jejich kontextu vývoje. V něm se dají najít souvislosti ze ztráty a

jinými druhy traumat., které členové zažili. Pro pracovníky je důležité uvědomovat si obranné mechanismy, které jsou založeny na rozdílných perspektivách. Velkým problémem je, pokud členové rodiny popírají určité skutečnosti, které z pohledu vnějšího pozorovatele představuje ohrožení pro nositele, nebo pro jiné členy rodiny. Mezi ně patří zejména závislostní chování, násilné chování, programování dítěte jedním rodičem proti druhému nebo zanedbávání potřeb dětí (Matoušek & Pazlarová, 2014).

Mezi mnohoproblémovou rodinu a jejím okolím mohou probíhat otevřené střety, jejichž výsledkem je pocit, že se proti rodině okolí spiklo. Podstatou spolupráce pro pracovníka je získání důvěry, avšak to může být docela obtížné, jelikož tyto rodiny mají za sebou dlouhou sérii kontaktů s různými pracovníky a organizacemi s odlišnými přístupy. Pokud se začalo s rodinou pracovat terapeuticky, je potřebné zjistit, zda rodina paralelně nepracuje i s jiným pracovníkem nebo organizací, z důvodu domluvy a rozdělení kompetencí. Cílem socioterapeutické spolupráce je pro pracovníka dosáhnout toho, aby ho rodina vnímala jako partnera případně spojence (Matoušek et al., 2013).

2.4 Činnosti sociálně aktivizační práce s rodinou

Izolace, samota, pocity méněcennosti, obavy z nově přicházejících situací, strach z lidí či celková nejistota ze situace, ve které se jedinec, tj. i rodina nachází, člověka znejišťuje a nastavuje je být nečinným, neaktivním. V tomto případě nastupuje potřeba aktivizace. Sociální aktivizace tedy znamená praktickou pomoc a podporu v takovéto nepřízni. Podporuje se samostatnost a činnost v rámci poskytnutí dostatečného prostoru k nastartování a aktivnímu přístupu v životě, což pomáhá zvyšovat pocit jistoty a sebevědomí.

Sociální aktivizace v našem kontextu pomáhá doprovázet rodiny, které z různých důvodů nedokážou řešit svoji nepříznivou situaci a zajistit svým dětem adekvátní podmínky pro rozvoj. Koncept sociálně aktivizačního doprovázení je primárně zaměřený na vztah mezi doprovázejícím a rodinou. Je projevem spolubytí s druhými lidmi, jimž svojí přítomností pracovník dává najevo zájem, poskytuje podporu a potřebnou pomoc v nepříznivé fázi životní dráhy rodiny. Profesionální doprovázení by mělo být tedy založeno na odbornosti a poctivém přístupu (Vávrová, 2012).

Lorenzová (in Kraus, Poláčková, 2001, s. 176) zdůrazňuje, že se jedná o práci, *kteřá se snaží člověku pomoci obnovit jeho nalomenu rovnováhu se sociálním prostředím.*

V následujících odstavcích se budeme podrobněji věnovat činnostem sociálně aktivizační služby, jejíž rozsah úkonů specifikuje § 30 vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

2.4.1 Poradenství

Poradenství je základem přímé práce s klienty, protože se prolíná téměř se všemi dalšími aktivitami a činnostmi. Patří mezi základní službu v pomáhajících profesích, která se snaží podpořit člověka v aktivním zacházení s jeho nepříznivou situací.

Poradenství může být chápáno jako metoda výchovy a vzdělávání, metoda pomoci člověku při řešení problémů a hledání nového smyslu života: Předpokládá aktivní přístup klienta podílejícího se na analýze problémů, pochopení motivace a hledání nového fungování ve společnosti. Poradce je tím, kdo pomáhá zorientovat se ve svém problému, nabízí možnosti a ulehčuje samotný proces (Dryden, 2008). Dle Baštecké (2005) hovoříme o procesu partnerské spolupráce při řešení problému klienta, přihlížejíc k jeho životním cílům a potřebám tak, aby se zlepšila jeho schopnost orientovat se ve své situaci na základě využití vlastních sil a zdrojů okolí, včetně přijetí zodpovědnosti za důsledky svého rozhodnutí.

Poradenská podpora může navodit potřebné změny a tím pozitivně ovlivnit kvalitu života klienta, na druhé straně nevhodně vedená poradenská strategie, jako je netaktní jednání nebo nepřiměřená rada, mohou klienta dlouhodobě poškodit a odrazovat ho od vyhledávání potřebné pomoci (Novosad, 2009).

V praxi se rozlišuje základní a odborné sociální poradenství. V rámci základního sociálního poradenství se poskytují potřebné informace přispívající k řešení nepříznivé sociální situace (např. v oblasti sociálních dávek, při ztrátě zaměstnání, při hledání bydlení).

Odborné sociální poradenství je poskytováno situačně a dle potřeb vyplývající z aktuální situace rodiny. Zaměřuje se na potřeby jednotlivých členů rodiny, vztahové problémy, výchovné problémy, případně sociálně právní nebo dluhové poradenství.

2.4.2 Výchovně vzdělávací a aktivizační činnosti

Tato oblast je činností v rámci zákona teoreticky velmi široce pojímána. S tím souvisí četné možnosti praktického působení sociálně aktivizačních pracovníků. Oblast zahrnuje v souhrnu tyto úkony:

I. Pracovně- výchovná činnost s dětmi

Tato činnost je nedílnou součástí terénní práce v rodinách s dětmi. Aktivity směřují k primární sociální prevenci. V praxi se ve většině případů jedná o široké spektrum činností probíhajících za aktivní účasti rodiče, rodičů, pokud se dá. Spadá sem:

- nácvik rozvojových činností s dětmi a motivace rodičů k pravidelnému provádění těchto činností,
- zapojování dětí do pracovních činností v domácnosti,
- vedení dětí k plnění školních povinností, k dodržování hygienických návyků, k využívání vhodných volnočasových aktivit, ke čtení a k procvičování logopedických cvičení a k přiměřenému zacházení s finančními prostředky.

II. Pracovně výchovná činnosti s dospělými

V souladu s vyhláškou č. 505/2006 § 30 spadá například podpora a nácvik rodičovského chování, včetně vedení hospodaření a udržování domácnosti, podpora a nácvik sociálních kompetencí při jednání s různými institucemi, tj. jednání s úřadem, školách, školských zařízeních. V rámci této činnosti se v profilu sociální pedagogiky jeví jako nejvíce užívaná aktivita sociální prevence v jednotlivých aktivitách prostřednictvím motivace, podpory a konkrétní aktivizace k činnostem.

Abychom jednotlivé činnosti mohli lépe přiblížit k profilu sociálně pedagogického působení, je potřebné je konkretizovat. Jedná se o tyto činnosti:

❖ **Pomoc s hospodařením rodiny a s řešením nepříznivé situace:**

- ✓ motivace rodiče k překonání nepříznivé finanční situace zajištěním příjmu vlastní prací, či uplatněním nároku na dostupné sociální dávky,
- ✓ vedení k sestavování a pravidelné aktualizaci rodinného rozpočtu, učení se přerozdělování a stanovování prioritních výdajů,
- ✓ motivace k včasným platbám, zejména k bydlení, vzdělávání a zdravotní péči,
- ✓ poukazování na nevýhodné výdaje a motivace k nákupu finančně výhodnějších produktů, k úsporám energií, k omezování výdajů dle potřeby,
- ✓ v souvislosti s výdaji rodiny upozorňují na rizika „klamavé reklamy“ v médiích i obchodních řetězcích, rizika „nebankovních půjček“, na nebezpečí neuváženého zadlužování domácnosti, na rizika exekucí,

- ✓ pomáhají zprostředkovat finanční poradenství v odborných institucích,
- ✓ v případě zadluženosti motivují jednání s věřiteli a pomáhají vyjednávat splátkové kalendáře,
- ✓ vedou ke zvýšení finanční gramotnosti prostřednictvím kurzu, individuální konzultace,
- ✓ v odůvodněných případech po dohodě s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, pomáhají s hospodařením rodiny na základě stanovení institutu zvláštního, příjemce

❖ **Pomoc při řešení nepříznivé bytové situace**

- ✓ vedou a motivují k zajištění a udržení vhodného bydlení, napomáhají při hledání bydlení prostřednictvím inzerce, realitních kanceláří, internetové inzerce,
- ✓ ve spolupráci s jinými odborníky upozorňují na nevýhodné či rizikové nájemní a podnájemní smluvní vztahy,
- ✓ upozorňují na zdravotně nevýhodu a závadnou hygienu bydlení a pomáhají řešení těchto situací,
- ✓ motivují k úklidu a udržování pořádku ve svém obydlí i okolí,
- ✓ pomáhají při zajišťování náhradních forem bydlení – zprostředkování ubytoven, azylových domů, startovacích bytů a jiných forem sociálního bydlení
- ✓ pomoc a zprostředkování při organizaci stěhování a zprostředkování další potřebné pomoci související s řešením bytové situace.

❖ **Podpora při vedení domácnosti a dodržování základních hygienických návyků**

- ✓ motivace k pravidelnému úklidu, praní a údržbě prádla, odstraňování odpadků, třídění nepotřebných věcí či sezónního ošacení, pravidelnému větrání atd.,
- ✓ v souvislosti s řádnou péčí o domácnost pomáhají zprostředkovat dovybavení domácnosti (např., dárců, nadací...), pomáhají s organizací a koordinací domácích prací,
- ✓ poskytování poradenství ohledně sestavování vhodného jídelníčku, v případě potřeby i formou nácviku
- ✓ vedení k pravidelné tělesné i zubní hygieně a k dodržování zdravého životního stylu,

- ✓ motivují k neodkladnému řešení situace v případě výskytu vši a vážnějších parazitů, napomáhají k jejich odstranění a poskytují poradenství v oblasti jejich prevence.

❖ **Pomoc se zajištěním zdravotní péče**

- ✓ vedení k řádné zdravotní péči, pomoc se zprostředkováním a motivace k pravidelným návštěvám,
- ✓ vedení k dodržování termínů pravidelného očkování a preventivních prohlídek dětí, dodržování léčebného režimu či rehabilitace,
- ✓ motivace k docházce děti k logopedii a k pravidelnému procvičování a podpora při cvičení,
- ✓ motivace těhotných matek k pravidelným odborným a preventivním prohlídkám a k dodržování zásad správné výživy,
- ✓ spolupráce s dětskými lékaři a zdravotními pojišťovнами prostřednictvím pomoci vyřízení léčebných pobytů v lázních a ozdravovnách,
- ✓ motivace k uplatňování výhod a programů prevence u jednotlivých typů zdravotních pojišťoven,
- ✓ v případě potřeby poskytují za účelem zajištění zdravotní péče doprovod.

III. Nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností dítěte

Tato aktivita zahrnuje praktické nácviky, různé využívané pracovní postupy a metody k zdokonalování určitých schopností dětí, k prevenci nežádoucího chování a jednání u dětí, taky zvládání stresových situací u dítěte i dospělého a vedení k přijímání odpovědnosti za své chování. Častokrát pro tyto účely pracovníci disponují potřebným materiálem, či vybavením např. odbornou a vzdělávací literaturou, didaktickými hračkami a pomůckami, které mohou využívat při své práci.

- ✓ podpora v rozvoji motorických dovedností dítěte (procvičování hrubé a jemné motoriky),
- ✓ podpora rozvoje a posílení psychických a sociálních schopností dítěte,
- ✓ podpora sourozeneckých vztahů a dobrých vztahů k rodičům a širšímu okolí,
- ✓ kladou důraz na postupný a přirozený rozvoj schopností dětí a dospívajících.

IV. Zajištění podmínek a poskytnutí podpory pro přiměřené vzdělávání dětí

- ✓ vedou k řádné školní docházce dětí a k pravidelné přípravě dětí na vyučování,
- ✓ v případě potřeby zprostředkovávají přípravu na vyučování jinými subjekty (dle dostupné sociální sítě v okolí),
- ✓ v případě diagnózy specifických poruch učení a výchovných problémů pomáhají s výchovným poradenstvím a aplikací doporučených výchovných postupů,
- ✓ v případě potřeby poskytují doprovod do poradenských a jiných odborných zařízení např. PPP, SPC, SVP),
- ✓ motivace rodičů k aktivní spolupráci se školou (třídními učiteli, vychovateli, poradci),
- ✓ podpora rodičů k úhradě a zajištění potřeb spojených se školní docházkou (např. hledání finanční podpory pro potřeby dětem prostřednictvím nadací, dárců atd.),
- ✓ pomoc a podpor rodičům i dětem při hledání a osvojování efektivního harmonogramu přípravy, možnosti zprostředkování doučování, pomůcky, rozvoj myšlení a schopnosti učit se).

V. Zajištění podmínek pro společensky přijatelné volnočasové aktivity

V rámci této aktivity je důležitá osvěta o informování volnočasových aktivit pro rozvoj dítěte, poskytnutí poradenství zaměřeného na možnosti trávení volného času, dětí, rodiny a jejich motivování k využívání těchto aktivit. Tyto aktivity mohou mít dle možnosti finančních prostředků sociálních pracovníků i podobu víkendových výchovně-vzdělávacích pobytů pro rodiny s dětmi, či podobu krátkodobých jednorázových akcí dle účelu.

- ✓ motivace k docházce do školních družin a klubů, do zájmových kroužků,
- ✓ pomoc a s výběrem a zajištěním vhodné volnočasové aktivity pro dítě, rodinu, či rodiče
- ✓ zprostředkování nabídek prázdninových a jiných jednorázových aktivit pro děti, rodiny,
- ✓ v případě potřeby hledání a zajištění finančních zdrojů pro úhradu těchto potřeb dětem (např. nadacemi, dárci)

2.4.3 Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím

Tato činnost zahrnuje především doprovázení z různých sociálních důvodů např. do školy, školního zařízení, k lékaři, na zájmové aktivity. Jedná se o doprovody společně s rodičem i dítětem, pouze ve výjimečných a odůvodněných případech (např. náhlé onemocnění rodiče, úraz rodiče) lze doprovázet dítě bez účasti rodiče.

2.4.4 Sociálně terapeutická činnost

Jedná se o činnosti, jejich poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování osob.

Sociální terapie je specifickým druhem odborné intervence, jejímž cílem je dosahovat přímým i nepřímým působením žádoucích změn v chování klienta a v jeho sociálním okolí, řešit situaci, která jej bezprostředně ohrožuje, a předcházet vzniku rizikového chování. (Zakouřilová, 2014, s. 15)

Možnosti v sociální terapii jsou skutečně široké a záleží na míře druhu angažovanosti konkrétních pracovníků. V této souvislosti je nezbytné brát v potaz osobní a profesionální hranice, které mohou být u každého pracovníka jiné. Rozhodující jsou v rámci této činnosti vnitřní prožitky, jež jsou prostřednictvím různých terapeutických prostředků, nástrojů navozovány.

Satirová a Baldwinová (2012) vnímají tuto činnost jako způsob využití specifických aktivit, jejímž cílem je zpracování aktuálních potřeb klienta. Pracovním postupem tak může být například zrcadlení, povzbuzování v rámci interakce, transformace pravidel, podněcování naděje, potvrzování nalezených zdrojů, oceňování, reflektování, vyjasňování apod.

Jedná se o činnost v rámci celkové spolupráce, jelikož prostřednictvím ní doprovází klienty, rodinu obdobím celé jejich krize, změnami a potížemi tak, jak nejlépe umí, proto se v této kategorizaci nejvíce vyjímá práce se vztahem. Například Rieger (2009, s. 31) hovoří ve vztahu osobnosti sociálního pedagoga, že je to tzv. *průvodce, který v roli odborného garanta doprovází rodinu*. V právě v tomto procesu doprovázení je skrytý obrovský potenciál, který lze terapeuticky využít ke společnému prozkoumávání příčin osobních neúspěchů, a zároveň k hledání zdrojů, které by mohli posílit jedincevu sebeúctu, a bude se moci zdravě pohybovat ve svém přirozeném sociálním prostředí.

V závěru lze dodat, že k socioterapeutické práci pracovník nutně potřebuje dovednost komunikovat a využívat svou vlastní osobnost jako nástroj své práce.

2.5 Vybrané metody práce s rodinou

Jednotlivé činnosti jmenované ve výše uvedené kapitole, a také uváděné v zákoně o sociálních službách vykonávají pracovníci prostřednictvím různých metod práce. V praxi nejčastěji využívané, se kterými se pracovníci běžně v praxi setkávají: *motivační rozhovory*, *kriзовá intervence*, *mediace*, a *skupinová práce*, nově i *nabídka rodinných konferencí*. V následujících podkapitolách se je pokusíme podrobněji rozebrat.

2.5.1 Motivační rozhovory

Motivační rozhovory jsou jedním z nejdůležitějších komunikačních nástrojů při sociálně aktivizační práci. Jsou zaměřeny na hledání a rozvíjení vnitřní motivace klientů. Z hlediska praxe hovoříme tedy o určité metodě práce.

Jako samostatná metoda vznikla v osmdesátých letech 20. století, původně jako konfrontační způsob léčby pro závislé a posléze se rozšířila do dalších klinických oblastí (léčba poruch příjmu potravy, obezitou, nezdravým životním stylem, duálními diagnózami, úzkostnými poruchami, či chronickými poruchami) (Soukup, 2014).

Motivační rozhovory tedy zastávají určité místo v praxi buď jako samostatná metoda nebo doplněk dalších přístupů. Možnosti využití jsou pro sociálně aktivizační pracovníky velmi pestré, neboť je lze aplikovat již při úvodním setkání s rodinou, která službu vyhledala, případně která byla do služby doporučena. Cílem je hlavně navázat spolupráci a vytvořit základ pro budování dobrého vztahu mezi pracovníkem a rodinou/rodič, dítě/, vhodně pojmenovat problematiku rodiny a jejich potřeb, poskytnout nezbytné informace a motivovat k následným krokům k řešení a udržení kontaktu.

V konečném důsledku tedy je lze shrnout, jak uvádí Miller s Rollnickem (2013), že motivační rozhovory mají svoje místo všude, kde je potřeba facilitovat dobrý pracovní vztah, podpořit zájem a zaměření spolupráce ve směru změny, hledat a upevňovat motivaci ke změně a efektivně plánovat nezbytné kroky k ní.

Z toho vyplývá, že základní myšlenkou motivačních rozhovorů je změna a motivace k ní. Po navázané spolupráci se změna, o niž se jedná, se v praxi často týká pozorovatelného chování (nevhodné chování, péče o zdraví, fyzická aktivita aj.), nebo se může jednat i o změnu prožívání a procesů, které nejsou navenek zřejmé (změna hodnot, vnímání vlastních schopností, smíření). Bohužel je to velmi mnohotvárný a složitý proces dotýkající se celé osobnosti člověka v celé jeho komplexnosti, tj. myšlení, sebeprožívání, emocí. Součástí je však i interpersonální složka. To znamená, že efekt se odráží také ve vztahové rovině s klientem a rodinou.

Dle Millera a Rollnicka (2013) jsou motivační rozhovory určitým stylem komunikace, který charakterizují následující aspekty:

- ✓ Atmosféra, charakterizující spolupráci, přijetí, soucítění a evokaci,
- ✓ Zaměření na práci s ambivalencí a hledání důvodů ke změně,
- ✓ Zaměření na jazyk, jakým se o změně hovoří, s důrazem na evokaci a rozvíjení řeči změny a podporu závazku ke změně,
- ✓ Zaměření na konkrétní cíl,
- ✓ Pojetí konverzačního stylu podloženého určitými postoji a stylem uvažování.

Pomáhají klientům podívat se na svoji nepřízeň z jiného uhlu pohledu, pomáhat jim představit si uspokojivější budoucnost, najít cestu z rozporů a zvyšovat sebedůvěru a zlepšovat efektivitu nastavených plánů. V konečném důsledku pomáhají aktivně se podílet na svém životě, činit promyšlenější rozhodnutí a mít tak svůj osud v rukách.

2.5.2 Krizová intervence

Krise představuje situaci, kterou nejsme schopni řešit pomocí obvyklých strategií zvládnutí zátěže (Špatenková, 2004a). Krize je přirozenou součástí života jedince a přináší sebou negativní emoce a prožitky jako je úzkost, pocit ohrožení identity, pocit nekompetentnosti zacházet se svým životem, pocit bezmoci (Kastová, 2010). Vodáčková et al. (2012, s. 29) popisuje krizi jako „*subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem a potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.*“ Krize tedy představuje určitou výzvu ke změně a šanci k novému chápání sebe i světa. Proces intervence představuje speciální podporu rodině, která se zaměřuje na krizové situace v jejím

životě a na užívané strategie řešení těchto situací. Napomáhá v rámci zpracování krize a poté umožňuje snadnější nástup další intervence. Pomáhá naplnit aktuální cíl, tedy pomoci uklidnit jedince v krizi, stabilizovat jeho stav, snížit nebezpečí a nasměrovat ho k dalším nabídkám řešení (Kastová, 2010).

Pracovníci se tedy zaměřují jen na ty prvky klientovi minulosti či budoucnosti, které bezprostředně souvisí s jeho krizovou situací. Podporují klienta v jeho kompetenci řešit problém tak, aby dokázal aktivně a konstruktivně zapojit své vlastní síly a schopnosti a využít potenciálu přirozených vztahů. Krizová intervence se dle Vodáčkové et al. (2012) odehrává v rovině řešení klientova problému a překonávání konkrétních překážek. Cimrmannová (2013) pojímá krizovou intervenci jako odbornou metodu, jejímž cílem je eliminace maladaptivních mechanismů v chování, zpřehlednění situace a zplnomocnění klienta v řešení své situace. V užším slova smyslu to znamená, že se zaměřuje především na techniky a strategie pomoci jedinci v krizi. Při vymezení pojmu krizové intervence si můžeme pomoci jejími specifickými znaky a principy (Špatenková, 2017; Vodáčková, 2012):

- ✓ **individuální charakter a přístup**, jak již bylo řečeno, krize má ryze subjektivní charakter, přístup tedy musí být také individuální;
- ✓ **zaměření „tady a teď“**, těžištěm práce je řešení klientova aktuálního problému a situace. V rámci pátrání po příčinách krize se zaměřujeme i na blízkou minulost; krizová intervence by měla postihnout celý bio-psycho-sociálně-duchovní prostor jedince v krizi. Taktéž by se měla zaměřit na celý jeho vztahový systém;
- ✓ **časová ohraničenost a krátkodobost**, krizová intervence se poskytuje po dobu trvání krizového stavu. Měla by také v případě potřeby kontinuálně přecházet na další odbornou práci s klientem;
- ✓ **intenzivní kontakt mezi klientem a interventem**; posílení kompetencí klienta a jeho zplnomocnění k vlastnímu řešení je hlavním cílem krizové intervence;
- ✓ **strukturovaný, aktivní a direktivní přístup ze strany krizového intervenanta**. Krizový intervent vnáší do klientovy situace strukturu a oporu, nepřebírá však aktivitu za klienta.

Jak již bylo řečeno cílem krizové intervence je zpřehlednit a strukturovat prožívání a situaci klienta, posílit jeho kompetence a tím ho zplnomocnit k vlastnímu řešení a využití vlast-

ních zdrojů (Vodáčková et al., 2012). Špatenková (2017) považuje za hlavní cíl krizové intervence podporu využívání vnějších zdrojů pomoci nebo zajištění jejich dostupnosti, zaměřuje se tedy na nalezení vlastních intrapsychických rezerv a podporu schopností k jejich využití.

Hlavním cílem pracovníka je v tomto případě sociální opora, ale též pobídka k případné další pomoci institucí. Úkolem pracovníka je tlumit negativní dopad působení stresoru svými různými nástroji (funkcemi). Má pozitivní vliv na psychický stav jedince, na snížení stresu a napomáhá tak ke zvládnutí krizové situace. Taktéž má funkci emocionální opory, čímž umožňuje jedinci ventilaci jeho emocí a problémů a tím jedince motivuje k řešení krize, zvyšuje jeho sebedůvěru a ukazuje jiný možný pohled na krizovou situaci. Poskytuje instrumentální možnost sociální opory, kterou se míní možnost materiální, praktické či finanční podpory jedinci, jak mu pomoci řešit praktický problém. Pracovník představuje pro jedince informační oporu potřebnou k efektivnímu zvládnutí jeho situace (Špatenková, 2017).

2.5.3 Mediace

Pojem mediace z lat. *medius* vyjadřuje střed, prostředek, taktéž nestrannost, nerozhodnost či neurčitost. Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000) definuje mediaci jako „vyjednávání, odbornou pomoc v konfliktní situaci zaměřená na nalezení oboustranně přijatelného kompromisu. Holá (2011) uvádí, že některé definice zdůrazňují proces mediace jako vyjednávání, jiné kladou důraz na roli mediátora nebo zdroje řešení konfliktů. Bednařík (2003) považuje za mediaci způsob řešení neshod, kde mediátor jako třetí, nezávislá a nezaujatá osoba pomáhá stranám identifikovat jejich zájmy, povzbuzuje je k hledání společných praktických řešení bodů, které způsobily konflikt, a pomáhá jim vyjednat takové řešení, které uspokojuje obě strany. Zásahem do konfliktu je dle Holé (2011) míněn právě zásah do konfliktního vztahu, procesu jeho řešení, nikoli zásah do věcné podstaty konfliktu. Konflikt je tedy specifický způsob komunikace, který je řešitelný pouze komunikací.

Pokud hovoříme o konfliktu v oblasti rodiny, kde může pracovník působit, je dobré odlišit od sebe interpersonální konflikty (např. dyadické – mezi rodičem a učitelem/úředníkem, mezi mužem a ženou, mezi rodičem a dítětem) a intrapersonální konflikty (vnitřní konflikty v psychice jedné osoby). Při jejich objasňování vycházíme tedy z charakteru konfliktu a

komunikace. Dle Vybírala (2000) je základním rysem konfliktní situace selhání komunikace, kterou nazývá dysfunkční komunikace. Ta narušuje celkovou kvalitu života. Narušená komunikace může být tedy příčinou konfliktu, ale také jeho následkem. V tomto procesu pracovníci pozorují mimo jiné také postoje účastníků k tomu, o čem jde, i k sobě navzájem. Ty se projevují jak ve verbálních, tak v neverbálních projevech účastníků. Tyto postoje budují atmosféru, která se mezi účastníky vytváří. Holá (2013) uvádí, že tam, kde jde o atmosféru spolupráce, případně k ní pracovník vede, pozorujeme jev benevolence (snahu řešit věc po dobrém) a tam, kde jde o nepřátelský vztah nebo to k němu směřuje, pozorujeme malovalenci (já ti přeji zlé, chci ti uškodit, ponížit, ničit a zničit atd.). Tudíž oblasti, které mohou pomoci pracovníkům v této mediační práci, jsou aktivní naslouchání a vzájemná důvěra. Aktivní naslouchání je způsob komunikace, v němž je zahrnuta pracovníkova ochota a snaha podívat se na problém očima vypravěče, u nichž se dává najevo, že vyřčené si zaslouží být vyslyšeno, pochopeno a respektováno. Pokud je schopen pracovník projevit pochopení i respekt a zdrží se hodnocení či kritiky, popřípadě řešení, dodá tím druhému odvalu pokračovat (Šišková, 2012). Vzájemnou důvěru tedy navozuje nestranost pracovníka, která je založena na plném respektu k jakémukoliv sdělení, emocím, potřebám a možnostem. V rozhovoru nehodnotí, proto účastníkům umožňuje říct vše, co považují za nutné a co při tom prožívají. Výhoda této neutrality se projevuje hlavně v situacích, kdy účastníci mají odlišné pohledy na věc, ať se už jedná o popis konfliktu, nebo se vynořují odlišné emoce, také při hledání řešení, které si zatím účastníci sami nevyhodnotily a netuší, jaký užitek jim mohou přinést.

Mediace v rodinných konfliktech je jednou z nejrozšířenějších oblastí využívání mediace, jelikož se zabývá řešením konfliktů vzniklých ve vzájemném soužití členů rodiny (rodičů, dětí, prarodičů atd.) Cílem je stabilizace poměrů rodičů a dětí. Tato forma práce s rodinou je uspořádána jako krátkodobá intenzivní pomoc, která není limitována jen vlastním rozvodem. Staví na odpovědnosti rodičů za rozhodnutí, která ovlivní jejich děti (Holá, 2013).

Znalost mediačních dovedností pracovníků přímo v terénu může efektivně využívat v aktuálně vzniklém problému v rodině mezi jednotlivými členy přímo v domácím prostředí a okamžitě reagovat na napjatou situaci, kterou je pracovník schopen eliminovat.

2.5.4 Práce se skupinou

Matoušek (2008, s. 190) vymezuje skupinovou práci jako *sociální práci s malými skupinami, jejímž cílem je zlepšení kvality života celé skupiny nebo podpora individuálních potřeb členů skupiny* (navození změny chování, rozvoj sociálních dovedností, posílení sebevědomí apod.).

Metody skupinové práce poskytují specifické možnosti, které naopak individuální práce s rodinou nabídnout nemůže. Někteří klienti vítají tyto metody před individuální prací zejména pro nedirektivní atmosféru, možnost modelových situací, vzájemných návrhů na řešení problému. Možnosti využití skupinové práce v sociální aktivizaci je mnoho a jsou velice rozmanité. Můžeme souhrnně říci, že cílem je prevence vzniku nežádoucích jevů, socializace ve formě pomoci při začleňování do společnosti a získávání sociálních dovedností pro rodiče a děti.

Rieger (2007) konstatuje, že skupinová sociální práce je intervence využívající skupinový proces k posílení sociálního fungování členů skupiny. To koresponduje i s cílem sociální aktivizace pro rodiny s dětmi. Proto je důležitý nejen klient jako individuum, ale celá skupina, již by měla být věnována rovnocenná pozornost. Pro práci s rodinou v potřebném kontextu se jedná o tzv. socializační skupiny, kterých cílem je především zlepšení komunikačních dovedností, sociálních dovedností a zlepšení vztahů. Tyto skupiny jsou uskutečňovány především ve formě:

- a) výcviků sociálních dovedností (např. podpora pěstounů)
- b) aktivit v rekreačních skupinách, volnočasových aktivitách (společné jednorázové aktivity pro rodiny s dětmi, pobytové víkendy pro rodiče s dětmi pořádané nestátními neziskovými organizacemi atd.)

Skladba skupiny může být rozmanitá či jednotná, dle zaměření. Vzájemná komunikace je v ní vázána na zaměření cílených aktivit. Především se jedná o posílení vazeb mezi rodiči a jejich dětmi, podporou vzájemného a smysluplného trávení volného času rodičů a dětí a výchovně vzdělávacími aktivitami.

Níže uvádíme přehled cílů skupinové práce dle Havránkové (2008):

- sdružování lidí (nemocní, matky na MD, rodiče dětí s mentálním postižením).
- prevence nežádoucích jevů, Náprava nežádoucího chování a jednání.

- socializace ve formě pomoci při začleňování do společnosti a získávání sociálních dovedností.
- řešení problémů, osobní zdravý vývoj a rozvoj, vzdělávání a růst.
- podpora mezi členy, vzájemné posilování, sdílení problémů.
- rozvoj komunikace, otevřená komunikace o problémech – následně přenesení
 - řešení ze skupiny do reálného života/vztahů mimo skupinu.
- získávání nových zkušeností a možnost jejich testování ve skupině.

Wayne a Cohen (2001) hovoří o faktorech, které mohou vytvářet konstruktivní důsledky pro praxi skupinové práce:

- cítit se normálně (zažít pocit, že nejsem s problémem sám a že ve skupině „jsme na jedné lodi“)
- příležitost se schovat (není pravdou, že pro introvertní jedince je vhodnější individuální práce, ve skupině je využíváno diferencí členů pro získání různorodé zkušenosti od druhých)
- nový a odlišný pohled na vlastní osobnost (každý člověk reaguje různým způsobem v interakci s různými lidmi, členové tak získají novou zkušenost se sebou samým)
- vytvoření nových norem chování (skrze skupinu jakož mikrokosmos mohou členové vytvářet nové normy chování s důrazem na individuality členů)
- nápodoba chování (imitování chování druhých členů, skrze hraní rolí)
- vlastní růst skrze dávání druhým (altruismus jako terapeutický faktor skupinové práce, princip vzájemnosti)
- dohromady je skupina chytřejší, než jednotlivci (nalézání řešení problémů ve skupině může být účinnější než v práci s jednotlivci)
- „skupina jako rodina“ (tento faktor vnímání skupiny a prožívání vztahů uvnitř skupiny se připodobňuje k rodině. Yalom (in Wayne & Cohen) jej označuje jako jeden z hlavních terapeutických faktorů u řešení důsledků zneužívání a týrání členů skupiny v dětství svými rodiči – jde o tzv.: re-parenting = příležitost prožít svůj vztah k „novému“ rodiči)
- rozvoj sociálních dovedností (například komunikativnosti)

- oceňování rozmanitosti (oceňování rozdílů mezi lidmi, mezi členy skupiny, respekt druhých založený na demokratických principech, překračování pomyslných hranic heterogenity, překonávání stereotypního myšlení)
- využití cílově orientovaného přístupu ve skupinové práci (například při hledání práce)
- empowerment (posilování jednotlivců skrze členství ve skupině, získávání síly, pomoci a kontroly nad jejich životy).

Skupinová práce je jen okrajovou částí sociálně aktivizačních služeb pro rodiny v přirozeném prostředí. Využívá se jako doplňková metoda při příležitostně organizovaných skupinových aktivitách preventivního charakteru případně podpůrného charakteru. I přesto je velkým přínosem a zpestřením realizace netradičních aktivit pro individuální práci s rodinou.

2.6 Legislativní rámec ukotvení sociálně aktivizačních služeb

Decentralizace je v mnoha zemích důležitou politickou strategií. Dá se hovořit o zcela převažujícím trendu posledních dekad. Jako základní element bývá vnímaná i v oblasti vzdělávací a školské politiky, také v oblasti sociální. Rétorika decentralizace, je někdy možná protichůdná, celkově se však nemusí přiklánět k jedinému ideologickému záměru, ale se snaží zdůrazňovat mnohotvárnost a integrující přístupy v jednotlivých oblastech.

Právě v rámci legislativy v oblasti sociální pedagogiky visí několik paradoxních dilemat, které se prolínají mezi sociální a pedagogickou dimenzí.

Podle statistik Franklina, Gerlacha & Chanmugama (2008) má cca 12 – 22 % dětí v průběhu školní docházky osobní či výchovné problémy, které by měli být konzultovány s odborníkem. Mezi dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin toto číslo dosahuje až 50 %. V současně nastaveném systému péče o ohrožené děti už ale existuje „nová“ pozice pracovníka jako prostředníka mezi dítětem, rodinou školou, případně místními úřady nebo odbornými institucemi. Sociálně aktivizační pracovník působící v terénu má díky blízkému kontaktu s dětmi a rodiči, dobré předpoklady pro přímou práci (Pavličková, 2018b). Tohoto pracovníka lze chápat i jako tzv. „sociálního edukátora“ participujícího na životě aktérů a usilující-

ho o jejich začlenění do života společnosti. Otázka, zda se tito pracovníci považují spíše za sociální pracovníky nebo za sociální pedagogy, je záležitostí spíše profesní identity.

V posledních deseti letech se začaly v ČR poměrně intenzivně rozvíjet „služby sociální aktivizace“ (dále jen SAS). Legislativně je sociální aktivizace zmiňovaná jako sociálně-preventivní činnost ukotvena v kontextu zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve kterém jsou definovány i další činnosti, které tvoří zákonem stanovenou povinnou nabídku služeb a činností, konkrétně *zařízení nízkoprahových center pro děti a mládež, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a služby sociální rehabilitace*, ve kterých má prostor pracovník realizovat adekvátní činnosti související s profesí (Kraus, Hoferková, 2016).

Jak vyplývá ze samotného zákona, hlavní cílovou skupinu těchto služeb tvoří děti a mládež a rodina. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou dle § 65 zákona o sociálních službách definovány jako terénní, případně ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u něhož je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat, a u něhož existují další rizika ohrožení vývoje. Jedná se o programy realizované terénní formou převážně neziskovými organizacemi a některými obcemi (Matoušek, Pazlarová et al. 2014).

Jednou ze zmiňovaných činností je činnost výchovná, vzdělávací a aktivizační. A právě tato oblast je polem působnosti sociálních pedagogů. Pokud se jedná o samotnou práci s klientem v duchu tohoto zákona, současný koncept sociální práce je uzpůsoben pro práci s klientem tak, že se u něj předpokládá alespoň minimální schopnost definovat svou sociální potřebu. Pokud je klient uznán potřebným, je mu nabídnuto spektrum služeb, ze kterého si potom sám volí služby, které chce využít. V případě dětského zájemce je situace komplikována tím, že samotný proces vyjednávání zakázky je pro dítě náročný a někdy se může i rozcházet s chápáním světa, které má dítě dosud vytvořeno. Model poskytování služeb dětským uživatelům služeb by měl spíše vycházet z konceptu sociálně pedagogické práce, která lépe reflektuje potřeby dětského klienta, nežli z konceptu sociální práce, který je více přizpůsoben práci s dospělým členem společnosti (Caltová Hepnarová, 2009). Služba sociální aktivizace rodiny je však postavena tak, aby mohla působit přes rodiče na dítě.

Sociálně aktivizační služby (dále jen SAS) spadají v rámci výše uvedeného zákona dle § 65 mezi služby sociální prevence. Tyto služby jsou vedle sociálního poradenství a služeb sociální péče třetím druhem sociálních služeb. Přitom § 53 specifikuje, že služby

sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společnostmi, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů rodin a jejich jednotlivých členů v zájmu jejich nezletilých dětí. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů. Je potřeba zmínit fakt, že SAS může být poskytována i ambulantní formou.

SAS patří mezi služby poskytované bez úhrady a lze ji poskytovat pouze na základě oprávnění k poskytování sociálních služeb. Toto oprávnění vzniká rozhodnutím o registraci. O registraci rozhoduje krajský úřad příslušný podle místa trvalého nebo hlášeného pobytu fyzické osoby nebo sídla právnické osoby, popřípadě podle umístění organizační složky zahraniční právnické osoby na území České republiky; v případě, že zřizovatelem poskytovatele sociálních služeb je ministerstvo, rozhoduje o registraci toto ministerstvo. Registrující orgán vydá rozhodnutí o registraci, jestliže žadatel prokáže, že splňuje podmínky uvedené v § 79 zákona o sociálních službách 108/2006 Sb.

Registr poskytovatelů sociálních služeb vede příslušný krajský úřad. V rámci zákona je nutno také dodržovat povinnosti těchto poskytovatelů. Jak bylo předesláno, SAS patří mezi služby terénní, jedná se tedy o službu poskytovanou převážně v přirozeném sociálním prostředí. Tímto prostředím se dle dané legislativy při práci s rodinou považuje:

- rodina a sociální vazby osobám blízkým,
- domácnost osoby a sociální vazby k dalším osobám, se kterými sdílí domácnost,
- místo/místa, kde osoby pracují, vzdělávají se a realizují běžné sociální aktivity, i prostředí, kde se aktuálně pohybují (Janoušková, Nedělníková, 2008).

Mezi přímou prací s klienty můžeme zařadit vyhledávání potenciálních klientů, plánování služby, poradenství a další aktivity, zejména samotné vykonávání sociálně aktivizační služby, jejíž rozsah úkonů je vyspecifikován § 30 vyhlášky č. 505/2006 Sb. A právě oblast těchto činností je hlavním polem a směrem působnosti sociálně aktivizačního pracovníka, jehož profesní přínos může být pro společnost novým vítaným obohacením.

Tato forma sociálně pedagogické práce s rodinou je v českém kontextu relativně mladá a neustále se rozvíjející dle společenských požadavků a přibývajících sociálních problémů (např. vedení k finanční gramotnosti dospělých) vyžaduje proto objektivní přístup. U nás i ve světě jsou využívány různé programy, jejichž cíl je ovšem společný – posílení a podpora rodiny.

SHRNUTÍ: Ve druhé kapitole jsme se věnovali popisu služby vzniklé pro potřeby dětí a jejich rodiny v České republice. Služby sociální aktivizace si v rámci současného systému péče o ohrožené děti zaslouží zvláštní pozornost, jelikož stojí na principu respektující a chránící práva dětí. Podpurný preventivní nástroj, který by měl nadále snižovat počty dětí, které musejí svoji rodinu opustit, a také pro děti, jež se dostávají do systému náhradní rodinné péče, aby jim byla zajištěna co nejkvalitnější individuální péče. Legislativním řešením bylo ukotvení sociálně aktivizačních služeb na podporu rodinám s dětmi v zákoně 108/2006 Sb. o sociálních službách. V jejich profesních činnostech je patrné prolínání pedagogické a sociální dimenze, což koresponduje s obsahem sociální pedagogiky. Nelze tedy vyvrátit ani zastávat jen jednodimenzionální stanovisko. Věříme, že současný trend přestane vyhrocovat oborovou profilaci jednostranně. Praktická aplikace práce jde ruku v ruce s vývojem společnosti a s hledáním odpovědí na nově vznikající sociální jevy, které si vyžadují řešení specifickým preventivním působením na společnost a včasnou intervenci. Řešením se tedy jeví aktivní profesionální doprovázení ohrožených rodin během jejich nepříznivé situace. V souladu se současně nastavenou legislativou jsme se pokusili shrnout hlavní cíle sociálně aktivizačního doprovázení tak, aby se drželi kontextu sociální pedagogiky:

- podpora rodičů, ale jen do té míry, pokud je to potřeba, není nutné rodiče v jejich roli nahrazovat, ale umožnit jim jejich plný výkon,
- důvěra v ně, že jsou schopni svou roli zvládnout, zaměřovat se proto na pozitivní stránky, přestože v určitém momentě se mohou zdát omezené,
- udržování perspektivy, dobře plánovat a předvídat, jak se mění rozložení opory rodiny a rizik při přijímání opatření ve prospěch dítěte,
- aktivizace rodičů a jejich povzbuzování i ve chvílích, kdy na svou roli rezignují,
- spolupráce s dalšími odborníky, bez ohledu na rezortní příslušnost,

- respektování rodičovské role ve všech jejích podobách, až tam, kde by se mohla stát pro dítě ohrožující, včas usměrňovat rodiče formou doporučení,
- naslouchat rodičům i dětem.

Nejčastějšími metodami práce jsou motivační rozhovory, krizová intervence v náročných neočekávaných situacích, mediace při řešení vztahových potíží v rodinách a příležitostné práce ve skupinách na podporu rodičovských kompetencí. Důležitým požadavkem je flexibilita ve smyslu přizpůsobit účinné postupy individuální situaci konkrétních rodin.

3 KOMPETENCE SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍCH PRACOVNÍKŮ

V dnešní době jsou na jedince kladeny stále nové a nové požadavky, což je způsobeno rychlým rozvojem, novými technologiemi, vlivem médií a globalizací. To vše patří k nevyhnutelným aspektům našeho života. Člověk musí být odolný a schopný reagovat na změny i zvyšující se nároky společnosti. Pouhá znalost a držení se rigidních skutečností neobstojí. Jedinec v současném moderním světě musí umět jednat, využívat své vědomosti, přijímat a třídit informace spolu s podněty z okolí.

Klíčové požadavky na pracovní činnosti byly nazývány různě např. rysy, předpoklady, nároky, očekávání, dokud je White v roce 1959 neoznačil pod souhrnný termín kompetence. Význam pojmu kompetence můžeme dle Mlčáka (2005) chápat dvojnásobně; představuje pojem, týkající se nějaké osoby a k jeho rysům chování, či vnitřní kvalitě jednotlivce, které podmiňují přiměřený výkon. Naproti tomu představuje pojem, vztahující se k oblasti práce pro niž je daná osoba způsobilá, a kterou je oprávněná vykonávat.

Belz (2001, s. 166) vysvětluje kompetence jako *...výraz schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně...*

Z hlediska pedagogického hlediska se kompetence zužují na výraz klíčové kompetence (Průcha et al., 2003, s. 99), definované jako *soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.*

Határ (2006) o nich uvažuje jako o osobnostních dispozicích potřebných pro vykonávání určitých profesních i mimoprofesionálních úkolů, které společnost staví před jedince.

Turek (2008) uvádí, že termín kompetence se užívá jak v odborném, tak i v běžném jazyku, avšak jeho význam není jednoznačný. Mohou ho nahrazovat synonyma jako schopnosti, zručnosti, požadovaná kvalita apod. Pojem kompetence se vztahuje nejen na jednotlivce, ale i na sociální skupiny a instituce, pokud úspěšně dosahují cíle a plní požadavky kladené na ně okolím. Tedy kompetentnost pracovníka je chování, které charakterizuje výkon v některé oblasti jeho činnosti. Jedná se tedy o behaviorální chápání pojmu.

Z hlediska odborných předpokladů jsou profesní kompetence posilovány spíše v oblasti sociální práce, ve vztahu k ohroženému dítěti a jeho rodině. Pracovník má k dispozici uce-

lený a komplexní náhled do rodinného prostředí, kam může pravidelně docházet a v rámci sociální výchovy preventivně působit na celý okruh rodiny. Výhodou je ono přirozené prostředí, kde se dobře pracuje v rámci socioterapie, mediace s různými obrannými mechanismy jednotlivých členů, a zároveň tak může tak pracovat a intencionálně působit na trvalejších změnách. Toto pedagogické úsilí se v současnosti víc orientuje na získání určité sumy kompetencí, především kompetence kreativního řešení problémů, občanské zaangażovanosti, či kompetence kriticky a solidárně myslet a konat, na osvojení si tzv. sociálních dovedností a rozvoj všech individuálních schopností tak, aby potom přispěly ke komplexnímu rozvoji jedince jako sociální bytosti (Kraus & Hoferková, 2016).

K indikátorům kvalitní činnosti Turek (2008) řadí především projev hlubokého pochopení potřebám aktérů, využití přiměřených zdrojů na uspokojení jeho potřeb, převzetí odpovědnosti za jejich uspokojení, vytvářet atmosféru důvěry a bezpečí prostřednictvím otevřené a přímé komunikace, že jejich zájmy a potřeby jsou nejvyšší prioritou.

S problematikou profesních kompetencí se v sociálně pedagogice setkáváme vcelku často, má to za následek i to, že se v našich podmínkách názory na problematiku profesních kompetencí nesjednocují.

Například Bakošová (2008, s. 192 – 195) mezi specifické kompetence sociálního pedagoga řadí kompetenci výchovně vzdělávací, kompetenci převýchovy, prevence, kompetenci poradenství a kompetenci manažmentu.

Kraus (2014) hovoří v této oblasti o odbornících vybavených teoreticky, prakticky a koncepčně pro výchovné působení tam, kde přispívají k formování zdravého způsobu života v zásadě ve dvou rovinách:

- a) přímá sociálně-výchovná činnost v směru profylaxe nebo kompenzace,
- b) manažerská sociálně-pedagogická činnost v institučních oblastech, to znamená organizační, koncepční, metodická, vzdělávací (konstrukce programů, projektů apod.)

Co se týká kompetencí sociálně aktivizační práce s rodinou, v rámci projektu *Podpora vytváření systému terénní sociální práce – vytvoření metodických příruček*, byl sestaven popis kompetencí, které pracovníci mají naplňovat. Jedná se o dynamický model, závislý na platné legislativě, která určuje typy činností, připisuje je jak pracovníkům (dle jejich kvalifikace), tak samotné sociální službě a obligatorní činnosti. Tento model zahrnuje obě

Krausovi roviny, jak přímou sociálně – výchovnou činnost, tak i rovinu manažerskou v oblasti jejich působení. V rámci sociální aktivizace terénní pracovníci vykonávají rozmanité spektrum činností. Janoušková & Nedělníková (2008) je shrnuly následovně:

- přímá práce s klienty,
- nepřímé aktivity ve prospěch klientů (administrativa, plánování),
- aktivity nutné pro realizaci a rozvoj služby (strategické plánování, projektování),
- aktivity ve prospěch vlastního profesního rozvoje (vzdělávání, sebevzdělávání, supervize),
- metodické vedení dle organizačního uspořádání organizace (sjednocování standardů, metodika práce).

Hlavním jmenovatelem v profesi sociálně aktivizační práce zůstává i přesto přímá sociální komunikace a vytváření vztahu s jednotlivými aktéry rodiny. Pracovník sám, je tedy nástrojem, který při své práci využívá.

3.1 Osobnostní aspekty práce s rodinou

Ke splnění požadavků na osobnostní kvality je potřeba více zdrojů, než jen nutnost příslušného vzdělání v oboru. Osobnostní zdroje lze zkušenostmi formovat. V našem případě se jedná především o hodnotové, etické, morální a prosociální aspekty utvářející jedince. Pracovník by měl být zodpovědný za své jednání, které je vždy výsledkem zpracování či nezpracování vlastních problémů či traumat.

Záškodná s Mlčákem (2009) tvrdí, že jak odborná literatura, tak i názory praktikujících pomáhajících pracovníků se shodují v tom, že k významným předpokladům efektivního výkonu těchto profesí patří vyšší úroveň prosociálního chování a empatie. Prosociální chování v současné psychologii reprezentuje fenomén, který je podmíněn vzájemně provázaným komplexem specifických osobnostních dispozic, který se aktualizuje vlivem působení mnoha situačních podmínek a okolností.

Dle Slaměníka & Janouška (2009) v rámci prosociálního chování uvádíme aktivity, které korespondují s danou profesí:

- Sympatie (soucit) a porozumění v tíživé situaci druhého spojené s poskytnutím emoční opory.

- Podpora a pomoc poskytované druhým k dosažení určitého cíle nebo zabránění ztráty. Termín „podpora“ znamená jakoukoliv formu pomoci a lze ji použít jako ekvivalent k termínu „pomoc“. Nicméně v kontextu „sociální podpory“ má i tento termín zvláštní význam, zahrnující spojení sociálního systému s jednou konkrétní osobou – systém komunikace a vzájemných závazků. Proces pomáhání je spojen s vynaložením času a námahy.
- Nabídka ke spolupráci vyjadřující ochotu podílet se na činnostech s jinými ve prospěch potřebných. Pracovník vstupuje do sociálního vztahu, aby zlepšil situaci osoby potřebující pomoc. Vynakládá čas a námahu, osobně se angažuje a vystavuje tělesnému nebo sociálnímu nebezpečí. „Spolupráce“ se používá pro zdůraznění závislosti mezi lidmi.

Prosociální činnosti jsou tedy vždy vykonávány pro věc druhých nebo společnost, mimo vlastního „já“ pracovníka.

Terénně pracovník s rodinou se jako člověk podílí na pomoci či podpoře rodičovských kompetencích na mnoha úrovních. Profesionálně se zabývá výchovou a vzděláváním v morální oblasti hodnot, emočním prožíváním a celkovou podporou osobnostního rozvoje rodičů, i dětí zároveň. Respektuje vyskytující se specifika prostředí, ze kterého aktéři pocházejí, taky bere v potaz i to, že jsou tímto prostředím formováni. Nezapomíná ani na biologické a vývojové determinanty. Snaží se ovlivňovat vývoj tím správným směrem, a zároveň do určité míry i akceptovatelným pro společnost (Sekera, 2012). Dá se říct, že jelikož pracovník je cizím prvkem v rodině, může být tedy dle Satirové (2007, s. 30) *základním činitelem změny rodinného systému*. Osobnostní charakteristiky zobrazují významné schopnosti a dovednosti, které vynikají prostřednictvím jednání a vyjadřování v různých situacích jejich působení.

Z uvedeného vyplývá, jak významnou roli zde hraje sociální komunikace, které podstatou je přijímání a odevzdávání informací v přímém i nepřímém sociálním styku. Problematika komunikace je v současné době teoreticky i aplikačně nejfrekventovanější oblastí sociální psychologie a společenskovědných a všech příbuzných oborů. Komunikace tvoří nejen v této specifické profesi základní stavební jednotku práce. Bez něj nelze začít pracovat a vytvářet tak vazby pomoci a podpory.

Při objasnění pojmu komunikace je potřeba vycházet ze dvou základních pojmů, kterými jsou sociální percepce a sociální interakce. Sociální percepce se zaměřuje na otázky, *koho* a *jak* vnímáme. Umožňuje tak přesnost, kvalitu vnímání a komplexnost sledovaných jevů. Vnímání podnětů člověka z okolí není tedy jednostranný pasivní proces. Dochází ke vzájemnému působení (Zacharová, 2009). Komunikace je tedy specifickou formou interakce aktérů prostřednictvím předávání a přijímání informací. Souvisí se společnou činností – kooperací, interakcí mezi lidmi a se společenskými vztahy. Vzhledem k tomu má činnostní, interakční a vztahové rysy. Komunikace při společné činnosti může mít buď doprovodnou, nebo rozvinutou podobu (Janoušek, 2008). Taková komunikace probíhá většinou při řešení společných problémů. Tudíž je charakterizována i tematickou zacíleností (Moscovicsová, 2004). Záměrnost a nezáměrnost představují určité dvě krajní polohy. Graumann (in Výsrost & Slaměník, 2009) rozlišuje trojí intencionalitu komunikativního jednání, tj. vztah původce sdělení k sobě, vztah k příjemci sdělení a vztah ke sdělovanému obsahu.

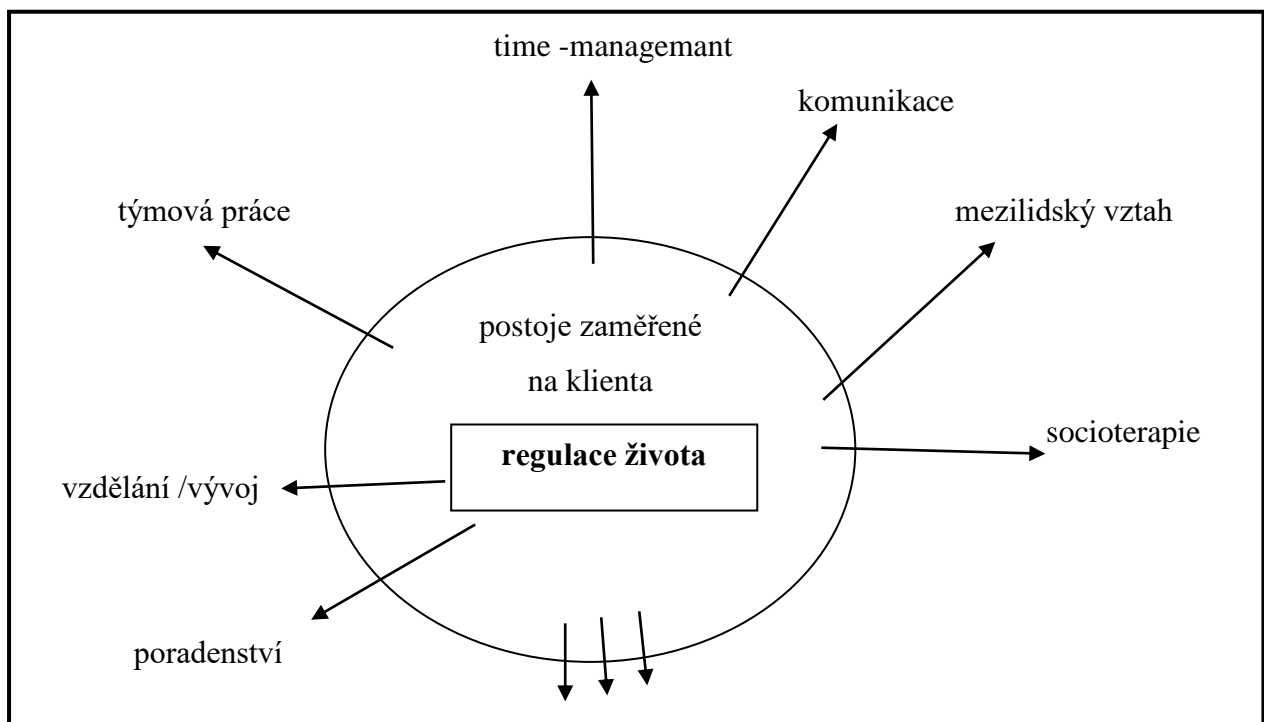
Mlčák et al. (2005) upozorňují, že rozvojem účinné cílené komunikace může pracovník vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci v rodině i mezi jednotlivými členy. Iniciuje spolupráci a motivuje ke změnám v zájmu klientů. Cílem je:

- 1) Navázat kontakt (vytvořit atmosféru důvěry, dbát přiměřené neverbální komunikace)
- 2) Přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám.
- 3) Rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty, cíle a respektovat je.
- 4) Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů.
- 5) Uspříngovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím.
- 6) Motivovat pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů.
- 7) Udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu.

Každá komunikace nabízí především příležitost načerpat nějakou zkušenost, dozvědět se v příslušném mezilidském vztahu něco o sobě, o svých emocích a dál rozvíjet své. Pokud se vyjadřujeme jasně a přiměřeně situaci a dáme druhému šanci, aby nás lépe pochopil, pak toto vzájemné pochopení obohatí vnitřní svět náš i druhého člověka, bude v nás aktualizovat chování (Motching & Nykl, 2011).

Sociálně aktivizační práce je zaměřena na komunikaci pracovníka směrem ke klientovi, na jeho osobní zájmy a individuální potřeby. Můžeme zde hovořit o komunikaci zaměřené na klienta, která vychází z postoje vyznačujícího se pozorností a respektem ke komunikačnímu partnerovi. Orientuje se na mezilidský kontakt, výměnu zkušeností a hluboké porozumění sobě i druhým. Základ přístupu spočívá v podmínkách vyznačujících se třemi podpůrnými, spolupůsobícími postoji, které vytváří empatie, pozitivní přijetí a autenticita osobnosti (Rogers, 2014).

Obr. 2 Náčrt modelu, ve kterém jsou postoje zaměřené na klienta umístěné bezprostředně nad nezávisle probíhajícími (bez vědomého řízení) životními regulačními procesy. Vplývají do kognitivních a emočních oblastí a tím i do různých životních situací



Zdroj: (Motching & Nykl, 2011, s. 23 – upraveno dle potřeb)

Obrázek 2 ukazuje na významnou hodnotu postojů zaměřených na klienta. Postoje pracovníka jsou tedy součástí jak intuitivních, tak i vědomých psychických procesů a slouží jako katalyzátory chování v nejrůznějších situacích, ve kterých se s rodinou vyskytuje.

Pavličková (2018b) vyčlenila čtyři primární osobnostní zdatnosti, které uvádějí ke své profesi sociálně aktivizační pracovníci jako podstatné, pro navázání a udržování kvalitního vztahu s rodinou; *Empatie, Aktivní naslouchání, Otevřenost a Autenticita*.

3.1.1 Empatie

Kořeny empatie jsou spojovány s německým filozofem a psychologem Theodorem Lippssem, který tento pojem převedl do psychologie v roce 1897 (Hojat, 2007). Anglický výraz „*empathy*“, pocházející z řeckého slova „*empathia*“ – vcítění, porozumění pocitům druhého člověka, byl v tomto smyslu do psychologie zaveden E. B. Titchenerem (Kožený & Tišanská, 2012).

V psychologickém slovníku Hartl & Hartlová (2000, s. 139) definují empatii jako *schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby, která je součástí emoční inteligence*. Také Goleman (2011) ji uvádí jako jednu z hlavních kategorií emoční inteligence. Představuje pro něj základní lidskou vlastnost, která může být prohlubována na základě rostoucího emočního sebeuvědomění.

Podle Baron-Cohena (2014, s. 28) *se empatickými stáváme, když se pokusíme opustit zaměření pouze na svoji mysl a místo toho se zaměříme na dvě mysli*. Nejenom, že empatie snižuje riziko nedorozumění, ale dáváme s ní druhému najevo, že vnímáme a respektujeme jeho myšlenky i jeho samotného. Pracovníkovo porozumění může zvyšovat klientovu sebeúctu a právě ochota pečlivému porozumění, přispívá k pozitivnímu účinku prohloubení vztahu a dobré spolupráce s rodinou. To znamená, že tím můžeme dle Meanse & Thorna (2013) směřovat k rozpouštění odcizení.

Rogers (2014 s. 113) uvádí, že *empatie je jeden z nejjemnějších a zároveň nejmocnějších způsobů, jak využívat při práci sami sebe*. Empatie je lidská vlastnost, obecně traktována jako vrozená a přirozená schopnost či dovednost, která nemůže být naučena, ale věří se, že může být identifikována, zesílena a tudíž zušlechťována.

Mlčák et al. (2005) v našem kontextu empatii chápou i jako profesionální stav, kdy se tento jev vyvíjí jako naučená komunikační dovednost, na které se podílí kognitivní a behaviorální komponenty užívané ke zpětnému sdělení porozumění klientově realitě.

O síle empatie a aktivního naslouchání v dané profesi svědčí následující výpověď pracovníka ve výzkumu Pavlíčkové (2018b): *Nedůležitější složkou je aktivně vycítit co klient potřebuje, jak je aktuálně naladěný, zdali chceme pracovat na něčem, když vycítím, že to nemá vnitřně nastaveno, tak v tu danou chvíli je velice těžké ho k tomu motivovat, proto při-*

stoupím k něčemu jinému, co v té chvíli on chce, a myslím si, že ta empatie, není jenom pojem, ale je naším největším benefitem, jako přirozenost osobnosti pracovníka.

V konečném důsledku pracovník touto schopností pomáhá rodičům najít jejich hybnou sílu a iniciovat jejich vlastní proces změny. Empatie proto představuje *složitý způsob usuzování, kterého se účastní společně pozorování, paměť, znalosti a uvažování, a jež nám umožňuje vhléd do myšlení a pocitů druhých* (Ickes, 1997, s. 2). Stává se tedy dobrým základem pro hlubší vztahy, protože vyjadřuje ochotu přijímat člověka bez hodnocení.

3.1.2 Aktivní naslouchání

Jednou z možností efektivní komunikace, v rámci profesních interpersonálních vztahů je využití technik aktivního naslouchání.

De Vito (2008) uvádí, že aktivní naslouchání je jednou z nejdůležitějších komunikačních dovedností. Není pouhým opakováním slov mluvčího, ale spíše vyjádřením vlastního chápání jeho sdělení jako určitého významového celku. Pomáhá ověřovat, zda jste pochopili, co mluvčí řekl, a také co tím mínil, což je ještě důležitější. Zpětná vazba reflektující chápání významu sdělení dává mluvčímu příležitost v případě potřeby nabídnout objasnění a opravit jakákoli nedorozumění. Aktivním nasloucháním také dáváte mluvčímu na vědomí, že přijímáte a uznáváte jeho pocity. Dále aktivní naslouchání podněcuje mluvčího, aby zkoumal své pocity a myšlenky

Aktivní naslouchání je podstatným aspektem v přímé práci s klienty v rámci komunikace „face-to face“. Gjuričová & Kubička (2009) vyzvedávají potřebu naslouchání v rodině, ba dokonce jí staví nad znalost psychologie. Při aktivním naslouchání je jedním z nejdůležitějších aspektů zájem, který symbolizuje vyjádření toho, co člověk cítí, prožívá, čeho se bojí, na čem mu záleží.

Aktivní naslouchání je způsob komunikace, v němž je zahrnuta ochota a snaha dívat se na problém očima klienta, při kterém pracovník dává najevo, že vyřčené si zaslouží být vyslyšeno, pochopeno a respektováno. Pokud pracovník projeví klientovi pochopení, respekt a zdrží se hodnotících komentářů či kritik, dodává tím do komunikace směrem ke klientovi odvahu pokračovat a vyjadřovat své myšlenky a pocity (Šišková, 2102). U aktivního naslouchání je nezbytné držet se technik, které se při rozhovoru využívají. Pro přehlednost je uvádíme v *Tabulce. 1.*

Tab. 1 Techniky aktivního naslouchání

Technika	Cíl	Prostředky
Povzbuzování	Projevit, zájem, povzbudit klienta k pokračování rozhovoru	Užívat neutrální slova, nevy-slovovat souhlas či nesou-hlas
Objasňování	Objasnit, co druhý říká, zís-kat více informací, pomoci hledat další hlediska pro-blému	Klást otevřené otázky, při-mět klienta k dalšímu vy-světlování
Parafrázování	Ukázat klientovi, že je na-sloucháno s porozuměním, ověřit si, zda jeho slova chápeme správně, dát mu prostor	Opakovat hlavní myšlenky a fakta svými slovy
Zrcadlení pocitu	Projevit pochopení a poro-zumění pocitům, umožnit mu pocity zvládnout a pře-hodnotit	Vyjádřit základní pocity a emoce mluvčího
Shrnutí	Zhodnotit dosažený pokrok, shrnout myšlenky, fakta, emoce, základ k další disku-si, zastavit opakování téma-tu	Stručně shrnout a strukturo-vat hlavní vyřčené myšlen-ky i fakta a přidat emoce
Ocenění	Dát najevo respekt a uznat význam druhého	Projevit uznání úsilí a ocenit ochotu jednat

Zdroj: (Šišková (2012, s. 92 – upraveno dle potřeb)

Využívání kombinace technik aktivního naslouchání uvedených v tabulce záleží na konkrétních projevech klienta. Vhodnost určitého typu závisí na situaci a každý soubor okolností vyžaduje poněkud odlišnou kombinaci stylů. Proto řazení a využití technik se střídá

podle potřeby v průběhu rozhovoru. Každá technika má své místo v komunikaci a slouží určitému zjištění potřebných informací a ukazuje další cestu efektivní komunikace.

Problémy a omezení aktivního naslouchání

Co se týče efektivní komunikace, je dobré připomenout i problémy a omezení, které se můžou u pracovníků vytvářet s úmyslem efektivní komunikace. Jedná se o percepční chyby během komunikace pracovníka s rodičem v průběhu jejich spolupráce a rozhovorů. Jednotlivé neefektivní problémy a omezení zmiňují Motching & Nykl (2011) následovně:

- **Zavedené vzorce myšlení:** Na komunikaci se podílejí všechny části naší osoby, proto nemůžeme vždycky poznat nebo řídit, které části se v určitém okamžiku nacházejí v popředí naší pozornosti a které jsou v pozadí. Velká část lidských reakcí se zakládá na zkušenostech a myšlenkových vzorcích nebo konstruktech, jejichž pohledem jsou vnímané nové situace nebo některé z částí reakcí ignorujeme. Vzhledem k tomuto druhu myšlení je potřebné si uvědomit, že jakákoliv snaha, kterou vnímáme u komunikace je pouze to, co odpovídá našemu vnímání. To znamená, že část naší osobnosti může aktivně ztroskotat právě tehdy, když se hodně snažíme naslouchat a to způsobí to, že čím víc zaměřujeme naši pozornost, tím méně se dozvíme z celkové situace.
- **Nejasný vztah, chybějící důvěra:** V případě dlouhotrvajících zranění, ignorance, arogance, chorobné žárlivosti si nelze aktivní naslouchání představit. Chybějící důvěra v komunikaci je velkou překážkou. I Rogers (2014, s. 336) v této souvislosti píše: *Sdělit komplexní obsahy vědomí týkající se dané zkušenosti představuje riziko pro mezilidský vztah.*
- **Chtít sdělit sebe sama:** Tento problém může znamenat pro pracovníka riziko, a to že není možné aktivně naslouchat, když chceme sami mluvit a obáváme se, že přijdeme příliš zkrátka. V tomto směru můžeme hovořit i o uplatňování ze strany pracovníka.
- **Vysvětlovat / ospravedlňovat:** Vysvětlování při vyjasňování vztahu nevede k cíli, to znamená, že vysvětlení, která se točí v kruhu, nejsou užitečná, mohou vyvolávat netrpělivost. Naopak ospravedlnění může vést v konfrontacích k nabuzení emocí a

k nesmyslné hádce. V tomto případě je těžké skutečně aktivně a empaticky naslouchat.

- **Konfrontace:** Je náročnou situací při aktivním naslouchání, jelikož se mohou emoce a výpovědi při rozhovoru a výpovědi klienta zaměřovat proti pracovníkovi, a to je obzvlášť těžká situace pro pracovníka, aby zůstal naslouchat, akceptovat klientovi emoce a jejich významy a vyvaroval se ospravedlňování, odporu a vysvětlování. Naopak nevyhnutelný konflikt a čestný výraz hněvu se při respektu klienta považuje za nutnou cestu ke změně a řešení.

Abychom zlepšili efektivitu komunikace a vyhnuli se zbytečným komplikacím v procesu, je potřebné neustále v praxi trénovat dovednosti aktivního naslouchání.

3.1.3 Otevřenost a Autenticita

Otevřenost zahrnuje ochotu přijímat nové myšlenky nekonvenční hodnoty. Je to vlastnost, která se vztahuje i ke kognitivní a emoční inteligenci (Schultz & Roberts, 2007). Otevřenost předurčuje i určité formování vztahu ke klientovi a naopak. Faktor otevřenosti vůči zkušenostem měří tendenci vyhledávat nové zážitky, sklon objevovat nové cesty a metody práce pro pracovníka. Mlčák et al. (2005) hovoří v tomto směru o zvědavosti, všestrannosti, zájmu, originalitě, imaginativnosti, tvořivosti a pokrokovosti. Opakem otevřenosti je vyjadřována konvenčnost, přízemnost, úzkost zájmů, neanalytičnost a neuměleckost.

Otevřenost a autenticita jdou ruku v ruce v mezilidském kontaktu a komunikaci. Autentičnost, ve které pracovník otevřeně prožívá pocity a postoje, a které se v něm aktuálně vynořují, je schopen si uvědomovat to, co prožívá a otevřeně se k tomu aktuálně postavit, je nezbytnou stránkou zralosti a profesionality pracovníka (Schultz & Roberts, 2007).

Už *David Hume* v *Traktátu o lidské přirozenosti* vysvětloval, že žádná kvalita lidské přirozenosti není pozoruhodnější než to, že máme přirozený sklon soucítit s druhými a získat si pomocí přirozené komunikace jejich sympatie a city, jakkoliv jsou odlišné nebo dokonce opačné k našim vlastním.

Autenticita neboli přirozenost představuje *rys osobnosti, který vyjadřuje míru schopnosti člověka být v každém okamžiku sám sebou, chovat se k druhým otevřeně, jasně, ohleduplně a vždy v souladu s vlastním prožíváním.* (Mlčák et al., 2005, s. 200).

Pro přirozenost je vlastní, že člověk je autorem svého vlastního života. Rogers (2014) viděl autenticitu jako náročný proces stálé snahy člověka o rovnováhu mezi realizací vlastních potřeb a naplněním potřeb vztahů s lidmi, s nimiž žijeme nebo se stýkáme. Vyžaduje od každého, aby jedinec porozuměl sám sobě, aby si byl vědom svých vnitřních emočních stavů a měl schopnost otevřeně vyjádřit tyto stavy jiným osobám. Sekera (2012, s. 78) zmiňuje, že její hranice lze nastavit tak, že pracovník si sám sobě může klást otázky typu: *Je to, co se chystám říci skutečně pravda? Pakliže ano – jsem opravdový a má to následně vliv na důvěru ve vztahu? Je to, co se chystám říct, skutečně důležité? Proč to vlastně říkám? Každé sdělení by mělo mít svůj důvod? Je na to, co se chystám říct, skutečně vhodný čas?*“

Pokud pracovník hodlá být svým klientům prospěšný, neměl by předstírat stanovisko, na kterém se dá stavět dobrý vztah a důvěra. Pokud tedy přistupuje k práci a ke všemu, co v ní dělá a čím se zabývá s poctivostí a přirozeností, bývají výsledky práce ojedinělé. Jak tvrdí Vávrová (2012, s. 66), kvalita *tohoto profesionálního doprovázení je přímo závislá na poctivém přístupu doprovázejícího, který by k tomuto povolání měl přistupovat se vši vážností a osobní angažovaností.*

Joseph (2018) ve své monografii o autenticitě zmiňuje, že prozatím neexistuje nějaká koherentní publikace o autentickém chování s žádným pevným základem shrnujícím poznatky v této oblasti.

3.1.4 Postojová složka - direktivita versus nedirektivita v sociální interakci

Postoje jsou důležité pro účinnou a efektivní komunikaci ve vzájemné interakci. Jestli se ve vztahu projevuje úcta, upřímnost a akceptace, jedná se o kladný postoj. Naopak jestli v projevu převažuje nadřazenost, rezervovanost s častým hodnocením a příkazy, jedná se o záporný postoj, který může narušit průběh komunikace a celkový proces sociální interakce mezi pracovníkem a rodinou.

Z jiného úhlu pohledu se můžeme na postoj pracovníka dívat jako na jeho přístup. Direktivní a nedirektivní přístup, jeho vyjádření, hranice a význam hraje v mezilidských vztazích velkou a významnou roli. V běžných každodenních vztazích je možné si povšimnout, že direktivní přístup se promítá v příkazech a otázkách jako: „*To nesmíte!*“, „*Co jste to zase udělal?*“, „*To byste neměl dělat!*“, „*Zase jste pila?*“ Jsou to neustálé korekce, hodnocení,

domlouvání a mnohdy zbytečné vysvětlování a příkazy těch „osvícenějších“, což se stává příčinou většího rebelantství, ale i zárodkem vlastních, naučených postojů a tendencí stále hodnotit. Bezpochyby existují i méně výrazné způsoby direktivity jako je učení a poučování, a jsou i situace, kdy je direktivní zásah vhodný, dokonce až nevyhnutný. Není jisté možné, vyjadřovat a chovat se jen nedirektivně, ale je důležité toto umění dokázat žít (Nykl, 2012). Příkladem by měla být zvládnutá zralá osobnost pracovníka.

Rogers (2014) se zajímal o význam osobního přístupu v podpůrných vztazích a dospěl k závěru, že odbourává hrozbu hodnocení a poučování a umožňuje tak rozvoj důvěry v sebe sama využitím vlastních zdrojů za současného vytváření konstruktivních sociálních vztahů. Otázkou pro pracovníky pak zůstává jaké jejich jednání je nedirektivní, ale taky jaká direktivita nebo nedirektivita je podpůrná? Odpověď nemusí být tak jednoduchá, byť reakce pracovníka v různých situacích se nedají objektivně posuzovat. Na druhou stranu v konkrétním vztahu v dané situaci je možné z reakce druhého, instinktivně nebo intuitivně vnímat, jak může pracovník reagovat, a zda je to pro vztah a pro daného aktéra přínosné. Je k tomu zapotřebí často zvýšené citlivosti a flexibility. Jestliže pracovník dovede být ve vztahu empatický a vnímá vnitřní svět rodiče, pak lze poznat, že radu nezbytně potřebuje, nebo když daná situace vyžaduje direktivní intervenci, která je míněna jako vysvětlení nebo uvolnění.

Z reakcí samotných aktérů lze vyčíst rozdílnost mezi direktivní a nedirektivní intervencí pracovníka.

Nykl (2012) popisuje, jak direktivní přístup vyvolá často averzi například u klientů se závislostí, naopak i jistou spokojenost, ale přesto podprahovou ambivalenci. Na druhou stranu nedirektivní přístup vede k pocitu, aby klient zůstal sám u sebe, že mu jeho vyvíjející se zkušenost a sebezkušenost zůstala vlastní, že pochopil svoje pocity. Dále vysvětluje, že existují i situace, v nichž se nenachází nedirektivní reakce a pracovník se nechává svést na cestu direktivní odpovědi nebo interpretace. V následující *Tabulce 2* porovnáváme direktivnost a nedirektivnost ve vztahu.

Tab. 2 Dva modely komunikace ve vztahu

Direktivní styl	Nedirektivní styl
Kontakt	Kontakt
Hodnotící postoj	Na osobu zaměřený postoj (oprávdivost, akceptace, porozumění)
Averze	Uvolnění
Dokazování/přesvědčování/přikazování	Oprávdový vztah
Pocit neporozumění (tvoření obranných mechanismů)	Růstová zkušenost
Kontrola (nabídka řešení, pomoc)	Růst
Pomohu ti – přikážu ti (expert)	Aktivace vlastních dispozic (zrání osobnosti)
Vztah: autorita – podřízenost	Vztah osoby k osobě
Rebelantství	Vytváření nových dispozic

Zdroj: (Nykl, 2012, s. 70)

3.2 Profesionální aspekty práce s rodinou

S profesionálním aspektem souvisí hlavně splnění podmínky zákonem stanoveného vzdělání předpoklad pro výkon sociálních pracovníka dle § 109 a 110 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Bakošová (2008) vidí však tyto aspekty v pomoci a podpoře rodičům v situacích vyrovnávání se s deficitem socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství.

Profesionální aspekty souvisí s odbornými kompetencemi směřujícími k prevenci jak primární tak i sekundární, tvoří jakousi univerzální prevenci, které cílem je vytvořit ve společnosti podmínky k přijímání a chápání problémů bez předsudků, odmítání a negativismu. Respektováním úcty a lidské jedinečnosti. Sekundární prevence je zaměřená např. na užší okruh mladých lidí, rodičů s cílem působit pozitivním vzorem chování. Může se jednat o přetváření naučených vzorů vycházejících z rodinného prostředí, případně z prostředí vrstevníků (Kamarášová, 2007).

Kompetence poradenství je stěžejní základnou poskytování služeb pro rodiny s dětmi. V našem případě se jedná o sociálně -pedagogické poradenství a dle Bakošové (2011) vychází ze dvou hledisek:

a) ze širších psychologických kompetencí, kterých cílem je nabídnout prostor klientům, aby si ujasnili svoje cíle, aby dospěli k lepšímu sebepoznání a aby zjistili, svoje potřeby a na základě toho hledali adekvátní řešení.

b) z pedagogických teorií, výchovných situací a výchovných nedostatků, které se v souvislosti s dětmi a jejich rodiči vyskytují. Hledá takou formu sociální opory, tj. poradenství, socioterapii, krizovou intervenci, motivační rozhovory, aby se lépe zorientoval ve vlastní situaci.

Vzhledem k tomu, že sociální aktivizace je proces, ve kterém se snažíme doprovázet rodinu, můžeme zde v rámci profese být v souladu s Vávrovou (2012) a hovořit o sociálním a výchovně – vzdělávacím doprovázení v kontextu sociálně pedagogické činnosti.

Sociální doprovázení v praxi představuje situaci, kdy se rodina dostává do tíživého sociálního poměru, který není schopna zvládnout samostatně, ani za podpory svých blízkých. Může se týkat například vyřizování různých nárokových dávek, invalidního důchodu, při výchovných potížích dětí, při komunikaci se školními zařízeními, zprostředkovávání odborné pomoci pro klienta, anebo při rozpadu manželství se pracovníci stávají objekty sociálního doprovázení. Často se vztahuje k celé rodině nebo její sociální síti, do níž může být pracovník vtažen.

Na druhou stranu výchovně-vzdělávací doprovázení se dle Vávrové (2012) děje v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, kdy pracovník předává rodiči nejen potřebnou sumu vědomostí, ale především formuje svým osobním příkladem postoje aktérů pedagogické interakce. Může se jednat například o vedení rodiče k správnému režimu dne s dětmi, motivaci k vhodně zvoleným volnočasovým aktivitám s dětmi, vedení k finanční gramotnosti atd. Vzhledem k tomu se jedná o edukační realitu. Průcha (2009) totiž za tuto realitu považuje každou situaci, vyskytující se v lidské společnosti, kde probíhají určité edukační procesy, v našem případě jsou to profesní činnosti, při nichž se rodina učí a pracovník mu toto do určité míry učení zprostředkovává. Je důležité také zmínit, že tyto edukační procesy mohou probíhat v různých edukačních prostředích. V naší oblasti se jedná o přirozené prostředí rodiny nebo terén.

V mnoha případech formulace kompetencí především v sociální práci vyznívá příliš realisticky, poněkud idealisticky, což může vyvolávat určitou míru skepse. Charakteristickým

rysem některých z nich je to, že profesní kompetence se vymezují spíše z hlediska praktických činností.

Pavličková (2018b) ve svém výzkumu sloučila vnímané profesní zdatnosti pracovníků, které souvisí se sociálně výchovným působením v rámci sociální aktivizace. To znamená, že v těchto aspektech si pracovníci věří a jsou schopni je postupnými kroky naplňovat. Pro přehlednost uvádíme do *Tabulky 3* s příklady jednotlivých výroků pracovníků.

Tab. 3 *Profesní oblasti sociálně výchovného působení v aktivizaci s rodinou*

Oblasti výchovně vzdělávací aktivizace	Příklady výroků
Aktivizace k výchovným aktivitám rodičovských kompetencí	<p>„Výchovné poradenství myslím si, že děláme někdy i nezamyšleně, téměř při každém setkání, jelikož je to náplní naší práce...“ (II. 55- 56)</p> <p>„Snažím se té matce ukázat, že to jde jinak s tím dítětem..., pravidla ve výchově“ (V. 76, 114) „Jak na ty děti působit..., jak si s dětmi hrát, moc maminek toto vůbec neumí...“ (VI. 113, 128)</p> <p>„Například při nástupu do školy řeším s maminkou, co je pro dítě potřeba, dále jak se může dítě rozvíjet, materiály, pak si sedneme ke stolu a začneme nějaké motorické cvičení, kreslení, uvolňovací cviky, poznávání barev, tvarů...“ (IV. 62)</p> <p>„...Nejčastěji řeším pomoc s přípravou do školy. Ukazuju mamince jak se s dítětem učít...“ Snažím se hodně nosit texty, dám jim to do rodiny a ukazuju jak s tím pracovat. Na příštím setkání mi pak ukazují.“ (IX. 84 -85)</p>
Aktivizace k volnočasovým aktivitám	<p>„Tak volnočasové aktivity si říkáme jaké má možnosti rodina, co třeba za kulturní akce, co může s dětmi v létě podnikat, i když nemá peníze...samozřejmě volnočasově děti zajišťujeme, že zprostředkováváme i informace, kroužky, mnohdy se stane, že motivujeme rodiče do volnočasových aktivit, hledáme možnosti podpory, aby děti nesešly doma u TV nebo nějak jinak nevhodně trávili volný čas....“ (III. 47 – 50)</p>
Aktivizace k řešení ekonomické situace rodiny	<p>„...v hospodaření s financemi, že musí mít zaplacený nájem jídlo, že děti musí mít školní potřeby a na posledním místě jsou výdaje, které tak nepotřebuje, pomoc se v tom rodině zorientovat...“ (III. 27)</p> <p>„...aby si maminka uvědomila, že potřebuje platit dluhy, rodině nezbyvá z čeho šetřit, takže je to tak, že ta maminka si několik měsíců opravdu poctivě píše, za co utrací a je schopna si to dle mě časem nastavit ty priority, ty výdaje, vynaložit tam, kde je potřeba...“ (VII. 88 -89)</p>
Aktivizace k vedení režimu dne	<p>„...třeba nastavení režimu dne, musíme hledat co jak ty lidi navést...“ (I. 207)</p> <p>„...jak správně nastavit domácí režim...“ (VI. 111) „Tak vlastně hned na začátku nastavit řád, kde nejsou žádné návyky, ze své vlastní rodiny.“ (VIII. 94-95)</p>

Aktivizace k nácviku sociálních kompetencí	„...u těch rodičů je to potom, nácvik, například telefonátu, jednání s úřednicemi v různých institucích asi tak...“ (IV. 66) „Nacvičíme rozhovor, ne úplně s každým to jde...“ (V. 122) „Tréninkové situace, co by ho čekalo, jak se budou ptát, aby byly na to připravení.“ (VIII. 76)
Poskytování podpory a zvládání zátěže	„...určitě v té rodině podporovat, říkat jaké jsou možnosti a upozorňovat na rizika.“ (I. 72) „...postavím klienta před několik variant řešení, v podstatě ho provázím tím, jak se nejlépe může rozhodnout, vyhodnotit pozitiva negativa, dodat mu do toho sebevědomí, psychickou podporu, dodat jim odvalu, aby se k něčemu odhodlali...“ (IV. 47) „...když mají za zády nás, cítí se jistější...“ (VIII. 156)

(Zdroj: Pavlíčková, 2018b, [online])

Janoušková a Nedělníková (2008) uvádí, že aktivit, kterými se poskytují informace a zároveň služby rodinám v terénu, je celá řada. Kompetence jsou však různorodé. Pracovníci se profesionálně zabývají především sociálně výchovným působením v oblasti morálních hodnot, emoční sféry, nabýváním a posilováním sociálních kompetencí rodičů, jejich nezletilých dětí a jejich celkovým osobnostním rozvojem. Snaží se brát v potaz specifika prostředí a zabývají se prevencí rizik primárně spojených s výchovou, ale také kompenzací konkrétních dopadů chování rodičů na jeho osobnost a také na osobnost samotných dětí, či sociálního okolí.

3.3 Zátěžové aspekty práce s rodinou

Během života se každý člověk setkává s mnoha událostmi, které se mohou potencionálně stát určitým spouštěčem krize. Vzhledem k tomu, že při sociální aktivizaci jsou pracovníci vystavováni tváří v tvář krizi rodiny, byť tato krize není jejich vlastní, jsou jejím doprovázejícím, čímž se nároky na něj na zvládání mohou zvyšovat.

Při analýze fenoménu krize je patrné, že hloubka a rozsah psychických změn vyvolaných kritickou událostí není závislá pouze na intenzitě působícího faktoru, ale hlavně na individuálních vlastnostech jedince, který danou událost prožívá. Lidé se od sebe významně odlišují při řešení svých životních situací, tyto odlišnosti jsou dány jejich životními zkušenostmi, vědomostmi, dovednostmi psychickou odolností apod. (Špaténková et al., 2004).

Schopnosti a dovednosti zvládat stres představují podstatně komplikovaný psychologický konstrukt, který zahrnuje široký komplex určitých dispozic, naučených strategií pracovníků, které se vztahují k aspektu prevence stresu, včasné identifikace jeho kvality a kvantity, také k aspektu adaptivního vyrovnávání s jeho důsledky (Mlčák et al., 2005).

Schopnost adaptovat se na zátěžové situace v terénu je jednou z nutných podmínek v uplatnění v profesi. S každou profesí jsou ale spojeny úkoly a situace obsahující potenciální stresory, které za určitých, subjektivně či objektivně podmíněných okolností mohou navozovat reálný stres. Proto odolnost vůči zátěži lze spojovat také v našem případě s pojmy jako kompetence, kvalifikace apod., které akcentují určité předpoklady k vypořádání se s více či méně úspěšnými pracovními nároky (Paulík, 2017).

Odolnost představuje kvalitu adaptačních schopností, které pomáhají adekvátně zvládat dynamické podmínky prostředí, vyrovnat se v interakcích se zátěží, aniž by bylo podstatně narušeno fungování osobnosti (Paulík, 2017). Psychická odolnost je jedním z velmi důležitých faktorů, které determinují pracovní výkon a celkovou kvalitu pracovních výsledků pomáhajících. Pavlíčková (2018b, [online]) uvádí tento aspekt výrokem pracovníka: *Musela jsem se naučit zvládat krizové situace, musela jsem se naučit ty lidi v nich zklidnit. Když přijdu do rodiny a je tam krize, tak si myslím, že dokážu ty lidi dostat na takovou úroveň, aby se mohli bavit, umím naslouchat, poslouchat co lidi říkají, aby lidi cítili, že jim rozumím.* Zvládání zátěžových situací v rodinách je nezbytnou součástí výbavy pracovníků a je potřebné, aby uměli s krizí klientů pracovat. Krize může být dle Cimmannové et al., (2013) jakákoli situace, kterou daný člověk subjektivně vnímá jako nezvládnutelnou dosavadními prostředky. Krizová poradenská intervence je reakcí na situaci klientů, je prioritou zvládnutí aktuálního problému klienta prostřednictvím lepšího využití jejich možností a jejich návrat do předkrizového stavu. I tato forma intervence je zaměřena na růst klientů a změnu v oblasti prožívání protože probíhá v situacích psychické zátěže (Hartl & Hartlová, 2000). Krizová práce je hodně o kontaktu a vzájemných interakcích, vzhledem k tomu by mělo docházet k regulované emočním projevům. Například snaha kontrolovat nepříjemné zážitky vyžaduje vynaložení určité energie. Její šetření při akceptaci pocitů takových jaké jsou, znamená úsporu energie a možnost jejího efektivnějšího využití. Vzhledem ke skutečnosti zátěže, je potřebná už zmiňovaná odolnost v profesi. Odolnost není jednoduchým jevem, ale je důsledkem souvislostí různých jevů a okolností (Barlet, 1994).

Dobrá znalost nebezpečných míst, předvídání možných krizových situací, schopnost odhadnout včas případné agresory v rodinách, předvídání jejich chování i schopnost zajistit si vlastní bezpečnost, by mělo patřit k základnímu vybavení a zároveň připravenosti terénního pracovníka postavit se událostem tváří v tvář.

Každý pracovník však vnímá a hodnotí tutéž událost jinak, jeden ji vnímá jako výzvu a příležitost k osobnímu nebo profesnímu růstu, jiný ji vnímá jako ohrožení. Do značné míry je také determinována i okolnostmi za kterých probíhá, na jeho zdravotním stavu, stupni únavy nebo přetížení povinnostmi a do jaké míry mu dokáže sociální okolí, tj. pracovník kolektiv pomoci, a akceptovat ho.

S vyrovnáváním zátěže pracovníka nevyhnutelně pomáhá možnost supervize, je důležitá při konfrontaci s pracovními problémy. Její součástí jsou rozhovory o vnitřním napětí a napětí v mezilidských vztazích pracovníka, zpevnování jeho osobní a profesní identity a celková podpora jeho pracovního úsilí (Maroon, Matoušek & Pazlarová, 2007). Na supervizi v této práci lze pohlížet jako na interakční proces, při kterém pomáhá supervizor pracovníkům a řídí způsob poskytování služeb rodinám skrze její vzdělávací, kontrolní a podpurnou funkci (Munson, 2002). Broža et al. (2009, s. 15) považují supervizi za *akceptovatelný proces pomoci s komplikovanými profesními situacemi*. V tomto případě můžeme souhlasit se stanoviskem Libry (2008), který toto odborné poradenství pro profesní pracovníky považuje za *strukturovanou činnost zacílenou na odborný profesní růst jednotlivce, týmu nebo organizace*, a tím výrazně přispívá k dalšímu rozvoji této poskytované služby při zvládnání mnohdy nelehkých a ojedinělých kazuistik.

Po zkušenostech vzrůstá pracovníkovo sebevědomí a společně s ním se také zvyšuje sebeuvědomění a motivace. Schopnost objektivně vidět problémy klienta se tedy zvyšuje s rostoucím objemem znalostí a dovedností. Vzhledem k tomu je pracovník i sám sebe schopen viděn jako profesionála, který je schopen poznat, kde je potřeba intervenovat, a zároveň intervenci hodnotit. Je schopen plnit očekávání kladená na jeho profesi.

SHRNUTÍ: Současná společnost je výrazně sociálně diferencovaná a do značné míry individualizovaná. Vzhledem k tomu, je poskytování pomoci ohroženým dětem a jejich rodinám v různých typech prostředí aktivitou, která pozitivně koresponduje s aktuálními trendy respektu k jejich potřebám a právům. Cílem je vyšší úsilí preventivní práce s tzv. „ohroženými skupinami“ z hlediska fungování společnosti, čímž se posiluje rozvoj a eliminace jejich vyloučení ze společenského života a přispívá k jejich zlepšení kvality života. Výrazný nárůst služeb směřujících do přirozeného prostředí zvyšuje poptávku po této profesi v důsledku deinstitucionalizace systému v různých oblastech života.

Terénní práce je náročná a vyžaduje si vzhledem k nárůstu různých sociálních problémů i zvýšenou profesionalitu. V centru pozornosti jsou tedy její stoupající nároky na profesionalitu. K profesním aspektům sociálně aktivizačních pracovníků by měl předcházet hlavně popis jejich lidského rozměru. Jedná se převážně kvalitativní charakter práce zaměřený na menší počet lidí s větší intenzitou péče. Kvantita, kvalita a efektivita praktické činnosti sociální aktivizace je významným způsobem podmíněna strukturou potřebných profesních kompetencí. Kompetence by v sobě měly zahrnovat typické činnosti pro dosahování kvalitního výkonu. Jejich kompetence se jeví jako průnik třech rovin: vědomostí, zručností, motivu a postojů pracovníků. Jeho kognitivní a osobnostní vlastnosti, a také prostředí, ve kterém se pohybuje, na sebe vzájemně působí a vzájemně se prolíná. Sociální aktivizace je náročný proces profesionálního doprovázení, které by mělo být založeno na odbornosti a přirozeném přístupu a působení jako vzoru. Pro tento způsob práce by měl být příznačný partnerský vztah mezi aktéry, založený na vzájemném respektu, důvěře a úctě. Všichni pracovníci mají ve svých rukou nástroj moci uplatnitelné vůči rodině. Je pak na nich, jak s tímto nástrojem zacházejí a od toho se odvíjí i jejich vztah s rodinou.

V kapitole jsme popsali tři úrovně kompetenčních aspektů při práci s rodinou; osobnostní, profesní a zátěžové. Osobnostní aspekty souvisí s podstatou bytí, se základní výbavou podstaty člověka a jeho připravenosti k prosociálnímu chování. Profesní aspekt souvisí s poznatky, vzdělaností úrovní a rozhledem pracovníka podat odbornou pomoc po praktické stránce. V neposlední řadě zátěžový aspekt, souvisí s reakcemi na vnější i vnitřní události ovlivňované okolím. Ani jeden z aspektů nelze od sebe oddělovat, jelikož jsou ve vzájemné vazbě a interakci. Jejich základem je tedy sociokognitivní učení, které následně formuje tuto praxi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem práce je zjistit vnímání kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků očima jejich klientů a srovnání výsledků s výzkumem vnímané profesní zdatnosti samotnými pracovníky poskytující služby sociální aktivizace pro rodiny s nezletilými dětmi. Zájem o pojednanou problematiku je součástí pracovních zkušeností, díky nimž byla volba tématu pro naši vědeckou profilaci subjektivní motivací, kterou determinuje celkový fokus naší práce.

4.1 Formulace výzkumných otázek

Šedřová (2007, s. 62) tvrdí, že při formulaci výzkumných cílů má být podle metodologické literatury reflektována skutečnost významnosti cílů tak, aby se na ně výzkumníci vyplatilo vynakládat své úsilí. V našem prostředí schází výzkumy, které by se zaměřovaly na problematiku kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků z pohledu druhé strany. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi specifickou profesní skupinu a jejich klientelu, jedná se o zcela prázdné místo v tomto profesním poli, které přirozeně vyzývá k zaplnění naším autorským výzkumem, a také ke sledování a empirickému podepření aktuálních sociálně pedagogických profesních potencialit v rámci interakčního procesu s rodinou.

V rámci **hlavního výzkumného cíle** je naše pozornost soustředěna na to, *Jak klienti sociálně aktivizačních služeb vnímají profesní kompetence terénních pracovníků při práci v přirozeném prostředí s rodinou?*

Prostřednictvím dílčích cílů koncentrujeme pozornost na rozkrytí aspektů kompetencí prostřednictvím dílčích výzkumných otázek:

- *Jaké charakteristiky terénního pracovníka považují klienti sociálně aktivizačních služeb s rodinou za důležité?*
- *Jak se projevují charakteristiky pracovníků v rámci intervence v jejich působení v přirozeném prostředí?*
- *Jaké komunikační a interakční aspekty vnímají klienti u pracovníků?*
- *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb chování pracovníků ve vzniklých zátěžových situacích s rodinou?*

- *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb s rodinou vztahový rámec s terénním pracovníkem v rámci spolupráce?*
- *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb edukativní stránku působení v průběhu jejich spolupráce?*
- *Jak vnímají klienti tento systém pomoci pracovníků rodinám?*

4.2 Volba výzkumné strategie, metod a sběru dat

Na základě stanovených cílů, můžeme hovořit o výzkumu, který má explorativní charakter. Jeho těžiště spočívá v kvalitativně orientované metodologii. Jedná se o tedy výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procesů, či jiných způsobů kvantifikace. S ohledem na to platí, že jeho jádrem je do široka rozprostřený sběr dat, aniž by byly předem stanoveny základní proměnné. Usiluje naopak o to jít do hloubky a přinést o zkoumaném jevu co nejvíce informací (Švaříček & Šedřová, 2007). Další autoři (Lewis-Beck, Bryman, Futing Liao, 2004; Hendl, 2016) uvádějí, že kvalitativní výzkum je vodítkem pro takový přístup, jenž si klade za cíl rozkrýt to, jak lidé chápou, prožívají, interpretují sociální a edukační realitu. Silnou stránkou kvalitativního přístupu je tedy menší počet případů, které lze s ohledem na výzkumnou otázku důkladněji sledovat, a tak lépe porozumět sociální realitě.

Naším záměrem bylo získat celostní obraz zkoumaného jevu, tj. o vnímání kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků samotnými klienty. Výzkum byl koncipován tak, abychom mohli proniknout do hlubších vrstev názorů, pocitů i životních zkušeností, které participanti spojují právě ve spolupráci se samotnými pracovníky a ze zkušeností se službou. Současně nám participanti díky svým autentickým výpovědím dovolili nahlédnout do jejich vnitřního světa i sociálních vazeb, jimiž byla jejich spolupráce s pracovníky propletena. Skrze takto získaný výzkumný materiál se nám tedy podařilo dospět k poznatkům, které v českém prostředí prozatím absentují a mohly by tedy vést k vytvoření nástroje, jež by následně mohl být testován kvantitativní cestou.

Ke sběru dat bylo s ohledem na metodologické pojetí výzkumu primárně využito *polo-strukturované interview* a *ohnisková skupina*. Uvedené metody byly zvoleny proto, že nám umožnily vytvořit podmínky pro sebevyjádření informantů³, stejně jako přizpůsobovat znění otázek tomu, co se nám v průběhu interview jevílo jako významné a získat tak autentické obrazy individuálně vnímané reality o zručnostech centrálními spoluaktéry. Jednotlivé výpovědi informantů byly pojímány tedy jako realistický odraz výkonu práce sociálně aktivizačních pracovníků a jejich kompetencí v současném systému práce o ohrožené děti. Výpovědi však odrážejí subjektivní sociální světy, proto je možná existence neomezeného počtu sociálních realit, jak uvádí Chráska s Kočvarovou (2014). Rozhovor umožnil zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do postojů informantů. Podle vnějších reakcí umožnil usměrňovat i další kladení otázek (Gavora, 2010). Vzhledem k tomu, že rozhovor byl postaven zejména na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost byla závislá na navození přátelského vztahu a vytvoření otevřené a důvěrné atmosféry s informanty. Na druhou stranu si rozhovor vyžadoval náročnější technickou přípravu, neboť bylo zapotřebí vytvořit tzv. jádro interview, v rámci něhož jsme kladli různé množství otázek, jež se nám v dané chvíli jevílo jako smysluplné a vhodně rozšiřující původní zadání. Aby byly následující požadavky naplněny, před zahájením sběru dat jsme si připravili sérii otázek (tzv. jádro rozhovoru), které jsme účastníkům výzkumu v průběhu rozhovoru pokládali, příp. je dle potřeby doplňovali anebo rozšiřovali. Rámcový scénář rozhovoru byl následující:

- Jak dlouho spolupracujete s Vaší terénní asistentkou?
- V jaké situaci jste byl/a na začátku spolupráce? S čím jste potřeboval/a pomoc?
- Popište mi prosím, jak začala Vaše spolupráce?
- Popište mi, Vaše první dojmy při navázání spolupráce?
- Jaká je Vaše představa o požadovaných schopnostech pracovníka při pomáhání?
- V čem Vám spolupráce pomáhá?
- Jak vnímáte pomoc pracovníka?

³ Účastníky výzkumu budeme dále v souladu s odbornou literaturou nazývat informanty, případně participanty (viz např. Miovský, 2006; Blaikie, 2009; Gavora, 2010; Gulová & Šíp, 2013) a tyto termíny budeme chápat jako synonymní.

- Co konkrétně vnímáte jako pomoc pracovníka a co jako služby organizace? Dá se to oddělit?
- Jak vnímáte Váš nastavený vztah s pracovníkem?
- Které aktivity v rámci spolupráce byly pro Vás aktivizující – povzbuzující?
- Jaké očekávání jste měli od služeb pracovníka a jaké jsou skutečné dopady?
- Je něco co Vás ovlivnilo, že jste se během spolupráce opravdu něco nového naučil/a případně učíte?
- V čem spatřujete silnou stránku pracovníka – jeho kompetentnost?
- Kdybyste měl/a vyjádřit popis pracovníka 5 přídavnými jmény, jaké by to byly?
- Jak byste popsal/a Vaši vzájemnou komunikaci mezi Vámi a pracovníkem?
- Jak reagujete, když Vaše komunikace neprobíhá dle Vašich představ?
- S kterými dalšími osobami Vám pracovník pomáhá komunikovat?
- Jak vnímáte Vaši vzájemnou důvěru ve spolupráci?
- Co Vám pomohlo k posílení důvěry mezi Vámi a pracovníci?
- V čem vidíte důvod, pokud mezi Vámi ještě není důvěra?
- Co by Vám k tomu mohlo pomoci?
- Jak byste popsali chování pracovníka ve Vaší zátěžové situaci, ve které jste se ocitli?
- Co Vám ve spolupráci schází?
- Je něco, co byste změnil/a?
- Jaký je Váš odkaz pro pracovníka a organizaci, s nímž máte, nebo jste měl/a zkušenost?

Jako sekundární metodu sběru dat, jež nám současně zajistila tzv. *metodologickou triangulaci dat*, jsme zvolili ohniskovou skupinu. Triangulaci lze považovat za strategii, která vede ke zvýšení validity a objektivity, ale současně prohlubuje analýzu problematiky tím, že se výzkumník na předmět výzkumu dívá z různých aspektů (Hendl, 2016). Vzhledem k specifčnosti profese, jsme se rozhodli zopakovat kvalitativní výzkumnou strategii využitím metody ohniskové skupiny se snahou klást důraz na specifčnost a směřování ke konkrétnímu a detailnímu objasnění zkušeností jednotlivých participantů. Ohnisková skupina nám tedy posloužila jako opětovný návrat do terénu, který doporučují někteří zastánci zakotvené teorie (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

Metodě předcházeli individuální interview, které nám pomohli získat informace o představě spolupráce a vzájemných interakcích pracovníka a klienta sociálně aktivizační služby. Tyto detailní zkušenosti nám pomohly poskytnout základ pro další kladení otázek k získání informací o charakteristikách pracovníků a jejich projevech v chování a edukačním rámci. Vzhledem k našim potřebám, jsme se následně rozhodli zaměřit ohniskovou skupinu na identifikaci vnímaných kompetencí u terénních pracovníků ve výchovně, edukační a aktivizační činnosti prostřednictvím jejich klientů. Ohnisková skupina proběhla v prostorách jedné zlínské neziskové organizace. Snažili jsme se klást otázky, s nimiž jsme v rámci možností vyvolali diskusi mezi participanty ohniskové skupiny. Probíhala tedy interakce výzkumník – participant, ale zároveň participant – participant.

Metoda se výhodně osvědčila jako schopnost vytvořit koncentrovaný soubor informací a kódů v relativně krátkém časovém úseku, které poskytující přímý důkaz podobností a případných rozdílů názorů a zkušeností účastníků ve srovnání se získanými závěry z analýz jednotlivých vyjádření v dříve realizovaných individuálních interview. Předností bylo také cílené ohnisko zájmu a k němu získání potřebných údajů. Tato metoda však současně vytváří i nedostatky, protože skupina sama mohla ovlivňovat povahu údajů. Vliv skupiny na diskusi mohl otevřít otázku o schopnosti účastníků diskutovat o citlivém tématu a zapojit se (Morgan, 2001). Ohniskové skupiny se účastnilo 9 z 10 participantů, se kterými bylo realizováno polostrukturované hloubkové interview.

K triangulaci jsme využili i pohled sebehodnotícího konceptu o profesní zdatnosti pracovníků analýzou studie Pavlíčkové (2018b), ale i skutečnosti, které nám byly sděleny participanty tzn. metodou *sněhové koule*⁴, jenž nás dovedla k dalším účastníkům výzkumu Rodina 5 a 6. Dále jsou to skutečnosti, které berou ohled na práva a povinnosti jednotlivců právně za dítě odpovědných. Je nutné si uvědomit, že ochrana dětí, a s tím související funkční a efektivní systém ochrany dětí je jedním z nejvyšších zájmů moderních společností.

⁴ Metoda sněhové koule (angl. snowball sampling method) spočívá v počátečním vyhledání několika osob a poté v kontaktování těch dalších členů skupiny, na které již vybraní lidé odkázali.

4.3 Výzkumný vzorek

Jako zkoumanou populaci, skrze jejíž výpovědi došlo k proniknutí do zvoleného fenoménu, volili jsme klienty využívající sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s nezletilými dětmi v přirozeném prostředí ze Zlínského kraje. Informanti byli do výzkumu voleni záměrným výběrem doporučením příslušných sociálně aktivizačních pracovníků a technikou sněhové koule, na základě doporučení účastníků. Základním kritériem bylo splnění dvou podmínek: *1) rodina, která je ochotna dobrovolně účastnit se výzkumu s pořízením audio záznamu 2) rodina, která spolupracuje se sociálně aktivizační službou po dobu minimálně 1 roku na území Zlínského kraje.* Participantům výzkumu byla zaručena anonymita, proto se v práci nevyskytují žádná konkrétní jména osob ani rodin.

Informanti byli předem kontaktováni za účelem bližšího seznámení s podstatou připravovaného výzkumného šetření, tak i s jeho etickými aspekty (anonymizace identity, možnost odstoupení od účasti na výzkumu, souhlas s nahráváním rozhovoru). Všechny uvedené skutečnosti, byly následně zahrnuty do informovaného souhlasu, jenž byl participantům předložen před uskutečněním rozhovoru k podpisu.

Celkový počet participantů ve výzkumu tvořilo 10 rodin. Mezi účastníky byli tři muži a sedm žen.

Vstup do terénu probíhal počátkem roku 2020 ve dvou vlnách. Ta první byla uskutečněna v lednu a stávil na interview s pěti participanty a v únoru s dalšími pěti participanty. V rámci druhé vlny, jež probíhala během léta téhož roku, byl výzkumný materiál doplněn o ohniskovou skupinu s devíti participanty, se kterými bylo provedeno individuální interview. Individuální rozhovory a ohnisková skupina byli uskutečněny osobním kontaktem, přičemž k nahrávání dat nám posloužilo nahrávací zařízení Philips HQ stereo, které umožnilo zachytit výpovědi jednotlivých participantů na samostatné nahrávky v Mp3 formátu. Nutno podotknout, že připravené okruhy otázek byly v průběhu interview použity spíše volně, kdy vodítka pro nás mnohem častěji představovalo ohnisko spontánního zájmu informantů. Docházelo ke koncentraci na prožitky, které účastníci výzkumu považovali za důležité, přičemž jsme brali v potaz jejich sdílené zkušenosti, na které se vázalo i emotivní prožívání.

Základní sociodemografické informace a rodinnou anamnézu o výzkumném souboru přikládáme níže⁵:

Tab. 4 Základní Sociodemografické informace (Vlastní výzkum, 2020)

Typologie rodiny		Pohlaví participantů	
	Počet dětí	Muž	Žena
Osamocení rodič:	2	Rodina 1	-
Rozvedení rodič:	1	Rodina 3	-
	1	-	Rodina 2
	2	-	Rodina 8
	1	Rodina 9	-
	2	-	Rodina 10
Svobodný rodič:	1	-	Rodina 5
	1	-	Rodina 6
V partnerství:	3	-	Rodina 7
Úplná dysfunkční:	3	-	Rodina 4

Rodina 1

Rodina vedená v evidenci oddělení sociálně právní ochrany dětí. Mnohoproblémová rodina, kdysi úplná otec (45 let), matka (40 let), v současné době ovdovělý otec se 2 nezletilými dětmi, s dcerou (8) a synem (9). V anamnéze rodiny se u obou partnerů vyskytovaly nevhodné vzorce sociálního chování. Rodina se často stěhovala, bydlela v nevhodném prostředí. Zatížena dluhovou situací. Matka měla vážné zdravotní potíže, trpěla těžkou formou

⁵ V závislosti na etických principech výzkumu tzv. anonymizace dat jsou jména rodin - participantů nahrazena čísly. S těmito číselnými označeními pracujeme napříč celou empirickou částí práce, včetně interpretace dat.

epilepsie s výrazně agresivním chováním. Otec je pobíratelem invalidního důchodu I. stupně po operaci páteře, rodině se však vždy snažil zajistit finanční prostředky. V rodině se vyskytovaly časté hádky, matka nezvládala svoje emocionální reakce, časté projevy obviňování partnera. Z důvodu úniků se u otce projevilo závislostní chování – alkohol. V roce 2019 matka umřela ve spánku, na následek své nemoci. V současné době je otec samoživitel dvou dětí, stará se o domácnost a výchovnou péči o děti se snaží zvládat samostatně. Rodina započala spolupráci s terénní službou v roce 2017. Ze začátku se službou spolupracovala zesnulá manželka. Syn má poruchu ADHD. Otec řeší výchovné potíže ve škole i doma. Socioekonomická situace rodiny byla a je na nízké úrovni. Rodině se však podařilo zajistit stabilní bydlení za pomoci poskytnutí obecního bytu. Hradit pravidelně potřeby dětem a vést uspořádanější domácnost. Otec v současné době pracuje na řešení dluhové problematiky a nabývání odpovědnosti v rodičovských kompetencích.

Rodina 2

Rodina po rozvodu – osamělá matka (50 let) s nezletilou dcerou (11 let). Spolupráce započatá na základě žádosti oddělení sociálně právní ochrany dětí od roku 2014. V rodině se vyskytovalo domácí násilí, dítě bylo vystavováno agresivnímu chování otce. Po rozvodu matka přechodnou dobu bydlela v azylovém domě. Po započaté spolupráci s TAS, se matce podařilo najít nájemné bydlení a postavit se na vlastní nohy. Matka trpěla častými psychickými problémy a dcera byla výrazně emocionálně i vývojově nezralejší vzhledem k situaci, kterou rodina procházela. Matka neuměla řádně hospodařit s finančním rozpočtem, podléhala čerpání půjček od nebankovních subjektů. Byla také zanedbávána její pracovní morálka, zčásti i z důvodu zanedbávání řešení jejích psychických potíží spojených s vlastní sebedůvěrou v důsledku nepříznivých vztahů s manželem. Dcera má zdravotní potíže. Na dceru vyřízen příspěvek na péči, zvýšená absence docházky jak do předškolního zařízení, následně i do školy, z důvodu dlouhodobého stresu matky a její zanedbávání rodičovských kompetencí. Časté absence zapříčinili dceři potíže se zvládáním školní úspěšnosti. Dlouhodobou spoluprací s terénní asistenční službou se matce podařilo hodně problémových oblastí vyřešit a stabilizovat. Dostala městský byt. Je v odborné péči psychiatra, začala pobírat invalidní důchod, čímž si zajistila určitou stabilitu příjmu, našla si práci na zkrácený úvazek a pravidelně splácí své závazky vyřešením dluhové situace insolventní. Dcera začala pravidelně chodit do školy a v rámci jejich intelektových možností se jí zlepšilo průměrné hodnocení ve škole, také se začala účastnit třídních akcí a školních výletů.

Rodina 3

Rodina – osamocený otec (48 let) s nezletilým osvojeným synem (2 roky). S TAS spolupracuje asi rok po doporučení pracovnice OSPOD, spolupráci však začal dobrovolně. V minulosti byl trestán za ublížení na zdraví vůči bývalé partnerce. Z předchozího vztahu má dceru (12 let), která otce nepravidelně navštěvuje. Na dceru platí pravidelně výživné. Ve své péči má syna (biologický otec neznámý), kterého si osvojil. Bylo mu soudem stanoveno výživné, které matka neplatí. Otec po dlouhodobých zdravotních potížích skončil v invalidním důchodu III. stupně. Dříve pracoval jako pomocný dělník na stavbě. V insolvenci. S pomocí TAS se mu podařilo získat dar z nadace a stabilizovat bytovovou situaci a sociální situaci. Syn v rodině prospívá dobře. V lednu 2020 byl OSPOD osloven, zda by si vzal do své péče druhé dítě jeho bývalé partnerky (sestru osvojeného syna), která je nyní umístěna na základě předběžného opatření v zařízení ZDVOP. Otec souhlasil s formou pěstounské péče. Je motivovaný svoji situací kvůli synovi řešit. Je citově hodně angažovaný, intenzivně prožívá životní příběh syna (nechtěl, aby skončil v dětském domově). Cítí i určitou zodpovědnost vůči druhému dítěti, potřebuje posilovat s péčí o syna a následně o dítě v pěstounské péči.

Rodina 4

Rodina je úplná- otec, matka 3 děti – dysfunkční. S TAS spolupracují dlouhodobě. Matka (35 let) pochází z dysfunkčního rodinného prostředí. Otce nepoznala, její matka se jí vzdala a byla vychována svojí babičkou (matkou matky). Je podruhé vdaná. Má nízké rodičovské kompetence s chybějící finanční gramotností. Projevuje snahu o posilování a růst v oblasti rodičovství a vykročení z naučených nefunkčních vzorců. V komunikaci na úřadech, školách, lékaři apod., však nerozumí požadavkům, bez doprovodu problematické vyřizování.

Otec (42 let) s omezenou mentální kapacitou, svojí nezodpovědností a naivitou si způsobil velké dluhy, nyní v oddlužení. Často střídá zaměstnání, cca po 6 měsících (důvodem bývá vnitřní nespokojenost, zidealizované představy, nedorozumění na pracovišti) Jako otec má nízké rodičovské kompetence (neschopnost nastavování pravidel a řádu, nedůslednost, lenost a nechuť k dětským potřebám, zbrklé trestání). V rodině panuje silná závislost na elektronice, která je z důvodu pasivity a pohodlnosti rodičů podporována i u dětí. Rodina nemá hygienické návyky - pravidelný úklid, hygienická péče, zubní péče, tudíž děti nejsou vedeny k pravidelné péči o sebe a o domácí prostředí.

Nejstarší dcera (8 let) - opožděný vývoj, nerovnoměrný intelekt, lehká mentální retardace, hyperkinetická porucha chování, expresivní vývojová dysfázie, neurotická, silné výkyvy nálad. Nastoupila do klasické ZŠ z důvodu inkluze, po 8 měsících přestup na speciální školu, kde nyní opakuje 1. ročník. Na dceru vyřízen příspěvek na péči 2. stupeň, dítě navštěvuje dětského psychiatra, je medikováno. Prostřední syn (5 let) opožděný vývoj, vývojová dysfázie, projevy nevhodného chování - negativní pozornost, provokování, závislost na elektronice. Problémové chování zvláště v přítomnosti starší sestry- provokace a šarvátky. Nejmladší dcera (2 roky) - mírně opožděný vývoj, prozatím projevuje živý zájem o svět kolem sebe. Rodina aktivně spolupracuje, je podporována především ve vyřizování a doprovázení, v udržení stabilní finanční situace rodiny a v největší míře v posilování rodičovských kompetencí, vztahu a v zajišťování aktivního a rozvojového trávení volného času rodiny a dětí.

Rodina 5

Matka samoživitelka – svobodná matka (40 let) s nezletilým synem (4 roky). Dobrovolné zahájení spolupráce, na základě doporučení kamarádky. Spolupráce od roku 2017. Matka pochází z dysfunkční rodiny- otec zemřel předčasně za nejasných okolností a matka je zadlužená, sestra žije v zahraničí. Je submisivní povahy, má za sebou drogovou minulost. Snaží se dítěti maximálně věnovat. První dítě zemřelo na vrozenou vadu krátce po porodu. Před zahájením spolupráce žila ve společné domácnosti s přítelem a jejich dítětem. Soužití s přítelem bylo neúnosné (násilnosti, hádky, domácí násilí...), odešla bydlet ke své matce, kde žije doposud. Počátek spolupráce podpora při vyřízení svěřením dítěte do péče a stanovení výživného na dítě. Syn navštěvuje dětskou skupinu, v přítomnosti matky často negativní chování, vynucování věcí, nesamostatnost, agrese vůči matce. Od léta 2019 má přivýdělek na DPP- úklid. Finančně je prozatím závislá na matce. Během spolupráce byla matka podporována v péči o dítě (výchova, zdravotní péče, zajištění MŠ), v ekonomickém hospodaření (stanovování rozpočtu, uhrazení dluhu na MMZ), zajištění dávek SSP, hledání vhodného zaměstnání (sepsání životopisu, komunikace s potencionálními zaměstnavateli). Je podporována v kladném sebehodnocení, budování samostatnosti, hlavní náplň spolupráce tvoří i sociálně psychologická podpora v situaci klientky v její pozici oběti a objektu pronásledování bývalého partnera. Nyní motivována k dlouhodobější terapii v intervenčním centru.

Rodina 6

Matka samoživitelka (37 let) a nezletilá dcera (1 rok). S TAS spolupracuje 14 měsíců na doporučení své známé, službu sama zkontaktovala. V době zahájení spolupráce se nacházela v tíživé životní situaci, kterou doprovázely existenční problémy – ztráta bydlení, těhotenství, odchod od partnera, nezaměstnanost a finanční krize. Nemá žádné rodinné zázemí, dětství má spojeno se svou vlastní matkou závislou na alkoholu a obtížemi s tím spojenými. Po nabytí zletilosti žila v hlavním městě, byla samostatná a nezávislá, měla zde zázemí a blízkou komunitu. Partner ji zde opustil v průběhu těhotenství, kdy ji vystěhoval na ulici, o průběh a narození dítěte se více nezajímal, s matkou nejsou v kontaktu. Matka řešila oblast bydlení a finanční obtíže. Zvažovala návrh na zajištění úhrady a výživy a některých nákladů neprovdané matky a žalobu na určení otcovství, po zralé úvaze se rozhodla pro odmítnutí práv a povinností bývalého partnera vůči dceři, určení otcovství a uvedení do rodného listu neproběhlo, matka tedy nepobírá výživné na dceru. S pomocí TAS, vyřešila povinnosti vůči úřadu práce, vyřídila si dávky ÚP a pohledávky vůči zdravotní pojišťovně. Matka před porodem zvládla docházet na brigádu, s pomocí známých a služby TAS se sociálně a emocionálně připravovala na blížící se porod. Dcera po narození neprospívala, matka řešila zdravotní stav dítěte i sebe samotné. Aktuálně ve stabilizované situaci. Vytvořen úzký vztah s dcerou a plnohodnotný režim dne. Matka má zajištěno stálé bydlení a nehrozí jeho ztráta, má vyřešenu dluhovou situaci, finanční rozpočet má stálý a relativně stabilizovaný. Matka si obnovila sociální kontakty v rodném městě. Služba TAS, vedla ke stabilizaci a aktivizaci rodiny a je uvažováno o ukončení spolupráce.

Rodina 7

Matka (33 let) spolupracuje s TAS, od roku 2013. Žije dlouhodobě v partnerském vztahu s otcem (37 let) mladšího syna (10 let). Z předcházejícího vztahu má staršího syna (13 let). Oba synové mají speciální vzdělávací potřeby, diagnostikováno rachitis (křivici). Starší syn má středně těžké mentální postižení a další přidružené diagnózy. Navštěvuje ZŠ speciální, slovy se vyjadřuje většinou omezeně, ke komunikaci používá piktogramy či gesta. Bude potřebovat jistou míru podpory po celý život. Mladší syn má diagnostikováno ADHD, pracuje v ZŠ za pomoci asistenta pedagoga.. Příspěvek na péči ve II. stupni. Matka syny pro sníženou mobilitu, vozí autem do škol, každého do jiného města. Synové jsou v péči různých lékařských odborníků. Péče o syny je náročná, proto matka nemůže praco-

vat na HPP. Přivydělává si příležitostnými brigádami. Partner do rodiny v roce 2017 přivedl svou dceru z předcházejícího vztahu (17 let), která žila v pěstounské péči u babičky. Od počátku byl vztah matky a partnerovi dcery problematický, byla posilována v komunikaci s dcerou, také s partnerem soužití problematické, v rodině se střídá období plné hádek s klidnějším. Nejčastější rozpory kvůli financím a výchově dětí. Především otec nepřístupuje ke všem třem dětem stejně, preferuje své biologické děti. Matka má několik pohledávek, které se pokouší splácet. Při spolupráci s TAS se učí přijmout limity především staršího syna a hledá způsoby, jak nejlépe kompenzovat jeho limity. Je ochotná investovat do didaktických pomůcek a aktivně se učí trávit se syny volný čas. Také často potřebuje podpořit při vyhocených konfliktech s partnerem.

Rodina 8

Matka (41 let) rozvedená, samoživitelka s třemi dcerami (18, 16 a 13 let). Spolupráci s TAS započala v roce 2017 prostřednictvím pracovnice OSPOD v době rozvodového řízení. Dlouhodobě rodina žila v domě jejich rodičů i s bratry. Rodina s nízkým socioekonomickým statusem. Matka prozatím nebyla příliš dlouho zaměstnaná a pokaždé šlo spíše o pomocné, nekvalifikované práce (úklid, údržba venkovních prostranství atd.) Po rozvodu se chtěla s dětmi osamostatnit a začala bydlet v azylovém domě. Rodina byla bez příjmu a matka potřebovala najít práci. Cílem spolupráce pomoci překlenout rozvodové řízení, pomoci při hledání práce a podporou výchovy dcer. Po delší spolupráci a navázání kontaktu, motivována řešit i svůj zdravotní stav. Pomoc s vyřízením invalidního důchodu I. stupně, což je příčinou její dlouhodobé neschopnosti zvládnout pracovní zátěž. Matka řešila i zhoršení prospěchu u nejmladší dcery a žádost o příspěvek na péči. S matkou se řeší často výchovné problémy dětí a poradenství ve výchovných kompetencích. Je motivována k lepší komunikaci s dcerami. Nynější cíl spolupráce najít práci, přestěhovat se do sociálního bytu, aby se zajistilo stabilní zázemí pro rodinu a podpora v zlepšování komunikace s dcerami.

Rodina 9

Otec (45 let) samoživitel, žije se svým synem (14 let) společně od konce roku 2016. Od synova narození rodiče spolu nežili, vztah měli komplikovaný. Otec se se synem téměř nestýkal. Oba rodiče konzumovali alkohol. V dubnu 2015 matka odjela do Prahy za práci se svým přítelem. Syna nechala v péči své matky a jejího přítele s tím, že si syna za krátký

čas vezme do Prahy se sebou. Neučinila tak. V srpnu 2016 podala babička návrh na svěřeni vnuka do pěstounské péče, který později stáhla s tím, že vnuka nezvládá. OSPOD pak oslovil otce. Tím započala spolupráce s TAS. Pomohlo se mu upravit poměry tak, aby si mohl požádat o svěřeni syna do své péče, a od té doby se synem žijí ve společné domácnosti. Otec s minimem rodičovských kompetencí se potýkal především s hledáním cesty k synovi. Vzhledem k nezdravým vztahům v rodině, byl otec celé synovo dětství dehonestován, což velmi ovlivňovalo vzájemný vztah se synem. Širší rodina syna podporovala v negativním pohledu na otce. Vyhrocené vztahy způsobily u dítěte vážné výchovné potíže a u obou rodičů alkoholové závislostní chování. Syn byl na určitou dobu umístěn do DDŠ. Otec, byl motivován k odborné pomoci a nastoupil na ústavní léčbu. Od té doby abstinuje, do konce roku 2019 byl medikován (Antabus), nyní již bez medikace. Syn z DDŠ jezdí pravidelně k otci na víkendy i prázdniny. Jezdívá i k matce. Tam se však situace nezlepšila, matka i partner požívají alkoholické nápoje, v domácnosti je agresivita, které byl svědkem i syn. Až nyní syn přehodnocuje vztah s otcem. TAS pomáhá posilovat otci rodičovské kompetence a vztahy se synem. Otec řeší i osobní oddlužení, plní jeho podmínky.

Rodina 10

Matka (32 let) rozvedená žije v domácnosti se dvěma nezletilými syny (10 a 9) let a je v očekávání. Biologický otec nezletilých synů s rodinou nikdy nežil ve společné domácnosti, s chlapci se nikdy nestýkal, nejevilo o ně zájem. Otec vyživovací povinnost dlouhodobě neplní. Ekonomická situace velmi tíživá. Žije v malinkém pronajatém bytě. Po rozvodu TAS pomohla matce vyříditi dávky HN a SSP. Starší syn začal navštěvovat speciální základní školu. Syn má mentální handicap, vadu řeči. V raném věku mu byla diagnostikována epilepsie. V průběhu spolupráce byla matka doprovázena a podpořena v zajištění potřeb dětem na školní vzdělávání a volnočasové aktivity pro ně, ve vyřízení příspěvku na péči na staršího syna. Do té doby jí nikdo neinformoval o jejích právech a oprávněných zájmech pro děti. Mladší syn navštěvuje běžnou ZŠ, prospěch má velmi dobrý. V kolektivu je syn submisivní, má silné pouto na staršího bratra, až ochranné. Matka byla podporována v trávení volného času syna i v jiném než školním kolektivu, aby syn mohl navázat nové vrstevnické vztahy. Matka má k oběma synům silný citový vztah. Vzhledem k dlouhodobé absenci partnera má tendenci řešit s chlapci záležitosti, které přísluší dospělým. U mladšího syna se tak projevuje přílišná zodpovědnost, až úzkost.

4.4 Analýza a interpretace dat

Touto kapitolou se dostáváme ke stěžejní části naší práce, neboť se zaměříme na analýzu a interpretaci dat získaných polostrukturovanými interview a ohniskové skupiny.

4.4.1 Situační analýza

Pro zpracování empirických dat skrze polostrukturovaná interview jsme zvolili *situační analýzu (situational analysis)*⁶.

Kalenda (2016) v ní vidí novou metodu, která je prozatím v kontextu tuzemských pedagogických výzkumů využívána jen velmi okrajově, avšak lze se s ní dnes setkat v široké škále společenských a humanitních věd. Popisuje ji jako metodu, která vznikla jako reakce na kritiku klasické zakotvené teorie a je řazena k tzv. *druhé generaci autorů zakotvené teorie*. Tento obrat klasické zakotvené teorie přinesl změny ve triádě bodů: (1) přílišná pozitivistická orientace se projevuje v rigidnosti a mechaničnosti výzkumných postů. Dle některých autorů to má za následek, že dojde-li k jejich střetu s heterogenním a měnícím se empirickým terénem, vytváří to potřebu modifikovat techniky sběru a analýzy dat; (2) podceňování úlohy kultury je dáno tím, že zakotvená teorie až přespříliš koncentruje svou pozornost na lidské jednání/chování, což opomíjí roli kultury při utváření lidské identity, prožívání a jednání; (3) poslední bod vysvětluje, že spočívá v nízké reflexivitě výzkumných praktik sběru dat, ale i procesu jejich interpretace skrze poznámkování a kódování, a následné interpretace.

V přímé souvislosti s tím došlo k profilaci situační analýzy (Clarke 2014; Clarke, Friese, Washburn, 2016). Situační analýza je podle Clarkeové (Clarke & Charmaz, 2014, s. 26) *balíkem teorie a metody*. Vztah teorie a metod má zde reciproční vztah – jedno přímo ovlivňuje druhé. Jako celek pak čerpá situační analýza ze čtveřice vzájemně propojených ideových zdrojů, které mohou být ve svém spojení inspirativní i pro předporozumění a poznávání celé řady pedagogických fenoménů. Kalenda (2016) tyto zdroje čerpání situační analýzy podrobněji popisuje následovně:

⁶ V ČR uplatňuje principy situační analýzy ve svých výzkumech např. Kalenda (2015, 20016); Kalenda, Vávrová (2015, 2016); Hanková, Vávrová (2017, 2018).

1) Symbolický interakcionismus Blumera, ze kterého si situační analýza bere zásadu, že sociální i edukační realita vzniká ze vzájemné interakce jedinců, jejich sdílení významů a opakovaného definování situací.

2) Teorie diskursu a moci Michela Foucaulta, která umožňuje doplnit zakotvenou teorii o dvojici důležitých bodů. Jednak o nový důraz na diskurs/diskursy, který je / které jsou součástí situace, jednak o otevřenou diskusi vlivu moci (tzv. mikropolitiky) na utváření významů jak mezi jedinci, tak v prostředí organizací a sociálních skupin, kde má působení diskursů disciplinační účinky a vytváří určitou formu subjektivity.

3) Koncepce sociálních světů a arén zformulovaná Anselmem Straussem. Pro ni je charakteristický pokus zachytit mezoúrovňové fenomény v podobě sociálních skupin, organizací a různých diskursivních arén, kde jsou vyjednávány významy prostřednictvím abduktivní logiky kvalitativní analýzy. V tomto ohledu je zakotvená teorie rozšířena o analýzu sociálních skupin a organizací, čímž překračuje mikrosociální zaměření tradiční zakotvené teorie.

4) Studia vědy a technologie popisují působení materiálních předmětů na jedince zasazené v různých situacích – tzn. jak omezují či umožňují jejich činnost (např. pohyb, vzájemnou komunikaci či povahu vztahů mezi nimi).

Kalenda (2016) dále vyzvedává ojedinělost těchto teoreticko-epistemologických východisek, které nespočívají jen v odděleném zdůrazňování výše zmíněných aspektů sociálně edukační reality, ale právě v jejich syntéze. Situační analýza totiž zdůrazňuje, že výzkumníci by při zkoumání určitého jevu neměli přihlížet jen k jevu samotnému, ale k celé situaci, která ho konstituuje a v níž jsou přítomné jak materiální a diskursivní prvky, tak aktéři, kteří v závislosti na vzájemných mocenských vztazích aktivně konstruují význam v rámci určitého sociálního světa (v našem případě se jedná o přirozené prostředí rodiny) či diskursivní arény (např. evaluační zprávy funkčnosti sociálně aktivizačních služeb, standardy kvality poskytované služby). Jde o alternativní epistemologický přístup, který odlišuje situační analýzu od jiných výzkumných postupů a který z ní činí vhodný rámec pedagogicky orientovaného zkoumání.

Smyslem situační analýzy není jen popis faktorů, které zkoumaný jev ovlivňují, ale i jeho zpracování tak, aby o něm pracovníci věděli a dokázali si uvědomit, co všechno má vliv na jejich přímou práci, aby mohli zjistit, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, jaké jsou hrozby

a příležitosti a hlavně aby s těmito informacemi mohli dále pracovat ku prospěchu poskytované služby rodinám.

4.4.2 Situační analýza jako metoda zkoumání vnímaných kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou z pohledu klientů

Při analýze dat jsme využili přístupu zakotvené teorie vycházející z prací Corbinové a Strausse (2008), zároveň jsme v souladu s Clarkeovou (in Clarke & Charmaz, 2014) uplatnili prvky situační analýzy.

Situační analýza by měla být tedy v souladu se situační teorií s přesvědčením, že nelze zkoumat pouze izolované chování lidí, ale je potřebné analyzovat celou situaci, která přispívá ke vzniku takového chování anebo jednání (Clarke in Clarke & Charmaz, 2014).

Chtěli jsme postihnout a následně popsat všechny klíčové elementy (např. osobnostní a interakční) podílející se na utváření sociální situace, jejího obsahu v průběhu situace - konkrétně konstruováním *vnímaných kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků z pohledu klientů v kontextu sociální pedagogiky*. Pro situační teorii je charakteristické vytváření situačních map zachycujících jednotlivé elementy/složky a vzájemné vztahy mezi nimi v určitých situacích. Současně odmítá kauzální paradigmatický model⁷ tradiční pozitivistické zakotvené teorie. Prostřednictvím zvoleného postupu jsme chtěli poznat a porozumět situaci a vztahům mezi vybranými elementy /složkami.

Fixovaná data jsme nejdříve transkribovali do písemné podoby. Celkový výzkumný materiál v psané podobě čítá asi 60 stran formátu A4. Tento jsme nejprve podrobili opakovanému pročitání, kterému následovalo otevřené kódování metodou papír - tužka, řádek po řádku, slovo od slova. To znamená, že jsme text jako sekvenci rozdělili na jednotky, kterou byla obvykle věta anebo sekvence slov, a té jsme přiřadili označení čili kód. Je nutné podotknout, že během analýzy jsme se k jednotlivým kódům vraceli, porovnávali jejich přes-

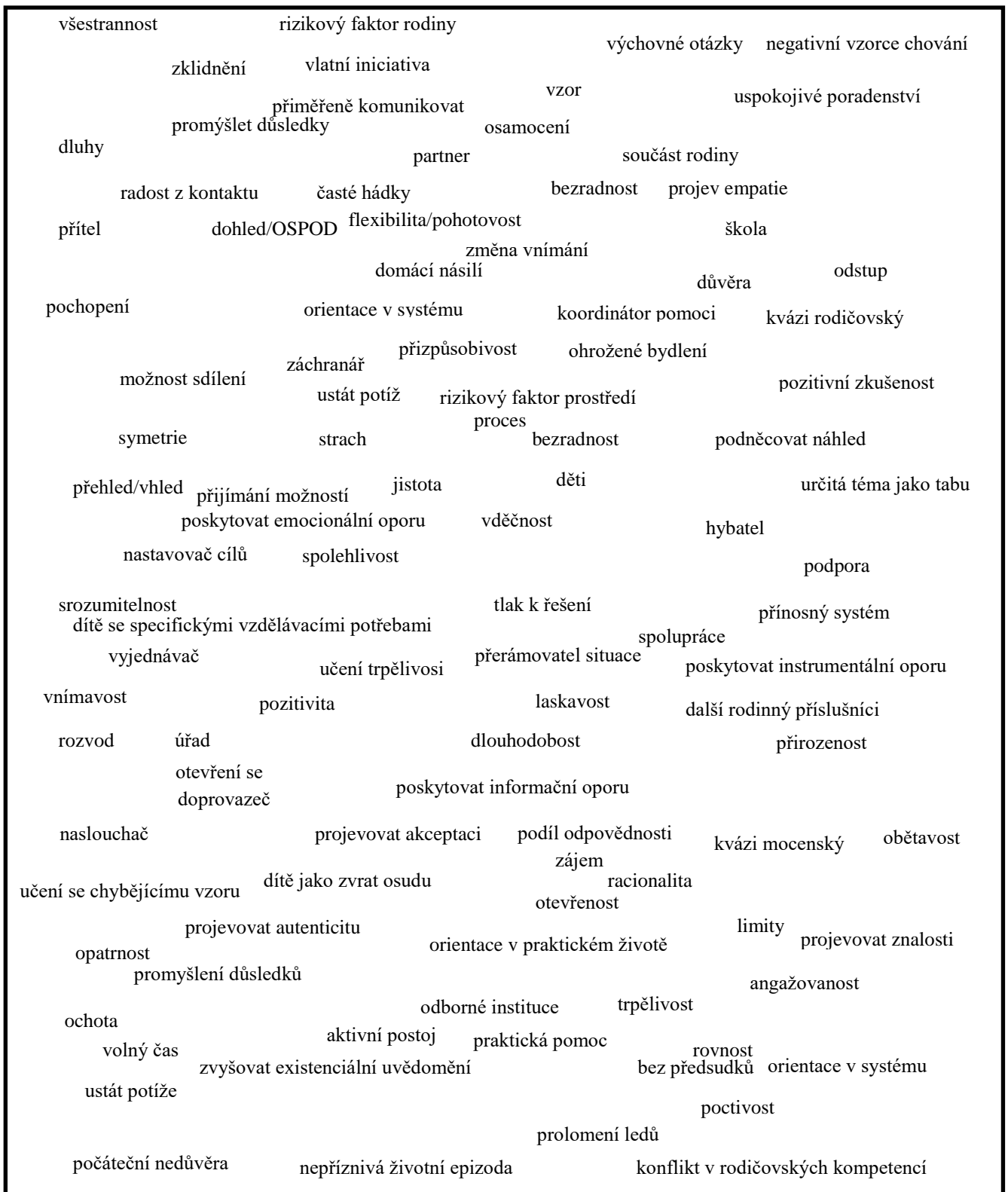
⁷ V úvodní analytické fázi – při tvorbě messy a ordered map – spoléhá situační analýza na podobné analytické strategie, jako tomu je u pozitivistické zakotvené teorie (viz. Strauss & Corbin, 2008).

nost ve vztahu k příslušné významové jednotce a v případě potřeby jsme provedli rekódování, sloučení kódů anebo byly využity in-vivo kódy⁸.

V transkribovaném materiálu jsme nejprve identifikovali všechny klíčové elementy/složky související se sociální situací klienta, vztahového rámce pracovníka a jeho role v rodině, edukačního procesu, jeho dopadem a následně vnímaných kompetencí pracovníků z pohledu jejich spolupracujících klientů a vytvořili jsme tak tzv. základní neuspořádanou (messy) mapu (viz. Obr. 3). Pro větší přehlednost uvádíme až na následující stránce.

⁸Termín in-vivo kód odkazuje barvitě vyjádření skutečnosti mluvčím. Cílem těchto kódů je, aby teoretický koncept byl co nejlíže jazyku zkoumaných jedinců, protože jejich slova zachycují určitý klíčový jev (Char-maz, 2006a)

Obr. 3: Základní neuspořádaná (messy) mapa (Vlastní výzkum, 2020)



Následně jsme 119 nalezených elementů / složek ze základní (neuspořádané) mapy utřídili do 15 klíčových kategorií a sestavili jsme tzv. strukturovanou (uspořádanou) mapu (viz. Tab. 5)

Tab. 5 Strukturovaná (uspořádaná) mapa (Vlastní výzkum, 2020)

Motivace rodiny	Sociální situace rodiny	Determinující složky situace rodiny
Vlastní iniciativa Známy Dohled/doporučení OSPOD	Rizikový faktor rodiny Rizikový faktor prostředí Nepříznivá životní epizoda	Domácí násilí Rozvod Dítě jako zvrát osudu Konflikt v rodičovských kompetencích Negativní vzorce chování Osamocení Bezradnost Dluhy Tlak k řešení Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami Ohrožené bydlení Časté hádky
Vztahový rámec	Determinující složky vztahu	Sociální postavení pracovníka v rodině
Kvázi rodičovský Symetrický Kvázi mocenský	Počáteční nedůvěra Určitá téma jako tabu Opatrnost Dlouhodobost Strach Spolupráce Proces Rovnost Prolomení ledů Otevírání se Důvěra	„Součást rodiny“ in vivo Koordinátor pomoci Záchranář Nastavovač cílů Hybatel

	Limity Vzor Odstup Možnost sdílení Radost z kontaktu Partner	
Kompetenční charakteristiky		
Komunikační		Interakční
Přiměřená komunikace Projev empatie Projev přijetí Projev autenticity Projev znalosti		Poskytovat emocionální oporu Podněcovat náhled Poskytovat informační oporu Zvyšovat existenciální uvědomění Poskytovat instrumentální oporu
Požadované složky		
laskavost, ochota, porozumění, bez předsudků, uspokojivé poradenství, přirozenost, zájem, trpělivost		
Individuální složka	Pracovní schopnosti	Chování v zátěži
Spolehlivost Přirozenost Otevřenost Angažovanost Pochopení Zájem Vnímavost Bez předsudků Trpělivost Laskavost	Flexibilita/Pohotovost Orientace v systému Uspokojivé poradenství Přerámovatel situace Vhled/ Přehled Vyjednávač Všestrannost Doprovázeč Naslouchač Srozumitelnost	Obětavost Zklidnění Podpora Opatrnost Jistota Trpělivost Racionalita Pozitivita

Sociální aréna vztahů	Edukační realita	Celkový dopad spolupráce
Děti	Výchovné otázky	Pozitivní zkušenost
Partner	Otevření se	Přínosný systém
Další rodinný příslušníci	Učení se chybějícímu vzoru	Přijímání možností
Škola	Orientace v praktickém životě	Praktická pomoc
OSPOD	Podíl odpovědnosti	Vděčnost
Odborné instituce	Ustát potíže	
Úřady	Změna vnímání	
	Volný čas	
	Promýšlení důsledků	
	Učení trpělivosti	
	Spolehlivost	
	Aktivní postoj	

Pokud se podíváme na jednotlivé klíčové kategorie detailněji, pak je k potřebě základní myšlenky uvést celkový obraz na danou situaci ve vnímaných kompetencích terénního pracovníka. Naši analýzu jsme nejdříve započali kategorií *Motivace rodiny*, která může předznamenávat úspěšnost případné ztížení spolupráce s terénním pracovníkem. Nejschůdnějším počátkem spolupráce je vlastní iniciativa rodiny, následně doporučení známým nebo přítelem a nejtíženějším faktorem se jeví rodina v dohledu s nařízením sociálně právní ochrany dětí. V tomto směru navazuje kategorie *Sociální postavení rodiny*, do které jsme zahrnuli tři významné elementy jako podmínky pro započítání sociálně aktivizační práce s rodinou. První z nich jsou *rizikové faktory rodiny*, které lze vyčíst i ze zápisů anamnézy rodiny. Jedná se o faktory ukazující na negativně nabitě vzorce chování již v dětství současných rodičů, nebo o nízkou vzdělanostní úroveň rodičů, a tím vyplývající nezaměstnanost nebo nezaměstnatelnost rodičů, čímž se jejich rodičovské kompetence ve schopnosti jejich naplňování mohou silně snižovat. Mají problém s hospodařením, dluhy, zajišťováním podmínek pro vzdělávání dětí apod. Rodiče trpí mnohdy nedůvěrou k pracovníkům a nevěří ani institucím. Dalším faktorem je *rizikové prostředí*, ve kterém rodina žije, případně bude žít. Vzhledem k tomu je potřeba hledat kompromis mezi životem rodiny a vyrov-

náním obtíží, které ohrožují jejich děti. Základem je existenciální potřeba bydlení. *Nepříznivá životní epizoda* ukazuje na potřebu rodiny akutně řešit jejich situaci. Zde se může jednat o přechodnou fázi v určité části života, ve které se rodina ocitla. Vzhledem k uvedenému, jsme definovali kategorii ***Determinující složky situace rodiny***, ve které se ukrývají jednotlivé elementy předurčující celkovou sociální situaci rodiny. V rámci vzájemné interakce mezi aktéry v dané situaci má velký vliv na spolupráci kategorie nazvaná ***Vztahový rámec***, ve kterém se děje celkové intencionální i nezáměrné ovlivňování osobnostních charakteristik rodičů, potažmo i dětí působícím pracovníkem. Velkou roli zde hraje vztahová *symetrie*, která otevírá, případně ztěžuje proces dlouhodobějších a trvalejších hodnot. Neméně důležitý je také model, který jsme nazvali *kvázi rodičovský*. Vztahový rámec odvozujeme od kategorie ***determinujících složek vztahu***, kde nacházíme jednotlivé elementy, ze kterých odvozujeme konkrétní vztahy. Na základě toho se ve vnímání rodiny objevuje status, který jsme pro naše potřeby pojmenovali jako ***Sociální role pracovníka v rodině***, ten jsme rozdělili na čtyři základní typologie *Koordinátor, Nastavovač cílů, Záchranář, a Hybatel*. Společného jmenovatele u všech po dlouhodobé spolupráci, může následně tvořit jeho status označovaný rodičem jako *Součást rodiny*.

Z hlediska holistického přístupu jsme tedy nejdříve rozebírali kategorie související se sociální situací a postavením pracovníka v rodině. Teď přejdeme na stěžejní téma, které se týká kompetencí. V kategorii ***Požadované charakteristiky*** nalezneme vlastnosti, které účastníci označili jako pro ně jako významné, v navázání spolupráce s pomáhajícím pracovníkem. Posléze nalézáme kompetence, které rozdělujeme na dvě stěžejní kategorie. Jedny směřují ke komunikaci, tudíž jsme ji nazvali ***Komunikační***, ty jsou nezbytné k vytváření a kultivaci pozitivních vztahů. Druhá kategorie je zaměřena směrem k procesu spolupráce, proto byla nazvána jako ***Interakční***. Až posléze zkoumáme podrobněji dle našeho záměru kategorie, které vystihují vnímané ***Individuálně lidské složky, Pracovní schopnosti a dovednosti a pracovníkovo chování v zátěži klienta***.

Tyto charakteristiky lze nalézat ve vzájemné spolupráci a při řešení spojené se situací v rodině. Během spolupráce jsou pracovníci vtaženi do různých vztahových sítí, vzhledem k tomu, jsme tuto síť sjednotili, kategorií ***Sociální aréna vztahů***, která souvisí s dalšími aktéry kromě rodičů, nezbytně vstupujících do spolupráce. ***Edukační realitu*** tvoří aktivity, které souvisí se vzniklou situací v rodině a pracovník v ní vede rodinu k uschopňování řešit jejich nepřízeň směřujíc je k potřebnému cíli. Kategorie zahrnuje elementy, které par-

participanti výzkumu pojmenovali jako to, co se v rámci spolupráce s terénním pracovníkem učí uchopovat, případně se už naučili. Převážně se jedná o *otázky výchovného charakteru směrem k dětem, orientaci v praktickém životě a přebírání podílu odpovědnosti za svoje jednání*, čímž se také učí *odstraňovat negativní vzorce nabitě zkušenostmi z dětství a svých minulých činů*.

Souhrn všech výše zmiňovaných kategorií nás vede ke společnému jmenovateli, tj. jak sociálně aktivizační pracovník realizuje kompetence v praxi, a to nás vede k celkovému vnímání dopadu služby a efektivitě výsledné spolupráce. Tento fenomén jsme označili jasnou kategorií jako ***Celkový dopad spolupráce***, kde jsme postřehli od participantů několik významných elementů jako *pozitivní zkušenost, přínosný systém, přijímání možností, zajištění materiálních potřeb a vděčnost*.

Tímto uzavřeme náš výklad vázaný na základní výzkumná zjištění, k nimž jsme dospěli v rámci prvotní analytické práce s daty. V následujících subkapitolách v souvislosti s těmito daty náš pohled zpřesníme a zaostríme. Z dat nám zcela explicitně vyšla skutečnost, že spolupráce s rodinou je otevřený proces, kterého úspěšnost je zčásti determinována koexistencí užívaných kompetencí terénních pracovníků. Z výpovědí participantů výzkumu je potřeba vyspecifikovat kompetence, které vyvstávají z určitého spektra lidských složek, jenž svým působením intervenují do sociální situace, ve které se samotní participanté nacházeli a do vztahového rámce spolupráce, který během interakčního procesu vnímali.

V následujících subkapitolách se budeme věnovat za využití relačních map, pozičních analýz a vygenerovaných map sociálních světů a arén, na rozkrytí vnímaných kompetencí pracovníků v sociálních podmínkách vypovídajících participantů. Nejdříve se zaměříme na proces osobnostních kompetenčních charakteristik pracovníků a následně na interpersonální vztahový rámec mezi pracovníkem a rodinou vzhledem k jejich sociální životní situaci.

4.4.3 Situační analýza zaměřená na osobnostní kompetenční charakteristiky terénního sociálně aktivizačního pracovníka

Řada odborníků, ale i praktiků si velmi často kladou otázku, co je cílem činnosti sociálního pracovníka nebo-li, co je předmětem jeho intervence. Ačkoliv nacházíme u různých autorů rozličné pojetí role sociálních pracovníků, přece jenom se v posledních desetiletích setkáváme s pojetím sociální práce, které vztahuje aktivity sociálního pracovníka především k intervenci do životní situace klienta - rodiny a k podpoře jejího fungování (Musil & Šrajer, 2008). Oba totiž chápou životní situaci jednak jako životní úkoly, které se před rodinou v průběhu jejich života objevují, jednak jako unikátní konfiguraci různorodých okolností života konkrétní rodiny, které jejím členům brání, aby své životní úkoly zvládali vlastními silami, bez pomoci jiných. Pomáhající pracovníci se dostávají do kontaktu s těmito rodinami především v těch okamžicích, které pro rodinu znamenají dle těchto autorů „zlomové úkoly“, jež představují pro rodinu mimořádně obtížnou životní situaci (odchod partnera z rodiny, ztráta zaměstnání, ztráta bydlení, závažné onemocnění v rodině, zneužívání návykových látek atp.). Pracovníci při své intervenci tak mohou volit různé způsoby intervence a zdůrazňovat rozdílné přístupy k řešení problémů.

Vzhledem k potřebě naplnění základního cíle práce, se nejdříve zaměříme na analýzu výzkumného materiálu týkající se kompetenčních charakteristik v profesní oblasti terénních sociálně aktivizačních pracovníků. Cílem je nejdříve rozklíčovat podstatné charakterové složky nezbytné k navázání efektivní spolupráce podle očekávání jejich potenciálních klientů. Jelikož poskytování sociálně aktivizační intervence je pomáhající proces, zahrnuje tedy percepci komunikační a interakční, v níž se do významné míry uplatňují především osobnostní charakteristiky pracovníků. K tomuto rozdělení jsme byli inspirováni kvantitativním výzkumem Mlčáka et al. (2005) *Hodnocení profesních kompetencí sociálních pracovníků*. Názvy skupin soustavy kompetencí byly dle něj vytvořeny na základě faktu, že v teoretické rovině je možné rozlišovat mezi komunikací a sociální interakcí, i když jsou obě vzájemně úzce provázené sociálními procesy. V praktické rovině toto rozdělení kompetencí není významově dostatečné, jelikož procesy komunikace a interakce působí synergicky, tudíž je nelze v praxi striktně oddělovat. Můžeme tedy konstatovat, že každá sociální interakce více méně obsahuje i sociální komunikaci mezi zúčastněnými stranami, ale nelze ji však plně ztotožnit s komunikací.

Při analýze budeme vycházet z poznatků, ve které se jedná o aplikaci dvou koncepcí uváděných v teoretické části:

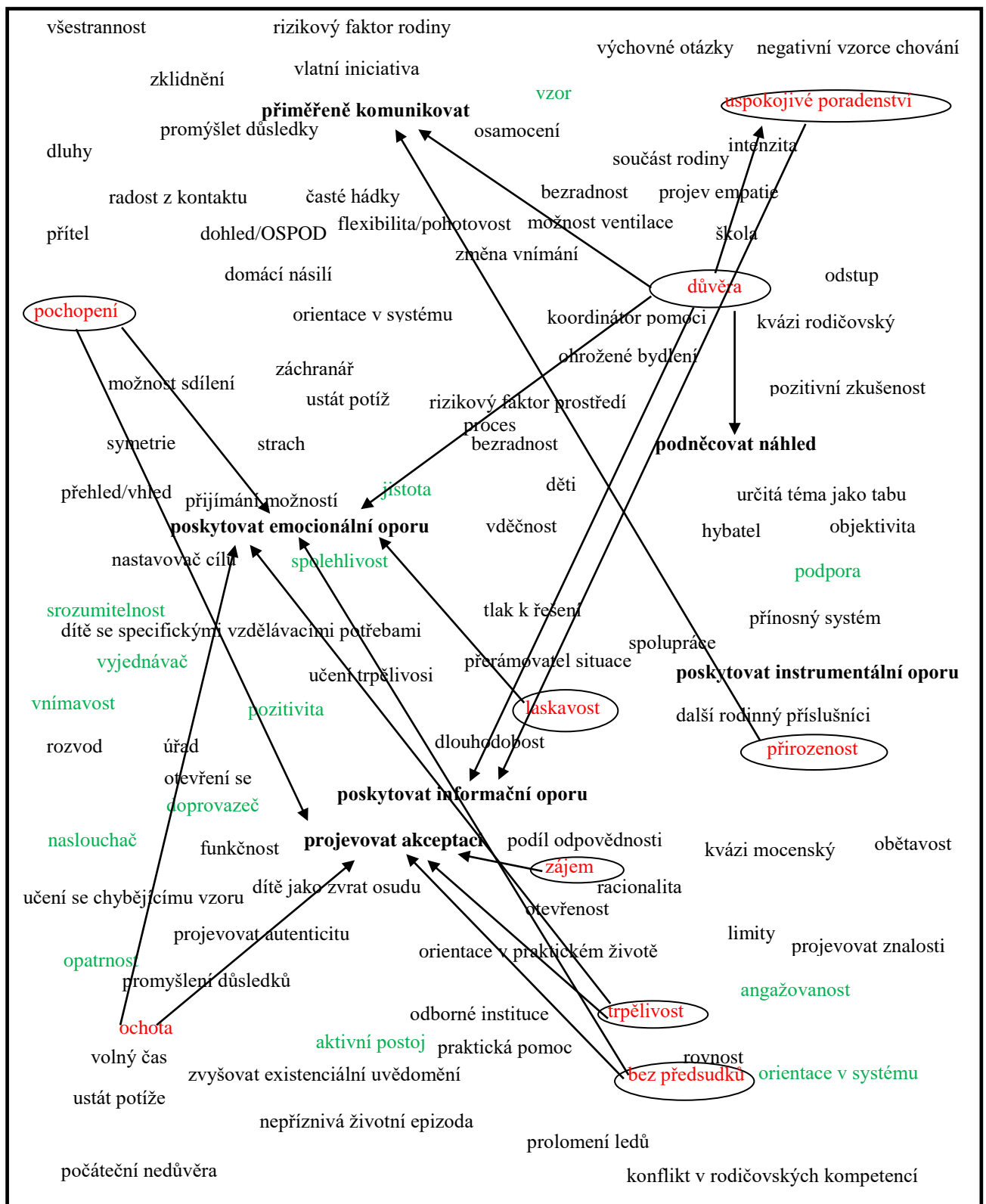
a) lexikálního rysového pojetí osobnosti, který je tvořen výroky informantů o posuzování povahových vlastností pracovníků jejich klienty.

K tomuto rysovému lexikálnímu pojetí osobnosti, jsme přistupovali následovným způsobem. Nejdříve jsme participantům v polostrukturovaném interview položili otázku, na kterou měli odpovědět: *Jaké by dle nich měli mít sociální pracovníci, se kterými potřebují být v kontaktu vlastnosti, aby s nimi dobře navázali spolupráci?* Tato otázka předcházela všem ostatním tak, aby nenarušovala jejich skutečnou zkušenost, kterou mají se svým současným sociálně aktivizačním pracovníkem. Následně jsme tuto otázku opětovně pokládali i v ohniskové skupině, kde jsme vyselektovali ty nejčastější odpovědi a z nich pak následně svůj výběr konkretizovali.

b) koncepce kompetencí jako strukturálního komplexu, který by měl obsahovat soubor vědomostí, dovedností, hodnot, které jsou předpokladem profesního výkonu těchto pracovníků.

Tady jsme ovšem vycházeli z omezenějších zdrojů, byli jsme inspirováni na základě výzkumu Mlčáka et al. (2005). Z výpovědí byly vybrány ty, které se bezprostředně podílejí na zprostředkování přímého kontaktu sociálně aktivizačního pracovníka a klienta, a kde bylo možné percipovat a hodnotit dominantní roli kompetencí spojenou s komunikací a interakčním procesem, ve kterých jsme zároveň hledali edukativní rámec, který by měl vést k určitému výsledku spolupráce.

Obr. 4 Relační analýza se zaměřením na požadované charakteristiky pracovníka a skutečné charakteristiky ve výrocích participantů (Vlastní výzkum, 2020)



Složky zvýrazněné červenou barvou znamenají požadované charakteristiky. Složky zakroužkované znamenají charakteristiky, které jsou v souladu s projevem chování pracovníka. Složky zvýrazněné zelenou barvou souvisí s pracovními schopnostmi a dovednosti a chováním pracovníka v zátěži klienta.

V následující relační mapě se vyskytují potenciální charakteristiky pracovníka, které klienti označili jako důležité při interakci ve spolupráci s pomáhajícím pracovníkem. Z výpovědí informantů je zřejmé, že se jedná pro ně o nejdůležitější přisuzující hodnoty chování pracovníků, které mohou směřovat k efektivní vzájemné spolupráci. Tyto vlastnosti jsme následně přiřadili ke kompetenčním charakteristikám, které se vážou jak ke komunikačním, tak k interakčním kompetencím.

Tady odpovídáme na vedlejší výzkumné otázky:

Jaké charakteristiky terénního pracovníka považují klienty sociálně aktivizačních služeb za důležité? Jak se projevují v rámci intervence v přirozeném prostředí s rodinou?

Následující tabulka přehledně ukazuje 4 - 5 nejčastějších charakteristik, které participanti po shrnutí v ohniskové skupině označili za důležité v interakci pomáhání:

Tab. 6 Požadované osobnostní charakteristiky pracovníků jejich klienty (Vlastní výzkum, 2020)

Požadované osobnostní charakteristiky	Zájem	Laskavost	Důvěra	Pochopení	Trpělivost	Nehodnocení	Přirozenost
R1⁹		X		X		X	X
R2		X		X	X	X	X
R3	X		X	X	X		
R4	X		X	X	X		X

⁹ Pozn. autora. Participant 1 se neúčastnil ohniskové skupiny, vzhledem k tomu uvádíme jeho požadované charakteristiky vyplývající z poskytnutého polostrukturovaného interview.

R5	x			x	x	x	x
R6	x			x	x	x	
R7			x	x	x		x
R8	x	x		x	x		
R9	x			x	x	x	x
R10	x		x	x			x

Pro ukázkou uvádíme některé výpovědi participantů z ohniskové skupiny. **R3** (ř. 47 – 51): *„je dobré když je ten pracovník příjemný, milý, laskavý, takový přirozený, který si na nic nehraje, hlavně umí pohotově reagovat a věci řešit s chladnou hlavou, dobře poradit. Určitě to působí jinak, než když jednáte s někým, kdo se chová arogantně a povyšuje se nad vámi, to bych asi s žádným nejednal, taky je to i o člověku, jak se chová, tak to se mu vrací...nebo tak něco...Trpělivě se povznášet nad věcmi, nebo jinak by to ten pracovník nemohl dělat.“* Další potvrzující výrok s uvedenými aspekty **R7** (ř. 57 – 60): *Aby byla laskavá, taky souhlasím, že ta trpělivost je taky i pro mě důležitá, chápací, přizpůsobivá a uměla dobře poradit, to je asi tak podle mě nejdůležitější..., taky abych jí mohla věřit, ale to musím tak nějak sama v sobě cítit...to už vidíte předsek na tom člověku jak se chová...* Ukázka dalších aspektů ve výroku **R9** (ř. 73 – 75) : *...je dobré, aby se skutečně zajímala o to, co fakticky chci, uměla nadchnout pro věc, nesoudila mně, mohla jsem se spolehnout na její radu a pomoc.*

Trpělivost se zdá být v našem výzkumu jako významný ukazatel lidské složky v kompetencích z pohledu klientů. Můžeme se ptát, proč zrovna trpělivost je tak důležitá pro tyto klienty. Je těžké nabourávat již hluboce zakořeněné vzorce chování, které v některých rodinách převládají několik generací, především u mnohoproblémových rodin. Na to, aby těmto rodinám pomáhal systém postupně odbourávat negativní vzorce, je potřebný čas, ve kterém hraje roli právě trpělivost. Trpělivost je ale něco jiného, než pasivita. Trpělivost je umění žít s tím, co je ještě nehotové, žít v přítomnosti, která je neúplná, aniž by si člověk zoufal. Příklad **R7** (ř. 118 – 120): *Je trpělivá jak se mnou, tak i s mými syny, hodně mně toho naučila, jak s nimi pracovat, jak se s nimi učit, pomohla vyřídit, na co mám nárok, abych měla nějaké peníze...vůbec jsem to nevěděla, že to tak může být...* Další

příklad nalézáme v **R9** (ř. 149 – 152): ... *byl jsem bezradný, nevěděl, co vše obnáší být rodičem, tak jsem se sám dokopal, abych si to uvědomil. Byla se mnou tak trpělivá, občas jsem potřeboval, a stále potřebuji nakopnout, potřeboval jsem slyšet, co musím udělat, abych se v tom neplácal.* Trpělivost znamená podpořit i ostatní, snášet je, přijmout je s jejich omezeními, sdílet je spolu s nimi. **R8** (ř. 322 – 325): ...*je to asi s námi těžké, proto musí mít trpělivost, mně jde vše dost pomalu...* Zajímavé je, že právě trpělivost se jako významná ukázala i v dotazníkovém šetření Kopřivy (2013, s. 15), které se týkalo nejdůležitějších schopností či vlastností zdravotních sester a sociálních pracovníků v domovech pro seniory. Dle výsledků se ukázalo, že 47% respondentů kladlo důraz právě na trpělivost.

Další význačný signifikátor ze strany klientů se ukazuje **zájem** pracovníka. Zájem je psychologický fenomén, který se projevuje v zaměřenosti pozornosti, myšlenek a úmyslů osobnosti. Zájmy jsou dle Rubinštejna (1967, s. 666) *specifickým druhem motivu zejména poznávací činnosti člověka. Je spojován se snahou blíže se seznámit s objektem zájmu, hlouběji do něho proniknout a nepouštět jej ze zřetele.* Vzhledem k tomu můžeme říct, že se projevuje především kladným vztahem k předmětům, činnostem, případně osobám. Například Schulman (1991) ve výzkumu hodnotícím schopnosti sociálních pracovníků zkoumal jako jednu z dimenzí právě zájem, označil ho jako pečující dimenzi pracovníků o jejich klienty. Jeho výsledky signalizují, že ze souboru klientů (N = 247), tj. 38,5 % klientů, hodnotí zájem pracovníka jako už převážně pomáhání a 36 % jako pouze pomáhání. O zájmu pracovníka se participant ohniskové skupiny ve výzkumu vyjadřovali následovně: **R6** (ř. 143 - 146): ...*nejdříve jsem byla fascinovaná šířkou té pomoci, přístupem k věcem...A jak se dnes cítíte? Co byste potřebovala? Co je pro Vás nejdůležitější? Ten projev toho skutečného zájmu o mně, v čem může pomoci...* **R4** (ř. 268 – 269): *Myslím, že ona mně vždycky poslouchá a tak se zajímá, vždy mi má pak co říct a to já pak беру jako tu radu.* **R3**: (ř. 460 – 461): ...*je fakt, že mi hodně její rozvaha a zájem o mně taky hodně pomohli.*

Na zájem velmi úzce navazuje **porozumění, pochopení** pracovníka, schopnost vcítit se do jeho vnímání. Toto porozumění je potřebné vnímat a také komunikovat. Tudíž tyto dvě věci společně vytváří, jak říká Rogers (2014) empatii. Vnímat samo o sobě nepomáhá. Pracovník může klienta slyšet, chápat a velmi hluboce s ním soucítit, pokud je však ale toto vnímání uzamčeno v neprojevovaném zevnějšku, rodič nemá možnost je využít. Stejně málo nápomocná bývá komunikace bez vnímání. Proto zastává názor, že pracovník, který

spěchá s otázkami či otřepanými frázemi, nemůže slyšet celý význam zprávy. Důležité je proto, uvědomování si pocitů a osobních významů, které rodič prožívá a toto své porozumění mu pak pracovník může sdělovat. Důraz na požadavek porozumění v interakci je možné nalézt ve výrociích například **R6** (ř. 63): *Hlavně aby mně rozuměla, chápala mně a byla citlivá k tomu, jak to mám...* nebo **R9** (ř. 76): *No to porozumění je základem, aby mi rozuměla, bez toho by nešlo vůbec spolupracovat si myslím asi.* Jak říká Rogers (2014, s. 160) *Naslouchá – li člověku někdo, kdo mu rozumí, umožňuje mu to naslouchat lépe sobě samému a být empatictější ke svému vnitřnímu prožívání a jeho nejasně uvědomovaným významům.* Ve studii Pavlíčkové (2018b) poukazují samotní sociálně aktivizační pracovníci na důraz propojení své empatie a aktivního naslouchání, které dle nich tvoří velký potenciál jejich profesní zdatnosti. V následujících výrociích participantů ohniskové skupiny explicitně vyjadřují zkušenosti s projevy pracovníkova porozumění **R4** (ř. 108 – 109) : *...mně vždy vyslechne a vím, že mi rozumí i dětem...* nebo **R 10** (ř. 111 – 112): *...I když se snažím sama, ale občas takovou tu chápající ženskou a mateřskou podporu potřebuji, to mi hodně pomáhá zvládat situaci.* Další potvrzující výrok participanta muže **R3** (ř. 121 – 122), který pracovníci vnímá jako: *...ženskou, příjemnou, se kterou si rozumím, chápe mně, je taková občas vrba...*

Základním kamenem, na kterém to vše staví, je tedy **lidská přirozenost**, která v požadavcích klientů není opomíjena. **R4** (ř. 81 -82): *...přirozenost a být člověkem...ne někým na koho si chce hrát. To hned vycítíte, tu přirozenost, to musí mít ten člověk v sobě...* Vše co máme, čím žijeme, jak komunikujeme, staví právě na autentičnosti, kterou je potřebné při kontaktu vnímat. Pozitivním zjištěním se zdá být perspektiva pohledu klientů, že pracovníka vnímají vesměs jako někoho, kdo je v roli přirozený, a tím může přispívat ke zlepšování vztahového rámce ve spolupráci s jednotlivými členy rodiny. **R5** (ř. 135 – 139): *Je upřímná a působí naprosto přirozeně, nestrojeně, člověk ji věří, že taková je...* Tato opravdovost v sobě zahrnuje nutnost nechat „rodiče“ nahlédnout, kde je emocionálně. Může jít i o konfrontační či přímé vyjádření osobních pocitů a to jak negativních, tak i pozitivních. Jak uvádí **R9** (ř. 337 – 339): *...byl jsem neustále s něčím konfrontován, styděl jsem se za sebe a tak mně tím nakopla, s tou trpělivostí jak se mi snažila pomoci, že jsem věděl, že to chci a dokážu jí to...* Přirozenost je tedy základnou pro společný život v atmosféře opravdovosti. Autenticita vyžaduje postavit se sobě samému čelem a sám sobě sdělit pravdu, brát na sebe odpovědnost a za své životní volby. Také je o schopnosti překo-

nat vlastní tendence přecházet do defenzivy, když se člověk cítí být ohrožen, a to tom, jak se posunout dopředu s plným vědomím důsledků svých činů (Joseph, 2018).

Svoje místo v důležitosti požadovaných aspektů pracovníka v interakci s rodinou představuje **důvěra**. Důvěra samotná se těžko uchopuje, je rozložená jakoby v prostoru, jehož součástí jsme vždycky my i druzí. Každý nejspíš chápe důvěru trochu jinak, stejně jako v každém typu vztahu může být spojená s rozdílnými oblastmi. Jako nedůvěryhodné vyhodnocujeme různé typy chování. Co s jedním nehne, jiného zasáhne v plné míře a zároveň může odradit od dalšího kontaktu. Když se ale důvěra vydaří, pak v úplném základu lze vnímat, že druhý zůstal „s námi“ právě v té oblasti, kde to potřebujeme. **R6** (ř. 63 – 66): *...kdyby se ke mně někdo choval nafoukaně, tak mu nevěřím, a necítla bych k němu důvěru, ta je v tom velmi důležitá...*, dále pokračuje (ř. 142 – 143): *...no pomohla mi jako člověk, jako přítel v různých oblastech...* Nebo participant **R7** mluví o svém požadavku důvěry, kterému předchází již zmiňovaná přirozenost ve vztahu s pracovníkem (ř. 58 – 59): *...abych jí mohla věřit, to musím tak nějak sama v sobě cítit...* O následném projevu této důvěry ve vztahu s konkrétním pracovníkem se zmiňuje sdělením (ř.117 - 118): *Můžu jí říkat hodně, protože vím, že nikam dál se to nedostane, dostat ze sebe vše ven...* Ve skutečnosti důvěra je nutná potřeba. Aby byl jakýkoliv skutečný vztah navázán, je důležité dovolit *někomu*, v našem případě pracovníkovi, ať rodiče nebo už rodič pracovníka, uvidí takového, jaký opravdu je.

Naopak v opozici tomu všemu, stojí určité nálepkování, stigmatizace nebo lépe námi označované předsudky, stereotypy a hodnocení. Ať už pozitivní nebo negativní, stereotyp je příliš *silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii* (Allport, 2004, s. 215). Mnozí z klientů sociálně aktivizačních služeb mají určité nezdravé stereotypy hluboce zakořeněné a těžce upravovatelné. Ale naopak neodsuzování těchto vzorců, alespoň ne v přímé interakci s klienty, zasluhuje velkou dávku trpělivosti a soucitu od pracovníků. **Neodsuzování neboli nehodnotící přístup** (v naší messy mapě je označen jako kód bez předsudků) je další kladnou a pro participanty velmi významnou kategorií v lidském potenciálu pracovníka. O jejím významu jsme našli u participantů ohniskové skupiny několik výroků. **R6** (ř. 67 – 68): *Neposuzovat moje rozhodnutí, ale respektovat, že jsem, jaká jsem a tak to mám.* **R5** (ř. 71): *Nesoudila mně a moji situaci...* **R2** (ř. 78): *...že nesoudí hned věci kolem sebe, je hodná a příjemná a člověk se cítí bezpečně.* Nehodnotící a akcep-

tující stránka empatické atmosféry umožňuje, jak umíme zaujmout oceňující, a zároveň pečující postoj k sobě samému.

Na druhou stranu nejnižší potenciál v lidském faktoru klienti shledají v **aroganci**. Slovo arogance pochází z latinského slova *arrogantia* a znamená dávat najevo nadměrně silné ego a být nadměrně sebevědomý. Vyjádření odporu participantů ohniskové skupiny **R3** (ř. 50 – 51): *...když jednáte s někým, kdo se chová arogantně a povyšuje se nad vámi, to bych asi s žádným nejednal...* **R10** (ř. 53 – 54): *...někdy se mi zdá, že když něco dlouho nemůžete pochopit, tak na úřadech na vás vyjedou, jak je možné, že to nechápete, nevíte...* Arogance charakterizuje vnější chování a vystupování osoby, která si nárokuje a osobuje víc, než jí přísluší, ač si toho zpravidla je více méně vědoma. K aroganci patří pohrdavé, nezdvorné až hrubé vystupování vůči druhým. Hranice mezi pýchou a arogancí však není ostrá, arogance může být jedním z vnějších projevů pýchy. Arogance však často zakrývá vnitřní pocit méněcennosti, jež si dotyčný kompenzuje namyšleným vystupováním navenek. I když původně charakterizuje vystupování jednotlivce, užívá se vesměs o vyjádření o institucích, o úřadech, obecně se tedy hovoří o *aroganci moci*. Nositelé moci někdy vystupují, jako kdyby nemuseli nic vysvětlovat a o nic žádat, a to i když třeba sami osobně arogantní nejsou, protože to přinejmenším podle jejich názoru na věc, vyžaduje splnění jejich úkolu v dané funkci (Hartl & Hartlová, 2000). Arogance je spíš vyjádřením nevěle, na kterou jsou rodiče v nepřízni evidentně velmi citliví.

V následujícím bodu se zaměříme na otázku:

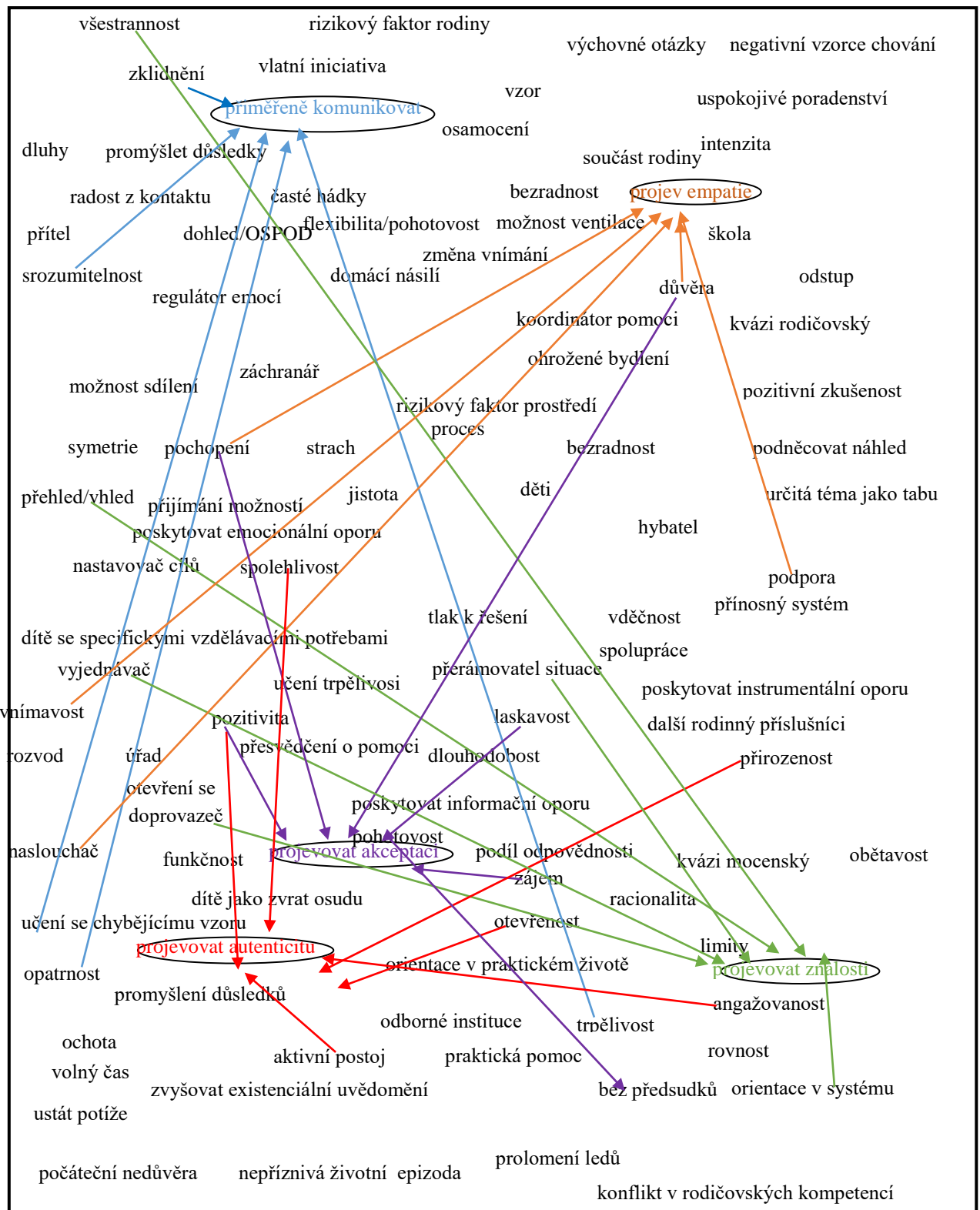
Jaké komunikační a vztahové aspekty využívají pracovníci při práci s rodinou?

Přiměřená komunikace hraje v prostoru sociální pedagogiky obrovskou roli. Tudíž v kompetencích pracovníka má velký význam aspekt komunikační. Vzájemné porozumění je mezi pracovníkem a rodičem pro úspěšnou práci nezbytné. K dosažení komunikačního úspěchu by měla vést především příprava pracovníka. Znamená uvědomění si svého momentálního stavu rozpoložení, svých zdrojů, příp. omezujících prvků. Komunikace by měla být pro všechny zúčastněné strany bezpečná. K pocitu bezpečí lze přispět vytvořením příznivé vnitřní a vnější atmosféry. Ta vnitřní je výbavou už individuálních vlastností pracovníka (práce s předsudky, čili nehodnotící přístup, zájem, otevřenost, trpělivost apod.), a neméně i výbavou vnější atmosféry, která by měla představovat přirozené prostředí rodiny, případně jiné prostředí, které si volí sám rodič dle potřeb řešení situace. *Prostřednictvím*

procesu komunikace vznikají mezi členy sociálních systémů konsensuální významy specifických chování, událostí a také vzorců, které je spojují. (Gjuričová & Kubička, 2009, s. 27). To ale také pro pracovníky znamená, aby byly v komunikaci pozorní před případným zahlcením do rodinného příběhu, i přesto, že ozdravné účinky může mít již samotné vypořádání rodiče. Dle Sekery (2012) je pro komunikaci v pomáhajícím rozhovoru podstatné to, že se můžeme věnovat pouze jedné osobě a jedné roli, přitom ve skutečnosti můžeme být v místnosti i s dalšími členy rodiny, proto je velmi těžké zachovat si v komunikaci jedinou pozici, aniž bychom se někoho dotkli. V procesu intervence v rodině, je však tento postoj nezbytný, proto znalost komunikačních záludností pro pracovníka je považována za neoddiskutovatelnou zručnost. K aspektům zdravé komunikace tedy patří vymezení a udržení si svých komunikačních hranic, co je daná osoba ochotna snášet, o čem se chci bavit a co už je pro ni nepříjemné.

Na následujícím na *Obrázku 5* (viz. další strana) je znázorněna relační analýza se zaměřením na komunikační kompetence a jejich projev v chování pracovníka.

Obr. 5 Relační analýza se zaměřením na komunikační kompetence a jejich projev v chování pracovníka (Vlastní výzkum, 2020)



Relační mapa nám ilustruje interpretaci dat se záměrem na rozkrytí komunikačních kompetencí, ke kterým se vážou určité charakteristiky pracovníka v procesu interakce s klienty, které byly zachyceny ve výzkumném materiálu u jednotlivých výpovědí informantů. Některé charakterové elementy/složky se mohou vztahovat k více kompetencím, jelikož mohou být ve vzájemném vztahu a úzce provázané.

Jako první budeme charakterizovat kompetenci **přiměřeně komunikovat**. Jelikož přiměřená komunikace v průběhu pomáhajícího procesu má rozhodující vliv na vzájemnou interakci ve sdělování, je ní vyjadřována jasnost a srozumitelnost pro obě zúčastněné strany. K této charakteristice jsme zaznamenali 5 podstatných elementů: *Srozumitelnost, Opatrnost, Racionalita, Trpělivost a Zklidnění*. Ve výroku **R10** (ř. 113 - 114) lze zaznamenat zmínku o přiměřené komunikaci následovně: *Ona mi vždycky vše vysvětlí dostatečně, abych se v tom já netopila, když něco nepochopím, tak si k tomu s trpělivostí sedne a znova vše vysvětlí*. Také **R1** (ř. 89 – 90) vyzvedává přiměřenost komunikace sdělením: *...umí dobře poradit a hlavně, že se před ní nemusím stydět, když něčemu nerozumím, nerozčílí se, dobře po lopatě mi vše podá, zklidní a ještě k tomu se zeptá, zda jsem tomu rozuměl*. Reakce **projevu empatie** patří k základním předpokladům dobrého vztahu s klientem. Sílu empatie a aktivního naslouchání v dané profesi popisuje ve své studii Pavlíčková (2018b, cit. 28.8.2020 online) autentickým výrokem terénního sociálně aktivizačního pracovníka: *Nedůležitější složkou je aktivně naslouchat, aktivně vycítit co klient potřebuje, jak je aktuálně naladěný, zdali chceme pracovat na něčem, když vycítím, že to nemá vnitřně nastaveno, tak v tu danou chvíli je velice těžké ho k tomu motivovat, proto přistoupím k něčemu jinému*. Využívání empatie v komunikaci může u klientů vyvolávat pocity důvěry, blízkosti, porozumění a osobního zájmu, čímž podporují ochotu ke spolupráci, k sebeexpolraci (Vymětal & Slaměník, 2008). K této kompetenci jsme ve výzkumném materiálu postřehli od informantů 4 elementy: *Pochopení, Vnímavost a Důvěra a Zájem*. **R2** (ř. 71 -73) popisuje svoje zkušenosti následovně: *Ona mně poslouchá tak jinak, když jí něco řeknu, tak mi na to odpoví tak, že najednou rozumím víc sama sobě, někdy se toho až leknu, co o mně ví a jak to, že to tak přesně vystihne*. O důvěrném vztahu a pochopení se vyjadřuje **R6** (ř. 97 – 98): *...byla mi fakt velkou oporou, já nemám nikoho, komu můžu tak důvěřovat, jako jí, ona je takový můj důvěrník*. Další v pořadí je kompetence **projevu akceptace**, která v rámci humanistického přístupu Rogerse, je také jedním z klíčových podmínek. Akceptace vyjadřuje pracovníkovo vztahové nastavení vůči klientům. Mlčák et al. (2005) podobu

akceptace zmiňuje jako pozitivní postoj pracovníka vůči rodině, kterým signalizuje, že je oceňuje, že členy rodiny vnímá jako hodnotné bytosti, které si zaslouží úctu, vážnost a respekt. Tady jsme zaznamenali 5 elementů: *důvěra, pozitivita, zájem, laskavost, bez před-sudků*. **R5** (ř. 66) projev akceptace pracovníka popisuje: *Vyzvedla bych na ní, že dostatečně se mně věnuje, má zájem na tom se mnou pracovat...* Následně v potenciálu pracovníka vyzvedává (ř. 102 – 103): *...má zájem, je vnímavá, srdečná, pozitivní....můžu jí věřit*. Také **R2** (ř. 27 -29) ve vztahu hovoří o svých zkušenostech: *Jak jsme se postupně poznávali a já viděla, že se jí můžu s některými věcmi svěřit, že mně nesoudí, postupně se to začalo mezi námi rozpouštět*. Vymětal & Slaměnik (2008) zdůrazňují, že pracovníkova schopnost akceptace klientů se vyvíjí v souvislosti s tím, jak on sám dokáže poznávat a přijímat vlastní osobnost. **Projev autenticity** je dalším z faktorů „rogerovského“ humanistického přístupu, který patří do triády základních podmínek. Taktéž je označována jako kongruence, která vyjadřuje míru schopnosti jedince být v každém okamžiku sám sebou, chovat se v souladu se svým prožíváním (Rogers, 2015). Projev autenticity vyvolává u klientů pocity uvolnění, uklidnění a důvěry, zvyšuje jejich přirozenost, komunikativnost a ochotu ke spolupráci, čímž vytváří dobrý základ pro účinnost poskytované intervence a podporuje tak na straně klientů proces sebepoznávání a jejich žádoucí změny. Ve spojitosti s tím jsme ve výzkumném materiálu individuálních interview našli 5 elementů: *Aktivní postoj, Přirozenost, Zájem, Pozitivita, Angažovanost*. Jako příklad uvádíme zkušenost **R4** (ř. 74 – 75): *Od začátku projevila opravdový zájem, když sem chodila a chodí, má ráda děti a umí to s dětmi a na mé dceři je to vidět, má pozitivní přístup k věcem, i moje babička ji má ráda, to prostě z toho člověka cítíte*. Na příkladu je vidět, že její osobnost se vztahuje i na reakce blízkých. **R5** (ř. 65) také vnímá přirozenost pracovníka reakcí: *Je vidět, že to bere jakoby srdcem, celou osobností*.

Neopomenutelnou schopností a dovedností v souboru komunikačních kompetencí představuje **projev znalosti**. Jedná se o činitele, který vyjadřuje celkovou odbornost pracovníka, tj. odráží jeho vzdělanost a zkušenosti. Mlčák et al. (2005) tento aspekt chápe jako výsledek jejich formálního vzdělávání v oboru, výsledky absolvovaných výcviků a tréninků zaměřených na rozvoj speciálních schopností a dovedností, a také jako výstupy supervizních vedení a celoživotního sebevzdělávání a sebevýchovy. K tomuto aspektu jsme zaznamenali 8 elementů: *orientace v systému, uspokojivé poradenství, doprovázeč, vyjednaváč, všestrannost, vhled/přehled, přerámovatel situace, nasloucháč*. Jako příklad uvádíme ko-

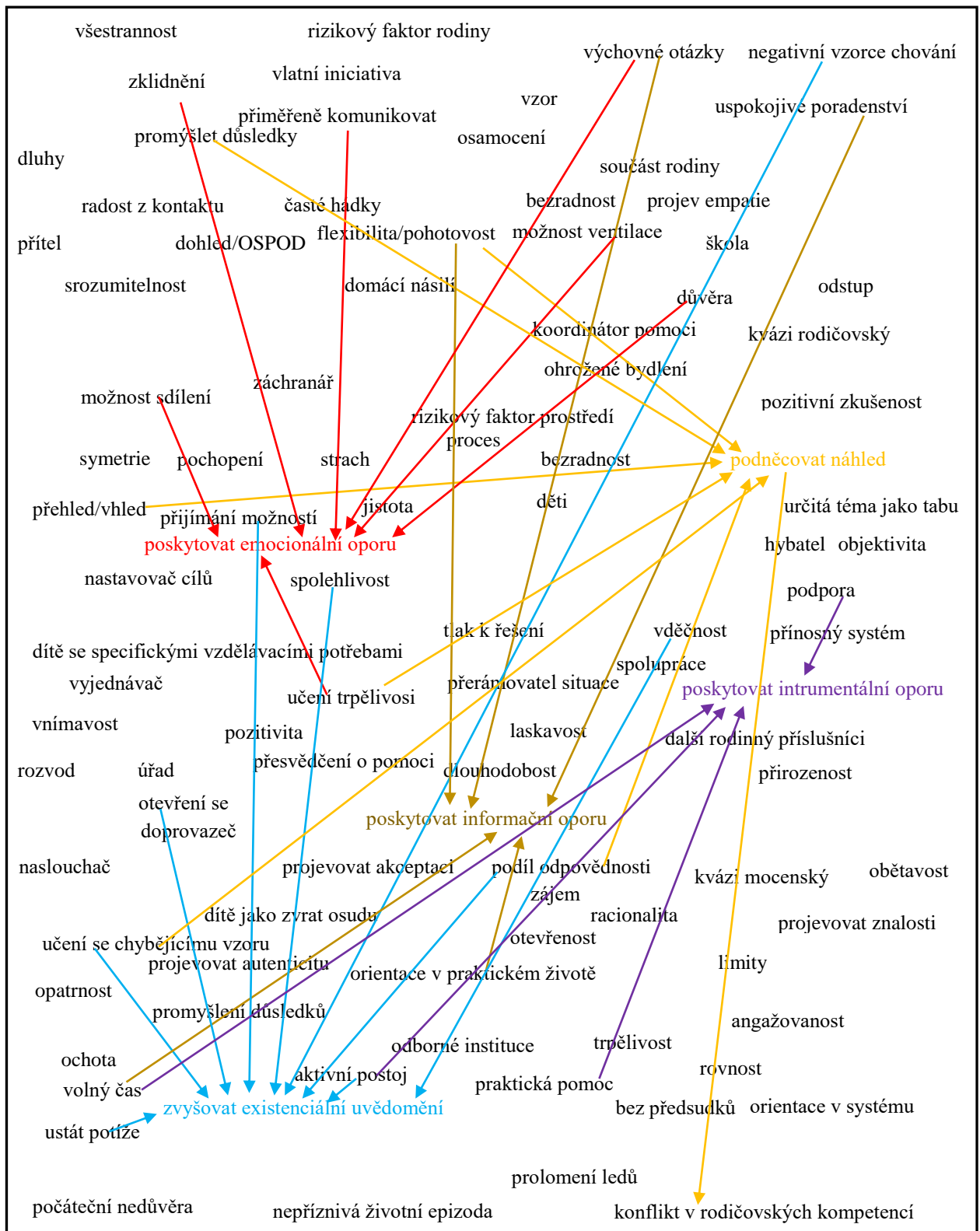
mentář **R4** (ř. 93 – 95): *Když jsme se hádali s manželem, že nás vyslechla, chápala, uklidnila nás, tak, že rozuměla oběma, co chceme a řekla nám to, aby jsme to oba věděli. Je fajn, že to mám komu říct a ten druhý mi potom poradí, cítila jsem, že všechno chápe, rozumí.... to porozumění, protože každý to třeba neumí.* Jako podporu při doprovodu a vyjednávání uvádí zkušenost **R10** (ř. 103 – 105): *„...když tam jdu s asistentkou, tak oni se chovají úplně jinak, než když tam jdu sama. Už se mi to párkrát stalo a oni se chovali úplně jinak, co nejrychleji Vás odbyt, co nejrychleji to vyplňte a nazdar, ale když tam jdu s ní, tak se cítím líp, když se na něco zeptám, podpoří mně, aby to bylo jasné i té pracovníci, ta mi pak nějakým způsobem odpoví, to je větší opora při jednání, než když tam jdu sama.* Další elementy jsou patrné v záznamu **R1** (ř. 89 -91): *Je všestranná, ve všem se orientuje, umí dobře poradit..., dále pokračuje ...dobře vše podá a hlavně to umí s dětmi a děti to vidí a rozumí si s ní.* **R7** (ř. 177): *...že je tam pro mě, vyslechne mně, poradí, jde se mnou tam, kam potřebuji...*

Ze záznamů je patrné, že jednotlivé komunikační kompetence lze nalézt v autentických výpovědích jednotlivých informantů. Tento aspekt je pak významným ukazatelem dobře nastaveného komunikačního stylu v jednotlivých rodinách, se kterými sociálně aktivizační pracovníci aktuálně spolupracují. Jejich potenciál je o to významnější, že je reflektován samotnými klienty sociálně aktivizačních služeb.

V následující podrobné analýze se zaměříme na **kompetence interakční**, na jejichž působení jsou klienti služeb schopni reagovat, a zároveň je do určité míry hodnotit. V rámci interakčních kompetencí se jedná o edukační realitu, kterou se v tomto procesu klient za spolupráce s pracovníkem učí zvládat. Tyto kompetence byly v Mlčákových výzkumech odvozovány na základě přehledu a charakteristik účinných terapeutických faktorů. My jsme však našli jenom některé z nich, které se nám podařilo identifikovat. Protože jednou z funkcí sociální pedagogiky je i funkce terapeutická, která jde ruku v ruce s edukačním charakterem práce v tomto směru, nebáli jsme se je v tomto směru sémanticky zkopírovat.

Následující obrázek (*Obr. 6*) nám ukazuje relační analýzu se zaměřením na interakční kompetence a projev chování pracovníka v určitých situacích.

Obr. 6 Relační analýza se zaměřením na interakční kompetence a jejich projev v edukační realitě rodiny (Vlastní výzkum, 2020)



Legenda:

Označení jednotlivých elementů/složek podle jejich příslušnosti ke klíčové kategorii:
 Interakční kompetence/ Edukační realita →

V uvedené relační analýze jsme při podrobné práci s výzkumným materiálem odkryly 5 významně se vyskytujících **interakčních kompetencí**: *kompetence podněcovat náhled, kompetence poskytovat emocionální oporu, kompetence poskytovat informační oporu a kompetence zvyšovat existenciální uvědomění, kompetence poskytovat instrumentální oporu.*

Pojďme se podívat na konkrétní kompetence podrobněji. Začneme **kompetencí podněcovat náhled**. Její podstata spočívá v pochopení souvislostí v myšlení klientů v kontextu s jejich problémem. Mlčák et al. (2005) vysvětluje, že náhled vzniká tehdy, když klienti na základě vzájemné intervence či zpětné vazby pracovníka odhalí ve své psychice nějakou novou podstatnou informaci nebo zkušenost tykající se jejich chování, prožívání, či nevědomí. **R7** (ř. 86 - 89) zmiňuje tuto sebezkušenost následovně: *No posiluje mně, abych byla samostatná, abych nespolehala pořád na někoho druhého, mám přemýšlet, než něco udělám, mám přemýšlet sama nad sebou, a teprve to udělat, my chceme už i omezit tu asistenci, abych byla samostatná, abych já se spolehala sama na sebe a důvěřovala si.* To je přír-
 měř, který naprosto přesně vystihuje povahu věci. Klient se učí nahlížet, zároveň pozorovat, rozlišovat a prožívat – fyzické pocity, které se v přítomné chvíli v něm odehrávají. Tak se postupně může propracovat i k nahlížení na pocity a emoce, jež náleží k přímým netělesným projevům. Tímto způsobem se tedy vědomě rozvíjí prožívání, tedy i funkce citění.

Význam **kompetence poskytovat emocionální oporu** spočívá v udělování citové podpory především s prvky blízkosti, úcty a důvěry ze strany pracovníka. Rodiny v tomto směru mohou prožívat existenci a blízkost někoho, kdo se jim snaží naslouchat a porozumět jejich problémové situaci. Výpověď **R2** (ř. 43 – 45) ukazuje na příklad zkušenosti popisem: *Díky její pomoci jsem se vyhrabala z velkého dna...díky její podpoře a trpělivosti se mnou.* Když se rodina dostane do těžké stresové situace, není divu, že se rozbouří jeho emocionální hladina, proto je nezbytné, aby ji pracovník postupnými kroky stabilizoval. O určité pomoci s regulací emocí hovoří **R3** (ř. 34): *...aj v hlavě, když přijde a my si povykládáme, tak se mi to i v té hlavě tak trošičku zklidní...* **R4** (35 – 36) zmiňuje pomoc pracovníka s regulováním emocí při výchově následovně: *...když jsem měla vztek, tak mi radila, jak*

mám s dcerou vycházet, co dělat, jak to zvládat a cvičit, abych nebyla furt tak vzteklá, to mi pomáhalo hodně. V ohniskové skupině se dále tento participant vyjadřuje (ř. 107 -108): ...vždy mně posílí, dodá mi sil a elán, abych vše zvládala.

Jednou ze stěžejných kompetencí je **kompetence poskytovat informační oporu** neboli základní sociální poradenství, ve kterém pracovník poskytuje systematické poznatky vedoucí k usnadnění orientace v jejich problémové situaci. Pomáhá nastavovat priority úkolů a jejich řešení. Participant **R1** sdílí svoji zkušenost po úmrtí partnerky, kdy si uvědomil svůj úkol a odpovědnost vůči dětem, který v dětství on sám postrádal (ř. 36 – 37): *Nevěděl jsem, co vše obnáší výchova. Říkám dost mi pomohla ode všeho i co se týká školy pak vykomunikovat tak, aby to tam děcka měli...*(ř. 44) *...doporučila mi s pomocí s dětmi nějaký volnočasový program s dobrovolníky. Ohledně poradenství vhodných volnočasových aktivit pro děti se vyjadřuje R5 (ř. 17): ...co se týče syna..., aby docházel třeba do kroužku...nevěděla jsem si s tím rady kde co hledat, tak to bylo fajn, že mi poradila, bylo mi něco doporučeno...* V ohniskové skupině **R3** (ř. 124) *Poradí mi, směřuje jak co udělat...* **R2** (ř. 177- 178) *...když s něčím potřebuji poradit, je tam se mnou, když to musím vyřídit a je ochotna tam jít se mnou, že mi hned poradí, když to právě potřebuju.* Poskytování informační opory je základní činností poskytované služby, která v sobě zahrnuje jistý přehled a orientaci v základních sociálních a pedagogických otázkách v praktickém životě rodiny a doprovázení.

Kompetence zvyšovat existenciální uvědomění může být velmi obtížně definovatelná, ale dle Heideggera (1996) zahrnuje hlubší poznání, vědomí nutné rozpornosti a problematické vlastní lidské existence, jejího smyslu. Jedinec si je vědom toho, že jeho bytí má ve světě svou problematickou stránku, kterou je zapotřebí přijmout a snažit se ji adekvátně reflektovat v kontextu svého života či problémové situace. Jako příklad uvádíme sdělovanou zkušenost **R1** (ř. 62 -64): *.Pomohla mi vyjít ze sebe, když manželka umřela, trochu více si ujasnit sebe, co a jak vše bylo, jak to mám a nemám, co prožívám, tehdy mi to dost pomohlo, asi věděla, jak se chovat a nepanikařit, nebála se jít ani do hlubších věcí, mně samotného to překvapilo, co jsem ze sebe chlácholil a postupně se s tím srovnával.* **R10** zvažovala zásadní otázku ohledně neplánovaného těhotenství, kdy vnitřně bojovala s etickým dilematem, zda si dítě nechá nebo se rozhodně problém řešit jiným způsobem (ř. 123 – 126): *...v první moment jsem si říkala, první dítě postižené, manžel pryč hádky, spíš vydírání od bývalého, já úplně na dně, další dítě, no pak mně vyslechla, že to mám uvážit, spíš*

mi dávala to lano, abych zjistila, co vlastně já chci, protože ona to od začátku věděla, že to dítě chci. V intervencích pracovníků dochází k více méně k uvědomovanému sdělování hlubších postojů rodičů z vnitřního či vnějšího přijetí jejich životní filozofie, kterou jsou pak v různé míře schopni zachytávat.

Poskytování instrumentální opory patří do jedné součásti naplňování smyslu a účelnosti sociálně aktivizační služby v situaci, ve které jsou rodiče bezradní a nemají možnost naplnit základní potřeby pro děti a rodinu z důvodu jejich nízkého socioekonomického statusu. V tomto směru se může tedy jednat i o kompenzační charakter nedostatku v rodině. Instrumentální opora je chápána ve významu praktické pomoci, materiální výpomoci, případně pomáhajícího chování (Špaténková et al., 2017). Podobu tohoto pomáhajícího a praktického chování popisuje **R6** (ř. 101 – 106): *...Když jsem řešila vztahové věci s bratrem asi tři týdny před porodem, chodila jsem do práce a prostě jsem si musela nachystat dětský pokojíček pro malou, ten den mi praskla voda, a já jsem šla ještě ten den do porodnice, tam doma alkoholický bratr, prostě doma nic nenachystané a já úplně viděla, do čeho jsem přišla, ona tam došla asi v 8 ráno a byla tam se mnou asi do 3 odpoledne, všechno mi pomohla...dát dohromady ty haldy oblečení pro dítě, co jsem dostala, a druhý den taky přišla, aby jsme to dořešily.* Jako příklad materiální výpomoci v rámci této kompetence uvádíme příklad **R1** (ř. 37 – 39): *Pomohla mi vyřídít pro děti účastnit se příměstského tábora na koních, bylo to dost drahé a z důvodu, že máme nějaké dluhy a vše mi sráží z důchodu, takové jsem si nemohl dovolit, děti byly velice rádi.* **R7** (ř. 175 – 177): *... materiální, co můžou poskytnout, hlavně ty potraviny, potravinová banka a tak, ty volnočasové akce, koníky, můžeme se podívat na nějaké akce, takže dostaneme volné vstupy, kde bychom se normálně nedostali...* Na příkladu je znát, že tato kompetence je přínosná prakticky ve formě pestrých možností např. vyřizování nadačních příspěvků, případně čerpání potravinové pomoci z různých dostupných zdrojů pro pracovníky poskytované rodinám nebo sjednané vstupy na kulturní a volnočasové akce v dostupném okolí.

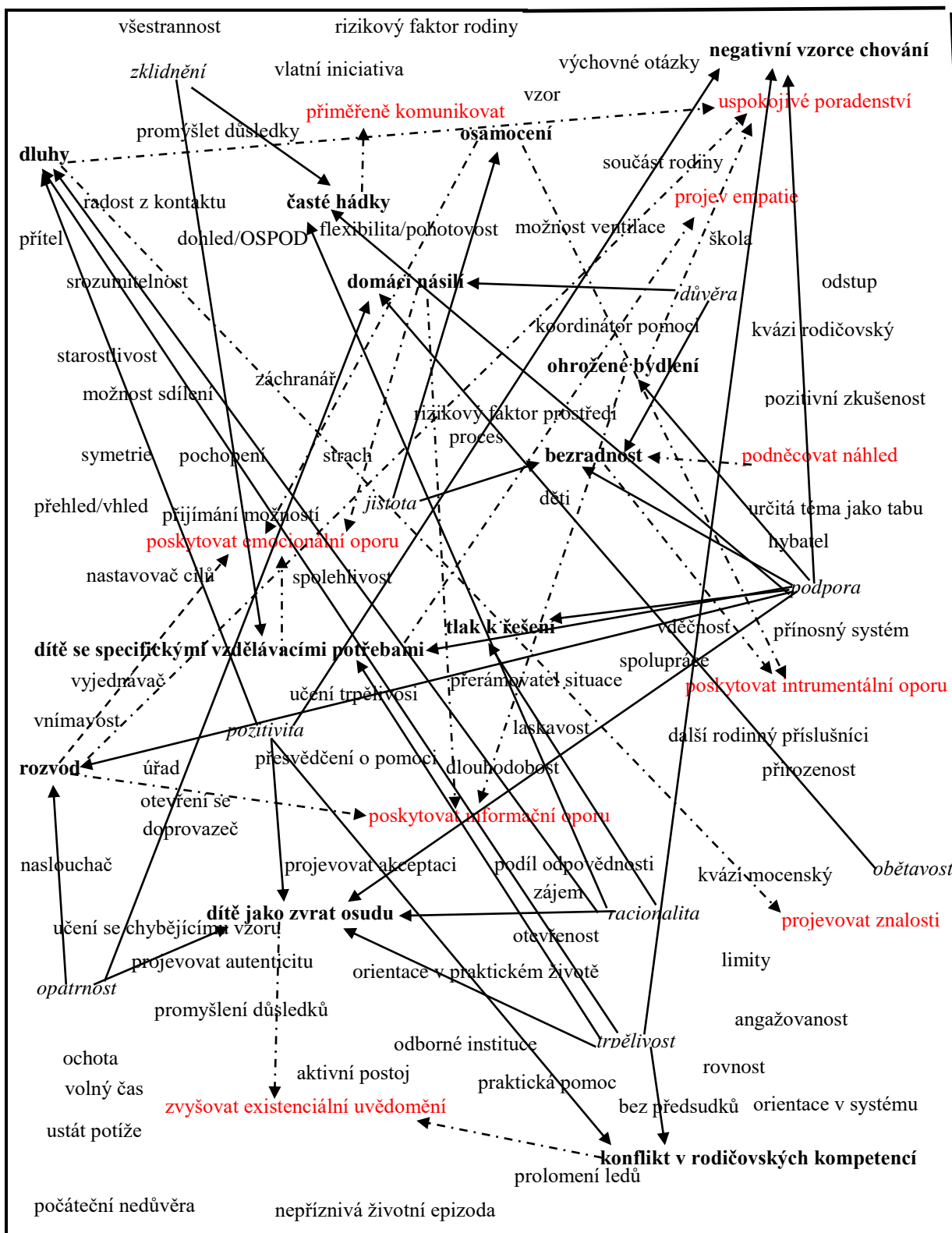
Na základě těchto příkladů můžeme konstatovat, že v uvedených případech kompetencí, se tedy nejedná jen o jakousi formální kvalifikaci, ale o schopnosti pracovníka a jeho připravenost měnit, přizpůsobovat, učit se a rozvíjet svůj potenciál v rámci nastavených interakcí s jednotlivými rodiči dle jejich potřeb, kteří jsou pro ně svou procházející náročnou situací jedineční.

Situace, které v lidském životě často přesahují únosnou míru zátěže, bývají spojeny se stresem. Jsou to zpravidla problémy. Pojem problém patří k běžně užívaným charakteristikám obecně označujícím typy zátěžových situací. Už jen to, že rodina započala spolupráci se sociálně aktivizační službou lze hovořit, že má určitý problém, prožívá zátěžové období, prochází náročnou životnou fází, ve které potřebuje podpořit. V tomto smyslu je možno problém chápat jako společný jmenovatel dalších stresogenních situací např. konflikty v rodině, nemoc dětí, frustrace apod. (Paulík, 2017). Vlastním základem jsou v této specializované pomoci rodině odborné pomáhající i kontrolní aktivity, v nichž pracovníci uplatňují vůči rodinám vysoce angažovaný a podpůrný přístup, jejichž primárním cílem je řešení těchto nejrůznějších problémů s cílem zajistit jim optimální možnou úroveň jejich sociálního fungování.

Vzhledem k uvedenému, ke kompetenčním charakteristikám nedílně řadíme i chování pracovníků v zátěži ve vzniklých situacích při práci s rodinou. Jejich schopnosti a dovednosti zvládat stres s rodinou se vážou na soubor jejich naučených strategií vztahujících se k aspektu, jeho včasné identifikace kvality a kvantity problému v rodině. V tomto směru se budeme zabývat otázkou: *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb chování pracovníka ve vzniklých zátěžových situacích s rodinou?*

Na následující straně se v analýze (Obr. 7) zaměříme na zátěžové situace rodiny a vnímané chování pracovníka při řešení problému. Opět budeme vycházet z výzkumného materiálu získaného prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a ohniskové skupiny.

Obr. 7 Relační analýza se zaměřením na zátěžové situace rodiny a vnímané chování pracovníka rodinou (Vlastní výzkum, 2020)



chyb, abych se zase do něčeho namočila, mám při ní asi jistotu, že to zvládneme....dokáže nás i rozesmát, abychom to s dcerou neviděly tak, jak to mám ve zvyku dělat já většinou..., tak si pak vzpomenu na ni. R5 (ř. 242 - 244) : ...Když jsem měla nějaké problémy s přítelem, abych se mohla komu svěřit, poradila mi co dělat dál, povzbudit, když jsem se bála...hodně mně uklidňovala, je to takové mé sluníčko... R9 (ř. 246 – 248): ...dokopal jsem se k léčení a ona mně k tomu pomalinku vedla, aniž jsem si to uvědomoval, za to jsem jí vděčný, udělal jsem to pro mého syna...sice to šlo těžko a nešla na mně s tím, že musím a tak, no prostě byla tak přizpůsobivá a to je u mě velké plus, kdykoliv potřebuji, můžu se na ní spolehnout. Ve všech výpovědích lze hovořit, že se jedná o společný jmenovatel tj. sociální oporu. Sociální oporu lze chápat jako pomoc či podporu, kterou člověk čerpá v situacích, kdy to považuje za vhodné. Takovými situacemi nemusí být jen zátěžové, ale i zcela běžné každodenní okamžiky, ve kterých se můžeme ocitnout (Krpoun, 2012). Ve většině uvedených příkladů tito pracovníci provádí tzv. **emocionálně podmíněnou práci (emotion work)**, která od nich ve vysoké míře vyžaduje, aby projevovali a dobře regulovali své pozitivní i negativní emoce, vykazovali vysokou citlivost vůči klientům, také udržovali svůj rozhodující vliv nad kontrolou sociální interakce a dokázali tolerovat vyšší míru nesouladu mezi pociťovanými a vyjadřovanými emocemi (Zapf et al., 2001). Není to však lehká situace. Kebza (2005) totiž zmiňuje i druhou stranu tváře sociální opory, kdy její poskytnutí může přesahovat meze poskytovatele, nebo nemusí vyhovovat potřebám rodiče, případně může snižovat jeho sebeúctu, narušovat pocit osobní autonomie, navozovat pocit bezmoci nebo způsobit ztrátu povědomí individua o vlastní kompetenci. To jsme však v našem výzkumném materiálu neobjevili, avšak to neznamená, že tato odvrácená tvář sociální opory se nemůže reálně u některých spolupracujících rodin vyskytovat. Je to příliš citlivé téma, které by zasluhovalo k prozkoumání větší pozornost.

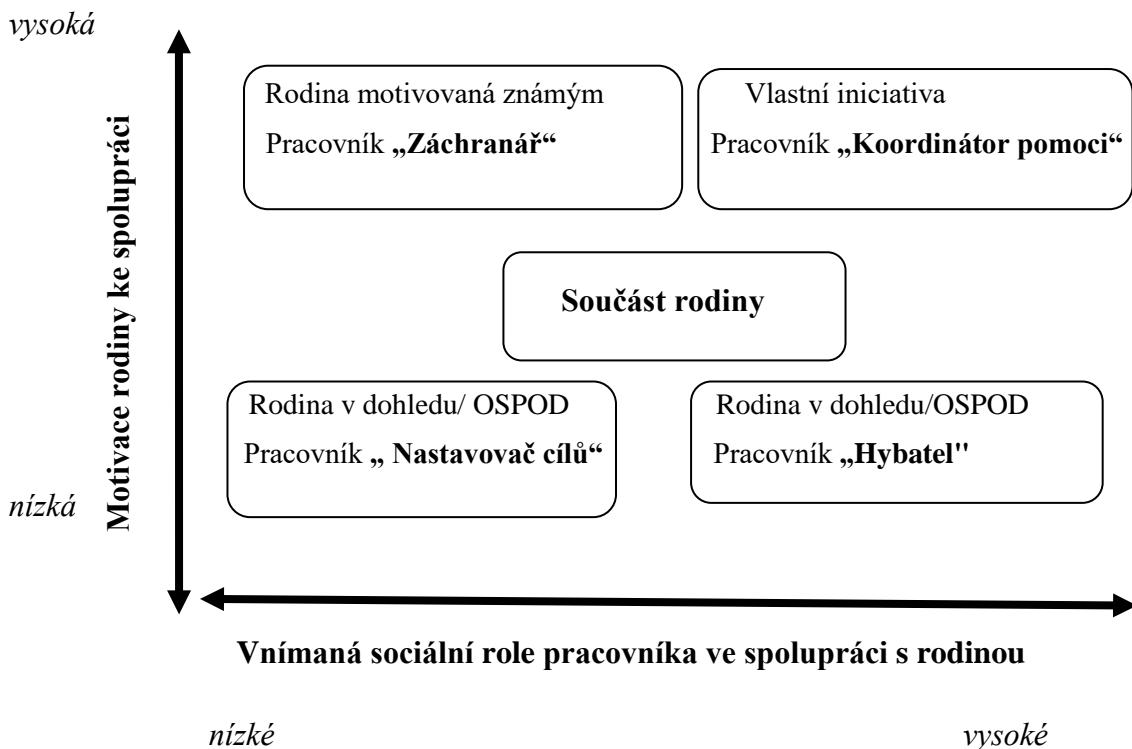
4.4.4 Situační analýza zaměřená na interpersonální vztahový rámec mezi terénními sociálně aktivizačními pracovníky a jejich klienty

Na základě analytické práce s výzkumným materiálem můžeme tvrdit, že participanté během interview z velké části reflektovali nastavený vztah s pracovníkem, který měl velký vliv na spolupráci a řešení nepřízně rodiny pro potřeby v zájmu dětí, zároveň tento vztah charakterizuje určité vnímání sociální role pracovníka v rodině.

V této části se zaměříme na vedlejší výzkumnou otázku: *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb s rodinou vztahový rámeček s terénním pracovníkem v rámci spolupráce?*

Nejdříve se zaměříme na vztahy dle motivace rodiny ke spolupráci a z ní vyplývající sociální role pracovníka v rodině. Pro přehled bližší specifikace uvádíme v *Obrázku 8*.

Obr. 8 *Poziční analýza se zaměřením na motivaci rodiny ke spolupráci a vnímání role sociálně aktivizačního pracovníka v rodině (Vlastní výzkum, 2020)*



Skrze poziční analýzu jsme určili dvě proměnné dvou významných faktorů. Jedním z nich je motivace rodiny ke spolupráci a druhým je vnímaná sociální role pracovníka při spolupráci s touto rodinou. Z uvedeného vyplývá, že v případě nízké motivace rodiny, která je především z jejich pohledu v hledáčku oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), zájem rodiny o spolupráci zpočátku obecně není žádoucí. V tomto případě terénní pracovník v rodině je vnímán, jako ten, který se rodině snaží „diktovat“, co mají dělat, dle obecně přijatelných společenských norem. Vzhledem k tomu, ho rodina zprvu vnímá především jako „Nastavovače cílů“, které prozatím oni nechtějí vidět. To dokládá i výpověď účastníka **R4** (ř. 16 a ř. 26): *No právě nás doporučila sociálka, že ty, ty, ty, že zlobím, že bych z toho mohla mít průšvih a právě ona pracovníci dovedla k mojí babičce. No jakože bude na mně dohlížet a nebudu si moct dělat, co chci. Z toho vyplývá i nízký status*

a nepříliš přijatelný pro pracovníka. Na druhé straně rodina s vyšší mírou angažovanosti a ne příliš schůdné životní situaci, která se snaží hledat pomoc z pozice bezradného aktéra, vidí pracovníka v roli svého „**Záchrance**“, který se zuby nehty snaží rodinu vylovit z jejího dna. Příklad tohoto statusu lze nalézt ve výroku **R6** (ř. 30) *Kontakt mi doporučila kamarádka, pak mě zavolala asistentka, byla u mě asi několik hodin, já jsem neměla nic, ani na tom pracáku, co jsem tam šla s ní, najednou jsem měla všechno*. Dalším příkladem je rodina s nízkou mírou motivace ke spolupráci, ale na druhou stranu je role pracovníka vnímána jako jistého „**Hýbatele**“, který udává směr potřebným záležitostem tak, aby byly v souladu i s požadavky OSPOD. Na jedné straně je rodina pod kontrolou OSPOD, je si vědoma své nevýhodné pozice, ale na druhé straně pracovník dostatečně dobře motivuje k řešení, které je zapotřebí řešit v zájmu dítěte v rodině. Tento příklad nám ukazuje **R9** (ř. 18) *Na OSPODU mi to bylo doporučeno, sám bych to asi nedával, no z jejich strany to bylo asi špičkové, protože jsem na to nebyl sám*. Dále uvádí (ř. 33) *...no já jsem díky těmto lidem nakonec přestal konzumovat alkohol, protože mně tak pomohla, že jí to musím vrátit*.

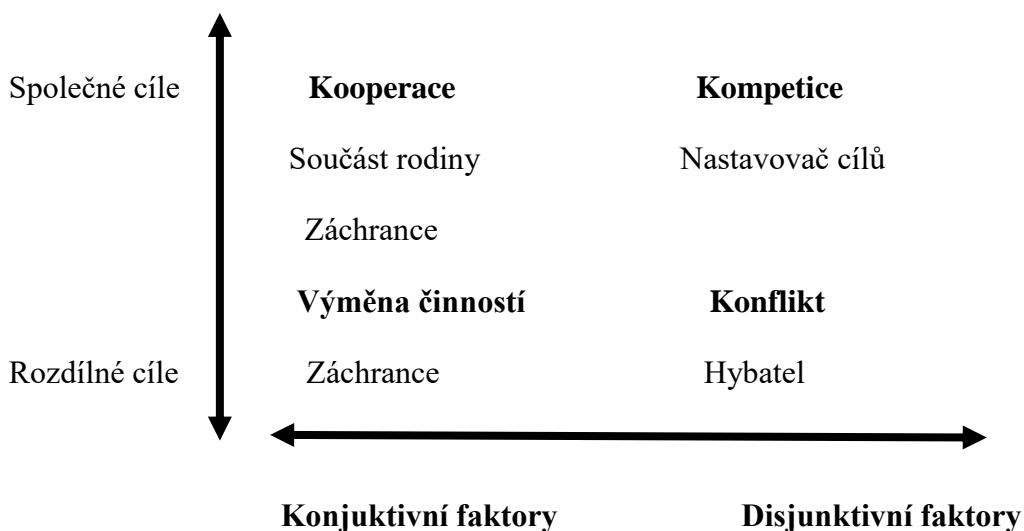
V neposlední řadě uvádíme příklad, kdy rodina s vyšší mírou motivace ke spolupráci, je angažovaná, a kde role pracovníka spočívá více méně jen v „**Koordinaci pomoci**“. To znamená, že pracovník pomáhá svým odborným vhledem a nastiňuje možnosti, kterých se pak následně rodina aktivně chopí a ve spolupráci s pracovníkem řeší dle potřeby. Počátek spolupráce a pomoci uvádí **R3** (ř. 10 – 12) *Já vlastně asistentku znal už z dřívějšíka, kdy vlastně maminka syna, s ní kdysi spolupracovala, tak jsem si na ni vzpomněl a oslovil ji*. Dále uvádí (ř. 30) *...Syn mě hodil do kolejí, že jsem byl takový raubíř, hospody toto, toto, teď vlastně nic, mám všechno vylítané, jsem schopen po poradě s ní vylítat vše, nemám žádný problém, mám všechno čisté, jak mi začala pomáhat terénní*.

Předem je zapotřebí zdůraznit, že tyto role pracovníka se během spolupráce z pohledu klientů mění, což je pro danou službu velmi žádoucí. Vrcholem a cílem vztahového rámce je, když společný jmenovatel všech rolí se změní na osobu, kterou už nevnímají jako cizí element v rodině, ale jeho status je vnímán jako někdo, kdo je jakoby „**Součástí rodiny**“. Potvrzení několika výpovědí: **R3**: (ř. 36): *...normálně mi už teď připadne, jak kdyby patřila do rodiny*. **R10** (ř. 76): *...ona přijde ne jako ta pracovnice, ale spíše jako člen rodiny*. Lze konstatovat, že tento status se může utvářet v rodinách, kde je započatá dlouhodobější spolupráce. Tudíž její charakter už nelze definovat jako zcela preventivní, ale spíše jako kom-

penzační prvek, především v rodinách, kde chyběl určitý rodičovský vzor chování, nebo kde se vyskytuje určitý zdravotní problém rodiče, případně chybějící článek rodiny.

Nejdůležitější procesy interakce při práci s rodinou se odehrávají na tzv. *mikrosociální úrovni*, kdy na sebe pracovníci a příslušníci rodiny působí tváří v tvář. Vzhledem k tomu, dochází k situacím, které je vzájemně mohou sjednocovat nebo naopak rozdělovat. Mlčák et al. (2005, s. 180) tyto aspekty nazývá *konjunktivní (sjednocující) a disjunktivní faktory (rozdělující)*. V praxi to vypadá tak, že se jedná o situace, kdy obě strany mají při vzájemném působení shodné cíle i v situacích, kdy se naopak snaží dosáhnout rozdílných cílů. Zde uvádíme poziční analýzu, ve které jsou znázorněny sociální interakce podle cílů zaměřených potřeb.

Obr. 9 *Poziční analýza se zaměřením na sociální interakce dle společného cíle ve vztahu k roli sociálně aktivizačního pracovníka v rodině (Vlastní výzkum, 2020)*



Dle tohoto třídění aspektů sociální interakce lze vytvořit čtyři druhy interakcí, které mohou nastávat při jednání s klienty, a které mohou mít vliv na vnímání kompetencí. Opět však nelze s jistotou tvrdit, že se názory na vnímání role pracovníka nemohou měnit.

Pokud klienti s pracovníkem sdílejí společné cíle a současně se vzájemně sjednocují, můžeme hovořit o **kooperaci**, která představuje nejvýhodnější variantu vzájemné interakce. V ní může pracovník zastávat jednak roli někoho, kdo je její součástí a je rodinou plně přijímán. Taktéž může zastávat roli určitého záchrance, kdy je rodina v nevýhodné pozici, zcela bezradná a nutně potřebuje pomoci zvnějšku. Praktickým příkladem je snaha obou stran na zlepšení životních podmínek rodiny. **R6** (ř. 85 – 88) *Ona mi od začátku nabídla*

*takovou pomoc a já jsem opravdu nikoho neměla, komu bych důvěřovala, něco takového je pro mě nepopsatelná pomoc jako a já jsem neviděla, žádnou jinou možnost, protože oni na sociálce mi tehdy tu pomoc takovou nenabídli, nevím jak to říct, velké vysvobození a velká pomoc. Na druhou stranu role záchrance, může mít i opačný vliv, kdy pracovník zachraňuje něco, ale zároveň něco od rodiny požaduje, z pohledu rodiny to však může být vnímáno tak, že něco ztrácí, respektive se něco od ní požaduje, tudíž pracovník a rodina mají rozdílné cíle, hovoříme o tzv. **výměně činností**. Praktickým příkladem může být, kdy klient nechce určitou záležitost řešit s další institucí, i přesto, že se jedná o zájem dítěte. Příklad **R5** (ř. 21 – 27): *Nechtěla jsem zbytečné potíže, ani jsem nechtěla působit problémy mému příteli nechtěla jsem, aby se o mně zajímala sociálka a tyhle úřady potom už, takže to byla taková pomoc-nepomoc, defakto mu to procházelo pořád, až teprve teď jsem za její pomoci dozrála a šla podat na něj trestní oznámení. Asi jsem ho pořád nějak obhajovala, že mi to dá a tak, pořád mi to nedalo. Pořád jsem ho omlouvala a pak až po nějakém čase naši spolupráce jsem se rozhodla a šla tam s ní a podala na něj trestní oznámení a šerila to i s OSPOD i přes moji nevoli.**

Pokud však pracovník a rodina sledují společné cíle, ale působí mezi nimi faktory disjunktivní, může tedy docházet ke **kompetici**, neboli **soupeření**. Příkladem je, když může být situace, kdy oběma stranám jde o zlepšení péče o rodinu, například zapojením rodiče na pracovní trh, ale nicméně obě strany se nedokáží shodnout na tom, jak toho dosáhnout. V tomto příkladu je možné uvést roli pracovníka jako nastavovače cílů. Příklad **R8** (ř. 17 – 18): *Asistentka se mně snaží vést, k práci, abych měla příjem, mohli jsme být na tom líp, nějak se to nedaří. Něco jsem aj zkoušela, ale...však víte, když nemáte vzdělání je to těžké si něco najít, pak mám nějaké dluhy a tak..., ale necítím, nevím, jestli bych to zvládla s mojim zdravím...*

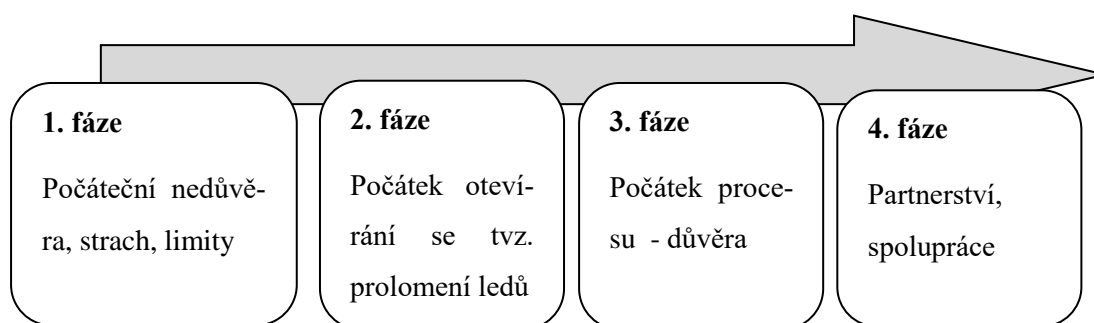
Čtvrtou variantou je situace **konfliktu**, kdy cíle pracovníků jsou rozdílné a mezi nimi a rodinou jsou rozdělující faktory. Tady se jedná taky o situaci, kdy role pracovníka je vnímána jako hybatele. Příkladem je **R9** (ř. 39 – 41): *No já jsem se delší dobu potácel s pitím docela, nic jsem nechtěl řešit, pak už bylo těch starostí docela dost, protože synátor byl už větší a divočejší, no prostě to bylo potřeba všechno dát dokopy. Když jsem ho chtěl mít, tak už to prostě nešlo...a dnes jsem rád, že to nakonec tak dopadlo...rozhybala mně, abych to konečně vážně řešil.*

Podstatou procesu vzájemného působení mezi pracovníky a jejich klienty je výměna různorodých projevů chování, podnětů a reakcí, které je možné objasnit prostřednictvím mnoha teorií. Jednou z nich vzhledem k výše uvedenému je možné uvést teorii sociální směny (social exchange theory) Kelyho a Thibauta (1978), která je založena na bilanci psychologických zisků a ztrát. Teorie předpokládá, že čím více v sociální interakci převažují psychologické zisky (např. uspokojení různých motivů, vyjádření sympatie, vyslechnutí, ocenění apod.) nad psychologickými ztrátami (frustrace různých motivů, vyjádření nedůvěry, devalvační sdělení apod.), tím pevnější je jejich vzájemný vztah a naopak, když převažují psychologické ztráty, interpersonální vztah zúčastněných stran má tendenci se rozpadat.

Přesto všechno se v jednotlivých interakcích mezi sociálně aktivizačními pracovníky a jejich klienty projevují pozitivní relativně stabilní interpersonální charakteristiky osobnosti pracovníka, které napomáhají vytvářet pozitivní pracovní vztahy.

Na následujícím obrázku (*Obr. 10*) je znázorněn chronologický vývoj vztahu, který se utváří v intervalech během určitého časového období v průběhu spolupráce s rodinou. To znamená, že fáze pomáhajícího procesu vyjadřují určitou dynamiku a časovou dimenzi.

Obr. 10 Chronologický vývoj vztahu během spolupráce (*Vlastní výzkum, 2020*)



Uvedený vývoj vztahu ukazuje na postupnou proměnu ve vnímání spolupráce s pracovníkem. Počátky vztahu jsou zprvu velmi opatrné, převážně je to způsobeno jistým klíší ve vnímání přístupu institucionálních pracovníků. Každá fáze má svoji určitou časovou délku, která je charakteristická individuální potřebou rodiny. Je závislá na více faktorech, například na motivaci rodiny ke spolupráci, na osobnostních charakteristikách jednotlivých aktérů, na předešlých zkušenostech se spoluprací s odborníky apod. Z hlediska motivace rodiny ke spolupráci, zejména u rodin s dohledem, můžeme zde hovořit o určitém strachu

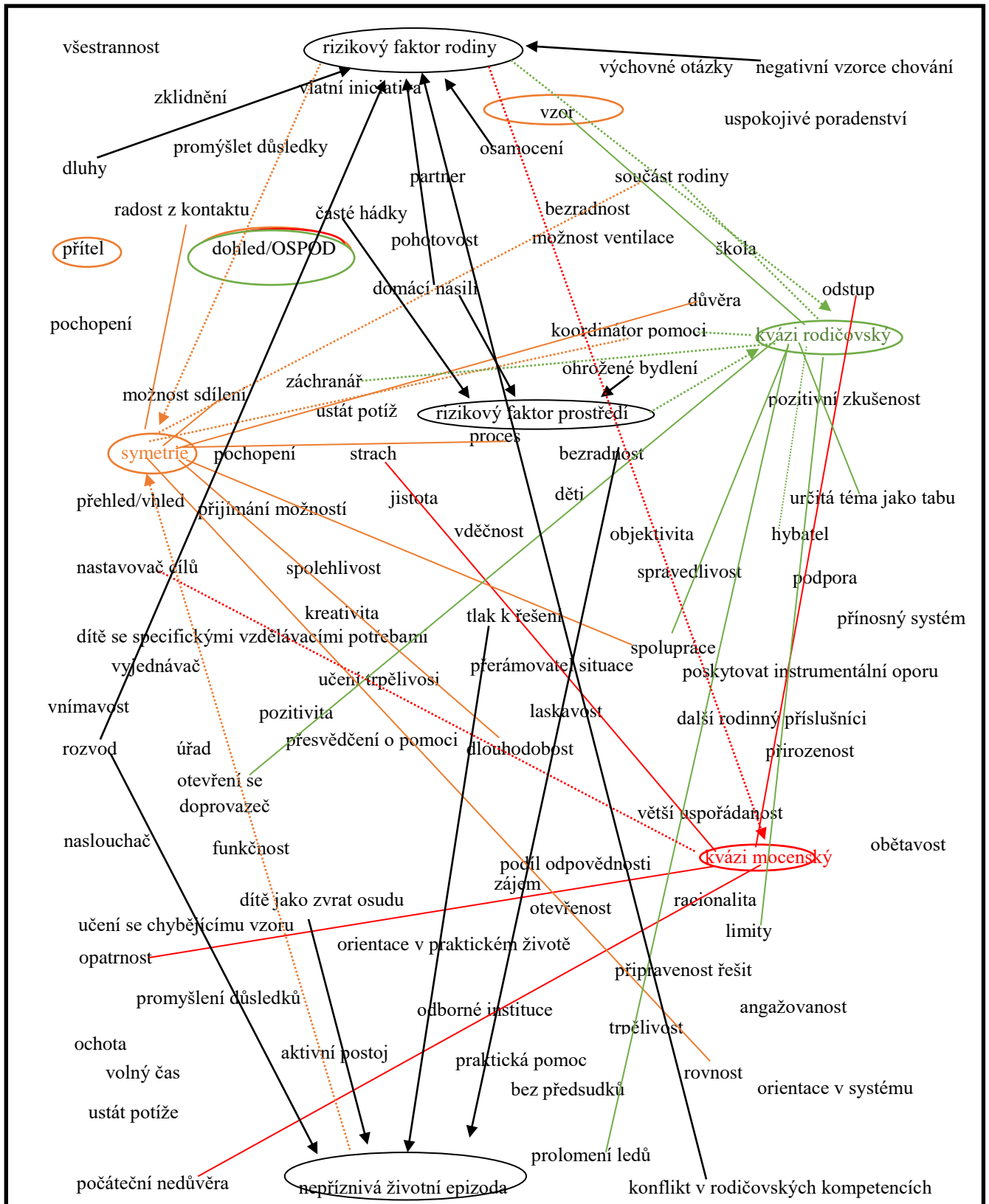
z neznámého. U lidí vůbec převládají různé obavy a strachy vyvolávané spíše symbolickými podněty, které souvisí se symbolickými hrozbami než fyzickými. Například tato obava je patrná u **R4** (ř. 24 – 25), která sdílela své obavy následovně. *Nejdříve jsem byla vyděšená, nevěděla jsem, co mám čekat, to jako všechno, že nám poleze do soukromí, že nám tam bude všechno obhlížet a takové....* (ř. 66-67) ... *spíše jsem očekávala, že to bude na mně drezúra jako, pronásledovat, nadávat, jak bych to mohla říct, no prostě, že mně budou hlídat jako vězně.* **R2:** (ř. 314 – 316): ...*Byla jsem taková opatrnější, ve všem, bála jsem se, měla jsem dost problémů i sama se sebou, jak jsem viděla, že něco plánujeme, měla jsem takovou nejistotu.* Přístup těchto pracovníků oproti institucionálnímu přístupu spočívá především v absenci užívání úředního a odborného žargonu v komunikaci, naladění se na řeč rodiny, kterou u nich slyšíme, nehodnotí a tím přispívají k přechodu do druhé fáze, ve které je příznačné jisté tzv. *lámání ledů*, počátky otevírání se. Tento proces je patrný ve výpovědi **R2** (ř. 27 – 30): *Jak jsme se postupně poznávali a já viděla, že se jí můžu s některými věcmi svěřit, že mně nesoudí, postupně se to začalo mezi námi rozpouštět, ale bylo to dlouhé, měla jsem v sobě velkou nedůvěru k okolí i pro to, co jsem si zažila se svým bývalým.* I tady je znát, že na proces sbližování je nutné nahlížet z pohledu rodiny, dle jejich potřeb a zažitých zkušeností. Dle toho, je za pomoci techniky konkretizace potřeb, nejlépe využít zástupného materiálu, tedy toho, o čem už něco víme, kdy necháváme rodiče odpovídat na otázku *Co mu dává nebo přináší daná oblast* a vstupujeme do 3. fáze většího *otevírání se*. Přesná formulace otázek k danému tématu je plně závislá především na dispozicích rodiče, aktuální situaci a jeho naladění. Pokud je rodič ochoten sdělovat nahlas, pracovník může komentovat sdělované, opakovat podstatné a zároveň znázorňovat jednotlivé body „na stole“ a průběžně je znovu opakovat. Příklad podává výrok **R1** (ř. 59 – 62): ...*Její přítomnost mi dost pomáhá, dokonce mi hodně pomohla vyjít ze sebe, když manželka umřela, trochu více si ujasnit sebe...* **R3** (ř. 117-118) *No, že mám někoho, komu se můžu svěřit, že mi poradí nebo že člověka vyslechne.... tam to není možná, že potřebuju jenom pomoci, nebo takže třeba sedíme a povykládáme, o čem potřebuju.* Konkretizací je rodič často překvapen, ale díky postoji pracovníka, se dokáže rodič na problematiku lépe soustředit, neodbíhat od tématu a systematicky prvky děje tedy pojmenovávat. V této fázi se už jedná o proces, kdy do role vstupuje *důvěra*. Jako ukázkou ji lze nalézt i ve výroku **R5** (ř.35 – 38): ...*Postupně jsem se začala s velkou opatrností svěřovat na to téma, vlastně v té spolupráci se známe nějakou dobu, už jí můžu říct, co jak to vnímám, jak se přítel chová, to*

jeho chování, když se vlastně s ním hádám, když se hádáme, jak se pak syn projevuje, co dělá, nedělá, jak to na něj působí, jaký to má na něj vliv, tak to už můžeme spolu řešit...

Abychom mohli s rodičem postoupit dále do fáze *Partnerství – Spolupráce*, má velký smysl v takovéto situaci začít celé dění strukturovat, tudíž vést rodiče k rozdělení prvků, které má před sebou na sociální (vztahové) a materiální (co mám a nemám, o co můžu přijít), tím ho vedeme k aktivní spolupráci a vhodnému řešení. **R5** (ř. 40 – 41): *Teprve za její pomoci jsem dozrála a šla podat na něj trestní oznámení, asi jsem ho pořád nějak obhajovala...s ní se cítím jak v takové ochraně pod takovými křídly jak kdyby.* **R3** (ř. 456- 459): *No je pravda, že když mi hrozila ztráta bydlení, nebylo mi to jedno, hlavně jsem to musel řešit, ale byla perfektní, vyslechla mě, přemýšlela se mnou a vymýšlela možnosti, hned našla způsob jak mě podpořit a řešit to, pomohla mi prakticky...*


Ve sdíleních je znát důvěru a partnerství ve spolupráci. Pracovník je v rodinách činitelem, který by na počátku práce měl věřit v možnost změny k lepšímu, možná jako jediný, protože už rodič nebo i jednotliví členové rodiny mohli upadnout do beznaděje a to dává naději na sbírání sil v rodiči, že tu je pro jejich děti, v naději pro jejich lepší budoucnost.


Obř. 11 Relaçní analýza se zaměřením na vztahový rámeç sociálně aktivizačního pracovníka a rodiny (Vlastní výzkum, 2020)



Legenda:

Označení jednotlivých elementů/složek podle jejich příslušnosti ke klíčové kategorii:

Vztahový rámec/ Determinující složky vztahu 

Vztahový rámec/ Motivace rodiny 

Vztahový rámec/ Sociální situace rodiny/Determinující složky situace rodiny 

Vztahový rámec/ Sociální postavení pracovníka v rodině

V relační analýze jsme se zaměřily na podrobnou analýzu vztahového rámce vytvářeného rodinou směrem k pracovníkovi. V průběhu spolupráce jak už bylo dříve zmiňováno, se vztah rodiny mění. Na počátku spolupráce je tedy vztahový rámec vytvářen převážně asymetrickým vztahovým rámcem, který je utvářen předešlými zkušenostmi rodiny ve vztahu k institucím, a také na základě vstupní motivace rodiny ke spolupráci. Rodiny s **rizikovým faktorem** vztahů i prostředí, představují pozici, která je převážně v evidenci OSPOD, nebo by měla být. Tyto rodiny jsou zacykleny potíží mnohdy už i s jejich původních rodin, což vyplývá z jejich rodinné anamnézy. To však neznamená, že vztahový rámec těchto rodin je neměnný a nemohou vstoupit do jiného vztahového rámce. Jako příklad uvádíme zkušenosti **R4** při navázání spolupráce (ř.18 -20): *Tahle paní na Vás bude dohlížet a bude na Vás sepisovat zprávy, jestli na Vás bude něco zlé, tak bych o dceru mohla přijít...takže v podstatě takové nedobrovolné.*“ V tomto případě je vztahový rámec vnímán **asymetricky s mocenským významem**, kde převažuje v očích rodiny zvýhodnění moci pracovníka a počáteční nedůvěra. Moc se týká jednak určité charakteristiky a jednak pracovníka. Oba aspekty zahrnují moc spjatou s řízením. Spočívá ve zmocnění podílet se na vedení rodiny a v důsledku toho za ni činit rozhodnutí a jednat v jejím jménu. Tuto moc si může pracovník přisvojit také sám anebo ji může vykonávat, dokud tomu rodič nezabrání. Tento asymetrický vztah se dále vyvíjí a může měnit svůj směr na „**kvázi rodičovský**“, jak uvádí dále **R4** a následně vysvětluje změnu vztahového rámce vyjádřením (ř. 39-40, 79): *...Matka se mně vzdala, chvíli jsem byla v kojeňáku, a pak si mně vzala babička, vychovávala mně babička, takže já jsem takové vzory nějak neměla. Pracovnice je pro mě vzor, to, co mi neposkytla moje máma, tak mně učí teď ona.* Jiný příklad ukazuje na vlastní motivaci ze strany rodiny a tudíž vztahový rámec, který začíná už v počátku kvázi rodičovským modelem **R10** (ř. 141 - 143): *Tak vlastně já jí můžu říct všechno, vlastně co se týká mého soukromí, kluků, co prožívám, tak vlastně jí říkám všechno, jak se cítím, to se mě i ona sama ptá, jak se cítím, mně vlastně svým způsobem nahrazuje matku, takhle bych to nazvala.* Kvázi rodičovský

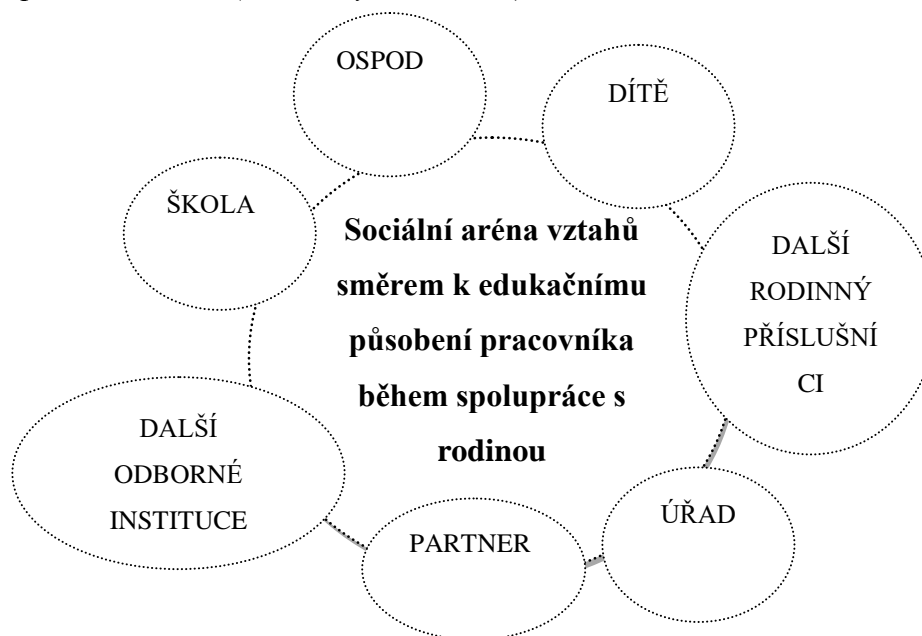
vztahový rámec můžeme definovat potřebou klienta na absentující obraz vzoru v jeho původní rodině. Tudíž pracovník vědomě i nevědomě reaguje na rodiče z pozice jeho egostavu. Dle transakční analýzy (Lister – Ford, 2006) lze tento stav vysvětlit jako model **dítě – rodič**, kde dítě se vyjadřuje prostřednictvím pocitů a instinktivních reakcí, usiluje o naplnění vlastních potřeb. Ukázka role dítěte ve vztahu **R4** (ř. 108): *Byla jsem hodně mladá, nevěděla jsem si rady v některých věcech, tak jsem zavolala asistentce, přišla a tak, tak, tak a jsem se o to pak pokoušela znovu a znovu...učila jsem se...* Na druhou stranu rodič z jejich pohledu, v našem případě pracovník, působí prostřednictvím hodnot, názorů a soudů ve dvou různých stylech. Jako pečující rodič, který nabízí péči, podporu a starostlivost a kontrolující rodič, nabízející bezpečné hranice, s cílem ochránit. Lze nalézt ve zkušenosti **R10** (ř. 299 – 300): *...občas mi nahrazuje mámu, kterou jsem jako měla i neměla, chováním neměla, takže mám k ní velký respekt, je takovou naší velkou mámou.* V **symetrickém vztahovém rámci** naopak od počátku můžeme nalézat naději v pomoc a důvěru. Tento vztah je primárně započat vlastní iniciativou rodiny z velké části z důvodu vzniku **nepříznivé životní epizody**. **R6** (ř. 8 – 9, 11 - 12) popisuje tuto epizodu a vztahový rámec s pracovníkem následovně: *Spolupráce začala ta, že mně vlastně bývalý přítel vyhodil na ulici jako těhotnou, kdy chtěl jako rodinu, mně, miminko a v tu chvíli, jak jsem otěhotněla se převrátilo vše vzhůru nohama, dítě nechtěl, úplně jsem nechápala proč...přišla mi sms, ahoj mám jinou holku, můžeš se odstěhovat, nejlépe hned, už se nevracej do bytu.* Kontakt na službu jí byl předán kamarádkou v naději na pomoc. Od počátku se o vztahu vyjadřuje slovy (ř. 82 – 84): *...vím, že to co jí musím říct, že vím, že to nikomu neřekne, že jí můžu věřit..., že je to jako kdybych měla zamknuté v trezoru, v tom je velká důvěra, ona je pro mě jak nejbližší kámoš.* Vztah symetrie lze sledovat i u rodin s mužskými zástupci. Například **R3** (ř. 34 – 36): *...když přijde my si povykládáme a pořešíme co potřebuji, tak se mi to i v té hlavě tak trošičku zklidní, ... jak kdyby patřila do rodiny.* Tady hovoříme už i o postavení sociálního pracovníka v rodině. Tento status quo je společným jmenovatelem ve vnímání jeho postavení v rodinách s delší dobou spolupráce převážně u rodičů s pocitem osamělosti. Další postavení pracovníků v rodinách jsou závislé opět na motivaci rodiny, aktuální sociální situaci a časovém horizontu spolupráce.

Je zásadní, aby se při práci s rodinou základním hlediskem stalo navázání vztahu důvěry a pocitu bezpečí. To je předpokladem toho, aby rodič měl snahu otevřeně prozkoumat pro-

blematické aspekty života. Rady, doporučení či pomoc jsou pak rodinou mnohem snadněji ochotně přijaty už v rámci již vytvořených sociálních vazeb.

Během spolupráce dochází mezi rodinou a pracovníkem k doprovázení, ve kterém pracovník předává rodiči potřebný souhrn vědomostí a postojů, potřebných k jednání s různými aktéry, kteří jsou nezbytnou součástí procesu ve vzájemných interakcích. Tyto vědomosti a postoje se tak učí uplatňovat ve své spolupráci. *Obrázek 12* ukazuje na vygenerovanou sociální arénu, ve které probíhají určité edukační procesy ve spolupráci s rodiči, které jim pracovník zprostředkovává, nebo naopak, jsou zprostředkovány aktéry a pracovník je dále implikuje do vztahu s rodinou jako třetí strana.

Obr. 12 Sociální aréna vztahů se zaměřením na edukační působení pracovníka během spolupráce s rodinou (Vlastní výzkum, 2020)



S odkazem na výpovědi našich informantů přejdeme na konkrétní edukační procesy, směrem k uvedeným aktérům. Jako první si dovoluujeme uvést **orgán sociálně právní ochrany dětí**, kterého cílem je zajistit práva dítěte pro jeho příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů a působení směřující k obnově narušených funkcí rodiny. V tomto případě jsou rodiče povinni spolupracovat s příslušným orgánem při ochraně práv a zájmů dítěte. V rámci přímé i přenesené působnosti je tato instituce odpovědná za vytváření multidisciplinární sítě zaměřené na ochranu dítěte a podporu rodiny. Na základě komplexního hodnocení vyvíjí individuální plán podpory, hodnotí správnost a účinnost, dohodnuté služby a slouží jako kontaktní osoba pro komunikaci všech zainteresovaných osob

(Pemová, Ptáček, 2012). Práva dětí se především týkají naplňování rodičovských kompetencí. Předpokladem je tedy edukace aktérů anebo případová spolupráce, která umožňuje vyhodnocovat přiměřenost rodičovských kompetencí k potřebám dětí v čase. **Dítě** jako hlavní a stěžejní činitel, v zájmu kterého rodič má zájem a chce zlepšovat svou situaci, představuje také pro rodiče velmi důležitou oblast introspekce. **R9** (ř. 23 24, 82): *Na OSPODU mi byla služba doporučena, sám bych to asi nedával...jsem na to nebyl připraven, nikdy jsem v takové situaci nebyl a ty lidi mi opravdu pomohli, já to беру tak z mého hlediska...já jsem měl špatné dětství a já bych chtěl, aby syn ho měl o trošku lepší a neměl by ho lepší, kdybych se já nesnažil..., chtěl jsem se proto naučit spolupracovat.* Na nutnou spolupráci s OSPOD poukazuje i situace **R5** (ř. 42 – 43), která svoji spolupráci s terénní pracovníci, započala na popud kamarádky: *Měla jsem už velké problémy s přítelem, mamku taky osočoval, sprostě jí nadával, kopal do dveří a byly tady i policajti, po rozmluvě s terénní, která mě dodala odvalu, se to vše nahlásilo i pracovníci OSPOD, nebo musela to nahlásit. Tak se cítím v takové ochraně.* Proces učení v rodičovských kompetencích pěkně popisuje svůj obraz **R4**, která odpovídá na otázku, co se během spolupráce opravdu naučila a co jí ovlivnilo: *Ovládat se, víc se ovládat. Nevztekát se na děti, to mi hodně pomohlo ohledně dětí. Uvědomila jsem si, že ty děti, že jsem přestala být tak sobecká, myslet jenom na sebe, já chci to a to, ale myslet na ně, více se kontrolovat. Začala jsem více přemýšlet, že ty děti to a to potřebují více než já... Směřem k dětem směřujeme ve spolupráci i k výchovným hranicím, což dokládá výpověď **R2** (ř. 43 – 44): *Našla jsem si opět cestu k dceři, tam jsem taky hodně tápala. Nevěděla jsem si s ní rady. Hodně mně pomáhala s dcerou, co a jak mám dělat, jak co řešit, kde přidat a kde upustit. Nastavit hranice, aby ona se mnou nemanipulovala.**

Aréna vztahů ve spolupráci je obohacena o učení se komunikaci i s **dalšími rodinnými příslušníky**, je také součástí edukačního procesu. V tomto případě se jedná především o staré rodiče, sourozence rodičů, nebo děti partnerů, se kterými se mají naučit vycházet a vhodně komunikovat. Problém v komunikaci s nevlastní dcerou popisuje **R7** (ř. 111, 31 - 32): *Měly jsme dost velký problém navázat vztah ...když byla jeho dcera ještě v pěstounské péči, tam mi hodně pomohla, že mám se víc otevřít srce pro ni, že může mít nějaký problém, potom když jsem potřebovala, tak mi to všechno pomohla i vylítat.* **R6** (ř. 100) *Já se divím ona mi dokonce pomáhala řešit i vztahové věci s bratrem...* Komunikace je v tomto procesu velmi významným prvkem k porozumění vzájemným potřebám. To se týká také i

v oblasti **Partnerství**. *Nemohla jsem se domluvit s manželem, už jsem myslela, že se i rozvedeme, jednu dobu toho bylo hodně. Pracovnice nám pomohla to probrat společně, mohli jsme otevřeně o všem mluvit všichni a porozumět si vzájemně a ona to neshazovala.* Tento názorný příklad je potvrzením činnosti vztahové mediace přímo v **R4** (ř. 54 – 55). Řada přístupů i v tvz. rodinné terapii pokládá za významný cíl projasňování komunikace. Konfrontace členů rodiny s tím, jaké významy jejich komunikačním aktům připisuje pracovník, může být nepříjemná. Avšak tato komunikační projasnění nemusí vždy znamenat změnu vztahu k lepšímu (Kim Berg, 2013).

Na další arénu vztahů ukazuje edukace směrem k **úřadům** a komunikaci s nimi. Velkým problémem zde je právě neznalost sociálního systému rodin, v čem jim pracovník pomáhá se orientovat. Například **R6** (ř. 31 - 36) svoji zkušenost popisuje následovně: *...já jsem neměla nic, ani na tom pracáku, co jsem tam šla s asistentkou, najednou jsem měla všechno, všechno šlo, příspěvky, příspěvky na kojení, jednou se mnou mluvili úplně jinak, protože jsem tam byla dvakrát, protože nevypadám, prostě, že bych byla sešlá ze života, no prostě jednali se mnou hrozně, teda to musím říct, ještěže, brečet se mi chtělo, těhotná, posílali mně od čerta k ďáblu, nepomohl mi nikdo, až jak jsem došla s asistentkou, tak to šlo, začalo se to dít všechno, na všechno jsem začala mít nárok a od té doby to je fajn a už to vím.* Také na úřady poukazuje **R1** (ř. 41 -42) po tragické události s manželkou: *Pomáhala mi, jak si vyřídit a vykomunikovat vše, co se týkalo dávek a důchodů, taky, nějaké záležitosti ohledně exekucí s manželkou.* Například **R7** (ř. 145) mluví o edukaci, jak písemně komunikovat: *...učím se co tam má být napsané, jak to má být napsané, jak je to správně napsané, aby mi to prostě nesmetli ze stolu.* Dále pokračuje (ř. 153): *...ale už se snažíme, ať si toho co nejvíce udělám sama, ona mi vše opraví, takže už mi pomáhá zase jinak, spíš mně vede k té samostatnosti...já se o něco pokusím a udělám to.*

Arénu **dalších odborných institucí** tvoří především zdravotní odborná péče, pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogické centra, která souvisí se zajišťováním péče o děti, především se speciálními potřebami. Než vůbec rodič zjistí, že má jeho dítě potíže, je to proces, co a na koho se v takovém případě obracet je pro ně velký problém. **R1** (ř. 41 – 42) *Také mi pomohla, abych řešil výchovu nebo zdravotní záležitosti syna, je dost agresivní, tak začala se mnou chodit s ním k psychiatrovi. Měl s chováním potíže i ve škole.*

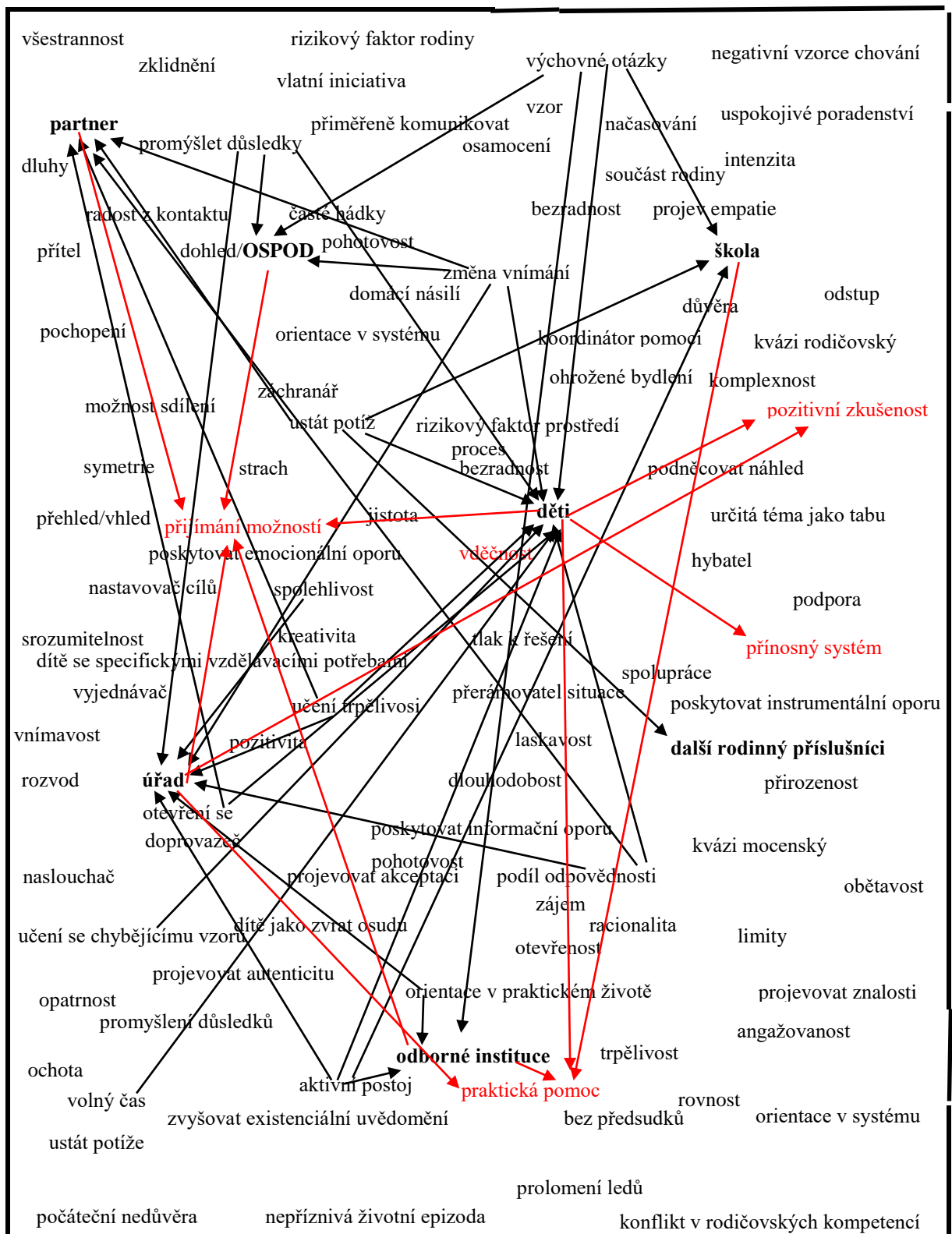
Posledním významným článkem v aréně sociálních vztahů při spolupráci je **škola**. Jelikož škola je druhým významným článkem ve výchově dětí, spolupráce rodičů s ní je nevyhnutná, aby naplňovala svůj účel. **R9** (ř. 28 – 29) zmiňuje: *...Pomáhá mi s klukem ve výchově a doučování nějakých úloh, a veškeré vyřizování a komunikaci se školou, co já bych sám těžko zvládal...* Zkušenost potřeby asistence u konzultace školních potíží dítěte, aby rodič lépe porozuměl a s pracovníkem společně věděli, jak dál postupovat v domácím prostředí vysvětluje **R7** (ř. 131 – 132): *...Bavily jsme se paní učitelkou, jak to mám řešit, pak jsem to s asistentkou přizpůsobila synovi, na učení, tak jsme to pak udělaly formou hry a ukazovala mi to...* Společná konzultace je vhodná především proto, aby rodiče lépe porozuměli situaci, a následně jim mohla být ještě jednou přetlumočena do pro ně srozumitelného jazyka a bylo na to v případě potřeby v domácím prostředí poukazováno a posilováno.

Vzhledem ke všem zasahujícím aktérům do spolupráce se tak pro rodinu vytváří edukační realita, ve které se snaží učit a nabývat určité schopnosti a dovednosti potřebné pro zvládnutí jejich životní situace. Jelikož životní realita je tvořená celistvými jevy a situacemi, poskytuje mnoho podnětů pro praktické učení se. Je to proces získávání zkušeností v tomto procesu tzv. doprovázení (Vávrová, 2012). Učení v těchto životních situacích probíhá vlastní zkušeností a postupným korigováním poznatků a praktických činností, pozorováním pomáhajícího pracovníka, konfrontací osobních zkušeností se zkušenostmi jiných, uvědomováním si vlastních postojů a chování atd. Podstatou je reakce na danou situaci a prostředí, což neznamena přizpůsobení, ale změnu, jež nastává díky individuálnímu úsilí rodiny. Při tomto procesu vzniká zkušenost jako soubor racionálních i emocionálních, logických i intuitivních, postojových i „technologických“ vztahů k určité situaci, věci či osobě atd. (Valenta & Kasíková 1994).

V následující analýze se proto zaměříme na otázku: *Jak vnímají klienti sociálně aktivizačních služeb edukativní stránku působení v průběhu spolupráce?*


Následující relační mapa (Obr.13) ukazuje, jak pracovník pomáhá rodině ve vývoji edukace směrem k sociální aréně všech zúčastněných aktérů.


Obr. 13 Relační mapa se zaměřením na edukační realitu rodiny za pomoci sociálně aktivi-
začního pracovníka směrem k jednotlivým aktérům a její dopad (Vlastní výzkum, 2020)



Legenda:

Označení jednotlivých elementů/složek podle jejich příslušnosti ke klíčové kategorii:

Edukační realita / Sociální vazba k okolí (tučně zvýrazněno) / 

Sociální vazba k okolí /Celkový dopad spolupráce (červeně zvýrazněno) 

Na první pohled je z relační mapy vidět, že nejvíce edukativních procesů se vyvíjí směrem k dětem, což potvrzuje a posiluje pozici sociálně aktivizační služby jako odborného podporovatele rodiče ve **výchovných otázkách** a v péči o ně. Potřeby dětí zůstávají pro všechny stále stejné a tvoří nedílný celek. Vlivem času, tj. věkem dítěte a vlivem okolních podmínek se mění potřeba intenzity jejich naplňování. To znamená, že jiné potřeby je primárně uspokojovat u kojence a jiné u školáků a jiné u dospívajících, avšak přitom nelze opomenout žádnou z nich. Z celkového hlediska jsou všechny potřeby stejně významné, zvláště potřeba bezpečí jako základní předpoklad naplnění všech ostatních potřeb (Matějček, 2007). Nepříznivá materiální situace rodiny může znamenat podstatnou příčinu snížených rodičovských kompetencí. Participant ohniskové skupiny **R10** (ř. 366 – 369): *...já se učím stále být...taky podobně přeskákat ty potíže, být tu pro děcka, být matkou, kterou jsem já neměla, jakou bych potřebovala...chci jim dát co nejvíc, no naše finanční situace mi to nedovoluje, ale učím se, že když chce syn nějaký kroužek, a tak, že to jde zajistit a můžu mu to dopřát, že jsou tady ty možnosti.* Rodiče, kteří se potýkají se snahou o základní materiální zajištění rodiny, častokrát nevěnují pozornost naplňování potřeb dítěte např. v oblasti identity, socializace, vzdělávání apod. Stabilizace materiálního zajištění rodiny může vést rodiče k opětovnému posílení jejich původních rodičovských kompetencí a to je hlavním cílem pracovníků této služby **R6** (ř. 111- 113): *...byla jsem ve velmi blbě situaci a jako mi vytrhla trn z paty ve všech směrech....se mi pokazila pračka, pomohla mi sehnat novou, doporučila mi organizaci, dostala jsem příspěvek na pračku, pračku mi dovezli úplně novou až domů.* Vztah pracovníka a klienta nebývá nikdy statický, ale dynamický, plný interakcí posouvajících jej vpřed a vzad a neustále se mění v závislosti na tom, proč se setkávají. Změnu vytváří právě to, že se s problémem pracuje. **R2** (ř. 402- 405): *... mně taky dost pomohla s dcerou, taky mně dost tak trápila, vždy jsem ustoupila, měla dost zameškaných hodin ve škole, tam nějaké potíže, musela jsem s nimi o tom taky hovořit, pak už jsem začala být přísnější, pořád dokola jsme to probíraly, i co se může stát a tak, trvalo mi to nějakou dobu, ale dost se to zlepšilo.* Z toho je patrné, že rozbor problematiky poukazováním

na mezeru, je možné postupnými kroky napravovat. Ve výzkumném materiálu byla nalezena možná náprava rodičovských kompetencí **učením se chybějícímu vzoru R10** (ř. 446-448): *Já ji mám jako vzor – matku, je taková klidná a vyrovnaná učím se to, ale je to pro mě v životě těžké, když jsem si prošla tím vším, čím jsem si prošla...musím vědět co od lidí čekat, na co se připravit a jak se tomu bránit, ukázala mi můj pohled na věci tak jinak, že musím jít dál.* Jedná se především o aktivní podporu rodičů v udržení odpovědnosti za situaci rodiny, uvědomování si jejich role, poukazováním odpovědnosti, kterou mají vůči sobě i vůči dětem. **R9** (ř. 381 -386): *hovoří ve své reflexi o výrazné změně ve svém vnímání a postoji ke své spolehlivosti: ...naučil jsem se dívat se na sebe jinak, neviděl jsem se, a probudil jsem se, díky synovi, že mi pomohla, abych ho neztratil, i když pořád jsou nějaké problémy, ale ty asi budou..., jo a hlavně být spolehlivější, jak se mi rozsvítilo, tak jsem si uvědomil, co jsem vlastně dělal, že jsem nedodržel, co jsem slíbil, že ona někde na mě čekala, snažila se pomoci a já na to kašlal, teď jak nepiju, se za to hodně stydím.* **R2** (ř. 45): *Neříkám, že dnes žiju, jak bych chtěla, ale už jsem určitě opatrnější, zodpovědnější a nenechám se zlákat do dalších dluhů a nejistot.* **O aktivním postoji ke svému problému a podílu odpovědnosti** dále pokračuje v interview **R9** (ř. 38 – 41): *.. já jsem se delší dobu potácel s pitím docela, nic jsem nechtěl řešit, pak už bylo těch starostí docela dost, protože synátor byl už větší a divočejší, no prostě to bylo potřeba všechno dát dokopy. Když jsem ho chtěl mít, tak už to prostě nešlo...a dnes jsem rád, že to nakonec tak dopadlo.* Tyto výchovné otázky jsou také měřítkem OSPOD, kterého centrem zájmu je blaho dítěte. Směrem k OSPOD hovoří o edukační realitě a **podílu odpovědnosti** za své jednání **R5** (ř. 22, 31, 25- 26) : *...nechtěla jsem, aby se o mě zajímala sociálka..., že jsem přítele nechtěla jak kdyby, jak to říct nabonzovat, napráskat, že on dělá mně něco špatně... po nějakém čase naší spolupráce jsem se rozhodla a šla tam s ní a podala na něj trestní oznámení a přešla to i s OSPOD už jen ať kvůli synovi, věděla jsem, že musím být odpovědnější v tom kvůli němu.* Dále **R5** hovoří v ohniskové skupině o **učení se otevřenosti** a spoluprací s odbornou institucí (395 – 396): *...taky mně naučila, abych se při problému více otevřela, jinak to nevyřeším, v tom jsem už udělala kus práce, to vím, pracuju na tom i s psychožkou a je mi v tom líp.* Je potřebné dosáhnout shody v názoru na rodičovské kompetence, a to optimálně prostřednictvím sjednoceného názoru na potřeby dítěte, jak napříč rezorty, tak i na úrovni jednotlivých pracovníků. **Učení se běžným záležitostem ve vyřizování** směrem k úřadům zmiňuje **R3** (ř. 379 – 380): *Taky naučila mně co jak si vyřídit v tom hrozném*

chaosu, takže už mám jasno, co můžu a co nemůžu se synem, na co mám nárok... Pomoc naplňování potřeb dítěte směrem ke vzdělávání a k aktérům školy poznamenává R8 (ř. 442 – 445): Hlavně s holkami, v učení a dalšími věcmi pro ně, té nejmladší je v šesté třídě, já to těžko umím ani tomu nerozumím. Pomohla mi zařídit doučování pro ně. Možná mně naučila více mluvit.

Hlavním edukačním cílem pracovníků dle konceptu pomoci zaměřené na rodinu je tedy posílení rodičovských kompetencí. Úkolem je pro ně přijetí pozitivní role rodičů a jejich kompetencí, zlepšit situaci rodiny, navrátit jim důvěru, i tu, kterou sami ztratili. Je to postupný proces, pružnost a efektivita je při práci s každou rodinou individuální nepředvídatelná.

Na závěr k tomu lze shrnout, že cílem edukativního aktivizačního procesu není rodiče s dalšími aktéry co nejdéle doprovázet, ale jak podotýká Vávrová (2012), doprovázet je efektivně, což znamená jen po dobu pro ně nezbytně nutnou.

Úkolem poslední vedlejší výzkumné otázky je odpovědět na otázku: *Jak vnímají klienti nastavený systém pomoci rodině?*

Z obecného hlediska se dopad může dotýkat, jak už bylo uváděno mikrosociální roviny, tak i celospolečenské. V našem případě se zaměříme na konkrétní výpovědi participantů ohniskové skupiny. R9 (ř. 494 – 495): *„...dobrá zkušenost, díky že jsou tací, co pomáhají, nikdy jsem nevěděl co to je, až jak jsem to opravdu potřeboval, vím, že k něčemu jsou. Výpověď poukazuje na dobrou zkušenost a přínosný systém, který rodiči pomohl překonávat nepříznivou sociální situaci rodiny. Je to příklad muže samoživitele s negativním vzorcem chování. Praktičnost pomoci vyzvedává většina participantů. R10 (ř. 497 – 499): „...praktická pomoc, velký přínos jak s pomocí materiálních věcí, pro takové, co to potřebují, vůbec jsem nevěděla, že vůbec něco takové existuje... Dále podrobněji zkušenost popisuje R7 (ř. 511 – 513): ... byla jsem ráda, že to můžu s někým všechno řešit ty děti, i v terénu, však na úřadě by s vámi nikde nešli, tady s vámi zajdou kdekoliv, co potřebujete, se přizpůsobí, takže tak se můžete naučit hodně. Zajímavé je sdělení R6 (ř. 502 – 504), která upozorňuje na společensky menší informovanost o systému: ...jsem o tom nevěděla, kdyby mi to známá neřekla abych to zkusila, a vyhrála jsem tím, mně dala i pracovnice nějaké letáčky, a vůbec maminy co znám, jsou v různých situacích a vůbec o tom nevědí, jak je to možné, mělo by to být více vidět a vědět o tom, dle mého mají malou propagaci, je*

potřeba dát vědět, že je tu takový systém pomoci, jak toto. Tak komplexní, že bych si to nemyslela. Vzhledem k mezerám v uspořádání systému a sítě služeb vzniká mnoho situací, kdy potřeba podpory rodičovských kompetencí vyvstává prostřednictvím následků, jež jsou zaviněny nedostatky rodičovských kompetencí anebo dlouhodobě nedostatečně naplňovanými potřebami dětí. Součástí sdělování bylo i vyjádření úcty a vděčnosti těmto pracovníkům. Je známo, že úcta je aspektem vztahu, který je nakloněn i určité tvořivosti. Projev úcty a respektu k pracovníkovi vyjádřilo v závěru našich polostrukturovaných interview i v ohniskové skupině několik rodin následovnými slovy: **R6** (ř.519) *...že si jí velmi vážím a děkuji za vše, co pro mě udělala a ještě dělá.* **R5** (ř. 523): *Vážím si ji a respektuji vše, co a jak dělá pro mě.* **R2** (ř. 524): *Děkuji jí, že je se mnou trpělivá, protože jsem někdy hrozná.* Z toho je patrné, že se zde také odráží i kvalita jejich vzájemného vztahu a celkového přínosu spolupráce na mikrosociální úrovni. Z hlediska celospolečenského se ukazuje na přínosný systém pomoci především pro rodiče samoživitele a řeší jejich chybějící aspekt opory v různých rovinách.

Spokojenost samotné rodiny/rodiče se spoluprací se sociálně aktivizační službou je jedním z významných aspektů kvality i profesních kompetencí těchto pracovníků. Je příznivou skutečností, že zhodnocení těchto výsledků se jeví velmi pozitivně, jestliže přihlížíme na daný stav ve zkoumaném regionu.

Řada pracovních činností se týká podporujících edukačních intervenčních aktivit, ale také aktivit, kterých zásahy dle výpovědí klientů aspoň zpočátku nemuseli vnímat pozitivně (např. R1, R2, R4, R9). Přínosným zjištěním je, že někteří z participantů neměli žádná očekávání a jiní očekávali jakoukoliv pomoc v jejich bezradnosti. Urbiš v tomto smyslu (2010, s. 107) tvrdí: *...nikdo z nás není postižen více nebo méně, ale pouze tolik, aby vyrovnal nerovnováhu vzniklou svým jednáním.* Z požadovaných charakteristik pomáhajícího pracovníka tedy lze vyčíst, že jejich očekáváním je požadavek **porozumění**, jakési poskytování souhlasu a citové opory. Z odborného terminologického hlediska ho nazvěme empatické naslouchání, které je prakticky využitelné nejen v sociálně pedagogické praxi. Můžeme být proto v souladu s tvrzením Turka (2008), který jako indikátor kvality považuje projev hlubokého porozumění. I přes genderovou diferenciaci spojovanou s očekáváním je zajímavé, že i zastoupení mužského vzorku participantů ve výzkumu uvádí, příznivou zkušenost ze spolupráce a naplnění očekávání tohoto požadavku. Je však možný hypotetický fakt, že tento mužský vzorek je u služby veden jako muž - samoživitel, kterému chybí prá-

vě opora ženy a určitá bezradnost v samostatné roli rodiče. Tento aspekt je o to víc překvapující, že je v rozporu s tím, co se obecně uvádí v kontextu se sociálně – právní problematikou, že *obecně muži jsou vnímáni a hodnoceni jako osoby, které svým chováním přispívají k nestabilitě současné rodiny*, jak uvádí Mlčák et al. (2005, s. 283). Avšak na to, abychom vyvrátili tento fakt, je náš vzorek příliš slabý a nerelevantní.

5 DISKUZE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU

Záměrem předloženého výzkumu bylo poukázat v hlubších souvislostech na situaci vnímaných kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou z perspektivy jejich klientů, se kterými spolupracují. Pro tyto účely byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, s těžištěm v polostrukturovaných interview. Tato metoda sběru dat byla s ohledem na metodologickou triangulaci dat doplněna analýzou dokumentů a studií. Byla přínosem jak z hlediska hlubšího ponoření do tématu, tak i z důvodu toho, že přinesla zjištění, která by nebylo možné skrze kvantitativní nástroje sběru dat zachytit. Náš výzkum lze z hlediska jeho zaměření, metodologického uchopení, ale i užší specifikace výzkumného vzorku považovat za ojedinělý a přinášející poznatky a perspektivy pro sociálně pedagogickou teorii a praxi.

Na základě těchto skutečností, které postihují vědecko-výzkumný potenciál námi zvoleného tématu, se zaměříme na diskuzi výsledků výzkumu, a to s důrazem na doporučení do praxe i nastínění dalších možností zkoumání. Její struktura se bude odvíjet od stanovených výzkumných otázek. Poslední subkapitola bude směřována k limitům výzkumu.

5.1 Signifikantní osobnostní charakteristiky v kompetencích pracovníků

K vykonávání sociálně aktivizační práce je vždy nutný vztah s klientem a zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího do pracovního procesu. Osobnost pomáhajícího je jedním z důležitých nástrojů, které při své práci používá. Pravděpodobně se lze shodnout na tom, že osobnost pomáhajícího má skutečně velký vliv na kvalitu práce ve všech pomáhajících profesích. Pokud se budeme ptát, co to je osobnost, vezmeme v potaz Nakonečného vysvětlení (1998, s. 498), že se jedná o *hypotetický konstrukt, přímo nepozorovatelný fenomén, kterým popisujeme či vysvětlujeme zvláštnosti lidského jednání a prožívání*. Míra zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího pracovníka do vztahu s klientem přináší zajímavé fenomény. Jsou jimi například pocit naplnění a uspokojení z práce, na opačné straně se pak může jednat o pocit vyhoření, či ztráty smyslu. Každé z pomáhajících povolání vyžaduje důraz na prezentaci specifické „části“ osobnosti. To znamená, že z hlediska „lidského faktoru“, je dobré uplatnění pracovníků takové, aby se každý optimálně realizoval, vybíral si další vhodné odborné vzdělávání, předcházel konfliktům a případům individuálního selhání. Stěžejním

bodem je tedy sociální komunikace v této pomáhající profesi. Velkým deficitem je absence podpory dalšího profesního vzdělávání v dlouhodobých vzdělávacích programech a různých praktických výcviků. Sociální pedagogika by proto měla být zaměřena na vzdělávání v sociálních kompetencích. Sociální pedagogiku bychom mohli vnímat jako vztahovou vědu s hlubšími interakcemi mezi jednotlivými aktéry. Faktorem ovlivňujícím kvalitu této specificky specializované odborné činnosti s rodinou jsou zkušenosti a prohlubující práce se sebereflexí a autoregulačními mechanismy.

Hodnocení lidského faktoru, tj. konkrétních sociálně aktivizačních pracovníků jejich klienty je z velké míry ovlivňováno jejich vzájemným způsobem a obsahem sociální komunikace, ve které si obě strany sdělují široké spektrum různých informací, které chtě nechtě mají různorodé psychologické pozadí. Pracovník a klient si v tomto procesu vzájemně sdělují např. svoje postoje, hodnoty, představy, myšlenky, pocity, nálady nebo způsoby chování. Na nepředvídatelné situace, je proto zapotřebí neustálá reflexe zkušeností v podobě intervizí a kvalitní supervizní práce, která směřuje ke zlepšování odborných kompetencí pracovníků.

V průběhu komunikace si sociálně aktivizační pracovník a klient proměňují roli komunikátora, tedy toho, kdo sděluje určité informace prostřednictvím komunikačního kanálu komunikantovi, jež přijatou informaci potřebuje dekodovat. Během toho si verbálně a neverbálně sdělují určité množství informací v určité kvalitě. Při sdělování si pracovníci a jejich klienti vzájemně poskytují metakomunikační symboly ve formě slovního a mimoslovního projevu, kterými naznačují, jak je potřeba poskytnutým informacím skutečně rozumět (Křivohlavý, 1977).

Struktura lidského self poskytuje v mnoha ohledech skvělou službu, zejména umožňuje předvídat. Dokážeme předvídat, jak budou lidé kolem nás reagovat na určitý způsob řeči nebo chování. Dokážeme rozpoznat, co je přijatelné pro nás a pro druhé, a provádět volby bez zkreslování či popírání svých zkušeností. Každý tíhne k přijímání důležitých zkušeností do vlastního vědomí. Člověk, a tedy klient sociálně aktivizační služby zažívá příjemné či nepříjemné pocity a emoce v přímé interakci s pracovníkem, které si vyžadují jeho pozornost. Na základě těchto jejich pocitů, jsme tedy analyzovali několik charakteristik (např. laskavost, přirozenost, zájem, trpělivost, angažovanost, porozumění, nehodnotící přístup apod.), které můžeme zařadit dle jejich klientů k základním signifikátorům osobnostního

potenciálu v kompetencích sociálně aktivizačních pracovníků při spolupráci s rodinou. Osobnost pracovníka můžeme tedy chápat jako základní pracovní nástroj, který podstatně ovlivňuje pracovní výkonnost a spokojenost klientů, jak dokládají výsledky. Tento poznatek je také v souladu se samotnými výroky pracovníků, který v něm vidí potenciál (Pavličková, 2018b). Příkladně to vystihuje i výpověď rodiče **R4** (ř. 65): *Je vidět, že to bere jako-by srdcem, celou osobností...*

Tento lidský potenciál pracovníka má v interakci při jednání s rodinou velký význam. Na základě toho se ukazuje, že nosným faktorem profese mohou být tedy určité specifické osobnostní kompetence, jak zmiňuje Mlčák et al (2005, s. 289) ve smyslu jakýchsi *stálých komplexů dovedností a hodnot*. Současně lze předpokládat, že tyto osobnostní kompetence mohou tvořit do určité míry stabilní jádro této profese. Z podstaty našeho lexikálního přístupu, který jsme při rozhovorech a v ohniskové skupině provedli, nám v analýze vyšli adjektiva, které vystihují charakteristiky pracovníků těchto služeb, a které uplatňují v přímé práci s rodinou. Nejčastějším zastoupením jsou *Trpělivost, Laskavost, Pochopení, Zájem, Angažovanost, Přirozenost. Spolehlivost, Nehodnotící přístup*. Můžeme o nich hovořit jako o jejich *kvalitativním benefitu*. Klienti je díky tomu percipují jako skutečně pomáhajícího pracovníka, jako osobu, která stojí na jejich straně. Naš výzkum poukázal spíše na vliv lidského faktoru, který by si vzhledem k potřebám rodin zaslouhoval ještě detailnější prozkoumání v rámci samostatného empirického bádání. V tomto směru jsme si vědomí toho, že vzorek je příliš malý na generalizaci těchto zjištění. Z hlediska hierarchické taxonomie lexikálního přístupu dle Hřebíčkové, Urbánka & Čermáka (2000) se převážně jedná o vlastnosti spojené s **přívětivostí, svědomitostí a emocionální stabilitou**. Extraverze a Intelekt se nevykázali jako silné faktory. Důvodem může být nastavení osobních hranic pracovníka v profesním vztahu, tudíž otevřenost a sdělování vlastních zkušeností pracovníka ve spolupráci nemusí sehrávat tak významnou roli v profesním vztahu. Dalším vysvětlením se pro nás jeví potřeba lidského a opravdového kontaktu klientů na úrovni partnerské roviny ve spolupráci. Pokud je pracovník lidský, využívá jednoduchý jazyk na úrovni svého partnera, vysoký intelekt v komunikaci pro klienta v tomto směru tak není rozhodující. Naskytuje se tedy prostor pro hlubší výzkumné prozkoumání osobnostních charakteristik těchto pracovníků.

5.2 Významné efektivní interakce v kompetencích pracovníků

V průběhu vzájemného kontaktu sociálně aktivizačního pracovníka a rodiny dochází přirozeně k tomu, že se vzájemně nějak vnímají, poznávají a sdělují si informace, ale také k tomu, že na sebe svým chováním vzájemně interagují jako komplexní stimuly vyžadující odezvu. Podstatou tohoto pracovního vztahu je střídání vzájemných akcí a reakcí, které se podřizují principům určitého koloběhu situací. Akce pomáhajícího pracovníka se stává podnětem i výzvou k reakci klienta, která se následně pro pomáhajícího stává akcí vyžadující další klientovu reakci atd. (Kelly & Thibout, 1978).

Po analýze jsme dospěli v tomto směru k závěru, že k budování kvalitního a pozitivního pracovního vztahu je potřebná dávka trpělivosti a důvěry v procesuální vývoj rodiny. Vývoj vztahu s rodinou prochází určitou dynamikou a časem. V něm se postupně buduje důvěra, která směřuje k nastolování potřebných změn v rodině. Vyžaduje proto specializované vědomosti a dovednosti o pomoci rodině jako celku a o podpoře vztahů dítě – rodič a širší rodina. V tomto směru jsme ve shodě s Matouškem & Pazlarovou et al. (2014), že důvěra je podmínkou pro navázání efektivní spolupráce.

Podpora samotné rodině vyžaduje proto určité osobnostní a profesní předpoklady vedoucí k efektivnímu naplňování účelu služby. Z výsledků je patrné, že některé intervence s rodinou vedou kromě preventivního účelu i směrem k terapeutickému záměru – tudíž k hlubšímu prozkoumání pozadí rámce rodiny, a k tomu je mnohdy potřebná dimenze časová, z důvodu nejednotných psychických a osobních dispozic rodičů.

Významným faktorem celkové pracovní činnosti sociálně aktivizačních pracovníků v interakčním rámci je jejich **úroveň poskytované sociální opory** rodinám, kterým je poskytována nejen individuálně, ale zároveň i institucionální sociální oporou, kompenzující určitý nedostatek v rodině. Tato opora představuje ve vzájemné interakci převážně budování pocitu důvěry. Pokud má být pracovník pro rodinu prospěšný, neměl by předstírat, jedná se o aspekt, na kterém se dá stavět dobrý vztah a důvěra. **Projev autenticity** je přímo úměrný sebeúctě pracovníka. Výzkumy totiž ukazují, že autenticita má přímý vztah k sebeúctě, životní spokojenosti, intrapsychickému a interpersonálnímu fungování a sociální adjustaci (Lee in Banmen, 2009, s. 140). Pokud bude pracovník ve vztahu s ostatními komunikačními partnery ve spojení se sebou samým, nelze nic předstírat. Lum však tvrdí (in Banmen, 2009, s. 204), že *není možné být autentický pořád, ale je důležité, aby se pra-*

covník snažil být kongruentní především ve chvílích setkání s klientem. Z tohoto důvodu většina participantů výzkumu klade ve vztahu důraz na přirozenost pracovníka (viz. R3;R4; R5; R6; R9; R10), která vytváří předpoklad pro úspěšnou a efektivní interakci. V tomto směru můžeme tedy uvažovat o pracovníkovi jako i o **vzoru** pro klienta (viz. R4; R7; R10), který rodiči pomáhá s edukací chybějících nedostatků z původní rodiny. **R7** (ř. 428 – 430) uvádí: *Učím se takovému vzoru, je pro mě vzor, takže jak co zařídit, kde zajít, jak co kde nakupovat, zda se mi to vyplatí, mně to neměl kdo takto v životě naučit.* Případně může působit i jako vzor partnerský (viz. R1; R3) **R3** (ř. 304-305) *Je taky pro mě partačkou, součástí...postupně se to rozvíjelo, ta důvěra se více prohlubovala časem, jak jsem s ní postupně řešil některé důležité záležitosti.* Tak do role vstupuje teorie sociálního učení. Podle Rottera (1954) vzor tady působí jako chování, které plní funkci očekávání a posilování hodnot ve specifických životních situacích. V tomto kontextu je vhodné zmínit i teorii sociálně-kognitivního učení A. Bandury, především jim zavedený pojem self-efficacy (osobně vnímané zdatnosti). Pro zvládání některých situací, do kterých pracovník intervenuje během spolupráce s rodičem je důležité, aby znal svůj osobní profil, který může být významným faktorem úspěšnosti implementace do práce s rodinou.

Z hlediska analýzy výzkumného materiálu má v interakcích velký význam pracovníkova **kompetence poskytování emocionální opory** (viz. R1; R2; R3; R4; R6; R8; R9; R10) v situacích, kdy je potřebné rodiče podržet v jejich prožívání a pokusu o snížení eskalace jejich bouřlivého emocionálního jednání, pomoci jim eliminovat emoční výkyvy a nalézat uvolnění, také poskytovat neutrální náhled v situacích nevýhodných pozic v rodině, případně s institucemi tak, aby se preventivně působilo a zamezilo řešením, které mohou mít nepříznivý dopad na děti, jako budoucí generaci, která by mohla opětovně znovu přebírat nevhodné vzorce chování od svých rodičů. Cílem je pomoci jim zvládat zátěžovou situaci konstruktivně. Přitom všem významnost interakce nelze přehlížet ani v **kompetenci ve zvyšování existenciálního uvědomění** rodičů (viz. R1; R2; R4; R5; R9; R10) pochopením příčin a následků, akcí a reakcí, soustředěním se na aktuální danost situace a konkrétního řešení. Od toho se odvíjí i účel a adekvátnost **kompetence poskytovat náhled** (viz. R1; R2; R3; R4; R5; R7; R9; R10); Ne vždy lze očekávat, že tyto situace „aha momentu“ u rodiny nastanou a jednání pracovníka padne na úrodnou půdu, ale lze předpokládat a dávat šanci tomu, že tak jednou nastane aspoň s minimálním posunem a příznivým efektem v zájmu dítěte. V souladu s Bakošovou (2011) v těchto kompetencích shledáme aspekty,

ve kterých pracovníci nabízejí prostor rodičům, aby dospěli k většímu sebepoznání a znali své potřeby. Zároveň je jim poskytována vhodná sociální opora, aby se lépe rodič orientoval ve vlastní situaci. Taktéž v tomto směru můžeme tedy z celkového pohledu hovořit o *sociálních kompetencích zaměřených na personální a osobnostní rozvoj osobnosti, součástí kterého má být vytváření nových kvalit sebe samých* (Bakošová, 2011, s. 107). Každý jedinec totiž ve své konkrétně žité realitě potřebuje svůj čas zrání, svůj prostor pro jeho řešení a pracovník je jen ten, který mu má tuto možnost se svým osobním potenciálem nabídnout a nenásilně ho vést a směřovat správným směrem v rámci sociálního a výchovně vzdělávacího doprovázení, o kterém mluví Vávrová (2012). Má být jakýmsi kormidelníkem na cestě ke vhodnému rodičovskému zrání a převzetí podílu odpovědnosti za dění událostí v rodině. Volba je však vždy na rodiči. V rámci interakcí, lze na základě těchto zjištěných skutečností usuzovat, že se převážně v jejich intervencích vyskytuje nedirektivní styl komunikace (viz. *Tab. 1*, str. 73).

Ve vztahu k tomu, nelze opomenout i **projev pracovníkových znalostí** – tudíž jeho kompetenci poskytovat rodiči informační oporu, kterou rodič na prvním místě očekává a vyhledává (R1; R2; R3; R6; R7; R9; R10). Jedná se o praktické poradenství a orientaci v otázkách sociálního systému a sítě služeb, nastavení postupných kroků, které lze pro vyřešení situace učinit. V bezpečné atmosféře lze toto poradenství s prvky humanistického přístupu vnímat dle výpovědí participantů výzkumu jako více efektivní, než je tomu na místech se statusem větší institucionální povahy. Tudíž trend terénní práce se snaží více přibližovat individuálním potřebám těchto rodin a svoji pomoc se snaží centrovat osobnějším přístupem s mnohdy terapeutickým efektem.

V neposlední řadě, preventivním a rychlým opatřením v interakci s rodinou je **poskytování instrumentální podpory** (viz. R1; R2; R3; R4; R5; R6; R7; R8; R9; R10), které je pokládáno za jeden ze základních principů efektivity práce. Má podpořit rodinu v jejich nepříznivé sociální situaci a pomoci rodičům poskytnout a nalézt pro děti zajištění a naplnění základních potřeb pro jejich zdárný vývoj svým kompenzačním charakterem. Dle Bakošové (2011) metoda kompenzace nahrazuje nedostatek a ukazuje možnosti volby zůstat osamělým a v nedostatku, nebo vybírat z podnětů a nasycovat neuspokojenou potřebu. V současné době instrumentální podpora tvoří významný pilíř možností a široké škály pomoci v závislosti od zručného a efektivního fungování jak jednotlivých pracovníků, tak i od celkového fungování organizované pomoci. S tím však vyplouvá na povrch i etická

dilemata pro pracovníky, která se pak týkají opětovného čerpání instrumentální podpory s možností vyvolávat v rodičích efekt závislosti. Je tedy spojována i se značnými riziky efektivity. Otázkou je pak následné řešení těchto dilemat v kompetencích pracovníků pod odborným supervizním dohledem a nastavením vhodné praktické metodiky spojené s poskytováním instrumentální podpory. Dalším aspektem této kompetence je podněcovat rodiče, aby se naučili žít s daným stavem a hledali možnosti, pokud to jde i v jednodušších objektech, jako třeba v přírodě, ve vzájemných mezilidských vztazích, případně jiných podnětech. Důležité je zůstat otevřený vůči těmto podnětům.

Vnímané kompetence jsme analyzovali, jak uvádí Mlčák et al. (2005) jako kompetence ve vztahu ke klientům. Dle Kubeše (2004) jsme na základě této analýzy vytvořili nástin kompetenčního modelu, o kterém hovoří jako *o modelu šitém na míru* pracovní pozici terénního pracovníka s rodinou. Zároveň by však tyto kompetence, které vnímají rodiče ve spolupráci, měli dle Hroníka (2006) vytvářet i kompetence organizace zaměřené na pomoc rodinám.

Na závěr lze podotknout, že podobu efektivní interakce, kterou by se pracovník měl řídit, shrnuje vhodná a výstižná citace Kratochvíla (2009, s. 34) „*Řekni, co vidíš, co cítíš, ale nekritizuj.*“ Přivlastnit by si měli tento výrok všichni, kteří pracují v pomáhajících profesích.

5.3 Limity výzkumu

Participantů výzkumu, klientů sociálně aktivizační služby, vstupovali do účasti na výzkumu zcela dobrovolně na základě dotázaní jeho pracovníkem, což dokládá také jejich podpis informovaného souhlasu. V empirické části práce nejsou uváděny jejich jména. K zajištění anonymizace byla využita čísla rodin. Přes veškeré dodržení etických aspektů výzkumu se domníváme, že prezentované výsledky mohou však být limitovány přinejmenším v následujících oblastech:

1) Limity na straně výzkumníka

- Osobní limity vyplývající z role výzkumníka v kvalitativně orientovaném výzkumu, příčinou by mohl být úzký kontakt s participanty, dlouhodobý a profesní zájem o

zkoumanou problematiku a z toho vyplývající i nižší míra odstupů a náhledů při práci s výzkumným materiálem.

- Výzkumníková reflexivita – v kvalitativním výzkumu se mizí hranice mezi rolí výzkumníka a zkoumané osoby, takže do procesu sběru a analýzy dat mohou vstupovat výzkumníkovy subjektivní postoje a stanoviska x ve shodě s principy situační analýzy by výzkumník měl být součástí situace a mělo by být popsáno, jak ji ovlivňoval.
- Individuální proměnné vstupující do procesu sběru dat, kterými mohou být osobnostní charakteristiky výzkumníka x komunikační schopnosti x vytížení x zaujatost k tématu x psychické naladění na participanta.
- Osobní pracovní zkušenost výzkumníka se službami sociální aktivizace, jež se nezáměrně mohla promítnout do způsobů vedení rozhovoru s participanty, ale také do analytické práce s výzkumným materiálem, což může znamenat riziko snížené teoretické citlivosti.

2) Limity na straně participantů výzkumu:

- Aktuální psychické rozpoložení, nálada, či zdravotní a intelektový stav participantů, jež se mohly projevit v hodnocení zkoumané situace.
- Otevřenost a upřímnost participantů při sdílení žitých zkušeností v průběhu interview a ohniskové skupiny s cílem zhodnotit situaci lépe, aby vyhověla požadavkům výzkumníka.

3) Limity na straně metodologie výzkumu:

- Kvalitativní design výzkumu, kterého výsledky mohou více vypovídat o tom, jak aktéři vnímají danou sociální realitu, než jaká ve skutečnosti je. Jedná se především o subjektivní stanovisko zachycené z perspektivy pouze jednoho z aktérů (klientů služby) tj. pohled na zkoumaný fenomén „z jedné strany“. Bylo zvažováno také zapojení i jiných aktérů (jiný rodinný příslušníci) do výzkumu, ale s ohledem na jejich vytíženost, nedostatek časových možností a celorepublikovou karanténu, celá situace výzkumu byla tímto faktem ztížena, a proto jsme z těchto záměrů ustoupili.

- S ohledem ke zvolenému výzkumnému designu nelze námi vyvozené závěry zobecňovat směrem ke všem pracovníkům, neboť se vztahují pouze k námi sledované skupině participantů.
- Redukce výzkumného souboru na rodiny, které mají pouze pozitivní zkušenost se službou tohoto typu x riziko redukovaného množství informací od participantů.
- Absence detailnější komparace námi vyvozených výsledků s výsledky již realizovaných anebo obdobných výzkumů. V sociokulturním kontextu České republiky jsou k dispozici příliš omezené zdroje.

ZÁVĚŘ

System péče o ohrožené děti a rodiny v České republice se potýká s řadou nedostatků. Systemové změny jsou sice nastaveny, ale jejich realizace nepostupuje dostatečně. System bere ohled na práva a povinnosti jednotlivců právně za dítě odpovědných. Je nutné si uvědomit, že ochrana dětí a s tím související funkční a efektivní system ochrany dětí je jedním z nejvyšších zájmů moderních společností. Mnoho studií ukazuje, jak tvrdí Kim Bergová (2013), že děti umístěné v náhradní rodinné péči neprospívají o nic lépe, než ty, které zůstávají po celou dobu s rodiči.

V posledních desetiletích proto vzniká v oblasti „rozvoje služeb“ řada nových vysoce specializovaných činností. V důsledku toho v centru našeho zájmu stojí na rodinu zaměřená služba, tj. sociálně aktivizační služba, která je specializovanou službou péče o děti, která si jako svůj cíl intervence primárně stanovuje rodinu, namísto oddělené péče o děti a rodiče. Její filozofií je přesvědčení a víra, že nejlepší cestou k poskytnutí pomoci je podpora a posílení rodiny jako celku. Představuje citlivý, a zároveň zásadní posun v uvažování o tom, co pomáhá rodinám a dětem. Bere rodinu jako partnera při rozhodování a určování cílů a hledá, respektuje i využívá přednosti a zdroje rodiny a tím jí napomáhá vidět její kompetence a možnosti řídit vlastní život. Zahrnuje nejen řadu ekonomických aktivit, ale i péči o sociální záležitosti, vzdělávání a výchovu, zasahuje i tvorbu náplně volného času rodiny. S takovou pomocí jsou pak rodiny schopny žít nezávisle a s minimem externích zásahů.

Vzhledem k tomu stále roste význam komplexu věd o výchově, který souvisí především se zvyšující pozorností právě na tuto terciární sféru, která více a více udává tón ve vytváření životního stylu a v péči o člověka. Jinými slovy: na určitém stupni industrializace je nutné přejít od kvantitativních ukazatelů k péči o kvalitu lidského života, protože právě na ní je závislý celý další společenský pohyb. Protože tento sektor služeb charakterizuje osobní kontakt pracovníka s lidmi, rodinou a působení „tváří v tvář“, jeho nevyhnutelnou součástí je ovládnout možnosti předávání informací a šíření znalostí, rozvíjet a zkvalitňovat i system vzdělávání těchto pracovníků v oblasti pomáhání. Pro pracovníky, kteří se rozhodli spojit život s touto pomáhající profesí, vyplývá poslání pracovat s lidmi a pro lidi. Tudiž bychom o nich mohli uvažovat jako o odbornících na mezilidské vztahy, komunikaci a soužití. Jen málo profesí má tak pestrou náplň práce zaměřenou primárně na práci s lidským kapitálem. Pestrost lidských vlastností a charakteristik je nevyčerpatelná, o to

zajímavější je právě povaha této práce, která se zdá být nevyzpytatelná a nepředvídatelná, o to těžší se zdá identifikovat jednotné parametry kompetenčních charakteristik.

Od doby vzniku činnosti sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s nezletilými dětmi uběhlo zatím jen jedno desetiletí. Ta se neustále vyvíjí, hledá nové metody, směry a možnosti dalšího uplatnění. Z tohoto důvodu v České republice patrně prozatím neexistuje publikovaný ucelený empirický výzkum jejich profesních kompetencí ani výzkum týkající se hodnocení profesních kompetencí jejich klienty. Jediným pramenem byl výzkum Mlčáka et al. (2005) zaměřený však na institucionální pracovníky sociálně – právní ochrany dětí. Studie Pavlíčkové (2018b) je zaměřená na vnímání profesních zdatností sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou. Metodologicky srovnatelný výzkum se nám totiž nepodařilo nalézt ani v zahraniční literatuře. V této oblasti proto evidentně chybí jak odborné zdroje, tak i specifické validní a reliabilní metody, jimiž je možné tyto profesní kompetence sociálně aktivizačních pracovníků měřit či diagnostikovat, čímž se dá přispět zkoumáním praxe skutečného stavu.

Z toho důvodu jsme vnímali potřebu otevřít toto aktuální téma v kontextu sociální pedagogiky a eliminovat tak deficit poznatků na poli sociálního a pedagogického výzkumu. To znamená, že jsme se rozhodli pohlížet na vnímání kompetencí sociálně aktivizačních pracovníků s rodinou jako na dynamický proces, do něhož vstupují samotní aktéři edukace, kteří jsou jimi ovlivňováni a interagují tak v přirozeném prostředí. Vzhledem k tomu, je potřebné reflektovat rovinu jejich dimenze pohledu.

V první části práce jsme se zaměřili na teoretické pozadí zvolené problematiky, a to v souladu s dílčími cíli, které jsme si stanovili. Kladli jsme důraz na chronologickou provázanost daných témat a kapitol, také na jejich vztažnost k empirické části práce. V první kapitole jsme se zaměřili na vymezení aktuálnosti výběru tématu a jeho vztahu k sociální pedagogice, ovlivnitelnosti práce s rodinou sociokognitivním učením a aplikací kompetenčního přístupu v pomáhajících profesích. V druhé teoretické kapitole jsme se konkrétně věnovali sociální aktivizaci rodiny v přirozeném prostředí, jejím směrům působení, činnostem, vybraným metodám práce a v neposlední řadě současnému legislativnímu ukotvení služby. V závěrečné teoretické kapitole jsme posléze obrátili pozornost na kompetence sociálně aktivizačních pracovníků v rovině osobnostní, profesní a zátěžové.

Empirická část práce se zaměřuje na vymezení metodologického pozadí výzkumu, jehož hlavním cílem bylo rozkrýt, jak výzkumný soubor deseti klientů sociálně aktivizační služby vnímá kompetence pracovníků poskytujících tuto službu. S ohledem na výzkumný cíl byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie za využití polostrukturovaných interview. Jako sekundární metoda sběru dat, která současně podpořila tzv. metodologickou triangulaci dat, byla zvolena ohnisková skupina. Získaný empirický materiál byl analyzován za využití postupů situační analýzy (Clarke, 2005), jež je Morse et al. (2009) řazena k druhé generaci zakotvené teorie. Situační analýza byla zvolena z důvodu, že nahlíží na zkoumaný jev v jeho komplexnosti, a umožňuje tak zachytit i dílčí elementy přítomné ve zkoumané situaci. Dalším důvodem bylo, že jsme chtěli k problematice přistoupit analýzou a interpretací dat novým a inovativním způsobem a reagovat tak na aktuální trend menšího využití metody na poli současného sociálně pedagogického výzkumu.

Naše kvalitativní výsledky představují hlubší pohled do zvoleného fenoménu, a pomohli tak některá převládající obecná výzkumná zjištění kvantitativní povahy o sociálních pracovnících určitým relevantním způsobem prohloubit či doplnit a vytvořit tak základnu pro další bádání v této oblasti.

•

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Allport, G.W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Aponte, H. J. (1976). Underorganization in the poor family. In Guerin, P. (Ed.), *Family therapy: Theory and practice*. New York: Gardner Press.
- Armstrong, M. (1999) *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Bakošová, Z. (2006). Sociální pedagog a jeho kompetencie. In: Sociální pedagog. *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bakošová, Z. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 23 – 30.
- Bakošová, Z. (2008). *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion.
- Bakošová, Z. et al. (2011). *Teória sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SAV.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In: Kurtines W. M. & Gerwitz, J.L (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Excercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 28(1), pp. 9-44.
- Banmen, J. et al. (2009). *Transformační systemická terapie*. Ostrava: Institut Virginie Satirové ČR.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Věda zla: Nová teorie lidské krutosti*. Brno: Emitos. s. 28.
- Bartelt, D. (1994). On resilience: Questions of validity. In M. C. Wnag, & W. E. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America challengers and prospects*. pp. 97–108. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baštecká, B. et al. (2005). *Terénní krizová práce*. Praha: Grada.
- Bauer, J. (1995). Pěstounská péče v zrcadle výzkumu. *Sociální politika*, 21(6), 13–14.
- Bauman, Z. & May, T. (2004). *Myslet sociologicky*. Praha: Slon. s. 14.
- Bauman, Z. (2008). *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*. Praha: Academia.
- Bednářík, A. (2003). *Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov.
- Bednářová, Z. & Pelech, L. (2000). *Sociální práce na ulici. Streetwork*. Brno: Doplněk.
- Bechyňová, V. & Konvičková, M. (2011). *Sanace rodiny*. Praha: Portál.

- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd.. Praha: Portál.
- Blaikie, N. (2009). *Designing Social Research*. UK: Polity Press.
- Blatný, M. et al. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Broža et al. (2009). *Supervize v adiktologické praxi*. Praha: Triton.
- Caltová Hepnarová, G. (2009). *Uplatnění sociálního pedagoga v sociálních službách*. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy* (s. 81–88). Brno: IMS.
- Casemoore, R. (2008). *Na osobu zaměřená psychoterapie*. Praha: Portál.
- Cilečková, K. (2014). Změny v náhradní rodinné péči. *Sociální práce*, 14(2), 61–70.
- Cimrmannová, T. et al. (2013). *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu. Aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Karolinum.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. SAGE Publications, Inc.: California.
- Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In: Clarke, A. E. & Charmaz, K. *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (Eds.). (2016). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretative turn*. London: Left Coast Press.
- Corbin, J. & Strauss A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Český Statistický úřad „Česká republika od roku 1989 v číslech – 2017“ [online] Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2018-2doclnafyq>
- De Vito, L. D. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Dryden, W. (2008). *Stručný přehled poradenství*. Praha: Portál.
- Dunovský, J., Dytrych, Z., Matějček, Z., et al., (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing. s. 245
- Dunovský, J., Eggers, H., et al., (1989). *Sociální pediatrie*. Praha: Avicenum. s. 256.
- Federici, Roger, A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit *Social Psychology of Education : An International Journal; Dordrecht* ,15,(3), pp. 295-320.

Fortin, A. & Chamberland, C., (1995). Preventing the Psychological Maltreatment of Children. *The Journal of Interpersonal Violence*. Washington: University of Washington. 10 (3), pp. 275-295.

Franklin, C., Gerlach, B. & Chanmugam, A. (2008). School Social Work. In Dulmus, C.N., Sowers, K.M.: *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare*. New York: John Wiley & Sons.

Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 205 – 221. DOI: 10.5817/PedOr2012-2-205.

Gavora, P. (2009). Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61, (1 – 2), s. 19 – 37.

Gavora, P. (2010). *Úvod do metodologie*. Brno: Paido.

Gavora, P. (2011). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk* [online], roč. 2, č. 2, s. 88–107.

Ghaffar, W., Manby, M. & Race, T., (2011). Exploring the Experiences of Parents and Carers whose Children Have Been Subject to Child Protection Plans. *The British Journal of Social Work*. United Kingdom: Oxford University Press. 45 (5), 1–19.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, (4) pp. 569 - 589.

Gjuričová, Š. & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie. Systemické a naratívni prístupy*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.

Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(12), 1303–1304.

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligencia*. Praha: Metafora.

Gulová, L. & Šíp, R. (2013). *Výskumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2017). *Partnerské vzťahy očima mladých dospelých s vrozeným telesným postihom*. Praha: Psyché.

Hanková, M. (2018). *Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy*. [online]. Univerzita Tomáše Bati Zlín. (Diplomová práce). Mgr. Soňa Vávrová, PhD. [cit. 2020-09-04]

Hardy, F. & Darlington, A. (2008). What Parents Value from Formal Support Services in the Context of Identified Child Abuse. *The Journal of Child and Family Social Work*. Oxford United Kingdom: Wiley Blackwell. 13 (3), 252–261.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Határ C. (2007). *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika, sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: PF UKF. s. 150.

- Havránková, O. (2008). *Skupinová práce*. In Matoušek, O. et al. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v sociální práci. Metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium.
- Heidegger, M. (1996). *Problémy myšlení. Sborník studií*. Praha: Nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál
- Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. New York: Springer. [online] Získáno 24. dubna 2020 z GoogleBooks database.
- Holá, L. (2011). *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Holá, L. (2013). *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Holden, G. et. al. (2002). Outcomes of social work education: The case for social work self-efficacy. *Journal of Social Work Education* [cit. 2018-25-01], 38(1), 115-133. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=6026806&scope=site>
- Holland, S., (2011). *Child and Family Assessment in Social Work Practise*. Second Edition. London: SAGE Publications. p. 240.
- Hoskovcová, S. (2009). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Hrbáčková, K. & Šafránková, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika / Social Education* roč. 3, číslo 2, s. 9-24.
- Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníku*. Praha: Grada.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha. Grada.
- Hřebíčková, M. & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář* (podle NEO Fave-Factor Inventory P. T. Costy a R.R.McCraee). [online] Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M. (1995). *Osobnostní deskriptory: Přídavná jména pro popis osobnosti*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity a Psychologický ústav AV ČR.
- Hřebíčková, M. (1997). *Jazyk a osobnost. Pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity a Psychologický ústav AV ČR
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. & Čermák, I. (2000). Inventář přídavných jmen pro posouzení pěti obecných dimenzí osobnosti. *Československá psychologie*. [online] roč. 44, (4), s. 317 – 329. Dostupné na: http://www.psu.cas.cz/miranda2/export/sitesavcr/data.avcr.cz/humansci/psu-brno/people-contacts/cv/hrebickova/pdf/24-_invent_r_pridavn_ch_jmen_martina_00.pdf.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Chen, S. Y. & Scannapieco, M. (2010). The influence of job satisfaction on child welfare worker's desire to stay: An examination of the interaction effect of self-efficacy and supportive supervision. *Children and Youth Services Review* 32(4), pp. 482-486.

Chráska, M. & Kočvarová, I. 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Ickes, W. et al. (1997). *Empathic accuracy*. New York: The Guilford Press. [online] Získáno 24. dubna 2020 z GoogleBooks database.

Janoušek, J. & Ivan Slaměník, I. (2009). *Sociální motivace*. In: Výrost, J. Slaměník, I. (2009). *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. s. 147-160

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, *Československá psychologie* 36, č. 5, 385 – 398. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A_Bandura_napsal_Janousek.pdf

Janoušková, K., Nedělníková, D., (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*. Ostrava: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 401 s.

Jánský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec králové: Gaudeamus.

Janský, P., Pertold, F. & Šatava, J. (2016). *Rozvody a příjmy žen v České republice: první zjištění v České republice na základě individuálních dat*. Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., ISBN 978-80-7344-380-1.

Jedlička, M., et al., (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis. s. 480.

Jedlička, R., & Klíma, P. (2004). Aktuální otázky terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 54(1), 4–18.

Joseph, S. (2018). *Autenticita: Jak být sám sebou a proč na tom záleží*. Praha: Portál.

Kagan, R., & Schlosberg, S. (1989). *Families in perpetual crisis*. New York: Norton Professional Book.

Kalenda, J. & Vávrová, S. (2015). Mapping of self-regulated learning of adults. *Proceedings of the 12th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2015*, pp. 239-249.

Kalenda, J. & Vávrová, S. (2016). Self-regulated Learning in Students of Helping Professions. *Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 282-292.

Kalenda, J. (2015). Self-regulation of emotions in university students. *The Turkish Journal of Online Education*, 14(4), pp. 446-453.

Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457-481.

Karamášová, L. (2007). Dokumenty upravující oblast prevence sociálně patologických javov. In: Niklová, M. – Karamášová, L. *Sociální pedagog a prevencia sociálno patologických javov*. Banská Bystrica: UMB. S. 28 – 37.

Kasíková, H. & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu.

Kastová, V. (2010). *Krise a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Kelly, H.H. & Thibout, J.W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of independence*. New York: Wiley.

Kim Berg I. (2013). *Posílení rodiny*. Praha: Portál.

Kopřiva, K., (2004). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vydání. Praha: Portál. s.147.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.

Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika|Social Education* [online], 4(1), 67–71. [cit.2020- 04- 04].

Krivohlavý, J. (1977). *Já a ty (O zdravých vztazích mezi lidmi)*. Praha: Ävicenum.

Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie* [online], 6 (1), 42-50 [cit. 28.8.2020].

Kubeš, et al. (2004). *Manažerské kompetence*. Praha: Grada.

Kubíčková, H. (2011). *Dítě – rodina – instituce, aneb, Jak neztratit budoucnost*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Langmeier, J., Krejčířová, D., (2006). *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

Laschinger, H. K., MC William, C. L. & Weston, W. (1999). The effects of family nursing and family medicine clinical rotations on nursing and medical students' self-efficacy for health promotion counseling. *Journal of Nursing Education*, 38, pp. 347- 356.

Levická, J., et al., (2004). *Sociální práce s rodinou I*. Trnava: Mosty, n. f. a FZaSP TU. s.177.

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Futing Liao, T. (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. London: Sage.

- Libra, J. (2008). *Supervize v organizaci*. In: *Texty k personálnímu řízení v organizaci*. Praha: Agnes.
- Limbick, P. (2009). *TAC pro 21. století. Devět esejí o metodice Tým okolo dítěte*. Středisko výchovné péče EDUCO Zlín z.s., PinhaFilm s.r.o. (interní metodika)
- Lister-Ford, CH. (2006). *Transakční analýza v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál.
- Lorenzová, J. (2001). Pomáhání a pomáhající profese. In B. Kraus & V. Poláčková (Eds.), *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky* (s. 173–182). Brno: Paido.
- Liotard, J.F. O (1993). *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, s. 206.
- Madux, J. et.al (2005). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum press.
- Majerčíková, D. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: UK.
- Maroon, I., Matoušek, O. & Pazlarová, H. (2007). *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi*. Praha: Karolinum UK.
- Matějček, Z. (1998). Desatero pro náhradní rodiče. *Náhradní rodinná péče*, 2, 35–36.
- Matějček, Z. (2007). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O., Pazlarová, H. et al. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- Mc Natt, B. D. & Judge, T. A. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations* 61(6), pp. 783-810.
- McCluskey, U. & Miller, B., (1995). Theme-Focused Family Therapy: The Inner Emotional World of the Family. *The Journal of Family Therapy*. United Kingdom: University of York. 17 (4), 411-434.
- Means, D. & Thorne, B. (2013). *Terapie zaměřená na člověka. Pro využití v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Miller, W.R. & Rollnickem, S. (2013). *Motivational Interviewing: Helping people Change*. 3rd. Edition. New York: Guildford Press.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2012). *Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí 2012 – 2015*. [online] Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14311/APN_NSOPD_2012-2015.pdf
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2019). *Projekt Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně právní ochrany dětí. Inovovat může každý. Základní principy inovativních přístupů a služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny*. [online] Dostupné z:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:y5XdVfuIYOEJ:www.pravonadestvi.cz/stahnout-soubor/zakladniprincipyinnovativnichsluzeb1/+&cd=3&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s.

Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*. 51 (8), pp. 73 – 77.

Mlčák, Z. et al. (2005). *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravské univerzita..

Moore, E. K. (1991). Improving schools through parental involvement. *Principal*. roč. 71(2). č. 17, s. 19 – 20.

Morgan, D. L. (2001). *Focus group interviewing*,“ pp. 1-76 In Gubrium, J. F. a J. A. Holstein (eds.). *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Morovicsová, E. et al. (2004). *Komunikácia v ošetrovatel'stve*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Motching, R. & Nykl, L. (2011). *Komunikace zaměřená na člověka – rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada.

Munson, C. (2002) *Handbook of clinical social work supervision*. New York: Haworth Press.

Musil, L. & Šrajer, J. (2008). Dimenze životní situace rodiny. In: Musil, L., Šrajer, J. (ed.) *Etické kontexty sociální práce s rodinou*. Brno: Albert 2008, s. 9-17.

Nadace Sirius (2017). [online] Dostupné na: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/granty/X-GR/X-grantova-vyzva.pdf> [cit. 2020- 18-04].

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha, Orbis.

Navrátil, P. (2003). Životní situace jako předmět intervence sociálního pracovníka. *Sociální práce/Sociálna práca*, Brno: ASVSP, č. 2, s. 84 - 94.

Nedělníková, D. & Janoušková, K. (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*: Sborník studijních textů. 1. Ostrava, OU.

Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál.

Ondrejkovič, P. et al. (2008). *Sociálna patológia*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

Paulík, K. (2004). Profesionální kompetence sociálního pracovníka. In: Paulík, K. et al. (2004). *Psychologické poradenství v sociální práci II*. Ostrava: Ostravská univerzita FF s. 5 -18.

- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Pavličková, J. (2018a). Teoretické úvahy o profesní zdatnosti pomáhajících pracovníků působících v sociálně-pedagogické oblasti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č.1, s. 42 – 60.
- Pavličková, J. (2018b). Perspectives regarding the self-efficacy of social activation workers in the Czech system of caring for at-risk children. *Sociální pedagogika/Social Education* [online] 6(2), 7–26. [cit. 28.8.2020].
- Pemová, T. & Ptáček, R. (2012). *Sociálně-právní ochrana dětí v praxi*. Praha: Grada.
- Petrovich, A. (2004). Using Self-Efficacy Theory in Social Work Teaching. *Journal of Social Work Education*, 40 (3) ,pp. 429-443.
- Plevová, M. (2007). *Dítě se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním v rodinné terapii*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Reich, J., A. (2005). *Fixing Families: Parents, Power, and the Child Welfare System*. New York: Routledge. p. 351.
- Rieger, Z. (2007). *Lod' skupiny. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha: Portál.
- Rieger, Z. (2009). *Návrat k rodině a domů*. Praha: Portál.
- Ritchie, J. (1990). *Thirty Families – Their living standards in unemployment*. London: HMSO.
- Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou. Terapeutům pohled na psychoterapii*. Praha: Portál.
- Rogers, C.R. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rubínštein, S.L. (1967). *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Runhaar, P.R., Sanders, K, & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education* 26(5). pp. 1154-1161.
- Říčan, P. & Krejčířová, D. et al. (1997). *Dětská klinická psychologie*. 3. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing.
- Satirová, V. (2007). *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál. s. 350.
- Satirová, V., & Baldwinová, M. (2012). *Terapie rodiny krok za krokem podle Virginie Satirové*. Praha: Portál.
- Sdorow, L.M. (1998). *Psychology*. 4. vyd. USA, McGraw-Hill. p. 419.

- Sekera, O. (2012). *Potenciál humanistické terapie přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Sharlin, S. A., & Shamai, M. (2000). *Therapeutic intervention with poor, unorganized families: From distress to hope*. Binghamton, NY: Haworth Clinical Practice Press.
- Schulman, L. (1991). *Interactional social work practise*. Boston: F.E.Peacock Publishers.
- Schultz, R. & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, pp. 1785-1799.
- Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelké self-efficacy. *Lifelong Learning- celoživotní vzdělávání*. 7(2). s. 26- 46.
- Smith, B., D., (2008). Child Welfare Service Plan Compliance: Perceptions of Parents And Caseworkers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. Washington D.C.: Alliance Headquarters. 89 (4), 521 – 532.
- Sobotková, I., & Očenášková, V. (2013). *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrůstli: trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SocioFactor, s. r. o. & Median, s. r. o. (2017). *Rodina a dítě v kontextu. Možnosti prevence, podpory a spolupráce. Výzkumná zpráva*. Nadace Sirius.
- Soukup, J. (2014). *Motivační rozhovory*. Praha: Portál.
- Srnc, J. (2002). Téma přítomnosti: osobní odpovědnost. In *Psychologické problémy člověka v měnícím se světě*. Praha: Karolinum.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, (2), pp. 240–261.
- Stankowski, A. (2005). *Pedagogická terapie-možnost nebo nutnost?* Ostrava: PdF OU.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.
- Svobodová. M. (2003). Zpráva o stávajícím stavu náhradní rodinné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v české republice. *Sociální práce*, 2, 28–45.
- Šed'ová, K. (2007). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: Švaříček, R. & Šed'ová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál
- Šifelová, D. (2010). *Rogerovská psychoterapie pro 21. století. Vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada Publishing
- Šimáčková Laurenčíková, M. (2015). Host časopisu – Medailon Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková. *Sociální pedagogika / Social Education* roč. 3, č. 2, s. 85.

- Šišková, T. (2012). *Facilitativní mediace*. Praha: Portál.
- Škoviera, A. (2007a). Slovenská zkušenost s náhradní výchovou. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 23-24, 15–17.
- Škoviera, A. (2007b). Trendy náhradnej inštitucionálnej výchovy v zahraničí. *Efeta – otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*, 17(3), 6–9.
- Škoviera, A. (2007c). *Dilemata náhradní rodinné výchovy*. Praha: Portál.
- Škoviera, A., & Nagyová, R. (2001). *O výchove v rodine*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu.
- Špaténková, N. et al. (2004). *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada.
- Špaténková, N. et al. (2017). *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Šuverová, S. & Ďurkovičová, S. (2012). *Vplyv vybraných faktorov na úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky*. In *Patopsychológia - vznik a vývin*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tišanská, L. & Kožený, J. (2012). Měření empatické citlivosti českých lékařů. *Československá psychologie*, 54(6), 518–528.
- Toman, J. (1994). Náhradní výchova a speciální výchovná zařízení z pohledu společenských změn. *Mládež, společnost a stát*, 4, 19–24.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s. 595
- Urbiš, A. A. (2010). *Žít feng-šuej v našich podmínkách*. 2. vyd. Frýdek Místek: Alpress.
- Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Vodáčková, D. et al. (2012). *Krizová intervence; Krize v životě člověka; Formy krizové pomoci a služeb*. Praha: Portál.
- Vojířová, D. (2012) Aktivizace – proces, kterým jsou lidé vedeni k činorodosti. *Odborný časopis Sociální služby*, [online] č. 10, XIV. ročník, s. 20. [cit. 2020- 25-06].
- Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Wayne, J.L. & Cohen, C.S. (2001). *Group work education in the field*. Michigan University: Council on Social Work Education.
- Wester, W. (2001). Competencies in education: A confusion of tongue. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), pp. 75 – 88.

- Wiegerová, A. & Ficová, L. (2012). *Vnímaná profesijná zdatnosť začínajúcich a uvádzajúcich učiteľov*. In: Wiegerová, A. et al. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Woodruffe, C. (1992). *What is meant by a competence?* In: Boam, R, Sparrow, P. (Eds.) *Designing and achieving competency. A competency-based approach to developing people and organizations*. London, Mc Graw-Hill.
- Wulczyn et al. (2010). *Adapting a Systems Approach to Child Protection: Key Concepts and Considerations* [online]. New York: UNICEF [cit. 2020-12-05].
- Zacharová, J. (2009). *Sociálny pedagóg a sociálna komunikácia. Mládež a spoločnosť*. roč. XV, č. 4. s. 36 – 46.
- Zakouřilová, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.
- Zapf, D. et al. (2001). *Emotion work nad job stressors and their effects on burnout*. *Psychology and Health*, 16 (5), pp. 527 – 545.
- Zášková, H. & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.
- Zezulová, D. (2012). *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. *Theory into practice*, 41, č.2, pp. 64 – 70.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ATD.	A tak dále
APOD.	A podobně
TAS	Terénní asistenční služba
DDŠ	Dětský domov se školou
ČR	Česká republika
ČSU	Český statistický úřad
DD	Dětský domov
HN	Hmotná nouze
NAPŘ.	Například
OBR.	Obrázek
OSPOD	Oddělení sociálně právní ochrany dětí
PŘIP.	Případně
RESP.	Respektive
SSP	Státní sociální podpora
SVP	Středisko výchovné péče
TAB.	Tabulka
Tj.	To je
Tvz.	Takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1:** Schéma triády recipročních determinant v kauzálním modelu dle sociálně kognitivní teorie 14
- Obr. 2:** Náčrt modelu, ve kterém jsou postoje zaměřené na klienta umístěné bezprostředně nad nezávisle probíhajícími (bez vědomého řízení) životními regulačními procesy. Vplývají do kognitivních a emočních oblastí a tím i do různých životních situací....65
- Obr. 3:** Základní neuspořádaná (messy) mapa98
- Obr. 4:** Relační analýza se zaměřením na požadované charakteristiky pracovníka a skutečné charakteristiky ve výrocih participantů106
- Obr. 5:** Relační analýza se zaměřením na komunikační kompetence a jejich projev v chování pracovníka114
- Obr. 6:** Relační analýza se zaměřením na interakční kompetence a jejich projevy v edukační realitě118
- Obr. 7:** Relační analýza se zaměřením na zátěžové situace rodiny a vnímané chování pracovníka rodinou123
- Obr. 8:** Poziční analýza se zaměřením na motivaci rodiny ke spolupráci a vnímání role sociálně aktivizačního pracovníka v rodině126
- Obr. 9:** Poziční analýza se zaměřením na sociální interakce dle společného cíle ve vztahu k roli sociálně aktivizačního pracovníka v rodině128
- Obr. 10:** Chronologický vývoj vztahu během spolupráce130
- Obr. 11:** Relační analýza se zaměřením na vztahový rámec sociálně aktivizačního pracovníka a rodiny.....133
- Obr. 12:** Sociální aréna vztahů se zaměřením na edukativní působení pracovníka během spolupráce s rodinou136
- Obr. 13:** Relační mapa se zaměřením na edukační realitu rodiny za pomoci sociálně aktivizačního pracovníka směrem k jednotlivým aktérům a její dopad140

SEZNAM TABULEK

Tab. 1:	Techniky aktivního naslouchání	68
Tab. 2:	Dva modely komunikace ve vztahu.....	73
Tab. 3:	Profesní oblasti sociálně výchovného působení v aktivizaci s rodinou.....	75
Tab. 4:	Základní Sociodemografické informace.....	87
Tab. 5:	Strukturovaná (uspořádaná) mapa	99
Tab. 6:	Požadované osobnostní charakteristiky pracovníků jejich klienty.....	107

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I: Transkript individuálního rozhovoru (ukázka)
- Příloha II: Transkript ohniskové skupiny (ukázka)
- Příloha III: Seznam elementů (kódů) vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptu individuálních rozhovorů a příslušnost k dané kategorii
- Příloha IV: Seznam elementů (kódů) vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptu ohniskové skupině a příslušnost k dané kategorii

PŘÍLOHA I: TRANSKRIPT INDIVIDUÁLNÍHO ROZHOVORU (UKÁZKA)

Rozhovor R6 ze dne 30.1.2020

Aha, děkuji. Pojd'te mi teď popsat prosím, jak dlouho spolupracujete s terénní pracovníci a jak vlastně Vaše spolupráce začala, také malé retro Vaší spolupráce...

Takže spolupracujeme rok a půl, spolupráce začala tak, že jsem vlastně bývalý přítel mě vyhodil na ulici jako těhotnou, kdy chtěl jako rodinu, mně, miminko a v tu chvíli jak jsem otěhotněla se převrátilo vše vzhůru nohama, dítě nechtěl, úplně jsem nechápala proč, což jsem nechápala, protože si našel milenkou, to by řekl, řekl mi to když jsem jela hrát na svatbu, jenom jako s deskami, šatami a přišla mi esemeska z ničeho nic v neděli, svatba začala v pátek a končila v neděli a přišla mi esemeska, ahoj, mám jinou holku, můžeš se odstěhovat, nejlépe hned, už se nevracej do bytu, jsme ho rekonstruovali několik měsíců, jsem se ho snažila dát odkupy, byli jsme spolu chvíli, dítě chtěl moc no a takže mě vyhodil na ulici, já jsem žila do té doby v Praze, žila jsem tam 13 let, nic jsem neměla, byt ve Zlíně pronajátý, takže když jsem se chtěla vrátit, samozřejmě dítě jsem chtěla i ve třidsetišesti jsem přemýšlela, jestli mám jít na potrat, bylo to samozřejmě jen deset minut, ale prostě v tu chvíli, jsem nevěděla, jestli zajistím dítě, nezajistím, tak jsem si řekla, že se vrátím do Zlína a díky mojim přátelům jsem to vše zvládla, bohužel v tu chvíli sociální podpora na Magistrátu nebyla žádná, tam jako, tam mi řekli, no já jsem nikdy nebyla ani na podpoře, já jsem jim v tu chvíli řekla, co se mi stalo a bohužel přítel mě chtěl žít, tak jsem neměla zaměstnání, tak jsem neměla nic, no a oni mi řekli, že kde bydlím, no a já jsem spala u bývalého přítele, no a to mi řekli, že on se má o mně postarat, že mi nemohou dát ani hmotnou nouzi, že se má postarat, že prostě ten kamarád vydělává, takže oni propočítali ty jeho výdělky, že on vydělává dost, no a pak jsem tam šla zase, že musím zase něco vyřídit, ale nic jsem nedostala a pak jsem potkala tady moji kamarádku, která mě zaměstnávala v indických obchodech, a tak mě zaměstnala na 1 den v týdnu, a pak mně řekla o nějaké své kamarádce ze školy o vedoucí projektu a to byl tento projekt Podpory rodinám, tak jsem dostala kontakt, pak mi zavolala asistentka, se kterou jsem začala spolupracovat, která mi strašně pomohla a pomáhá mi a jsem strašně moc šťastná, že se mi dostal do rukou kontakt na tuto službu, protože jinak bych asi nevím co dělala.

Nedostalo se Vám ze sociálky, že existují nějaké podpůrné služby na pomoc rodinám tohoto druhu...

Ne..., kromě té kamarádky, která mi to doporučila ne, pak mě zavolala asistentka, byla u mě asi několik hodin, já jsem neměla nic, ani na tom pracáku, co jsem tam šla s ní najednou jsem měla všechno, všechno šlo, příspěvky, příspěvky na kojení, najednou se mnou mluvili úplně jinak, protože jsem tam byla dvakrát, protože nevypadám, nijak prostě že bych byla sešlá ze života, no prostě jednali se mnou hrozně, teda to musím říct, ještěže brečet se mi chtělo těhotná, posílali mě od čerta k ďáblu, nepomohl mi nikdo, až jak jsem došla s asistentkou, tak to šlo, začalo se to dít na všechno jsem začala mít nárok a od té doby je to fajn.

Zasela takové semínko naděje....

Ano, úplně nejvíc, ona mi pomohla jako od oblečení pro miminko, všechno na co mám nárok, já ještě mi otce nahlásit do rodného listu, ale pak jsem se rozhodla po porodu, že ho nenahlásím, že prostě budeme radši sami, mám to furt tak otevřené, no pomohla mi hrozně moc, já jsem nevěděla co budeme jíst, asistentka mi pomohla sehnat nějaké potraviny, já jsem já mám celiakii, protože jsem vysadila nějaké potraviny, no to bylo ještě horší, jak ta reakce na ten lepek, no ona mi nosila co jako šlo a já jsem, to to mi hodně pomohla, já

jsem byla tehdy psychicky hodně na dně, jsem fakt myslela, že si prostřelím hlavu, no a chodila ke mně často, hodně často, si myslím že se máme hodně rádi, hodně mi pomohla jako člověk celá ta organizace....

Chtěla jsem se právě zeptat na ty první dojmy ty Vaší spolupráce, protože někdy ten první dojem může být hodně zkreslený...co si vybavíte jak první moment..

..no ona byla ze mě asi jako v šoku, vůbec si asi nemyslela, že jako takový člověk jako já potřebuje pomoc, ta ze mě byla fakt jako, no ona i říkala, já jsem věděla, co potřebuju a jak pomoci, no bohužel jsem se dostala fakt do dost zlé situace, a tady tenhle stát vám tak nepomůže, kdyby ona mi neřekla na co všechno mám nárok, ta paní na té sociálce mi ani neřekla, že mám nárok na hmotnou nouzi, na příspěvek na kojení, nárok na nějaké peníze, no jako nic. Až jako ona a pak se všechno začalo dít...ona mně ani neodkázala na tuto službu, tam dokonce ani nikde nebyla ani zmínka, ani letáček, že já bych si já vás vlastně našla přes tu sociálku, že nabízíte takové služby, že já věřím, že takových maminek je hodně, to já jsem docela, že stojím pevnýma nohama na zemi a umím si poradit, ale v té situaci, jsem toho měla hodně a to těhotenství bylo škaradé a díky asistentce, fakt velká pomoc a i to jak ze všech stran, že ta pomoc služby je to pomoc matkám, ale ze všech stran...

Právě jsem se chtěla zeptat, v čem všem Vám konkrétně pomáhala a pomáhá...

Ve všem, já i nějaké kontakty co jsem potřebovala, co jsem nevěděla, ona mi pomohla vyhledala, a by mi pomohla, i s bratrem...ušila mi vše na míru – úplně všechno, to co jsem jí řekla, tak ona na druhý den přišla, i ten den, vše zjistila, našla poradila a vlastně toto, toto, telefonní čísla...já mám babičku, nevidomou a ona byla majitelkou bytu, toho, kde žiju, já jsem si ho koupila jako ten byt s babičkou, mamka umřela před pěti lety, babičku jsem si vzala do péče a ona tam ještě furt měla trvalé bydliště, a abych mohla dostat nějaký příspěvek na bydlení, tak jsem babičku musela přihlásit do domova pro nevidomé a s tím mi taky pomáhala taky, prostě, situace, že nevím z kterého konce to řešit...a za to jsem vděčná, když tam máte babičku, ještě čtyři roky, tak oni to strhnou a oni nedají příspěvek na bydlení a to nevím, když platíte tolik do toho domova..

Víte oddělit pomoc co je konkrétně od pracovníka a co od organizace, jde to při tomhle tom všem, jde se na to i takto se dívat?

Je to asi součást...., protože tento pracovník, co mi byl přidělen je tak dobrý, tak profesionální, že teda aspoň já jsem měla šanci potkat...Ten zastupuje tu organizaci, tak jak by to mělo být, to co ta organizace nabízí, tak ten pracovník to vlastně dělá...jakože já to tak cítím...Kamarádka mi dala číslo na tento projekt a já tam zavolala, pracovnice mi pak dala při kontaktu nějaké letáky a já je přečetla, ale nikde jsem je jinak neviděla předtím, a na sociálce jsem byla fakt párkrát a to jsem si myslela, že musím mít na něco nárok jako a tam jsem taky nic neviděla...no a vlastně to bylo v létě před rokem a začalo, se dít jak se malá narodila, já jsem rodila císařským řezem, ona mi vlastně pomohla, abych dostala peníze, pomohla mi s dítětem, kdyby nebylo jí jsem sama bez partnera, jako jediná přišla za mnou do porodnice a mně to hodně pomohlo, psychicky mě to povzbudilo, já vlastně neměla nikoho neuvěřitelná pomoc ona se tomu tak brání, říká mi vy jste tak šikovná, Vy jste to zvládla, vidíte...fakt dělá pro tu službu moc....

Co by si vyzvedla jako osobní podporu pracovníka ve Vaší zátěžové situaci?

To co musím říct, že já vím, že to co jí musím říct, že vím, že to nikomu neřekne, že jí můžu věřit, je to taková duše, že tam jsem měla i tolik starostí s bratrem, já vím, že co já jí řeknu, že to jako kdybych měla zamklé v trezoru...v tom je velká důvěra, ona je pro mě jak nejbližší kámoš ohromná podpora, jakási jistota pro mně....

.....

PŘÍLOHA II: TRANSKRIPT OHNISKOVÉ SKUPINY (UKÁZKA)

Ohnisková skupina ze dne 17. 7. 2020

Děkuji Vám za stručné odpovědi. Přejdeme tedy k Vaším zkušenostem, které máte s pomáhajícími pracovníky...Jaké dle Vás by měli být pracovníci, kteří pomáhají v těchto situacích dle Vás, dle Vašeho pohledu?

Kdo začne? Jaká je Vaše představa? Budu ráda, když se každý z Vás nějak v krátkosti vyjádří...

R3: No já jestli můžu, já nemám s nikým žádný problém...ale je dobré když je ten pracovník příjemný, milý, laskavý, takový přirozený, který si na nic nehraje, hlavně umí pohotově reagovat a věci řešit s chladnou hlavou, dobře poradit. Určitě to působí jinak, než když jednáte s někým, kdo se chová arogantně a povyšuje se nad vámi, to bych asi s žádným nejednal, taky je to i o člověku, jak se chová, tak to se mu vrací...nebo tak něco...Trpělivě se povznášet nad věcmi, nebo jinak by to ten pracovník nemohl dětat...

R10: Taky si myslím, že je důležité, aby byl laskavý, trpělivý, jelikož někdy se mi zdá, že když něco dlouho nemůžete pochopit, tak na úřadech na vás vyjedou, jak je možné že to nechápete, nevíte...takže pro mě je důležitá hlavně trpělivost, taky že mně vyslechne, jak jsem sama, tak to hodně potřebuji, abych měla nějaký obraz o té situaci, to je hodně důležité, aby mi rozuměla, to mi dodá jistoty, no a aby mi uměla dobře poradit.

R7: Aby byla laskavá, taky souhlasím, že ta trpělivost je taky i pro mě důležitá, chápající, přizpůsobivá a uměla dobře poradit, to je asi tak podle mě nejdůležitější..., taky abych jí mohla věřit, ale to musím tak nějak sama v sobě cítit...to už vidíte předsu na tom člověku jak se chová...

R8: ...milá, příjemná, laskavá...usměvavá, ať mi dá víc sil a povzbudí mně..., když mi pomáhá a tak ne nasilu, ať to jde z ní.

R6: Hlavně aby mně rozuměla, chápala mně a byla citlivá k tomu, jak to mám, jak říkal tady pán, kdyby se ke mně někdo choval nafoukaně, tak mu nevěřím, a necítila bych k němu důvěru, ta je v tom velmi důležitá, aby byla úplně někým, kdo je ne aby mi někdo radil, kdo o tom neví a na něco si hraje, to by mně naštvalo, takže taká přirozená osobnost, která to umí s lidmi hrát na všech frontách. Neposuzovat moje rozhodnutí, ale respektovat, že jsem, jaká jsem a tak to mám.

R5: Nevím, co ještě dodat, taky s tím souhlasím, je pro mě taky dost důležité, aby byla sama sebou, přirozená a rozuměla mně, byla ochotná mně vyslechnout a poradit, tak jak to já potřebuji, ne mně někam tahat a tlačit. Nesoudila mně a moji situaci..., abych se nebála...no a tak nevím, taky byla trpělivá, protože ta trpělivost v naší společnosti asi dost schází...

R9: Však já se budu jen opakovat, je dobré, aby se skutečně zajímala o to, co fakticky chci, uměla nakopnout, nesoudila mně, mohl jsem se spolehnout na její radu a pomoc, taky aby mně hnala dopředu, dobře poradila, byla hodná a laskavá. No to porozumění je základem, aby mi rozuměla, bez toho by nešlo vůbec spolupracovat si myslím asi.

R2: Je dobré, když si dobře rozumíme, tak je pak i důvěra, důvěryhodnost, že nesoudí věci hned kolem sebe, je hodná a příjemná a člověk se cítí bezpečně. Trpělivá a chápající se vším, co člověk potřebuje řešit a umět poradit.

R4: Co mám vám říct, to všechno jen zopakuji a budu jak papouch, trpělivost, ochota, laskavost, přirozenost a být člověkem...ne někým na koho si chce hrát. To hned vycítíte, tu přirozenost to musí mít ten člověk v sobě...

Děkuji Vám, takže pokud bych to mohla shrnout, tak nejdůležitější pro Vás co hlavně vlastnosti člověka – jako trpělivý přístup, laskavost, ochota, přirozenost a jako to říct, takové nehodnotící stanoviska a dobré poradenství? Chápu to správně?

Všichni: Asi jo. No.

Když budu vycházet z toho, co jste mně řekli a sdělili už během individuálních rozhovorů nebo i z toho co jste mi teď sdělovali, udělejme si takový malý experiment. Tady máte papírek a tužky a pokuste se prosím vybrat tedy z toho, co jste teď jmenovali max. 4 - 5 vlastnosti, které jsou pro Vás nejdůležitější. Z vyjmenovaných, mohu to zopakovat: je to trpělivost, porozumění, ochota, přirozenost, nehodnotící stanovisko, laskavost, důvěra, poctivost, zájem. Rozumíte mi? Napíšu je na kartičky a vy si z nich vyberte pro sebe ty nejdůležitější pro Vás.

Všichni: Jo, jo.

Přepis: R2: Laskavost, Porozumění, Trpělivost, Nehodnocení, Přirozenost

R3: Zájem, Důvěra, Porozumění, Trpělivost

R4: Zájem, Důvěra, Trpělivost, Porozumění

R5: Zájem, Důvěra, Porozumění, Trpělivost

R6: Zájem, Porozumění, Trpělivost, Nehodnocení, Přirozenost

R7: Důvěra, Porozumění, Trpělivost, Přirozenost

R8: Zájem, Laskavost, Porozumění, Trpělivost

R9: Zájem, Porozumění, Trpělivost, Nehodnocení, Přirozenost

R10: Zájem, Důvěra, Porozumění, Trpělivost, Přirozenost

A jaké jsou Vaše konkrétní zkušenosti s vlastnostmi s Vaším terénním pracovníkem během komunikace s Vámi?

R4: Pokud můžu hned já, tak já mám velmi dobrou zkušenost, ta má vše co potřebuji a co tady zaznělo, věřím jí, víc než komukoliv, protože mi velmi pomohla, taky mně umí usměrnit a nesoudí mně za to, mám k ní důvěru, vždy mně posílí, jak má, elánu, abych vše zvládala, taky mně vždy vyslechne a vím, že mi rozumí i dětem, mám ji jako vzor, který jsem neměla ve své mámě, ukazuje co a jak s dětmi...uklidní mně, když jsem na nervy a nevím jak dál...

R10: ...mám to podobně, taky ji mám jako vzor, skoro jako máma, která mi chyběla, takže mně podpoří a poradí, když už nemůžu dál, proto jí věřím. I když se snažím i sama, ale občas takovou tu chápající ženskou a mateřskou podporu potřebuji, to mi hodně pomáhá zvládat situaci...

R7: ...no tím, že jsem taky tak sama, že už rodiče nemám, tak mám taky stejně v ní takový vzor mámi, který bych potřebovala, jak mám co udělat, jak zvládat to to to, co dělat, když si nevím, rady, když se hádáme s partnerem. Můžu jí říkat hodně, protože vím, že nikam dál se to nedostane, dostat ze sebe vše ven. Je trpělivá jak se mnou, tak i s mými syny, hodně mně toho naučila, jak s nimi pracovat, jak se s nimi učit, pomohla vyřídit, na co mám nárok, abych měla nějaké peníze...vůbec jsem to nevěděla, že to tak může být..

R3: Hm, já v ní určitě vzor jako mámu nemám, ale mám ji jako ženskou, příjemnou, se kterou si rozumím, chápe mně, je taková občas vrba, a vím, že se to nevytroubí všude možně...., s tímto mám totiž ve svém životě velké potíže, co jsem kde řekl, tak se dostalo ven a úplně jinak..., takže. Poradí mi, nasměruje jak co udělat, hlavně mi dodá potřebné síly. Taková příjemná osůbka, pomůže mi se synem a to jsem rád, než abych měl při sobě ženskou, se kterou se budu hádat a pak by mi nezůstávalo sil na syna...

Kdo další, jaké jsou Vaše zkušenosti?

R2: Já byla taková opatrná, držela jsem se zpátky, ale postupně, jak jsem viděla takový pro mě přijatelný přístup, tak jsem se začala více otevírat a je to pro mě dobře. Ve všem mi poradí, můžu s ní mluvit snad úplně o všem, nemám zábrany, ani co si o mně pomyslí, ať se společně zasmějeme. Je jedno jestli je to vážné, nebo ne, prostě je to příjemná společnost, na kterou se můžu spolehnout.

Můžu se zeptat, co znamená „pro Vás přijatelný přístup“, co si pod tím představíte, můžete to popsat?

R8: No, že je přátelská, milá, uctívá, ochotná se vším pomoci a že se zajímá o to, jak co mám, jak mi je a tak...nevím, prostě, že je v pohodě.

R5: Moje zkušenost je prostě taková, že je velice srdečná, taková, že cítím, že tu práci dělá ze srdce, že k ní patří. Nevím, co bych mohla ještě. Je upřímná a působí naprosto přirozeně, nestrojeně, člověk jí věří, že taková je...poradí vždy co a jak a má opravdový zájem mi pomoci...to je asi všechno co já k tomu mám...

R6: Je to pro mě neuvěřitelná zkušenost, v životě mi velmi pomohla, ani bych si nemyslela, že někdy budu takovou pomoc potřebovat, že vůbec něco takového existuje. No pomohla mi jako člověk, jako přítel v různých oblastech, nejdříve jsem byla fascinovaná šířkou té pomoci, přístupem k věcem....A jak se dnes cítíte? Co byste potřebovala? Co je pro Vás nejdůležitější? Ten projev toho skutečného zájmu o mně, v čem může pomoci...netlačila mně do ničeho, co jsem nechtěla. Projevovala mi takovou úctu, podala skutečnou pomocnou ruku. Jsem ráda, že mám tu zkušenost, že jsem se o této službě dověděla.

R9: Výborná, na jedničku pružná, co jsem vždy potřeboval, hned vše zjistila a poradila, uměla se orientovat v tom, o čem se já neměl ani páru, byl jsem mimo, nevěděl, co vše obnáší být rodičem, tak jsem se sám dokopal, abych si to uvědomil. Byla se mnou tak trpělivá, občas jsem potřeboval a i potřebuji nakopnout, potřeboval jsem slyšet, co musím udělat, abych se v tom neplácal. Prostě mně probrala, dokáže mně usměrnit, co a jak dělat.

...

PŘÍLOHA III: SEZNAM ELEMENTŮ (KÓDŮ) VZEŠLÝCH Z OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ, JEJICH LOKALIZACE V TRANSKRIPTECH INDIVIDUÁLNÍCH ROZHOVORŮ

Název kódu	Lokalizace významové jednotky v textu	Zařazení kódů do kategorie
Vlastní iniciativa	R2/13; R6/26; R10/11,19-20;	MOTIVACE RODINY KE SPOLUPRÁCI
Známy	R5/10; R6/26;	
Dohled / doporučení OSPOD	R1/18; R2/12; R3/8,16-17; R7/13-14; R8/29; R9/13;	
Rizikový faktor rodiny	R4/38-40; R7/, 49, 53, 112, 116;	SOCIÁLNÍ SITUACE RODINY
Rizikový faktor prostředí	R1/19;	
Nepříznivá životní epizoda	R3/8-10; R6/8-12; R8/13; R9/11-13;	
Domácí násilí	R2/5; R4/42 -43;	DETERMINUJÍCÍ SLOŽKY SITUACE RODINY
Rozvod	R2/9; R8/ 13; R10/24;	
Dítě jako zvrát osudu	R3/23-25; R6/84; R9/13, 48-52;	
Konflikt v rodičovských kompetencích	R2/11, R3/7 – 8; R9/42-43;	
Negativní vzorce chování	R3/212 -213; R4/ 7 – 8;	
Osamocení	R1/21; R10/17;	
Bezradnost	R1/22; R3/11; R6/20-23,50,87; R9/23, R10/26-27;	
Dluhy	R1/41; R4/48-49; R7/25,117; R8/22; R9/247; R10/217;	
Tlak k řešení	R2/27; R3/23-24; R5/47; R9/43;	
Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami	R1/42; R7/11, 21, 120; R9/59; R10/94,129;	
Ohrožené bydlení	R2/35; R3/17;	
Časté hádky	R1/22; R4/54; R5/37; R7/11, 45, 115;	
Symetrický	R3/20; R4/51-52; R5/64; R6/84; R10/76-77;	
Kvázi mocenský	R1/18; R2/27; R8/129;	
Kvázi rodičovský	R4/79-80; R7/132;	
Počáteční nedůvěra	R1/11; R7/39; R8/64;	
Určitá téma jako tabu	R3/205-206; R10/204;	

Opatrnost	R2/27; R4/17-19; R5/35;	DETERMINUJÍCÍ SLOŽKY VZTAHU	
Dlouhodobost	R2/3; R4/19;		
Strach	R4/62-63; R8/58; R9/112;		
Spolupráce	R3/19,20; R10/39;		
Proces	R2/30; R3/200;		
Prolomení ledů	R2/29; R4/67;		
Otevírání se	R1/60; R2/ 105; R9/ 63;		
Důvěra	R3/20, 134; R5/58; R6/82,86, 97;		
Limity	R8/129; R10/193;		
Vzor	R3/145; R4/79; R7/ 96;		
Odstup	R1/26; R2/26; R4/25;		
Možnost sdílení	R3/20; R7/98;		
Radost z kontaktu	R2/31;		
Součást rodiny in vivo	R3/36; R10/76	SOCIÁLNÍ ROLE PRACOVNÍKA V RODINĚ	
Koordinátor pomoci	R1/54; R3/12-14;		
Záchranář	R6/ 34,76- 79, 87- 90;		
Nastavovač cílů	R1/41; R2/ 184; R4/16 -26; R5/77-78; R8/ 17- 18;		
Hybatel	R5/71-73, R6/ 75 -76, R9/ 18, 33, 42-45;		
Přiměřená komunikace	R1/90 -91; R4/55,94- 95; R7/173; R6/ 79 – 81; R10/113 -114, 124;	KOMUNIKAČNÍ	KOMPETENČNÍ
Projev empatie	R1/28; R2/71 – 73; R9/144; R10/131;		
Projev přijetí	R1/28; R2/60; R5/66; R7/163; R9/145;		
Projev autenticity	R2/50; R3/169; R4/76;		
Projev znalosti	R1/44; R3/101-103,184; R5/18; R6/17, 107- 108; R10/65;		
Poskytovat emocionální oporu	R1/44, 69; R2/43 -45,50, 110; R3/168; R4/35 – 36, 53; R6/97 -98, 161; R8/ 79; R9/39, 138-139; R10/ 107- 110, 133-134;	INTERAKČNÍ	CHARAKTERISTIKY
Podněcovat náhled	R1/72; R2/42 -43; R3/160- 161; R4/55; R5/106 -107; R7/86 – 89; R9/71-73; R10/125-135;		
Poskytovat informační opo- ru	R1/48; R2/36 -38; R3/101- 102; R6/50 – 52, 59 -60; R7/141 -143; R9/32,		

	94,139; R10/76-77;		
Zvyšování existenciální uvědomění	R1/60; R2/43-45; R4/77-79; R5/37-38; R9/71-73; R10/123 – 126;		
Poskytovat instrumentální oporu	R1/56; R2/55-56; R3/168; R4/47-48; R5/60-62; R6/101 – 106, 113 – 114; R7/175 – 177; R8/76-77; R9/131; R10/34;		
Laskavost	R2/22; R6/63; R8/8; R9/76; R10/7;	POŽADOVANÉ CHARAKTERISTIKY	
Porozumění	R4/15; R7/10; R8/8; R9/7; R10/7,124;		
Uspokojivé poradenství	R1/32; R2/23; R3/15; R7/10; R9/8;		
Přirozenost	R1/31; R2/22; R4/15; R5/14; R8/8;		
Zájem	R2/22; R6/15; R10/8;		
Trpělivost	R4/15; R5/14; R8/8; R9/7;		
Bez předsudků	R1/99; R2/104; R7/10;		
Spolehlivost	R6/63 -64, 167; R7/65; R9/178; R10/78, 93;	INDIVIDUÁLNÍ LIDSKÁ SLOŽKA	
Přirozenost	R3/169; R4/76; R5/65; R6/176; R9/179; R10/271;		
Otevřenost	R2/99; R8/102;		
Angažovanost	R1/622; R2/95; R3/239; R5/115,126; R10/242;		
Pochopení	R1/94; R4/93-94; R5/66; R9/145-147;		
Zájem	R2/94; R4/74; R5/67,102; R6/176; R10/92,98,148;		
Bez předsudků	R1/95; R2/60; R6/108,176;		
Trpělivost	R1/94-95; R3/239; R4/76,; R5/126; R7/177; R9/178; R10/118;		
Vnímavost	R10/120;		
Laskavost	R1/94; R2/99; R3/184,239; R8/102,137;		
Pohotovost	R3/198; R 9/ 121; R10/75 ,93;		
Orientace v systému	R1/22; R3/17, 85-86; R10/70 -71;		
Uspokojivé poradenství	R1/89; R2/72; R9/97; R10/67;		

Přerámovatel situace	R4/13-15; R7/ 35;	PRACOVNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI
Vhled/přehled	R1/89; R3/106; R4/56;	
Vyjednávač	R6/35 – 36; R10/103- 105;	
Všestrannost	R1/23; 89 -91; R2/51; R9/ 105;	
Doprovazeč	R2/ 163 -164; R4/28,108- 109; R5/71; R7/29; R8/156; R9/56; R10/66, 96;	
Srozumitelnost	R1/90; R6/57; R9/ 119; R10/113 – 114;	
Obětavost	R5/115; R6/103; R9/163; R10/242;	CHOVÁNÍ V ZÁTĚŽOVÉ SITUACI KLIENTA
Zklidnění	R1/107; R2/114; R4/69,89; R8/150;	
Podpora	R1/69; R2/96,115; R3/80; R5/30,103, R6/ 96; R7/50; R9/122; R100/51,73,108;	
Pozitivita	R1/108; R2/52,95; R4/72,75,90; R5/102; R10/144;	
Opatrnost	R1/80;	
Jistota	R1/108; R5/78; R9/135;	
Trpělivost	R1/94-95; R3/239; R4/76; R5/126; R7/177; R9/178; R10/118;	
Racionalita	R2/114; R9/198;;	
Důvěra	R1/100; R2/94,105; R4/102; R5/36,104; R7/58 – 59; R8/146; R9/97; R10/	
Děti	R1/36; R2/46; R3/46; R4/80,114-115; R6/76, 117; R8/86; R9/32;	SOCIÁLNÍ ARÉNA VZTAHŮ
Partner	R1/19; R4/56-58; R5/24- 25, 30-33;	
Další rodinní příslušníci	R2/61; R6/100; R7/31, 47;	
Škola	R1/23,37; R2/80-81; R7/44; R9/33;	
OSPOD	R1/18,98; R4/18; R5/23-25, 43-44;	
Odborné instituce	R1/42; R2/38; R5/85; R6/94 – 97, R8/77; R10/47;	
Úřady	R2/39; R3/93-94; R4/67; R6/50 -52, 64; R8/78; R10/105-109;	

Výchovné otázky	R1/36-43; R2/78, 90; R3/45; R4/30,80; R7/134 – 135; R8/72,118, 156; R9/117- 119;	EDUKAČNÍ REALITA
Otevření se	R2/27; R3/117-118; R7/121; R9/63; 145	
Učení se chybějícímu vzoru	R4/40-41,R7/ 132, R9/86- 87	
Orientace v praktickém životě	R1/55; R2/76-80; R7/81 – 83; R8/118; R9/165;	
Podíl odpovědnosti	R2/43; R3/127; R4/108; R5/25,44; R7/94 – 95; R9/113	
Ustát potíží	R1/108; R2/99; R6/117; R9/37; R10/144;	
Změna vnímání	R1/75; R3/210-220; R4/112, R9/43 - 44; 77 – 79;	
Společně trávený čas	R1/56; R2/54; R3/35-36; R4/44-46; R7/72;	
Promyšlení důsledků	R2/44; R4/103-104; R7/161-162;	
Učení trpělivosti	R1/109; R4/103;	
Spolehlivost	R9/199;	
Aktivní postoj	R1/74; R5/15-18;R7/77, 90-95	
Pozitivní zkušenost	R3/241-242; R4/21-22; R6/124; R7/182;	CELKOVÝ DOPAD SPOLUPRÁCE
Přínosný systém	R3/40; R9/28- 29, 65;	
Přijímání možností	R4/21;	
Praktická pomoc	R2/36; R3/13; R4/28,32-33, 46 -47; R6/ 104-105, 113; R7/32;	
Vděčnost	R1/115 ; R2/121; R6/108; R7/174; R8/101; R9/66	

**PŘÍLOHA IV: SEZNAM ELEMENTŮ (KÓDŮ) VZEŠLÝCH Z OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ,
JEJICH LOKALIZACE V TRANSKRIPTU OHNISKOVÉ SKUPINY**

Název kódu	Lokalizace významové jednotky v textu	Zařazení kódů do kategorie
Vlastní iniciativa	R10/18; R6/26; R3/28-29;	MOTIVACE RODINY KE SPOLUPRÁCI
Známy	R5/23;	
Dohled / doporučení OSPOD	R4/11; R9/14;	
Rizikový faktor rodiny	R4/10;	SOCIÁLNÍ SITUACE RODINY
Rizikový faktor prostředí	R2/12;	
Nepříznivá životní epizoda	R6/25;	
Domácí násilí	R2/12;	DETERMINUJÍCÍ SLOŽKY SITUACE RODINY
Rozvod	R2/12;R8/38;	
Dítě jako zvrát osudu	R9/15;R6/26;R3/29	
Konflikt v rodičovských kompetencích	R4/9;	
Negativní vzorce chování	R4/9;	
Osamocení		
Bezradnost	R10/20;R3/32	
Dluhy	R10/20;R8/441;	
Tlak k řešení	R9/17;	
Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami	R7/36-37; R10/ 21	
Ohrožené bydlení	R2/13; R10/20; R8/39; R3/457;	
Časté hádky	R4/9; R5/23;	
Symetrický	R6/143, 289; R3/221; R2/320; R5/343;	
Kvazi mocenský	R4/348-349;	
Kvazi rodičovský	R10/111; R7/115-117, 231-232,	
Počáteční nedůvěra	R2/213; R7/308;R5/337;	DETERMINUJÍCÍ SLOŽKY VZTAHU
Určitá téma jako tabu		
Opatrnost	R2/128,314; R4/346;	
Dlouhodobost	R4/418;	
Strach	R2/212-213;	
Spolupráce	R3/305; R8/325,	
Proces	R2/128-129;	
Prolomení ledů	R2/213; R4/347-348;	
Otevírání se	R2/129; R5/338;	
Důvěra	R5/342; R6/479; R4/106;	

	R3/122;		
Limity	R7/310;		
Vzor	R4/108; R10/111, 298; R7/115, 428 - 430; R4/421; R10/446;		
Odstup	R8/323; R9/329;		
Možnost sdílení	R10/207;		
Radost z kontaktu	R3/125;		
Součást rodiny in vivo	R3/304; R4/356;	SOCIÁLNÍ ROLE PRACOVNÍKA V RODINĚ	
Koordinátor pomoci	R3/304;		
Záchranář	R6/284-285; R7/313;		
Nastavovač cílů	R2/315-317; R5/339;		
Hybatel	R9/327;		
Přiměřená komunikace	R9/151; R4/267; R3/375;	KOMUNIKAČNÍ	KOMPETENČNÍ
Projev empatie	R10/113; R4/201; R9/329; R5/471;		
Projev přijetí	R4/108; R10/112;		
Projev autenticity	R5/241, 272; R2/478; R7/484		
Projev znalosti	R7/119-120; R9/148;		
Poskytovat emocionální oporu	R10/114, R7/116-117; R3/122; R9/ 151, 239 -241, R2/477; R6/483;	INTERAKČNÍ	CHARAKTERISTIKY
Podněcovat náhled	R9/152; R2/228, 408; R6/264; R4/354,421; R10/448;		
Poskytovat informační oporu	R3/124; R9/152; R7/119; R2/ 164; R6/ 266; R8/442;		
Zvyšování existenciální uvědomění	R2/226; R9/239; R4/352 - 353; R5/425 -427;		
Poskytovat instrumentální oporu	R9/158-159; R2/165-166; R6/169-170; R7/174-175; R5/181-182; R10/368-369;		
Laskavost	R3/46; R10/52; R7/57; R8/61; R4/80; R9/75;	POŽADOVANÉ CHARAKTERISTIKY	
Porozumění	R10/54-55; R5/70; R9/75		
Uspokojivé poradenství	R10/56; R5/70; R9/74;		
Přirozenost	R3/47; R8/62; R6/66; R5/70; R4/81		
Zájem	R10/54; R5/70; R9/73;		
Trpělivost	R3/50; R10/52,54; R7/57; R5/72; R4/80; R2/79; R9/150;		

Bez předsudků	R6/67; R5/71	
Spolehlivost	R9/244;	INDIVIDUÁLNÍ LIDSKÁ SLOŽKA
Přirozenost	R5/136-138; R5/241, 478;	
Otevřenost		
Angažovanost	R3/458;	
Pochopení	R3/122,251; R7/438; R4/489; R10/159	
Zájem	R4/108, 269; R8/135; R5/139; R6/145; R3/460;	
Bez předsudků	R9/74; R4/107, 201,350; R2/ 130;	
Trpělivost	R7/118; R9/150, 332; R6/489, R4/490;	
Vnímavost	R10/160;	
Laskavost	R5/471; R4/490;	
Pohotovost	R9/148; R5/186; R6/481; R7/513;	PRACOVNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI
Orientace v systému	R9/149;	
Uspokojivé poradenství	R9/148; R8/261; R7/428;	
Přerátelnost situace	R4/421; R7/425;	
Vhled/přehled	R9/152;	
Vyjednávač	R4/490;	
Všestrannost	R8/440;	
Doprovazeč	R7/119; R2/164; R6/171; R8/515;	
Srozumitelnost	R10/113; R	
Obětavost	R9/465; R5/473;	CHOVÁNÍ V ZÁTĚŽOVÉ SITUACI KLIENTA
Zklidnění	R7/240; R4/352; R2/476; R7/484;	
Podpora	R4/107; R10/207-210; R7/240; R3/460; R7/485;	
Pozitivita	R9/107; R5/241; R2/408; R8/469;	
Opatrnost	R2/214;	
Jistota	R10/205-206, 209; R9/244, 464; R10/468; R5/470; R4/488;	
Trpělivost	R7/118; R9/150, 332; R6/489, R4/490;	
Racionalita	R9/151; R3/460;	
Důvěra	R6/ 479; R4/106; R3/122;	
Děti	R9/ 15;R4/197; R8/323,444	
Partner	R7/116-117; R4/200;	

	R5/329-470	SOCIÁLNÍ ARÉNA VZTAHŮ
Další rodinní příslušníci	R2/405; R7/484;	
Škola	R2/403;	
OSPOD	R4/344;	
Odborné instituce	R7/36; R9/330;	
Úřady	R7/119-120; R6/411;	
Výchovné otázky	R7/119; R3/125; R4/197; R8/323; R9/328; R5/391, R2/402;	EDUKAČNÍ REALITA
Otevření se	R2/129; R8/445;	
Učení se chybějícímu vzoru	R7/116; R4/335;	
Orientace v praktickém životě	R3/379-380; R5/396-397; R5/425-427;	
Podíl odpovědnosti	R4/204; R9/	
Ustát potíž	R6/360, 412; R10/366;	
Změna vnímání	R4/204; R2/229-230; R9/381-382;	
Společně trávený čas	R10/372-373; R5/400; R2/406; R4/424; R7/434;	
Promyšlení důsledků	R3/376-377; R7/435;	
Učení trpělivosti	R6/363,417;	
Spolehlivost	R9/383; R2/409;	
Aktivní postoj	R7/234-235; R6/362; R5/394;	
Sokratovská metoda učení	R7/432-433	
Pozitivní zkušenost	R6/141, R5/338; R9/494; R4/505;	CELKOVÝ DOPAD SPOLUPRÁCE
Přínosný systém	R6/168. 503;	
Přijímání možností	R9/333-334; R5/509-510;	
Praktická pomoc	R10/294, 497; R3/460; R3/496; R2/475,506-507	
Vděčnost	R6/289,518; R10/519; R5/522; R2/523; R7/525; R8/526;	