

PODKLAD PRE PRÍPRAVU KONCEPCIE KREOVANIA KOMORY SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV

prof. JUDr. Vojtech Tkáč, CSc.

2. marec 2012

**Rešerše a citácie,
vyhľadane najmä podľa článku prof. JUDr. Igora
Tomeša, CSc.:**

***Postavení sociálních pracovníků ve vybraných státech
Evropy***

**Upozorňujeme na autorské práva a na pracovný
charakter podkladov, neupravovala sa diakritika
a interpunkcia**

OBSAH

Hanuš, P.: Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný	3
Chechak, D.: The Roles of a Social Worker	6
Holda, D., Matoušek, O., Chmelař, T.: Vzdělávací potřeby pracovníků oddělení sociálně-právní ochrany dětí	8
Janebová, R., Musil, L.: Mýty o roli sociálních pracovníků a pracovníc	18
Kopřivová, J.: Jeden den se sociálním kurátorem	38
Ohál, M.: Supervízia v sociálnej práci na Slovensku	43
Parker-Oliver, D., Demiris, G.: Social work informatics: a new specialty	50
Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training	63
Ševčíková, S.: Mezinárodní a český kontext Globálních kvalifikačních standardů vzdělávání v sociální práci vydaných IFSW a IASSW	81
Definition of Social Work	90
Recommendation Rec(2001)1 of the Committee of Ministers to member states on social workers	92

Kdo je socialni pracovník a proč by měl být vzdělán

Při pohledu na dnešní lidskou společnost a srovnání s tím, jak vypadala před sto či dvěma sty roky, mimo jiné naprosto jasně spatříme, jak se za tuto dobu vztahové předivno mezi lidmi zjemnilo, ale zároveň i složitě zapletlo samo do sebe. Zatímco ještě v osmnáctém století mohl jednotlivý člověk velmi spolehlivě odhadnout možný průběh svého života podle životů svých předků, dnešní člověk tak již udělat nemůže, protože další vývoj svého života určuje prakticky každým svým rozhodnutím. Moderní člověk marně hledá pevně, historii vyzkoušené, strukturované zákonitosti společnosti, o které by se ve svém životě mohl opřít. Naleza jen množství křížovatek, kde odpovědnost rozhodnutí pada pouze na něj.

Pokud v minulosti vznikla nepříznivá socialní situace, pak ji ve většině případů řešila rodina či blízká komunita. Jen pro ty nejtěžší případy existovaly instituce, zejména církevní, které nepřízeň života charitativně řešily. Člen společnosti tak vedle svých pracovních a osobních rolí v sobě měl i roli, kterou by bylo možné označit za interního socialního pracovníka. Velmi zjednodušeně řečeno, vývojem společnosti se tato část externalizovala a stala se z ní, tak jako i u jiných oblastí lidské činnosti, samostatná lidská profese – socialní pracovník. Samotný název profese je v tomto textu používán v mužském tvaru, bez ohledu na to, zda profesi vykonává muž či žena, nebo na skutečnost, že tuto profesi vykonávají v České republice více ženy než muži.

Profese socialního pracovníka vznikla jako reakce na potřebu řešit nové nepříznivé socialní situace, které způsobují problémy nejen jednotlivci, ale také celé společnosti. Stare mechanismy tyto problémy již nedokáží účinně vyřešit. Socialní pracovník tak vstupuje do boje za zlepšení lidské společnosti prostřednictvím práce s jednotlivcem, skupinou lidí či celou komunitou. Socialního pracovníka charakterizuje jeho společenský úkol: Patří sem zejména úkol přispívat ke zlepšení narušených socialních vztahů v přirozeném prostředí, učit jednotlivce správným životním postojům a chování, pomáhat člověku ke svobodnému životu v demokratické a svobodné lidské společnosti. Socialního pracovníka bychom mohli označit za pojivo společnosti. Nejedná se v žádném případě o nadsazku. Socialní pracovníci, mající-li naplnit své poslání, musí spojit nejen své klienty zpět s komunitou, ale v rámci řešení socialních problémů musí spojovat ostatní odborníky do multidisciplinárních týmů. Tato praxe již několik let úspěšně probíhá v mnoha oblastech, kde je uplatňována socialní práce. Socialní pracovníci vedle své odborné činnosti zabezpečují komunikaci v rámci odborného multidisciplinárního týmu. Pro posuzování úspěšnosti činnosti

socialního pracovníka není rozhodující, kdo odborný tým vede, ale zda je funkční. Problematické zde ovšem může být přetrvávání nepochopení této role koordinátora ze strany ostatních profesí, které si koordinaci pletou se sekretářskou a administrativní prací. Sociální pracovník v žádném případě není lepší sekretářka či administrativní pracovníce. K tomu, aby sociální pracovník mohl naplnit své poslání, musí objekt svého působení dostatečně pochopit a mít k dispozici potřebné dovednosti a nástroje. Proto je velmi důležitá příprava budoucích sociálních pracovníků. Přípravu ztěžují neustále probíhající změny ve společnosti a jejich akcelerace. Přibývá sociálních problémů a jejich řešení vyžaduje další a další znalosti a dovednosti. V rámci sociální politiky státu jsou posilovány nástroje na řešení těchto sociálních situací, tedy nástroje, které mají užívat především sociální pracovníci. Budou je ale umět řádně použít?

Profese sociálního pracovníka byla v Česku, respektive Československu v posledních padesáti letech zásadně poškozena. Vyvoj oboru byl po unoru 1948 přerušen a po obnovení sociální práce držen na úrovni středního školství. Neexistence vysokoškolského vzdělání a degradace sociální práce na administrativní znemožnila dostatečnou přípravu sociálních pracovníků na nastrahy dnešní doby. Ještě několik let po listopadu 1989 převládala na některých školách ve vzdělání budoucích sociálních pracovníků administrativa nad vlastní metodologii sociální práce, i přes snahu mnohých pedagogů situaci změnit. Sociální pracovník byl připravován na dobu, která právě minula. Tato situace se již naštěstí změnila. Vzdělávání sociálních pracovníků převzaly vyšší odborné a vysoké školy. Vlastní sociální práce se dále specializuje. Rozvíjí se i vědecká činnost. Nové požadavky na odbornost sociálních pracovníků se odrazily také v nové legislativě. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, upravuje v části osmé předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka. Tato úprava již v § 110 cit. zákona vyžaduje, aby sociální pracovník měl vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání. Pro pracovníky, kteří vykonávali činnost sociálního pracovníka ke dni účinnosti zákona, zákon stanovuje sedm let na doplnění. Pro absolventy středního sociálně právního oboru je stanovena lhůta ještě o tři roky delší. Sociální pracovníci, kteří k 1. 1. 2007 dosáhli věku 50 let, jsou již považováni za kvalifikované bez ohledu na dosažené vzdělání. Tato úprava vyvolala mezi sociálními pracovníky rozporuplné

reakce. Zejmena ti, kteří musí vystudovat vyšší či vysokou školu, se odkazují na sva studia socialně pravních nastaveb a argumentují zejména tím, že nynější vyšší odborné školy jsou vlastně stejné, jen o rok delší. To ale není pravda. Složení studijních plánů je naprosto odlišné od toho, co mohl studovat socialní pracovník do první poloviny 90. let minulého století. Pokud nové socialní zákony dávají nové možnosti práce s klientem či uživatelem, pokud se objevují nové socialní problémy a pokud se staré problémy objevují v nových podobách, pak musí socialní pracovníci jít znovu do přípravy na tento nekončící boj. Je možné pochopit obavy z dalšího studia, navíc při zaměstnání a ve věku, který ke škole standardně nepatří, nelze ale z tohoto požadavku slevit. Povinnost vzdělávání totiž neskončila ani pro ty, kteří stanovené kvalifikační požadavky splní. Všichni se budou muset zapojit do dalšího vzdělávání, které bude trvat až do odchodu do důchodu, u někoho možná i za něj. Obecně považují za dobře přijmout další studium jako vyzvu. Současná společnost bude vzdělané socialní pracovníky jistě potřebovat a je velká pravděpodobnost, že erudované socialní pracovníky časem i lépe ocení, nejen finančně.

Mgr. Petr Hanuš,

odbor socialních služeb

Ministerstvo práce a socialních věcí ČR

Použitá literatura:

TOKAROVA, A., et al. **Socialna praca**. Prešov:

Akcent Print – Pavol Šidensky, 2003.

The Roles of a Social Worker*

Derek Chechak
School of Social Work
King's University College, UWO

Enabler:

In the enabler role, a social worker helps a client become capable of coping with situations or transitional stress. A social worker conveys hope, reducing resistance and ambivalence, recognizing and managing feelings, identifying and supporting personal strengths and social assets, breaking down problems into parts that can be solved more readily, and maintaining a focus on goals and the means of achieving them (Barker, 1995).

Mediator:

The mediator role involves resolving arguments or conflicts micro, mezzo, or macro systems. At the macro level, the mediator helps various subsystems within a community, or a community and some other system, work out their differences. At the micro and mezzo levels, mediation is helpful in such areas as resolving divorce and child custody cases. A mediator remains neutral and does not side with either party in the dispute (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

Integrator/Coordinator:

Integration is the process of bringing together various parts to form a unified whole. Coordination involves bringing components together in some kind of organized manner. A generalist social worker can function as an integrator/coordinator "in many ways, ranging from . . . advocacy and identification of coordination opportunities, to provision of technical assistance, to direct involvement in the development and implementations of service linkages" (Yessian and Broskowski, 1983, p. 184).

Manager:

Management in social work involves having some level of administrative responsibility for a social agency or other unit "to determine organizational goals! . . . acquire resources and allocate them to carry out programs; coordinate activities toward the achievement of selected goals; and monitor, assess, and make necessary changes in processes and structure to improve effectiveness and efficiency" (Barker, 1995, p.8).

Educator:

The educator role involves giving information and teaching skills to clients and other systems. To be an effective educator, the worker must first be knowledgeable. Additionally, the worker must be a good communicator so that information is conveyed clearly and is understood by the client or macro system (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

Analyst/Evaluator:

Social workers with a broad knowledge base of how various systems function can analyze or evaluate how well programs and systems work. They can also evaluate the effectiveness of their own interventions (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

Broker: A broker helps link clients (individuals, groups, organizations, or communities) with community resources and services. A broker also helps put "various segments of the community in touch with one another" to enhance their mutual interests (Barker, 1995, p.43). In micro and mezzo systems, this requires that the worker be familiar with community services, have general knowledge about eligibility requirements, and be sensitive to client needs. A broker may help a client obtain emergency food or housing, legal aid, or other needed resources. (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

Facilitator:

A facilitator is "one who serves as a leader for some group experience" (Barker, 1995, p. 129). The group may be a family therapy group, a task group, a sensitivity group, an educational group, a self-help group, or a group with some other focus. The facilitator role may also apply to macro practice. In this context, a facilitator assumes "the responsibility to expedite the change effort by bringing together people and lines of communication, channeling their activities and resources, and providing them with access to expertise" (p. 129).

Negotiator:

A negotiator represents an organization, a group, or an individual that is trying to gain something from another group or system. Somewhat like mediation, negotiation involves finding a middle ground that all sides can live with and achieving consensus whenever possible. However, unlike mediators, who play a neutral role, negotiators clearly ally themselves with one of the sides involved (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

Advocate:

Advocacy involves "the act of directly representing a course of action on behalf of one or more individuals, groups, or communities, with the goal of securing or retaining social justice" (Mickelson, 1995, p. 95). The advocate role involves stepping forward and speaking on behalf of the client system. The advocate role is one of the most important roles a generalist social worker can assume, despite its potential difficulties (Zastrow and Kirst-Ashman, 1997).

*References

Barker, R.L. (1995).

The social work dictionary (3rd ed.). Washington, DC: NASW Press.

Yessian, M.R., & Broskowski, A. (1983).

Generalists in human-service systems: Their problems and prospects.
Prentice Hall.

Zastrow, C., & Kirst-Ashman, K. (1997).

Understanding human behavior and the social environment
(4th ed.)

Wadsworth Publishing Company.

Vzdělávací potřeby pracovníků oddělení sociálně-právní ochrany dětí Educational needs of social workers at The municipal child welfare departments

Abstrakt:

Článek shrnuje výsledky průzkumu vzdělávacích potřeb provedeného u pracovníků oddělení sociálně právní ochrany dětí v celé České republice. Výsledky ukázaly některé významné aspekty pracovní spokojenosti této cílové skupiny a pomohly profilovat kurs celoživotního vzdělávání, který poskytuje sociálním pracovníkům z praxe katedra sociální práce FFUK Praha.

Abstract:

The article brings the results of a survey of educational needs as reflected by social workers who are employed in municipal child welfare departments in Czech Republic. The results indicate some important aspects of job satisfaction and help to profile the content of the course which is offered to social workers dealing with children and families by Department of Social Work, Faculty of Arts, Charles University in Prague.

Úvod

Celoživotní vzdělávání pracovníků veřejné správy je sice vyžadováno zákonem, nicméně v ČR zatím neexistuje systém prověřování přiměřenosti vzdělávacích programů. U pracovníků nestátních organizací legislativa zatím nevyžaduje pro výkon sociální práce žádné specifické vzdělání, natož průběžné vzdělávání. S průběžným vzděláváním sociálních pracovníků počítá návrh zákona o sociálních službách, který je připravován již velmi dlouho. Nelze však odhadnout, zda k jeho přijetí existuje dostatečná „politická vůle“ a zda v blízké budoucnosti vstoupí v platnost.

Dá se předpokládat, že kvalitní kursy systému celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků budou muset vycházet z kvalifikovaného odhadu vzdělávacích potřeb cílové skupiny. Existující česká odborná literatura však tento problém nanejvýš konstatuje, zatím se však nepokouší vzdělávací

potřeby sociálních pracovníků z praxe mapovat. Když se v polovině devadesátých let připravovaly

vzdělávací standardy v sociální práci (Tomeš a kol., 1997), nebyla problematika dalšího vzdělávání sociálních pracovníků do konstrukce standardů zahrnuta. Také Havrdová (1999) se soustřeďuje, když uvažuje o posilování kompetencí nutných pro kvalitní výkon práce sociálního pracovníka, pouze na posilování kompetencí studentů, nikoliv praktiků. Protože je v ČR vzdělávání

sociálních pracovníků univerzalistické, nespecializované, je zvláště potřebné, aby byly dovednosti sociálních pracovníků „dotrénovány“ v době, kdy opustili školy a pracují. (Navíc bylo množství

sociálních pracovníků vzděláváno před rokem 1989 a pracují v podmínkách, které se poněkud liší

od podmínek, na které byli tehdejšími vzděláváním připravováni.)

Při koncipování kursu celoživotního vzdělávání pro sociální pracovníky, kteří se zabývají ohroženými

rodinami a dětmi, jsme chtěli vycházet z konkrétních vzdělávacích potřeb spojených s prací v jejich organizaci. Sestavili jsme proto dotazník, který byl zaměřen na získání informací o těchto potřebách.

Oblast vzdělávacích potřeb byla doplněna o dotazy na celkovou spokojenost v práci a na hodnocení pracovních podmínek. Dotazník v roce 2004 vyplnilo celkem 133 pracovníků z oddělení

městských a obecních úřadů zabývajících se sociálně-právní ochranou dětí. Dotazníkem bylo obesláno všech 205 oddělení sociálně-právní ochrany dětí existujících v ČR, resp. oddělení obecních úřadů, která tuto agendu v době průzkumu zpracovávala; návratnost byla 65 %.

Vzdělávací potřeby pracovníků

Tento tematický blok byl uveden dotazem na způsobilost spolupracovníků respondenta týkající se práce v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Spolupracovníka zvolil respondent sám z okruhu svých skutečných spolupracovníků. Jako hodnotící kritéria byly použity následující skutečnosti:

- teoretická připravenost
- speciální znalosti oboru
- praktické dovednosti oboru
- praktické dovednosti
- jazykové znalosti
- práce s počítačem
- znalosti z oblasti práce s lidmi
- znalosti z oblasti organizace a řízení

Uvedená kritéria hodnotili dotazovaní prostřednictvím této stupnice:

- výborně
- velmi dobře
- dobře
- dostatečně
- nedostatečně

Nejlépe byli pracovníci ohodnoceni v oblasti teoretické přípravy. Za výborně či velmi dobře připravené je považovalo 85,8 % dotazovaných. Následovaly praktické dovednosti (výborná a velmi

dobrá připravenost u 82,7 % spolupracovníků), znalosti z oblasti práce s lidmi (výborná a velmi dobrá připravenost u 80,5 % spolupracovníků) a speciální znalosti oboru (výborná a velmi dobrá připravenost u 70,6 % spolupracovníků). Hůře byla hodnocena jejich práce s počítačem (výborná a velmi dobrá připravenost u 44,3 % spolupracovníků) a znalosti z oblasti organizace a řízení (výborná a velmi dobrá připravenost u 39,8 % spolupracovníků). Nejméně příznivě byly posouzeny

jazykové znalosti pracovníků. Pouze 7,6 % dotazovaných je považovalo za výborné či velmi dobré.

V návaznosti na analýzu připravenosti spolupracovníků dotazovaných byly zjišťovány i konkrétní vzdělávací potřeby spojené s činnostmi v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Zkoumané osoby byly požádány o názor na témata, která by měla být zařazena do již připravovaného kursu celoživotního

vzdělávání. Dotazovaní mohli v této souvislosti zvolit následující varianty odpovědí:

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

V tabulce je závažnost jednotlivých vzdělávacích potřeb prezentovaná procentem zvolených odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“.

Tabulka 1. Témata/oblasti, v nichž si respondenti přejí být vzdělávání

Téma Určitě + spíše

ano (v %)

- vztah rodičů a dospívajících dětí v procesu uvolňování interpersonálních vazeb 85,7
- nároky rozvodové situace 90,2
- pravomoci orgánů sociálně-právní ochrany dětí 88,7
- zastupování dětí při soudních jednáních 89,5
- metodika šetření v rodině 92,5
- posouzení vhodnosti návrhu na pozastavení výkonu rodičovské odpovědnosti 91,7
- posouzení nutnosti odebrání dítěte z rodiny 94,0
- výkon ústavní výchovy včetně sledování dodržování práv dětí v ústavních zařízeních 90,3
- problematika závislosti na návykových látkách, hracích automatech u dospělých 73,0
- problematika závislosti na návykových látkách, hracích automatech u dětí 98,5
- problematika psychických onemocnění u dospělých 72,2
- problematika psychických onemocnění u dětí 94,7
- osvojení dítěte 95,5
- péče o děti odsouzených matek 87,2
- prevence syndromu vyhoření 92,5
- syndrom vyhoření pracovníků, kteří se zabývají sociálně-právní ochranou dětí, a jeho řešení v návaznosti na jejich demografické, sociální a profesionální zázemí 92,5
- relaxační techniky 87,2
- dodržování pravidel role pracovníků zabývajících se sociálně-právní ochranou dětí 93,2
- práce s etnicky odlišnými rodinami 92,5
- možnosti intervence v případech týrání, zanedbávání a sexuálního zneužívání dětí 99,2
- posttraumatická stresová porucha u dětí se syndromem týraného a zneužívaného dítěte (CAN) 96,9
- koncipování plánu osobnostního a odborného růstu pracovníků, kteří se zabývají sociálně-právní ochranou dětí 83,4
- metodické a odborné aspekty ovlivňování činnosti pracovníků sociálně-právní ochrany dětí 87,9
- orientace v platné národní a evropské legislativě 91,0
- připravované změny legislativy v ČR týkající se sociálně-právní ochrany dětí 92,5
- zahraniční modely práce s ohroženými dětmi a rodinami s důrazem na prevenci 80,5
- teorie psychického vývoje dítěte 85,7
- teorie rodinné komunikace 91,0
- metodika komunikace s klientem (s dítětem, rodinou) 94,7
- spolupráce s ostatními profesionály a institucemi 90,2

Z předcházející tabulky vyplývá, že v podstatě všechna uvedená témata považovali dotazovaní za potřebnou součást celoživotního vzdělávání pracovníků na úseku sociálně-právní ochrany dětí.

S výjimkou problematiky závislosti na návykových látkách, hracích automatech a psychických onemocnění u dospělých vždy minimálně 80 % dotazovaných (většina však kolem 90 %) uvedla, že dané téma je třeba („určitě či spíše ano“) zařadit do zmíněného kursu.

Avšak i témata týkající se „pouze“ dospělých považovalo za relevantní součást celoživotního vzdělávání více než 70 % dotazovaných. Důvodem poněkud nižšího procenta kladných odpovědí je

patrně fakt, že ne všichni dotazovaní si spojili problematiku dospělé populace s otázkami ohrožených dětí.

V posuzovaném seznamu mohli dotazovaní některá témata pochopitelně postrádat. Byli proto požádáni o jeho obsahové doplnění. Získané odpovědi byly rozděleny do devíti následujících kategorií:

Kategorie č. 1 Domácí násilí

Kategorie č. 2 Probace, mediace

Kategorie č. 3 Náhradní rodinná péče

Kategorie č. 4 Problematika trestné činnosti dětí a mladistvých
Kategorie č. 5 Komunikace s nespolupracujícími klienty
Kategorie č. 6 Systém státní sociální podpory
Kategorie č. 7 Práce s nezletilými klienty
Kategorie č. 8 Nezletilí cizinci, Češi v cizině
Kategorie č. 9 Jiná témata

Celkem jsme získali 23 doplňujících návrhů. Domácí násilí dotazovaní spojovali především s bytovými problémy obětí domácího násilí a s otázkami viktimizace dětí. Probace a mediace byla pro zkoumané osoby spojena s rozvodovou a porozvodovou situací.

V souvislosti s náhradní rodinnou péčí zdůrazňovali dotazovaní zejména problémy metod získávání rodin pro krátkodobou pěstounskou péči, práci s těmito rodinami (s ohledem na připravovanou

novelu Občanského zákoníku), otázky poručenství a možnosti osvojení dítěte po vstupu do Evropské unie. Problematika trestné činnosti dětí a mládeže byla pochopitelně spojena s řešením otázek delikvence mládeže, či s právy a povinnostmi orgánu OSPOD.

Komunikace s nespolupracujícími klienty byla spojena s problémy nedobrovolných klientů a agresivních osob.

Otázky týkající se systému státní sociální podpory byly prezentovány velmi rozmanitými skutečnostmi.

Dotazovaní se zmiňovali o finančním zabezpečení rodiny, o dávkách sociální péče v důchodové oblasti, o podmínkách pro výplatu sociálních dávek, či o stanovení vyživovací povinnosti u podnikatelů. Za nejzávažnější problémy práce s nezletilými klienty považovali dotazovaní právní

úkony za nezletilé (dědické dohody, darovací smlouvy, úvěry ze stavebního spoření, spravování majetku apod). Zmiňována byla i metodika vedení pohovorů s nezletilými dětmi.

Otázky nezletilých cizinců a Čechů v cizině jsou většinou mimo rozhodující kompetence úseku sociálně-právní ochrany dětí. Je to zřejmé i z odpovědí dotazovaných, kteří hovořili o spolupráci s cizineckou policií, vyřizování občanství na matrikách, řešení problémů zdravotního pojištění a zajišťování tlumočnicků. Toto téma je spojeno i s aplikací mezinárodních právních norem vztahujících

se k výkonu rozhodnutí o navrácení dítěte z ciziny, s činnostmi úřadu pro mezinárodně-právní ochranu dětí apod. Z uvedených názorů však vyplývá, že dotazovaní nevyžadují rozšíření svých kompetencí a pravomocí. Spíše upozorňují na nutnost komplexnější a účinnější koordinace mezi jednotlivými institucemi kooperujícími v oblasti sociálně-právní ochrany dětí.

Mezi jinými tématy (kategorie č. 9) se objevila spolupráce sociálních pracovníků s policií, otázky asertivního jednání, syndrom zavrženého rodiče, exekuční řízení, podmínky správního řízení vyplývajícího ze zákona č. 359/199 Sb. ve znění pozdějších předpisů atd.

Spokojenost s prací a názory na podmínky činnosti

Dotazovaným byla položena otázka na jejich celkovou spokojenost v práci. Mohli zvolit čtyři varianty odpovědí:

- zcela spokojen(a)
- převážně spokojen(a)
- někdy spokojen(a), někdy nespokojen(a)
- převážně, příp. zcela nespokojen(a)

Získaná data ukazují, že většina dotazovaných byla se svou prací spokojena (70,7 % zvolilo odpověď – zcela spokojen(a), nebo – převážně spokojen(a). Pouze 2,2 % dotazovaných bylo s prací převážně, příp. zcela nespokojeno.

Nezjišťovali jsme však jen celkovou spokojenost samotných dotazovaných. Tito měli posoudit i spokojenost v práci u svých spolupracovníků. Na výběr měli tři možné odpovědi:

- převážně spokojeni
- někdy spokojeni, někdy nespokojeni
- převážně nespokojeni

Získali jsme obdobné výsledky jako v předcházejícím případě. Téměř polovina zkoumaného souboru (46,6 %) uvedla, že jejich spolupracovníci jsou převážně spokojeni, přibližně polovina dotazovaných (51,9 %) usoudila, že jejich spolupracovníci jsou někdy spokojeni, někdy nespokojeni.

Pouze 1,5 % zkoumaných pracovníků se domnívalo, že jejich spolupracovníci jsou v práci převážně nespokojeni.

Dotaz na spokojenost spolupracovníků byla doplněna o informaci týkající se fluktuace na úseku sociálně-právní ochrany dětí. Získali jsme údaje o počtech pracovníků, kteří odešli na jiné pracoviště

či o odchodu uvažují:

– v průběhu minulého roku

– v průběhu letošního roku

– v současné době o odchodu uvažují

V průběhu roku 2003 a 2004 to byla v podstatě pětina spolupracovníků (v roce 2003 20,3 % a v 2004 21,8 % spolupracovníků). V době šetření o odchodu prý uvažovalo 9,8 % spolupracovníků

dotazovaných. Vzhledem k poměrně vysoké spokojenosti v práci se jedná o relativně vysoký počet

faktických i potenciálních fluktuantů. Položili jsme si proto otázku, zda přístup ke zjišťování spokojenosti

v práci nevytváří metodologický artefakt.

Objasnit tuto situaci nám do jisté míry pomohla otázka na rozhodující příčiny realizované či potenciální fluktuace. Dotazované jsme požádali, aby uvedli, co podle jejich názoru bylo či je rozhodující příčinou, resp. příčinami, že někdo odešel, případně o odchodu uvažuje. Ze získaných

výpovědí bylo vytvořeno pět kategorií, které je možné charakterizovat následujícím způsobem:

Kategorie č. 1 Pracovní problémy

Kategorie č. 2 Reorganizace státní správy

Kategorie č. 3 Nedostatečné finanční ohodnocení

Kategorie č. 4 Změny v životních cyklech

Kategorie č. 5 Jiné důvody

Jako nejčastější příčinu odchodu či úvah o odchodu uváděli dotazovaní reorganizaci státní správy (Kategorie č. 2). Jedná se např. o snižování počtu pracovníků a o přechod na jiné pracoviště.

Na druhém místě se umístily tzv. jiné důvody (Kategorie č. 5), reprezentované především odchodem mimo obor, syndromem vyhoření, zdravotními problémy, osobními a rodinnými důvody,

porušením pracovní kázně, nedostatečnou prestiží povolání, konflikty na pracovišti a nevyhovující pracovní dobou. Následovalo nedostatečné finanční ohodnocení (Kategorie č. 3) a změny v životních

cyklech (Kategorie č. 4), jako je např. odchod do důchodu či nástup na mateřskou dovolenou.

Nejméně častým důvodem byly podle názoru dotazovaných pracovní problémy (Kategorie č. 1).

Jedná se o nedostatečnou kvalifikaci a kompetenci, nedostatek citu pro sociální práci a nezvládání

přidělené agendy.

Výsledky tedy prokázaly, že poměrně vysoká míra spokojenosti s vykonávanou prací není metodologickým artefaktem podávajícím zkreslující obraz sledované problematiky. Podle názoru dotazovaných jsou příčiny odchodu jejich spolupracovníků spojeny především s probíhající reorganizací

státní správy a s řadou problémů, které se výkonu samotné profese dotýkají spíše zprostředkovaně

či dokonce zcela okrajově. Jinými slovy, vztah k činnostem v oblasti sociálně-právní ochrany dětí je mnohdy podbarven spíše emotivně. Vykonávaná profese je chápána jako určité poslání, možný prostor pro zajímavou práci, využití vlastních schopností, či pro uplatnění

znaností a zkušeností.

Naproti tomu odchod nemusí vycházet z vlastního rozhodnutí pracovníků (reorganizace, změna životního cyklu, porušení pracovní kázně apod.), nebo může vyplývat z podmínek jeho každodenního

života (nedostatek finančních prostředků, zdravotní problémy, osobní a rodinné důvody apod.).

V návaznosti na sledování spokojenosti v práci jsme se zaměřili i na hodnocení pracovních

podmínek. Dotazovaní se měli nejdříve vyjádřit, nakolik jim vyhovují podmínky jejich práce. Mohli si

vybrat ze čtyř možných variant odpovědí:

- vyhovující
- spíše vyhovující, i když by bylo možno řadu věcí vylepšit
- spíše nevyhovující
- nevyhovující

Za vyhovující považovala podmínky pro svoji práci téměř jedna třetina (31,6 %) dotazovaných. Za spíše vyhovující, i když s určitými výhradami, je považovalo 63,2 % dotazovaných. Pouze 5,3 % zkoumaných pracovníků označilo svoje pracovní podmínky za spíše nevyhovující či nevyhovující. Tato data v podstatě nejsou v rozporu se závěry o již zmiňované poměrně vysoké spokojenosti dotazovaných i jejich spolupracovníků. Z prezentovaných výsledků však zároveň vyplývá, že existují určité výhrady k pracovním podmínkám. Jejich konkrétnější identifikaci umožnily výroky dotazovaných, ve kterých se pokusili charakterizovat nejzávažnější problémy spojené s jejich činnostmi. Získané výroky byly rozděleny do následujících devíti kategorií:

Kategorie č. 1 Nedostatečný počet pracovníků

Kategorie č. 2 Nevyhovující prostory

Kategorie č. 3 Problémy související s reformami státní správy

Kategorie č. 4 Nedostatek finančních prostředků

Kategorie č. 5 Nedostatečná sociální síť

Kategorie č. 6 Nevyhovující technické vybavení pracoviště

Kategorie č. 7 Nedostatky v celoživotním vzdělávání

Kategorie č. 8 Podceňování sociální práce

Kategorie č. 9 Jiné problémy

Za nejzávažnější problém, spojený s činnostmi v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, považovala jedna třetina dotazovaných (33,3 %) nedostatečný počet pracovníků. Uvedli např. „při počtu tří pracovníků nastává problém se zastupitelností za běžných podmínek, jako je dovolená, účast u soudu, při výslechu mladistvých na policii, šetření v terénu, návštěva u lékaře a zejména v úřední

dny“, „narůstající agenda při stejném počtu zaměstnanců“, či „nelze řádně pracovat se všemi klienty. Buď se s klienty pracuje povrchně, anebo s částí klientů intenzivně a s částí klientů vůbec ne. Navíc nezbývá čas na prevenci“.

Za druhý nejzávažnější problém považovali zkoumaní pracovníci (17,2 %) nevyhovující prostory. Uváděli mimo jiné: „jsme dva v jedné kanceláři“, „máme malou kancelář, z toho vyplývá nedostatečná

intimita při jednání s klienty“ apod.

Na třetím místě se umístilo nevyhovující technické vybavení pracoviště. Za nejzávažnější problém

je označilo téměř 14 % dotazovaných. Kromě nedokonalého vybavení počítači a nedostupnosti služebního auta bylo zmiňováno nedostatečné zajištění zázemí spočívající např. v chybějícím občerstvení v budově, a ve špatně vybavené kuchyňce neumožňující ohřev obědů pro pracovníky vracující se z terénu apod.

Poměrně četná byla ještě kategorie jiné důvody. Uvedeme si proto některé výroky, které do ní byly zařazeny. Jednalo se např. o následující názory dotazovaných: „příliš velké soustředění na akutní problémy, bez hlubšího a do vzdálenější budoucnosti vedoucího uvažování“, „absence úvah,

zda se jedná o zásah do blaha dítěte“, „nekompetentní zasahování (radními, zastupiteli) do výkonu

sociálně-právní ochrany dětí“, „špatná spolupráce s policií ČR“, „nedostatečná spolupráce se základními školami a zdravotnickými zařízeními“, „absence supervize“ apod.

V této kategorii se objevovaly i další výroky vyjadřující obavy ze ztráty zaměstnání, kritizující pracovní

dobu či politické vlivy na obsazování vedoucích míst. Většina uvedených výroků však vypovídala o problémech v metodice práce a koordinaci činnosti na úseku sociálně-právní ochrany dětí.

Dále se budeme věnovat otázkám připravenosti a vzdělávacím potřebám dotazovaných a jejich spolupracovníků.

Vztahy mezi proměnnými

Kromě deskripce získaných dat jsme se zaměřili i na rozbor vztahů mezi vybranými proměnnými. Cílem takto orientované analýzy bylo studium vlivu délky praxe v sociálně-právní ochraně dětí a případné existence samostatného oddělení sociálně-právní ochrany dětí na faktory spokojenosti

spolupracovníků dotazovaných s vykonávanou prací a na názory týkající se konkrétních vzdělávacích

potřeb spojených s jejich odbornými činnostmi. Nejdříve se zaměříme na otázky existence zmíněného samostatného oddělení.

– Samostatné oddělení sociálně-právní ochrany dětí

Fakt, zda je při odboru sociálních věcí obce je zřízeno samostatné oddělení sociálně-právní ochrany dětí, se do zmíněných ukazatelů (faktorů spokojenosti spolupracovníků dotazovaných s vykonávanou prací a názorů na konkrétní vzdělávací potřeby) v podstatě nepromítl. Výjimkou byly

pouze odlišnosti v názorech na zařazení dvou následujících témat do připravovaného kursu:

problematika psychických onemocnění dospělých

metodické a odborné aspekty ovlivňování činnosti pracovníků sociálně-právní ochrany dětí

Zjištěné rozdíly ani v jednom případě neměly zásadní charakter. Jednalo se spíše o „důraz“, se kterým dotazovaní považovali obě témata za potřebnou součást připravovaného kursu.

Oprávněnost tohoto závěru je zřejmá z následujících dvou tabulek.

Tabulka 2. Vztah existence samostatného oddělení a názorů na potřebnost zařazení problematiky

psychických onemocnění dospělých (v %)

Názory na zařazení daného Existence samostatného oddělení

tématu do programu kursu ano ne

určitě ano 28,1 9,1

spíše ano 42,7 65,9

spíše + určitě ne 29,2 25,0

Celkem 100,0 100,0

Cn (koeficient standardizované kontingence) = 0,241

Z tabulky 1 skutečně vyplývá, že relativně největší názorové rozdíly mezi dotazovanými lze identifikovat v kategoriích „určitě ano“ a „spíše ano“. Odpověď „určitě ano“ zvolilo 28,1 % dotazovaných

z odborů sociálních věcí, v jejichž rámci bylo zřízeno samostatné oddělení, ale jen 9,1 % pracovníků, kde toto oddělení neexistovalo. Odpověď „spíše ano“ potom zvolilo 42,7 % dotazovaných,

kde samostatné oddělení existovalo, a 65,9 % zkoumaných osob ze sociálních odborů bez tohoto oddělení. Sečteme-li však procento odpovědí „určitě + spíše ano“, nehraje existence samostatného oddělení sociálně-právní ochrany dětí v názorech zkoumaných pracovníků významnější

roli (oddělení je zřízeno – 70,8 %, není zřízeno – 75,0 %).

Přejdeme nyní k interpretaci další tabulky.

Tabulka 3. Vztah existence samostatného oddělení a názorů na potřebnost metodických a odborných

aspektů (v %)

Názor na zařazení daného Existence samostatného oddělení

tématu do programu kursu ano ne

určitě ano 30,3 45,5

spíše ano 60,7 36,4

spíše + určitě ne 9,0 18,1

Celkem 100,0 100,0

Cn = 0,228

Toto téma považovaly za závažné častěji zkoumané osoby, u jejichž sociálního odboru nebylo ustaveno samostatné oddělení. Odpověď „určitě ano“ zvolilo 45,5 % těchto dotazovaných, oproti 30,3 % pracovníků, kde toto oddělení existuje. Naopak tomu potom bylo u odpovědí „spíše ano“ (oddělení je zřízeno – 60,7 %; není zřízeno – 36,4 %). Součet odpovědí „určitě ano + spíše ano“ byl však opět poměrně vyrovnaný, i když méně než v předcházejícím případě (oddělení je zřízeno

– 91 %, není zřízeno – 81,9 %).

Délka praxe

Délka praxe se významně promítla pouze do jednoho aspektu spokojenosti spolupracovníků dotazovaných, tj. do „možností využití vlastních znalostí, schopností a zkušeností“. Nejvíce spokojeni

byli v tomto ohledu ti, kteří na daném úseku sociální práce byli déle než 10 let (82,0 % bylo převážně spokojeno). Převážně spokojeni však byli i pracovníci s kratší praxí (do 5 let – 75,6 %; 6–10 let – 74,1 %).

Do hodnocení potřeby vzdělávacích témat se délka praxe promítla jen v následujících případech: prevence syndromu vyhoření

právní ochrana dětí a její řešení v návaznosti na jejich demografické, sociální a profesijní zázemí

relaxační techniky

Zjištěné rozdíly však opět neměly zásadní charakter. I zde se jednalo spíše o „důraz“, se kterým dotazovaní považovali dané téma za potřebné pro připravovaný kurs.

Tabulka 4. Vztah délky praxe a názorů na prevenci syndromu vyhoření (v %)

Délka praxe Názor na zařazení daného tématu do programu kursu Celkem

určitě ano spíše ano spíše + určitě ne

do 5 let 51,1 40,0 8,9 100

6–10 let 33,3 51,9 14,8 100

více než 10 let 70,5 26,2 3,3 100

Cn = 0,311

Dané téma považovali nejčastěji za potřebné dotazovaní s délkou praxe delší než 10 let, což by mohlo být i pochopitelné (70,5 % – určitě ano). Nelze však konstatovat, že s rostoucí délkou praxe

se zvyšuje i počet těch, kteří otázky „syndromu vyhoření“ považují za závažné. Z tabulky 3 vyplývá,

že pro zařazení tohoto tématu do kursu byli nejméně často dotazovaní s délkou praxe 6–10 let (33,3 % – určitě ano). Sečteme-li však četnost odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“, nejsou rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi příliš výrazné (do 5 let – 91,1 %; 6–10 let – 85,2 %; více než 10 let – 96,7 %).

Tabulka 5. Vztah délky praxe a názorů na tematiku právní ochrany dětí a její řešení v návaznosti na demografické, sociální a profesijní zázemí (v %)

Délka praxe Názor na zařazení daného tématu do programu kursu Celkem

určitě ano spíše ano spíše + určitě ne

do 5 let 51,1 44,4 4,5 100

6–10 let 30,7 47,0 22,3 100

více než 10 let 70,5 26,2 3,3 100

Cn = 0,342

Se zařazením tohoto tématu opět nejčastěji souhlasili dotazovaní s délkou praxe delší než 10 let (70,5 % – určitě ano). Za potřebné ho potom nejméně často považovali dotazovaní s praxí 6–10 let

(30,7 % – určitě ano).

Sečteme-li četnosti odpovědí „určitě a spíše ano“, jsou rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi opět méně výrazné než v případě srovnání četností odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“ (do 5 let –

95,5 %; 6–10 let 77,7 %; více než 10 let 96,7 %). Skupina dotazovaných s délkou praxe 6–10 let se však svými názory na potřebnost daného tématu odlišuje, oproti předcházejícímu případu, poněkud výrazněji.

Tabulka 6. Vztah délky praxe a názorů na význam relaxačních technik (v %)

Délka praxe Názor na zařazení daného tématu do programu kursu Celkem

určitě ano spíše ano spíše ne určitě ne

do 5 let 37,8 40,0 22,2 100

6–10 let 18,5 66,7 14,8 100

více než 10 let 52,5 42,6 4,9 100

Cn = 0,352

Z tabulky vyplývá, že i v případě názorů na význam relaxačních technik je situace obdobná jako v případě dvou předcházejících témat. Relaxační techniky považují za potřebné nejčastěji dotazovaní

s délkou praxe delší než 10 let (52,5 % – určitě ano). Následovali pracovníci s délkou praxe do 5 let (37,8 % – určitě ano). Součty odpovědí „určitě ano a spíše ano“ jsou opět relativně vyrovnané

(do 5 let – 77,8 %; 6–10 let – 85,2 %; více než 10 let – 95,1 %). Uvedená procenta však zároveň naznačují, že se zvyšující se délkou praxe narůstá počet dotazovaných, kteří relaxační techniky považují „určitě“ či „spíše“ za potřebné.

Na závěr této podkapitoly si uvedeme tabulku vypovídající o vztahu věku dotazovaných délkou jejich praxe na úseku sociálně-právní ochrany dětí.

Tabulka 7. Vztah mezi věkem dotazovaných a délkou jejich praxe na úseku sociálně-právní ochrany dětí (v %)

Délka praxe Věk

24–30 let 31–40 let 41–50 let 51–60 let

do 5 let 70,0 46,9 31,1 5,6

6–10 let 30,0 21,9 22,2 11,1

více než 10 let 0,0 31,2 46,7 83,3

Celkem 100 100 100 100

Údaje obsažené v tabulce ukazují, že věk dotazovaných koresponduje s délkou jejich praxe. Více než deset let pracovalo na úseku sociálně-právní ochrany dětí 31,2 % dotazovaných ve věku 31–40 let, 46,7 % ve věku 41–50 let a 83,3 % dotazovaných ve věku 51–60 let. Z toho zřetelně vyplývá, že pracovníci na daném úseku jsou poměrně stabilizováni a jejich fluktuace pravděpodobně

nepředstavuje pro odbory sociálních věcí závažnější problém.

Závěr

Výsledky průzkumu umožnily konstruovat kurs celoživotního vzdělávání pro sociální pracovníky působící v organizacích zabývajících se sociálně-právní ochranou dětí. Kurs proběhl již dvakrát na

katedře sociální práce FF UK v Praze. Jeho obsah a hodnocení frekventanty budou předmětem dalšího sdělení.

Díky údajům z průzkumu bylo možné strukturovat témata, jimž je během kursu věnována pozornost, vyloučit některá původně uvažovaná a akcentovat, resp. přidat jiná, původně neplánovaná (např. spolupráci s jinými organizacemi, problematiku řízení vlastní práce).

Náplň kursu byla však konstruována i podle jiných vstupů, než jakým byl průzkum vzdělávacích potřeb předpokládaných frekventantů.

Limitovaná jazyková vybava potenciálních frekventantů a omezená možnost konfrontovat vlastní práci s modely zahraničními nás vedla k zařazení několika bloků reflektujících způsoby

práce s ohroženými dětmi a rodinami
v zahraničí. K nim využíváme lektorů souběžně
působících v denním studiu sociální práce na
FF UK Praha.

Použitá literatura:

HAVRDOVÁ, Z. Kompetence v praxi sociální
práce. Praha: Osmium, 1999.

TOMEŠ, I., a kol. Vzdělávací standardy
v sociální práci. Praha: Socioklub, 1997.

¹⁾ Kontakt na autora: E-mail: oldrich.matousek@ff.cuni.cz

Myty o roli socialních pracovníků a pracovníc

The Social Worker's Role Myths

Radka Janebova, Libor Musil

Mgr. Radka Janebova¹ vystudovala obor sociologie na Fakultě socialních studií Masarykovy univerzity a obor socialní práce a socialní politika na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, kde působí jako asistentka na katedře socialní práce a socialní politiky. Zabyva se především metodami socialní práce a aspekty gender v socialní práci.

Doc. PhDr. Libor Musil, CSc.,² je vedoucím katedry socialní politiky a socialní práce Fakulty socialních studií Masarykovy univerzity v Brně, kde vyučuje kurzy zaměřené na teorie socialního statu, organizační kulturu a metodické kurzy k psaní závěrečných prací. Zabyva se výzkumem kultury v organizacích služeb socialní práce.

Abstrakt

Socialní pracovníce a pracovníci si osvojují mnoho rolí, aby dosahovali cílů socialní spravedlnosti, zvyšování kvality lidského života a rozvoje maximálního potenciálu každého jedince, rodiny a skupiny ve společnosti: Zprostředkovávají interakce mezi lidmi a jejich prostředím. Nikdy nepracují v izolaci a podílejí se na uplatňování multidisciplinárních přístupů. Jako profesionálové naplňují vyhradní roli socialní práce – balancování mezi pomocí a kontrolou. Posuzují, planují a řídí poskytování péče a ochraňují socialní blaho nejvíce zranitelných lidí a dětí. K tomu musí umět zvládat dvě charakteristiky pomáhající osoby: odpovědnost a autoritu (moc). Socialní práci nelze rozhodně označit za lehké povolání. Charakterizuje ji značná nejistota při procesu rozhodování, což může být interpretováno jako zdroj stresu, ale zároveň jako katalyzátor růstu a profesionalizace socialních pracovníků a pracovnic. Tento text se bude zabývat vybranými myty, které jsou spojeny s rolí socialních pracovníků a pracovnic.

Abstract

Social workers adopt many roles to achieve their goals of social justice, the enhancement of the quality of life of citizens, and the development of the full potential of each individual, family and group in society: Social workers operate at the interface between people and their environments. They never work in isolation and are always part of multidisciplinary approaches. Social worker is lead professional, fulfilling roles that only a social worker can do, negotiating a balance between care and control. Social workers should assess, plan, manage the delivery of care and safeguard the well-being of most vulnerable people and children. To do this social workers must learn manage two characteristics of helping person: responsibility and authority (power). Social workers don't have the easiest job in the world. The social work profession implies uncertainty in deciding process and although uncertainty can be a source of distress, it can also be a catalyst for growth and profesionalization of social workers. This text focuses on the role myths in the social work.

Laická veřejnost, akteři politiky, vedoucí organizací socialních služeb a jejich podřízení, socialní pracovníci³ nevyjímaje, mají o rolích socialních pracovníků různorodé představy. Očekávání vůči socialním pracovníkům nejsou vůbec jednoznačná. Nejasnost identity socialní práce, která panuje v české společnosti, přímo vyzývá ke vzniku různých mýtů. Veřejné mínění ovlivňují medialní kauzy, kde roli zle ježibaby, která krade děti z rodin, hraje „socialní pracovníce“, zatímco hodná Maruška je titulky na obrazovce označena jako pracovníce Fondu ohrožených dětí přesto, že i ona dělá socialní práci.

Tento text se zabývá myty, které se svou vlastní rolí spojují socialní pracovníci. V průběhu několika let vzdělávání v oboru socialní práce jsme zaznamenali řadu kontroverzních

představ o roli socialních pracovníků, které lze za myty považovat. Pojednáme o těch, které podle našeho názoru mají nejzávažnější důsledky pro kvalitu socialní práce, a pokusíme se s nimi polemizovat. Lze je zjednodušeně zformulovat následovně:

- „Socialní práce je případová práce (*casework*).“
- „Existují dva typy socialních pracovníků/pracovnic: jedni dohlíží, zatímco druzí pomáhají.“
- „Mocnější ve vztahu ‚socialní pracovník/pracovnice–klient‘ je klient(ka).“
- „Socialní práce je založena především na intuici socialních pracovníků a pracovnic.“
- „Čím více se socialní pracovník/pracovnice drží předepsané metodiky, tím je výkon socialní práce kvalitnější.“
- „Socialní pracovník/pracovnice vždy odpovídá za to, jak situace dopadne.“
- „Socialní pracovník/pracovnice musí mít vždy jistotu při svém rozhodování.“

Co jsou to „myty“?

Ve slovnících jsou s termínem „mytus“ spojovány tři významy. Mytus bývá za prvé chápán jako „epos“ (báje vyprávění), za druhé jako vyprávění o božské povaze některých jevů přírody nebo společnosti a ze třetí jako blud (viz např. Klimeš, 1981: 465; Velký, 1996: 657). Ve všech třech případech se předpokládá, že „myty“ obsahují smyšlenku, která „dotahuje realitu do podoby ideálu podpořeneho alespoň částečnou realizací“ (Velký, 1996: 658). Jinak řečeno, mytus se vždy opírá o jev, jehož existenci jsme schopni zachytit, přičemž „vypravěč“ tomuto smyslu, intuici a rozumem rozpoznatelnému jevu přisuzuje širší platnost nebo významnější ulohu, než jakou je možné empiricky doložit. „Mytus“ prostě deklaruje jako obecně platný ideál nebo princip to, co má v našem empiricky dostupném světě omezený dosah nebo platnost. Jsme například schopni zaznamenat blahodarný vliv slunce na pozemský život, mytus však slunci může přisoudit status jediného zdroje veškerého života.

Uvedené charakteristiky „mytu“ jsou vlastní běžným představám velké části socialních pracovníků o jejich vlastní roli. Je například zřejmé, že část socialních pracovníků vykonává převážně administrativní činnosti. To ovšem neplatí obecně, protože nezanedbatelná skupina lidí z tohoto oboru vykonává složité komunikativní, rozhodovací, koncepční, koordinační a podpůrné činnosti. První zmíněná kategorie socialních pracovníků, včetně jejich nadřazených, považuje administrativní pojetí své role za obecně platný ideál, který

je vhodné prosazovat do praxe. Jina skupina spojuje svou roli s výkonem pestře škály výše uvedených neadministrativních činností. Protože sami patříme ke druhé z uvedených skupin, pokusíme se v této stati postavit „administrativní ideál“ role sociálního pracovníka do kontrastu s „profesionálním ideálem“, přičemž tomu druhému budeme stranit. Pokusíme se tak podpořit krystalizaci dosud nejasné identity profese sociální práce.

Mnozí sociální pracovníci mají o své vlastní roli nejasné představy, které jsou podle nás zdrojem řady profesionálních pochybení, jejichž důsledkem je nízký status sociální práce ve společnosti. Domníváme se, že tato neutěšena situace podněcuje snahu sociálních pracovníků, kteří působí v praxi, najít nějaký zřetelný a ve společnosti uznávaný ideál a identifikovat se s představou úředníka. Odsud potom prameni obliba výše zmíněného mytu sociálního pracovníka-administrátora. S dílčími představami, které jsou součástí tohoto mytu, se pokusíme polemizovat.

Mytus č. 1: Sociální práce je případová práce

Většina výše uvedených mytů je nějakým způsobem svázána s dohledem či kontrolou v sociální práci. První z naší uvedených je výjimkou. Tyká se identity sociální práce samotné. Jedna se o představu, že sociální práce je práce s jednotlivcem.

„Mým ukolem je rozdat lidem buchny⁴ a říct jim, jak bezpečně brat, a ne řešit jejich další problémy nebo měnit společnost, navíc to nepatří ani do poslání naší organizace,“ rozčiloval se terenní sociální pracovník z oblasti harm reductions, když mu byl v rámci vzdělávání představen model sociální práce založený na harmonizaci problémů, obtíží a potřeb klientů s požadavky prostředí.

Uvedený příklad není ojedinělý. Řada pomáhajících se domnívá, že jejich intervence má končit poskytnutím náležité pomoci nebo vykonáním dohledu nad konkrétním klientem.

Z tohoto hlediska intervence automaticky končí poskytnutím elementárního poradenství nebo uplatněním sankce vůči klientovi.

Ma sociální práce být skutečně vymezena takto už? Nechceme být mesiaši české sociální práce a hledat nejlepší z nejlepších vymezení či definic. Raději se pokusíme na základě několika desítek českých i zahraničních definic

sociální práce z posledních třiceti let vytyčit, jaké role by sociální pracovníci měli zastávat:

1. Případová práce prolina celou historii sociální práce a zabírá asi nejvíce pracovního času pomáhajících. Lze ji charakterizovat jako

práci s jednotlivcem v kontextu jeho nejbližšího sociálního prostředí. Zahrnuje přímou práci s klienty v nepříznivé sociální situaci a jejich aktuálními potřebami, problémy a obtížemi. Ukolem pomáhajících je podpořit jedince v řešení situace a mobilizovat jejich kapacitu nebo v případě potřeby zasahnout v jejich prospěch. S těmito činnostmi je v praxi spojeno balancování pomáhajících mezi pomocí a kontrolou vůči klientům, kterežto je důležitou charakteristikou oboru sociální práce.

Pokud je jedinou využitou metodou pomoci, byva případová práce kritizována pro svou jednostrannost a tendenci k ukazňování. Termín „ukazňování“ charakterizuje Laan (1998) jako užití jemných strategií moci k ovladání nestandardního jednání. Za „jemné strategie moci“ jsou přitom považovány terapeutické či poradenské rozhovory, v jejichž průběhu kladou pomáhající klientům otázky ohledně jejich aktivity při řešení problému (např. Co jste udělal pro to, abyste našel práci? Co ještě můžete udělat? Na čem byste mohla ušetřit?). Pomoci těchto otázek se problémy, které mají strukturní charakter (např. ekonomická krize, diskriminace, chybějící služby), převádějí do jazyka psychologie, individualních zavinění a osobní odpovědnosti. Sociální práce se pak nezabývá chudobou, ale chudými, nezabývá se patriarchátem, ale ženami, nezabývá se rasovou diskriminací, ale Romy.

Soustředěním otázek na odpovědnost jedince vzniká dojem, že i příčiny problémů jsou v jedincích, a odvrací se pozornost od strukturní podstaty sociálních problémů. Například Dominelli (2002) v kontextu feministické sociální práce upozorňuje, že případová práce vede k individualizaci problémů, které jsou sdíleny skupinově. Klienti a klientky jsou považováni za zdroj i řešení problému, což ovšem vede k ignoraci skrytých mocenských mechanismů a další reprodukci oprese.

Pojetí role sociálních pracovníků jako „caseworkerů“, kteří pracují výhradně na rozvoji a mobilizaci klientů v nepříznivých sociálních situacích, je podle nás těžko přijatelné, protože odporuje principu sociální spravedlnosti, který byva uváděn v etických kodexech sociální práce. V zajmu jeho naplnění by role sociálního pracovníka měla zahrnovat i další aspekty.

2. Uvedené vymezení případové sociální práce se týkalo pouze zvládání nepříznivých sociálních situací. Většina definic sociální práce zahrnuje i aspekt „zlepšení situace či

předchazení situací“. Sociální pracovníci by se neměli zaměřovat pouze na případy, „které již hoří“, ale měli by také aktivně monitorovat sociální rizika a ohrožené populace, vyhledávat zranitelné či rizikům vystavené lidi a nabízet jim včasnou pomoc. Příkladem mohou být např. terénní programy nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, které se snaží snižovat rizika související se způsobem života ohrožených dětí a mládeže, nebo stabilizační programy pro lidi ohrožené bezdomovstvím.

3. V ohrožení či ve stavu krize se mohou ocitnout nejen jednotlivci, ale také rodiny, skupiny či komunity. To je další důvod, proč nelze sociální práci zredukovat na práci případovou. Příkladem skupiny může být svespomocná skupina bulimiček, jejímž cílem je podpořit efekty léčby v běžném životě klientek. Příkladem komunity je sociálními pracovníky podporovaná spolupráce obyvatel oblasti s výskytem velkého počtu sociálně vyloučených lidí.

4. Sociální práce by se měla zaměřovat nejen na práci s klienty, ale také na změny jejich sociálního prostředí. Johnson (1998) upozorňuje, že pomáhající mají tendenci vnímat prostředí spíše jako kontext než jako cíl intervence, což vede k tomu, že cílem se stává jednostranná adaptace klienta na prostředí, nikoliv jejich vzájemná harmonizace. Úkol pracovat se sociálním prostředím může např. znamenat úsilí o změnu chování rodiny či školy vůči dětem, které jsou vystaveny specifické zátěži, případně o změnu širších společenských podmínek, příznivých pro sociální fungování dětí v obtížné situaci. Znamená to integrovat do praktické sociální práce snahu o sociální změny. Pomáhající by měli v rámci svého uvažování hodnotit, zda nastavení společenských podmínek nebrání sociálnímu fungování klientů. Pokud tomu tak je, je na místě iniciovat proces změny. O to lze usilovat různými způsoby: od boje proti diskriminaci, přes upozorňování na chybějící služby, k participaci na sociální politice komunity či státu apod.

Setkáváme se s tím, že sociální pracovníci na toto široké pojetí sociální práce rezignují s odvoláním na to, že je nemají v naplnění práce a nemají na ně čas, a vyslovují obavu, že by šlo o „hazeni hrachu na stěnu“. Tím ovšem ze své role vylučují zprostředkování interakce mezi klienty a jejich sociálním prostředím, které je tradičním a jedinečným úkolem sociální práce. Nechceme tvrdit, že výše uvedené bariéry širšího pojetí sociální práce neexistují. Stává se ovšem, že odvolávání se na ně je spíše záminkou pro obhajobu užze pojetí, méně

kvalitní pomoci, než upřímným steskem na špatné podmínky pro výkon komplexně pojaté sociální práce.

Jedinečným rysem role sociálního pracovníka by mělo být komplexní posuzování bariér sociálního fungování na straně klientů i na straně jejich prostředí. Pokud má klient problém s hledáním zaměstnání, je třeba hodnotit bariéry i zdroje na jeho straně i na straně prostředí z řady hledisek. Musil (2004) zdůrazňuje, že existuje řada pomáhajících oborů, jejichž cílem je rovněž pomoc v obtížných životních situacích. Nicméně specifickým znakem sociální práce podle něj je zaměřenost na komplex různých okolností, které představují specifickou životní situaci klienta.

Mezi tyto okolnosti patří jak charakteristiky klientů (zdravotní nebo psychický stav, fáze životního cyklu, finanční problémy atd.), tak sociálního prostředí (napjaté rodinné vztahy, netolerance k odlišnostem, špatná situace na trhu práce, špatné zákony, nepříznivá demografická struktura atd.).

Pro úplnost je třeba zmínit i opačný extrém. Radikální sociální pracovníci, kteří považují za rozhodující příčinu problémů jedinců „společenský systém“, mají sklon redukovat sociální práci toliko na úsilí o strukturální změny společnosti. I takový pohled je jednostranný, protože postrádá schopnost nalézat bariéry nebo možnosti na straně klientů. Navíc se při rezignaci na případovou práci tento přístup stává neschopným dosáhnout reálné změny.

Za zamyšlení stojí postesk, že úsilí jednotlivého sociálního pracovníka o změnu prostředí „stejně k ničemu nebude“. Pokud někdo pracuje s rodinou, která je kvůli zadlužení a nesplacené hypotece ohrožena bezdomovstvím, neměla by jeho pomoc končit u finančního managementu (hledání příjmů, rozpočtování aj.) a psychosociální podpory. V případě, že v dané komunitě neexistují stabilizační programy, zahrnující mimo jiné bezúročné půjčky pro takovouto cílovou skupinu, je třeba na to upozornit příslušné orgány či kompetentní osoby. „Měnit prostředí“ neznamená vytvořit chybějící službu vlastními silami. Znamená to iniciovat proces, který by k jejímu vytvoření vedl. Sociální pracovník pak musí např. umět vysvětlit problemovou situaci a možnosti jejího řešení, argumentovat, jaké výhody řešení problému komunitě přinese, a naopak, jak se bude situace vyvíjet, pokud ke změně nedojde.

5. Předchozí odstavec upozorňuje na potřebu sociálních pracovníků spolupracovat

s jinými odborníky uvnitř i vně sociální práce. Tato kooperace by měla zahrnovat nejen odkazování klientů a spolupráci na řešení „případů“, ale také společně iniciovaní a podporu služeb. Musil (2004) v souvislosti s důrazem na komplexitu sociální práce připomíná, že nazíráni na situaci jako na celek vyvolává potřebu, aby sociální pracovníci zajišťovali navaznost cílů, vazeb a činností s lidmi z jiných pomáhajících oborů. Absence takové spolupráce může mít pro kvalitu sociální práce, to je pro kvalitní pomoc klientům, fatální následky. Z hlediska ideálu profesionálního pojetí role sociálního pracovníka nelze sociální práci redukovat na případovou práci. Naopak se ukazuje, že z jejich definic vyplývá celá řada neopominutelných činností, které přesahují rámec práce s jednotlivcem. Nicméně práce s jednotlivcem mezi aktivitami pomáhajících dominuje a je nejčastěji spojována s dilematem, zda lze v sociální práci zároveň pomáhat i kontrolovat.

Mytus č. 2: Existují dva typy sociálních pracovníků/pracovnic: jedni dohlíží, zatímco druzí pomáhají

V rámci nízkoprahových zařízení pro děti a mládež se svého času objevila idea, že by bylo pro účel práce s dětmi a mládeží vhodné rozdělit pracovníky a pracovnice na ty, co dohlíží na pořádek, dodržování pravidel a norem, a na ty, kteří nabízejí pomoc v obtížných životních situacích. Pro řadu z nich bylo velmi obtížné v rámci jedné instituce klienty a klientky karat a poté jim nabízet svou pomoc.

Na tento mytus v sociální práci poukazují např. Laan (1998), Ulehla (1999), či Salamon (2001), když popisují problém řady pomáhajících přijmout dvojznačný závazek sociální práce. Ulehla pak hovoří o příklonu pomáhajících buď na stranu společnosti, přičemž se v takovém případě stavají „agenty společnosti“ a je pro ně typický nedostatečný respekt ke klientům a lpění na kontrole, nebo se přikloní na stranu klienta s postojem, že kontrola klientů není součástí sociální práce, rezignují na zakázku ze strany společnosti, a pak se stavají „obhájci klienta“. Ideální pozice je role „diplomata“ či prostředníka, který stojí mezi požadavky společnosti a způsoby klienta a pracuje na jejich vzájemném souladu.

Cestou, jak se vyrovnat s rizikem zaujetí obou jednostranných pozic, je „reflektování“, tedy soustavně sebe-pozorování průběhu a efektů vlastní činnosti pracovníkem. Důležité je zejména pochopit, kdo je „držitelem problému“. Pokud problém vymezil klient, poskytuje sociální pracovník „pomoc“, pokud

tak učinil jiný subjekt (např. pomáhající, instituce či jiná osoba), vykonává „kontrolu“.

Z hlediska dvojího poslání sociální práce je významná třetí možnost, kdy „pomoc“ i „kontrola“ jsou rovnocennými metodami práce s klienty.

Laan (1998) upozorňuje, že pomáhající tlačí do jedné z krajních pozic vnější tlaky. Důraz na ekonomickou stránku věci, efektivitu nebo

Tabulka č. 1: Příklady jednostranných pozic a vyváženého pojetí role sociálního pracovníka nebo pracovníce

Role „obhajce klientky“:

Příkladem takového přístupu je pracovníce nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, která se při komunikaci se šestnáctiletou klientkou, která chce utéci z domu, protože ji rodiče zakazují chodit s jejím přítelem pankačem, ztotožní s motivy klientky, o rodičích prohlásí, že ničemu nerozumí, že se dívka nediví, že chce utéci, a zeptá se ji, jak ji může v útěku pomoci.

Role „agenta společnosti“:

Takovou pozici by zastávala pracovníce, která by klientce řekla, že rodiče mají pravdu, protože dotyčný je feťák, a že jestli uteče, tak si zničí život. Případně by ještě dodala, že jde volat rodičům, aby jim řekla o jejím umyslu.

Role „diplomata“:

Příkladem vyváženého přístupu je pracovníce, která dokaže na jedné straně přibližovat klientce motivace rodičů a rizika a důsledky útěku z domu, ale na druhé straně respektuje motivy klientky a začíná s ní pracovat na cestách, jak změnit postoje rodičů ke vztahu.

Zdroj: Janebova, 2006.

uspory mohou vést k identifikaci sociálních pracovníků se společností, a tudíž k důrazu na dohled. Naopak jednostranně pochopene postmodernistické apely na riziko zneužití moci ze strany pomáhajících vedou k neschopnosti poskytnout klientům jakoukoliv pomoc, protože v jakémkoliv ukonu mimo jejich objednávku je spatřováno riziko ukazňování. Předpokladem zvládnutí těchto jednostranností je přijetí dvojznačnosti závazku sociálního pracovníka: Emancipace klientů je možná pouze v rámci společnosti, a proto nelze rezignovat na ukazňování.

Salamon (2001) upozorňuje, že sociální práce má dvoji úkol: „vykonávat službu“ a „vykonávat moc“. Klade otázku, zda dochází ke zneužití moci, když pomáhající musí dát přednost úřední moci před přáními klientů. Tento problém podle něj vzniká, pokud není jasné, kdo kupuje nebo zadává od koho a pro koho. Když klade otázku, kdo je vlastně zakazníkem sociálních služeb, vnaší do sociální práce ekonomickou perspektivu. Zakazníkem je v rámci sociální práce ten, kdo službu platí, což jsou většinou společenské instituce, jako obce, kraje či stát, pro pracovníky a pracovníce zaměstnavatel. Pokud má tedy platit ekonomickým myšlením zdůvodněná zásada, že zakazník má vždycky pravdu, má přednost zakázka instituce před přáními klienta. Neznamena

to však, že objednávka klienta by měla být ignorována, ale že by měla být chapána jako podmnožina zakázky instituce. Filozofie Salomona není tak jednostranná, jak se může na první pohled zdát. Velký důraz klade totiž na nezbytnost vyjednávání mezi sociálními pracovníky a platícími institucemi o potřebách klientů takovým způsobem, aby byly dodržovány profesní principy sociální práce. Vyjednávání může vést k rozšíření služeb nebo ke změně jejich pojetí. Pokud pomáhající při vyjednávání neuspěje a usoudí, že pojetí služby odporuje principům sociální práce, doporučuje Salomon rozvázat pracovní poměr. Na otázku, kdy dochází ke zneužití moci ze strany pomáhajících, odpovídá, že to je v situacích, kdy kontrolní role sociálních pracovníků a pracovníků není zřetelná. Klienti a klientky by tak měli být vždy na začátku kontaktu upozorněni na obě složky role pomáhajících.

Např.: Naše materiální pomoc bude podmíněna tím, že nám umožníte provádět kontrolní šetření, týkající se vašich rodinných poměrů.

Tři výše citovaní autoři nabízejí cestu k vyrovnání se s problémem ambivalence. Sociální pracovníci by měli při vstupu do profese přijmout dvojznačnost své role, měli by vědět, kdo je zadavatelem jejich služeb, měli by být schopni svou pozici srozumitelně objasňovat klientům, měli by být schopni rozpoznat, když je zadání v rozporu s posláním sociální práce, a zároveň by měli v průběhu práce s klienty reflektovat, na kterém zadání pracují.

Společenský závazek sociální práce, a z něj vyplývající poslání kontrolovat, indikuje, že sociální pracovníci jsou držitelé určitého oprávnění vykonávat moc. Ne vždy jsou si pomáhající své moci vědomi a ne vždy dokáží reflektovat její zdroje a projevy.

Mytus č. 3: Mocnější ve vztahu „sociální pracovník/pracovnice–klient“ je klient(ka)

Když byla pracovníkům a pracovnícím nejmenovaného domova pro osoby se zdravotním postižením položena otázka, kdo je ve vztahu „pracovník–klient“ mocnější, jednohlasně odpověděli, že rozhodně klient. Později se ukázalo, že to bylo důsledkem nepochopení Standardů kvality sociálních služeb ze strany vedení domova, které si ochranu práv klientů vykládalo tak, že si od nich zaměstnanci musí dát vše libit.

Téma moci bývá většinou spojováno s výkonem jiných zaměstnání než pomáhajících profesí, především policie. Nicméně i sociální pracovníci jsou držitelé značné moci, která jim do jisté míry může usnadňovat práci

s klienty. Moc lze obecně definovat jako možnost ovlivňovat chování a jednání druhých v souladu se záměry pracovníka (Smutek, 2006). Moc v sociální práci je třeba vnímat především z hlediska jejich zdrojů a legitimacy. Lze rozlišit dva hlavní zdroje moci. Jednak se jedná o moc, která plyne ze závazku sociální práce vůči společnosti. Jedná se o moc institucionálně přidělenou (Kopřiva, 1997). Z titulu právních norem, řádů a předpisů instituci, které dodržování těchto norem hlídají, jsou sociální pracovníci oprávněni a povinni zasahovat do určitých životních situací klientů. Jsou těmi, kdo mohou dát návrh na odebrání dítěte z rodiny nebo potrestat klienta zákazem vstupu do klubu.

Druhým zdrojem moci je pouhý fakt, že klienti potřebují něco, v čem jim mohou sociální pracovníci pomoci. Pomáhající mají informace, znalosti nebo dovednosti, které jejich klienti nemají. Tento deficit vede klienty do pozice bezmocnějších (Kopřiva, 1997).

Moc pomáhajících se projevuje v tom, že rozhodují o tom, do jaké míry použijí své dovednosti ve prospěch klientů, jaký prostor pro rozhodování jim ve vztahu dají, jak k nim budou přistupovat.

Z hlediska legitimacy je moc užívána oprávněně nebo neoprávněně. Řada zásahů ze strany pomáhajících je zneužitím moci, byť oni sami se domnívají, že jejich konání bylo oprávněné. Pokud pomáhající moc, kterou mají nad klienty, využijí, mělo by pro ně být samozřejmé, že svůj postup ospravedlní (legitimují).

Laan (1998) upozorňuje, že legitimace nespočívá v neustalém vysvětlování postupu, ale v připravenosti to udělat vůči všem zainteresovaným subjektům (klientům, jejich rodinám, opatrovníkům, kolegům, nadřízeným, donátorům, médiím)⁹.

Jak ukazují nejrozumnější kauzy, související především se sociálně-právní ochranou dětí, je schopnost legitimace Achillovou patou české sociální práce. Vedoucí organizací v případě nejasné kauzy většinou vyhlásí informační embargo, odůvodněné ochranou důvěrných informací o klientovi, aniž by připustili, že legitimace se váže k principům práce, a nikoliv k soukromým datům klientů.

Moc přidělená společnosti a moc vyplývající ze vztahu pomáhaní mohou být užity legitimním nebo nelegitimním způsobem, jak ukazuje následující tabulka.

Pro zjednodušení byl užit termín „moc“, nicméně řada autorů raději hovoří o autoritě. Nejběžnější vymezení rozdílu mezi nimi charakterizuje autoritu jako legitimní moc. Kopřiva

(1997) spojuje termin autorita s přirozenou moci pomahajících. Musil (2004) podle Yelaji označuje termínem „autorita“ uznání legitimacy moci sociálního pracovníka či pracovníce klientem či klientkou.

Zdrojem moci je tedy jak profesní poslání kontrolovat, tak poslání pomáhat. Z těchto důvodů je potřebné uvědomovat si zdroje moci i možnosti jejich projevů. Existují dva základní prostředky, jak nakladat uvažlivě s moci. Jednak jsou to sebereflexe a sebepoznání, skrze které by pomahající měli dobře poznávat, jak jejich potřeby, hodnoty, zkušenosti, životní filozofie a styl ovlivňují způsob práce. Dale je to soustavné reflektování principů vlastního rozhodování. Pokud chybí u pomahajících reflexe vlastní moci, jen obtížně se s ní mohou naučit uvažlivě nakladat.

Nejsou pak schopni odlišit momenty, ve kterých je užití moci legitimní a ve kterých naopak nikoliv. Jedním ze závažných důsledků bývá přijetí kompletní odpovědnosti za řešení problémových situací.

Mytus č. 4: Sociální pracovník/pracovnice vždy odpovídá za to, jak situace dopadne
„Sehnala jsem ji zaměstnání, ale ona do něj nenastoupila. Asi jsem se měla víc snažit.“

Podobně jako v případě tohoto výroku sociální pracovníci někdy cítí odpovědnost za to, jak situace dopadne. Kladou si vinu za to, že klienta neuchránili před problémem, že se jim ho nepodařilo dotlačit do určité aktivity, že nezabránili určitému činu. Tento tlak mohou zvyšovat obviňující otázky a výtky z okolí pomahajících. Je na místě položit si otázku, za co jsou sociální pracovníci ve své profesi odpovědní.

Tabulka č. 2: Příklady užití moci u přidělené moci a moci vyplývající ze vztahu

Legitimní Nelegitimní

Přidělena Oprávněné užití mechanického omezení klienta

Navrh na odebrání dítěte z rodiny

bez uvažlivého prošetření situace

(př. Půlnoční bouře¹⁰)

Moc vyplývající ze

vztahu pomáhání

Využití odborných znalostí a dovedností

při řešení situace klienta

Nalepkování, stigmatizace, vysmívání, ponižování, atd.

Pokud budeme respektovat jednu ze základních hodnot sociální práce, kterou je právo klienta na sebeurčení, nezbyva než konstatovat,

že pokud nechceme klientům upírat právo volby, měli by to být právě oni, kdo má největší vliv na to, jak situace dopadne. Klientská zodpovědnost se váže k volbě řešení, zatímco sociální pracovníci zodpovídají za kvalitu procesu pomoci. Odpovědnost sociálního pracovníka se váže k tomu, že (Johnson, 1998):

- Přijímá a akceptuje klienta a vytváří s ním pozitivní pracovní vztah.¹¹
- Poskytne klientovi náhled na jeho situaci.¹²
- Stabilizuje situaci klienta takovým způsobem, aby se mohl adekvátně rozhodnout.

¹³

- Mobilizuje zdroje klienta.
 - Mobilizuje komunitní zdroje.
 - Doda klientovi informace o zdrojích, službách a institucích.
 - Využije všechny své profesionální znalosti a dovednosti ve prospěch klienta.
- Sociální pracovníci by neměli přejímat odpovědnost, která náleží klientovi. Mohou však nastat situace, kdy se takové převzetí odpovědnosti stává legitimním. Je tomu jednak u těch, kteří se nemohou chránit sami (tyka se hlavně děti, ale je vždy třeba individuálně zvážit, za co dané dítě již odpovědnost nést může a za co nikoliv, lidi s mentálním postižením či seniorů s demencí), a jednak u těch, kteří nejsou sociálně odpovědní (tyka se těch, kteří odmítají respektovat práva druhých nebo je svým jednáním ohrožují). Sociální pracovníci pak musí vyvažovat dvě primární hodnoty sociální práce, „právo klienta na sebeurčení“ a „sociální odpovědnost za ohrožené“ (Johnson, 1998).

Zda pomáhající převeze odpovědnost za klienta či nikoliv, závisí na jejich kompetencích. Kompetenci lze vymezit jako schopnost se v dané situaci podle okolností s nadhledem rozhodnout. Laan (1998) v této souvislosti navrhuje zkoumat tři typy kompetencí:

1. Za první kompetenci klientů popsat situaci, respektive posuzovat fakta či „pravdu“.

Pokud je klient schopen vymezit svou situaci, zamyslet se nad jejími příčinami a zvažovat další vývoj situace, mají tzv. „instrumentální“ kompetenci (např. žena připustí, že ji partner bije).

2. Druhá, „sociální“ kompetence zahrnuje schopnost formulovat, jak by se situace měla vyvíjet, „jak by to mělo být správně“ (např. žena připustí, že násilí v rodině není správné, a chce situaci doma změnit).

To, že klient popisuje situaci a své představy o změně jiným způsobem než pomáhající,

neznamená, že obě kompetence nemá. Odlišnost pohledu a představy o situaci znamená nekompetenci klienta. Naopak, pokud je schopen o situaci diskutovat, byť s jinými představami než pomáhající, jedná se o kompetentní osobu.

Někdy mohou být obě kompetence narušeny sníženým intelektem jedince, jindy se mohou podřizovat panujícím strukturám vztahů např. v rodině.

3. Třetí kompetenci Laan nazývá „expresivní“.

Ta zahrnuje schopnost autenticity, tedy potenciálu navázat dobrý vztah s pomáhajícím.

V řadě případů klienti nedůvěřují pomáhajícím nebo se s nimi pokouší manipulovat a pak nelze posuzovat ani první dvě kompetence, protože jsou ovlivněny malou věrohodností klienta.

Pokud klienti zmíněné kompetence mají, je třeba ponechat odpovědnost za volbu na nich.

Pokud nikoliv, odpovědnost by měli uvažlivě přebírat sociální pracovníci. Ti by měli být schopni rozpoznat kompetence svých klientů.

Nejlepším nástrojem pro to jsou dialog, ale také pozorování, analýza dokumentace a spolupráce s dalšími odborníky.

Např.: Sedmdesátiletá klientka domova pro seniory navázala poměr se třicetiletým mužem, který ji finančně využíval. Sociální pracovníce se rozhodla toto téma s klientkou otevřít. Ze vzájemného dialogu vyplynulo, že klientka si uvědomuje finanční motiv svého přítele i určitou obecnou nepřijatelnost jeho jednání, nicméně přesto se rozhodla ve vztahu, který definovala jako poslední životní radost, setrvat. Vzhledem k tomu, že klientka prokazala všechny tři kompetence, sociální pracovníce přenechala odpovědnost za rozhodnutí na klientce.

Je třeba zdůraznit, že v případě, kdy sociální pracovník dospěje k názoru, že klient není kompetentní, nemělo by to znamenat definitivní převzetí odpovědnosti. Naopak, pokud je to možné, mělo by být cílem pracovat spolu s ním na vytvoření či obnovení chybějících schopností. K tomu lze využít jako prostředky dialog, společné plánování cílů, učení napodobou apod. K posledně jmenovanému uvádí ve své knize krásný příklad Laan (1998: 66), když popisuje, jak klientka poté, co viděla jednat sociální pracovníci se svým otcem, získala sama schopnost postavit se jeho manipulativnímu vlivu.

Ať skutečná nebo domnělá odpovědnost sociálního pracovníka vedou k nezbytnosti rozhodovat o životě druhých lidí. Pro řadu pomáhajících je tato nezbytnost frustrující,

protože by měli radi jistotu ohledně svých rozhodnutí, a pokud ji nemají, trpí pochybnostmi o své profesionalitě.

Mytus č. 5: Sociální pracovník/
pracovnice musí mít vždy jistotu při svém rozhodování

Sociální pracovník se trápí otázkou, zda matka zanedbává své dítě, či nikoliv. Chtěl by mít jistotu, aby věděl s určitostí, zda zasahnout, nebo nezasahovat. Svou nejistotu považuje za vlastní selhání.

Pro sociální práci je typické, že většinou nemá stanovena žádná absolutní pravidla nebo kriteria, podle kterých by měli pomáhající postupovat. Jednak formulace zákonů poskytují značný prostor pro individuální, respektive situační rozhodování, jednak nejsou některé oblasti působení pokryty žádnou legislativou. Vodička v podobě etického kodexu či standardů kvality jsou spíše orientační. Situace klientů a jejich reakce na jednání sociálního pracovníka jsou proměnlivé a těžko vyzpytatelné. V praxi pak chybí jistota při rozhodování. V tomto směru má jednodušší pozici lékařská věda, která má k dispozici přesné přístroje a metody, se kterými dokáže s vysokou pravděpodobností rozpoznat příznaky nemoci a zvolit mezi standardizovanými modely léčby. Oproti tomu pomáhající v sociální práci má v rámci svého rozhodování k dispozici techniky rozhovoru, pozorování nebo studia dokumentů (většinou v podobě dokumentace nebo posouzení ze strany jiných odborníků). Ani u jedné z těchto technik však nemá jistotu, že získané informace jsou validní a představují dostatečný podklad pro jasně zacílené rozhodování.

Nejistota klade vysoké nároky na schopnost sociálních pracovníků rozhodovat se v nejistých situacích. Zadavatele a veřejnost vnímají neurčité výsledky, často však nevědí nic o složitosti a neurčitosti rozhodování, která jim předchází.

Sociální pracovníci se nejistotou velmi trápí a mají pocit, že svou práci dělají špatně, protože si nemohou být jisti, k čemu jejich rozhodnutí povedou. Laan (1998) má k nejistotě zcela opačný postoj a naopak ji zakomponoval do své definice profesionality, kterou vymezuje jako „schopnost zacházet s nejistotou volby“. Nelze absolutně vyloučit chyby, lze je pouze redukovat na minimum tím, že posuzování pomáhajících bude co nejotevřenější a bude odpovídat kontextu situace. Ještě dále zachází postmodernistická perspektiva v sociální práci, která nejistotu interpretuje jako pozitivní kvalitu. Oproti tradičně orientovaným

pomahajícím pro ni nejistota znamená otevřenost, kladení si stále nových otázek, sebereflexi a reflexi situace, zkratka jde o cestu k minimalizaci chyb (Fook, 2000), kterých se obory typu lékařství dopouštějí v důsledku zjednodušení, která lékařům umožňují standardizovat rozhodovací procedury.

V sociální práci zkratka většinou nelze dosáhnout jistoty při rozhodování, lze se jí pouze přibližovat, a to je ukolem pomahajících.

Někteří řeší nejistotu striktní aplikací metodiky, jiní naopak spoléhají na intuici. Obě cesty jsou ovšem značně zjednodušující, jak ukazuje polemika s následujícími dvěma myty.

Mytus č. 6: Sociální práce je založena především na intuici sociálních pracovníků a pracovníce a mytus č. 7: Čím více se sociální pracovník/pracovnice drží předepsané metodiky, tím je výkon sociální práce kvalitnější

Lze nalézt dvě protikladné představy o roli sociálních pracovníků. V prvním případě je sociální práce vnímána jako intuitivní činnost, nepřiliš podložena metodikou, a jednání pomahajících se odvíjí od toho, „jak to cítí“.

Druhá představa, kterou lze spojovat s byrokratickým způsobem práce, vychází z premisy, že jen doslovně dodržování směrnic či metodiky zaručuje kvalitní práci.

V prvním případě pomahající inklinují k intuici proto, že buď neznají vhodnou metodiku, nebo se jim neosvědčily učebnicové postupy práce a jen obtížně se daří hledat cíle práce s klienty, natož uzavírat kontrakty. Rizikem tohoto přístupu je především tendence jednostranného ovlivňování klientů podle subjektivních představ pomahajících. Naopak lpění na předpisech může být na jedné straně důsledkem tlaku organizací snižovat rizika pochybení, ale také k němu přispívají samotní sociální pracovníci, když chtějí eliminovat vlastní pocity nejistoty, vyplývající z individualního posuzování situace klienta.

Laan (1998) tento typ situace, kdy je dialog s klientem nahrazen standardizovaným postupem rozhodování, založeným na neosobních pravidlech, nazývá kolonializací životního světa instrumentalním jednáním.¹⁴

Cestou, jak se vyhnout oběma rizikům – jak kolonializaci (byrokratizaci), tak intuitivní práci¹⁵, je Laanův (1998) koncept „uvažlivé pomoci“. Ten stojí na třech kritériích kvality pomoci. První dvě kritéria se snaží předejít riziku, že pomahající bude klientovi vnucovat své vlastní představy o situaci (ukazňování):

1. Aby nedocházelo k manipulaci s klienty, musí si pomahající kladt následující otázku:

Věnoval pomahající přiměřeným způsobem dostatek pozornosti všem aspektům problemové situace? Z této otázky lze vyvodit první kritérium kvality, které lze nazvat „kritérium komplexnosti posouzení situace“. Aby byla situace posuzována jako komplexní, musí být splněna podmínka, že pomahající věnoval(a) vyváženou pozornost objektivním, sociálním i subjektivním aspektům problemové situace. To znamená, že je nezbytné zabývat se spolu s klientem otázkami:

a) Jak situace vypadá? Jaké jsou její příčiny?

Jak se bude dít vyvíjet, pokud nedojde k nějaké změně? Tímto způsobem lze zjistit „objektivní“ aspekty situace.

b) Oproti tomu „sociální“ aspekty situace lze zjistit diskusí o tom, jak by situace měla vypadat, aby byla hodnocena jako „normální“ (např. diskuse o tom, zda a nakolik jsou přijatelné tělesné tresty u dětí).

c) „Subjektivní“ aspekty problemové situace zahrnují otázky ohledně vzájemné důvěry mezi pomahajícím a klientem.

Rovnocenné zahrnutí všech tří aspektů situace do pozornosti pomahajícího je nezbytnou podmínkou uvažlivé pomoci. Jinak dojde k redukci obrazu situace klienta na její dílčí vysek.

2. K riziku ukazňování se váže ještě jedna otázka, která zní: Byl klient bran vážně a byly respektovány jeho vlastní hodnoty? Aby zněla odpověď kladně, musí být splněna podmínka „dialogu mezi pomahajícím a klientem“. Klient představuje své náhledy a představy o situaci a v rámci otevřené diskuse je hledána shoda mezi oběma stranami. Tento dialog by měl splňovat dvě podmínky: Za prvé by měl zahrnovat celou komplexitu situace (fakta, normy i vzájemnou důvěru) a za druhé analogicky předpokládá u obou stran kompetentnost diskutovat ve všech třech oblastech¹⁶.

3. Třetí a poslední kritérium „uvažlivé pomoci“ Laan (1998) nazývá „kritériem metodickým“.

Sociální pracovníci si mají kladt otázku, zda byla poskytnuta přiměřená pomoc s využitím všech metodických prostředků, ale zda zároveň nedošlo v důsledku užité metodiky k redukci reality a pochybení. Jednoduše řečeno, metodiky musí pomáhat, nikoliv svazovat. V případě organizací sociálních služeb k tomu může docházet například tehdy, když organizace striktně trvá na uzavření krátkodobého kontraktu a posléze vyžaduje jeho bezpodmínečné naplnění, přesto, že u klientů postupně dochází ke změně cílů a objednávky. U byrokratických organizací je riziko „kolonializace“ neosobními pravidly ještě mnohem

vyšší. Na jednu stranu sice pravidla napomáhají tomu, aby byl systém stejný pro všechny, a také určité odcizení, které panuje mezi klientem a správcem sociálních dávek, činí závislost na systému méně stigmatizující. Na druhou stranu, pokud dochází k rozšiřování metodikou danyh, neosobních a standardizovaných pravidel rozhodování i na oblasti, které lze jen obtížně kategorizovat, a je v těchto oblastech eliminován dialog, pak taková aplikace standardizované metodiky slouží více cílům organizace než klientům.¹⁷

Závěrečné poznámky

Předchozí text ukazuje, že stěžejní roli sociálních pracovníků není ani filantropie, ani distribuce dávek, ale přemýšlení. Sociální pracovníci by měli především reflektovat postupy své práce a situace klientů, a to vždy s ohledem na jejich jedinečnost a neopakovatelnost. Pouze tyto postupy a s nimi spojené schopnosti umožňují uvažlivé rozhodování.

Nicméně k tomu, aby se pojetí role sociálních pracovníků více přiklonilo k ideálu profesionála, nepostačí apely na sociální pracovníky.

Vyjasňování identity sociální práce je součástí celkového vývoje tohoto oboru v naší zemi. K tomu za poslední více než deset let přispěly především vznik etického kodexu, tvorba minimálního standardu vzdělávání v sociální práci, vznik profesních asociací, rozvoj teorie a metodik sociální práce a také určitá kontrola nad vstupem do profese, kterou garantuje zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Na druhou stranu chybí shoda o definici sociální práce, reálně nefunguje zastřešující profesní asociace, která by hájila zájmy všech sociálních pracovníků, chybí standardy výkonu sociální práce a etický kodex pojatý tak, aby se mohl stát oporou sociálních pracovníků při řešení etických dilemat. Rozpracování takto pojatého kodexu a standardů výkonu, které by na jedné straně pracovníky orientovaly při rozhodování a na straně druhé by zároveň sloužily jako kontrolní mechanismus kvality práce, by výrazným způsobem mohlo přispět ke změně idealů, o něž se u nás pojetí role sociálního pracovníka opírá.

Poznámky

1 Kontakt: Radka.Janebova@uhk.cz.

2 Kontakt: musil@fss.muni.cz.

3 Vzhledem k požadavku vyšší přehlednosti textu jsme se rozhodli užívat generického maskulina – tedy mužského rodu pro rod ženský. Protože si uvědomujeme určitou míru znevýhodnění žen při používání mužského rodu, rozhodli jsme se alespoň v názvech mytů a v názvu celého textu zachovat vyjádření obou rodů.

4 Slangové označení pro injekční stříkačky.

5 *Harm reduction* je strategie práce, většinou užívána s uživateli a uživatelkami drog, jejímž cílem je snižovat rizika spojená s užíváním drog (metodami výměny injekčního materiálu, poradenstvím k bezpečnému užívání, dalším sociálním poradenstvím, odkazováním apod.). Cílem je snížit riziko rozšiřování infekčních nemocí do společnosti a snižování dalších, s drogami spojených rizik, jako jsou kriminalita, umrtnost, sociální problémy a ekonomické následky.

6 Uvědomujeme si, že termín „pomáhající“ není optimální při označování sociálních pracovníků a pracovníc. Nicméně vzhledem k nedostatku jiných synonym a pro větší čtivost textu jsme se ho rozhodli v omezené míře používat. Pojem „pomáhající“ tedy v rámci tohoto textu zahrnuje jak význam pomoci, tak dohledu či kontroly.

7 Termínem „oprese“ bývá označováno strukturalní znevýhodnění určitých skupin, kterým jsou ve společnosti systematicky upírána některá práva a možnosti, které jsou běžně dostupné většinové části společnosti nebo její elitě. Strukturalní znevýhodnění je považováno buď za výsledek záměrné manipulace ze strany elity, nebo za nezamýšlený efekt fungování společenských institucí.

8 Termín „sociální fungování“ lze zjednodušeně vysvětlit jako klientem akceptované uplatňování tohoto klienta ve společnosti, které není v rozporu s očekáváním sociálního prostředí.

9 Pro organizace sociálních služeb mohou v tomto směru být vodítkem Standardy kvality sociálních služeb (Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách) a průvodce poskytovatele sociálních služeb (Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe).

10 Kauza, ve které dala sociální pracovníce návrh na odebrání dítěte z rodiny na základě argumentů, že rodiče pojmenovali holčičku Půlnoční bouře, žili alternativním způsobem života a odmítali očkování. Na druhou stranu je třeba při hodnocení postupu sociální pracovníce vzít v úvahu, že informace mohly být do značné míry zkresleny médií.

11 Přesto, že je pracovník např. antirasista, je schopen navázat profesionální vztah se 16letým mladíkem, který inklinuje k hnutí skinheads.

12 Rodičům zanedbávajícím péči o své děti např. vysvětlí, jak pro ně může mít trvání tohoto stavu důsledky, aby měli všechny informace pro své rozhodování o spolupráci či nespolupráci se sociální pracovníci.

13 Např. klientovi, kterého právě rodiče vyhodili z domu, protože mu našli v šuplíku injekční stříkačku, by nejprve měly být nabídnuty alternativy bydlení a teprve v situaci, kdy jsou zajištěny jeho základní potřeby a vychladly nejprudší emoce, lze začít mluvit o drogách.

14 „Kolonializace životního světa“ se vyznačuje rozmachem neosobních pravidel, která regulují jednání lidí v rámci společenského „systému“.

15 V podstatě je řeč o „ukazňování“, kdy dochází skrze subjektivní interpretace pomáhající(ho) k propagaci objektivních rámců.

16 Viz kapitola o odpovědnosti sociálních pracovníků a pracovníků.

17 Např. zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, lze charakterizovat jako poskytující značný prostor pro individuální rozhodování při posuzování situace klientů a klientek. Většinou zákon tento prostor poskytuje skrze větu, že v odůvodněných případech lze rozhodnout jinak (např. § 3 odst. 3 a 4). Pokud pracovník či pracovníce postupují vyhradně podle taxativně jmenovaných pravidel zákona a přestanou si kladt otázky a pochybnosti, zda se nejedná právě o takovýto odůvodněný případ, dochází ke „kolonizaci“.

Seznam literatury:

DOMINELLI, L. **Feminist Social Work Theory and Practice**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave, 2002, pp. 17–36.

FOOK, J. **Deconstructing and Reconstructing Professional Expertise**. In FAWCETT, B., FEATHERSTONE, B., FOOK, J., ROSSITER, A. **Practice and Research in Social Work. Postmodern Feminist Perspectives**. London and New York: Routledge, 2000, pp. 104–119.

JANEBOVA, R. **Sociální práce. (Manual v rámci Systému vzdělávání pro pracovníky a odborníky v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež a streetwork.)** Česká asociace streetwork, 2006.

JOHNSON, C. L. **Social Work Practise. A Generalist Approach**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

KLIMEŠ, L. **Slovník cizích slov**. Praha: SPN, 1981.

KOPŘIVA, K. **Lidský vztah jako součást profese**. Praha: Portal, 1997.

LAAN, VAN DER, G. **Otázky legitimace sociální práce**. Boskovice: Albert, Ostrava: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1998.

MUSIL, L. „Rada bych vám pomohla, ale...“ **Dilemata práce s klienty v organizacích**. Brno: Marek Zeman, 2004.

SALAMON, E. **Kdo je zakazníkem sociálních služeb?** *Sociální politika*, 2001, roč. 27, č. 2, str. 6–9.

SMUTEK, M. **Model řešení problému v sociální práci – Systemový pohled**. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.

ULEHLA, I. **Umění pomáhat**. Praha: SLON, 1999.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996, 656–659.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí

některá ustanovení zákona o sociálních službách.

Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zavedení standardů kvality sociálních služeb do praxe. Průvodce poskytovatele.

MPSV, 2002.

Jeden den se sociálním kurátorem

Vycházím schody do druhého patra secesní budovy na brněnské Křenové ulici a usedám na židli před hlavním vstupem do kanceláří sociálních kurátorů. Vedle mne podřimují dva muži, zřejmě klienti. Jeden z nich po chvíli čekání vzdává a odchází. Dveře se otvírají a já přijímám pozvání do sídla kurátorů a podávám si ruku s Jiřím Sejbalem, který se dnes pokusí seznámit mě se svou prací. Okukuji neformální kancelářské prostředí plné zelených rostlin a zvědavě čekám na příchod prvního klienta. Tedy, pro mne prvního. Je středa, devět hodin dopoledne a brněnští sociální kurátoři již od osmi ráno „ordinují“.

Sociální kurátoři pracují v České republice již čtyřicet let. V Brně začala první sociální kurátorka pomáhat v únoru 1970. Dnes, po čtyřech desítkách let, působí na území města Brna tým čtrnácti sociálních kurátorů, které doplňují právníci, pracovní terapeuti, protidrogový referent a další pracovníci a pomáhají jim tak poskytovat komplexní služby. Práce sociálních kurátorů prošla během zmíněného období vývojem. Jejich prvotním posláním bylo pomáhat lidem po propuštění z výkonu trestu odněti svobody a napomoci jejich úspěšné reintegraci do společnosti. Za posledních dvacet let se však spolu s ekonomickými a společenskými změnami rozrostla také cílová skupina. Nyní tvoří klienti propuštění z vězení jen asi čtvrtinu ze všech případů a sociálně právní poradenství kurátorů směřuje především k lidem ohroženým extrémním sociálním vyloučením, tedy k těm, kteří jsou tzv. na okraji společnosti. Můžou to být lidé s různými závislostmi či klienti po propuštění z ústavni nebo ochranné výchovy. A dale všechny další skupiny, které se s těmi již zmíněnými prolínají, včetně klientů, kteří řeší problémy spojené s bydlením. Šкала je široká. Od lidí, kteří ještě mají bydlení, ale hrozí jim vypověď z bytu, až po lidi, kteří nemají žádné bydlení, žijí na ulici, nemají žádné zajištění ani doklady. „V posledních deseti letech množství těchto klientů velmi rychle narůstá,“ potvrzuje Jiří Sejbal.

Výlet do Vídně

Do kanceláře přichází tichý, drobnější klient, v černošce s černou kšiltovkou, kterou si za celou dobu konzultace nesundá. Začíná květnatými omluvami za předchozí excesy, a když vidí, že je kurátor naladěný, jde rovnou k věci: „Přišel jsem za váma, potřebuju telefonní číslo na pas a šest set.“ Začíná vyprávět příběh své zname, která „stála vedle mě na ulici, najednou mně sebrala peněženku a vlezla k někomu do auta a už ju nikdo neviděl“. Naznačuje, že byla unesena. Z rozhovoru pochopím, že odjela do Vídně, a klienta tiži, že žena neplatí vyživné na své dítě, které svěřil soud do péče otci, kterým však není klient. Klient by chtěl spolu s otcem dítěte odjet za ní, aby problém vyřešil a přivedl ji zpátky do Brna, protože ho „na ulici zastavila jedna paní a nadávala mu, že to neřeší“. Ma však jen prozatímni občanský průkaz, se kterým nemůže vycestovat z České republiky.

Kurátor mu vysvětluje, že to není jeho (klientova) starost zabývat se cizími problémy, a doplňuje,

proč mu nemůže finančně vypomocť.

„Vy sám chcete jet do Rakouska, to je váš osobní zájem. Potřebujete pas na to, abyste vyjel do ciziny. To není nic, co by vás přímo ohrožovalo,“

vysvětluje. *„Mimořádná dávka může být použita jen pro finanční podporu při mimořádné události, např. když jste přišel o doklady.“* Trpělivě mu opakuje, že má platné doklady pro vyřizování nejzákladnějších věcí v České republice, a proto není ohrožen přímou nouzí.

Když klient vidí, že sugestivní líčení nezabírá, začíná to zkoušet přes „city“: *„Já musím jet s ním ukázat jim, kde (matka dítěte) bydlí. Oni mi vyhrožují, že když nepojedu, zmlátí mě. Vy nevíte, co je to za cigány, to nejsou normální cigáni. Oni klidně odvezou člověka do lesa a tam ho zmlátí.“* Kurátor trpělivě vysvětluje, že dávka, o kterou žádá, k tomu být využita nemůže.

Radi, ať mu 600 korun na pas půjčí „přátele“, kteří po něm chtějí, aby je doprovodil do Vídně. Je to přece v jejich vlastním zájmu, když klienta jako průvodce potřebují.

Klient přechází do slovní agrese a začne vyhrožovat skandalem, který ztřípí: *„Pojedu tam i s neplatným průkazem, a když mě chytanou, udělám tam virvál. To ti policajti něco uvidí. Dobře, pane kurátore, jak chcete, dejte mi cedulku, já jim ju ukážu, až mě chytí.“* Kurátor mu podává svoji vizitku. Klient vstává, zkouší ještě chvíli omílat dokola, jakou udělal na hranicích ostudu. Jiří Sejbál opět klidně vysvětluje, že je dospělý, svéprávný člověk, za kterého nenesl zodpovědnost jeho kurátor, ale jen on sám. Klient s viditelnou naštvaností, možná částečně hranou, odchází. Pote, co klienta vyprovodí za dveře, mu Jiří Sejbál objasňuje, kde zhruba hledat pravdu. Žena, za kterou klient potřebuje tak nutně odjet, je jeho družka, na kterou je velmi závislý. Ve Vídni žije pravděpodobně u nějaké zname a žije se tam prostituci. Klient se obává, že družku ztratí, zapomene na něj, a snaží se k ní co nejdříve dostat a přimět ji k návratu, aby zase mohli být spolu. Zda mu někdo opravdu vyhrožuje, se mu stěží odhadnout. Pravda je, že klient patří k těm, kteří velmi často využívají mimořádnou finanční pomoc pro vystavení nového občanského průkazu, protože mu ho buď někdo ukradne, nebo jej ztratí.

Potom se Jiřího Sejbála, jak si kryje záda v podobných případech, kdy se klient, i přes jeho doporučení, pouští do sporných akcí. *„Klienti jsou dospělí, svéprávní lidé. Sami ručí za své chování. Může sice policii předat můj kontakt, ale tím na mě zodpovědnost nepřehodí,“* vysvětluje kurátor a doplňuje, že klient žádal o dávku okamžité mimořádné pomoci, která je určena lidem ohroženým sociálním vyloučením. Částka může být poskytnuta v maximální výši tisíc korun. *„Nejčastěji je částka využívána pro vyřízení nových dokladů nebo zajištění základních potřeb klienta po návratu z výkonu trestu. Musí však vždy odrážet mimořádnou událost, která se klientovi přihodila,*

a nemůže být vykryta dávkami hmotné nouze,“ popisuje kurátor pravidla, která určují, proč dávka nemůže být poskytnuta klientům, kteří by ji chtěli jen jako vylepšení své finanční situace. Pomáhat jako pánbůh

Stěžejní naplní práce kurátorů je základní a odborné sociální poradenství, přičemž se snaží pracovat systémem, který by se dal nazvat „sociální terapií“. Klienti za „svými“ kuratory většinou přicházejí v úředních hodinách, když sami potřebují. Pokud se stane, že klient potřebuje řešit něco složitějšího, domluví se s kurátorem předem na čas, který nebyva tolik vytižen. Většinou tedy na odpoledne.

Co ale s klienty, kteří odmítají spolupracovat nebo se chovají např. agresivně? *„My jako úřad nemáme na rozdíl od neziskových organizací možnost ukončit spolupráci s klientem, i když on sám nespolupracuje. Otázkou však zůstává, jak intenzivní a kvalitní bude naše spolupráce. Je-li klient agresivní, uráží mě a nespolupracuje, můžu se omezit jen na to nezbytné, co z pozice úředníka musím,*“ popisuje praxi Jiří Sejbal. Pokud spolupráce s klientem z dlouhodobého hlediska nikam nevede, může ho sociální kurátor předat některému ze svých kolegů, což je výhoda velkého pracoviště.

Není výjimkou, že klienti obviňují kuratory ze zneužívání moci. *„Klienti někdy říkají, že se cítíme jako pánbůh, když sedíme tady za stolem. Je to ale o etickém přístupu každého kurátora. Vzhledem k tomu, kolik nás tady pracuje, je vždy k dispozici dost poradních hlasů. Stejně tak když si někdo není jistý a cítí se podjatý, jak kladně, či negativně, může případ předat jinému kolegovi,*“ vysvětluje Jiří Sejbal, jak na pracovišti řeší případy, kdy se klientem kurátora stane např. někdo z blízkých známých, jako je soused či bývalý spolužák.

„Měl jsem klienta, který požadoval dávku okamžitě mimořádné pomoci. Protože byl plně zabezpečován dávkami od městských částí a chtěl to jen jako částku na přilepšenou, tak jsme se dopracovali k tomu, že byla dávka zamítnuta. Tak mě nařkl z toho, že se tady za stolem cítím jako pánbůh. Pak přišel jiný klient, ochotný, vstřícný ke spolupráci a mezi řečí prohodil něco ve smyslu, že jsem pro něj takovej hodnej pánbůh. Z toho je vidět, že přístup klientů může být jiný. Některý klient vnímá naši práci jako snahu mu pomoci, jiný nás vnímá negativně,“ popisuje paradoxy práce sociálních kurátorů Jiří Sejbal.

Kancelář versus terén

Sociální kurátoři nejsou jen úředníci sedící v polstrované židli za stolem v kanceláři. Z různých důvodů se vydávají také do terénu přímo za klienty. *„Práce v terénu je výrazně specifičtější a musím říct, že kvůli byrokratickým zásahům se nyní dost omezuje. Dřív jsme mohli lidem předat jeden jednoduchý poukaz na službu, jako ubytování nebo využití hygienického zařízení, teď mu musíme předat papírů pět. Podstata však zůstává stále stejná, jen se navršila administrativa,*“

řika Jiří Sejbál. Práci v terenu má ale rád, vnímá ji jako obohacující a různorodou. „*Potenciální klienty v terénu přímo vyhledáváme a nabízíme určité služby. Další část klientů, kteří jsou v problematické situaci, můžeme prostřednictvím práce v terénu, přímo v jejich prostředí, nasměrovat ke společensky přijatelnějšímu chování,*“ a vzpomíná na klienta, který se po propuštění z hospitalizace v léčebně měl sice kam vrátit, ale jeho byt byl v hrozném stavu. Kurátor mu dal podnět, zda by nebylo vhodné byt vymalovat, a klient souhlasil, čímž výrazně zlepšil kvalitu svého bydlení. „*Bylo moc fajn vidět, jaký o to vymalování měl zájem,*“ dodává spokojeně Jiří Sejbál.

Přístup do terenu kurátorům pomáhá zůstat ve styku s realitou. Vidi, jak funguje svět klientů venku. „*Tím, že jdeme i za klientem do jeho chatrče, se mu můžeme lépe přiblížit a pochopit jeho situaci. Lépe pak chápeme kontext jeho situace a mnohé problémy se dají jinak uchopit,*“ vysvětluje důvody terénní práce kurátor. Jak však doplňuje, terén je i o kontrole toho, zda klient plní, na čem se dohodli, zda na daných věcech pracuje atd. Úřední záležitosti se však vyřizují výhradně v kanceláři.

Ani spolu, ani bez sebe

Jedeme tramvají za stálými klienty, které kurátor čas od času navštěvuje přímo v jejich bytě. Jiří Sejbál mě zasvětluje do situace. Klientka je slepá a má problémy s nohou, většinu času proleží. Její manžel má zřejmě psychotickou poruchu a přivydělává si příležitostnými pracemi, např. na stavbách. Je však poměrně pracovitý. Společně žijí v menším bytě a dělají si naschvaly. Neustále se hadají, schovávají si úřední dopisy, trhají listky od inkasa. „*Nejsem sice partnerská poradna, ale ty lidi to ve výsledku ohrožuje na bydlení. Vznikají jim potom dluhy na nájmu a nabalují se penále za nesplacené povinnosti,*“ vysvětluje kurátor, proč se zabývá i takovými „žabomyšmi“ valkami.

„*Nevím, jestli nejdeme zbytečně, nedovolal jsem se jim,*“ upozorňuje mě můj průvodce, když stojíme před vchodem staršího bytového domu. Dozvonit se mu nepodařilo, zkouší tedy zaklepat na okno – manžele bydlí v přízemí. Máme štěstí, doma je alespoň klientka a přichází nam otevřít. Vcházíme do chladné, spartansky zařízené kuchyně. Dvě lednice, jedna celá polepená samolepkami, druhá nefunkční. Stará tatramatka. Stůl, židle, rohová sedací lavice. Vše je čisté, uklizené. V otevřeném okně leží bíločerná kočka a pozoruje dění na ulici. V rádiu zpívá Lucie Bila jeden ze svých starších hitů. Klientka si sedá na židli a spustí lavinu stížností na manžela. Je k nezastavení. Neda se ani příliš usměrnit, neustále opakuje, jak jí manžel nic neplatí a že si musela koupit auto, ukazuje na ulici před domem, kde je zaparkované, aby ji mohli známi vozit do nemocnice a na úřady, protože „*manžel při řízení vypadá jako blbec, vyplazuje jazyk a všichni se mu smějou*“. Když se kurátor zeptá,

zda ma teď manžel nějakou práci, klientka se krátce zamyslí a pak s gustem vyhrkne: „*Já vám řeknu, jak to je. On krade auta a vozí je na vrakoviště. Taky chodí pořád do heren,*“ a pokračuje v monologu.

Odcházíme po asi dvaceti minutách nekonečných litanií, jejichž výsledkem je alespoň informace, že klientce přišel dopis od soudu, který za kurátorem přijde později zkontrolovat. Vracíme se zpátky do centra Brna a já uvažuji o tom, jak musí být práce s tímto typem klientů vyčerpávající. Ptám se Jiřího Sejbala, zda se stává často, že by se lidé přicházeli jen vypovídat. Kurátor pokyvuje hlavou. „*Jsou klienti, u kterých lze problém vyřešit poměrně rychle, obvykle stačí dvacet minut. U jiných je to ale mnohem komplexnější záležitost. Musel jsem proto stanovit hranici jednohodinových konzultací,*“ vysvětluje.

Slovo závěrem

Bliží se pátá hodina odpolední. Můj jeden pracovní den se sociálním kurátorem pomalu končí.

Jiří Sejbal se však ještě vrací zpátky do kanceláře řešit administrativní záležitosti a další potřebné věci. Jak mi prozradil, své práci se věnuje už jedenáct let a neměnil by. Ačkoliv přibyla administrativa a některou pomoc brzdí zbytečně byrokratické obstrukce, nachází ve své práci smysl a naplnění. Na obligátní dotaz na úspěšnost služby odpovídá: „*Naše úspěšnost je strašně neměřitelná. Chodí k nám lidé, kteří naši pomoc chtějí a potřebují. To znamená, že v okamžiku, když už naši pomoc nepotřebují, tak nepřijdou. Pokud za námi člověk nějaký čas nechodí a nemáme zprávu o tom, že by byl ve výkonu trestu, odhadujeme, že žije natolik společensky přijatelným způsobem života, že ho nic nenutí ke spolupráci s námi.*“ A to se zdá být pozitivní.

Jana Kopřivová

PhDr. Michal Olah¹⁾ vyučuje socialnu pracu ako asistent na Katedre kresEanskej antropologie a socialnej prace, PBF, Pre%00ovskej univerzity v Pre%00ove, kde sa venuje predov%00 etk%00mproblematike supervizie v socialnej práci. Od roku 2003 vykonáva uperviziu v socialnej práci aj v praxi. Je odborným garantom socialnej prace Psychosocialneho centra v Ko%00iciach.

Supervizia v socialnej práci na Slovensku

Supervision in social work in Slovakia

Abstrakt

alanok prehadne spracovava tematiku supervizie v kontexte socialnej prace v slovenských podmienkach, priaom superviziu uchopuje ako samostatnu vednu disciplinu alebo subor viacerých disciplín, ktora vznikla z potreby pomocE aloveku v %00ir%00om i ul%00om slova zmysle. Realizovanie tejto ainnosti so sebou prina%00a prirodzenú nutnosE supervizie v celom rozsahu jej posobenia. V suaasnosti sa pojem supervizia vlil hlavne v pomahajucich profesiach, akmi su psychoterapia a socialna praca. V socialnej práci plní ulohu sprostredkovateoa skvalitAovania prace, umolAuje predchadzaE chybam, prina%00a alternativne postupy a pod. Supervizia sa tiel chape ako poradenska ainnosE vyulivana pre zabezpeaenie a zv%00enie kvality profesionalnych aktivít, pripadne kompetencii socialnych pracovníkov.

Abstract

This article surveys the issue of supervision in the context of social work in Slovakian conditions. Social work is a separate discipline of the humanities or a set of more disciplines, which came into existence in a need to help people. The realization of this activity brings a natural necessity of supervision and its study. At present the term supervision became common mainly in assistant areas like psychotherapy and a social work. Supervision plays in social work a mediating role that improves work, precedes problems, brings alternative methods, etc. Supervision is also consultancy, which exists in order to increase and secure greater quality of professional activities or the competences of social workers.

Uvod

Supervizia je na Slovensku stale pomerne neznámy pojem. Vyíadu je si odborne spracovanie a %00tudium potrebne pre jej hlb%00ie pochopenie. V star%00ich slovenských slovníkoch cudzích slov moleme len Ealko hoadaE vysvetlenie tohto pojmu, iba ak v súvislosti s úplne odli%00nmi nehumanitnými vednými disciplínami. Je zrejmé, le supervizia v socialnej práci je na na%00om uzemi uraitou novinkou,

hľadajúcou si svoje miesto v praxi, pre ktorú je predovšetkým určená. V súvislosti so sociálnou prácou je v odbornej literatúre tento pojem pod vplyvom niekoľkých autorov známy aj od polovice 90. rokov. Mnohi autori spomínajú nevyhnutnú potrebu tejto vednej disciplíny v praxi. V Slovníku sociálneho pracovníka z roku 1996 sa pod pojmom supervízia myslí hlavne metóda nepretržitého zvyšovania profesionálnej kompetencie sociálneho pracovníka. Nehovorí sa tu ani o psychohygiene supervizantov alebo o vedení v praxi. V ostatnej literatúre sa o supervízii hovorí skor okrajovo (napr. Gabura, Prulínska, 1995: 96; Strielenc, 1996: 155 a pod.).

1. Charakteristika a filozofia supervízie

Slovo „supervízia“ má svoj pôvod v latinčine a vo výzve sa prekladá ako *vidieť nad* alebo *hľadieť cez* (Čapková, 1969). Slovenčina tento pojem prevzala z anglického slova *supervision*, čo znamená dozor, kontrolu, riadenie, revíziu, vrchný dozor a pod. Podobne sa prekladá i slovo *supervisor* ako dozorca, kontrolor, starosta, revízor, vedúci, vrchný korektor a pod. V tomto výzve sa u nás vyskytuje len zriedkavo. Najčastejšie sa tento pojem využíva v psychoterapii a v iných pomáhajúcich profesiách. Vo všeobecnosti sa supervízia vzťahuje na psychické, sociálne a iné situácie faktory (Schotok, 1999). Etabluje sa tiež v rôznych podnikateľských organizáciách, manažmente, podnikoch, bankách, politike, ale i v cirkviach, kde majú svojich externých a interných supervízorov. V sociálnej práci sa supervízia zvyčajne chápe ako poradenská metóda využívajúca pre zabezpečenie a zvyšovanie kvality profesionálnej činnosti, respektíve kompetencie sociálnych pracovníkov.

Supervízia koná tam, kde začína terapia. Supervízia by mala, podobne ako v psychoterapii, sociálnu prácu sprevádzať na každom kroku. Filozofiu a podstatu supervízie môžeme tiež vystihnúť vetou: „Ak by bola sociálna práca nabolensťou, supervízia by bola jej hlavnou bohoslužbou“ (Eis, 1995: 39).

2. Supervízor

Sociálny supervízor by mal bezpochyby byť *vysoko profesionálny* sociálny pracovník, ktorý kona s vysokou mierou *empatie, úcty, pravdivosti, flexibility, zaujmu, zaujatia a otvorenosti*.

Dobrý supervízor má dostatok poznatkov, je skúsený a konkrétny vo svojich prejavoch. Jeho výzva by sa primerane prejavovala i pokračujúco, vie stanoviť ciele a používa ich v interakciách počas supervíznej techniky spätnej väzby.

Podstatné je takticky, lebo dobrý supervízor sa javí ako podporujúci, nie zbytočne kritický, s rešpektom voči zúčastnení, pričom sa nepokúša zmeniť supervíznu skúsenosť na psychoterapiu.

Supervízor a supervizant by mali vychádzať aspoň z príbuzných „filozofických“ pozícií prístupu ku klientovi a riešenia problémov klienta.

Z výzvy uvedeného teda vyplýva, lebo ideálny supervízor stelesňuje tie isté osobnostné charakteristiky, ako má ideálny psychoterapeut. Napríklad v rogersianskom poradenstve sa od supervízora očakáva, lebo bude so supervizantom udržiavať dovernú vzťah a lebo nebude mať hlavnú zodpovednosť za riadenie jeho smerovania (Mearns, 1999).

Toto klasické ponímanie s dôrazom na priamu a primárnu zodpovednosť voči supervizantovi sa od supervízie v sociálnej práci líši tým, lebo supervízor rozhoduje o smerovaní a nesie primárnu zodpovednosť voči organizácii, prípadne agentúre. Iba, len málo z uvedených a to sa dá demonštrovať aj empiricky, lebo väčšina publikácií (napr. Strielenc, 1999) len popisala uloženie úloh supervízora, no u nich nijako výskumne nepotvrdila.

Zdá sa však, lebo ideálny supervízor je človek, ktorý preukazuje voči iným rešpekt, empatiu, opravdivosť, konkrétnosť, ale aj istú mieru sebaodhaliť v konaní voči supervidovanému. Väčšina supervízorov sa odlišuje hlavne v tom, do akej miery a v ktorých situáciách tieto svoje úlohy prejavujú.

V rámci supervízneho vzťahu obsahuje supervízia predovšetkým aspekty *vedenia, poradenstva a učenia*, ktoré sa vyskytujú i v sprevádzaní v praxi a v poradenstve pracovníkov v rámci sociálnej práce. Rovnako *agogické* aspekty využíva aj supervízor vo vzťahu s praktikantom a klientom k vlastnému učeniu so špecifickým pohľadom na človeka. Cieľom práce supervízora je odpuťovanie sa supervizanta od supervízora, schopnosť

supervizanta zodpovedne a kreativne pristupovaE k svojej práci.

3. Hlavné problémy supervízie

UI samotný začiatok supervíznej činnosti – prvé stretnutie so supervidovaným, ktorý si supervízora buď vybral, alebo mu bol pridelený, otvára podobný problém ako v psychoterapii s pacientom: *otázku prenosu*. Je samozrejme, že v tejto situácii je supervidovaný už v rôznej podobe a predovšetkým skúsený, ale aj tak nezabrani nevedomým, ale i vedomým prenosovým prejavom voči supervízorovi. Rovnako ako supervizant, ani supervízor nie je imúnny voči *protiprenosu*. A opačne, podobne ako v terapii, o to viac je táto skutočnosť uvedomovaná, o to lepšie sa s ňou pracuje. Určitá miera prenosu i protiprenosu, zvlášť medzi menej skúseným supervizantom a skúsenejším supervízorom, môže byť v prvých fázach supervízie *prospešná*.

Valné nebezpečenstvo pre supervízora strieňa tieľ v prílišnom zaujatí sebou samým, čo vedie k tomu, že vlastne nepočúva, ale iba produkuje (Eis, 1995). Supervizant je tak často zaplavený supervízorovou verbalizáciou, ktorá klasifikuje, zhrňuje, porovnáva, interpretuje, namiesto skutočného naučania. Je to teda ľudský faktor, od ktorého sa odvíja kvalita a výsledky úrovne supervízie.

Problém pri hodení mnohých pohľadov a riešení v procese supervízie je v tom, že ľudia inklinujú k zachovávaní návykov a techník na zvládnutie životných situácií a určitým spôsobom ku stálemu opakovaniu zabehnutých spôsobov riešenia. V rámci didaktiky ide o nové usporiadanie pevných štruktúr vnímania a správania – vidieť ich z iných hľadísk a uhlov pohľadu. V psychoterapii sa to nazýva *reštrukturalizáciou* – hodením riešení, pričom supervízie je rovnako doľahitá kognitívna i behaviorálna. Tento vzťah, ktorý v sebe skrýva proces učenia, sa ťka všetkých personalno-vzťahových úrovni supervízie, a to: *supersupervízora (supervízor supervízora) – supervízora – supervizanta – klienta*.

Znázornenie komplexných situácií *analogovými* prostriedkami má didaktickú výhodu (napr. plastové zvieratka, papierové postavičky, kamienky, obyčajné pero a papier...). Klient sa môže pozorovať ako účastník komplexnej situácie zhora alebo zvonka a môže si hravou formou vyskúšať elementy analógie v rámci alternatív vnímania a postojov. Po poradenskom rozhovore si môže klient vyskúšať tieto nové konštelácie a snažiť sa na to, že existujú viaceré alternatívne spôsoby štruktúrovania skutočnosti, ako doteraz priznával a vnímal. Tým sa môže uviesť do pohybu aj situácia, ktorá možno uviazla vo vlastnom vedomí, resp. nevedomí.

Ďalším problémom je fakt, že supervízia nemá na našom území dlhú tradíciu, chýbajú skúsení supervízori, ktorí by vedeli rozlíšiť medzi pomocou a kontrolou, dokonca profesné združenia pracovníkov stále zdorazňujú kontrolnú stránku. Je preto doľahitá nenechať si ublížiť. *Supervízia nemá boľie*, rovnako ako práca pomáhajúceho nesmie boľie klienta. Nesmie sa tak diať pod hlavičkou rôznych kurzov, cvikov, tréningov a podobne. Ten, kto najlepšie cíti a vie, čo potrebuje pre svoju prácu, je samotný supervizant, rovnako ako klient supervidovaného vie, čo najviac potrebuje pre svoj život (Ulehla, 1999).

4. Supervízia v socialnej práci

Práca socialného pracovníka si vyžaduje obzvlášť špecifickú prácu s ľuďmi, ktorí majú ťalkosti, problémy alebo sa ocitli v kríze.

Je to profesia, kde relevantným pracovným nástrojom je *komunikácia*; socialní pracovníci by preto mali byť (okrem iných zručností) profesionálnymi komunikátormi. V porovnaní s tzv. „vecnými“ (technickými) profesiami odbor socialnej práce nepracuje so substancialným materiálom, ale centrom jej záujmu sú vzťahy, názory, postoje, emócie, správanie, konanie, pozorovanie, vnímanie druhého. Socialný pracovník i jeho klient sú autentické individua, majú rôzne osobnostné charakteristiky, životné zážitky a pod. Tieto kompetencie sa nedajú jednoducho naučiť z kníh a prednášok, ale len prostredníctvom *vlastnej skúsenosti*.

Potreba supervízie vyplýva z profesionálnych stereotypov v práci s ľuďmi. Pomáha socialnému pracovníkovi pri hodení alternatívnych riešení klientovho problému, je prevenciou *jatropatogenizácie* klienta a prostriedkom skvalitovania práce s klientom. Supervízia v socialnej práci pôdoá západoeurópskeho kontextu priamo súvisí

s kvalitou.

Vzhľadom na vyššie uvedené nároky a potreby sociálneho pracovníka sa javí profesionálna sociálna práca bez supervízie skoro *nemožnou*.

5. Cieľ supervízie v sociálnej práci

Ústredným špecifikom sociálnej práce je od jej počiatkov požiadavka osobného nasadenia pracovníkov pri riešení problémov svojich klientov.

Hlavným cieľom supervízie v sociálnej oblasti je dať sociálnym pracovníkom podnety k tomu, aby mohli svojich klientov naučiť, ako hľadať nové cesty, perspektívy a riešenia v ich ťažkej ekonomickej a psychosociálnej situácii (Scherpner, 1998).

Princíp kontrolovaného osobného zaujatia spolu s požiadavkou hodnotovej neutrality kladu značné nároky na emocionálnu rovnováhu a výkonovú výdrž sociálnych pracovníkov.

Veľkým a v iných krajinách uznaným vnútorným rozporom tejto profesie je, že sociálni pracovníci nemôžu natrvalo preniesť na svoje vlastné bedrá riešenie problémov svojich klientov, ale môžu im iba čiastočne a dočasne vypomôcť. Poslaním sociálnej práce je teda hlavne pomoc klientom. Takto opísaný socialný pracovník je však v našej spoločnosti často v príkrom rozpore s realitou, ktorá poskytuje obraz zbyrokratizovanej profesie, pri stretnutí s ktorou je klient neustále v podriadenej pozícii.

Keďže cieľom supervízie v sociálnej oblasti je nepretrhlé zvyšovanie odborných kompetencií sociálnych pracovníkov a postupné profesionalizovanie supervízie ako uinnej pomoci vo všetkých oblastiach sociálnych intervencií (Gabura, 1995).

S ohľadom na prebiehanie supervízie a terapie už len tým, že supervidovaný zasiahne do osobných problémov, môže supervízia skázuť do terapie. *Nie je to však cieľom ani úlohou supervízie.*

6. Orientácie (školy) supervízie

Každá supervízia má určité centrálné zameranie a orientuje sa na určitý determinujúci fokus. Supervízor má niekoľko možností, na čo sa v procese supervízie zamerať, na čo klasifikovať najviac doraz. Centrom jeho záujmu môže byť *klient*, môže sa zamerať na *obsahové tematizovanie* sedenia, môže ho zaujímať *efektivosť intervencií*, môže sa zamerať na vzťah *sociálny pracovník–klient*, *sociálny pracovník–supervízor* a pod.

Vzhľadom na to, že supervízor pracuje s ľuďmi a jeho problémami, mal by sa vedieť orientovať v niektorých psychoterapeutických a poradenských smeroch. V súčasnosti rozlišujeme približne 13 psychoterapeutických a poradenských teórií ovplyvňujúcich individuálnu orientáciu pomáhajúceho:

- Dynamické teórie
- Holistické teórie (K. Goldstein, A. Maslow)
- Analytické teórie (C.G. Jung)
- Teórie individuálnej psychológie (A. Adler)
- Interpersonálne teórie (K. Horneyová)
- Psychosociálne teórie (E. Fromm, E. Erikson)
- Dollardove a Millerove teórie učenia
- Rysové a faktorové teórie (R. B. Cattell)
- Teórie poľa (K. Lewin)
- Teórie systematickeho eklektizmu (G.W. Allport)
- Teórie „ja“ (C.G. Rogers)
- Fenomenologické a existenciálne teórie
- Psychoanalytické teórie (S. Freud)

Solidná znalosť týchto teórií je nutným predpokladom pre profesionálnu prácu supervízora, pre uinnú pomoc vôm, poznanie dynamiky správania ako aj diagnostiku problému klienta. Orientáciu supervízora je ovplyvnené vo svojej činnosti i sociálny pracovník.

Ovládanie týchto teórií má na prácu sociálneho pracovníka (a supervízora) dvojaký vplyv:

1. Sociálny pracovník si osvojuje chápanie základných zdrojov ľudského správania a sústreďuje sa na prvky spoločne všetkým teóriám. Jeho odborná perspektíva sa tým zjednocuje.
2. Náhry vynikajúcich odborníkov na ľudskú osobnosť sa však vzájomne lišia a často

su v priamom rozpore, ako napríklad v teórii *Skinnera* a *Rogersa*. Z tohto hľadiska majú tieto teórie opačný vplyv, vedú k rozlíšeniu a umožňujú sociálnemu pracovníkovi vytvoriť si vlastnú odbornú orientáciu.

Vybrané modely supervízie rozdelené podľa psychoterapeutických orientácií sú:

- *Kognitívno-behaviorálny model* sa zameriava primárne na kognitívnu aktivitu supervidovaného. Cieľom supervízie je výchova pomáhajúceho, ktorý dokáže odpovedať spôsobom relatívne zbaveným úzkosti, ktorý môže na základe pozorovania a verbalizácie klienta vytvárať hypotézy o povahe problematických predstáv klienta, o jeho emóciách a správaniach, a ktorý si potom môže vybrať a testovať primerané techniky a mení ich. Tento model vychádza z úlohy kognitívno-behaviorálneho psychoterapeuta, ktorý vystupuje ako odborník na psychické problémy skor v úlohe učiteľa ako trénera (na rozdiel od psychoanalytických a hlbinných dynamických orientácií).
- *Dynamicky orientovaný model* supervízie je obsahovo zameraný na minulosť klienta i sociálneho pracovníka, aby spoločne pochopili zdroj súčasných problémov a hľadali východisko pre budúcnosť. Supervízor sa bude zaujímať o nevedomé procesy reprezentované najmä prenosom a obranami, identifikovať náhradné objekty a ciele, viesť sociálneho pracovníka k interpretáciám a nadhľadom. Centrom jeho supervízneho záujmu bývajú vzťahy a obsah.
- *Experienciálne orientovaný model* preferuje nedirektívny prístup kľúčovo zameraný na aktuálnu situáciu supervidovaného, preferuje to, čo sa deje tu a teraz, orientuje sa na preliatie, rovnocennosť vzťahov. Najvýznamnejšou hodnotou je akceptácia, empatia vo vzťahu k supervidovanému a kongruencia supervízora (napr. Teória „ja“ od C. G. Rogersa).

Nie je jednoducho odpovedať na otázku, či supervidovaný a supervízor musia byť tej istej psychoterapeutickej orientácie. Osobne si z vlastnej skúsenosti myslím, že pre zúčastňujúceho terapeuta je vhodnejšie, keď má supervízor rovnakú orientáciu ako terapeut. Zúčastňovníkovi je tak poskytnutá lepšia korekcia zvolených postupov v osvojovanej orientácii.

7. Výchovy a štandardy supervízie

V súvislosti so sociálnou prácou a supervíziou neexistuje žiadna stavovská organizácia s povinným členstvom, ktorá by disponovala adekvátnymi kompetenciami, ako je udeľovanie akreditácií a licencií vyplývajúcich zo zákona (ako napr. Slovenská psychoterapeutická spoločnosť, Komora právnikov Slovenska a pod.). Z toho vyplýva, že supervíziu môže zatiaľ vykonávať ktokoľvek. V porovnaní s niektorými okolitými krajinami nie je u nás v dostatočnej miere rozpracovaná ani spolupráca s *Europskou asociáciou pre supervíziu EAS (European Association for Supervision)*. Napriek tomu sa na našom území na podnet nemecko-slovenskej pracovnej skupiny pre ďalšie vzdelávanie v sociálnej sfére v roku 1997 spracoval projekt prípravy supervízorov v sociálnej oblasti. Cieľom uvedeného projektu bola realizácia základného výcviku v supervízii so zameraním na skvalitnenie práce sociálnych pracovníkov v rámci svojich profesionálnych kompetencií. Cieľom projektu bolo taktiež zabezpečiť účastníkom supervízneho výcviku základné zručnosti a schopnosti pre supervíznu prax. Prvý výcvik absolvovalo 23 účastníkov v rozsahu 160 hodín. Akreditované výcviky prebiehajú s prestávkami dodnes v rozsahu 240 hodín.

Poliadavky kladené na adeptov boli prevzaté zo štandardov *Nemeckej spoločnosti pre supervíziu DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision)*, ktorá ich stanovuje približne v tomto rozsahu:

1. *Vysokoskolské štúdium sociálnej práce*, sociálnych vied alebo iných humanitných vied, minimálne 5-ročná prax, 30 supervíznych sedení počas posledných troch rokov a doklad o metodických znalostiach na základe účasti v dlhodobých nadstavbových formách vzdelávania. V nimky môžu byť udelené iba záujemcom, ktorí majú minimálne 8-ročnú prax, absolvovali 30 supervíznych sedení, majú doklad o metodických znalostiach na základe účasti v dlhodobých nadstavbových formách ďalšieho vzdelávania, písomný posudok zo strany inštitútu vzdelávania a písomný posudok zo strany supersupervízora, ktorý je menovaný prijímacím výborom.
2. Predpoklady pre absolvovanie splní ten kandidát, ktorý absolvuje *kontinuu*

uaasE na kurze so stanovené poatom vyučovacích hodín, zúčastní sa najmenej troch vlastných supervíznych procesov a absolvuje určený počet supersupervízií. Taktiež je potrebné písomné vyhodnotenie supersupervízie, samostatná zverejnená písomná práca, stanovisko vedenia kurzu a úspešnosť uasE na zverejnenom kolokviu.

3. Koncepty predpoklady musia spĺňať *poladovanú koncepciu vzdelávania a realizáciu supersupervízie*. Celé vedenie kurzu musí pozostávať zo supervízorov, ktorí absolvovali vzdelávanie podľa stanov stavovskej organizácie.

DGSV na záver odporúča založiť gremia, ktoré by zabezpečovali zastupenie záujmov účastníkov, supersupervízorov, vedúcich kurzov a inštitútov vzdelávania.

Potreba zamerania prípravy tohto druhu je zdôvodnená nevyhnutnosťou permanentného usmerňovania a poradenstva v rámci výkonu sociálnej práce v praxi.

Supervízny výcvik aj samotnú supervíziu v sociálnej práci na úrovni vysokej uvedeních štandardov v súčasnosti dokáže poskytnúť maloktorá inštitúcia. Jednou z takýchto organizácií je občianske združenie *Asociácia supervízorov a sociálnych pracovníkov (ASSP – www.changenet.sk/assp)*, ktorá spolu s Centrom poradenských, vzdelávacích a výcvikových služieb v rámci svojich programov poskytuje okrem inej supersupervíziu i supervíziu podľa objednávky a na mieru klienta. Vzdelávanie v supervízii prebieha prostredníctvom vzdelávacieho kurzu s certifikátom, ktorý je akreditovaný Akreditačnou komisiou pre ďalšie vzdelávanie pri Ministerstve školstva SR. Okrem podobných spoločností poskytujú supervízne výcviky rôzne psychoterapeutické spoločnosti, výskumne ústavy, komerčné spoločnosti atď.

8. Supervízia v kontexte financií a práva

Po páde totalitného režimu v roku 1989 a liberalizácii slovenského trhu sa do ponuky niektorých, zvlášť personalných spoločností dostala aj supervízia. V súčasnosti je štandardom každej obdobnej spoločnosti ponuka i tento „produkt“ ako súčasť svojho portfólia.

Súčasne platí zákon o sociálnej pomoci a. 195/1998 Z. z., v znení neskorších predpisov, supervíziu v sociálnej práci právne nijako neupravuje. Pre porovnanie napríklad v NSR je systém vzdelávania v supervízii podrobne rozpracovaný do trojročného postgraduálneho štúdia v rozsahu 500 hodín. Pre jej účasť však platia štandardné obchodné podmienky ako pri iných službách.

Dôležitou právnou súasťou medzi poskytujúcim a prijímateľom je kontrakt uzatvorený medzi supersupervízorom, supervízorom a klientom (supervizovaným).

Kontrakt potvrdia svojim podpisom objednávateľ a vykonávateľ. Podobne náležitosti, v ktorých sa navyše upravujú platové, príj. iné podmienky, obsahuje i pracovná zmluva o supervízii.

9. Predpoklady ďalšieho rozširovania supervízie

Predpoklady ďalšieho rozširovania sú podmienky pre vyulievanie supervízie, pre jej rozširovanie, pokiaľ ide o počet prípadov a problémov, v ktorých sa využíva. Pre lepšiu orientáciu sú predpoklady ďalšieho rozširovania supervízie rozdelené do niekoľkých skupín:

- *teoreticko-praktické,*
- *legislatívno-marketingové,*
- *kvalifikačno-profesné.*

Praktické predpoklady rozširovania supervízie sú dane podmienkami pre jej praktické zavádzanie. Supervízia je metódou najviac využívanou v západnej Európe, v USA a Kanade. (Hála, 2003: 174.) Je nutné stanoviť podmienky jej aplikácie v nášom špecifickom, sociálno-kultúrnom a ekonomickom prostredí. Niektoré zásady pre zavádzanie supervízie je však vhodné ustanoviť novou legislatívou.

V súvislosti s rozvojom supervízie si môžeme položiť niektoré základné otázky, akými sú napr.:

- Bude záujem o supervíziu?
- Bude supervízia cenovo dostupnou službou?
- Stane sa profesia *supervízora* profesiou s prísnymi licenciami a certifikátmi štandardmi, alebo bude supervízia metódou založenou na skúsenostiach?
- Bude supervízne programy zamerané viac na klientov a na systém inštitúcie,

v rámci ktorej sú uplatňované?

- Do ktorých oblastí bude supervízia *expandovaná* a pre ktoré sa ukáže ako nevyužitá?

- Bude supervízia zakotvená v *legislatíve*?

Marketingové predpoklady sú zanedbávané, ale veľmi ústredné podmienky pre vykonávanie supervízie. Profesionáli aktívni v problematike supervízie by sa mali vystríhať prisúbovať a zaručiť len pozitívnych výsledkov supervízie.

Marketingový spôsob myslenia znamená, že pri každom rozhodnutí uvažujeme, či zvolený krok prispel k dosahovaniu cieľov.

Zameraním marketingu supervízie je „vytvoriť“ a nasadiť dopyt po supervíznych službách.

Prijatie supervízie verejnosťou a jej ochotu využiť supervízne služby ovplyvňuje:

- dostupnosť supervíznych služieb,
- množstvo informácií o supervízii,
- úroveň a kvalita supervíznych služieb,
- individuálne rozdielnosti tých, komu je služba supervízie ponúkaná,
- ponuka supervízie a výkolených supervízorov a pod. (Hála, 2003:171–180).

Záver

Alanok poskytuje pre sociálnych pracovníkov a zainteresovaných odborníkov z pomáhajúcich profesií množstvo podnetov na diskusiu. Pokúsil som sa o stručné vymedzenie supervízie v kontexte sociálnej práce, jej rozčlenenie, vyhodnotenie predpokladov a stavu súčasného fungovania. Usilujem sa vytvoriť priestor pre nové pohľady a názory, ktoré môžu prispieť k podrobnejšiemu rozpracovaniu aktuálnej, ale zatiaľ pomerne málo rozpracovanej témy, akou je supervízia.

Použitá literatúra:

DRAPELA, V. J. *Přehled teorie osobnosti*. Praha: Portal, 1997.

EIS, Z. et al. *Supervize*. Praha: Pražský psychologický institut, 1995.

GABURA, J. et al. *Poradenský proces*. Sv. 9. Praha: SLON, 1995.

HÁLA, L. *Mediace*. Praha: Grada, 2003.

MEARNS, D. *Včevík alovekom centrovaneho poradenstva*. Modra: Persona, 1999.

SCHERPNER, M. et al.: *Principy agogického konání*. Německo:Německý spolek pro veřejnou a soukromnou starostlivost, 1998.

SCHSOTOK, H. Definícia supervízie, • štandardy pre ďalšie vzdelávanie supervízorov a Právne údaje pre supervízorky a supervízorov. In: Projekty a koncepcie súčasnej intervencie.Odborná konferencia v Heeku v dňoch 21. a 22. 09. 1999. Frankfurt n/Mohanom, 1999.

STRIEIENEC, • . *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: AD, 1996.

- PAŘAR, J. *Latinsko-slovenský, slovensko-latinský slovník*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1969.

ULEHLA, I. *Umění pomáhat*. Praha: SLON, 1999.

Social work informatics: a new specialty

by Debra Parker-Oliver, George Demiris

Although the use of technology by [social workers](#) is not a new phenomenon, it is controversial. For a discipline traditionally tied to face-to-face interaction, many concerns about moving to technology-based practices have been raised. Advocates for the use of technology identify increased opportunity and access to social work services, lower costs, improved coordination of services, and privacy for stigmatized individuals as benefits of the tools (Chenoweth & Stehlik, 2002; Giffords, 1998; Smart, Russell, & Custodio, 1998). Critics, on the other hand, point to the technological difficulties that impede interaction. They cite inequalities in access to resources, confidentiality concerns, and depersonalization (Karger & Kreuger, 1988; Kreuger & Stretch, 2000; Menon & Miller-Cribbs, 2002; Schopler, Abell, & Galinsky, 1998; Stofle & Harrington, 2002).

Believing technology distances workers from those whom they want to service, Ashery (2001) noted that social workers have thought of themselves as "people-persons" and have traditionally rejected technological interventions. Choi and colleagues (2002) found that although anxious about using computers, social worker anxiety varied by area of practice, availability of equipment, amount of use, and participation in training. They concluded that anxiety can be lowered through education and exposure (Choi et al.). A technological revolution is occurring, and it has become impossible to ignore the impact of new developments on the expectations of consumers, efficiencies, and the potential benefits of these tools (Meier, 2000). In an effort to meet these new challenges, we encourage social work to follow other human services professions and embrace the integration of informatics into the science of the profession.

SOCIAL WORK, TECHNOLOGY, AND PRACTICE

The [National Association of Social Work](#) (NASW) recently joined with the Association of Social Work Boards ([ASWB](#)) in an initiative that recognizes the invaluable role of technology in social work practice and education (Stoesen, 2004). The initiative developed much needed and long-advocated standards for the use of technology in social work practice (Menon & Miller-Cribbs, 2002; NASW, 2006). With the adoption of the Model Social Work Practice Act (ASWB, 1999), the ASWB recognized the growth of therapy over the Internet and articulated concerns with the practice. ASWB (2002) raised numerous questions related to this emerging practice "setting," including defining the location of services on the Internet and licensing jurisdiction for professionals. Collaboration of these two national organizations and agreement to focus on recognizing this as an area of practice is an important step in ensuring that legal, ethical, and practice issues are addressed to protect clients and workers.

The increased presence of technology in all aspects of social work practice and education has been slow to develop but is now officially recognized. With this recognition comes a responsibility to ensure that these practices are used ethically, and that social workers everywhere have the skills necessary to manage the tools and to protect clients from misuse. Successfully combining the science and experience of a professional practice and the knowledge and skills of information technology (IT), the profession does not need to look far

to find other disciplines that have similar initiatives. As computer and information sciences began to merge, the term informatics was defined 20 years ago (Gorn, 1983).

INFORMATICS

Informatics is a science that manages and processes data, transforming it into [information](#) to be put into a knowledge base to guide decisions (Young, 2000). The components of informatics are data, information, and knowledge. Each has a specific definition. Data are defined as variables that can be objectively described, information is data that are structured into some form, and knowledge is the interpretation of information within a logical framework that permits decision making (Young). Young noted that informatics requires information to be accurate, free of error, and meaningful. It must be shared with the right person, at the right time, in the right place, and in the right amount. The goal is to inform decision makers and expand knowledge in an effort to deliver efficient, well-managed services (Young).

INFORMATICS AND HUMAN SERVICES PROFESSIONS

Some human services professions have successfully recognized the value of informatics. Bioinformatics, a multidisciplinary field consisting of biology, genetics, mathematics, and computer science, is gaining ground in universities and medical research institutions. Recently librarians have explored integration and collaboration with informaticians and the development of a role for the medical librarian, termed "bioinformationist" (Davidoff & Florance, 2000; Helms, Bradford, Warren, & Schwartz, 2004). The bioinformationist is a librarian with an understanding and knowledge of information science as well as specific technical and biological knowledge and skills, including how to apply the knowledge in a research or clinical setting (Helms et al.). The role of this new professional includes communication, collection and systems development, knowledge management, education and training, and writing.

The need for a medical informatics specialty for physicians was discussed in 1988 with a paper presented to the American Association of Medical Systems and Informatics Meeting (Warner, 1988). Medical informatics was defined as "the study and implementation of structures and algorithms to improve communication, understanding, and management of medical information." (Warner). Graves and Corcoran (1989) advocated that nursing offered a unique set of data, information, and knowledge that could benefit from a science noted for managing these elements. As a result, nursing informatics (NI) was born. The authors identified the benefits of combining the newly emerging science of informatics with other discipline-specific knowledge, noting, "When combined with the name of a discipline it [informatics] refers to the application of computer and information science to the management and processing of data, information, and knowledge in the named discipline" (Graves & Corcoran, p. 227).

NI embraces technology and its use as a tool for practice. Based on the definition of the American Nursing Informatics Association, nursing informatics integrates computer and information science to manage and communicate data, information, and knowledge in nursing practice (American Nurses Association [ANA], 2001). NI facilitates the integration of knowledge to support patients, nurses, and other providers in their decision making in all roles and settings. As a human services profession system, NI can provide a framework for the integration of informatics in social work practice.

Graves and Corcoran (1989) defined NI as a "combination of computer science, information science, and nursing science designed to assist in the management and processing of nursing data, information, and knowledge to support the practice of nursing and the delivery of nursing care" (p. 227). In 1992 the ANA officially recognized NI, and by December 2002 the American Nursing Credentialing Association reported 545 board-certified nurse informaticians worldwide (Zytkowski, 2003). Nursing began working with a variety of technologies; however, the technological component was not seen as a focus of practice, but rather as a tool (Zytkowski). The core focus of NI is to bridge the gap between what is technologically possible and what is necessary and feasible in practice. It works to develop solutions to represent, capture, manage, organize, and process health information critical to nursing practice (Zytkowski).

NI has developed theoretical models to guide research and practice. Staggers and Parks (1993) introduced a nurse-computer interaction framework that integrates concepts from computer science, NI, and developmental psychology. This work is built on the initial conceptual models of others (Graves & Corcoran, 1989; Schwirian, 1986) to portray nurses and computers as an interacting system exchanging information. These theoretical perspectives frame the interaction of nurses and computers in a system of mutual influences, exchanging information related to the task at hand (Schwirian). They create a base for NI research and guide the development of practice models within institutional settings. For example, a nurse informatician considers the computer characteristics necessary for a critical care setting compared with the needs of an oncology unit and identifies possible ways various technologies might create burdens or barriers for practice (Schwirian).

The University of Maryland, Baltimore, established the first graduate degree program in NI in 1989 (Heller, Romano, Moray, & Gassert, 1989). Professional organizations have been formed, and core educational competencies developed, to integrate knowledge, skills, and attitudes. Research has been conducted to identify various nursing informatician competence levels and roles (Sensmeier, West, & Horowitz, 2004; Staggers & Parks, 1993). These competencies as well as the underpinning conceptual frameworks can be important models for social work informatics.

SOCIAL WORK INFORMATICS

The term "social work informatics" has not been defined, although it has been used in the literature. In a March 2005 search of four databases--Social Work Abstracts, CINAL, PsycINFO, and Medline--using the key words "social work informatics," no definition was found. The term was used in a 1988 study discussing informatics in schools of social work in Holland (Visser, 1988); however, a definition was not provided. Later, in the Netherlands, Grebel and [Steyaert](#) (1995) used a similar concept, social informatics, and related it to social work education. They defined it as "the ability to gather and interpret data efficiently and effectively into functional information for professionals acting in social work settings, effectively making use of IT applications" (p. 162). Social informatics advocated the infusion of IT into existing curriculums rather than the creation of specific IT coursework (Roosenboom, 1993). Rather than stressing the need for a specialty role, the Grebel and Steyaert proposal focused on the need for all social workers to possess technological skills.

We propose to define social work informatics similarly to NI as a combination of computer science, information science, and social work designed to assist in the management and processing of data, information, and knowledge to support social work practice. Like nursing

and medicine, social work is a unique discipline with specific sets of data, information, and knowledge. It is a distinct recognized profession with discipline-specific problems requiring the processing of data and information for discipline-specific decisions. In addition, social work practitioners adhere to a written Code of Ethics that must be integrated into any information system influencing professional practice (NASW, 2000).

CHALLENGES AND BARRIERS

The challenges for trained [social work informaticians](#) are evident in the literature of both informatics and social work. In contemporary society, improving technologies continue to close the geographic and information gap. As technological capacity and expectations grow at a dramatic rate, all professions are challenged with how to manage the issues arising from these new tools. Zytowski (2003) compared NI to the experience of a nurse caring for a patient who speaks a foreign language. An interpreter is required to ensure the efficient and accurate exchange of information. Likewise, Zytowski promoted the use of the nurse informatician as an interpreter between the world of computer science and health care. Similarly, social work informaticians can be interpreters among the culture of computer science, information science, and social services. A review of current controversies related to technology within social work offers an outline for possible activities for social work informaticians as they expand information, knowledge, and the appropriate use of technologies.

Inequality of Access to Technological Resources

Central to social work practice are issues of social justice and equality, thus the "digital divide" and the distribution of new technologies raise new questions for the profession (Chang et al., 2004). Although the cost of technology is more affordable than in the past, the financial burden of hardware, software, and connection to the Internet is often a barrier for low-income families (Sampson, Kolodinsky, & Greeno, 1997). Access to computer networks by poor underserved populations makes the provision of service a difficult task in the digital divide (Larrison, Nickerud, Risler, & Sullivan, 2002). And use of computers in public places such as libraries and schools makes privacy and confidentiality issues central to the technology controversy. Individuals sitting at a computer in a public library chatting online with their social worker or participating in their online support group are vulnerable to breaches of privacy.

Ethical Issues in the Use of Technology in Practice

Protection of client confidentiality is a central premise of the NASW Code of Ethics (NASW, 2000). Controversy exists over the ability to protect client data in a computer, especially information shared over the Internet. In addition to the difficulties associated with the prevention of computer "hackers" spying on therapists' computer information, hidden files (text residue) left behind when files are seemingly deleted cause concern (Menon & Miller-Cribbs, 2002). Managing case notes and chat logs over Web-based systems and records of online conversations can become burdensome given the security and privacy challenges of the medium.

In contrast, Vernberg and Schuh (2002) found that the anonymity of the Internet actually protects confidentiality and serves to improve access to service for those who may not gain access otherwise. Individuals who are stigmatized, shy, or embarrassed to share personal

problems are "faceless" on the World Wide Web and have been found to be more willing to participate in groups dealing with delicate issues (Vernberg & Schuh). Their study of patients suffering from anal fissures found that the Internet provided a way for 86 percent of patients in the study to discuss experiences usually considered taboo (Vernberg & Schuh).

Legal and Licensing Concerns

The Internet crosses geographic and regulatory boundaries, making licensing and credentialing standards challenging. A social worker can be in one country and treat a client in another. In addition, clients can receive care from individuals they do not know, and whose credentials may be falsified or unknown. A 1997 study found that most home pages offering online counseling provided little or no information on the qualifications of those providing services (Sampson et al., 1997). These concerns, shared by the ASWB, resulted in modification of the Model Social Work Practice Act to demonstrate that no matter how services are delivered, social work practice happens where the client is located. The ASWB (2002) noted that competent practice using technology demands specialized knowledge of both the profession and the technology.

Depersonalization

The Clinical Social Work Federation (CSWF) has expressed caution and reservation regarding the use of the Internet for counseling. The concluding remarks of their official position paper on Internet therapy state:

So much human suffering has been caused by disconnection--disconnection between individuals, between thought and feeling, between body and mind--and e-therapy offers yet another form. Clients seek our services in order to improve the quality of their lives, the quality of their relationships. Alienation from others and the self will not be healed through a virtual connection in cyberspace, a "connection" that is fraught with risks and hazards for both clients and clinicians (CSWF, 2001).

One of the central clinical issues for social work practice involves the ability to assess visual nonverbal behavior. Social workers are trained to observe clients' nonverbal clues as they interact, using these behaviors as an important component in overall assessment. The lack of face-to-face interaction impedes a social worker's ability to obtain a full picture, limiting an important tool for assessment (Coleman, 2000). Another challenge is the issue of identity and deception in so-called virtual communities (Meier, 2000). Web-based tools allow for the formation of social entities consisting of people who are brought together because of a common factor such as a medical condition (that is, support groups for diabetic patients) or functional limitation (Meier). These virtual communities increasingly make use of standard information tools to support collaborative activities and communication between clients and social workers (Vernberg & Schuh, 2002). Identity plays a key role (Meier). In traditional settings, knowing the identity of those with whom one communicates is essential for understanding and evaluating an interaction (Saville-Troike, 1982). However, in Web-based communities, identity is ambiguous. Many of the basic cues about personality and social roles we have come to expect in the "real" world are not available via the Web (Donath, 1998). This

becomes a challenge for professionals who participate in such communities, and a point of criticism of the use of technology in social work practice.

Technological Difficulties

Because social workers traditionally consider themselves "people-centered" education centers around the understanding of human behavior in social environments and the development of relational and interaction skills. Social workers who use technology as a tool for practice must learn new skills. Learning to "problem solve" the inevitable technological problems that arise is a case in point. As easy to use as the Internet may seem, it can be equally mystifying as interaction is suddenly halted because a connection is cut off, apparently without reason. Given the numerous types of hardware and software as well as modern connections and Internet service providers, understanding a basic technological problem can be challenging. Moreover, although the use of IT is gaining in popularity, most social workers and clients have not had formal computer training (Drumm, McCoy, & Lemon, 2003). When their technological tools fail to respond and service is suddenly interrupted, social workers and clients need to be prepared with backup plans for communication (Drumm et al.). Challenges can also arise when hardware and software applications are used for electronic documentation of services with other providers (Chenoweth & Stehlik, 2002).

- [Whitney Houston talks about the men in her life - and the rumors, lies and insults that are the high price of fame - interview](#)
- [WOW!!! I Just Won the LOTTERY: Now What DO I DO? - advice for lottery winners](#)
- [Who gets welfare? Despite prevailing stereotype, whites, not blacks, collect greatest share of public aid dollars](#)
- [10 Best Cities For-Black Women](#)
- [WHY Some WOMEN Choose THE WRONG MAN Time and Time and Time Again](#)

THE ROLE OF [SOCIAL WORK INFORMATICIANS](#)

These challenges can be met by [social workers](#) trained to integrate the specialized science of informatics in their social work practice. These new specialists who will determine the resolution of current controversies should embrace three important roles. The first role is that of researcher. The initial use of a new technology, and the continued use of any tool, should be accountable to the same standards of practice as traditional social work. This would include practice and program evaluation of all technological innovations introduced into any social work setting. A recent study of NI found that 25 percent of those in the field spent time on system evaluation, quality improvement, and research (Sensmeier et al., 2004). Although the Council on Social Work Education (CSWE) mandates research content for both undergraduate and graduate social work education, the skills specifically related to evaluation of information systems are not required and would be helpful in the evaluation of the effectiveness of electronic practice (CSWE, 2003). For example, social work informaticians would understand how to evaluate agency readiness for technology, the usability of a specific technological tool, and the satisfaction of use by both practitioners and clients.

A second role is that of practice innovator. The [social work profession](#) must acknowledge the use of these technologies and hold practitioners accountable to appropriate practice standards through the revision of the NASW Code of Ethics. Computer software designers focus on the usability of their products, not on ethical issues surrounding their implementation and

operation. Social work informaticians, grounded in the professional code of ethics, are trained to consider the impact of interventions within these principles, maintaining the focus of services on the client rather than on the new tool. For example, social workers, ethically bound to provide services to clients regardless of their impairments, may be at a loss on how to do this with certain populations. A client's inability to gain access to services because of hearing or visual impairments as well as other mobility challenges may require the innovative use of available technologies to accommodate needs. This is a perfect opportunity for a social work informatician to assist with innovation that creates access to services.

A final role is that of educator and trainer. Social work practitioners must be trained on the use of these emerging technologies and on their possible benefits to practice settings. If tools are developed that improve the quality of life for clients, it is the responsibility of the profession to educate itself on these tools and make them available to clients. For example, in a study with social workers involved with technology-based groups, the practitioners reported struggling with learning how to practice without nonverbal cues, dealing with technological issues, and understanding how to manage group process using the technology (Galinsky, Schopler, & Abell, 1997). Galinsky and colleagues concluded that training involves not only technical skills required for computer use, but also the development of conceptual models and theory frameworks to guide these new practices.

Social work informaticians can assist in training current practitioners and can use new tools to do it. Distance education courses have gained momentum and, as a result, familiarity and comfort with the use of technology is increasing. Although distance education has increased the use of a variety of technological tools in [social work education](#) (Galambos & Neal, 1998; Massimo, 2003; Seabury & Maple, 1993), older practitioners educated with traditional methods did not experience online learning. A recently published study of social work practitioners, for example, found numerous barriers to the introduction of technology into agencies serving substance abusers (Drumm et al., 2003). Barriers included inadequate computer skills, lack of motivation, unwillingness to follow intervention protocols, hardware and network problems, and a physical structure unsuited to manage the equipment (Drumm et al.). A social work informatician could function as a liaison among staff, administration, and computer technicians, focused on training and designing an environment and system specialized for [social services](#). Within this capacity, social work informaticians can act as advocates for the social work profession, as they can provide feedback for the design specification and end-user requirements of a new system during the design and implementation stages.

Schools of social work need to retool their faculty, students, and alumni with the skills required to practice in the information age. The future provision of social services requires practitioners to understand how to handle digital information, how and when to use various technologies, how various types of clients can benefit from technology, and how to measure the effectiveness of a practice using technology for intervention. Social work education has embraced a generalist practice model, teaching general skills to practitioners regardless of the setting for the practice. Likewise, the teaching of "technical skills," regardless of the media for delivery, needs to be integrated across the curricula. Group skills need to be learned not only for face-to-face interaction, but also for online interaction within structured support group practices. Assessment skills need to include not only traditional nonverbal behavior, but also the creative "expressive behavior" (symbols) found online (Hamera & Wright, 2004). New skills, behaviors, and language of an Internet age need to be integrated into the traditional knowledge, skills, and science of the profession (Riva, 2002). Social work

informaticians can assist in the design of traditional social work curricula, enhanced with the unique skills required for technology-based practice.

CONCLUSION

The introduction of technology into social work practice was met with controversy on numerous fronts. Social work scholars have expressed concerns related to the benefits of technology, including inequality in access, confidentiality, depersonalization, and technological frustration (Karger & Kreuger, 1988; Kreuger & Stretch, 2000; Menon & Miller-Cribbs, 2002; Schopler et al., 1998; Stofle & Harrington, 2002). Social work organizations and associations have expressed major concerns regarding legal and ethical issues (ASWB, 2002). Practitioners are often inadequately trained and uncomfortable with the introduction of technology (Drumm et al., 2003). However, technological innovation is growing rapidly, and many benefits have been documented (Meier, 2000; Vernberg & Schuh, 2002). NASW and ASWB have accepted the challenge to recognize the role of technology in practice and are currently working toward the development of practice standards (Stoesen, 2004).

A critical factor in this agenda must be research. Research is necessary to examine the effectiveness of all forms of technology. If technology is a worthy tool for social work practice, its effectiveness must be demonstrated to the profession, and it must have positive outcomes for those it is designed to help. Sowers and Ellis (2001) noted the critical importance of research to the implementation of any technological intervention. More research is needed to measure effectiveness; few studies on outcomes exist (Meier, 2000). Simply adopting technology without an extensive needs assessment and an evaluation of the innovation will not result in credibility or in effective social work practice.

Evaluation efforts should be formative and summative. Formative evaluation will monitor the effects of any technological tool in social work practice as it is being designed, implemented, and used. Such an approach can lead to an improvement or redesign of the tool based on the feedback provided by social workers and their clients. Summative evaluation will assess the impact of technology after its implementation and utilization and will lead to conclusions that can inform other initiatives in social work. Some argue that a participatory evaluation is best indicated for interventions in social work (Cousins & Earl, 1992). Participatory evaluation is practical in that it responds to the needs, interests, and concerns of the primary users; is useful because findings are disseminated in ways in which primary users can use them; and is formative because such an evaluation seeks to improve program outcomes (Tandon, 1988). Thus, this approach seems to address the evaluation needs in the context of IT in the social work field. However, regardless of the approach and methodology, extensive evaluation and research studies are needed.

Social workers should be trained in both disciplines. The NASW initiative to revise professional standards and recognize the increasing number of members using technology is at a critical stage. Marson and Brackin (2000) identified ideas for modification and interpretation of current practice standards. Menon and Miller-Cribbs (2002) identified more specific practice standards. These revisions included addressing issues of confidentiality, Web security, transmission of information, development of standards regarding the types of clients to receive technological interventions, credentialing, and identifying hardware and software requirements to ensure privacy and safety (Menon & Miller-Cribbs).

- [Whitney Houston talks about the men in her life - and the rumors, lies and insults that are the high price of fame - interview](#)
- [WOW!!! I Just Won the LOTTERY: Now What DO I DO? - advice for lottery winners](#)
- [Who gets welfare? Despite prevailing stereotype, whites, not blacks, collect greatest share of public aid dollars](#)
- [10 Best Cities For-Black Women](#)
- [WHY Some WOMEN Choose THE WRONG MAN Time and Time and Time Again](#)

In accordance with the initiative by the ANA to develop a list of informatics competencies expected of beginning nurses (ANA, 2001), it could be argued that similar competencies should be defined for social workers. Required informatics skills defined by ANA include computer literacy, information literacy, and overall informatics competence. For a beginning nurse, the expected informatics competencies include the following: identifying, collecting, and recording data relevant to the care of patients; analyzing and interpreting information as part of the planning for the provision of care services; using informatics applications designed for the practice of nursing; and implementing public and institutional policies related to privacy, confidentiality, and security of information (ANA). This set of competencies is ready-made for social work practice.

Collaborating with experienced IT professionals, social workers can find innovative ways to improve care to underserved populations. Already various informatics specialties are seeking, without social work expertise, to conquer the digital divide for numerous vulnerable populations (Chang et al., 2004); social work needs to join the team. Technology-based practices need to be accomplished in a safe, cost-effective manner demonstrating positive outcomes, under the guidance of accepted professional standards. Collaboration can address the current controversies of the profession through interdisciplinary problem solving and innovation combined with outcome-based data collection. The future is promising for a new social worker, a social work informatician.

Original manuscript received June 24, 2004

Final revision received March 8, 2005

Accepted August 15, 2005

REFERENCES

American Nurses Association. (2001). Scope and standards of nursing informatics practice. Washington, DC: American Nurses Publishing.

Ashery, R. S. (2001). The utilization of technology in graduate schools of social work. *Journal of Technology in Human Services*, 18(1/2), 5-18.

Association of Social Work Boards. (1999). Model Social Work Practice Act. Retrieved February 24, 2005, from <http://www.aswb.org>

Association of Social Work Boards. (2002). Making a difference: Association report, 2001-2002. Retrieved February 24, 2005, from http://www.aswb.org/members_rept3.shtml

Chang, B. L., Bakken, S., Brown, S. S., Houston, T. K., Kreps, G. L., Kukafka, R., Safran, C., & Stavri, P. Z. (2004). Bridging the digital divide: Reaching vulnerable populations. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 11, 448-457.

Chenoweth, L., & Stehlik, D. (2002). Using technology in rural practice--Local area coordination in rural Australia. *Rural Social Work*, 7(1), 14-21.

Choi, G., Ligon, J., & Ward, J. (2002). Computer anxiety and social workers: Differences by access, use, and training. *Journal of Technology in Human Services*, 19(1), 1-12.

Clinical Social Work Federation. (2001). CSWF position paper on Internet text-based therapy. Retrieved January 28, 2004, from <http://www.cswf.org/www/therapy>

Coleman, M. (2000). Online therapy and the clinical social worker [Social Work Practice Update]. Washington, DC: National Association of Social Workers.

Council on Social Work Education. (2003). Handbook of accreditation standards and procedures. (Available at <http://www.cswe.org>)

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 397-418.

Davidoff, F., & Florance, V. (2000). The informationist: A new health profession? *Annals of Internal Medicine*, 132, 996-998.

Donath, J. S. (1998). Identity and deception in the virtual community. In M. Smith & P. Kollock (Eds.), *Communities in cyberspace* (pp. 29-60). London: Routledge.

Drumm, R. D., McCoy, H.V., & Lemon, A. (2003). Technology trauma: Barriers to increasing technology utilization. *Social Work in Health Care*, 37(4), 39-56.

Galambos, C., & Neal, C. E. (1998). Macro practice and policy in cyberspace: Teaching with computer simulation and the Internet at the baccalaureate level. *Computers in Human Services*, 15(2/3), 111-120.

Galinsky, M. J., Schopler, J. H., & Abell, M. D. (1997). Connecting group members through telephone and computer groups. *Health & Social Work*, 22, 181-188.

Giffords, E. D. (1998). Social work on the Internet: An introduction. *Social Work*, 43, 243-251.

Gorn, S. (1983). Informatics (computer science and information science): Its ideology, methodology, and sociology. In F. Machlup & U. Mansfield (Eds.), *The study of informatics: Interdisciplinary messages* (pp. 121-140). New York: John Wiley & Sons.

Graves, J. R., & Corcoran, S. (1989). The study of nursing informatics. *Image*, 21, 227-231.

Grebel, H., & Steyaert, J. (1995). Social informatics: Beyond technology--A research project in schools of social work in the European community. *International Social Work*, 38, 151-164.

- Hamera, E., & Wright, T. (2004). Evaluation of the content and interaction in an online clinical conference for students in advanced psychiatric mental health nursing. *Archives of Psychiatric Nursing*, 18(1), 4-10.
- Heller, B. R., Romano, C. A., Moray, L. R., & Gassert, C. A. (1989). The implementation of the first graduate program in nursing informatics. *Computers in Nursing*, 7, 209-213.
- Helms, A. J., Bradford, K. D., Warren, N. J., & Schwartz, D. G. (2004). Bioinformatics opportunities for health sciences librarians and information professionals. *Journal of the Medical Library Association*, 92, 489-493.
- Karger, H.J., & Kreuger, L. (1988). Technology and the not always so human services. In J. W. Murphy & J. T. Pardeck (Eds.), *Technology and human services* (pp. 111-126). New York: Haworth Press.
- Kreuger, L. W., & Stretch, J.J. (2000). What is the role of hypertechnology in social work today? *Social Work*, 45, 457-462.
- Larrison, C. R., Nickerud, L., Risler, E., & Sullivan, M. (2002). Welfare recipients and the digital divide: Left out of the new economy? *Journal of Technology in Human Services*, 19(4), 1-12.
- Marson, S. M., & Brackin, S. B. (2000). Ethical interaction in cyberspace for social work practice. *Advances in Social Work*, 1(1), 27-42.
- Massimo, V. S. (2003). Integrating the WebCT discussion feature into social work courses: An assessment focused on pedagogy and practicality. *Journal of Technology in Human Services*, 22, 49-65.
- Meier, A. (2000). Offering social support via the Internet: A case study for an online support group for social workers. *Journal of Technology in Human Services*, 17(2/3), 237-266.
- Menon, G. M., & Miller-Cribbs, J. (2002). Online social work practice: Issues and guidelines for the profession. *Advances in Social Work*, 3(2), 104-116.
- National Association of Social Workers. (2000). Code of ethics of the National Association of Social Workers. Retrieved February 1, 2004, from <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>
- National Association of Social Workers and Association of Social Work Boards. (2006). NASW & ASWB standards for technology in social work practice. Washington, DC: Authors.
- Riva, G. (2002). The sociocognitive psychology of computer-mediated communication: The present and future of technology-based interactions. *Cyberpsychology & Behavior*, 5, 581-598.
- Roosenboom, P. (1993). The Dutch national curriculum computer applications for schools of social work. In M. Leiderman, C. Gusetta, L. Struminger, & M. Mounickendam (Eds.), *Technology in people services, Research theory and applications* (pp. 319-327). New York: Haworth Press.

- Sampson, J. p., Jr., Kolodinsky, R. W., & Greeno, B. P. (1997). Counseling on the information highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development*, 75, 203-212.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. London: Basil Blackwell.
- Schopler, J. H., Abell, M. D., & Galinsky, M. J. (1998). Technology-based groups: A review and conceptual framework for practice. *Social Work*, 43, 254-267.
- Schwirian, P. M. (1986). The NI pyramid--A model for research in nursing informatics. *Computers in Nursing*, 4(3), 134-136.
- Seabury, B. A., & Maple, F. E., Jr. (1993). Using computers to teach practice skills. *Social Work*, 38, 430-439.
- Sensmeier, J., West, L., & Horowitz, J. K. (2004). Survey reveals role, compensation of nurse informaticists. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 22, 171, 178-182.
- Smart, J., Russell, J., & Custodio, C. (1998). Developing a computerized health record in a protective services system. *Child Welfare*, 77, 347-362.
- Sowers, K. M., & Ellis, R. A. (2001). Steering currents for the future of social work. *Research on Social Work Practice*, 11, 245-253.
- Staggers, N., & Parks, P. L. (1993). Description and initial applications of the Staggers & Parks Nurse-Computer Interaction Framework. *Computers in Nursing*, 11(6), 282-290.
- Stoesen, L. (2004, April). Technology is focus of new initiative. *NASW News*, p. 1.
- Stofle, G. S., & Harrington, S. (2002). Treating addictions on the Internet: Can it be done? A dialogue. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 2(2), 85-92.
- Tandon, R. (1988). Social transformation and participatory research. *Convergence*, 21, 7-15.
- Vernberg, D., & Schuh, M. J. (2002). Internet bibliotherapy: A narrative analysis of a reading simulated support group. *Journal of Social Work Disability and Rehabilitation*, 1(1), 81-97.
- Visser, A. (1988). *Informatics in schools for social work and social services: Part 1: The educational background*. Glastonbury, England: Bryan.
- Warner, H. (1988, November 6-9). Medical informatics as a discipline within academic medicine. Paper presented at the American Association of Medical Systems and Informatics, San Francisco.
- Young, K. M. (2000). *Informatics for healthcare professionals*. Philadelphia: F. A. Davis.
- Zytkowski, M. E. (2003). Nursing informatics: The key to unlocking contemporary nursing practice. *AACN Clinical Issues: Advanced Practice in Acute & Critical Care*, 14, 271-281.

Debra Parker-Oliver, PhD, MSW, is assistant professor, School of Social Work, University of Missouri, Columbia, 719 Clark Hall, Columbia, Missouri 65211; e-mail: oliverdr@missouri.edu. George Demiris, PhD, is assistant professor, School of Medicine, University of Missouri, Columbia. This study was supported in part by the National Library of Medicine's Biomedical and Health Informatics Research Training grant 2-T15-121407089-11.

COPYRIGHT 2006 National Association of Social Workers
COPYRIGHT 2008 Gale, Cengage Learning

Bibliography for: "Social work informatics: a new specialty"

Debra Parker-Oliver "[Social work informatics: a new specialty](#)". Social Work. FindArticles.com. 02 Mar, 2012.

COPYRIGHT 2006 National Association of Social Workers
COPYRIGHT 2008 Gale, Cengage Learning

Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training

Revised edition

The Joint Committee of the International Association of Schools of Social Work and IFSW to develop Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training (JC-IASSW-IFSW-GQSSWET) presented a discussion document for the IFSW General Meeting in Geneva 2002. The Committee has following this revised the document. You will find the new text below.

The Committee aims to produce a final document for the General Meetings of the two organisations in Adelaide 2004 and welcomes comments on the discussion document from the affiliates of the two organisations and others.

We ask you to send comments directly to the Vice Chair and Main IFSW Representative on the Committee, David N. Jones, 13 Ridgeway, Northampton NN3 3AP, United Kingdom (e-mail: JonesDavidN@aol.com)

Berne, 4 April 2003

Tom Johannesen
IFSW Secretary General
CONTENT

PREAMBLE

INTERNATIONAL DEFINITION OF SOCIAL WORK

CORE PURPOSES OF SOCIAL WORK

STANDARDS REGARDING:

- THE SCHOOL'S CORE PURPOSE OR MISSION STATEMENT
- PROGRAMME OBJECTIVES AND OUTCOMES
- PROGRAMME CURRICULA, INCLUDING FIELDWORK
- CORE CURRICULA
- PROFESSIONAL STAFF
- STUDENT SOCIAL WORKERS
- STRUCTURE, ADMINISTRATION, GOVERNANCE AND RESOURCES
- CULTURAL AND ETHNIC DIVERSITY
- SOCIAL WORK VALUES AND ETHICAL CODES OF CONDUCT

CONCLUSION

REFERENCES

APPENDIX: COMMITTEE MEMBERS

FOOTNOTES

PREAMBLE

The Global Minimum Qualifying Standards¹) Committee was set up as a joint initiative of the International Association of Schools of Social Work (IASSW) and the International Federation of Social Workers (IFSW) at the joint IASSW/IFSW Conference in Montreal, Canada in July 2000. (See Appendix A for a list of the Committee members). This discussion document has been put together with the input of various Committee members, a review of relevant documents and some consultation with colleagues.²)

On the whole there was a favourable response to IASSW and IFSW developing a standards setting document that elucidates what social work represents on a global level. This document that identifies certain universals, may be used as guidelines to develop national standards with regard to social work education and training. Such international standards should reflect some consensus around key issues, roles and purposes of social work. However, given the profession's historically fragmented strands; the contemporary debates around social work's intra-professional identity; its identity vis-à-vis other categories of personnel in the welfare sector such as social pedagogues, development workers, child care workers, probation officers, community workers and youth workers (where such categories of personnel are differentiated from social work); and the enormous diversities across nations and regions, there was some scepticism about the possibility of identifying any such "universal". The suggestion was that such a standard setting document must be sufficiently flexible to be applicable to any context. Such flexibility should allow for interpretations of locally specific social work education and practice, and take into account each country's or region's socio-political, cultural, economic and historical contexts while adhering to international norms and standards.

The main reasons for the development of such a standard setting document were to (stated in no particular order of priority):

- Protect the "consumers" or "clients" ³) of social work services;
- Take account of the impact of globalization on social work curricula and social work practice;
- Facilitate articulation across Universities on a global level;
- Facilitate the movement of social workers from one country to another;
- Draw a distinction between social workers and non-social workers;
- Benchmark national standards against international standards;
- Facilitate partnerships and international student and staff exchange programmes;
- Enable IASSW and IFSW, in developing such standards, to play a facilitative role in helping those faculties, centres, departments or schools of social work ⁴) that lack resources to meet such standards.
- Give practical expression to the aim of IASSW as some saw the formulation of global

qualifying standards to be the core business of IASSW.

Clearly not all of the above expressed purposes are feasible e.g. it is not feasible via such an endeavour to draw a distinction between social workers and non-social workers, neither might we be able to realise the objective of protecting "clients" through standards setting on a universal level. Facilitating the movement of social workers from one country to another is a contentious issue in view of the directed recruitment of social workers from some countries to others e.g. from South Africa and the Caribbean to the United Kingdom to the disadvantage of South Africa and the Caribbean. However, from an ethical point of view the migration of those social workers that wish to practice in another country should be enabled and not blocked. Retention of social work skills within countries are dependent on such factors as service conditions, salaries and validation of the profession which need to be addressed on national levels.

A few participants expressed the view that the document should go further to include more practical guidelines. These practical guidelines should include: - a multi-tiered classification for the basic qualification e.g. with a range from the number of years of basic schooling + at least one year of full time social work training to a degree with 3 or 4 years of social work training (the minimum period of practical training should be specified in such a classification); the acknowledgement and recognition of prior learning experiences; and the identification of core competencies, knowledge and skills as applied to context specific realities. Some others expressed concern that such a multi-tiered system may appear to be far too elitist, with perhaps social workers from the Two-Thirds World 5) being more likely to be categorised into the lower ranks. Prescribing lengths of training or number of course credits are problematic, given the variations of the academic year across countries and regions, and the diversities in crediting courses in different contexts. Also, for example, a six to twelve month intensive residential social work programme, with careful selection of mature students with appropriate prior learning experiences and/or related qualifications, might prove to be as valuable as a first degree social work programme with school leaving students. It is the quality of the educational programme that must not be compromised. From available information, it would appear that the academization of social work is becoming the norm, with many countries opting for either a 3 or 4 year Bachelors degree in Social Work, with a few countries like Chile being an exception with a 5 year Bachelors degree.

A minority view was that IFSW and IASSW begin with no document; that a grassroots approach be used in encouraging national bodies to formulate their own norms and standards. These national norms and standards, formulated for example via a five-year action plan, could then be processed into a global qualifying standards document. One does not have to adopt an either/or approach to the development of standards. If we accept the premise that such standards do not represent a finite or static product, but a dynamic process through which we continue building a framework that we aspire towards then we accept that standards setting would involve a global-regional-national-local dialectical interaction. This must involve cross national and cross regional dialogue.

In view of the concern, expressed by participants, that the notion of "minimum qualifying standards" sounds too prescriptive, implying a fixed product, the alternative "Global qualifying standards" has been accepted. Care needs to be taken that in developing global standards we do not further fragment and de-professionalize social work, as so clearly elucidated by Dominelli (1996) in her discussion on the impact of the competencies based approach to social work education and practice. This view was supported by Lorenz (2001:19), who while not invalidating the need for quality control 6) by having some benchmark criteria, warned that it might "trivialise social work skills even further". To circumvent this possibility the Committee has made concerted efforts to transcend the kind of reductionist language, used within many national/regional contexts in their development of unit standards, designed to meet criteria for the competencies-based approach, that fragments social

work skills and roles into minute, constituent parts. The Committee acknowledges that there might be merits to the competencies-based approach on national/regional levels. However, this is seen to be far too specific to be applied to the global level.

Questions were raised regarding "minimum" by whose or what standards? Is it possible that "minimum standards" could decrease rather than enhance the profession's standards? An alternative argument was that as "standards" represent an ideal, they could, in effect, come to be "maximum standards" that all Schools of Social Work in all countries and regions are put under pressure to attain. The experience of South Africa in the early 1990s is a case in point. The then Council for Social Work, which was actually a State apparatus designed to uphold the ideology of apartheid, proposed what it called "minimum standards". However, the document actually reflected superior standards and proposed control mechanisms, which, if accepted, would have jeopardised the position and, perhaps, the very existence of Schools of Social Work at the historically disadvantaged black institutions, which were poorly resourced compared with the white universities. Fortunately there was sufficient solidarity among social work educators who rejected the document so it did not become part of the statutory requirement. These concerns provided further ground for omitting the "minimum" from this document. The document does not purport to reflect minimum standards, but standards that Schools of Social Work should consistently aspire towards.

Some colleagues who engaged in the consultation process also expressed concern about the possibility of a western domination. Given the western hegemony in social work education and practice, and that "Western European countries and the USA perhaps have fairly settled views of what social work is and what it means to provide good social work education" (Payne, 2001:41 – our emphasis), such fears are not unfounded. Australia and Canada also seem to have made tremendous progress in the development of national standards. Possible ways of preventing a western domination would be to ensure that:

- There is representation from different regions of the world on the Committee;
- Social work education and practice takes into account a country's unique historical, political, cultural, social and economic contexts;
- The unique developmental needs of countries are considered in the formulation of such standards;
- The profession's developmental status and needs in any given country are considered;
- Open dialogue across national and regional boundaries is facilitated.

Amongst those who participated during consultations, there was overwhelming concern that context specific realities, and the resources available to individual institutions to meet global standards, are taken into consideration. In the development of global standards we should not create unintended consequences by disadvantaging some training institutions. As much as global standards may be used to benchmark national norms and standards, as far as possible, national and regional experiences and practices (even where formal standards do not exist) must be incorporated into the formulation of global standards. Where national or regional standards do not exist, IASSW and IFSW should collaborate to facilitate the development of such standards. The circular, interactive and discursive processes of standard formulation and setting can, in these ways, become and remain continuous and dynamic. The process-product dialectic, in the formulation of standards, is vital. While we have necessary pre-determined timeframes, we should not, as far as possible, compromise consultation processes.

Two participants during consultations recommended a two-phased process; the first which would involve consultations to "get everyone on board" that might span a two to six year period. The second phase would consist of submissions by each region/ national body to IASSW to ensure compliance. The recommendations ranged from bi-annual submissions to submissions once in five years. The majority believed that beyond the formulation of a standards document, IASSW/IFSW could play no role, thus these bodies could not really effect any mechanisms to "ensure compliance". Monitoring, conforming to global standards and the possibility of downgrading or up grading of training institutions were not seen as the tasks of IASSW/IFSW. The roles of IASSW and IFSW would be facilitative and supportive. Payne (2001) pointed out that by virtue of membership with IASSW, training institutions had to uphold at least the following minimum criteria:

- That social work education takes place after a school leaving certificate has been obtained; and that
- Social work education takes place at the tertiary level.

These two criteria are accepted as valid for the purpose of this document.

Notwithstanding the concerns expressed regarding the need to take into account context specific realities, and the ambiguities surrounding social work education and practice, this document goes on to detail standards in respect of: the school's core purpose or mission statement, programme objectives and outcomes; programme curricula including fieldwork; professional staff; student social workers; structure, administration, governance and resources; cultural diversity; and social work values and ethics. As a point of departure, the international definition of social work is accepted, and the core purposes of social work are summarised.

 [back to top](#)

INTERNATIONAL DEFINITION OF SOCIAL WORK

In July 2001, both the IASSW and the IFSW reached agreement on adopting the following international definition of social work:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.

Both the definition and the commentaries that follow are set within the parameters of broad ethical principles that cannot be refuted on an ideological level. However, the fact that social work is operationalized differently both within nation states and regional boundaries, and across the world, with its control and status-quo maintaining functions being dominant in some contexts, cannot be disputed. Lorenz (2001) considered the ambiguities, tensions and contradictions of the profession, which have to be constantly negotiated and re-negotiated, rather than resolved, to constitute its success and challenge. It is, perhaps, these very tensions that lends to the richness of the local-global dialectic, and provides legitimacy for the development of global qualifying standards. According to Lorenz (2001:12) "It is its paradigmatic openness that gives this profession the chance to engage with very specific (and constantly changing) historical and political contexts while at the same time striving for a degree of universality, scientific reliability, professional autonomy and moral accountability".



[back to top](#)

CORE PURPOSES OF SOCIAL WORK

Drawing on available literature, the feedback from colleagues during consultations and the commentary on the international definition of social work the following core purposes of social work have been identified:

- Facilitate the inclusion of marginalized, socially excluded, dispossessed, vulnerable and at-risk groups of people. 7)
- Address and challenge barriers, inequalities and injustices that exist in society
- Assist and mobilize individuals, families, groups and communities to enhance their well-being and their problem-solving capacities.
- Encourage people to engage in advocacy with regard to pertinent local, national, regional and/or international concerns.
- Advocate for, and/or with people, the formulation and targeted implementation of policies that are consistent with the ethical principles of the profession.
- Advocate for, and/or with people, changes in those structural conditions that maintain people in marginalized, dispossessed and vulnerable positions.
- Work towards the protection of people who are not in a position to do so themselves, for example children in need of care and persons experiencing mental illness or mental retardation within the parameters of accepted and ethically sound legislation

 [back to top](#)

1. STANDARDS REGARDING THE SCHOOL'S CORE PURPOSE OR MISSION STATEMENT

All schools should aspire toward the development of a core purpose statement or a mission statement which:

1.1 Is (where applicable) consistent with the core purpose or mission statement of the training institution, and where applicable, with the core purpose or mission statement of the key social work national and/or regional body with which it is affiliated.

1.2 Is clearly articulated so those major stakeholders who have an investment in such a core purpose or mission understand it.

1.3 Reflects the values and the ethical principles of social work.

1.4 Reflects aspiration towards equity with regard to the demographic profile of the institution's locality. The core purpose or mission statement should thus incorporate such issues as ethnic and gender representation on the faculty, as well as in recruitment and admission procedures for students.

 [back to top](#)

2. STANDARDS REGARDING PROGRAMME OBJECTIVES AND OUTCOMES

In respect of programme objectives and expected outcomes, schools should endeavour to reach the following standards, deemed to be acceptable at the global level:

2.1 A specification of its programme objectives and expected educational outcomes.

2.2 A reflection of the values and ethical principles of the profession in its programme design and implementation.

2.3 Identification of the programme's instructional methods and how these cohere with achieving both the cognitive and affective development of student social workers.

2.4 An indication of how the programme reflects the core knowledge, processes, values and skills of the social work profession, as applied in context specific realities.

2.5 An indication of how an initial level of proficiency with regard to self-reflective and accountable use of knowledge and skills is to be attained by student social workers.

2.6 An indication of how the programme coheres with nationally and/or regionally defined professional goals, and how the programme addresses local, national and regional developmental needs and priorities.

2.7 Notwithstanding 2.6 above, as social work does not operate in a vacuum, the programme should reflect consideration of the impact of interacting cultural, economic, communication, social, political and psychological global features.

2.8 Provision of quality educational preparation that is relevant to beginning social work practice with individuals, families, groups and communities.

2.9 Self-study to assess the extent to which its programme objectives and expected outcomes are being achieved.

2.10 External peer evaluation as far as is reasonable and financially viable. This may be in the form of external peer moderation of assignments and/or written examinations and dissertations, and external peer review and assessment of curricula.

2.11 The conferring of a distinctive social work qualification at the certificate, diploma, first degree or post-graduate level as approved by national and/or regional qualification authorities, where such authorities exist.



[back to top](#)

3. STANDARDS WITH REGARD TO PROGRAMME CURRICULA INCLUDING FIELDWORK

With regard to standards regarding programme curricula, schools should consistently aspire towards the following:

3.1 The curricula and methods of instruction being consistent with the school's programme objectives and its expected outcomes.

3.2 Clear plans for the organization, implementation and evaluation of the theory and field education components of the programme.

3.3 Specific attention to the constant review and development of the curricula.

3.4 Ensuring that the curricula helps student social workers to develop skills of critical thinking and scholarly attitudes of reasoning, openness to new experiences and paradigms, and commitment to life-long learning.

3.5 Field educational contexts that provide for clearly designed and purposeful learning experiences that contribute to the holistic development of student social workers.

3.6 Planned co-ordination and cooperation between the school and agencies that are selected for fieldwork education.

3.7 The planning and implementation of orientation sessions for fieldwork supervisors or instructors.

3.8 Focussed attention to educating non-social work fieldwork instructors or supervisors of the programme objectives and expected outcomes, and the ethical principles of the profession. 8)

3.9 Provision for the inclusion and participation of field instructors in curriculum development, especially with regard to field education.

3.10 A partnership between the educational institution and the agency in decision-making regarding field education and the evaluation of student's fieldwork performance.

3.11 Making available, to fieldwork instructors or supervisors, a field instruction manual that details its fieldwork standards, procedures and expectations.

3.12 Ensuring that adequate and appropriate resources, to meet the needs of the fieldwork component of the programme, are made available.

 [back to top](#)

4. STANDARDS WITH REGARD TO CORE CURRICULA

In respect core curricula, schools should aspire toward the following standards deemed to be acceptable at the global level:

4.1 An identification of, and selection for inclusion in the programme, curricula as determined by local, national and/or regional needs and priorities.

4.2 A description of the objectives of each of the core curricula components, an explanation of their sequencing and, if the course or module is not taught in the school, an identification of the department responsible for teaching it.

4.3 Notwithstanding the provision of 4.1 there are certain core curricula that may be seen to be universally applicable. Thus the school should ensure that student social workers, by the end of their exit level Social Work qualification, have exposure to the following core curricula which are organised into four conceptual components:

4.3.1 Domain of Social Work

- A critical understanding of how socio-structural inadequacies, discrimination, oppression, and social, political and economic injustices impact human functioning and development at all levels, including the global.
- Knowledge of human behaviour and the social environment, with particular emphasis on the person-in-environment transaction, life-span development and the interaction among biological, psychological, socio-structural and cultural factors in shaping human development and behaviour.
- Knowledge of the social welfare policies and services of the locality, country and/or region.
- A critical understanding of social work's origins and purposes.
- Understanding of country specific social work origins and development.
- Sufficient knowledge of related occupations and professions to facilitate inter-professional collaboration and teamwork.

4.3.2 Domain of the Social Worker:

- The development of the critically self-reflective practitioner, who is able to practice within the value perspective of the social work profession.
- The recognition of the relationship between personal life experiences and personal value systems and social work practice.
- The appraisal of national, regional and/or international social work codes of ethics and their applicability to context specific realities.
- Preparation of social workers within a holistic biopsychosocial spiritual framework, with generalist skills to enable practice in a range of contexts with diverse ethnic, cultural and racial groups, and with both men and women.

4.3.3 Methods of Practice:

- Practice skills in, and knowledge of, assessment and intervention at micro, mezzo and macro levels for the purposes of developmental, protective, preventive and/or therapeutic intervention.
- The application of social work values, ethical principles, knowledge and skills to confront inequality, and social, political and economic injustices.
- Knowledge of, and skills in, social work research, including ethical use of relevant research paradigms, and critical appreciation of the use of research in social work practice.
- Supervised fieldwork education, with due consideration to the provisions of Item 3 above.

4.3.4 Paradigm of the Profession:

Of particular salience to social work education, training and practice, are the following theoretical/epistemological frameworks 9) that should inform the core curricula:

- An acknowledgement and recognition of the dignity, worth and the uniqueness of all human beings (Person-centred approach).
- Knowledge and understanding of the inter-connectedness that exists within and across all systems at micro, mezzo and macro levels (Ecological systems perspective).
- Development of knowledge and skills in working in a wide range of contexts, with different sized "client" populations across all system levels (Holistic, generalist or integrated approach).
- An emphasis on the importance of advocacy and changes in socio-structural conditions that disempower, marginalize and exclude people (Social justice/human rights approach).
- The capacity-building and empowerment of individuals, families, groups, organisations and communities through a human-centred developmental approach (Social development perspective).
- Problem-solving and anticipatory socialisation through an understanding of the normative developmental life cycle, and expected life tasks and crises in relation to age related influences (Developmental life-span perspective).
- The assumption, identification and recognition of strengths and potential of all human beings (Strengths perspective).
- An appreciation and respect for diversity in relation to race, culture, religion, ethnicity, linguistic origin, gender, sexual orientation and differential abilities (Respect for Diversity).

 [back to top](#)

5. STANDARDS WITH REGARD TO PROFESSIONAL STAFF

With regard to professional staff, schools should aspire towards:

5.1 The provision of full-time professional staff, adequate in number and range of expertise, who have applicable qualifications as determined by the development status of the social work profession in any given country. As far as possible a Masters level qualification in social work, or a related discipline (in countries where social work is an emerging discipline), should be a requisite.

5.2 Ensuring that, where a school offers post-graduate qualifications at the doctoral level, at least one member of staff has a qualification at that level. Where the development status of social work in a school does not render this feasible, the school may consider interim twinning arrangements with more established schools of social work in offering a doctoral qualification.

5.3 The provision of opportunities for staff participation in the development of its core purpose or mission, in the formulation of the objectives and expected outcomes of the programme, and in any other initiative that the school might be involved in.

5.4 Provision for the continuing professional development of its staff, particularly in areas of

emerging knowledge. 10)

5.5 A clear statement, where possible, of its equity based policies or preferences, with regard to considerations of gender, ethnicity, race or any other form of diversity in its recruitment and appointment of staff.

5.6 Ensuring that professional staff, in any given context, develop skills in analyzing and understanding the powerful intersection of race, class, gender, ethnicity, culture, sexual orientation and differential abilities and how these factors interact with issues regarding power, privilege, oppression, exploitation, status and access to resources. The same should be skillfully imparted to student social workers.

5.7 In its allocation of teaching, fieldwork instruction, supervision and administrative workloads, making provision for research and publications. Such research must be consistent with general standards of research practice and with accepted ethical research principles.

5.8 Making provision for professional staff, as far as is reasonable and possible and contingent upon its and/or the institution's core purpose or mission, to be involved in the formulation, analysis and the evaluation of the impact of social policies, and in community outreach initiatives.



[back to top](#)

6. STANDARDS WITH REGARD TO STUDENT SOCIAL WORKERS

In respect of student social workers schools should endeavor to reach the following standards:

6.1 Clear articulation of its admission criteria and procedures, which should be compatible with those of the training institution.

6.2 Student recruitment, admission and retention policies that reflect the demographic profile of the locality that the institution is based in. Due recognition should be given to minority groups 11) that are under-represented and/or under-served.

6.3 Facilitation of articulation across institutions by specifying the recognition of credits obtained at other training institutions.

6.2 Provision for student advising that is directed toward student orientation, assessment of the student's aptitude and motivation for a career in social work, regular evaluation of the student's performance and guidance in the selection of courses/modules.

6.3 Making provision for and encouraging the participation of all students, including those in distance, mixed-mode, decentralised and/or internet based programmes in relation to the development of its core purpose or mission and the programme objectives, and in the formulation and modification of policies that affect academic and student affairs. Such participation should be consistent with the policies of the training institution.

6.4 Ensuring that, in offering distance, mixed-mode, decentralised and/or internet based teaching, the quality of the educational programme is not compromised. Mechanisms for locally-based instruction and supervision should be put in place, especially with regard to the fieldwork component of the programme.

6.5 Explicit criteria for the evaluation of student's academic and fieldwork performance.

6.6 An indication of how students evaluate their own values, attitudes and behaviours in relation to its accepted and relevant code of ethics.

6.7 Making available, to all students, the school's grievance and appeal procedures. Such procedures should be compatible with those of the training institution.

6.8 A specification of the school's policy and procedure with regard to the termination of a student's enrolment in the programme. Poor performance and/or the failure to uphold the values and ethical principles of social work may render the student unsuitable for the profession.

6.9 Non-discrimination against any student on the basis of race, colour, culture, ethnicity, linguistic origin, religion, political orientation, gender, sexual orientation, age, marital status, physical status and socio-economic status.

 [back to top](#)

7. STANDARDS WITH REGARD TO STRUCTURE, ADMINISTRATION, GOVERNANCE AND RESOURCES

In its aspiration towards global standards with regard to structure, administration, governance and resources, schools and/or the training institutions should ensure that:

7.1 Social work programmes are implemented through a distinct unit known as a Faculty, School, Department, Centre or Division, which has a clear identity within the training institution.

7.2 The school has a designated full-time Head or Director who has demonstrated administrative, scholarly and professional competence, preferably in the discipline of social work.

7.3 The Head or Director has primary responsibility for the coordination and professional leadership of the school, with sufficient time and resources to fulfil these responsibilities.

7.4 The school's budgetary allocation is sufficient to achieve its core purpose or mission and the programme objectives.

7.5 The budgetary allocation is stable enough to ensure programme planning and sustainability.

7.6 There are adequate physical facilities, including classroom space, offices for professional and administrative staff and space for student, faculty and field-liaison meetings, and the equipment necessary for the achievement of the school's core purpose or mission and the programme objectives.

7.7 Library and internet resources, necessary to achieve the programme objectives, are made available.

7.8 The necessary clerical and administrative staff is made available for the achievement of the programme objectives.

7.9 Where the school offers distance, mixed-mode, decentralized and/or internet based education there is provision of adequate infrastructure, including classroom space, computers, texts, audio-visual equipment, community resources for fieldwork education, and on-site instruction and

supervision to facilitate the achievement of its core purpose or mission, programme objectives and expected outcomes.

7.10 Within the policies, procedures and standards of the training institution, the school plays a key role with regard to the recruitment, appointment and promotion of staff.

7.11 The school strives toward gender equity in its recruitment, appointment, promotion and tenure policies and practices.

7.12 In its recruitment, appointment, promotion and tenure principles and procedures, the school reflects the diversities of the population that it interacts with and serves.

7.13 The decision-making processes of the school reflect participatory democratic principles and procedures.

7.14 The school promotes the development of a cooperative, supportive and productive working environment to facilitate the achievement of programme objectives.

7.15 The school develops and maintains linkages within the institution and with external organizations relevant to its core purpose or mission and its objectives.

 [back to top](#)

8. STANDARDS WITH REGARD TO CULTURAL AND ETHNIC DIVERSITY AND GENDER INCLUSIVENESS

With regard to cultural and ethnic diversity schools should aspire towards the following:

8.1 Making concerted and continuous efforts to ensure the enrichment of the educational experience by reflecting cultural and ethnic diversity, and gender analysis in its programme.

8.2 Ensuring that the programme, either through mainstreaming into all courses/modules and/or through a separate course/module, has clearly articulated objectives in respect of cultural and ethnic diversity, and gender analysis.

8.3 Indicating that issues regarding cultural and ethnic diversity, and gender analysis are represented in the fieldwork component of the programme.

8.4 Ensuring that student social workers are provided with opportunities to develop self-awareness regarding their personal and cultural values, beliefs, traditions and biases and how these might influence the ability to develop relationships with people, and to work with diverse population groups.

8.5 Promoting sensitivity to, and increasing knowledge about, cultural and ethnic diversity, and gender analysis.

8.6 Minimizing group stereotypes and prejudices. 12)

8.7 Ensuring that student social workers are able to form relationships with, and treat all persons with respect and dignity irrespective of such persons' cultural and ethnic beliefs and orientations.

8.8 Ensuring that student social workers are schooled in a basic human rights approach, as reflected

in international instruments such as the International Declaration on Human Rights and the U.N. Vienna Declaration (1993). 13)

 [back to top](#)

9. STANDARDS WITH REGARD TO SOCIAL WORK VALUES AND ETHICAL CODES OF CONDUCT

In view of the recognition that social work values, ethics and principles are the core components of the profession, schools should consistently aspire towards:

9.1 Focussed and meticulous attention to this aspect of the programme in curricula design and implementation.

9.2 Clearly articulated objectives with regard to social work values, principles and ethical conduct.

9.3 Registration of professional staff and student social workers (insofar as student social workers develop working relationships with people via fieldwork placements) with national and/or regional regulatory (whether statutory or non-statutory) bodies, with defined codes of ethics. 14) Members of such bodies are generally bound to the provisions of those codes.

9.4 In the absence of the existence of binding national and/or regional codes of ethics, the formulation of a code of ethics that is consistent with the values and principles of the profession, and with international norms regarding human rights and social justice.

9.5 Ensuring that every student social worker involved in fieldwork education, and every professional staff member, are aware the of boundaries of professional practice and what might constitute unprofessional conduct in terms of the code of ethics.

9.6 Taking appropriate action in relation to those student social workers and professional staff, who fail to comply with the code of ethics either through an established regulatory social work body, established procedures of the training institution, and/or through legal mechanisms.

9.7 Ensuring that regulatory social work bodies are broadly representative of the social work discipline, including where applicable social workers from both the public and private sector, and of the community that it serves including, wherever possible, the direct participation of service users.

9.8 Upholding, as far as is reasonable and possible, the principles of restorative rather than retributive justice 15) in disciplining either student social workers or professional staff who violate the code of ethics.

 [back to top](#)

CONCLUSION

Standards, by their very nature, generally tend to fall within the prescriptive, reductionist, logical-positivist paradigm. Efforts have been made to adopt an alternative and a more empowering, non-prescriptive language in this document. The main aim is to enhance social work education and training on a global level, by facilitating dialogue within and across nations and regions. The document reflects global standards that schools of social work should consistently aspire towards, which (collectively and if met) would actually provide for quite sophisticated levels of social work education and training. This is as it ought to be – the provision of the best possible education and

training for student social workers who, after qualifying, bear enormous responsibilities in their communities. The extent to which schools of social work meet global qualifying standards will depend on the developmental needs of any given country/region and the developmental status of the profession in any given context, as determined by unique historical, socio-political, economic and cultural contexts. These are given due consideration throughout the document.

In formulating the global standards care has also been taken to ensure that we do not take on the language of managerialism and marketization, which is seen to be antithetical with the core values and purposes of social work. By locating the standards against the international definition of social work and the core purposes of social work, the document ensures an approach to education and training that supports human rights, social justice, and an essential commitment to caring for, and the empowerment of individuals, groups and communities. It also reflects a commitment to the personal and professional development of student social workers, with particular emphases on the development of the critically self-reflective practitioner and the place of values and ethics in social work education and training. In the formulation of the global qualifying standards the challenge has been for them to be specific enough to have salience, yet broad enough to be relevant to any given context.

The Committee reiterates that in formulating global standards for social work education and training, neither the IASSW nor the IFSW will play any monitoring, control or accreditation function. The roles of these international bodies are intended to be supportive and facilitative. There must be clear mechanisms of communication between national and/or regional social work educators' associations and IASSW. One of the objectives is that, through the assistance of the Census Commission, IASSW will develop a data bank containing the details and programmes of member schools and of national and/or regional standards and systems of quality control and accreditation. Such information may be shared on an international level on request and/or via the websites of IASSW and IFSW. It is hoped that such sharing would provide the impetus for schools of social work to aspire towards the global qualifying standards for social work education and training elucidated in this document, and for continued dialogue within the profession on local, national, regional and global levels.

 [back to top](#)

REFERENCES

Dominelli, L.D. (1996). Deprofessionalizing social work: Anti-oppressive practice competencies and post-modernism. *British Journal of Social Work*. 26: 153-175

Lorenz, W. (2001). Social work in Europe – Portrait of a diverse professional group. In (Ed.). Hesse, S. International standard setting of higher social work education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.

Payne, M. (2001). Social work education: International standards. In (Ed.). Hesse, S. International standard setting of higher social work education. Stockholm University; Stockholm Studies of Social Work.

 [back to top](#)

APPENDIX A

The Committee consists of the following members

IASSW Representatives

Vishanthie Sewpaul from South Africa (Chair of the Committee since January 2001)

Sven Hessle from Sweden

Karen Lyons from the United Kingdom

Denyse Cote from Quebec

David Cox from Australia

Nelia Tello from Mexico

Barbara White from the United States

Hoi Wa Mak from Hong Kong

Lena Dominelli as ex-officio member in her capacity of President of IASSW.

IFSW Representatives

David Jones (Vice Chair of the Committee from the United Kingdom)

Ngoh-tiong Tan from Singapore

Dick Ramsay from Canada

Juan M.L. Carvajal from Columbia

Charles Mbugua from Kenya

Sung-Jae Choi from Korea

Imelda Dodds as ex-officio member in her capacity of President of IFSW

 [back to top](#)

FOOTNOTES

1) As "minimum standards" appear to be too prescriptive, the suggestion at the IASSW Board meeting in Chile in January 2002, was that we refer to "Global qualifying Standards for Social Work Education and Training". This is a more appealing alternative considering the main paradigm adopted in the document. Also while each component of the standards may represent a minimum, put together, the document reflects quite a sophisticated level of education and training.

2) Discussions were held with Faculty from Grand Valley State University, Grand Rapids, Michigan; representatives from Michigan State University, Hope College and Calvin College, Michigan; representatives from Social Work and the Social Welfare Training Institute – University of the West Indies, Mona Campus, Jamaica; and with the Joint Universities Committee on Social Work Education, South Africa.

3) These concepts are problematic as they reflect the traditional bio-medical model, which supports the notion of the service user as a passive recipient of social work services with the social worker as "expert" who knows best, and an implication of a hierarchical worker-client relationship, characterized by a so-called neutrality. It is antithetical to the holistic biopsychosocial health model which views people as active agents in change processes and structures, and to empowerment based practice which calls for active involvement, rather than a detached neutrality, on the part of practitioners. However, in the absence of a more suitable alternative these concepts continue to be used.

4) For the purpose of convenience, the document shall refer to "the school" or "schools" even where the context of study is a faculty, centre or department.

5) Given the limitations of dichotomies, and the linear modernist implications of the use of words "under-developed", "developing" or "developed" there is preference for the use of the concept "Two Thirds World". The concept reflects, numerically, the majority of the world's population who live in poverty and deprivation, and it does not imply any evaluative criteria with regard to superiority/inferiority.

6) It is envisaged that such quality control will not be instituted at the international level, but on local, national and/or regional levels.

7) Such concepts lack clear definition. Persons who fall into the categories of being "marginalized", "socially excluded", "dispossessed", "vulnerable" and/or "at risk" may be so defined by individual countries and/or regions.

8) In some countries legislation requires that field supervisors be qualified social workers while some go further to specify that field supervisors should be qualified in both social work and practice teaching.

9) These frameworks are not necessarily mutually exclusive.

10) Given current global concerns this should include: HIV/AIDS; the effects of the increasingly rapid pace of globalization; information technology development; contemporary political, cultural, ethnic and religious patterns and dynamics of societies; and the impact of population dynamics in respect of birth rates, morbidity and mortality rates, migration, and gender and age profiles and how these impact social policies and social service delivery.

11) "Minority groups" may be defined in terms of numerical representation and/or "minority" in terms of socio-economic and/or political status. It remains an ambiguous and contested concept and needs to be defined and clarified within specific social contexts.

12) While cultural sensitivity may contribute to culturally competent practice, the school must be mindful of the possibility of reinforcing group stereotypes. The school should, therefore, try to ensure that student social workers do not use knowledge of a particular group of people to generalize to every person in that group. The school should pay particular attention to both in-group and inter-group variations and similarities.

13) Such an approach might facilitate constructive confrontation and change where certain cultural beliefs, values and traditions violate peoples' basic human rights. As culture is socially constructed and dynamic, it is subject to deconstruction and change. Such constructive confrontation, deconstruction and change may be facilitated through a tuning into, and an understanding of particular cultural values, beliefs and traditions and via critical and reflective dialogue with members of the cultural group vis-à-vis broader human rights issues.

14) In many countries voluntary national professional associations play major roles in enhancing the status of social work, and in the development of Codes of Ethics. In some countries voluntary professional associations assume regulatory functions, for example disciplinary procedures in the event of professional malpractice, while in other countries statutory bodies assume such functions.

15) Restorative justice reflects the following: a belief that crime violates people and relationships;

making the wrong right; seeking justice between victims, offenders and communities; people are seen to be the victims; emphasis on participation, dialogue and mutual agreement; is oriented to the future and the development of responsibility. This is opposed to retributive justice which reflects: a belief that crime violates the State and its laws; a focus on punishment and guilt; justice sought between the State and the offender; the State as victim; authoritarian, technical and impersonal approaches; and orientation to the past and guilt.

Mezinárodní a český kontext Globálních kvalifikačních standardů vzdělávání v sociální práci vydaných IFSW a IASSW

IFSW (International Federation of Social Workers – Mezinárodní federace sociálních pracovníků) a IASSW (International Association of Schools of Social Work – Mezinárodní asociace škol sociální práce) přijaly v roce 2004 na generálním zasedání v Adelaide (Austrálie) Globální standardy pro výchovu a vzdělávání v profesi sociální práce (dále jen „kvalifikační standardy“). Poprvé byly kvalifikační standardy prezentovány na společné konferenci v Montpelier v roce 2002 (Gray a Webb, 2007). Cílem předkladatelů je homogenizovat a internacionalizovat standardy vzdělávání v sociální práci na celém světě, napříč kulturami, rozdíly v životní úrovni, vládnoucím politickým establishmentem a jinými rozdíly. Tímto dokumentem by se měly řídit všechny školy poskytující vzdělávání v sociální práci na celém světě. Dokument není samozřejmě právní normou, ale je dobré s ním být seznámen/-a, inspirovat se jím, protože tvoří rámec vzdělávání v sociální práci.

Následující text je kritickou reflexí a stručným představením vybraných přeložených částí globalních kvalifikačních standardů česky profesní veřejnosti s komentářem.

1. Globální kvalifikační standardy vzdělávání v sociální práci – úvod

V úvodu autoři kvalifikačních standardů zmiňují fakt, že vytváření globalních standardů vzdělávání je stejně důležité jako vzdělávání samotné – tím dávají na roveň koncepční práci při vytváření programových zásad vzdělávání s procesem vzdělávání samotným. Dokument přes unifikující snahu dát jednotnou formu standardům vyzdvihuje regionální specifika a oceňuje jejich zapojení do výuky sociální práce. Gray a Webb (2007) však kritizují riziko importování euroamerické civilizace a hodnot do těchto standardů, a tím devaluaci a potenciální diskriminaci kulturních podmínek ne-euroamerických částí země. Import „zapadních“ hodnot, které se ztotožňují se standardem kultury (např. individuální svoboda či lidská práva) do Číny nebo islamských zemí může být podle jmenovaných autorů nemožný a především naprosto nekompatibilní.

1.1 Kulturní souvislosti kvalifikačních standardů a sociální práce

Právě z pohledu českého kontextu se domnívám (na rozdíl od Graye a Webba (2007)), že dokument vcelku citlivě pracuje právě s kulturními rozdílnostmi a záleží na přístupu k implementaci dokumentu do národních podmínek. Velmi důležitý je také postoj národních autorit ve vzdělávání v sociální práci k tomuto dokumentu. Pokud některé kultury k jeho vytváření nebyly přizvány nebo se odmítly na tvorbě podílet, nastává vysoké riziko, že dokument nebude přijat s pochopením. Je však třeba velmi důkladně uvažovat, kdy říci ono „oficiální“ jasně „ano“ hodnotám západního světa (především právo na individuální

svobodu projevu a myšlení, ale i jen bytí jednotlivce, dodržování lidských práv), čímž se možná zablokuje vzájemný dialog s již jmenovanými kulturami, a kdy o těchto hodnotách nemluvit a nechat si dane kultury žít podle svých pravidel často vytvořených jako protest proti tak vysoko vyzdvihovaným hodnotám Západu. Autoři dokumentu i jeho implementační musí mít jasno, kdy a zda je třeba hájit demokratické hodnoty západní civilizace a kdy rozvíjet dialog s jinými kulturami v globálním světě. Otázkou je také, „kdo“ řekne toto závazné stanovisko a jak bude sankcionovat jeho nedodržování.

Dokument podle rejstříku autorů kvalifikačních standardů tvořilo z IASSW osm členů, z toho dva, resp. tři z tzv. z ne-euroamerického prostoru (JAR, Mexiko a Hongkong). Ze strany IFSW také osm členů, z toho čtyři z neeuroamerické civilizace (Singapur, Kolumbie, Keňa, Korea). Převaha euroamerického světa je tedy přítomná přesto, že není drtivá. (Dokument, str. 35–36).

Gray a Webb (2007) poznamenávají, že profese sociální práce je vlastně západní (euroamerickou) aktivitou, která se šíří do celého světa, a zmiňují např. uzdravující šamanské rituály některých domorodých kultur. Je však také třeba neopomenout náboženskou tradici, např. islamský zakkat (charita v komunitě, almužna) nebo židovský systém péče o celou komunitu, křesťanský „desátek“ a charitativní iniciativy od starověku či incký způsob péče o obyvatele a rozdělování půdy všem obyvatelům. Sociální práce, jak vhodně podotýkají Gray a Webb (2007), je velmi citlivou prací, která působí především v politických strukturách a kultuře. Podle již vydaných kvalifikačních standardů právě IASSW a IFSW si narokují být arbitry toho, která lokální praxe je prospěšná pro lidský rozvoj v podobě sociální práce a která je překážkou. Není možné než k tomu poznamenat, že právě výrazné zastoupení evropských a amerických specialistů se jeví být zásadní překážkou. Autoritou může být (podle hodnot euroamerické civilizace) jen někdo, kdo je za autoritu uznávan, a dodejme, splňuje předpoklady jistého paritního zastoupení 2/3 ne-euroamerického světa či politických reprezentací. Gray a Webb (2007) se dotkli opravdu velmi citlivého tématu – na jedné straně propagovat to nejlepší, co z naší euroamerické civilizace vzešlo, a na druhé straně být co nejvíce citlivý/-a k lokálním podmínkám (být jsou z hlediska Evropanů nebo Američanů sebekrutější?).

1.2 Definice sociální práce

Autoři globálních kvalifikačních standardů definují také sociální práci, tato definice byla přijata oběma organizacemi v květnu 2001.

Pokladam za vhodné ji v kontextu diskuse o ukotvení sociální práce v ČR zde uvést: „*Profese sociální práce podporuje sociální změnu, řešení problémů v lidských vztazích, empowerment a osvobození lidí k pozvednutí jejich wellbeing. Užívá teorie lidského chování a sociálních systémů, sociální práce zasahuje v místě, kde jsou lidé v interakci se svým prostředím. Pro sociální práci jsou fundamentální principy lidských práv a sociální spravedlnosti.*“ (Str. 5.) Povšimněme si, jak je tato definice skutečně mezinárodní, bere v úvahu podmínky chudých 2/3 planety (zdůrazňuje osvobození, lidská práva, sociální spravedlnost, změnu a empowerment). Definice vychází z pojetí člověk-v-prostředí, které je doménou tzv. ekologického přístupu v sociální práci (známá je např. Carel Germain), který vychází z práce Harriett Bartlettové (1970). Sociální práce by si podle této definice měla klást za cíl zlepšit pocit sociální a osobní pohody každého člověka (mimo jiné také formou změny/upravy společenských podmínek jednotlivců, skupin a komunit). Tím zohledňuje všechny dimenze člověka a dává sociálním pracovníkům do rukou nástroj k zlepšování podmínek lidského pobytu ve světě (Heidegger, 2002).

1.3 Základní cíle profese sociální práce

V části globálních kvalifikačních standardů o základních cílech profese sociální práce se říká, že hlavním cílem sociální práce by měla být podle dokumentu podpora rozvojových, protektivních, preventivních a/nebo terapeutických cílů, především:

- podporovat začleňování vyloučených a rizikových skupin ve společnosti
- pojmenovat a zpochybňovat bariéry, nerovnosti a nespravedlnosti ve společnosti
- vytvářet krátkodobá a dlouhodobá pracovní místa za účelem aktivizace jednotlivců, skupin a komunit k podpoře jejich well-being
- napomáhat a vychovávat jednotlivce tak, aby dokazali přijímat služby za účelem zvýšení lidského well-being, dodržování lidských práv, dále podporovat rozvoj a lidská práva, kolektivní a sociální harmonii a sociální stabilitu, pokud tato stabilita nenarušuje lidská práva

Domnívám se tedy, že kvalifikační standardy se pokoušejí definováním cílů sociální práce o integraci ohrožených jednotlivců, skupin a komunit do majoritní společnosti, a zlepšit tak jejich sociální fungování a osobní pohodu, zdůrazňují další prohlubování vědomí lidských práv a jejich dodržování. Celkově se jeví, že by sociální práce měla napomáhat globálnímu udržitelnému rozvoji v osobní i společenské rovině.

2. Globální kvalifikační standardy vzdělávání v sociální práci – jednotlivé

standardy

Dokument hovoří o devíti základních tématech: základní cíl nebo poslání škol sociální práce, programové cíle a výstupy, programová kurikula včetně praxe, kurikula stěžejních předmětů, odborní pracovníci škol, studenti sociální práce, struktura, administrace, vedení a zdroje, kulturní rozdílnost, hodnoty sociální práce a etika.

V následujícím textu vybírám nejzajímavější témata a kvalifikační standardy. Cele znění kvalifikačních standardů je možné najít v anglickém vydání supplementu časopisu *International Social Work*, 2007.

2.1 Standardy týkající se programových záměrů a výstupů

Školy by měly:

- reflektovat hodnoty a etické principy profese
- stanovit metody, které ověřují, že dochází k podpoře a dosažení kognitivního a afektivního rozvoje studentů sociální práce
- vytvořit indikatory, jak studijní program reflektuje základní znalosti, procesy, hodnoty a dovednosti profese sociální práce, aplikované ve specifických kontextech
- vytvořit indikatory, jak jsou tyto cíle dosaženy i na počátečním stupni dovednosti studentů s ohledem na sebereflexivní využití hodnot sociální práce, znalosti a dovednosti studentů
- vytvořit indikatory, jak se programy stykají s národními, mezinárodními cíli vzdělávání sociální práce
- sociální práce nepůsobí ve vakuu; vzdělávání by mělo zahrnovat vnímání působících kulturních, ekonomických, komunikačních, sociálních, politických a psychologických globalních faktorů
- vytvořit edukativní metody práce s jednotlivci, rodinami, skupinami a komunitami v jakémkoli kontextu
- zajistit sebeevaluaci, zda bylo dosaženo vzdělávacích cílů
- zajistit peer-evaluaci odborníků z praxe například psaných zkoušek, závěrečných prací, nebo posouzení vzdělávacích kurikul
- propůjčovat kvalitativně rozdílné kvalifikace v sociální práci jako schválené národními nebo regionálními autoritami vzdělávání sociální práce

Souhrnně řečeno, školy, které poskytují vzdělávání v sociální práci, by měly být zodpovědné za prohlubování hodnot profese sociální práce a jejich sladění s mezinárodními standardy, za kultivaci kritérií práce a sebereflexivních metod (spolu-)práce s klientem (jednotlivcem, rodinou, skupinou, komunitou) v kontextu společnosti a současného poznání o ní. Dale mají být ochotny zapojovat praktiky do vzdělávacího procesu formou

partnerských konzultací, kdy praktici sociální práce jsou bráni jako partneři ve vzdělávacím procesu. Školy by měly být schopny sebekriticky posoudit své vlastní působení a vyvodit z něho důsledky.

2.2 Standardy s ohledem na programové zásady (kurikula) včetně praktického vzdělávání

Školy by měly podporovat:

- zapojení uživatelů služeb do plánování a šíření vzdělávacích programů
- rozpoznání a rozvoj lokálních hodnot do etnický specifického vzdělávání sociální práce
- neustálé rozvíjení a doplňování vzdělávacích kurikul
- zajištění, že kurikula pomáhají studentům sociální práce rozvíjet znalosti kritického myšlení a vědeckých přístupů uvažování, otevřenosti k novým zkušenostem a paradigmátům
- závazek celoživotního vzdělávání
- praxe studentů, aby byly uspokojivým způsobem kontinuální
- plánovanou koordinaci a spojení mezi školou a zařízeními poskytujícími praxi
- opatření k orientaci supervízorů studentů a instruktorů praxe

Školní vzdělávání by tedy podle kvalifikačních standardů mělo integrovat do vzdělávacího procesu i uživatele služeb a umožnit jim také autonomní rozvoj. Vzdělávání v sociální práci by mělo být respektující ke své (byť i minoritní) kultuře a využívat její rozmanitosti a bohatství pro blaho klientů. Studenti sociální práce se mají učit klienty pro jejich kulturní odlišnosti nediskriminovat, ale integrovat do celku. Sociální pracovníci by měli být ochotní a mít dostatek vhodných příležitostí k celoživotnímu vzdělávání, aby mohli neustále čerpat z nových poznatků, a obohacovat jimi tak svou praktickou činnost.

2.3 Standardy týkající se klíčových kurikul předmětů

Školy by měly směřovat k identifikaci a výběru pro začlenění programových kurikul stanovených místní autoritou, v českém případě Asociace vzdělávatelů v sociální práci a ji vydány Minimalní standard vzdělávání v sociální práci.

2.3.1 Doména profese sociální práce

Hlavním úkolem sociální práce je:

- kritické porozumění toho, jak ovlivňují socio-strukturální nerovnosti, diskriminace, oprese, sociální, politické a ekonomické nespravedlnosti, lidské fungování na všech úrovních, včetně globální
- znalost lidského chování a rozvoje sociálního prostředí, se speciálním ohledem na situaci osoba-v-prostředí, životní cyklus a interakci mezi biologickými, psychologickými, socio-strukturálními, ekonomickými,

politickými, kulturními a spirituálními faktory
v pohledu na lidský rozvoj a chování

- znalost toho, jak tradice, kultura, víra, náboženství a tradice ovlivňují lidské fungování a rozvoj na všech úrovních, včetně těch, které mohou určovat zdroje a překážky růstu a rozvoje

- uznání a pochopení specifických původů sociální práce v různých zemích

- dostatečné znalosti příbuzných oborů a profesí k umožnění mezi-profesní spolupráce a týmové práce

- znalost politiky sociálního welfare, služeb a zákonů na místní a mezinárodní úrovni a role sociální práce v plánování sociální politiky, implementaci, evaluaci a procesu sociálních změn

- kritické porozumění, jak sociální stabilita, harmonie, vzájemný respekt a kolektivní solidarita ovlivňují lidské fungování a rozvoj na všech úrovních, do té míry, že stabilita, harmonie a solidarita nejsou používány k udržení statu quo s ohledem na dodržování lidských práv

Podle autorů kvalifikačních standardů by si sociální pracovník měl uvědomovat, jak hluboko je v cele (globálně pojaté) společnosti zakořeněno znevýhodňování mnoha minorit, utlačených na její okraj (v četných zemích dokonce lokálních, ale nikoli ekonomických majorit). Měl by ovládat důkladně společenské okolnosti výkonu jeho profese, zejména globální, politické, ekonomické, kulturní aspekty jeho práce a vlivu tradic (makrodimenze). „Mezo“dimenzi (střední úroveň působení) působení sociálního pracovníka na klienta tvoří jeho širší okolí a v neposlední řadě jeho komplexního posouzení musí být i mikrodimenze, kterou tvoří rodina a nejužší prostředí. Sociální pracovník by měl zvládat i zákonitosti vývoje osobnosti a jejího chování.

2.3.2 Doména profesionálů sociální práce

Hlavním úkolem sociálních pracovníků v praxi je podle předkladatelů kvalifikačních standardů:

- rozvoj kritických a sebereflexivních praktiků, kteří sdílejí se zaměstnavatelem své well-being a profesionální rozvoj, včetně zabránění syndromu vyhoření

- rozpoznání vzájemného vztahu mezi osobními životními zkušenostmi a osobními systémy hodnot a praxe sociální práce

- ocenění národních a mezinárodních kodexů etiky sociální práce

- příprava pracovníků sociální práce v holistickém paradigmatu (etnické, kulturní, rasové, genderové a jiné formy různosti)

- příprava sociálních pracovníků, kteří jsou schopni konceptualizovat sociální práci z moudrosti různých kultur, tradic a zvyků takovým způsobem, aby kultura, tradice, zvyky a etnicita se nezneužívaly k porušování

lidských prav

- rozvoj sociální práce zabývající se komplexitami, multidimenzialitami, etickými, právními a dialogickými aspekty moci

Praktici sociální práce by měli podle kvalifikačních standardů být připraveni na konstruktivní kritiku a sebereflexi vlastního počínání, uvědomovat si příčinné souvislosti mezi svým osobním životem a profesním působením, reflektovat národní a nadnárodní etické standardy. Měli by bdít nad tím, aby hodnoty jejich kultury nebyly zneužívány k znevýhodňování ostatních skupin obyvatelstva a k nekalým mocenským zaměrům. Klade se na ně nárok teoreticky uchopit svou vlastní práci a pojednat ji v širším, dokonce celostním kontextu.

2.3.3 Metody praxe sociální práce

Mezi metody praxe v sociální práci patří:

- dostatečné znalosti a dovednosti v posouzení vztahů, které tvoří a napomáhají posouzení a vztahu pomáhajících procesů k dosažení identifikovaných cílů programu sociální podpory a rozvojových, protektivních a/nebo terapeutických intervencí
- aplikace hodnot sociální práce, etických principů, znalosti a dovednosti v konfrontaci s nerovností, sociální, politickou a ekonomickou nespravedlností

- znalosti sociálního výzkumu a dovednosti a použití výzkumných metod

- použití hodnot sociální práce k podpoře péče, vzájemného respektu a vzájemné zodpovědnosti mezi členy a společností

Podle kvalifikačních standardů je tedy třeba do metod sociální práce aplikovat znalosti posouzení vztahů mezi jednotlivými procesy pomáhání k dosažení stanovených cílů podpory nejrozličnějších intervencí do životní situace klientů. Praktici aplikují nejen etické standardy, ale i znalosti o současné společenské nerovnosti a nespravedlnosti ve společnosti.

Tyto návody se mohou jevit jako levicové, poněvadž sociální pracovníci jsou nábádáni, aby překonávali rozdíly a nerovnosti ve společnosti, a také, aby integrovali minoritní jedince a komunity – je to především proto, že sociální práce se zabývá zejména potřebnými ocitnutými se na okraji společnosti z nejrozličnějších důvodů, a protože v mnoha zemích panuje demokratický způsob vládnutí a ekonomika volného trhu, která takové minority tvoří.

2.3.4 Paradigmata profese sociální práce

Mezi paradigmata sociální práce patří:

- rozeznání a rozpoznání důstojnosti, ucty a jedinečnosti lidského bytí
- rozpoznání spojení, které existuje napříč všemi systémy na mikro-, mezo- a makrourovni
- důraz na důležitost zasazení se pro změny v socio-strukturních, politických a ekonomických podmínkách, které zne-močňují,

marginalizují a vylučují lidi

- zaměření na budování kapacity a posílení jednotlivců, rodin, skupin, organizací a komunit na člověka zaměřeným rozvojovým přístupem

- znalosti o respektu pro práva uživatelů služeb
- řešení problémů a anticipatorní socializace pochopením normativních rozvojových životních cyklů a očekávaných životních úkolů a krizi ve vztahu k věku – orientovaných na vliv a posouzení sociokulturních očekávání

- předpoklad identifikace a rozpoznání síly potencialů lidských bytostí

- uznání a respekt pro různost ve vztahu k rase, kultuře, náboženství, etnicitě, jazykovému původu, rodu, sexuální orientaci

Socialní práce by do svých hlavních zásad měla zahrnout respekt k důstojnosti a jedinečnosti lidských bytostí, které si zaslouží uctu, důstojné zacházení a profesionalitu sociálních pracovníků, kteří by měli být schopni rozpoznat a integrovat potencial svých klientů v kontextu celé společnosti. Sociální pracovníci by měli usilovat o změny a zlepšení situace svých klientů formou změny legislativy a společenských struktur, zvláště pokud tyto odsouvají lidské bytosti na okraj. Uživatelé služeb sociálních pracovníků nejsou jen pasivní, ale mají svá práva, to se týká především těch, kteří z různých důvodů nemají možnost za svá práva bojovat.

2.4 Standardy týkající se studentů

sociální práce

Školy by měly stanovit:

- jasná kritéria pro přijetí na studia
- explicitní kritéria pro evaluaci studentských akademických výkonů na praxích
- zásadu nediskriminace proti žádnému studentovi
- zajistit, že studenti sociální práce jsou školeni v základních lidských právech (Mezinárodní deklaraci lidských práv, Konvenci práv dítěte OSN a Vídeňské deklaraci Spojených národů (1993))

Podle autorů kvalifikačních standardů by školy, které poskytují vzdělávání v sociální práci, měly zprůhlednit kritéria pro přijímání studentů i pro jejich hodnocení, jak v rámci výuky, tak v rámci jejich praktického vzdělávání.

Nikdo by neměl být diskriminován pro svou minoritní pozici ve společnosti. Studenti sociální práce by měli být školeni v základních deklaracích lidských práv.

Závěr

Česke odborné veřejnosti představené kvalifikační standardy rozšiřují a globalizují diskusi kolem vzdělávání sociálních pracovníků v mezinárodním kontextu a v České republice a přispívají k rozšíření rozhledu profesionálů sociální práce, vzdělavatelů, uživatelů služeb a v neposlední řadě i studentů sociální práce.

Kvalifikační standardy by mohly inspirovat
vzdělavatele k vyhledávání vlastních tradic sociální
práce a jejich využití studentů. Také mohou
inspirovat ke zvýšení reflektivního a kritického
myšlení studentů, aby si uvědomovali
a byli schopni měnit podmínky mezinárodní
nespravedlnosti a utlačování komunit a jednotlivců
na úkor jiných celků. Tento text měl
za cíl pomoci představení jednotlivých standardů
a jejich komentáře přispět k diskusi týkající
se vzdělávání v sociální práci v kontextu
zákonu č. 108/2006 Sb., který stanovuje
a zvyšuje kvalifikační předpoklady pro výkon
sociální práce.

Stanislava Ševčíková

Použitá literatura:

Supplement časopisu *International Social
Work*, 2007.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

BARTLETT, H. **The common base of social
work practice.** Washington: National Association
of Social Workers, 1970.

Gray M., Webb, S. A. **Global double
standards in Social Work – a Critical
Review.** 2007. www.socmag.net [online]
[15/06/2007]

HEIDEGGER, M. **Bytí a čas.** Praha: OIKOYMENH,
2002.

Definition of Social Work

Review of the International Definition of Social Work: Take part in the digital survey at <http://www.eassw.org/definition.asp>

International Federation of Social Workers

DEFINITION*

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.

COMMENTARY

Social work in its various forms addresses the multiple, complex transactions between people and their environments. Its mission is to enable all people to develop their full potential, enrich their lives, and prevent dysfunction. Professional social work is focused on problem solving and change. As such, social workers are change agents in society and in the lives of the individuals, families and communities they serve. Social work is an interrelated system of values, theory and practice.

Values

Social work grew out of humanitarian and democratic ideals, and its values are based on respect for the equality, worth, and dignity of all people. Since its beginnings over a century ago, social work practice has focused on meeting human needs and developing human potential. Human rights and social justice serve as the motivation and justification for social work action. In solidarity with those who are dis-advantaged, the profession strives to alleviate poverty and to liberate vulnerable and oppressed people in order to promote social inclusion. Social work values are embodied in the profession's national and international codes of ethics.

Theory

Social work bases its methodology on a systematic body of evidence-based knowledge derived from research and practice evaluation, including local and indigenous knowledge specific to its context. It recognises the complexity of interactions between human beings and their environment, and the capacity of people both to be affected by and to alter the multiple influences upon them including bio-psychosocial factors. The social work profession draws on theories of human development and behaviour and social systems to analyse complex situations and to facilitate individual, organisational, social and cultural changes.

Practice

Social work addresses the barriers, inequities and injustices that exist in society. It responds to crises and emergencies as well as to everyday personal and social problems. Social work utilises a variety of skills, techniques, and activities consistent with its holistic focus on persons and their environments. Social work interventions range from primarily person-focused psychosocial processes to

involvement in social policy, planning and development. These include counselling, clinical social work, group work, social pedagogical work, and family treatment and therapy as well as efforts to help people obtain services and resources in the community. Interventions also include agency administration, community organisation and engaging in social and political action to impact social policy and economic development. The holistic focus of social work is universal, but the priorities of social work practice will vary from country to country and from time to time depending on cultural, historical, and socio-economic conditions.

* This international definition of the social work profession replaces the IFSW definition adopted in 1982. It is understood that social work in the 21st century is dynamic and evolving, and therefore no definition should be regarded as exhaustive.

Adopted by the IFSW General Meeting in Montréal, Canada, July 2000

page last updated on 22.09.2011

**Recommendation Rec(2001)1
of the Committee of Ministers to member states
on social workers**

*(Adopted by the Committee of Ministers
on 17 January 2001
at the 737th meeting of the Ministers' Deputies)*

The Committee of Ministers, under the terms of Article 15.b of the Statute of the Council of Europe,

a. Considering that the aim of the Council of Europe is the achievement of greater unity among its members, for the purpose of safeguarding and promoting the ideals and principles, which are their common heritage;
b. Having regard to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms and its system of effective international protection of fundamental rights and freedoms;

c. Bearing in mind the Vienna Declaration and Plan of Action on combating racism, xenophobia, anti-Semitism and intolerance adopted at the 1st Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe in 1993;

d. Taking account of the United Nations Convention on the Rights of the Child;

e. Having regard to Recommendation 561 (1969) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on the protection of minors against ill-treatment;

f. Bearing in mind in particular its own Resolution (67) 16 on the role, training and status of social workers, as well as Recommendation No. R (91) 16 on the training of social workers and human rights;

g. Taking into account its Resolution (68) 2 on social services for migrant workers, Resolution (77) 33 on placement of children, Resolution (77) 37 on home help services, Recommendation (79) 17 concerning the protection of children against ill-treatment, Recommendation (80) 12 concerning marriage guidance and family counselling services, and Recommendation (84) 24 on the contribution of social security to preventive measures;

h. Bearing in mind the Copenhagen Declaration and Programme of Action of the United Nations World Summit for Social Development in 1995 as well as the Special Session of the General Assembly of the United Nations on social development in Geneva in June 2000;

i. Recalling the Final Declaration of the 2nd Summit of the Heads of State and Government of the Council of Europe, meeting in Strasbourg on 10 and 11 October 1997, in which it is recognised that "social cohesion is one of the foremost needs of the wider Europe and should be pursued as an essential complement to the promotion of human rights and dignity";

j. Taking into account the Joint Declaration of the European Ministers of Education on the European higher education area, who met in Bologna on 19 June 1999;

k. Bearing in mind the Final Conference of the Council of Europe's Human Dignity and Social Exclusion Project, held in Helsinki in May 1998, and the proposals for action against poverty and social exclusion, in partnership with all other relevant actors;

l. Recognising, in this context, that globalisation, political and social transformation and the extent and speed of change create social tensions (for example, unemployment, poverty, geographical mobility and pressures on family relationships), which are a threat to social cohesion and contribute to the instability of the family;

m. Recognising that social work has made, and continues to make, a significant contribution to the response to these economic and social changes and to the support of vulnerable people and communities during periods of change;

n. Recognising that pan-European co-operation on social policy is essential in this context;

o. Recognising that social work promotes the social welfare of individuals, groups and communities, facilitates social cohesion in periods of change and supports and protects vulnerable members of the community, working in partnership with service users, communities and other professions. For some people, personal misfortune or change will affect their ability to act for themselves. Some need help and guidance. Some need care, support and protection. Social workers respond to those

needs: they make an essential contribution to the promotion of social cohesion, both through preventive work and their response to social problems. Social work is therefore an investment in the future welfare of Europe;

p. Recognising that in situations of large-scale, violent social conflict, social workers, with their experience of social and medico-social practice, can play a key role in addressing the specific needs of refugees and displaced persons and in promoting community reconciliation;

q. Recognising that the nature of professional social work demands the highest level of responsibility in decision-making and mature judgement on the part of social workers and that consistently high standards of competence, therefore, require appropriate education and professional training;

r. Recognising that social work is a profession with close links to other social professions. It derives its knowledge from human and social science and from systematic evaluation of its own practice;

s. Recognising that effective management of workloads is essential to ensure the morale and performance of social workers and therefore the quality of the service delivered;

t. Recognising that the mobility of professionals, teaching staff and students between European countries helps to promote mutual understanding, professional flexibility and quality of service;

u. Believing, therefore, that it is timely to provide a renewed European framework of principles for the effective education, training, practice and working conditions of social workers and to make recommendations to member states on actions they should take to support social workers in fulfilling their essential responsibilities,

Recommends governments of member states to:

1. respect the principles set out in the appendix to the present text;

2. take the following action:

a. provide a stable legal framework within which social workers can practise;

b. involve social workers and users in setting and monitoring service standards;

c. recognise the implications of political and social developments in Europe for the practice of social work and for the initial, continuing and further training of social workers at all levels;

d. support the continuing development of new communications technologies in social work education and training;

e. promote the inclusion of obligatory human rights courses in social work curricula and ensure in particular their implementation in social work practice;

f. encourage the recruitment of students, teachers and practitioners from minority and ethnic groups and support the development of social work methods which are appropriate to the needs of all communities;

g. promote the production of teaching materials on human rights and minority questions and the translation of the document *Human Rights and Social Work: a Manual for Schools of Social Work* (United Nations Centre for Human Rights) into the languages relevant to local social practice;

h. establish mechanisms to prevent the future employment in social services of people who have convictions for the abuse of children and adults in receipt of care;

i. support the development of codes of ethics in line with existing international instruments and require agencies to promote good practice through the integration of ethical codes in service delivery arrangements and the provision of working conditions consistent with such ethical requirements;

j. identify measures to promote mobility of professional social workers, teaching staff and students in European countries;

k. seek to develop and promote greater compatibility and comparability in all areas of social work training and agree upon initiatives to take this forward;

l. encourage social services to use professional social workers;

m. work closely, and in a multidisciplinary manner, with professional bodies of social workers to take forward these recommendations.

Appendix to Recommendation Rec(2001)1

Principles governing the contribution that social workers can make towards maintaining social cohesion in close co-operation with their professional bodies:

1. Human rights and freedoms must be respected and it is necessary to give careful attention to complex influences on human behaviour, including both social, economic and psychological factors and religious and cultural traditions. Effective social

work education and practice in the increasingly mobile and diverse modern European society requires an understanding of minority ethnic communities and sensitivity to intercultural perspectives.

2. Where there is concern about risk to the individual or to others, human rights must be respected whilst protecting the interests of others involved.

3. Social workers together with other professional agencies and governments have an essential responsibility to identify and prevent abuse of children and adults in receipt of care.

4. Governments, the caring professions, including professional social workers, voluntary workers and agencies which employ them, must act together to serve the interests of the community and to promote social cohesion and effective services for both individuals and communities.

5. Social work should be provided in a manner that respects community and cultural traditions, as well as the rights and wishes of the service users.

6. Codes of ethics and conduct for social workers and agencies are essential to support effective social work practice and ensure respect for human life.

7. Agencies have a responsibility to define service and quality standards which take into account the needs and expectations of users, ethical principles, professional objectives, and cost-effectiveness. These standards should be derived from research, and should be transparent and regularly monitored. Social workers should be involved in defining and monitoring these standards.

8. Initial education and training must be part of an ongoing process including lifelong learning and opportunities for advanced education.

9. The training of social workers should involve, on all levels, participation by educators, practitioners and users. Teachers of social work practice in institutions of higher education should have personal experience of social work practice.

10. Research is essential for the development of social work. All social work practitioners must understand the application of research, be able to interpret research, and have the opportunity to undertake or participate in research.

11. Agencies specialising in social work must support these principles by creating an open working environment, constantly learning not only from the outcome of research, but also from the views of service users and the experience of social work practitioners.

12. The working environment of social workers should be favourable to the implementation of ethical principles and good practice.

13. Social workers should have the opportunity to be promoted to the post of expert practitioner, or to management and academic positions.

14. In order for social services to be of satisfactory quality, appropriate mechanisms for the exchange of knowledge, and the mobility of social work professionals between European states are necessary.