

PRÍNOS SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH VÝCVIKOV PRE ROZVOJ REFLEKTIVITY U BUDÚCICH SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV A PRACOVNÍČOK

ŠOLTÉSOVÁ DENISA

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá otázkou rozvoja a zvyšovania sociálnej kompetencie budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok v priebehu ich pregraduálnej prípravy v kontexte sociálno-psychologických výcvikov ako integrálnej súčasti ich prvo a druhostupňového vzdelávania. Zámerom je poukázať na fakt, že práve sociálno-psychologický výcvik a jeho ciele obsah môže v poli skupinovej práce, interpersonálnej skúsenosti a emocionálnych zážitkov vytvoriť priestor pre hlbšiu mieru reflektivity týchto budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálok.

Kľúčové slová

Sociálno-psychologický výcvik. Reflektivita. Reflexivita. Sociálna práca. Vzdelávanie v sociálnej práci.

Abstract

The contribution deals with the issue of development and improving of the social competencies of future social workers during their pregradual preparation in the context of socio-psychological trainings as an integral part of their education. The aim is to highlight the fact that socio-psychological training and its targeted content can create space for a deeper level of reflectivity of these helping professionals in the field of group work, interpersonal and emotional experiences.

Key words

Social-psychological training. Reflectivity. Reflexivity. Social work. Education in social work.

Úvod

Kontexty sociálnej práce sa v súčasnosti rapídne menia. Jedna z jej základných charakteristík však ostáva nezmenená: že sociálna práca pôsobí vo veľmi zložitom komplexe problémov a často vo vysoko nejednoznačnej či nejasnej oblasti ľudskej skúsenosti. Z týchto dôvodov je nevyhnutné, aby zasahovala s využitím vysoko kvalifikovaných aktivít (Trevithick, 2000). Komplexný charakter sociálnej práce je ovplyvnený aj intervenovaním v rámci rôznych spoločenských tried, naprieč variabilitou veku, pohlavia, rasy, zdravotného stavu, náboženstva, kultúry, ale i očakávaní, názorov, hodnôt či postojov k životu. Problémy klientov, klientok môžu byť vnímané, prezentované, komunikované i reflektované z hľadiska potenciálnych riešení rôzne. Niekedy klienti nevedia či nemôžu presne a zrozumiteľne popísať vlastné potreby a vyjadriť názory, myšlienky, pocity, zvlášť v situáciách skomplikovaných výrazne nepriaznivými okolnosťami. V spleti často neusporiadaných a nejasných skúseností môže byť problematické byť zrozumiteľným, čo v krajných situáciách môže viesť aj k tragickým následkom.

Sociálni pracovníci a pracovníčky, ale aj vzdelávatelia v sociálnej práci riešia potrebu nepretržitého učenia (sa) spôsobom práce s ľuďmi, ktoré sú jasnejšie, vytvárajú priestor pre dostatočnú orientáciu v životnej situácii klientov a klientok, relevantný výber a realizáciu optimálnych intervencií s následnou možnosťou vyhodnotenia ich efektivity. Tento proces nemôže byť v daných kontextoch úplný a konečný, práve naopak, ide o kontinuálne, celoživotné učenie. Tu vzniká potreba učiť sa vnímať situáciu klientov a klientok komplexne a pracovať a komunikovať aktívnym a tvorivým spôsobom. K porozumeniu významu komunikovaného je nevyhnutné využiť všetky možnosti, ktoré sú k dispozícii. V sociálnej

práci, aj vzhľadom k vyššie uvedenému, nie je možné efektívne pomáhať bez toho, aby sme vlastnú schopnosť reflexie účinne a aktívne využívali v prospech komunikácie a intervencie (Dominelli, 2002; Diggins, 2004; Havrdová, 2008 a i.).

Pri snahe rozvíjať potrebné sociálne kompetencie ako určitého súboru našich "pracovných nástrojov" je potrebné disponovať dostatočnou teoretickou bázou, ale zároveň rozumieť variabilite vnímania a komunikovania ľudských skúseností, ich dôsledkov na správanie ľudí a na vývoj ďalších životných situácií. Toto porozumenie životnej situácii iných nemôže byť absolútne, úplné (Diggins, 2004), avšak schopnosť jej reflexie v komplexe variabilných faktorov môžeme rozvíjať a účinne využívať v prospech efektívnejších intervencií. V predkladanom príspevku chceme zdôrazniť význam sociálno-psychologických výcvikov ako integrálnej súčasť prípravy budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok v kontexte rozvoja ich sociálnych kompetencií s dôrazom na schopnosť reflexie.

1. Sociálne spôsobilosti a sociálne kompetencie. Základné východiská v kontexte možností rozvoja v rámci sociálno-psychologických výcvikov

Napriek dostatočnej odbornej kvalifikácii sociálnych pracovníkov a pracovníčok sa v praxi zreteľnejšie ukazujú niektoré skryté rezervy, a to najmä v oblasti primeraného sebakpresadenia a komunikácie vo variabilných situáciách a nízkej miery reflexie komplexnosti sociálnych javov a problémov. Následkami oboch prípadov môže byť kumulácia, príp. nárast problémov klientov, klientok. Deficity v sociálnych spôsobilostiach pomáhajúcich môžu narušiť účinnú adaptáciu a komunikáciu v sociálnom prostredí, dosahovanie osobných cieľov, vytváranie funkčných vzťahov i celkové psycho-sociálne fungovanie. Sociálno-psychologické výcviky tu môžu byť účinnou a prospešnou intervenciou (Trevithick, 2000; Diggins, 2004; Hupková, 2011).

Sociálne spôsobilosti sú viazané na medziľudské vzťahy a na základe konkrétnych dispozícií, t. j. sociability, sa ako produkt socializácie v priebehu života rozvíjajú a stabilizujú v interakciách a vzťahoch (Řezáč, 1998). Kľúčovou charakteristikou sociálnych spôsobilostí je, že ide o ľudské správanie v rámci konkrétnej sociálnej situácie a sociálnych súvislostí, ktoré umožňuje vyjadrovať vlastné názory, postoje, emócie a potreby, účinne sa adaptovať v sociálnom prostredí, efektívne komunikovať a dosahovať ciele v interakciách s inými, a to primeraným spôsobom – v kontexte situačnej podmienenosti (Jurčová, 2000; Orosová et al., 2004; Flešková, Kariková, 2005; Hupková, 2011). Medzi základné okruhy sociálnych spôsobilostí sociálnych pracovníkov a pracovníčok môžeme radiť tie, ktoré sa vzťahujú k sociálnej percepcii, reflexivite, sebareflexii, komunikácii, zvládaniu konfliktov a niekedy sú označované aj ako interpersonálne alebo sociálno-komunikačné spôsobilosti (Gillernová, Štětovská, 2001; Jurčová, 2000; Trevithick, 2000; Hupková, 2011 a i.).

Jednotlivé sociálne spôsobilosti vytvárajú obsahovú zložku schopnosti efektívne sa orientovať v zložitých a náročných sociálnych situáciách a vedieť ich riešiť optimálnym spôsobom tak z hľadiska jedinca, ako i jeho okolia v danej sociálnej situácii, teda tvoria sociálnu kompetenciu (Řezáč, 1998). Jej kvalita sa prejavuje v situačnom kontexte sociálne kompetentným/nekompentným správaním (Verešová, 2006; Beneš, 2008; Veteška, 2010).

Pojem kompetencia je možné definovať ako "*jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednat' a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť*" (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Funkciou kompetencií je teda zaručiť relevantné konanie v rôznych životných situáciách, v osobnom i profesionálnom živote, a ich získanie, príp. rozvoj vyžaduje efektívne učenie, dostatočné opakovanie a aplikáciu v rôznych reálnych situáciách, čo predpokladá

nielen vedomosti, schopnosti, pochopenie a zručnosti, ale aj vnútornú motiváciu, pripravenosť a ochotu použiť naučené v praxi. M. Beneš (2008) ich delí na kompetencie odborné, metodické, sociálne, pričom sociálne majú zaručiť zvládanie sociálnych interakcií, komunikačných stratégií, konfliktov, kooperáciu atď. Pri vymedzovaní pojmu sociálna kompetencia môžeme vnímať dva základné rozmery. Psychologické hľadisko zdôrazňuje osobnostnú pripravenosť a predpoklady na plnenie pracovných úloh, t. j. osobnosť s jej prejavmi ako schopnosti, emócie, charakter, záujmy atď., a praxeologické hľadisko profesionálnu pripravenosť a správne vykonávanie profesijných činností (Hupková, 2011). Kompetencia sa prejavuje v správaní alebo v priebehu a výsledku nejakej činnosti, pričom využívanie a rozvoj kompetencií je kontextovo podmienené, t.z. že neexistujú mimo konkrétny kontext konkrétnej situácie (Veteška, 2010).

Sociálnou kompetenciou tak môžeme rozumieť efektívne, konzistentné správanie jedinca, ktoré mu umožňuje dosahovať životné ciele a naplňovať životné úlohy. Ide o schopnosť vnímať, zachovávať a rozvíjať zdroje vlastné i druhých, vyjadrovať sa zrozumiteľne, diferencovane a primerane situácii, motivovať sa k učeniu, vážiť si hodnoty a spolupracovať s ostatnými, striedaním účasti, angažovanosti a dištancie vstupovať do vzťahov, zachovávať ich a ukončovať, riešiť alebo zvládať konflikty, pracovať v tíme, kooperovať. Ich rozvoj predpokladá zlepšovanie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, tréning sociálnych spôsobilostí (Jurčová, 2000; Hermochová, Vaněková, 2001; Orosová et al., 2004; Beneš, 2008; Veteška, Tureckiová, 2008 a i.).

Vysoká úroveň kultivácie sociálnych spôsobilostí a sociálnej kompetencie predstavuje kľúčovú časť schopností a spôsobilostí pomáhajúcich profesionálov, profesionálok. Dôvodom je potreba psychologicky primerane poznávať a ovládať seba samého, konanie s inými, obratnosť v interpersonálnych vzťahoch. Pre sociálnu prácu sú zvlášť dôležité sociálne spôsobilosti a kompetencie, vzťahujúce sa k procesom sociálnej percepcie, sebareflexie, sebapoznávania a poznávania druhých, komunikácii, zvládaniu konfliktov a náročných životných situácií (Trevithick, 2000; Diggins, 2004; Hupková, 2011). Aj napriek tomu, že sociálno-psychologické výcviky môžu mať rôznu podobu, univerzálne je možné povedať, že spoločný majú cieľ, a to rozvoj sociálnych spôsobilostí a sociálnych kompetencií. Účastníci, účastníčky získavajú väčšiu schopnosť k reflektovanému prežívaniu a rozpoznávaniu základných skupinových síl a svojho vlastného prínosu k týmto silám (Hermochová, Vaněková, 2001) a dochádza k osvojovaniu potrebných sociálnych zručností (Hupková, 2011).

2. Sociálno-psychologický výcvik ako súčasť pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníčok

Podľa S. Hermochovej a D. Vaněkovej (2001, s. 12) umožňuje zapojenie sociálno-psychologických aktivít do pregraduálnej prípravy budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálok osvojenie sociálnych spôsobilostí ako integrálnej súčasť obsahu ich prípravy na budúcu profesiu, pretože "zložitost' životnej situácie človeka vedie k tomu, že spontánne získané skúsenosti a sociálne spôsobilosti nestačia k úspešnému vyrovnávaniu sa s rýchle sa meniacim prostredím". Prednášky a často ani semináre, zvlášť ak nie sú vedené spôsobmi podporujúcimi tvorivosť, kritické myslenie a schopnosť aplikácie, však v tomto kontexte nie je možné považovať za dostatočne účinné. Efektívnejšími nástrojmi rozvoja sociálnych spôsobilostí a sociálnej kompetencie, podľa M. Verešovej (2006), sú najmä teoretická príprava doplnená aktívnym sociálnym učením v rámci sociálno-psychologických aktivít. M. Hupková (2011, s. 6) dopĺňa, že v súčasnom kontexte je potrebné vnímať "výcvik sociálnych

spôsobilostí pomáhajúcej profesie ako imanentnú súčasť širšieho komplexu edukatívnych aktivít. Výcvik sociálnych spôsobilostí v profesiách vyžadujúcich prácu s ľuďmi vnímame ako praktickú činnosť, ktorá cielene podporuje proces sociálneho učenia založeného na osobnej interpersonálnej skúsenosti a na sprievodnom emocionálnom zážitku". Práve sociálno-psychologické aktivity integrované do obsahu vysokoškolského štúdia vytvárajú priestor pre efektívne osvojenie základných sociálnych zručností v danom odbore a v kontexte aktuálnych spoločenských zmien je nevyhnutné hľadať také spôsoby získavania sociálnych spôsobilostí, ktoré by reálne zodpovedali požiadavkám praxe.

Výcviky v kontexte príspevku môžeme definovať v širšom vymedzení ako súbor postupov sociálneho učenia zameraného na rozvoj sociálnych spôsobilostí tvoriacich obsah sociálnej kompetencie človeka (Hupková, 2011). V užšom vymedzení môže byť výcvik považovaný za súčasť procesu vzdelávania, ktorú M. Tureckiová (2009, s. 70) charakterizuje ako *"špecifickú a najmä zameranú na získavanie a zdokonaľovanie zručností, a to v procese osvojovania rôznych zdrojov spôsobilostí, nácviku potrebných činností a ich výkonu so supervízorom, ktorý poskytuje spätnú väzbu o úrovni výkonu a o možnostiach ich zdokonalenia, je prakticky zameraný, vedúci k osvojovaniu zručností, ktoré môžu pracovníci aktuálne využívať vo svojej pracovnej pozícii"*. Vzhľadom k pôsobiacim účinným mechanizmom ide o systematicky plánovaný prístup, ktorým dochádza k ovplyvneniu skupinových procesov a skupinového správania a v ktorom majú účastníci a účastníčky na základe vlastného zážitku priestor k rozvoju sociálnych spôsobilostí umožňujúcich efektívne zvládať nové sociálne situácie, vytvárať pozitívne interakcie, vytvárať účinnejšie alternatívy v sociálnom správaní atď. (Herlichová, 1991; Herlichová, Vaněková, 2001; Bratská, 2007; Hupková, 2011). V odbornej spisbe sa v rovnakých kontextoch môžeme stretnúť aj s ďalšími označeniami, napr. sociálny tréning, výcvik sociálnych zručností/spôsobilostí, výcvik sociálno-psychologických zručností/spôsobilostí, tréning prosociálneho správania, sociálno-psychologický tréning, sociálno-psychologický výcvik. Vychádzajúc z vyššie uvedeného, vzhľadom k zameraniu príspevku a najmä v súvislosti s cieľovým obsahovým zameraním tejto súčasti prípravy, budeme používať označenie sociálno-psychologický výcvik.

Sociálno-psychologické výcviky vytvárajú pre sociálne pracovníčky a pracovníkov špecifickú situáciu. Tá vyplýva o.i. z toho, že ich uplatnenie sa orientuje do oblasti pomoci ľuďom pri riešení rôznych životných problémov a ochrane zdravia a života a v praxi často riešia problémy vyplývajúce z tzv. "dvojitého mandátu", rozporuplné situácie a často konflikty vyplývajúce z rozdielneho vnímania seba ako profesionála, profesionálky s určitými očakávaniami, vnímania klientmi a klientkami, inštitúciou, nadriadenými atď. (Trevithick, 2000; Štětovská, 2001; Herlichová, Vaněková, 2001; Flešková, Kariková, 2005; Bratská, 2007; Thompson, 2000, in: Levická, Balogová, 2009). V týchto kontextoch je teda zjavná nevyhnutnosť akcentovať určité oblasti, najmä problematiku reflexie a sebareflexie, sebavnímania, sociálnej percepcie a jej dôsledkov vo vzájomných interakciách, zvládania záťažových situácií, efektívnej komunikácie, zvládania konfliktov, spolupráce v tíme a pod.

"Rozvoj sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách je založený na predpoklade, že primeraná úroveň sociálnych spôsobilostí a kultivácie sociálnej kompetencie významne determinuje schopnosť zvládnuť denné stresy, vytvárať kvalitné a nekonfliktné medzilidské vzťahy a nájsť účinné riešenia v už vzniknutých interpersonálnych konfliktoch a nedorozumeniach" (Hupková, 2011, s. 6). Práve v rámci sociálno-psychologických výcvikov dochádza prostredníctvom osvojovania si a rozvoja nových foriem správania k systematickému ovplyvňovaniu skupinových procesov, jedincov v skupine a ich skupinovom správaní (Labáth a kol., 2001, in: Slavkovská, 2007). Práca v malých skupinách v rámci týchto výcvikov je charakterizovaná jedinečnými špecifikami. Ide o fenomény v rámci procesov fungovania a práce v skupinách, skupinovú dynamiku, skupinovú kohéziu,

pôsobenie účinných faktorov skupinovej práce a pod., ale aj o osobnú skúsenosť skupinovej práce. Práve tieto formujú optimálne podmienky pre hľadanie účinných, konštruktívnych a prijateľných spôsobov správania, s učením tu a teraz, s možnosťou vrátiť sa k minulým zážitkom a experimentovať s novým správaním, rozvíja interpersonálne vzťahy, rozvíja novú sociálnu skúsenosť, podporuje členstvo v skupine a vedie k získaniu nových foriem sociálneho správania (Hermochová, Vaněková, 2001; Watson, West, 2006; Slavkovská, 2007; Sidell, Smiley, 2008; Hupková, 2011 a i.).

Z uvedeného vyplývajú základné charakteristiky sociálno-psychologických výcvikov, ako zvláštneho priestoru k rozvoju sociálnych spôsobilostí a sociálnych kompetencií. Štruktúrovaná práca so skupinovými procesmi, zameraná na prežívanie a konanie tu a teraz, intenzívny, zámerne navodený proces učenia podporený atmosférou psychologického bezpečia, fungovanie a správanie v rámci "miniaturizovaného" modelu spoločnosti a pod., formujú optimálne situácie a príležitosti k rozvoju reflektivity i reflexivity, učeni sa z vlastnej skúsenosti vplyvu na skupinu, uvedomeniu si vlastného štýlu správania a experimentovania s ním, väčšiemu sebaepochopeniu i väčšej spontánnosti vo vzťahoch, rozvoju schopnosti riešiť konflikty atď. s edukatívnymi cieľmi (Hermochová, Vaněková, 2001).

Sociálno-psychologický výcvik je založený najmä na osobnom zážitku, zážitkovej skúsenosti, ale je tiež prepojený s relevantnými teoretickými poznatkami a príslušnými vedomosťami. Ako účinné faktory tu pôsobia napr. členstvo v skupine a pocit a intenzívne prežívanie tohto členstva, emočná podpora a vzájomná pomoc, sebaexplorácia a sebaodhalenie, abreakcia, spätná väzba, konfrontácia, korektívna emočná skúsenosť, experimentovanie s novými alternatívami správania atď. Do procesu vstupuje aj množstvo premenných, ako napr. práca lektorov, lektoriek, program výcviku, výber a variabilita aktivít, charakteristiky skupiny, organizačné a materiálne zabezpečenie, časový harmonogram, zameranie a ciele výcviku, očakávania atď. Sociálno-psychologické výcviky prinášajú aktivity a vytvárajú možnosti, ktoré sú vsadené do kontextu reálnych situácií, osobných i praktických, a sociálnych kontaktov a skúseností členov a členiek skupiny v mimovýcvikových situáciách. Tak účinné faktory, ako i vstupujúce premenné a kontext reálnych životných situácií vytvárajú súhrnne vhodné podmienky tzv. "prostredia kultúrneho ostrova" (Hupková, 2011), ktoré podporuje uvoľňovanie strnulého spôsobu konania a nazerania na seba a iných. Taktó následne uľahčuje pôsobenie zážitku a začlenenie prežívaného a reflektovaného do adekvátnych odborných rámcov, upozorňuje na súvislosti s reálnymi situáciami, najmä však podporuje schopnosť reflektovaného prežívania a rozpoznávania základných skupinových síl i vlastného prínosu k týmto zdrojom a rozvoju sociálnych zručností (Priest, Gass, 1997; Trevithick, 2000; Hermochová, Vaněková, 2001; Štětovská, 2001; Gillernová, Štětovská, 2001; Trevithick et al., 2004; Bratská, 2007; Sidell, Smiley, 2008; Hupková, 2011 a i.).

3. Zážitkové/skúsenostné učenie v rámci sociálno-psychologického výcviku

Vít Dočekal (2012) koncipuje integrovaný model skúsenostného učenia upozorňujúc na významné východiská zážitkového učenia, okrem často citovaného Kolbovho cyklu zážitkového učenia, a hľadá paralely medzi nimi. Zážitkové učenie však nazýva skôr skúsenostným, zdôrazňujúc fakt, že zážitok sám o sebe nestačí, pretože je len zdrojom energie celého cyklu, kde posledným krokom je skúsenosť. Podľa autora má veľký význam Piagetova teória aktu inteligencie, založená na troch dôležitých momentoch, a to "otázka, ktorá dáva hľadaniu smer, hypotéza, ktorá anticipuje riešenie, a kontrola, ktorá riešenie vyberá" (Piaget, 1966, s. 83, in: Dočekal, 2012, s. 14). Táto teória charakteru inteligencie sa podľa autora

podobá teórii zážitkového učenia, kde otázka je ekvivalentom zážitku, novej situácie, ktorá vyžaduje hľadanie riešenia a dáva hľadaniu smer, hypotéza prienikom fáze reflexie a formovania teórií a ich overovanie prebieha vo fáze aktívneho experimentovania s dosiahnutými závermi.

Rovnako významným zdrojom konceptu zážitkového/skúsenostného učenia sú aj východiská formulované J. Dewey (1938, s. 35, in: Dočekal, 2012). Centrom učebného procesu je skúsenosť znázornená modelom kontinua impulz – pozorovanie – znalosti – úsudok, pričom úsudok/názor je následne novým impulzom (t.j. spojenie impulzu a úsudku), a každá skúsenosť čerpá z minulej a zároveň ovplyvňuje kvalitu budúcej. Proces učenia tu pripomína špirálu a zdôrazňuje prepojenie skúsenosti a teórie – aj malá skúsenosť môže viesť k teórii, avšak teóriu bez skúsenosti nie je možné zachytiť. Za ďalší kľúčový zdroj zážitkového/skúsenostného učenia je možné, podľa V. Dočekala (2012) považovať model cyklu podľa K. Lewina. Ten je zložený z konkrétnej skúsenosti (zážitok) – pozorovania a reflexie (reflektívne pozorovanie) – utvárania, formovania abstraktných konceptov a zovšeobecnenia (konceptualizácia abstraktných pojmov) – testovania dôsledkov konceptov v nových situáciách (aktívne experimentovanie), pričom skúsenosť je kľúčovým východiskom pre učenie rovnako, ako zdieľanie skúsenosti.

V. Dočekal (2012) teda navrhuje integrovaný model skúsenostného učenia vychádzajúc z kombinácie prístupov k skúsenostnému učeniu (vyššie uvedené a ďalšie, napr. Kolbov model vedeckého bádania, model riešenia problémov W. F. Poundsa, model procesu rozhodovania H. A. Simonsa, Wallasova kreatívna metóda). Navrhovaný model pozostáva zo štyroch fáz: odкрытие problému – kladenie otázok – hľadanie odpovedí a vyobrazenie poznania (ktoré v sebe integrujú predchádzajúce, zo začiatkom vždy pri zážitku (hľadanie problému, prieskum, príprava) a s cirkulárnym smerovaním pohybu od prvej k poslednej fáze.

Kým tradičné vzdelávanie prevažne preferuje abstraktné zovšeobecňovanie pri sprostredkovaní poznatkov, zážitkové/skúsenostné učenie v sebe zahŕňa rôzne typy poznávania a učenia, ktoré na seba nadväzujú. Základom je praktická skúsenosť, ktorú pozorujeme a reflektujeme. Na základe pozorovania formulujeme a overujeme hypotézu a poznatok aplikujeme do reálneho života. V prípade úspechu sa cyklus dostáva znova do prvej fázy, avšak predchádzajúca získaná skúsenosť sa tu stáva zdrojom ďalších (Ondrušek, Labáth, 2007).

Ďalším charakteristickým znakom vyššie uvedených modelov je teda jeden z ich zásadných elementov, a to fakt, že samotný zážitok nestačí na to, aby sa človek niečo naučil. Rozdiel medzi „rekreačným“ a „pedagogickým“ zážitkom spočíva v reflexii (Pelánek, 2008). K učeniu dochádza vďaka skúmaniu a spracovaniu skúseností, ktoré zážitok vyvolal (Ondrušek, Labáth, 2007). Ako ďalej uvádza R. Pelánek (2008), väčšinou sa tento cyklus zjednodušuje na dve fázy, a to skúsenosť a reflexiu (po ktorej nasleduje ďalšia skúsenosť). Zámerne, cielene a systematicky je možné skúsenosti získavať aj absolvovaním sociálno-psychologických výcvikov, vďaka ktorým je možné rozvíjať nadobudnuté zručnosti a poznatky s následnou aplikáciou v kontexte teórie i praxe sociálnej práce. Práve vzhľadom k jedinečnému priestoru, ktorý v tejto oblasti môžu sociálno-psychologické výcviky vďaka svojim špecifikám vytvoriť, je potrebné považovať ich za nevyhnutnú súčasť pregraduálnej prípravy budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

V kontexte zamerania príspevku je potrebné zdôrazniť, že práve sociálno-psychologický výcvik má potenciál významne pozitívne ovplyvniť schopnosť reflexie seba aj iných (Štětovská, 2001), čo v konečnom dôsledku skvalitňuje zvládanie náročných situácií, zvyšuje efektivitu komunikácie a rozvíja citlivosť a toleranciu atď. Na rozdiel od praxe a profesionality, ktorá má povahu technického riešenia bez hlbšieho vzťahu a vhladu do situácie klienta, je v praxi pomáhajúcich profesií prioritná "práve potreba reflektovať

komplexné činnosti, ktoré nemajú len technickú povahu, a najmä také, kde ide o človeka, jeho medziľudské vzťahy a naplnenie zmyslu" (Havrdová, 2008, s. 20). Podľa M. S. Knowlesa (1990, in: Smith, 2002) je najlepším zdrojom celoživotného učenia dospelých, ak je reflexia aplikovaná na skutočnosti, ktoré jedinci aktuálne riešia. Preto sa v súčasnosti sociálni pracovníci a pracovníčky obracajú k reflexii vlastnej osobnosti, praxe i spoločenských konvencií ako k nástroju, ktorý môže byť prostriedkom spätnej väzby a ktorý v nejasných kontúrach profesie i spoločnosti napomáha formovať určitú perspektívu, ako myslieť a pracovať (Musil, Šrajer, 2008). Schopnosť reflektovať v a po akcii je, podľa D. Schöna (in: Atherton, 2011), jednou z určujúcich charakteristík kontinuálneho vzdelávania a práve kultivácia tejto schopnosti by mala byť významným rysom odborných vzdelávacích programov, najmä pri práci so začínajúcimi profesionálmi a profesionálkami.

"Reflexia predpokladá zastavenie a obrátenie pozornosti na určitý úsek skúsenosti. Ak je toto zastavenie spojené s tvorivou otvorenosťou, s vytvorením priestoru v mysli pre niečo nové, môže dôjsť k reflexii, v ktorej je určitá skúsenosť alebo jej časť nazeraná novo" (Havrdová, 2008, s. 20). D. Schön a C. Argyris (1987, in: Smith, 2001) upozornili na dva procesy v týchto kontextoch a rozlišujú reflexiu o akcii (reflection-on-action) a reflexiu v akcii (reflection-in-action). Reflektovanie, ako tvrdí P. Navrátil (2010), má viesť k vytvoreniu súboru preverených a objektívnych znalostí, ktoré je možné štandardne využívať v podobných situáciách. Reflexia je, ako tvorivý proces a snaha v priebehu vyvíjajúcej sa situácie sledovať pocity, koncepty, teórie, ktoré aktuálne ovplyvňujú jednanie, vnútornou a neoddeliteľnou súčasťou praxe a práve táto prispieva k integrácii teórie a praxe. Reflexivitu tu vnímame ako užitočnú cestu kontroly predpokladov a okolností, s ktorými sociálni pracovníci a pracovníčky operujú v rámci vlastnej práce s klientmi, klientkami. Je akousi spätnou väzbou, ktorú využíva pre prehĺbenie kvality vlastnej práce. Reflexia a reflektívna prax je v tejto oblasti podstatne vhodnejšia, ako napr. proceduralizácia, byrokratizácia, príp. iné obmedzovanie výkonu sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Niekedy môže byť reflexivita vnímaná ako zručnosť, pomocou ktorej človek rozhoduje a volí, ale aj ako prax sociálnych pracovníkov a pracovníčok (teória reflexívnej praxe O. Musila, ktorej jadrom je schopnosť pracovníka, pracovníčky zaobchádzať s jedinečnosťou klienta v komplexnosti jeho situácie) (Navrátil, 2010).

Spúšťačmi môžu byť variabilné externé (napr. nečakané situácie a konflikty atď.) a interné (napr. pocit zlyhania, neistota vzhľadom k ďalšiemu postupu atď.) faktory. Avšak môže byť aj navodená, ak, samozrejme, sú k tomu vytvorené optimálne podmienky. K tým, ktoré ju môžu podporiť a uľahčiť, môžeme radiť napr. atmosféru bezpečia, skúsenosť, že reflexia prináša žiaduce výsledky, podpornú štruktúru pre reflexiu (metódy výcviku), reflexiu v skupine atď. (Havrdová, 2008), a práve tieto podmienky vytvára sociálno-psychologický výcvik.

Zhrnutie

Sociálna práca operuje v zložitom komplexe ľudských problémov a skúseností, ovplyvnená rôznorodým vnímaním, komunikovaním a reflektovaním problémov klientov. Prioritná je tak potreba vnímať situáciu klientov a klientok komplexne, pracovať a komunikovať aktívnym a tvorivým spôsobom a vysoko kvalifikovane intervenovať.

Jednou zo špecifických charakteristík sociálnej práce ako vedy i praktickej činnosti je v porovnaní s inými disciplínami pravdepodobne nepomerne užšia vzájomná determinácia teórie a praxe. Ako nevyhnutnosť sa tak javí kvalitná teoretická pregraduálna príprava. Rezervy v oblastiach vzťahujúcich sa k primeranému sebahodnoteniu a efektívnej komunikácii vo variabilných podmienkach s vysokou mierou reflexie komplexnosti

sociálnych javov a problémov však môžu v konečnom dôsledku pôsobiť kontraproduktívne, sociálne fungovanie klientov a klientok paradoxne zhoršiť. Preto rovnako významné je aj rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a sociálnych kompetencií, ktoré priamo ovplyvňujú schopnosť efektívnej orientácie v zložitých a náročných sociálnych situáciách a riešenia optimálnym spôsobom tak z hľadiska jedinca, ako i jeho okolia v danej, konkrétnej sociálnej situácii. Rozvoj schopnosti vnímať, zachovávať a rozvíjať vlastné zdroje i zdroje druhých, vyjadrovať sa zrozumiteľne, diferencovane a primerane situácii, motivovať sa k učeniu, vážiť si hodnoty a spolupracovať s ostatnými, vstupovať do vzťahov, zachovávať ich a ukončovať, riešiť alebo zvládať konflikty, pracovať v tíme, kooperovať a pod. predpokladá najmä neustály rozvoj sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania. Tu je nevyhnutné pozorne voliť spôsoby učenia, venovať pozornosť dostatočnému opakovaniu a najmä aplikácii v rôznych reálnych situáciách.

Aj napriek tomu, že sociálno-psychologické výcviky môžu mať rôznu podobu, ich spoločným znakom je zameranie na rozvoj sociálnych spôsobilostí a sociálnych kompetencií. Tieto výcviky sú založené najmä na osobnom zážitku, zážitkovej skúsenosti, s prepojením na relevantné teoretické poznatky. Práca v malých skupinách a ďalšie špecifické charakteristiky sociálno-psychologických výcvikov formujú optimálne podmienky k rozvoju potrebných sociálnych spôsobilostí a sociálnych kompetencií a zvlášť k rozvoju reflektivity a reflexivity. Účinné faktory, rôzne premenné a kontext reálnych životných situácií vytvárajú súhrnne vhodné podmienky tzv. "prostredia kultúrneho ostrova", ktoré podporuje uvoľňovanie strnulého spôsobu konania a nazerania na seba a iných, čo uľahčuje pôsobenie zážitku, začlenenie prežívaného a reflektovaného do adekvátnych odborných rámcov a upozorňuje na súvislosti s reálnymi situáciami. Tu účastníci a účastníčky získavajú väčšiu schopnosť k reflektovanému prežívaniu a rozpoznávaniu základných skupinových síl a svojho vlastného prínosu k týmto silám. Účinné je zvoliť špecifické formy práce, ktoré uvedené umožnia v čo najväčšej miere. Kým tradičné vzdelávanie prevažne preferuje abstraktné zovšeobecňovanie pri sprostredkovaní poznatkov, zážitkové/skúsenostné učenie v sebe zahŕňa rôzne typy poznávania a učenia, ktoré na seba nadväzujú. Zdôrazňuje, že zážitok sám o sebe nestačí – je len zdrojom energie celého cyklu, ktorého posledným krokom je skúsenosť. Základom je praktická skúsenosť, ktorú pozorujeme a reflektujeme, a k učeniu dochádza práve vďaka skúmaniu, spracovaniu skúseností, ktoré zážitok vyvolal, a ich aplikácia do reálneho života. Práve vzhľadom k jedinečnému priestoru, ktorý v tejto oblasti môžu sociálno-psychologické výcviky vďaka svojim špecifikám vytvoriť, je potrebné považovať ich za nevyhnutnú súčasť pregraduálnej prípravy budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok.

Literatúra:

- Atherton, J. S.: *Learning and Teaching; Reflection and Reflective Practice*. [online]. 2011. [cit. 2012-05-04]. Dostupné na: < www.learningandteaching.info/learning/reflecti.htm >.
- Beneš, M.: *Andragogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- Bratská, M.: Výcvikový program ako efektívna výučba. In *Čistý deň*, ISSN 1336-4243, 2007, roč. V, č. 1, s. 28-29.
- Diggins, M.: *Teaching and learning communication skills in social work education. Guide 5*. London : Social Care Institute for Excellence, 2004, 77 pp. ISBN 1-904812-08-2.
- Dočekal, V.: Cyklus zkušnostního učení a jeho ideové inspirace. In *Andragogika*. ISSN 1211-6378, 2012, roč. XV, č. 1/2012, s. 14-16.
- Dominelli, L.: *Feminist Social Work Theory and Practice*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2002, 193 pp. ISBN 0-333-77154-0.
- Flešková, M., Kariková, S.: Psychológia v príprave sociálnych pracovníkov. In Tokárová, A., Kredátus, J., Frk, V. (eds.): *Kvalita života a rovnosť príležitostí z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce – zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 24. a 25.11.2004*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005, ISBN 80-8068-425-1, s. 676-685.

- Gillernová, I., Štětovská, I.: Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2001, ISBN 80-247-0180-4, s. 23-33.
- Havrdová, Z.: Zrození a vývoj pojmu supervize. In Havrdová, Z., Hajný, M. et al.: *Praktická supervize. Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha : Galén, 2008, ISBN 978-80-7262-532-1, s. 17-38.
- Hermochová, S., Vaněková, D.: Stručná historie a současnost. In Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2001, ISBN 80-247-0180-4, s. 11-21.
- Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie IV. Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha : Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 1991, ISBN 80-7066-232-8, 168 s.
- Hupková, M.: *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava : Iris, 2011, ISBN 978-80-89256-61-7, 334 s.
- Jurčová, M.: Sociálna kompetentnosť tvorivých adolescentov – jej kognitívne a osobnostné zdroje. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 2000, roč. 44, č. 6, s. 481-492.
- Kasáčová, L. (ed.): *Inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 23.-24. mája 2007*. Banská Bystrica : Centrum vzdelávania doktorandov, PF UMB, 2007, ISBN 978-80-8083-411-1, 257 s.
- Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2001, ISBN 80-247-0180-4, 224 s.
- Levická, J., Balogová, B.: Imaginárný diskurs s Neilom Thompsonom o sociálnej práci... In *Revue sociálnych služieb*, ISSN 1338-1075, 2009, roč. 1, č. 1, s. 4 – 18.
- Musil, L., Šrajer, J.: Dimenze životní situace rodiny. In Šrajer, J., Musil, L.: *Etické kontexty sociální práce s rodinou*. České Budějovice, Brno : Albert, 2008, ISBN 978-80-7326-145-0, s. 9-17.
- Nakonečný, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšř. vyd. Praha : Academia, 1998, 228 s. ISBN 80-200-0625-7.
- Navrátil, P., Janebová, R. a kol.: *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2010, ISBN 978-80-7435-038-2, 196 s.
- Navrátil, P.: Reflexivita v posouzení a v sociální práci. In Navrátil, P., Janebová, R. a kol.: *Reflexivita v posuzování životní situace klientek a klientů sociální práce*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2010, ISBN 978-80-7435-038-2, s. 24-46.
- Ondrušek, D., Labáth, V.: *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. Bratislava : PDCS, 2007, ISBN 978-80-969431-4-2, 227 s.
- Orosová, O., Sarková, M., Madarasová Gecková, A., Katreniaková, Z.: Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie*, ISSN 0009-062X, 2004, roč. 48, č. 4, s. 306-315.
- Pelánek, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-353-6, 208 s.
- Porubská, G.: Profesionálna príprava sociálnych pracovníkov. In Tokárová, A. (ed.): *Sociálna práca a ľudské práva – zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 13.-14. 11. 1996*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 1997, ISBN 80-88885-07-8, s. 201-204.
- Priest, S., Gass, M.A.: *Effective leadership in adventure programming*. Champaign : Human Kinetics, 1997, ISBN 0-97322-637-2, 317 pp.
- Řezáč, J.: *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6, 268 s.
- Sidell, N., Smiley, D.: *Professional Communication Skills in Social Work*. London : Pearson/Allyn & Bacon Incorporated, 2008, ISBN 0-205-52421-4, 198 pp.
- Slavkovská, M.: Sociálne spôsobilosti účastníkov/čok preventívneho programu prevencie drogových závislostí. In Kubáni, V. (ed.): *Psychologická revue II*. [elektronický zdroj] Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2007, ISBN 978-80-8068-674-1, s. 121-135.
- Smith, M. K.: Donald Schön: Learning, Reflection and Change. In *Infed*. 2001 [online]. Aktualizované 2012. [cit. 2012-05-04]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>>.
- Smith, M. K.: Malcolm Knowles: Informal Adult Education, Self-direction and Andragogy. In *Infed*. 2002 [online]. Aktualizované 2012. [cit. 2012-05-04]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>>.
- Štětovská, I.: *Možnosti a meze sociálněpsychologického výcviku, perspektivy dalšího rozvoje*. In Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2001, ISBN 80-247-0180-4, s. 205-210.
- Trevithick, P., Richards, S., Ruch, G., Moss, B.: *Teaching and learning communication skills in social work education. Knowledge Review 6*. London : Social Care Institute for Excellence, 2004, ISBN 1-904812-12-0, 134 pp.

- Trevithick, P.: *Social Work Skills. A Practice Handbook*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press, 2000, ISBN 0-335-20699-9, 216 pp.
- Tureckiová, M.: *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, ISBN 978-80-86723-80-9, 128 s.
- Verešová, M.: Vybrané psychosociálne charakteristiky vzťahov medzi majoritou a minoritou. In Rosinský, R. et al.: *Amare Roma, špecifická práca v rómskych komunitách*. Nitra : UKF, 2006, ISBN 80-8050-990-5, s. 70-130.
- Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1770-8, 160 s.
- Veteška, J.: *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, ISBN 978-80-86723-98-3, 199 s.
- Výrost, J., Baumgartner, F.: K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In Ruisel, I. a kol.: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006, ISBN 80-88910-20-X, s. 60-88.
- Watson, D., West, J.: *Social Work Process and Practice: Approaches, Knowledge and Skills*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2006, ISBN 978-1-4039-0585-7, 184 pp.

Kontakt:

PhDr. Denisa Šoltésová, PhD.
Katedra sociálnej práce
Inštitút edukológie a sociálnej práce
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
17. Novembra 1
080 78 Prešov
Slovensko
E-mail: soltsova.denisa@gmail.com