

# Vzdělávání založené na silných stránkách jako nástroj snižování nejistot a rizik

Jitka Navrátilová

**Abstrakt:** Riziko a nejistota jsou základními charakteristikami postmoderní společnosti (Bauman, 1995). Přestože se s rizikem lidstvo setkává již od počátku své existence, jeho povaha, působení a důsledky se proměnily. V této práci sleduji proměnu chápání rizika a její důsledky na činnost sociálních pracovníků v kontextu postmoderní společnosti. Stavím na předpokladu, že změny v chápání rizika by se měly odrazit i v profesním vzdělávání. Zatímco tradiční vzdělávací přístupy chápaly riziko a nejistotu jako zdroj nebezpečí, který je nutné eliminovat, postmoderní přístupy je považují za integrální součást praxe sociálních pracovníků. Jako alternativu k tradičnímu vzdělávání s zaměřením na deficity a problémy klientů představuji Strengths-based vzdělávání, vycházející ze silných stránek klientů a chápající riziko jako výzvu, nový impuls pro nové vidění situace klienta a pro řešení problémů. Příspěvek směřuje k zodpovězení otázky: „Jakým způsobem integruje Strengths-based vzdělávání nejistotu a riziko do přípravy sociálních pracovníků?“

## Kontakty na autory

Masarykova Univerzita,  
Fakulta sociálních studií,  
Joštova 10, 602 00 Brno,  
jitkanav@fss.muni.cz

**Klíčová slova:** riziko, sociální práce, Strengths-based vzdělávání, postmodernita

## Contacts to authors

Masaryk university,  
Faculty of Social Studies,  
Joštova 10, 602 00 Brno,  
jitkanav@fss.muni.cz

## Strengths-based Education as a Tool to Reduce Uncertainties and Risks

**Abstract:** Risk and uncertainty are basic characteristics of the postmodern society (Bauman, 1995). Despite the fact that humans have been facing risk from the beginning of their existence, its character, impact and consequences have changed. This work deals with the shift in understanding risk and its impact on the activities of social workers in the context of post-modern society. I proceed from the assumption that a shift in understanding risk should have an impact on professional education. Whereas traditional approaches to education understood risk and uncertainty as sources of danger that had to be eliminated, the postmodern approaches regard them as an integral part of the practice of social workers. I introduce strengths-based education based on clients' strengths and understanding risks as a challenge and a new impulse for a novel outlook on the situation of the client as well as problem solving. The contribution aims at answering the following question: "How does the strengths-based education integrate uncertainty and risk in the preparation of social workers?"

**Keywords:** risk, social work, Strengths-based education, postmodernity

Copyright © 2015 by authors  
and publisher TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



## Úvod

Riziko sehrálo zásadní roli při vzniku sociální práce na přelomu 19. a 20. století. Převratné změny a jejich důsledky ovlivňující život celé společnosti otevřely cestu ke vzniku této pomáhající disciplíny. Velké množství jednotlivců a celých rodin upadlo do fatální chudoby právě v důsledku rizik spojených se společenskými změnami. Tato chudoba a boj proti ní našly odezvu v podobě různých typů pomoci, jež se snažily eliminovat důsledky dramatických společenských změn. Jedním z významných směrů řešení společenských rizik je reprezentován hnutím Settlement House, jež usilovalo o strukturální změny, které by *eliminovaly vznik rizik a rizika samá*. Oproti tomu se dobrovolníci The Charity Organization zaměřovali na individuální pomoc rodinám adaptovat se na podmínky sociálního prostředí. Z hlediska rizika tedy můžeme říci, že činnost The Charity Organization byla zaměřena především na *zvládnutí rizika*. Podle Ševčíkové a Navrátila (2010) se riziko stává kontextuální podmínkou vzniku a rozvoje sociální práce jako moderní společenské instituce. Přestože riziko stálo u zrodu a je stále obsahem činnosti sociálních pracovníků, jeho chápání a přístup k němu se proměnil. Tradiční společnost vymezovala sociální prostor svými normami velmi přesně. Také sociální pracovníci mohli jednat v souladu s nimi a podle těchto norem. Protože dnes společnost řadu norem ztratila či je přinejmenším formuluje různým a často ambivalentním způsobem, také práce sociálních pracovníků je daleko více otevřena těmto ambivalencím a z nich vyplývajícím rizikům. Jestliže dříve sociální pracovníci věděli, jak má vypadat dobrá role muže – živitele rodiny a matky – pečovatelky, nyní je obsah těchto rolí nejistý. V tom se projevuje mizející velký projekt společnosti, který má konkrétní důsledky na činnost sociálních pracovníků. Některé z těchto rizikových důsledků analyzují na představených vlastních kazuistikách.

V následujícím textu ukazují, jakých postmoderních významů může riziko nabývat a jakým způsobem by na tyto změny mohla reagovat profesní příprava pomáhajících pracovníků. Oproti tradičnímu pohledu, který viděl riziko především jako problém, nabízím alternativní optiku, která chápe riziko spíše jako šanci či výzvu pro uskutečnění změn. Vzdělávání sociálních pracovníků je u nás obvykle zaměřeno na získání dovedností a znalostí zaměřených na snižování a řešení rizik, která jsou chápána jako problém. Představuji proto čtenáři u nás téměř neznámou Strengths-based perspektivu, která s konceptem rizika, ve smyslu pozitivní příležitosti, dokáže pracovat. Na vybraných kazuistikách ukazují, jaké dovednosti by měly být u studentů rozvíjeny, aby dokázali pracovat s nejistotou a rizikem jako s běžnou součástí své každodenní praxe.

## 1. Pojetí krize v tradičním a moderním chápání

Pokud budeme uvažovat o riziku v sociální práci, pak lze říci, že se proměňovalo jak chápání rizika, tak přístup k riziku samotnému. Významnou proměnou prošlo vnímání na přelomu tradiční a moderní doby. Tradiční člověk byl ukotven v síti společenských norem a očekávání při zvládnutí vlastního života. Existence společensky a sociálně akceptovaného cíle, který měl transcendentální ukotvení, dávala lidem jistotu v jejich jednání i způsobu života. Role mužů a žen, role poddaných a vrchnosti byly jasně společensky strukturovány a nábožensky ukotveny. Lidé mohli díky takto jednoznačně ukotvené perspektivě plánovat a realizovat vlastní životy s pocitem transcendentního určení a začlenění (srov. Bauman, 1995). Teologický účel života byl stabilní součástí osobní identity, která zde byla potvrzována dvěma silami: silou spirituální a silou sociální. Z hlediska přístupu k riziku je podstatné, že to, jakým způsobem člověk dosahoval svého určení a začlenění, nebylo výhradně privátní záležitostí, nýbrž bylo složkou společenského života (Navrátil, Navrátilová, 2008). Člověk nebyl vystaven tlaku rizika individuálně, nýbrž existovaly společensky strukturované způsoby zvládnutí rizika.

Vyjádřením moderní éry, jež vystřídala tradiční společnosti, byla především industrializace a urbanizace. Ty vyvolaly potřebu nalézt novou formu sociálního uspořádání světa, jehož starý řád se

rozpadal a hroutil. S nadějí se vzhlíželo k projektu moderního světa, jenž viděl v mechanické racionalitě a efektivním řízení prostředek pro zajištění fungování společnosti, jakož i individuálního štěstí. Jedním ze základních rysů moderní společnosti bylo spoléhání se na systém kontrolních společenských institucí, které měly nahradit nefunkční systém společenského fungování tradiční společnosti (srov. Navrátil & Navrátilová, 2008). Bauman (1995) charakterizuje toto období jako snahu o vědomou reglementaci, řízení a uspořádání všech klíčových složek sociálního života. Podle Fergusona (2003b) byly v řádu prosté modernity sociální život i individuální identita strukturovány prostřednictvím externích kontrolních mechanismů. Pozdně moderní éra pak podle Chytila (2007) zrodila nové společenské jevy, jako např. individualizaci, funkční diferenciaci, racionalizaci, generalizaci, transformaci sociálních struktur, kolonizaci veřejné sféry soukromými zájmy a nejistotou. Jednotlivci i celé skupiny tak byli vystaveni tlaku řady nově vznikajících rizik, kterým nerozuměli a ani neznali způsoby jejich zvládnání.

Bylo by však mylné se domnívat, že tradiční člověk nebyl vystaven riziku a nejistotě. Zásadní diference oproti modernímu období spočívala v tom, že tradiční období se vyznačovalo společensky ukotveným zvládnáním rizika. Metafyzický smysl života dával jasné ukotvení pro zvládnání individuálních nejistot tradičního člověka. Oproti tomu moderní člověk ztratil možnost tohoto způsobu zvládnání a vědecké metody ukotvené v technické racionalitě nepřinesly návod ani jistotu, jak čelit rizikům vycházejícím z nového fungování společnosti. Riziko a nejistota se tak stává každodenní součástí moderního člověka. Jejich narůstající míra, nepřehlednost a nejasnost způsobů jejich řešení stavěly jednotlivce do situace nejistoty a strachu, k jejichž zvládnání ani porozumění společenské struktury nepřispívaly.

## 2. Postmoderní chápání krize a její zvládnání

Postmoderní společnost přináší prohloubení procesů zrozených v období modernity. Podle Fergusona (2003b) prochází západní společnost od sedmdesátých let strukturální transformací, která souvisí s ekonomickými, sociálními a politickými procesy odehrávajícími se v kontextu globalizace a v interakcích s novými sociálními hnutími. Navrátil s Navrátilovou (2008) se domnívají, že naprosto klíčovým pojmem, kterým lze charakterizovat transformaci modernity v postmodernitu, je proces individualizace, který s ohledem na koncept rizika nabývá specifických podob. Dokud byla povaha lidského života předávána z generace na generaci jako nezpochybnitelný a samozřejmý osud, nebylo kladení otázek o identitě v zásadě vůbec možné. Podle Baumana (1995) vyrůstá tázání ohledně identity z existenciální nejistoty, neurčitosti a nedefinovatelnosti všech jejích forem. Osobní identita se stává problematickou v okamžiku, kdy rozevřená sociální pouta poskytují svobodu a v tu chvíli i nutnost vlastní identitu modelovat. Všudypřítomná nejistota a nejasnost staví s naléhavostí člověka před otázkou: *Kým jsem? Co je cílem mého života? Jak mám žít? Jaké cíle života jsou hodnotné? Jaký způsob života mám zvolit?* Člověk je tedy vystaven otázkám, jejichž odpovědi zůstávají zcela výhradně na něm, bez možnosti opory o společenský řád a jistoty, ze kterých by mohl nalézat odpovědi na své existenciální tápání. V této souvislosti Giddens (1991) hovoří o tom, že díky sociálním a kulturním změnám, které vedly v pozdně-moderní společnosti ke krizi osobní identity, jsou jedinci vystaveni nutnosti permanentního hledání (reflektování) této identity, neboť zjistili, že neexistuje pevný základ (například náboženský), o který by se mohli opřít. Podle Becka a Beck-Gernsheimové (1996) se naše biografie stává v otevřené postmoderní společnosti biografií volby, reflexivní biografií, udělej si sám biografií. Taková biografie se stává rizikovou biografií, neboť se jeví být obtížnou a problematickou. Giddens (1991) přichází s projektem reflexivního já, tedy jedince, jenž je nucen neustále reflektovat a vytvářet si vlastní biografii. Existence reflexivního já znamená, že každý jedinec vytváří vlastní identitu, jako vlastní individuální projekt, v němž je principiálně on sám zodpovědný za výsledek sebetvůrčího procesu. Rohr a Feister (2004, s. 13) poukazují na to, že nezbytnost určit si vlastní pravdu, představu o životě a svých cílech je vzhledem k tomu, že neexistují platné modely: „... Obrovské břemeno, které dříve lidi netížilo.“ Postmoderní člověk je vystaven nutnosti neustále si

vytvářet vlastní život v kontextu velkého množství možností a nabídek. Ferguson (2001, 2003a, 2004) považuje toto vytváření si vlastního života za definiční znak post-tradiční společnosti. Vedle toho, že jsou lidé vystaveni neustálému rozhodování, vzrostlo také vědomí rizik, která souvisí se svobodou rozhodování se a s jejími důsledky. Riziko se tak stává běžnou součástí života, dalo by se říci, že riziko se dotýká samotné podstaty člověka. Odpovědi na otázky po jeho identitě vznikají jako konfrontace rizik a nejistot a učiněných voleb. Vědomí rizika začalo ve stále větší míře ovlivňovat náš osobní i profesní život. Lidé tak mohou ve zvýšené míře prožívat pocity ohrožení, rizika a vykořenění.

Přestože s sebou riziko přináší řadu obav a strachů, někteří autoři chápou tuto novou situaci jako určitou výzvu jak pro jednotlivce, tak pro ty, kteří na profesionální úrovni pracují s rizikem. Takový alternativní pohled nabízí např. Giddens (1994), který na přítomnost rizika nahlíží dokonce pozitivně. Podle něj je možno rizika chápat jako výzvy, které mohou inspirovat naše životní vize a plány. Ferguson (2001), jenž vychází z obdobné pozice, diskutuje možnost tohoto pohledu i pro sociální pracovníky. Vybízí nás k tomu, abychom pomohli našim klientům hledat pozitivní životní hodnoty, které by jim byly nápomocny při formaci životních projektů a identit. Pohled těchto autorů je motivován hledáním cest, jak využít rizik a nejistot v zájmu klienta k naplnění jeho potřeby nalézt vlastní identitu a vytvořit si vlastní životní projekt. V tomto ohledu je to tedy jistě velká výzva nejenom pro sociální pracovníky, ale také pro všechny ty, již pomáhají ostatním zvládat důsledky rizik. Jedním z nástrojů zvládnutí rizika v postmoderní době je řízení a posuzování rizik. Tento přístup k riziku je uplatňován také v rámci pomáhajících profesí. Stále častěji se setkáváme s instrumenty, jež se snaží měřit míru rizik, s nimiž se setkávají určité skupiny. Jak uvádí Navrátil (2009), v České republice existuje významná tradice tvorby nástrojů na posouzení rizika, a to zvláště v oblasti vývojových potřeb dětí (Langmeier, Matějček, Dunovský). Takovým příkladem jsou například nástroje na měření rizik, které pomáhají sociálním pracovníkům měřit rizika, jimž je konkrétní dítě v rodině vystaveno.

### 3. Sociální pracovníci tváří v tvář riziku z perspektivy silných stránek

Sociální práce je prostorem, v němž se s rizikovými situacemi standardně počítá. Z určitého úhlu pohledu lze charakterizovat činnost sociálních pracovníků jako práci s rizikem. Tématu rizika se tak nelze v této profesi vyhnout, neboť v riziku se nalézají klienti sociální práce a již samotná povaha práce a její vliv na sociální pracovníky otevírá prostor pro generování řady konkrétních rizik. Pracovat s rizikem v postmoderních podmínkách, kdy je krize chápána jako určitá výzva či šance předpokládá, že sociální pracovníci mají k dispozici perspektivu, která klade důraz na zdroje a potenciál klientů, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci. V sociální práci se od 90. let rozvíjí teoretická perspektiva, která byla později označena jako Strengths-based perspektiva. V kontextu sociální práce ji nejnápadněji rozpracoval americký autor Saleebey (2006). V rámci sociální práce se tedy jedná o specifickou, svébytnou teorii, která čerpá z obdobných trendů příbuzných disciplín nebo na ně navazuje, jako je např. Seligmanova (2003, 2004) a Petersonova pozitivní psychologie (2004), ale také se inspiruje psychoanalýzou, antiopresivními přístupy, teorií resilience a ekosystémovými teoriemi. Sociální pracovníci uplatňující perspektivu silných stránek usilují o mobilizaci talentů svých klientů, jejich znalostí a kapacit. To vše ve prospěch dosažení cílů a vizí klientů, aby došlo ke zlepšení jejich kvality života podle jejich vlastních představ. Saleebey (2006) klade na sociální pracovníky požadavek, aby vytvářeli pro klienty příležitosti, kteří by takto získali alespoň nějakou kontrolu nad svými životy a rozhodnutími, která pro jejich životy mají zásadní význam.

Pro profesionální přípravu sociálních pracovníků pak definovala Healy (2005, s. 158-165) postoje (dovednosti) vycházející ze Strengths-based perspektivy, které si mají v průběhu profesní přípravy sociální pracovníci osvojit. Ti si během studia musí osvojit (1) optimistický postoj, (2) schopnost zaměřit se na klady uživatele/klienta služeb, (3) dovednost partnerské spolupráce, (4) připravenost pracovat na dlouhodobém posilování uživatele služeb a (5) schopnost vytvářet komunitu. Od sociálních pracovníků se očekává, že se naučí zdůrazňovat odolnost uživatelů a uvolňovat jejich

kapacity a to zvláště u těch klientů, kteří se nacházejí ve velmi obtížné životní situaci (Saleebey, 2006).

V následujícím textu uvádím některá z rizik, kterým jsou sociální pracovníci při práci s klienty vystaveni a ukazují, jak mohou ovlivňovat jejich činnost. Tato rizika představují jako reprezentanty postmoderních tlaků, kterým jsou vystaveni sociální pracovníci i jejich klienti. Na příkladech nezdařených intervencí ukazují, jak lze využít Strengths-based perspektivu pro lepší zvládnání rizika v životě klientů i sociálních pracovníků. Tyto kazuistiky jsem záměrně vybrala, abych na nich mohla ilustrovat možnou aplikaci perspektivy silných stránek při práci s rizikem. Uvedené kazuistiky vychází z mé pedagogické praxe ať už při vedení studentů při výkonu jejich odborné praxe či z mé přímé práce s klienty organizací poskytujících sociální práci.<sup>93</sup>

### **Rizika vycházející z nejistoty, jak posuzovat a řešit problémy klientů**

Stále složitější životní obtíže, se kterými se obracejí klienti na sociální pracovníky, otevírají velký zdroj nejistoty. Od sociálního pracovníka se očekává, že bude umět řešit problémy svých klientů. Předpokládá se, že disponuje znalostmi a dovednostmi, které umožní udělat kvalitní posouzení životní situace klienta a navrhnout řešení. A právě samotná oblast posouzení otevírá prostor nejistoty a pochybností.

Aby sociální pracovník mohl provést posouzení, musí porozumět životní situaci klienta komplexně. K vytvoření celkového obrazu potřebuje řadu informací jak od jeho samotného, tak od dalších aktérů, kteří svými informacemi pomáhají dotvořit celkovou mozaiku životního příběhu klienta. Tyto informace by měl však reflektovat optikou relevantních kontextů (např. z oblasti teorie lidského chování, teorie komunikace, z hlediska přístupu klienta ke zdrojům, z hlediska sociálního fungování atp.). To od něj samozřejmě vyžaduje, aby věděl, co má zjišťovat a od koho má získávat potřebné informace. Celý tento proces má provázet kritická reflexe získaných informací v kontextu řešeného případu.

Přestože by měl proces posouzení vést ke snížení rizik u klientů, velmi často se sám proces stává zdrojem rizika (Navrátilová, 2011). Existují např. jasné důkazy o tom, že špatné posouzení zvyšuje pravděpodobnost negativních důsledků v péči o dítě (Sheppard et al., 2000). Výzkumné studie potvrzují, že absence kvalitního posouzení životní situace zneužívaných a zanedbávaných dětí vede k opakovanému zneužívání dětí. Nedostatky v posouzení jsou jednou z opakujících se charakteristik, která se objevuje v případech vážného poškození zdraví dítěte nebo dokonce jeho úmrtí (Farmer et al., 2008). Ukazuje se, že sociální pracovníci mají problémy s komplexním posouzením situace dítěte (Holland, 2004).

*Případ 1: Na odbor sociálně-právní ochrany dětí se obrátila nešťastná učitelka, v jejíž třídě byl dvanáctiletý chlapec, u kterého pozorovala silné stránky zanedbání. Chlapec nenosil svačiny, často je žebrol od jiných dětí, chodil nedbale oblečený, často zapáchal a v jeho chování se stále více objevovaly známky agresivního chování. Paní učitelka si také stěžovala, že v poslední době je chlapec více než jindy nesoustředěný. Sociální pracovnice si předvolala na úřad matku a zeptala se jí na jejich rodinnou situaci. Dozvěděla se, že matka je rozvedená a že se sama stará o syna. S otcem dítěte se nestýká a brání kontaktu mezi synem a jeho otcem. Matka rovněž uvedla, že komunikace mezi ní a synem je v poslední době problematická, což přisuzovala pubertě svého syna. Sociální pracovnice matce sdělila, že je zapotřebí dítěti zajistit dostatečnou péči, která mimo jiné znamenala, že syn bude mít zajištěné ve škole svačiny a obědy. Matka přislíbila, že se o to postará. Sociální pracovnice ještě jednou navštívila ženu v domácnosti, když byl syn ve škole, a pak se dále tímto případem nezabývala, pouze jej měla vedený v evidenci jako otevřený případ. Po jisté době se však*

<sup>93</sup> Kazuistiky jsou zaznamenány ve spisové dokumentaci organizací, kde jsem působila a které z důvodu anonymizace dat nemohu dále specifikovat.

*učitelka opět obrátila na sociální pracovníci s prosbou o pomoc, neboť neshledávala v životní situaci dítěte žádnou změnu k lepšímu. Sociální pracovníce namítala, že všechno, co mohla pro zlepšení situace dítěte udělat, udělala. Předvolala si matku, získala od ní informace o jejich životní situaci a navštívila jejich domácnost, ve které neshledala nic mimořádného. Situace se v rodině nakonec vyhroutil a dítě bylo rozhodnutím soudu odebráno z péče matky a rodičovská péče přešla na otce dítěte.*

Výše uvedený případ je ukázkou toho, jak nekomplexní a nedostatečné posouzení vede k chybným závěrům, které ústí k nevhodným intervenčním nástrojům. Je zřejmé, že sociální pracovníce nemohla získat úplný obraz o situaci dítěte, neboť si nezjistila relevantní informace. To jí také neumožnilo porozumět situaci v rodině. V důsledku tohoto fragmentárního pohledu se jí nepodařilo zjistit reálnou situaci v rodině a nepostřehla ani závažnost ohrožení, ve kterém se nalézal dvanáctiletý chlapec. Je patrné, že sociální pracovníce tváří v tvář riziku, ve kterém se dítě ocitlo, nemá dostatek znalostí, ale ani dovedností, které by jí umožnily udělat dobré posouzení a následnou intervenci. Jejich absence vedla k tomu, že zúžila možný intervenční výběr pouze na návštěvu v rodině, kdy matce zdůraznila její rodičovské povinnosti. Z uvedeného je patrné, že sociální pracovníce si byla vědoma rizik, ovšem její neznalost a nedostatečné dovednosti jí neumožnily s riziky pracovat kvalifikovaným způsobem. Tato situace není zcela výjimečná, jak uvádí Turney et al. (2011), který shromáždil řadu výzkumných poznatků o chybných rozhodnutích sociálních pracovníků.

### **Rizika související s nároky na zvládnání zátěže profese**

Tím, že jsou sociální pracovníci součástí řešení rizik ve společnosti, jsou také těmito riziky sami ohrožováni. Míra jejich zapojení a přítomnosti se ve světě rizik je mnohem vyšší než u řady jiných povolání či profesí. Tato skutečnost pro ně znamená, že se na straně jedné musí s riziky naučit pracovat a na straně druhé se musí chránit před jejich negativním působením. Pomáhající pracovníci se totiž nezdárcina musí vypořádat se zvládnáním fyzické, psychické a emocionální zátěže. To je samozřejmě velmi obtížné a staví je tak v krajním případě před nebezpečím úplného vyčerpání. Maroon (2012), popisující rizikové faktory působící na sociálního pracovníka, vidí tři hlavní roviny působení těchto rizik. Jsou to ta, která jsou podmíněna (1) institucí, (2) vztahem s klientem a (3) prací s jednotlivci. Právě poslední dvě roviny představují rizika, která se sociálním pracovníkům nejobtížněji zvládají. Zvládnutí těchto rovin předpokládá, že sociální pracovník je např. schopen udržet vztah s klientem ve správných hranicích, tzn. dokáže vyvažovat správnou míru angažovanosti ve vztahu, má schopnost empatie a zároveň dokáže mít odstup od emocionální zátěže vyplývající z životní situace klienta. Svět pomáhání má pro určité lidi velkou přitažlivost, která se může stát nebezpečnou pastí. Na tuto skutečnost upozornil např. Schmitbauer (2008), který hovoří o „syndromu pomocníka“. Není zcela ojedinělou situací, kdy soukromý život sociálních pracovníků byl zcela pohlcen potřebou pomáhat druhým. Sociální pracovník přestává žít vlastním životem, ale žije životem svých klientů. Zvláště pak je problematické, pokud se takový pracovník i v životě svých klientů soustředí pouze na problémy a svoji aktivitu soustředí pouze na „odstraňování“ těchto problémů. Život se pak pro sociálního pracovníka stává pouze „výčtem“ úkolů, které je zapotřebí splnit (srov. Rush, 2003). Ztrácí se tak schopnost nadhledu, schopnost soustředit se spíše na řešení než na problémy, schopnost uchovat si profesionální vztah. Velkou zátěží na psychiku a emoce sociálních pracovníků je také skutečnost, že životní situace klientů mohou často působit jako neřešitelné a sociální pracovník, přestože vynakládá velké úsilí, nevidí žádné pozitivní výsledky. Toto ustrnutí v určité bezvýchodnosti pak může být významným zdrojem rizika.

*Případ 2: Hanka získala po dokončení vyšší odborné školy zaměstnání svých snů. Stala se sociální pracovnící na oddělení sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Do práce se pustila se zápalem a nadšením, protože si vždycky přála pomáhat dětem. Její kolegové i vedoucí ji měli vždy v oblibě, protože pracovala s obrovským nasazením a zájmem. Hanka zůstávala v práci hodně přes čas, protože v běžné pracovní době se nedala všechna práce zvládnout. Navíc ji práce bavila a ráda zůstávala v zaměstnání déle, aby mohla v klidu přemýšlet o životních*

*příbězích svých klientů. V práci měla tedy dobré jméno a s klienty a jejich dětmi dokázala navazovat lepší vztahy než její kolegyně a kolegové. Někdy se stávalo, že ve „svých“ rodinách zůstávala poměrně dlouho u kávy a čaje při příjemných hovorech. Často z těchto rodin odcházela s pocitem, že musí ještě tolik pro ně udělat. První větší nepříjemnost pocítila, když jí jedna matka řekla, že jim vlastně vůbec nepomohla, že jejich situace se vůbec nezlepšila. Hanka toto cítila jako velkou křivdu. Časem se na svou adresu dozvíдалa více takových poznámek. Nedokázala pochopit, jak ji může někdo takovýmto způsobem hodnotit, neboť měla pocit, že by se pro své klienty zcela rozdala a nikdo to vlastně neocěňuje. Po dvou a půl letech intenzivního zájmu Hanka zcela ztratila své nadšení a zájem. Mezi klienty se brzy rozneslo, že pokud někdo bude muset spolupracovat s touto sociální pracovnící, bude to velmi nepříjemná zkušenost, neboť je cynická a nikomu se nesnaží pomoci.*

Výše zmíněný příklad ukazuje, že Hanka byla velmi angažovaná pracovnice, která se zcela nechala pohltit prací či spíše si nedokázala udržet zdravé hranice vlastního profesního zapojení. Ve svém zápalu nepostřehla, že se dopustila řady „profesních“ prohřešků, jejichž důsledky se projeví na její emocionálním a psychickém stavu. Skutečnost je taková, že pokud se setkáváme s velmi „nepříjemnými“ pracovníci na úřadech, pak je pravděpodobné, že se jednalo dříve o velmi obětavé a angažované „pomocníky“. Fineman (2003) poukazuje na vzájemnou propojenost stresu sociálního pracovníka s podporou, která se mu dostává, či nedostává. Doporučuje, aby každý sociální pracovník věnoval nejenom pozornost vlastnímu systému podpory a přebíral za něj odpovědnost, ale také aktivně reagoval na stresory ve vlastním životě, v práci i doma. Právě tento postoj, kdy sami přebíráme zodpovědnost za míru stresu, kterou jsme ještě schopni zvládat, nás přibližuje k postmoderním metodám zvládnání.

### **Rizika vycházející z nejasné identity oboru**

K nejistotám a rizikům, které zakouší sociální pracovníci se s vzrůstající tendencí, přispívá i nejasné vymezení oboru. Jeho nejisté postavení ve společnosti a jeho celkově zamlžené chápání, co je vlastně předmětem/obsahem činnosti sociálních pracovníků. Je poněkud znepokojující, že po více než dvaceti letech, kdy se u nás znovu začala učit sociální práce na vysokoškolské úrovni, není stále jasné, čím sociální práce je, stejně jako není zcela zřejmé, co je její doménou (Chytil, 2007; Navrátil & Navrátilová, 2008; Punová, 2012; Matulayová & Musil (eds.), 2013; Musil, 2013). V této souvislosti Musil (2013) hovoří o tom, že u nás nedošlo k institucionalizaci sociální práce<sup>94</sup>. Sociální práce tak zůstává v očích české společnosti nevyhraněnou institucí s nejasným účelem a zmlženým statutem. Jestliže dochází ke změně společenských podmínek, v rámci nichž dochází také ke změně chápání rizika, je pravděpodobné, že tato změna se dotkne také samotného oboru sociální práce, který je s prací s rizikem tak úzce spojen. Musil (2013) poznamenává, že v současné době se sociální práce zaměřuje především na zvládnání osobních deficitů a naší pozornosti unikají nesnáze související s problémovými interakcemi mezi jedinci a subjekty v jejich sociálním prostředí. Právě spojení sociální práce s osobními deficity je rizikové, protože takovéto pojetí sociální práce je snadno zaměnitelné i s jinými již etablovanými obory, jako jsou např. psychologie, psychiatrie, medicína, speciální pedagogika. Nejasnost představ sociálních pracovníků o obsahu své činnosti, stejně tak nejasné představy společnosti o tom, s jakými typy problémů je možné se obracet na sociální pracovníky, je tedy velmi znejišťující pro sociální pracovníky a má své negativní důsledky pro klienty.

*Případ 3: Miriam má za rok ukončit magisterské studium sociální práce, zároveň dokončuje i studium práv. Moc by si přála, aby mohla jednou dělat sociální práci. Chtěla by pomáhat lidem se zvládnáním jejich životních obtíží. Je to její sen již od dob, kdy byla ještě malou holčičkou. Potýká se však s jedním problémem. Nikdo v okolí ji nechce v tomto jejím snu*

<sup>94</sup> Institucionalizace je chápána ve smyslu procesu, ve kterém je určitý vzor jednání a interakcí lidmi ve společnosti uznán jako přiměřený způsob zvládnání určitého problému, resp. uspokojování určité potřeby (Musil, 2013, s. 18).

*podpořit, a navíc jako by jej záměrně přehlíželi. Její otec je významný lékař, matka je rovněž lékařkou. Často s ní hovoří o její budoucnosti. Vždy však bez ohledu na její názory a city hovoří o její budoucnosti v soudcovském taláru. Vidí ji pouze jako úspěšnou právničku. Poslední konfrontace s touto skutečností se Miriam velmi dotkla. Se svými rodiči šla na významnou společenskou událost. Rodiče ji představovali svým známým. Místo jejího jména jí však vždy uvedli následovně: „Chtěli bychom Vám představit naši dceru – budoucí úspěšnou právničku.“ Po této situaci si Miriam s bolestí uvědomila, že její rodiče jí nedovolí dělat sociální práci. Stejně tak si uvědomila, že vlastně ani nedokáže svým rodičům a jejich známým obhájit práci sociální pracovnice. Od té doby se potýká s dilematem, jestli se vzepřít svým rodičům a jít si za svým snem, anebo vyhovět jejich představě o své budoucnosti. Zároveň si uvědomuje, že pokud se rozhodne pro sociální práci, je to budoucnost velmi nejistá, neboť se jedná o profesi, která je spojována s velkými předsudky a není moc jasné, co vlastně sociální pracovníci dělají, mimo zaběhnutá klišé, že odebírají děti a pracují s Romy.*

Uvedený příklad ukazuje na řadu vnitřních dilemat, se kterými se Miriam potýká kvůli tomu, že sama trpí nejistotou ohledně identity sociální práce. Domnívám se, že právě vzdělávání vycházející ze Strengths-based perspektivy je více přizpůsobeno postmoderním podmínkám a nabízí nové možnosti, jak řešit problémy spojené s nejasnou identitou oboru a se zamlženým chápáním činnosti sociálních pracovníků. V tomto ohledu sehrává klíčovou roli odlišný přístup k riziku, na které je pohlíženo jako na možnost či výzvu, které lze nově využít pro změnu v sociálním fungování klientů (Giddens, 1991; Ferguson, 2001; Navrátil & Navrátilová, 2008).

Jestliže vzdělávání sociálních pracovníků vycházející z chápání rizika jako deficitu, který je zapotřebí eliminovat, nepřineslo odpovědi na otázky po identitě oboru, pak se domnívám, že je zapotřebí vydat se směrem k těm perspektivám, které dávají alespoň tušit nové odpovědi na staré problémy. Určitou paralelu vidím v Musilově (2013) požadavku, aby se v rámci vzdělávání věnovala pozornost tématům identity oboru a vyjednávání vlastní role sociálních pracovníků. Ukotvení těchto požadavků do Strengths-based vzdělávání dává tušit, že se objeví nové pochopení toho, co je doménou sociální práce a jaká je její identita.

#### **4. Principy Strengths-based vzdělávání a jejich aplikace**

Výše jsem uvedla, že postmoderní společnost, která je někdy nazývána také rizikovou, nechápe nutně riziko jenom jako ohrožení a problém. Poukázala jsem na to, že riziko lze také chápat jako běžnou součást života, díky jehož přítomnosti může dojít ke zlepšení sociálního fungování jedince. Tento koperníkovský obrat v myšlení však předpokládá, že je zapotřebí se naučit dívat novým způsobem. Tedy vědomě se naučit myslet a jednat tak, abychom dokázali vedle problematičnosti vnímat i pozitivní aspekty nejistot a rizik, které ovlivňují naše životy.

Existuje řada přístupů, kterými lze vzdělávat pomáhající pracovníky. Mezi nejčastěji rozšířené patří kompetenční, reflexivní a evidence-based přístupy (Navrátilová, 2010). Pokud chceme, aby se studenti naučili pracovat s nejistotami a riziky jako s tvůrčími výzvami, které přináší nová řešení, pak tomu musíme uzpůsobit i vzdělávání. Domnívám se, že jedním z klíčových předpokladů, na kterém by toto vzdělávání mělo stát, je kladení důrazu na hledání zdrojů a možností, navzdory obtížnosti situace (Punová & Navrátilová, 2014). Z takovýchto předpokladů vychází Strengths-based vzdělávání, které vyzdvihuje potencialitu a zdroje v kontextu obtížných situací.

Základní premisou na silných stránkách založeného vzdělávání je teze, že každý jedinec má zdroje, které lze využívat v zájmu úspěchu v mnoha oblastech života (Saleebey, 2006; Anderson, 2000). Ukazuje se, že kultivací a rozvojem toho, co máme k dispozici ve formě potenciálu, osobních schopností a dovedností, dosahujeme mnohem lepších výsledků než odstraňováním osobních nedostatků a deficitů (Saleebey, 2006; Seligman, 2003).



Edward Chip Anderson, jedna z nejvýznamnějších osobností spojená se Strengths-based vzděláváním, hovoří o tom, že:

„Strengths-based vzdělávání zahrnuje pedagogy, již záměrně a systematicky usilují o objevení, rozvoj a aplikaci vlastních schopností a potenciálu s cílem zlepšit své vyučující metody, aby pomohli svým studentům v rámci vzdělávacího procesu objevit jejich talenty a potenciál, rozvíjet jejich myšlení a schopnosti pro řešení problémů a dosahování optimální úrovně osobní excelence.“ (2004, s. 1)

Pakliže je základní premisou tohoto přístupu přiznání potenciality každému člověku, je zapotřebí studenty vzdělávat způsobem, jenž by jim pomohl si tento potenciál uvědomovat a záměrně jej rozvíjet a kultivovat.

Tato stať si klade za cíl porozumět tomu, jakým způsobem integruje Strengths-based vzdělávání nejistotu a riziko do přípravy sociálních pracovníků. S ohledem na to se v následujícím textu detailněji zaměřím na vysvětlení principů takto zaměřeného vzdělávání. Významným nástrojem k uchopení mého záměru se stala práce autorské dvojice Lopez a Louis (2009) z Gallupova institutu. V rámci ní definovali pět základních principů *Strengths-based* vzdělávání. Na jejich základě ukazují možné aplikace při rozvoji znalostí a dovedností u studentů, a to se zvláštním zřetelem k práci s rizikem.

### **Princip 1: Sledování silných stránek studenta**

Aplikace tohoto principu znamená, že se nesledují pouze základní charakteristiky studenta, jako je například školní prospěch, ale stejnou důležitost má i sledování jeho silných stránek. Tradiční zaměření vzdělávacího systému na výsledky určuje také to, čemu věnujeme při posuzování žáků největší pozornost. Studenti jsou v důsledku tohoto způsobu uvažování posuzováni v těch oblastech jejich rozvoje, které lze měřit pomocí známek. S měřením jeho osobní angažovanosti, touhy po vědění a jiných obtížně měřitelných rysů osobnosti studenta si vzdělávací systém často neví rady, a to i přesto, že sledování těchto parametrů má rozhodující význam pro rozvoj studentových schopností a dovedností.

Pokud však chceme, aby se studenti naučili pracovat s nejistotou a krizí jako běžnou součástí jejich budoucího povolání, pak budeme pravděpodobně potřebovat posuzovat a zvažovat ještě další charakteristiky studentů, jako jsou například: jejich resilienční schopnosti, jejich sebeúcta, naděje na úspěch a změnu, optimismus, víra v budoucnost atp. Resilienční schopnosti nám pomáhají zvládat nepříznivé životní okolnosti. Díky resilienci dokážeme „přežít navzdory nepřízni osudu“ (Punová, 2014). Toto přežívání však není chápáno ve smyslu útrpně přijímaného osudu, na který je zapotřebí si zvyknout. Přežití navzdory útrapám především znamená, že člověk začíná objevovat nové možnosti zvládnutí. To, co dříve v něm dřímalo jako spící obr, musí být probuzeno, aby mohlo být použito s novou intenzitou a silou. Nežádka se stává, že objevení vlastních schopností pro přežití nám dává zcela nové chápání krize, do které jsme se my či naši klienti dostali. S ohledem na to, že doménou studentů pomáhajících profesí budou obtížné životní situace klientů, je nezbytné, aby byl tento resilienční potenciál u nich objeven. Aniž by sami kultivovali svoji schopnosti zvládat svou „nepřízeň osudu“, jim bude zatěžko rozpoznat a rozvíjet tyto schopnosti u svých klientů.

Z hlediska výše uváděných rizik, vůči kterým stojí sociální pracovníci, je pravděpodobné, že aplikace tohoto principu by přispěla k odvaze sociálních pracovníků být kreativní a tvůrčí vždy, když pracují s klienty, a to zvláště v případech, kdy se jedná o závažná rozhodnutí, jako je např. zanedbávání dětí, jak ukazuje první příklad.

### **Princip 2: Přizpůsobení obsahu výuky individuálním potřebám rozvoje studentů**

Vzdělávání, jež staví na silných stránkách studentů, klade na učitele jeden velmi důležitý nárok. Tím je uplatnění individuálního pojetí vzdělávání. Učitel, jehož hlavní přístup vychází ze Strengths-based perspektivy, bude s největší pravděpodobností zvažovat, jak do skupinové výuky zahrnout individuální přístup, aby mohl rozvíjet silné stránky svých studentů. Základním předpokladem je

učitelova schopnost spojovat obecný vzdělávací cíl s individuálním cílem studenta, jež směřuje k rozvoji jeho silných stránek. Pedagog pak musí v rámci výuky vytvořit podmínky pro to, aby student mohl přemýšlet o tom, jak jedinečným způsobem může využít vlastní schopnosti a dovednosti k naplnění vlastního rozvojového cíle, který specifickým způsobem koresponduje s obecným vzdělávacím cílem vzdělávacího programu, jehož je součástí. Lopez a Louis (2009) uvádějí, že úsilí učitelů o individualizaci (a) zvýrazňuje jedinečnost kvalit studenta a (b) poskytuje zpětnou vazbu o využití těchto vlastností a jejich roli v naplňování smysluplného cíle. Efektivitu individualizace pak tito autoři spatřují v tom, že učitel hovoří se studentem o jeho osobních cílech v kontextu jeho silných stránek. Znalost cíle a představa o tom, na jaké osobní zdroje se při jeho uskutečnění mohou spolehnout, se tak stává zdrojem získávání nových poznatků a zkušeností o synergickém působení vlastního potenciálu s ostatními aspekty vzdělávání při dosahování cíle.

Zkušenost propojení individuálního cíle s vyššími cíli, ať již jsou to cíle fakulty, univerzity, oboru či společensky deklarované cíle, vede k získání nových významných zkušeností i k novému chápání obsahů těchto zkušeností. Učí studenta nejenom rozvoji osobních talentů a kvalit, ale učí jej dávat tyto kvality do kontextu dalších společenských perspektiv. Studenti si tak uvědomují, že díky rozvoji jejich individuálních schopností lze měnit i události a okolnosti, které zahrnují i ostatní lidi. Individualizace má pak podstatný vliv na to, že mladý člověk si hledá vlastní místo ve světě, kde je iniciátorem vzniku nových událostí (srov. Miller, 2014). To je velmi důležitý moment v otázce schopnosti naučit se pracovat s nejistotami a riziky. Pokud naučíme pomáhající pracovníky dívat se na obtíže optikou, jak za dané obtížné situace najít svůj vlastní cíl, který vychází z daných (možná právě velmi obtížných) podmínek, pak je pro něj krize odrazovým můstkem proto, aby si v této situaci vytvořil scénář vlastní existence, vlastní projekt (Navrátil, Navrátilová, 2008). A to nejenom existence, která přežívá, ale bytí, které vytváří novou kvalitu.

V rámci třetího případu bylo poukázáno na to, že řada studentů sociální práce trpí nejistotami plynoucími z nejasného postavení sociální práce. Domnívám se, že právě synergické propojení vlastního potenciálu a hledání identity oboru či vlastní osobní identity v rámci profese může u studentů rozvíjet schopnosti vyjednávat si vlastní oborový respekt navzdory současné nejednoznačné identitě sociální práce u nás. Krize se tak stává zdrojem vytváření nových možností a zkušeností, které mohou zcela novým způsobem definovat jak vlastní, tak oborovou autonomii.

### **Princip 3: Podpora toho nejlepšího u studentů a budování sítě jejich podporovatelů**

Tento princip se vztahuje ke schopnosti navazovat a udržovat vztahy s ostatními lidmi na základě vzájemné podpory toho dobrého, co v nás je. Lopez a Louis (2009) poukazují na to, že je důležité, aby pedagog naučil studenty rozvíjet mezilidské vztahy optikou silných stránek. Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je záměrné vytváření podmínek pro zakoušení těchto vztahů. To je možné například v rámci seminárně zaměřených hodin, ve kterých se mohou studenti učit poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu. Tato příležitost jim umožňuje získat praktickou zkušenost s rozpoznáním silných stránek u svých spolužáků. Díky této zkušenosti si mohou také víc uvědomovat, jak práce se silnými stránkami ovlivňuje výkony a mezilidské vztahy.

Pokud se studenti vydají cestou směřující k objevování vlastního potenciálu, pak budou sami potřebovat podporu někoho dalšího, kdo by je v tomto úsilí podpořil. Je běžnou skutečností, že se student v rámci vzdělávání setkává s překážkami. Bude potřebovat někoho, kdo by jej podpořil v jeho úsilí. Na tuto zkušenost poukazuje i Miller (2014), který doporučuje, aby si každý na své cestě za úspěchem vytvořil skupinku těch, kteří mu fandí a podporují v uskutečnění vlastních snů a plánů, které realizujeme právě skrze kultivaci a rozvoj našich silných stránek.

Je pravděpodobné, že Miriam ze třetího příkladu, na kterou doléhalo riziko nejasné identity, by byla schopna zvládnout své nejistoty, pokud by měla kolem sebe okruh lidí, kteří by ji podporovali v jejím snu stát se do budoucna sociální pracovnící. Podporování toho nejlepšího v nás má výrazný dopad na formování naší osobní identity. Giddensovo (1991) pojetí reflexivního já, které se vztahuje

k nejistotám lidského fungování v postmoderní době, ukazuje, jak je každý z nás vystaven potřebě hledat odpovědi na otázky: „Kým jsem?“ „Jak mám žít svůj život?“ „Jaký má můj život smysl?“ Pokud se tedy někdo rozhodne pro určitý životní směr, pak bude potřebovat kolem sebe oporu v podobě lidí, kteří kolem něho vytvoří bezpečnou síť mezilidské podpory.

#### **Princip 4: Cílené používání silných stránek ve výuce i mimo ni a zpětná integrace pozitivních výsledků do vzdělávání**

Rozvoj silných stránek by se neměl vztahovat jenom na vzdělávání ve škole. Jestliže pedagogové usilují o to, aby studenti objevovali a začali využívat svůj potenciál, pak cílem není jenom to, aby získali nové poznatky a zkušenosti, kterými si zvyšují svou kvalifikaci v rámci své profese. Jde také o to, aby se práce na rozvoji jejich silných stránek stala rovněž základním pohledem, kterým se budou dívat na sebe, své okolí, své klienty i mimo školní učebny. Pozitivní výsledky, kterých tak student dosáhl, se stávají součástí jeho dalšího vzdělávání. Každá zkušenost nabytá díky praktickému uplatnění silných stránek v životě se má stát předmětem reflexe a uvažování. Osobní zkušenost studentů s působením silných stránek v jejich životech jim dává tolik nezbytnou naději a optimismus, díky nimž jsou schopni zvládat nové a nové nejistoty a překážky, před které budou ve svém osobním i profesním životě postaveni.

Důležitou rolí pedagoga v zabezpečení tohoto principu je vedení studentů způsobem, ve kterém si uvědomují souvislost mezi svými silnými stránkami a osobními cíli, kterých chtějí dosáhnout. Učitelovo vedení má být takové, aby aplikace tohoto principu přispěla k pocitu kompetencí u studentů, jejich větší autonomii i sebeřízení (Lopez & Louis, 2009). Je pravděpodobné, že pokud by sociální pracovníce z prvního případu uměla pracovat se silnými stránkami, ať již vlastními či své klientky, měla by daleko větší možnosti, jak zvládnout případ, který řešila. Její odborné kompetence by byly pravděpodobně na vyšší úrovni a dá se předpokládat, že by variabilita intervencí, které by mohla použít na řešení uvedeného případu, byla mnohem vyšší. Pozitivní zkušenosti získané při řešení obtížných úkolů by ji pomohly vytvářet si nové zkušenosti, které by mohla využívat při dalších případech. Orientace na silné stránky má zcela přirozený dopad na kultivaci našich znalostí a dovedností.

#### **Princip 5: Záměrná explorační oblastí rozvoje potenciálu**

Práce s osobním potenciálem ve vzdělávacím procesu znamená, že učitel vede studenta k prozkoumání oblastí, které doposud nebyly předmětem studentovy pozornosti. Z vlastní zkušenosti vím, že se u studentů musí podporovat jejich odvaha ke hledání vlastních zdrojů. Domnívám se, že právě odvaha vstupovat do neznámých oblastí a naučit se s nimi pracovat kultivuje u pomáhajících pracovníků jejich odvahu a schopnost se rozhodovat a přijímat riziko. Přestože musí sociální pracovníci, potažmo pomáhající pracovníci často přijímat odvážná rozhodnutí, nejsou na to v rámci svého vzdělávání záměrně připravováni, což má samozřejmě negativní důsledky jak pro ně samé, tak pro jejich klienty. O nezbytnosti této odvahy hovoří Bender (2002), který poukazuje na to, že schopnost přijímat rozhodnutí a nést riziko jejich důsledků utváří náš život. Kultivace schopností podporující odvalu studentů má pak vliv na rozvoj celé jejich osobnosti.

Chápání rizika v postmoderních intencích jako výzvy předpokládá, že i vzdělavatelé a samotní studující přijmou práci na svých silných stránkách jako výzvu, v rámci které budou kultivovat svůj potenciál v oblasti rozhodování a přijetí rizika. Kultivace těchto oblastí vyžaduje vynaložení velkého úsilí a vytrvalosti. S ohledem na to Lopez a Louis (2009) uvádějí, že je zapotřebí vytvořit si vlastní plán rozvoje. To umožní studentům reflexivně zvažovat a formulovat vlastní strategie vývoje, stejně jako hledání nových cest a zdrojů, které by jim umožnily naplnit jejich cíle.

Domnívám se, že uplatňování tohoto principu ve výuce by pomohlo zvládnout rizika a nejistoty, kterým byli vystaveny sociální pracovníci ve výše uvedených případech. Přestože z hlediska individualizace by se tyto principy projevovaly u každé z nich jinak, společným rysem by byla

pravděpodobně větší jistota a odhodlání řešit situace, se kterými si neuměly poradit. Místo aby se na dané situace dívaly jako na výzvu, představovaly pro ně neřešitelný problém jak v úrovni odborné, tak i v oblasti jejich psychiky a emocionality. Zaměření se na silné stránky tak kultivuje osobnost studenta nejenom v oblasti kognitivní a emocionální, ale má zásadní vliv na naše chování, které uplatňujeme jak v naší profesi, tak u našich klientů.

## Závěr

V tomto příspěvku jsem sledovala vývoj chápání a vnímání rizika a jeho vliv na činnost osob v pomáhajících profesích, konkrétně pak zvláště sociálních pracovníků. Poukázala jsem na souvislost mezi vnímáním rizika a přístupem ke klientům. Jestliže tradiční a moderní doba chápala riziko především v intencích problému, což ovlivnilo i způsob výkonu sociální práce, pak postmoderní doba hledí na všudypřítomné riziko také optikou, která umožňuje alternativní pohled. V rámci něho se pak na riziko nahlíží jako na výzvu. Nejistoty a riziko postmoderního člověka se tak stává příležitostí k novému rozvoji, k nalezení nové rovnováhy, nové identity v tomto velmi nejistém světě.

Poukázala jsem na to, že změny v chápání rizika by se měly odrazit i ve změnách přípravy sociálních pracovníků. Zatímco tradiční přístupy při profesním vzdělávání chápaly riziko a nejistotu jako zdroj nebezpečí, které je zapotřebí eliminovat, postmoderní přístupy chápou riziko a nejistotu jako integrální součást praxe sociálních pracovníků. Již v přípravě se proto mají adepti sociální práce učit přijímat riziko jako nevyhnutný aspekt své práce, který je ovšem možné vnímat nikoliv jen jako negativní zátěž, nýbrž i jako zdroj kreativních forem práce s klientem.

Jako vhodný přístup ke vzdělávání navrhuji Strengths-based vzdělávání, které již z hlediska svých principů otevírá prostor pro práci s rizikem, jeho integraci. Jako nejzajímavější mi s ohledem na náročnost práce pomáhajících pracovníků připadá důraz na objevování osobního potenciálu v kontextu vzdělávacího prostředí studenta, které vytváří jeho každodenní realitu. Studenti jsou vedeni k tomu, aby usilovali o objevení vlastních silných stránek k dosažení cíle, který odpovídá jejich identitě a je rovněž v souladu s cíli vyššího řádu (např. komunity, společnosti). Vedení studentů k tomu, aby se naučili žít v souladu se sebou samými navzdory obtížnosti situace a dokázali z ní vytěžít to nejlepší pro sebe i pro své klienty, považuji za velký vklad, který přináší tento přístup do nejistoty postmoderní doby. Budování autonomie opřené o znalost vlastní identity, a to s citlivostí na kontextuální souvislosti, vidím jako dobrý předpoklad pro to, aby studenti dokázali řešit stále složitější případy, které každodenní realita přináší. Jako další přínos Strengths-based vzdělávání považuji jeho otevřenost k hledání pravdy a dobra u druhých lidí. Nejde tedy jenom o sobecký individualismus, ale o budování individuality, s jasnou identitou, která je současně citlivá na potřeby jiných. Na základě těchto momentů stejně jako i na konkrétních příkladech jsem ukázala, že vzdělávání založené na silných stránkách si dokáže poradit s každodenní realitou pomáhajících pracovníků. Zaměření se na potenciál studentů je dobrým nástrojem pro to, aby byli připraveni zvládat stále složitější případy klientů, zvládat všechny nároky jejich budoucí praxe, a to v kontextu všudypřítomného rizika a nejistoty.

## Literatura

- Anderson, E. C. (2004). What is Strengths-based education? A tentative Answer by someone Who Strives to Be a Strengths-based Educator? *Unpublished manuscript*. Dostupné z <http://strengths.uark.edu/WhatisStrengths-BasedEducation.pdf>
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1996). Individualization and "precarious freedoms": perspectives and controversies of a subject-oriented sociology. In P. Heelas, S. Lash & P. Morris (Ed.), *Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity* (s. 23-48). Oxford: Blackwell.

- Bender, P. U. (2002). *Niterný leadership (Leadership from Within)*. Praha: Management Press.
- Farmer, E., Sturgess, W., & O'Neill, T. (2008). The Reunification of Looked After Children With Their Parents: Patterns interventions and outcomes. *Report to the Department for Children, Schools and Families*, Bristol: School for Policy Studies.
- Ferguson, H. (2001). Social work, individualization and life politics. *Br J Soc Work*, 31(1), 41–55.
- Ferguson, H. (2003a) Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care. *Br J Soc Work*, 33(8), 1005–1024.
- Ferguson, H. (2003b). Welfare, Social Exclusion and Reflexivity: The Case of Child and Woman Protection. *Journal of Social Policy*, 32, 199–216.
- Ferguson, H. (2004). *Protecting Children in Time: Child Abuse, Child Protection and the Consequences of Modernity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fineman S. (2003). *Understanding emotion at work*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In Beck, U., & Giddens, A. & Lash, P. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press.
- Healy, K. (2014) *Social work theories in context: creating frameworks for practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Holland, S. (2004). *Child and family assessment in social work practice*. London: Sage.
- Chytil, O. (2007). *Důsledky modernizace pro sociální práci*. *Sociální práce/Sociálna práca*, 7(4), 64–71.
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The Principles of Strength-Based Education. *Journal of Colege a Character*. 10(4) [Digital Version]. doi: 10.2202/1940-1639.1041.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.
- Matulayová, T. & Musil, L. (2013) *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec.
- Miller, D. (2014). *Motivace*. Media Empire. Audio CD.
- Musil, L. (2013). Challenges of Postmodern Institutionalisation for Education in Social Work. In Matulayová, T. & Musil, L. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues* (s. 10–72). Liberec: Technical University of Liberec.
- Navrátil, P. (2009). Reflexivní využití teorie v procesu posouzení. Problémy posouzení životní situace v pozdně moderní době. *Habilitační práce*. Brno: MU FSS.
- Navrátil, P. & Navrátilová, J. (2008). Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Časopis sociální práce/Sociálna práca*, 8(4), 124–135.
- Navrátilová, J. (2010). Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků. *Disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- Navrátilová, J. (2011). Proces posouzení životní situace jako zdroj ohrožení dítěte (faktory ovlivňující posouzení ohrožených dětí). *Časopis sociální práce/Sociálna práca*, 11(2), 40–55.
- Peterson, Ch. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

- Punová, M. (2012). Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *AULA, revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 20(2), 48–61.
- Punová, M., & Navrátilová, J. (eds.). (2014). *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Centrum praktických a evaluačních studií.
- Punová, M. (2014). Resilience aneb příznivý vývoj navzdory nepřízni osudu. In: Punová, M., & Navrátilová, J. (Ed.). *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Centrum praktických a evaluačních studií.
- Rohr, R. & Feister, B. J. (2004). *Naděje proti temnotám: Dnešním neklidným světem se sv. Františkem*. Brno: Cesta.
- Rush, M. D. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: KNA.
- Saleebey, D., (Ed.), (2006). *The Strengths Perspective in social work practice* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Seligman, M. (2003). *Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar.
- Sheppard, M., Newstead, S., & Di Caccavo, A., et al. (2000). Reflexivity and the development of process knowledge in social work: a classification and empirical study. *Br J Soc Work*, 30(4), 465–488.
- Schmidbaur, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.
- Ševčíková, S., & Navrátil, P. (2010). *Sociální práce jako institucionalizace rizika v pozdně moderní době. Sociální studia*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 7(2), 115–133.
- Turney, D., & Platt, D., Selwyn, J., & Farmer, E. (2011). *Social work assessment of children in need: what do we know? Messages from research*. London: Jessica Kingsley Publishers.