

Vzdělávání a bariéry ve vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty

Sandra Skalková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Sandra Skalková**
Osobní číslo: **H11134**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů
v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vzdělávání a bariéry ve vzdělávání pracovníků
s nevidomými klienty**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti vzdělávání zaměstnanců a potřeb nevidomých osob.

Použití kvalitativní metody pomocí techniky polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Vyvození závěru na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2002. ISBN 8024704692.
BĚLOHLÁVEK, František. Jak řídit a vést lidi. Praha: Computer, 2000. ISBN 8072263080.
NAVRÁTIL, Pavel a Monika PUNOVÁ. Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci. Brno: TRIBUN, 2007. ISBN 978-80-7399-343-6.
JESENSKÝ, Ján. Andragogika a gerontagogika handicapovaných. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 8071848239.
FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

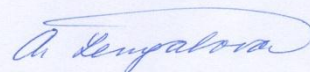
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**

Centrum výzkumu FHS

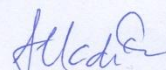
Datum zadání bakalářské práce: **22. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2014

Skalková Sandra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá vzdáváním a bariérami ve vzdávání pracovníků v organizaci pro nevidomé klienty. V teoretické části vymezuje pojem vzdávání ve společnosti a přechází k užšímu pojetí vzdávání v neziskové organizaci. Druhá část teoretické práce vymezuje termín tyflopédie a správnou komunikaci s nevidomou osobou. Praktická část je zpracována kvalitativní přístupem. Cílem práce je zjistit vzdávací potřeby a případné bariéry ve vzdávání pracovníků v dané organizaci. Výzkumná část probíhala pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty a následným zpracováním dat metodou otevřeného kódování.

Klíčová slova: celoživotní vzdávání, organizace v neziskovém sektoru, vzdávání v neziskové organizaci, bariéry, motivace, vzdávací potřeby, tyflopédie,

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with education and barriers to the education of employees in an organization for blind clients. The theoretical part defines the concept of education in a society; and further on, focuses on the concept of education in the non-profit organization. The second part of the theoretical work defines the term typhlopedia and correct communication with a blind person. The practical part is a qualitative approach. The intent is to assess training needs and possible barriers to the education of employees in the organization. The experimental part was carried out using semi-structured interviews with five respondents and subsequent processing of data using the method of open coding.

Keywords: lifelong learning, organizations in the non-profit sector, education in non-profit organization, barriers, motivation, learning needs, tyflopedia

:

Děkuji Mgr. Janu Kalendovi Ph.D. za spolupráci, vnovaný čas, cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině, přátelům a příteli za toleranci a psychickou podporu, nejen při psaní této práce, ale po dobu celého studia.

Prohláším, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POJETÍ VZD LÁVÁNÍ VE SPOLEČNOSTI	11
1.1 FORMY VZD LÁVÁNÍ A UČENÍ.....	12
1.2 CELOŽIVOTNÍ VZD LÁVÁNÍ Dospělých.....	15
2 VZD LÁVÁNÍ A ROZVOJ V ORGANIZACI.....	18
2.1 VYMEZENÍ POJMU ORGANIZACE.....	20
2.1.1 Organizace v neziskovém sektoru.....	21
2.2 SYSTÉM VZD LÁVÁNÍ V NEZISKOVÉ ORGANIZACI.....	24
2.3 VZD LÁVACÍ POTŘEBY PRACOVNÍKŮ	24
2.4 MOTIVACE KE VZD LÁVÁNÍ.....	27
2.5 BARIÉRY VE VZD LÁVÁNÍ Dospělých.....	28
3 ANDRAGOGICKÁ TYFLOPEDIE.....	31
3.1 OSOBNOST TYFLOPEDA.....	32
3.2 KOMUNIKACE TYFLOPEDA S NEVIDOMOU OSOBOU.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 METODOLOGIE	36
4.1 DESIGN VÝZKUMNÉHO ÚVĚTU	36
4.2 METODA SBĚRU DAT	37
4.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
4.4 VSTUP DO TERÉNU.....	39
4.5 VYJÁDŘENÍ K ETICKÝM PRAVIDLŮM VÝZKUMU	40
4.6 ANALÝZA DAT	40
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	41
5.1 IDEÁLNÍ TYFLOPED.....	41
5.2 ZÁKOLENÍ	42
5.3 VZD LÁVÁNÍ V ORGANIZACI.....	43
5.4 ČÍM JSME SI PROTI?.....	44
5.5 KVALITA KURZU	45
5.6 MOTIVACE.....	47
5.7 LEPTŠÍ ŽITÍ KY?.....	48
5.8 ZPŮSOBNÁ VAZBA	49
5.9 ÚČINNOST INFORMACÍ.....	49
6 SHRNTÍ A DOPORUČENÍ.....	51
ZÁVĚR.....	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	61
SEZNAM TABULEK	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

V této práci se budeme vnovat vzdělávání pracovníků v organizaci pro nevidomé klienty. Toto téma jsme si zvolili, jelikož danou organizaci známe a působili jsme zde v rámci praxe denního studia. Respondenti byli vybráni z této organizace prostřednictvím koordinátorky studentských praxí. Vzdělávání pracovníků není již neznámý pojem a každá organizace se snaží zajistovat svým zaměstnancům další profesní vzdělávání. Je mnoho publikací o vzdělávání ve firmách, najdeme zmínky i o vzdělávání v neziskové organizaci. Ale nejsou zmínky o tom, jak by se měli vzdělávat lidé, kteří pracují s nevidomými. Toto vzdělávání je specifické, nebo samotná cílová skupina, kterou se budeme v práci zabývat, vyžaduje specifický přístup. Cílem naší práce je zjistit vzdělávací potřeby a bariéry ve vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty v organizaci.

V teoretické části si vydefinujeme pojem vzdělávání ve společnosti, formy vzdělávání a rozdělíme na celoživotní učení dospělých. To chápeme jako základ pro ukotvení našeho tématu. Následně se budeme vnovat vzdělávání v neziskové organizaci a jejím specifickým. Dále si uvedeme teoretické informace získané z publikací o vzdělávacích potřebách pracovníků. Také považujeme za potřebné uvést, co pomáhá zaměstnancům k motivaci, k lepšímu výkonu. Zaměříme se i na získané výzkumy z oblasti motivace a bariér ve vzdělávání pracovníků. Tyto výzkumy podložíme zjištěnými fakty. Ve druhé polovině teoretické části se přesuneme k tyflopédii, nebo naše práce se zamůže na vzdělávání v organizaci pro nevidomé klienty. Tudiž je třeba uvést hlavní pojem a to andragogická tyflopédie. Také se zaměříme na osobnost tyflopeda. V této kapitole se budeme zabývat i komunikací tyflopeda s nevidomou osobou.

V praktické části se budeme opírat o výzkumné zjevení. Naše výzkumná část bude směřována kvalitativním směrem. Jako metoda budou zvoleny polostrukturované rozhovory. K rozhovoru budou vytvořeny pomocné otázky, tak aby zmapovali celkový systém vzdělávání v dané organizaci a mohli jsme z toho vyvodit vzdělávací potřeby a případné bariéry ve vzdělávání. Následně provedeme interpretaci dat pomocí metody otevřeného kódování, kde uvedeme výsledky našeho výzkumného zjevení.

I. TEORETICKÁ ÁST

1 POJETÍ VZD LÁVÁNÍ VE SPOLE NOSTI

Téma práce se v nuje vzd lávání pracovník s nevidomými uflivatelí. Jako základ povaflu- jeme, za d leflíté vysv tlít hlavní pojem a to termín vzd lávání. A následn pak zasadit do spole nosti a popsat celkový pr b h vzd lávání.

Samotné slovo švzd láváníõ pochází z anglického výrazu education, i n meckého bil- dung. Dle Palána (2002, s. 237) je vzd lávání uv dom lý a aktivní proces mezi vzd láva- ným a vzd lavatelem. P i tomto vzd lávacím procesu dochází k osvojování v deckých a praktických v domostí.

Samotné vzd lávání ve spole nosti je pom rn staré. O vzd lávání se m fleme dozv d t jifl ze starých civilizací v Egypt , Babylonii i ín v díle Konfucia. Zde m fleme za adit i filozofické –koly ve starém ecku, pro které je typická mravní, rozumová a t lesná výcho- va, nem li bychom také opomenout významnou Platonovu akademii a Aristotelovo u ili- t . V ím se vzd lávání a výchova posunula spí-e k náboflenství, právu, rétorice a vojens- tví. (Bedna íková, 2006, s. 29-30)

Za pr kopníka vzd lávání dosp lých povaflu jeme Jana Ámose Komenského. Ten p i-el s vizí vzd lávání v-ech v kových skupin, národ bez jakékoliv diskriminace. Komenský poukazoval na moflnost a nutnost vzd lávání, aby lidé byli u eni v-emu a v-estrann . (Bedna íková, 2006, s. 30)

Vývoj socialistické spole nosti vyfladoval pom rn velké nároky na vzd lanost. Do pop e- dí se dostával pořadavek na vzd lávání jedince nejen v produktivním, ale i pozd j-ím v - ku. Tento proces byl a bude ovliv ován zejména osobními charakteristikami lov ka a také podmínkami uplatn ní. Pro efektivní vzd lávání jedince je d leflítá kvalitní pedagogická pomoc, tu poskytovala ada institucí a zejména sd lovací prost edky. To bylo také impul- sem pro tzv. druhou vzd lávací cestu, která m la za cíl dopl ovat i roz-i ovat znalosti. (Bo ková, 1988, s. 7)

Po druhé sv tové válce dochází k pom rn výrazným zm nám v systému vzd lání. V 50. letech 20. století nar stal po et lidí s maturitou a o pár let pozd ji se vysoká –kola stala velkým fenoménem. Vzd lání v této dob m lo slouflit, jako výtah, díky kterému se mohla velká vrstva obyvatel posunout vý-e ve struktu e spole nosti. Vzd lání také m lo zajistit

jistý blahobyt obyvatel, kteří se pohybovali mezi střední vrstvou. (Keller a Tvrdý, 2008, s. 23)

Až v posledních třiceti letech se mluví o andragogice (vzdělávání dospělých), jak ji známe dnes. V roce 1968 dle (Knowles, 1980 cit. podle Formanová, 2003, s. 43) byla andragogika poprvé představena, jako myšlenka, Malcolmem Knowlesem na Bostonské univerzitě prostřednictvím novinového článku. Tímto dal Malcolm podnět k ustálení pojmu andragogika. Dle Palána (2002, s. 16) pojem andragogika pochází z řeckého výrazu andros - muž a pojmu ago- vésti. Podle něj, je to *o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé*. Palán (2002, s. 16) také uvádí, že andragogika se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělého jedince. Beneš (2003, s. 13) zmíní, že po roce 1989 došlo k zavedení pojmu andragogika prostřednictvím akreditační komise MŠMT, která potvrzuje systém studijních, doktorandských a habilitačních oborů na vysokých školách. Hlavním příčinou bylo odlišit pojem od zdiskreditovaného označení výchova a vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých (andragogika) se vztahuje na učení, které je systematické, plánované a cílevědomé. Chápeme-li vzdělávání, jako organizovaný proces, pak by měl existovat společenský zájem, který jej zakládá a podporuje. Takovou podporou můžeme chápat stát, organizace, nadace i různé spolky. (Beneš, 2003, s. 15)

1.1 Formy vzdělávání a učení

V první kapitole jsme se dozvěděli o celkovém významu vzdělávání v rámci společnosti. Další podkapitolou rozšíříme vzdělávání dospělých o proces učení a následně o formy vzdělávání. Dle Palána (2002, s. 221) je *učení proces záměrného navozování inosti, nebo výsledkem nabytých zkušeností vedoucí k získání a rozšíření poznatků, vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělaného*.

Zpravidla se učení dělí na tři základní sloffky. První kategorií je senzomotorické učení. V této formě dochází k utváření motorických dovedností a koordinaci mezi senzomotorickou, kognitivní a motorickou oblastí. Patří sem také pojmové učení, které vytváří myšlenkové struktury. Poslední sloffkou je sociální učení (socializační proces), kdy se vzdělaný učí v rolím. (Palán, 2002, s. 221)

Proces učení má také své fáze, které probíhají poslopn a dodrflují ur ité zákonitosti. Prv-ní fáze se nazývá motiva ní. V této fázi je d leflité, aby dosp lý jedinec byl motivován a aktivn se zapojoval v u ebním procesu. Druhá fáze ó poznávací, p edstavuje p ijímání nových informací, jejich porozum ní a následné utvá ení v domostí. Aplika ní fáze je cha-rakteristická aktivitami, které mají procvi it pohybové i intelektuální dovednosti (zkopí-rovat text) a procvi it my-lenkové operace (p eklad z cizího jazyka). Pro poslední fázi ó diagnostickou je d leflitá zp tná vazba o výsledcích u ení a o dosaflení cíle. (Bedna íková, 2006, s. 14)

Muffík (2005, s. 43 - 45) uvádí, fle p i procesu u ení je d leflité zmínit i cíle u ení. Tento cíl zachycuje, co má ú astník na konci kurzu v d t, nebo um t. Pomocí t chto cíl lze vzd lávání p ipravit, provést a zhodnotit jeho úsp nost. Pokud si lektor stanoví u ební cíle, cofl by nem l opomenout, vyplývají pro n j ur ité výhody. Jednou z výhod m fle být lep-í p ipravenost na výuku, lépe odhadnout pot ebný as i snadn ji ov it, jak ú astníci ovládají danou látku. Cíle u ení by m ly být co nejkonkrétn j-í. Mezi d leflité cíle u ení adíme: *Co má ú astník ovládat?, a Co má studující um t?*. Bedna íková (2006, s. 38) do-pl uje u ební cíle o ur ité vlastnosti, aby výuka byla co nejefektivn j-í. Jako první uvádí komplexnost. Tato vlastnost má pofladavek, aby u ební cíl zahrnoval zm ny, ke kterým má vzd lávaný b hem u ení dojít, nejen v kognitivní, ale i afektivní a psychomotorické oblas-ti. U ební cíl by m l být i konzistentní, to znamená, aby byly u ební cíle vzájemn propo-jené. Vy-í cíle by m ly být nad azené t m niř-ím, ale zároveň by m ly být závislé na do-saflení niř-ích cíl . Dal-í vlastností je kontrolovatelnost, která vyjad uje, jaké innosti a výkony jsou ú astníci schopni v ur ité fázi u ení dosáhnout. Pokud si stanovujeme u ební cíl, je d leflité, aby byl p im ený. Tedy cíl, který je pom rn náro ný, ale splnitelný pro v t-ínu vzd lávaných. Pokud je cíl nenáro ný, obvykle ú astníci ztrácí motivaci, p ehnaná náro nost cíle zase vede ke sníflení sebev domí a ú astníky demotivuje.

Dle Muffíka (2011, s. 83) proces učení dosp lých m fleme rozd lit do forem. Vzd lávací formou se rozumí organiza ní rámeč výuky. M fleme íci, fle jsou to zp soby, jak ídit vzd lávací proces. V literatu e se dozvíme, fle kařdý autor uvádí r zné formy učení. Na-p íklad Memorandum o celoflivotním učení (2000, s. 6) prezentuje t i základní formy učení. Jako první zmi uje formální učení, které probíhá ve vzd lávacích institucích a vede k získávání uznávaných diplom . Neformální učení m fle být poskytováno na pracovi-ti, prost edníkem m fle být organizace. Tato forma učení nevede k získání osv d ení. Posled-

ní formou je informální učení, které považuje za znak každodenního života. Na rozdíl od předchozích, není informální učení nezbytně úmyslným učením. Tudíž to, jak prospívá k novým vědomostem, nemusí být rozpoznatelné.

Také bychom neměli opomenout, že formy vzdělávání se liší podle různých hledisek. Jedním z nich může být časové hledisko (využití vyučovací hodiny u dospělých). Dalším může být prostředí, kde se výuka realizuje, to může být tělocvična, laboratorní dílna. Za hledisko můžeme považovat i organizační uspořádání studujících, tím se rozumí, jestli výuka je skupinová i individuální. Stav systému, ve kterém výuka probíhá, tělu přidáme k hlediskům. Tyto systémy se dělí na živé (lektor, konzultant) a neživé (pomůcky, vyučovací technika). Posledním hlediskem je zaměření vzdělávací akce, tím můžeme mít na mysli, jestli jde o specializační, i inovační kurzy. (Palán, 1997, s. 40)

Za vzdělávací formy můžeme též považovat, přímou, distanční, kombinovanou výuku a sebevzdělávání. Přímá (prezenční) výuka probíhá ve třídě, kde se lektor i vzdělávaný setkají. Distanční forma je charakteristická oddělením lektora i vyučovaného jedince v rámci času i prostoru. V tomto případě komunikace probíhá přes krátkodobé konzultace i semináře. V praxi je hojně rozšířená kombinovaná forma, kdy její část výuky je převedena do individuálního, ale lektorem řízeného samostudia. Poslední formou je sebevzdělávání, to se vyznačuje tím, že lektor a vzdělávající jsou vlastně jedna osoba. (Muffík, 2011, s. 84- 86)

Můžeme doplnit i další formy a to učení z výkonu, které má dvě podoby učení z výkonu (*vzdělávaný přihlíží k výkonu učitele, jde o demonstraci*) a učení z vlastního výkonu (*učitel přihlíží výkonu vzdělaného, jde o stínování*). V prvním typu je demonstrace poradenské aktivity. Je tedy velmi účelné, kdy konzultant umí poradit, ale i přivést do praxe. Jako příklad můžeme uvést vedení porady i obchodní rozhovor. V druhém případě se jedná o obrácení role. Zde se baví lektor a vzdělávaný podává výkon. Lektor by neměl do předsedu zasahovat a často ani učitel neví, že je stínován. Můžeme říci, že jsou to dva neobyčejně únné způsoby vzdělávání a to proto, že dochází k přímému kontaktu s praxí. (Plamínek, 2010, s. 44 a 45).

1.2 Celoflivotní vzdávání dospělých

Následující podkapitola navazuje na předchozí, kde jsme vysvětlili pojem učení a formy vzdávání. Protože téma práce je o vzdávání pracovníků (dospělých) v organizaci, budeme se nyní zabývat tím, proč bychom měli celoflivotně vzdávat. Plamínek (2010, s. 47) zdrazuje, že jsme biologickým druhem, který chce jít neustále kupedu. Není se němu divit, protože jsem plni sil a sami si to uvdomujeme. Jsme si v domě, že náúspěch nám pomůže pekonat životní tlakosti a zvíťzíme. To co nás vede k neustálému pokroku je motivace. Dokonce pívýzkumech lidského mozku bylo zjišeno, *že mít, i um t více, nejl ostatní nás motivuje více, nejl mít prost akorát dost*. Také lidský mozek reagoval dkladně, *na situaci v níž jedinec získal pomrně malou hodnotu, ale bylo to více nejl u ostatních úastník , nejl na situaci, ve které dostal vysokou hodnotu, ale ta byla menší, nejl u ostatních*. Je tedy zřejmé, že soutvíme mezi sebou a často neváháme pouflit i dávku agresivity.

Rozvoj človka ó proces učení, mžeme chápat, jako seberealizaci. Je to experimentování človka se sebou samým. Jde o cestu bez předem daného cíle, je to cesta, na které človk zjistí, ím vlastně je. Sartre poznamenal, že pokud seberealizace není realizací něho daného, pak je to realizace něho. Seberealizaci, nebo mžeme říci tvorba osobní identity je v moderní době chápána, jako rozvoj individuality uvnitř společenských tlaků a poměrů a do určité míry sem spadají i mezilidské vztahy. Rozvoj individuality je pochopitelný, když se jedná o dlebu práce ve společnosti. A pokud chci být sám sebou, musím být něco jiného a něco více nejl nositel společnosti. (Beneš a kol., 2002, s. 77- 78)

Je docela možné, že na počátku jedince celoflivotně se vzdávat má vliv změna našeho prostoru. Tím máme na mysli, že se neustále zvětuje rychlost, kterou se mžeme přesunovat. Fenomén- internet, který ovládl celé lidstvo. Masová média pínáejí zpravodajství ze všech koutů světa. Další pívinou mže být změna hodnotové orientace. Nebo dříve byla hlavní hodnotou úestnost a poctivost, lidé viděli autoritu a poslušnost v bofistvech. Ale v průběhu 20. století se hodnotová hlediska začala měnit. V této době se dostala na povrch nová hodnotová triáda 3 P. Jednalo se o peníze, prestiž a pepy a mžeme zaadit i pohodlí. A abychom zvládli tyto dobové trendy, nabízí se nám vzdávání. Celoflivotně vzdávání bude v tomto kontextu sehrávat výraznou roli. (Plamínek, 2010, s. 48- 59)

Palán (2002, s. 28) celoživotní učení charakterizuje poměrně výstišným popisem: *Celoživotní učení představuje základní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení a učitel v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému i mimo ně jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a etně plynulé přechody mezi vzděláváním a zaměstnáváním, a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence kdykoli během života.*

Veteková a Tureckiová (2008, s. 13) pojímají celoživotní učení, jako nezbytný proces vedoucí k aktivní úasti na trhu práce. Státy Evropské unie včetně České Republiky podporují ekonomické, školní a sociální strukturální reformy. Dne 15. listopadu 2006 zákon č. 172/2006 Sb. zavedl program na vzdělávání dospělých, který byl zaveden Evropským parlamentem a Radou EU. Memorandum o celoživotním učení (2000, s. 3) mělo za cíl se zaměřit na získávání a obnovení dovedností, tzv. princip *nové základní dovednosti pro všechny, viditelný růst investic do lidských zdrojů, rozvoj efektivních vyučovacích metod, zajištění přístupu k informacím a poradenství a popularizaci přístupu k celoživotnímu učení co nejvíce lidem*. Veteková a Tureckiová (2008, s. 13) doplňují, že zásady celoživotního vzdělávání byly přijaty v politické rovině. A na které státy rozvíjejí své vnitrostátní strategie na podporu celoživotního učení, aby se oběma zeměmi zpestřila cesta k dalšímu vzdělávání.

Dle Muffíka (2004, s. 22) celoživotní vzdělávání je chápáno, jako formativní proces a probíhá v těchto etapách:

1. *Předškolní výchova a vzdělávání*
2. *Základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky*
3. *Všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích*
4. *Odborné vzdělávání (příprava na povolání)*
5. *Vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i po skončení jejich ekonomicky aktivního období*

V současné době prestiž vzdělání roste. Stále více občanů chce participovat na svém dalším vzdělávání. Dostupná nabídka není pro všechny stejná. Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se posouvá vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného vzdělávání k získání nových kompetencí a kvalifikací. Již neplatí představa, že učení dospělých je pod záštitou státu. Dnes se setkáváme s různými vzdělá-

lávacími a komerčními nabídkami na trhu. Můžeme vyvodit, že princip zaměřený na účastníky znamená vzdělávání v rámci sociálních hnutí (ekologické, feministické) a nahrazuje spolky. Vzdělávání dospělých probíhá uvnitř institucí, při práci i trávením volného času. (Beneš, 2000, s. 27- 28).

Jako podporu celoživotního vzdělávání vznikl program Sokrates, který se zaměřuje na tři základní pilíře vzdělávací politiky Evropské Unie. Jedním z jeho pilířů je program GRUNDTVIG, který se zaměřuje na vzdělávání dospělých a na další formy celoživotního učení. Cílovou skupinou jsou tedy dospělí ve věkové hranici 16- 24 a nad 25 let, kteří si chtějí doplnit své vzdělání. Grundtvig podporuje z kvalitování odborné přípravy osob působících ve vzdělávání dospělých. Také cílem je posilovat evropskou dimenzi ve vzdělávání dospělých, prostřednictvím rozšiřování poznatků a zkušeností. Do tohoto programu se mohou zapojit i neziskové organizace, knihovny, muzea. (Brdek a Vychová, 2004, s. 37-43)

2 VZD LÁVÁNÍ A ROZVOJ V ORGANIZACI

V další kapitole se budeme vzdáváním v novat konkrétní a to v rámci organizace. Koubek (2001, s. 238) zmiňuje, že vzdáváním je potřeba chápat, jako celoživotní proces. V tomto ohledu zde sehrává hlavní roli organizace a její vzdávací aktivity. Palán (2002, s. 138-139) pojímá *organizaci, jako seskupení lidí, kteří se sdružují a koordinují své úsilí k tomu, aby rychle a efektivně dosáhli vytyčených cílů*. Koubek (2001, s. 238) uvádí, že základním prvkem každé úspěšné organizace je flexibilita a připravenost na změny. Flexibilitou myslíme lidi, kteří jsou nejen připraveni na jakoukoli změnu, ale i změnu akceptují a podporují. A tak není divu, že péče o pracovní schopnosti zaměstnanců se dostává do popředí personální práce. V dnešní době nestačí tradiční způsoby vzdáváním, jde již více o rozvojové aktivity. Pro úspěšnou firmu uvést do vody, pro organizace chtějí být úspěšné a musejí investovat do vzdáváním a rozvoje svých pracovníků :

- Objevují se nové poznatky a technologie, tudíž jsou potřeba i nové znalosti
- Proměnlivost lidských potřeb a tím i proměnlivost trhu zboží
- Rychle se měnící podmínky v organizaci, které se musí zvládnout
- Orientace na kvalitu a služby pro zákazníka
- Globalizace a internacionalizace

Hroník (2007, s. 18) zastává názor, že rozvoj a vzdáváním je závislé na personálních strategiích. Jsou vytvářeny na dobu určitou let. Je třeba rozlišit, zda se bude jednat o vzdáváním pro *organizaci na jedno použití* nebo pro *revitalizující organizaci*. V prvním případě jsou stavěny na omezenou dobu. Orientují se na práci s lidmi, které není třeba dále vzdávat. Tyto organizace jsou orientované na nízké náklady. Naproti tomu druhý případ organizace musí pružně reagovat na vnější podmínky. Zde je vzdáváním propracovanější a má svou strukturu. Koubek (2001, s. 254 - 256) uvádí, že formováním pracovních schopností jsou rozlišovány dva typy. Je tedy třeba rozlišovat mezi *formováním pracovních schopností člověka* a *formováním pracovních schopností pracovníka*. V prvním případě můžeme mluvit o formování pracovních schopností v průběhu celého života. V druhém případě, ale už můžeme mluvit jen o formování schopností člověka v určité organizaci. V zásadě v procesu formování pracovních schopností rozlišujeme tři oblasti. Tou první se rozumí oblast všeobecného vzdáváním, která je řízená státem. Zde se formují základní a všeobecné znalosti, které napomáhají jedinci působit ve společnosti. Tato oblast je spíše orientovaná na sociální rozvoj a

na jeho osobnost. V oblasti odborného vzdělávání (training) se uskutečňuje proces na přípravu povolání, formování specifických znalostí a dovedností. Je zde potřeba se přizpůsobit aktuálním požadavkům pracovního místa. Těto oblasti je odborné vzdělávání, které je soustředěno na zaměření a zahrnuje, jak přípravu na povolání, tak i do-kolování a prohlubování kvalifikace. Při procesu formování pracovních schopností pracovník se angažuje organizace.

Hroník (2007, s. 127- 128) vyčleňuje vzdělávání v organizaci na dvě základní funkce. První funkce zastává rozvoj způsobilostí určitého druhu (competence i competency). Druhá zodpovídá za zvýšení krátkodobé a dlouhodobé výkonnosti. Tyto dvě zmíněné funkce můžeme rozdělit na dvě funkce, podle obsahového a procesního charakteru. Mezi dvě funkce vzdělávání můžeme zařadit funkci orientační, adaptační, integrační, kvalifikační, specializační, inovační a motivační. Je pochopitelné, že určitá vzdělávací aktivita nenaplní všechny funkce najednou. Vzdělávání si také můžeme přizpůsobovat dle obsahu. V tomto pojetí, můžeme někdy narazit na rozdělení tvrdých a měkkých kompetencí. Kompetencí dle Palána (2001, s. 98) *je schopnost vykonávat určitou funkci, nebo soubor funkcí a dosahovat v ní určité úrovně výkonnosti. Nebo soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe, než jiné, což jim umožní uje lépe zvládat dané situace.*

Vzdělávání pracovníků v organizaci by mělo být dobře organizované a systematické. Můžeme říct, že je to stále se opakující cyklus, který vychází ze zásad politiky vzdělávání. Sledující cíle a opírá se o vytvořené organizační předpoklady. Cyklus vzdělávání začíná identifikací potřeb se vzdělat, následuje fáze plánování vzdělávání. Během plánování se bere v úvahu finanční rozpočet a časové hledisko. Nesmíme opomenout pracovníky, kterých se bude vzdělávání týkat, oblast a metodu vzdělávání. Těto fáze je vlastní proces vzdělávání (realizace vzdělávacího procesu). Do cyklu vzdělávání přidáme i fázi vyhodnocování, tedy výsledky vzdělávání a vyhodnocení efektivnosti vzdělávacího programu. Díky systematickému vzdělávání pracovníků má organizace lepší kvalifikaci, znalosti a dovednosti pracovníků. Mezi výhody přidáme také lepší vztah pracovníků k organizaci. Organizace má tak soustavně k dispozici odborně vyškolené pracovníky a lepší schopnost předejít ztrátě. (Koubek, s. 2007, s. 259- 260).

2.1 Vymezení pojmu organizace

Nyní si blíže vysvětlíme pojem organizace a její specifika. Vysvětlení tohoto termínu považujeme za stejně důležité, neboť hraje podstatnou roli v uvedené práci. Podstata koncepce organizace často vychází z teorií, které jsou často rozmanité a navazují na odlišné přístupy ekonomických, technických a společenských věd. Například objektivistický přístup vychází ze sociální reality, která je nezávislá na jedinci. Tyto jevy můžeme sledovat pozitivistickými metodami a dalšími přirodními jevy. Na rozdíl subjektivistický přístup odmítá existenci sociální skutečnosti a má odmítavý postoj vůči pozitivistickému pozorování. Můžeme také uvést několik základních koncepcí, které reprezentují odlišný názor na sociální realitu, ale i na vyvolávající procesy. Jednou z nich je koncepce radikální změny prezentovaná R. Dahrendorfem, která se orientuje na emancipační procesy. Tyto procesy můžeme v krátkém časovém úseku sledovat situaci a podmínky existence skupin a jednotlivců. Koncepce regulace, zkoumá podmínky a důsledky sociálního pořádku. Zabývá se vzájemnou závislostí a solidaritou jedinců a jejich adaptací. (Bedrnová a Nový, 2007, s. 418 a 419)

Je zřejmé, že všechny organizace mají více či méně nějakou podobu formalizované struktury. Organizace se navzájem liší svou složitostí, je důležitě rozdělit úkoly celkového řízení do úloh. Strukturu organizace můžeme chápat, jako rámec zabezpečovací práce. Kdy tento rámec je tvořen jednotkami, funkcemi, divizemi a pracovními týmy. Struktura by nám také měla ukázat, kdo je zodpovědný za řízení, koordinování a výkon úloh. Struktury jsou zapsány v organizačním schématu. Toto rozdělení zasazuje jedince do úloh, které označují jejich postavení i náplň práce. Schémata v organizaci mají vertikální povahu, neukazují horizontální a diagonální vztahy. Daná schémata mají své použití, jako nástroje zjednodušeného definování toho, kdo co dělá a jaké jsou jeho hierarchické linie pravomocí. (Armstrong, 2002, s. 186 a 187)

Organizaci lze rozdělit na mechanickou a organickou strukturu. Mechanická struktura je charakteristická svou vysokou komplexností, horizontální diferenciací a silně participativní rozhodovací silou. Vyznačuje se pyramidovou strukturou. Naopak organická struktura má nízkou horizontální diferenciací, horizontální i vertikální spolupráci. Je zde flexibilní rozdělení pracovních pozic a úkolů a výrazné delegování rozhodovacích pravomocí. (Bedrnová a Nový, 2007, s. 422)

Každá organizace je specifikovaná organizační (firemní) kulturou. Hroník (2007, s. 16-17) definuje kulturu jako soubor sdílených hodnot a neuvdomovaných očekávání. Tyto hodnoty mají vliv na rozvoj a vzdělávání v organizaci. Brooks (2003, s. 216) uvádí, že firemní kultura je zodpovědná za nejzávažnější neduhy a nezdary, ale také se jí připisují úspěchy. Je důležité, abychom mohli lépe pochopit chování v organizaci a vysvětlit problémy. Organizační kultura by měla zlepšit schopnost analýzy organizačního chování. Jako příklad máme uvést několik typologií kultury organizace. Jako první uvádí Lukášová, Nový a kol (2004, s. 80-81) kulturu drsných hochů. Je zde vysoké riziko a tato kultura je drsná, rychlá, zaměřená buď na vítězství nebo nic. Nejsou povoleny chyby. Kultura tvrdé práce je charakteristická nízkou mírou rizika, rychlou pracovní vazbou. Klade důraz na aktivitu a iniciativu jedince. Další kulturou je -sázka na budoucnost. Zde je velké riziko rozhodování, ale pracovní vazba je velmi pomalá. Jako poslední typ máme uvést procesní kulturu organizace. Je typická svou technickou dokonalostí, správným postupem a precizností. Pracovníci nemají pracovní vazbu, nevadí, jestli jsou úspěšní a proto jsou opatrnější.

Pokud se vracíme k vzdělávání zaměstnanců v organizaci, neměli bychom zapomenout na pojem učení se organizace. Tento pojem podle Garvina (1993, s. 78-91) spočívá v tom, že učení je důležité faktory pro organizaci, který umožňuje schopnost přizpůsobit se organizaci. Také chápe organizaci, jako schopnou vytvářet, získávat a přenášet nové znalosti. Učení se organizace se učí o vzdělávání ze zkušeností a vytvářejí různé programy na zlepšení vzdělávání. Burgoyne (1994, s. 7) dodává, že tyto organizace musí být schopny se adaptovat na souvislosti, ve kterých fungují a existují. Měly by formovat své zaměstnance, aby tímto souvislostem odpovídali a vyhovovali. Podle Armstronga (2002, s. 473) máme nastat problém při podchycení špičkových znalostí, která je vpuštěná ve v domostech a know-how. V tomto případě konkurenti nemohou napodobit.

2.1.1 Organizace v neziskovém sektoru

V další podkapitole se budeme zabývat pojmu organizace je třeba specifikovat ji, a to neziskové organizaci. A to z toho důvodu, že náhodně výzkumu bude probíhat v neziskové organizaci. Pro začátek uvádíme zasazení pojmu - neziskového sektoru, kde organizace funguje. Dle Skovajsa a kol. (2010, s. 32) je to *formální sektor mezi státem a trhem, jako oblast působení soukromých organizací, které jsou ale zaměřené na jiné cíle, než je dosahování zisku*. Telec (1998, s. 31) uvádí, že organizace nejsou založeny za účelem zisku, ale za účelem na-

plnění poslání organizace. Ovšem, třeba nezisková organizace může dosáhnout finančního zisku, ale tyto příjmy musí investovat do své činnosti. Kromě neziskového sektoru se můžeme setkat s pojmy občanský, nevládní, nestátní a třetí sektor.

Neziskovou právní osobou je právnická osoba, založená k poskytování obecně prospěšných služeb, zejména v oblasti ochrany životního prostředí, vzdělání, charitativní a sociální péče. Tato právnická osoba je povinna poskytovat své služby, které jsou v souladu s jejím posláním, všem zájemcům, za stejných podmínek. Majetek této organizace slouží, jako prostředek k financování jejího účelu, pro který byla organizace zřízena. Zakladateli mohou být fyzické osoby s trvalým pobytem na území České republiky, nebo právnické osoby na území území. (Duben, 1996, s. 45).

Občanské společnosti jak se někdy neziskové organizace nazývají, se dělí podle různých kritérií. Jedním z kritérií může být členství, pak se organizace dělí na členské a nečlenské. Pro první typ členství tvoří základnu, příkladem může být bývalé občanské sdružení a odbory. Nečlenské organizace nemají členy, ale pracovníky a členy správních orgánů. Tím mohou být nadace, nadační fondy a obecně prospěšné společnosti. Z hlediska typu činnosti dělíme občanské společnosti na servisní, zájmové a advokátní. První typ – servisní vztínou působí v sociální, zdravotní, nebo vzdělávací oblasti. Zájmové nabízejí členům možnost realizace vlastních zájmů, sebevyjádření a také trávení volného času. Organizace, které mají advokátní činnost, se věnují obhajobě zájmů, a ochraně vlastních i jiných skupiny. Sem můžeme zařadit lobbistické skupiny, nebo organizace zaměřené na ochranu životního prostředí. Neziskové organizace můžeme i rozlišit podle prospěšnosti. A to na vzájemně prospěšné organizace, které pomáhají prospěch jen svým členům, například jejich rodinným příslušníkům. Jde o sportovní oddíly, zájmové spolky. Druhým typem jsou veřejně prospěšné společnosti. Poskytují prospěch široké veřejnosti a tím, jim může pomáhat. Do této kategorie patří nadace, nadační fondy a bývalá občanská sdružení. (Skovajsa, 2010, s. 41-42)

Dříve se neziskové organizace členily dle právní formy na občanské sdružení, obecně prospěšné společnosti, nadace a nadační fondy a úřadová zařízení církví. Podle nového občanského zákoníku platného od 1. 1. 2014 organizace v neziskovém sektoru dělíme na korporace, fundace a ústavy. Organizace, ve které budeme provádět výzkum, byla založena v souladu se zákonem č. 248/1995 Sb. o obecně prospěšných společnostech. V budoucnu by

se měla tato organizace přetransformovat na Ústav. Dále se budeme více vnovat právní formou ústavu a to z toho důvodu, že zákon, kterým byla daná organizace založena, už neplatí a je jen otázka času kdy dojde k přeměně na novou právní osobu. Právní forma Ústav se řídí zákonem č. 89/2014 (§ 402 a 403), který formu ústavu popisuje takto: *Ústav je právnická osoba ustavená za účelem provozování činnosti užitkové nebo hospodářské s využitím své osobní a majetkové složky. Ústav provozuje činnost, jejíž výsledky jsou každému rovnocenně dostupné za podmínek předem stanovených. Provozuje-li ústav obchodní závod nebo jinou vedlejší činnost, nesmí být provoz na újmu jakosti, rozsahu a dostupnosti služeb poskytovaných v rámci hlavní činnosti ústavu. Finanční zisk může ústav použít jen k podpoře činnosti, pro niž byl založen, a k úhradě nákladů na vlastní správu.*

Každá nezisková organizace by měla vnovat pozornost hodnotám. Z hodnot vychází image a následně i kultura organizace. Hodnoty ovlivňují celý život organizace, do toho patří nábor, výběr zaměstnanců, řízení a vedení lidí a podobně. Mezi doporučené hodnoty patří transparentnost, důvěryhodnost a odbornost. Transparentností myslíme zveřejnění výročních zpráv a výsledků své činnosti – široké veřejnosti. Je důležité, aby organizace byla důvěryhodná, měla by tedy informovat o své historii, tradicích a budovat vztahy uvnitř i vně organizace. Jako třeba se vymezuje odbornost. Díky této hodnotě by měla organizace nabízet kvalitní služby, zaměstnávat kompetentní pracovníky a samozřejmě jejich schopnosti dále rozvíjet. (Tědívý a Medlíková, 2011, s. 31-32)

Aby organizace v neziskovém sektoru, mohla existovat a vzniknout, musí mít formulovanou vizi, poslání a cíle. Vize je důležitým krokem při zakládání organizace a vypracování strategického plánu. Vize organizace by měla být krátká, srozumitelná a směřovat do budoucnosti. Poslání je už více specifické. Poslání musí vyjadřovat, co organizace dělá a představuje zaměření ve vztahu k dosažení předpokládaných účelů. Měly by být, že poslání organizace je dominantou a mělo by vycházet z filozofie neziskových organizací. Tím máme na mysli uspokojování potřeb občanů, které nemohou zajistit soukromé neziskové organizace, ani veřejný sektor. Neměli bychom opomenout i funkce organizace, díky nimž dochází k naplnění poslání. Funkce, které naplní samo poslání, nazýváme primárními funkcemi. Primární funkce jsou diferencované, souvisí s posláním (nemocnice, škola, charita). Sekundární funkce jsou ve všech veřejných organizacích totožné a plní personální, provozní, správní a hospodářskou funkci. Od poslání se odvozují cíle organizace. Tím se rozumí stav, který má být dosažen v určitém období. Cíle se stanoví podle časového

hlediska na dlouhodobé (10-15 let), střednědobé (3-10 let), krátkodobé (pod 3 roky) a operativní. (Rektořík, 2007, s. 37)

2.2 Systém vzdělávání v neziskové organizaci

V minulé kapitole jsme vymezili termín organizace a nyní skloubíme vzdělávání zaměstnanců v neziskové organizaci. Toto vzdělávání je velmi specifické, jelikož ve většině takových organizací je velký počet dobrovolníků.

Nejprve zmíníme vzdělávání nově nastupujících na pracovní místo. Nejdříve se nový pracovník seznámí se standardy kvality sociálních služeb, různými metodikami a danými postupy v organizaci. Pracovník může být pořízen i o samostudium, kdy si vyhledá další potřebné informace. V dalším vzdělávání a rozvoji pracovník hraje důležitou roli finanční situace organizace. Tedy každá organizace, nebo pracovník, který jde vzdělávání zaměstnanců, musí vybírat takové kurzy a kolení, které korespondují s náplní pracovníka. Většinou tyto organizace si vybírají akreditované kurzy, které pokrývají různé témata a oblasti v sociální práci. Tyto akreditované kurzy jsou pro neziskové organizace zdarma, a proto jsou hojně využívány. Akreditované kurzy zajišťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Měly by zahrnovat kurzy o komunikaci s klientem, změny legislativy, psychohygieny, sociálních službách a podobně. Jak jsme již zmínili dříve, akreditované kurzy zaujímají širokou škálu sociální oblasti. A je na zaměstnanci, který kurz si vybere na základě jeho vzdělávacích potřeb (viz další kapitola). Vzdělávací potřebu zaměstnanců se zjistí tak, že probíhají pohovory zaměstnanců s jejich nadřízenými. Tento rozhovor rozkryje různé oblasti, ve kterých si pracovník není jistý, a si neví rady. Vzdělávací potřebu se může podařit podchytit i dotazníkovým šetřením zaměstnanců. A následně vhodně vybraný kurz na problémovou oblast, může eliminovat dosavadní mezery.

2.3 Vzdělávací potřeby pracovníků

Jak jsme již zdůraznili v předchozích kapitolách, sféra vzdělávání prochází velkými změnami. Dříve strukturovaný systém vzdělávání se postupně mění a je mnohem více individuální k vzdělanému. Potřeby jedince se dostávají na důležitější místo a potěba poznání je jednou z hlavních potřeb člověka. Tato potřeba se vyvíjí již v dětství, kdy dítě dostává zásobu informací a vytváří se tak široká základna lidských představ. Potěba poznání se během

řivota dále rozvíjí prostřednictvím potenciálních aktivit. A následně v domosti jsou nástrojem k řešení různých problémů a pracovních úkolů. (Muffík, 2004, s. 17)

Pokud chceme efektivně vzdělávat své zaměstnance, je důležité zjistit jejich vzdělávací potřeby. Palán (2002, s. 234) *charakterizuje vzdělávací potřeby, jako hypotetický stav, kdy jedinci chybí znalosti a dovednosti, které mají pro něj velký význam při zachování psychologických, fyzických i společenských funkcí. Měříme tedy, že je to interval mezi aktuálním výkonem a požadovaným standardem výkonnosti.* Dle Muffíka (2004, s. 18) lze ve vzdělávání dospělých pojetí vzdělávacích potřeb rozdělit. Zejména v podnikové sféře můžeme pod tímto názvem rozumět deficit určité informace, v domosti, i dovedností, kterými zaměstnanec disponuje a které vyžaduje jeho profese. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 85) přidávají, že analýza vzdělávacích potřeb nám může rozkrýt odpovědi na to, jestli je výkonnost v určité dovednosti nezbytná. Pomůže nám zjistit, zda je zaměstnanec ohodnocen, při využívání určité dovednosti. Také zjistíme, či jsou další bariéry. Výsledkem je zjistit mezery ve výkonu pracovníka, které je třeba odstranit. Dle Muffíka (2010, s. 279) analýza vzdělávacích potřeb může být realizována na úrovni celé organizace. Je řízena personálním oddělením. Jejím úkolem je rozpoznat co nejvíce vzdělávacích potřeb (znalosti, dovednosti). Při pohledu na potřebách umožní plánování lidských zdrojů a následně jejich vzdělávání s ohledem na strategické cíle ve společnosti. Koubek (2007, s. 262) dodává, že při tomto procesu je důležité znát všechny informace o struktuře organizace, jejím programu, činnosti a zdrojích. Druhou úrovní může být analýza týkající se jednotlivých pracovních míst, i činností. Jde o popis pracovních míst a jejich specifikace (požadavky na pracovníka). Měříme tedy, že jde o rekapitulaci pracovních úkolů a potřeb práce v organizaci. Totéž úroveň Muffík (2010, s. 279) uvádí analýzu potřeb na úrovni jednotlivce (pracovníka). U této úrovně je typické, že probíhá při hodnotícím pohovoru mezi pracovníkem a nadřízeným. Zde se může jednat buď o potřeby týkající se zlepšení pracovníka výkonu i identifikaci rozvojových aktivit.

Koubek (2007, s. 262) uvádí, že na základě vzdělávacích potřeb se uskutečňuje vzdělávání pracovníků v určité organizaci. Obvykle se při tom využívají tyto techniky:

1. *Analýzy statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech jednotlivých pracovnících.*
2. *Analýzy dotazníků i jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkajících se vzdělávání.*

3. *Analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků a týkající se potřeby kvalifikace a vzdělávání jejich podřízených.*
4. *Zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků .*
5. *Monitorování výsledků porad a diskusí, týkající se současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů .*
6. *Analýzy pracovních záznamů vedených vedoucími pracovníky a specialisty.*

V rámci České republiky Tělová a Novotný (2006, s. 140–151) provedli výzkum vzdělávacích potřeb ve vztahu k úřadníkům na vzdělávání dospělých. Cílem bylo zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby dospělé české populace a jaké jsou determinanty jejich vzniku, identifikace a realizace. Výsledky studie jsou uváděny, jako vzdělávací potřeby realizované a nerealizované. Pro lepší orientaci uvádíme tabulku vzdělávacích potřeb.

Tabulka 1: Vzdělávací potřeby realizované a nerealizované

Oblast vzdělávání	Realizované	Nerealizované
Formální vzdělávání	8,7	9,7
Neformální vzdělávání		
Profesní vzdělávání	24,7	23,0
Cizí jazyky	8,4	14,3
Práce s počítačem	8,9	12,7
Osobnostní rozvoj	6,4	7,1
Rodičovské vzdělávání	2,0	2,6
Trávení volného času	4,9	6,5
Záležitosti občanského života	3,4	3,5

Zdroj: (Tělová a Novotný, 2006, str. 145)

Údaje v tabulce jsou uváděny v procentech (%).

Při zjišťování realizovaných potřeb bylo použito uplynulých 12 měsíců ve vztahu k neformálnímu vzdělávání a časově neurčené k rozmezí ke vzdělávání formálnímu. V průběhu zjišťování nerealizovaných potřeb pracovali s obdobím prvních 12 měsíců. Pouze 8,7 % respondentů pokračovalo v doslovně dalším vzděláváním v rámci formálního sektoru. Kurzů se zúčastnilo 33,7 % respondentů. Nejastěji (24,7 %) bylo o

profesní vzdělávání, (8,9%) práce s PC, cizí jazyky (8,4 %). V budoucnu záměrně vstoupit do vzdělávacího systému chce 9,7 % účastníků. V poli neformálního vzdělávání plánuje o něco málo lidí, než kteří vzdělávání realizovali, což znamená, že lidé necítí potřebu se dále vzdělávat. Je to dáno i tím, že motivace je pouze vnější (od zaměstnavatele), což uvádělo až 63,3 %. Přesně naopak je u ostatních oblastí neformálního vzdělávání. *Více je těch, kteří udávají zájem o jednotlivých vzdělávacích aktivit se účastnit, než těch, kteří se jich reálně účastní, nebo účastnili v minulém roce. Nejpatrnější je tato disproporce vidět u cizích jazyků, z čehož je u práce s počítačem. Jako motivace uvedených oblastí považuje osobní rozvoj, jde tedy o vnitřní motivaci.*

2.4 Motivace ke vzdělávání

Již jsme vyjasnili problematiku vzdělávacích potřeb a nyní bychom měli zmínit, co člověka motivuje, aby se dále vzdělával. Každá organizace se zajímá o to, co by měla udělat pro dosažení vysoké úrovně výkonu. Měla by v novatě zvýšenou pozornost nejvhodnějšímu způsobu motivování pracovníků pomocí stimulů a odměn. Teorie motivace zkoumá celý proces motivování a jeho utváření. Vysvětluje, proč se lidé při práci specificky chovají, nebo proč vyvíjejí úsilí v určitém směru. (Armstrong, 2002, s. 159)

Bedrnová a Nový (2007, s. 363- 364) uvádí, že v procesu motivace hraje důležitou roli motiv. Ten představuje jakousi vnitřní psychickou sílu (popud). Můžeme to chápat, jako příčinu určitého chování jedince. S tímto pojmem se pojí stav nasycení, který je spojen s dosažením finálního stavu. Stimulem je pak jakýkoliv podnět, který vyvolává změny v motivaci člověka. Dle Armstronga (2002, s. 160- 161) můžeme motivaci rozlišit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivací myslíme faktory, které si lidé sami vytvářejí, aby se určitým způsobem chovali. Tyto faktory tvoří pocit, že práce je důležitá a máme možnost volby. Vnější motivace je na rozdíl vnitřní založena na odměnách, pochvalách a povýšení. Patří tam všechno, co se dělá pro zaměstnavatele, aby byli motivováni.

V roce 1943 sociolog Maslow přišel s názorem, že jedinci jsou motivováni k tomu, aby uspokojovali soubor potřeb. Tyto potřebby Maslow hierarchicky seřadil, podle jejich významnosti. Uvádí, že člověk usiluje za každou cenu o fyziologické potřebby, tím máme na mysli jídlo a pití. Jakmile jsou tyto statky uspokojeny, přesune se k potřebám vyššího řádu,

jako je pocit bezpečí. Další potřebu vyzdvihuje sounáležitost s ostatními lidmi. Ti, kteří mají uspokojené fyziologické, bezpečnostní a společenské tužby se mohou posunout dále a usilovat o sebeúctu sebe samého. Konečným bodem je samotná seberealizace jedince. Svobodná zvědavost a svoboda vyjádření je považována za nezbytný předpoklad ostatních potřeb. Maslow si uvědomil, že jeho hierarchie potřeb není konstantní a pro něho, komu chybí být sebeúcta, silná láska a sounáležitost. Naopak tak, komu chybí seberealizace na úkor některých jejích základních potřeb. Zároveň, tak u některých jedinců nemusí být objevena potřeba se vzdělávat. (Brooks, 2003, s. 49- 51).

VZD (2009, s. 14-15) ve své studii uvádí, že motivace k dalšímu vzdělávání je poměrně silná, u těch, kteří pocíí hrozbu ztráty zaměstnání. Toto zjištění se potvrzuje u nezaměstnaných, i u těch, kteří mají nejisté pracovní místo. Patří sem ženy-matky čerpající mateřskou dovolenou. V této motivaci k vzdělávání se vyskytuje i osob starších 45 let. Celková motivace koresponduje s individuálním stupněm jedince. U mladých a ambiciózních obyvatel je silná motivace. Pokud má člověk stabilní pracovní pozici a nechce se dále vzdělávat má obecně nížší motivaci. Toto tvrzení platí i u žen - matek, které jsou zabezpečeny manželem, nebo u starších občanů.

Neziskové organizace v oblasti motivace stojí před nelehkým úkolem. Potřebují získat kvalifikované odborníky na určitou činnost a pokud možno, aby měli energii a hlavní chuť prezentovat organizaci a naplňovat její poslání. V těchto organizacích není možné motivovat finanční cestou, nebo v případě takových organizací se potýká s finančními problémy. Pro občanský sektor je spíše typický pocit seberealizace a identifikace s prací. Taková to pracovní euforie je pro pracovníka dočasná. Obvykle vydrží několik let a později je již velmi obtížné hledat motivaci. Často se také stává, že v této oblasti jsou pracovníci přepracovaní a tento stav může vést až k syndromu vyhoření. Vedoucí by měli pracovníky motivovat v kombinaci komunikace a vize. Jako motivaci můžeme uvést slevy na produkty a služby organizace pro zaměstnance a spravedlivý systém odměňování na základě výsledků. V případě i jako motivace bere práci v příjemném a přátelském kolektivu. (Bedrnová a Nový, 2007, s. 668-670)

2.5 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Protože téma nám připomíná vzdělávání dospělých a i v tomto procesu se vyskytnou situace, které jsou pro nás jakási zátěž a můžeme ji vnímat jako bariéru ve vzdělávání dospělých.

lých. K tomuto problému dochází v t-inou v p ípad rozporu mezi pofladavky prost edí a schopnostmi jedince se s nimi vyrovnat. Bariéry ve vzd lávání m fme rozlí-ít na psychologické, pedagogické a organiza ní. Mezi psychologické aspekty, které negativn ovliv ují vzd lávání, m fme p í íst na vrub nedostate né motivaci. Do této kategorie zapadá i neefektivnost u ení, nedostatek intelektu, strach ze selhání a celkov nedostatek vytrvalosti. Druhé vymezení souvisí s nedostatkem p edchozích v domostí i -patné prezentace probírané látky. M fme sem za adit i nedostatky v profesionalit lektora. Pom rn astými bariérami jsou organiza ní záleflitosti (nedostatek informací i -patné dopravní spojení, -patná rodinná situace). (Bedna íková, 2012, s. 21)

Rabu-icová a Rabu-ic (2008, s. 105) se zabývali bariérami v dal-ím vzd lávání dosp lých. Uvád jí, fle t ch, co se aktivn na svém dal-ím vzd lávání podílejí jen men-ina obyvatel. Zjistili dv kategorie bariér. *Za první mluví o osobnostních (vnit ních) bariérách, kam adíme za a) zafitý model vzd lávání do mladého v ku, b) p esv d ení o dostate nosti vzd láání, c) malý zájem o osobní rozvoj i d) -patné zku-enosti ze -koly (š ve -kole se mn nedailoõ).* Druhou kategorií popisují, jako situa ní - vn j-í bariéry. *Zde adíme nedostatek podn t ke vzd lávací aktivit .* Pro lep-í zasazení vyjmenovaných bariér a lep-í orientaci uvádíme tabulku. Hodnoty uvád né v tabulce jsou psány v procentuální hodnot .

Tabulka . 2Bariéry v ú asti na neformálním vzd lávání (odpov di šsouhlasímõ a šspí-e souhlasímõ jsou slou eny)

Bariéry	Souhlas (%)
Situa ní bariéry	
Nemám momentáln dostatek finan ních prost edk	53
Pracovn jsem p íli-zaneprázdn n/a	48
Mám hodn koní k , takže na dal-í vzd lávací aktivity nemám as	39
Na dal-í vzd lávání nemám as kv li starosti o d ti nebo rodinu	33
Nemohu se ú astnit ze zdravotních d vod	17

Institucionální bariéry	
Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech	31
Není dost vhodných kurzů samotných	28
Kvalita kurzů bývá poněkud nízká	24
Osobnostní bariéry	
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na setkáních pro mě nemá smysl	49
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	36
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	32

Zdroj: Rabuřicová a Rabuřic (2008, str. 105)

Co se týče situací pokaždé, nejvíce byl volen důvod nedostatečnosti finančních prostředků (53% respondentů). Druhým důvodem byl výrok – přílišné pracovní zaneprázdněnosti, to označilo 48 %. Institucionální pokaždě byly voleny málo, tudíž nejsou tolik důležitě. Z osobnostních bariér celým 49 % respondentů označilo nesmyslnost účasti na vzdělávacích akcích. Vybrali je často důchodci a kupodivu nezaměstnaní. Celých 36 % považovalo za osobnostní bariéru svou obavu, že by vzdělávání nezvládli.

Z níže uvedené tabulky můžeme definovat největší bariéry, které brání ve vzdělávání. První bariérou se jeví nedostatečnost finančních prostředků, účast na kurzech nemá smysl a nedostatek volného času. Toto zjištění potvrdil i Šihák (2006, s. 122), kdy do první kategorie se zařadilo 47 % respondentů, což je o něco méně, než s výsledkem (viz níže tabulka) Rabuřicová a Rabuřic (2008). Druhou skupinu, tedy kategorii *kurz nemá smysl*, potvrdilo 53 % dotázaných. Ti, co *nemají čas se vzdělávat*, potvrdilo též 53 % respondentů.

Můžeme tedy popisovat dospělým obyvatelům v ČR, že nemají zájem investovat do svého vzdělávání. Toto tvrzení se dostává do konfrontace se zjištěním Národního vzdělávacího fondu, který ve zprávě pro OECD (2003) uvedl, že v naší zemi je poměrně nízká ochota lidí se finančně podílet na vzdělávání. Také bylo zjištěno, že vysokoškolsky vzdělaní obyvatelé nepovažují nedostatek financí za příliš vysokou pokaždě v jejich vzdělávání, jako se jevílo u lidí s nižším vzděláním. Lze také usoudit, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou lépe finančně ohodnoceni, než lidé s nižším vzděláním. A proto si mohou více dovořit investovat do vzdělávacích prostředků. (Šihák, 2006, s. 122- 129)

3 ANDRAGOGICKÁ TYFLOPEDIE

Tato kapitola bezprostředně navazuje na kapitolu 2, jelikož téma práce se vztahuje ke vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty, je nezbytné se vnovat pojmu tyflopédie. Tento termín, jak Ludíková (2006, s. 7-8) uvádí, pochází z řeckého tyflos - slepý, a slova paidea - výchova. Tyflopédie vychází z oboru speciální pedagogiky a zabývá se problémy spojené s výchovou, rozvojem a vzděláváním osob se zrakovým postižením. Je zřejmé, že jako každá vědecká disciplína má svou strukturu. Vlastní se provádí z několika hledisek, jedním z nich může být tyflopédie - kolního vzdělávání, tyfloandragogika, nebo tyflogerantagogika. Mrázová (2004, s. 53) dodává, že u zrakových vad určujeme typy a stupně. Při vzdělávání se rozhoduje o typu vzdělávání, závažnost postižení jedince.

Tyflopédie si prošla poměrně dlouhým vývojem, než vytvořila v české ucelenou koncepci. To nastalo až na počátku 70. let 20. století, kdy v naší republice byla přijata koncepce speciální pedagogiky prof. Slováka. V dnešní době se používají současně dva názvy a to tyflopédie a oftalmopedie, oba tyto názvy se jeví jako synonyma. (Ludíková, 2006, s. 7)

Tyflopédie je úcelový uspořádaný soubor zdravotně postižených jedinců a tyflopéd v tyfloedukačním procesu. Tyfloedukační situace jsou ovlivněny vnitřními i vnějšími podmínkami výchovy. Do tyflopédie řadíme i úroveň rozvoje a specificky položené cíle, úkoly a edukaci ZP (zdravotně postiženého). Tyflopédický hodnotový rámec má své nástroje a cíle edukace. Tyflopédický proces by měl probíhat v rámci vybudované instituce s tyflo technickým, personálním, legislativním zabezpečením pro výchovu a vzdělávání. (Jesenský, 2003, s. 9)

Hlavní cílem oftalmopedie dle Ludíkové (1988, s. 8) je všestranný rozvoj osobnosti zrakově postiženého jedince, jeho práva na povolání, úspěšné pracovní a společenské uplatnění. Je třeba si ale uvědomit, že se jedná o dosažení takového stupně rozvoje osobnosti, jak mu jeho postižení dovolí. Květoňová (2000, s. 10) uvádí, že tyflopédie intenzivně spolupracuje i s jinými příbuznými vzdělávacími obory, kde je potřeba interdisciplinární pomoci. V případě oftalmopedie jde o prolínání s psychologíí handicapovaných, vývojovou psychologíí, sociologíí a dalšími vědami. Tímto vzájemným prolínáním lze vytvořit vysokou kvalitu poskytované péče.

3.1 Osobnost tyflopeda

V této kapitole se budeme zabývat osobností tyflopeda, nebo pováflujeme za d leffité zmínit p edpoklady a pofladavky na osobu, která chce pracovat s nevidomými osobami a to souvisí i s tématem práce. Dle Ludíkové (1988, s. 65 - 68) pro tuto pozici je d leffité, aby osoba, která chce vykonávat tuto profesi, m la správný vztah k zrakov postifleným ó nevidomým. Tyfloped se musí oprostit jakéhokoli soucitu a navázat rovnocenný vztah k nevidomému. Také je st flejní mít odborné vzd lání, tím máme na mysli znalost tyflope-
 dické problematiky a znalosti z oboru psychologie. Tyflopedovo vzd lání by se m lo neu-
 stále prohlubovat a roz-í ovat. M l by být osvícený v poradenské oblasti, aby mohl klien-
 t m doporu it nové prost edky vedoucí ke zlep-ení klientova. Protofle napl ovat práci
 tyflopeda je pom rn náro né, je nutné, aby takový lov k byl t lesn zdatný, citov vy-
 rovnáný a psychicky odolný. Mezi dal-í nutnosti adíme trp livost, d slednost, odpov d-
 nost a organiza ní schopnosti. P i práci s nevidomými je i specifická komunikace. e
 tyflopeda má být klidná a formáln správn .

lov k, který chce pracovat s nevidomými klienty, by m l mít dle Wienera a Rucké (2006,
 s. 76) vystudovaný obor ó speciální pedagogika na úrovni Mgr., kde se dozví ve-keré in-
 formace o dané problematice. S nevidomými osobami m flou pracovat i sociální pracovní-
 ci, kte í mají vystudovaný obor ó sociální práce i podobný obor v sociální oblasti.
 V problematice nevidomých se m flou uplatnit i pracovníci v sociálních slufbách, kte í
 pro-li specifickým akreditovaným kurzem. Protofle tato práce se v praktické ásti zam í
 na skupinu sociálních pracovník , budeme se tedy v dal-ích ádcích v novat této skupin .
 Práce sociálních pracovník se ídí zákonem .108/2006 Sb. o sociálních slufbách. Dle
 tohoto zákona se za sociálního pracovníka pováfluje osoba, která *vykonává sociální -et ení,
 zabezpe uje sociální agendy v etn e-ení sociáln právních problém v za ízeních posky-
 tujících slufby sociální pé e, sociáln právní poradenství, analytickou, metodickou a kon-
 cep ní innost v sociální oblasti, odborné innosti v za ízeních poskytujících slufby sociál-
 ní prevence, depistáfní innost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociál-
 ní rehabilitace, zji-uje pot eby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních
 slufeb*. P edpokladem k výkonu sociálního pracovníka je zp sobilost k právním úkon m,
 bezúhonnost, zdravotní zp sobilost a odborná zp sobilost. Zp sobilost k právním úkon m
 nabývá osoba v 18 letech flivota. Pokud chce lov k pracovat, jako sociální pracovník,
 nesmí být pravomocn odsouzen pro úmyslný trestní in (T), ani T z nedbalosti. Bezú-

honnost se dosvědčuje výpisem z Rejstříku trestů. Za zdravotní způsobilost se považuje lékařský posudek. Nejnížejším možným vzděláním sociálního pracovníka je vyškolení odborné vzdělání získané akreditovaným programem dle zákona č. 561/2004 Sb. *školský zákon, v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právníinnost a charitní a sociálně právníinnost*. Nebo vysokoškolské vzdělání v bakalářském, magisterském, nebo doktorském programu. Do odborné způsobilosti řadíme i absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v níže uvedených oblastech *v rozsahu nejméně 200hodin a praxe při výkonu soc. pracovníka v trvání nejméně 5 let, za podmínky ukončení vysokoškolského studia*.

Sociální pracovníci by se měli také řídit dle Mezinárodního etického kodexu sociální práce. Tento Kodex byl přijat v roce 2004 valným shromážděním IFSW (Mezinárodní federace sociálních pracovníků). Etický kodex je stejně platný pro pracovníky sociálních pracovníků. Řídí se tzv. etickými principy. Dle Sociální práce/Sociální práce (4, 2004, s. 32- 33) se první princip týká lidských práv a důstojnosti. Jde o respektování individuality jedince. Sociální spravedlnost je dalším z etických principů. Zde pojednáváme o stejném postupu ke všem lidem bez ohledu na pohlaví, rasu. Do etických principů patří i profesionální postup. To znamená, že by se sociální pracovník měl řídit etickým kodexem a neustále participovat na svém vzdělávání v sociální oblasti

3.2 Komunikace tyflopeda s nevidomou osobou

Této kapitole bychom rádi věnovali pozornost, jelikož komunikace tyflopeda s nevidomou osobou je velmi důležitá a specifická, nejen z důvodu, že klient nevidí, ale i navázání přátelského pouta mezi tyflopodem a nevidomým. Ludíková (1988, s. 15) charakterizuje nevidomého, jako osobu s nejvyšším zrakovým postižením. Tito jedinci mají narušené zrakové vnímání ať ve stupni (slepoty).

Při komunikaci s nevidomými osobami se považuje oslovení a pozdrav za stejně platný krok v komunikaci. Je tedy dobré, abychom klienta oslovili jako první. Měli bychom ho oslovit jménem (pokud ho víme) a následně vyslovit jméno své a pracovní zařazení. Je dobré tuto formulaci vždy opakovat, i když se s klientem setkáváme často. Klient si nás nemusí po hlase pamatovat. Po oslovení se doporučuje podání ruky, toto gesto pro klienta nahrazuje oční kontakt a úsměv na tváři. Při podávání ruky nevidomému, je důležité poznamenat: *Špodávám vám ruku, aby nedošlo ke komické chvíli*. I když nevidomá osoba nevidí, měl

by pomáhající udržovat o ní kontakt, protože nevidící vycítí po hlase, že se otáčí jinam. Pro vidícího může být o ní kontakt nepřijemný důvodu znetvoření zrakových orgánů. Proto si stačí najít středový bod mezi oběma. (Michalík a kol., 2011, s. 314- 318)

Obecně se doporučuje v komunikaci s nevidomým být přirozený, nemělo by nic být ke ovlivnění a násilné, protože všechny tyto lidské stavy klient rozpozná. Při komunikaci bychom měli informovat o všem podstatném, co se odehrává v okolí klienta a také to, co nemůže z důvodu jeho handicapu vidět. Jako zcela nevhodné formulace se uvádí: štoto ň, štámhleň. Je vhodné jít popisovat přesně, co na které straně vidíme. Pokud chceme s nevidomou osobou komunikovat, musíme jí to dopředu ohlásit. To platí i u situace, kdy klient má

znetvořený oděv, nebo mu něco upadne. Pokud se s nevidomým pohybujeme v terénu, je třeba, abychom se snažili odstranit překážky a bariéry (uplínky, otevřené dveře, prosklené skříně). (Slowík, 2010s. 73- 74)

Wiener a kol. (2006, s. 10 a 15) považuje za nezbytné specifické dovednosti průvodcovství členů rodiny při pohybu s nevidomou osobou. Je tedy zřejmé, že tyto dovednosti musí ovládat i tyflopové. Při správném chůzi by se měl postížený držet průvodce zezadu za paži, těsně nad loktem. Držení by mělo být jisté, ale neke ovlivnění. Průvodce by měl být o pár kroků vpřed než zrakově postížený jedinec. Tímto je zajištěno klientovo bezpečí a jistota, nebo překážky, změnu terénu průvodce vidí dříve a tak může následně reagovat. Pokud je třeba změnit směr chůze, průvodce uvolní držení a prsty ruky, které se klient držel, pevně jedou horizontálně po zádech kopané ruce průvodce. Při průvodcovství se setkáme s různými překážkami a bariérami. Za jednu z nich považujeme chůzi do schodů a ze schodů. V této situaci je důležité, aby byla dostatečná mezera mezi průvodcem a nevidomým. Průvodcovská paže se zdvihá, nebo klesá dolů. Opět zrakově postížený jde za průvodcem. Dle Michalíka a kol. (2011, s. 323 - 324) ke schodům a obrubníkům je třeba postupovat kolmo. A je dobré na to klienta upozornit. Zmíníme také, jestli jde o schody dolů i nahoru. Technik průvodcovství je pochopitelně více, jako další bychom mohli uvést procházení dveřmi, zaujetí místa ke stolu, nastoupení do vozidla a další. Tyto techniky nebudeme nadále popisovat, neboť cíl práce se vnuje vzdělávacím potřebám pracovníků, kteří pracují s nevidomými, a tím pádem nepovažuje další informace za nezbytné.

Tímto bychom teoretickou část ukončili, jelikož máme za to, že všechny potřebné informace byly sděleny a další nejsou nutné.

II. PRAKTICKÁ ÁST

4 METODOLOGIE

Praktická část se vnuje problematice vzdělávání zaměstnanců a případným bariérám v jejich vzdělávání. Celá práce se opírá o vzdělávání pracovníků s nevidomými osobami. V teoretické části jsme se vnovali, jaké by vzdělávání v organizaci mohlo být nebo jak by mohlo vzdělávání probíhat. Cílem výzkumného –etění, je zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a bariéry ve vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty. Celkově prozkoumat vzdělávání těchto pracovníků, pochopit jejich vzdělávací potřeby, jak vznikají, co je ovlivňuje. Také bychom chtěli zjistit, jaké charakteristiky by mohly mít dobrý výfpeď o pracovníků s nevidomým, i jestli je závazné vzdělání v sociální sféře, i podobné oblasti. O vzdělávání pracovníků v organizaci je hodn literárních pramenů, které popisují, jak by mohlo takové vzdělávání probíhat, jaké jsou jeho charakteristiky, jak probíhá plánování vzdělávání apod. Ale o vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty zmínky nejsou. Proto tento cíl považujeme za dosud neprobádaný a jeho výsledek za pínosný. Protože je zřejmé, že takové vzdělávání je specifické a mohlo by být odlišné od vzdělávání v klasické organizaci. Z cíle práce vyvozujeme výzkumnou otázku:

Jaké jsou vzdělávací potřeby a případné bariéry ve vzdělávání pracovníků s nevidomými klienty?

Pro upesnění případné nejasnosti, považujeme za stejné vysvětlit pojem šklientů. Tímto pojmem máme na mysli osobu - nevidomou osobu, která využívá služby dané organizace. V současné době pojem klient nahradil termín šuffivatelů. V praktické části budeme používat, jak pívodní termín šklientů tak i šuffivatelů.

4.1 Desing výzkumného –etění

Na základě výzkumné otázky, jsme zvolili kvantitativní výzkumný desing. Dle Hendla (2005, s. 50) je kvalitativní výzkum proces porozumění, které je založeno na zkoumání sociálního, nebo lidského problému. Dochází k analýze textů, které vypovídají o názoru účastníků v pívrozeném prostředí.

Strauss a Corbinová (1999, s. 11) pojednávají, že pro kvalitativní výzkum se spíše hodí výzkum problému, který je potřeba odhalit podstatu nových zkušeností s určitým jevem.

Také zmíníme, že kvalitativní metody se používají k prozkoumání podstaty jevů, kterých nejsme dostatečně informováni. Měly by také pomoci k získání nových názorů, o nichž dříve nemáme žádné informace. Kvalitativní metody nám pomohou získat detailní informace o určitém jevu, což přímo souvisí s naším zájmem. Kdy je potřeba se zabývat vzděláváním, respektive vzdělávajícími potřebami a bariérami podrobněji, abychom zjistili potřebné informace o tomto jevu.

Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principy jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoliv psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvalifikovaných i nekvalifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů našeho vnitřního a vnějšího světa využívá kvalitativních metod. (Miovský, 2006, s. 18)

4.2 Metoda sběru dat

Síla kvalitativních dat se jeví v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Jsou vyznačena lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu. Mají za cíl popisovat příklady podrobněji a to za delší časový interval. Snahou je přitom zjistit na to *co* a *kolik* a blížit se k *proč* a *jak*. Výběr metody se vybírá podle požadovaného typu informací a i na tom, od koho je budeme získávat a za jakých okolností. (Hendl, 2005, s. 161)

Pro naši práci jsme vybrali metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, která se nám jevila, jako nejvhodnější. Dle Měřavského a Měřavové a kol. (2007, s. 159-169), polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek. Tedy je zde definována připravenost tazatele. Tazatel by si měl vytvořit základní schéma, které vychází z výzkumné otázky. Autoři také kladou důraz na řízení rozhovoru a typy otázek. Podle těchto zásad jsme postupovali. V každém rozhovoru by neměly chybět úvodní otázky, kdy dochází k představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě a požádání o souhlas s nahráváním. Druhá fáze je tzv. jádro výzkumu, zde by měl tazatel pečlivě konstruovat své otázky, aby neomezovaly ani nepředurčovaly odpovědi. Rozhovor by se měl také zapsat osobně. Ukončení by nemělo probíhat ve spěchu, aby si respondent nemyslel, že byl švytl jen k rozhovoru. Jako vhodnou otázku na ukončení, jsme zvolili otázku typu:

Chtěla byste ještě něco doplnit, o čem jsme se bavily? Přesně podle těchto zásad jsme se snažili držet.

Do polostrukturovaného rozhovoru jsme zvolili otevřené otázky, které se týkají vzdělávání v dané organizaci. Otázky jsme nerozdělovali do částí, spíše jsme chtěli obsáhnout celé špoleď vzdělávání, proto jsme volili otázky z různých úhlů pohledu. Dle Miovského (2009, s. 172) jsme využívali techniku naváděcích otázek, které neomezují respondenta patřit do určité kategorie. Také jsme v rámci rozhovoru použili techniky nepřímé a projektivní otázky dle Svobody (1999, s. 39 a 40).

Do polostrukturovaného rozhovoru jsme vytvořili následující otázky:

1. Jaké jsou potřeby znalosti a dovednosti, abyste mohla pracovat v organizaci pro nevidomé uživatele?
2. Můžete mi popsat, jak probíhalo vaše začlenění na pracovní místo?
3. Jak probíhá vzdělávání zaměstnanců ve vaší organizaci?
4. Myslíte si, že vzdělávání ve vaší organizaci je dostatečné a kvalitní? A proč?
5. Pocijete potřebu se dále vzdělávat?
6. Co je pro vás motivací se dále vzdělávat?
7. Pokud byste mohla co byste změníla na systému vzdělávání ve vaší organizaci?
8. Jakou pracovní vazbu máte na vaši odvedenou práci od vašeho nadřízeného?
9. Existuje nějaká dovednost a znalost, kterou byste se potřebovala naučit?
10. Můžete mi popsat, jak využíváte nové informace z kurzů / začlenění při náplni vaší práce?

4.3 Vymezení výzkumného vzorku

Pro výzkumný vzorek jsme použili metodu záměrného (účelového) výběru respondentů, protože byl nízký počet dotazovaných a jsou ze stejného sociálního prostředí. Do našeho výzkumného vzorku bylo zahrnuto pět žen, které pracují na pozici sociálního pracovníka v organizaci pro nevidomé klienty. Každá z respondentek byla z jiné služby a to konkrétně z: sociální rehabilitace, odborného poradenství, sociálních a aktivizačních služeb, zástupkyň editelů pro sociální služby a vedoucí sociálních pracovníků. Dvě z responden-

tek byly na vedoucí pozici. V organizaci bylo samozřejmě více pracovníků, jako například uklídky, údržbářky, paní na úklid a podobně. Tito pracovníci by nebyli pro náš výzkum relevantní, protože s klienty organizace nepůjdou často do kontaktu. Sociálních pracovníků bylo také více, bohužel 3 z nich odmítly poskytnout rozhovor. Všechny respondentky souhlasily s nahráváním hovoru a byly seznámeny se způsobem nakládání s daty.

4.4 Vstup do terénu

Výzkum byl prováděn v organizaci pro nevidomé klienty. Posláním organizace: *je podporovat osoby se zrakovým a kombinovaným postižením v aktivním přístupu k životu, povzbudit jejich vůli k osobnímu růstu a posílit jejich nezávislost.* Více informací nebudeme uvádět, aby organizace byla anonymní a nedošlo k jejímu odhalení.

Rozhovory s respondentkami probíhaly v přirozeném prostředí, tedy v organizaci. Vstup byl zajištěn koordinátorkou studentských praxí, kterou jsem znala z praxe v rámci svého denního (denního) studia. Zpočátku jsem měla obavy z nesdílnosti ze strany respondentek k mé osobě, jelikož mě neznaly. Tyto obavy se ukázaly, jako zbytečné. Spíše jsem se setkala s opačným přístupem. Všechny byly velmi ochotné a měly starost, aby mě to podle jejich slov k němu bylo. Každá z respondentek neměla problém strávit se mnou celou dobu rozhovoru. Rozhovory se pohybují v rozmezí od 30 do 60 minut.

Rozhovory probíhaly vždy v kanceláři pracovníce. I přesto, kde probíhaly v uzavřené místnosti, jsem se setkala s rušivými vlivy. To bylo například v situaci, kdy pracovníce měla společnou kancelář s jinou kolegyní a ta přišla v průběhu rozhovoru tisknout materiály. Protože tato situace nastala ihned na začátku rozhovoru, stopla jsem nahrávku a začala nahrávat znovu. Další situace nastala, když za respondentkou přišel kolega a potřeboval něco dalšího projednat, šel slyšet z chodby a podobně. I přes tyto bariéry nebyly velké problémy s následným zpracováním dat. Jen v několika případech nešlo rozumět slovu či myšlence.

Každé pracovníce jsem položila sadu otázek z předpřipraveného rozhovoru. Složení otázek jsem nijak neměnila, jen jsem někdy otázku položila šjinak, ale význam byl zachován.

4.5 Vyjádření k etickým pravidlům výzkumu

V celé práci, při realizaci a vyhodnocování neuvádíme žádné informace o organizaci či respondentech, díky kterým by mohlo dojít k identifikaci. V praktické části zveřejneme pouze úryvky z citací respondentek, které nejsou blíže identifikovatelné. Z důvodu ochrany anonymity neuvádíme ani jména respondentek, označíme je respondent . 1 a respondent . 5. Při transkripci rozhovorů jsme v rámci ochrany údajů vynechali i šze erniliů názvy organizace i další informace, které jsou identifikovatelné.

I v terénu jsem zachovávala etická pravidla. Nezeřejmou jsem výpovědi respondentek ostatním kolegům, což by mohlo narušit mou důvěryhodnost a také narušit vzájemné vztahy mezi pracovníky organizace.

4.6 Analýza dat

Pro analýzu dat jsme zvolili techniku otevřeného kódování. Tato technika byla vyvinuta v rámci aparátu zakotvené teorie, kterou vyvinuli Strauss a Glaser. Dle Miovského (2006, s. 228-229) *významové jednotky jsou slofeny z pojmů, které prezentují jednotlivé jevy, pocity a soudy. Následně kategorie je tvořena pojmů, které vznikají tím, že vzájemně porovnávané a tvoří významové jednotky a v nich obsažené pojmy a snažíme se zjistit, zda náleží jinému podobnému jevu (jednotky se i překrývají), nebo jinému jevu nenáleží a tvoří tedy samostatný celek. Tímto procesem jsou jednotky seřazeny do vyčísleného řádu (abstraktního pojmu), která nazýváme kategorie.*

Při kódování jsme postupovali dle ¹Maříka a ²Miovské (2007, s. 211-227) a to tak, že jsme si přečtený rozhovor několikrát přečetli a pak rozdělili na jednotky. Kdy jednotkou bylo slovo, sekvence slov i věta. Jednotky byly zvoleny podle významu. Každé takové jednotce jsme přidali kód (označení, slovo). ¹Mařík o vytvoření šablony, která nejlépe odpovídala popisu daného fragmentu. Postupně jsme zjišťovali, výpovědi různých respondentek se začaly opakovat kódy, které jsme u nás vytvořili dříve. Jakmile jsme vytvořili seznam kódů, začali jsme s kategorizací. Seskupovali jsme kódy podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Touto cestou nám vyšly kategorie a jejich jednotlivé kódy.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Celkem nám vyšlo devět kategorií - okruh . Tyto kategorie nám ohraničí vzdělávání v organizaci, přibližují nám vzdělávací potřeby pracovníků a udávají i překážky - bariéry, které jim ztíží pracovní seberealizaci.

5.1 Ideální tyfloped

Tato kategorie nám zastřešuje jakými dovednostmi a znalostmi bychom měli disponovat kvalitní tyfloped. K této problematice jsme se vnovali v teoretické části naší práce, kdy jsme se opírali o určitá tvrzení, co bychom měli tyflopedumt. A nyní uvedeme výsledky z našeho výzkumu potřeb tyflopeda z hlediska pracovníků dané organizace.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : znalost zrakové vady, empatie, předpoklady, komunikace, přístup ke klientovi, znát omezení, trpělivost, popis v cíli, řešení problémů, doprovod, pedagogický směr, sociální směr.

Všechny respondenty se shodly, že nejdůležitější lidskou vlastností pro práci s touto cílovou skupinou je empatie. Empatie je základní předpoklad pro práci v pomáhajících profesích. Podle nich, kdo chce pracovat s nevidomými, bychom měli dobře znát zrakové postižení a v něm je klient omezen. Tedy znát i rizika omezení a dokázat mu pomoci. Důležitostí pro tuto práci, jak všechny uvedly, jsou určité předpoklady jedince. *Ten člověk pro to musí mít předpoklady, musí být takový trpělivý, empatický, musí se umět vcítit do těch lidí. A musí mít určitě nějaké znalosti o tom zrakovém postižení, či nebo, čím mu já můžu pomoci, když má takové a takové zrakové postižení, jak s ním mám jednat. Co mu třeba ulehčí tu práci, čím mu já ulehčím tu práci. (Resp. 3, str. 1).* Důležitým a hodnoceným opakujícím se kritériem byla schopnost komunikace. Sem patří nejen zásady správné komunikace, ale i komunikativní popis v cíli, situací, nebo řešení problémových situací. *Tak určitě ty zásady komunikace s nevidomými. Tzn. Takové to, jako by nevím třeba, když třeba podává ruku, tak bychom mohli okomentovat: podávám vám ruku, celé všechny jako ty zásady toho pro vodce nevidomých, ale do té komunikace právě spadá i jako by ta písemná komunikace, i když v dle jakým způsobem sobem, když předat informace nevidomému člověku, jakým způsobem to můžu*

ud lat. Nebo je-ť t eba p i té komunikaci, tak jako by ty konkrétní popisy. Ne íkat jako tam, tam, ale konkrétn ě mu to popisovat. (Resp. 4, str. 1).

5.2 Za-kolení

Každý pracovník, který nastoupí do nové práce, musí projít procesem za-kolování ó zau-ení. V této kategorii se seznámíme, s ím si museli v-echny respondentky projít, aby mohly kvalitn ě napl ovat svoji pracovní pozici.

Tato kategorie se skládá z t chto kód : samostudium, standardy, sm rnice, statut, metodiky, p íru ky, zářitkový den, rady koleg ě, prostorová orientace, Braillovo písmo, sebeobsluha.

V-echny respondentky uvedly, ře jako první se seznámily se standardy kvality, sm rnice-mi a statutem organizace. Také bylo za pot ebí si pro íst metodiky práce s klientem a r zné p íru ky k usnadn ění práce. *Prvním úkolem bylo prostudování standard ě organizace tady. Pak to je-ť byly sm rnice organizace, ve-keré dokumenty o organizace k prostudování, návod na na-e služby, organizace, s kterými spolupracujeme. N jaká práce jeí ě jak máme tady ty p íru ky. Jak se chovat k nevidomým, základní n jaká desatera, seznámení se zrakovými vadami, s t ěmi pom ěkami kompenza ními apod. tam ur ít prob ě hla. (Resp. 1, str. 2).* V-echny respondentky si vzpomn ěly na tzv. zářitkový den. Tímto kurzem - kolením si pro-el každý nový zam stnanec, aby se dokázal lépe vcítit do situace nevidomého. *Je to jednodenní pro-kolení práv ě v základech té problematiky zrakového postíření, takře se tam dozvíme n co o základech sebeobsluhy, orientace, ch ězi s bílou holí, doprovody a tady t ěch v-ech technikách, taky o Braillovu písmu. Je to praktické, tam si to vyzkou-íme. Jde se spo-le n ě na ob ěd s klapkami na o ěch, kde si vyzkou-íme být v k ři toho nevidomého, abychom si víc uv domili, jaké jsou ty jejich pot eby. Jeho omezení a kterým musíme p edcházet. (Resp. 5, str. 2).* Zárove ě respondentky uvedly i pot ebu samostudia, ale i pomoc od zku-en ěích koleg ě. *Sama jsem si shán ěla n jaké materiály v knihovn ě. A byla výhoda, ře tu byli kolegové zrakov ě postíření i nevidomí, takře i tam jsem ěrpala, n jaké cenné rady. (Resp. 1, str. 3).*

5.3 Vzdělávání v organizaci

Této problematice jsme se zaměřovali v teoretické části a to vzdělávání v neziskové organizaci. Tam jsme popisovali, jak by to mělo být. A následující kategorie nám popisuje, jak probíhá vzdělávání v konkrétní organizaci.

Takto kategorie se skládá z těchto kódů : 24 h, akreditované kurzy, zdarma kurzy, vzdělávací plán, vzdělávací potřeby, samo vzdělávání, více než 24 h, konzultace, porady, doporučení.

Ze zákona má mít sociální pracovník 24h povinného vzdělávání, tuto skutečnost samozřejmě uvedly i všechny respondenty. *Podle toho zákona o dalším vzdělávání tak je tam 24h ročně. Tych 24h ročně je minimální, ale pokud opravdu to potřebujeme, je to nutné, tak určitě i víc.* (Resp. 2, str. 4).

Také všechny respondenty uváděly, že podle zákona mají své vzdělávání naplnit 24h akreditovanými kurzy, ty jsou ale dost drahé a proto vyhledávají odbornou stáří v jiné organizaci, i si je naplní interním vzděláváním. Což je pochopitelné, protože každá nezisková organizace se potýká s nejistou finanční budoucností. *Buď to má být naplněno akreditovanými kurzy, které jsou ale pro neziskovky dost drahé, ili nedostupné nebo odbornou stáří v nějaké jiné organizaci, nebo vlastním interním vzděláváním, ale toho se dá použít jenom 8h. ili v naší organizaci je to tak, že máme 2x ročně setkání všech pracovníků z celé republiky a v rámci toho setkání se teda vzděláváme v tom, co opravdu potřebujeme.* (Resp. 4, str. 4). V organizaci je s každým zaměstnancem zpracován vzdělávací plán a na jeho základě se stanoví vzdělávací potřeby pracovníka. *Každý vedoucí pracovník, který nás má na starosti, nebo který nás má pod sebou tak, zpracovává vzdělávací plán svého podřízeného. A v tom vzdělávacím plánu si ho takhle vezme na nějaký rozhovor a ptá se ho, nebo rozele dotazník v jakých oblastech bychom se chtěli dále vzdělávat, vypíše tam nějaké třeba nevíme komunikace, asertivita, syndrom vyhoření. To jsou takové nejastější oblasti.* (Resp. 3, str. 4). Většina z dotázaných řekla, že absolvuje více než povinných 24h, do toho se může zapojit i vzdělávání samotného pracovníka. *Určitě nad rámec taky, protože to je i na nás abychom si doplnili vzdělávání.* (Resp. 5, str. 3). *My vlastně se vzděláváme na základě těch kurzů a případně naši pracovní naplní je i to, že se máme sami vzdělávat, prostě pro sebe si vyhledávat informace, abychom mohli poněkud o tom, co se aktuálního se děje.* (Resp. 1. Str. 2).

5.4 K čemu jsme si prošli?

Tato kategorie nás seznamuje s tím, čemu jsme si prošli každá respondentka. Zde budeme uvádět kurzy a kolení, které jsou dle jejího mezníkem v kariéře pracovníka, bez ohledu na to v jaké službě je zaměstnán. Můžeme tvrdit, že tyto kurzy jsou nutnou výbavou každého sociálního pracovníka.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : komunikace, psychohygienu, asertivita, prostorová orientace, právo, zářezkový den, Braillovo písmo.

Vypsané kódy uváděly všechny respondentky bez výjimky. Jeden z kurzů byla komunikace. Schopnost komunikace s klientem je dle jejího mezníkem v náplni práce všech respondentek. Do této schopnosti se zahrnuje, jak správně navázat hovor s klientem, jaké jsou zásady komunikace. Dle jejího jsou prvky aktivního naslouchání a o ního kontaktu a srozumitelné artikulování. Do komunikace se zahrnuje i popis v cí, tím máme na mysli popisovat okolí klienta, i přesně co dáváme, aby klient byl co nejvíce informovaný. Samozřejmě najdou se i klienti, kteří neustálé popisování nemají rádi. Proto by neměl mít pracovník ostych se klienta zeptat, jestli mu popis vyhovuje. Z komunikací je úzce spojena asertivita, kterou respondentky také uváděly. Z výpovědí bylo znatelné, že tato vlastnost je pro jejich práci nutná. Často se setkávají s klienty, kteří jsou nepříjemní a někdy i agresivní. A naučit se na takovou vypjatou situaci nereagovat podrážděně je obtížné. Proto tímto kurzem musely projít všechny. Dalším kurzem byla psychohygienu, neboli předcházení syndromu vyhoření. Tuto prevenci také pokládaly za dle jejího, nebo práce v pomáhajících profesích je všeobecně známá jako psychicky zatěžující. *Asertivita, tamur it byla, komunikace s rodinou, a jaké nové novinky v sociální politice a těch zákonných v cí. Měli jsme i o jakou psychohygienu. (Resp. . 3, str. 4).* I zářezkovým dnem si prošel každý. V tento den si respondentky vyzkoušely být v křehce nevidomého, podnikaly aktivity s klapkami na očích a bílou holí. *Ty kolení zářezkové, kdy jsme třeba byli, na oběd, že jsme si vyzkoušeli, jak se nevidomý opravdu najde. To bylo ze zářezku, když sem tady nastoupila do organizace, to bylo zase pro mne strašně pocitově úžasné a takové jak se říká, tohle jsem je-t nikde nezafila, tak v uvozovkách těch běžných koleních. (Resp. . 2, str. 6).* Respondentky také uvedly další kurzy a to prostorovou orientaci, kurz legislativy a kurz Braillova písma.

5.5 Kvalita kurzu

Tato kategorie popisuje, jak jsou kurzy v organizaci kvalitní, co jim vyhovuje a co naopak nevyhovuje. Kategorii jsme rozdělili do dvou dimenzí a to kategorie vyhovujícího kurzu a nevyhovujícího kurzu. V obou dimenzích jsme vymezili pojmy, které se vztahují k spokojenosti a nespokojenosti.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů :

Dimenze vyhovujícího kurzu: praxe, dotazy, odbornost, přístup, komunikace, zkušenosti z organizace, zaujmout.

Nejčastěji odpovědí respondentek byla praxe, tímto myslí pracovníce na mysli, aby lektor byl z praxe a znal, jako to v ní chodí a přinesl z ní informace k pozdějšímu užitku. Respondentky uváděly, že získání praktických informací z kurzu je pro ně důležité, nebo je potřebují praktického profesního života. K tomu se váže i prostor pro dotazy, které mají buď dopředu připravené a s nimi jsou na kurz, nebo v průběhu kurzu/kolení je napadne dotaz. *A měla jsem tam oblíbenou jednu lektorku, u které jsem viděla, že jako ten kurz bude přínosný a že bude jako fajn. Jakože to bude určitě něco do praxe, že to bude i nebo že to má stavěné, tak že tam bude prostor pro naše dotazy, kterým ona se potom věnuje, a máme konkrétní situace, které třeba vznikly na tom pracovišti. (Resp. 3, str. 5).* Další požadavkem na lektora je schopnost komunikace, nejenom dobře vysvětlit daný obsah kurzu, ale i umět komunikovat s účastníky kurzu. Do toho spadá i zaujmout publikum a kurz vést v odborné rovině. *Určitě lektor by měl mít určité komunikační dovednosti, měl by umět přednášet, zaujmout, měl by mít připravenou třeba jako zajímavou prezentaci, měl by mít praktické zkušenosti, používat příklady, názorné grafy, tabulky nebo fotky. (Resp. 4, Str-7).*

Dimenze nevyhovujícího kurzu:

Opakovaná cílovka, opakování, základy, Google, zdarma, neobornost, velká odbornost, fráze, akreditované

Nejčastěji byla uváděna opakovaná cílová skupina. Tímto myslí pracovníce na mysli, když se na určitém kurzu sešli sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách. Toto uváděly jako velkou bolestku kurzu. Respondentky uvedly, že jejich vzdělávací potřeby a potřeby

ve vzdělávání pracovníků v sociálních službách jsou velmi rozdílné a takto zaměřený kurz jim nic nepřináší. Takové kurzy jsou typické tím, že lektor prezentuje hodně obecně nastavené informace. *Schází se tam i skupina pečovatelů, což jsou pracovníci v sociálních službách, kteří se starají o úplně jinou cílovou skupinu. To je dost velká bolístka těchto seminářů. Jsou hodně otevřené, do poslední chvíle nevíte s jakou skupinou nebo s jakými kolegy z jiných oborů se tam sejdete, takže nevíte, jestli ten seminář bude pro vás přínosný nebo nebude. 90% času pak lektor vnuje pobytovým zařízením a pečovatelkám. (Resp. 1. 5, str. 3).* Pracovnice se shodly, že jim nevyhovují kurzy zdarma, které jsou pod zátitou nějakého projektu a kurzy akreditované. *Ne všechny akreditované kurzy jsou pro nás přínosné, protože jsou třeba zaměřeny na takové, jako kdyby základy, což třeba si člověk osvojil na jakémsi VTM a kurzy zaměřené na komunikaci s klientem, základy psychologie apod. A tyto kurzy třeba často opakují a opravdu se tam bere úplně od začátku v tomhle tématu, což si myslím, že už pro nás není nějakým přínosem, protože my už jsme někde dál a bychom nevěděli, co, co už je prostě takového složitějšího a přinese nám víc informací fyzicky pro praxi. Je to v takové obecné rovině a že my už bychom potřebovali víc takového konkrétnějšího na to vzdělávání někdy. (Resp. 1. Str. 3).* Respondentky také uváděly, že jim vadí, když jdou na kurz a tam se dozví informace, které si mohou vyhledat na webovém serveru- Google, nebo když lektor má naučené fráze a u ebnímu textu nerozumí, nedokáží vysvětlit určité pojmy, termíny. *Ta právě ta komunikace s rodinou, to lidi se zrakovým postižením v tichou chodí, jejich doprovod je v tichou rodina a s nimi často pracuju. A tak se mi to jako hodilo a ten kurz byl zrovna o tom, že ta paní ráno v 9 začala vykládat o komunikaci. A prostě to bylo: co je komunikace? Jaké jsou prostě edky? Verbální a neverbální. A teď jsem si řekla: ještě, tak to bych taky dovedla jako říkat. No prostě kdybyste zadala do Googlu komunikace tak jela prostě postupně a když měla přejít ta rodina tak už byl konec. (Resp. 1. 3, str. 5-6).* No, právě na který co naučí, jenom že to je to tak tak tak a zeptám se třeba, jak to funguje a nedokáží mi to vysvětlit, protože třeba na který už ten postup jak to dlat, ale už ne pro to dlat. A myslím si, že u těchto nevidomých je to hodně, opravdu hodně i o tomhle, protože my vidíme a vidíme, jak něco vypadá, ale jako když ten nevidomý to nevidí, nemá tu představu, tak musí se mu to opravdu nějak přiblížit. (Resp. 1. 2. str. 7).

5.6 Motivace

Tato kategorie se vztahuje k motivaci, která je jejich hnací silou k vykonávání práce. Motivace se jeví jako důležitý bod zaměření, tomuto jevu jsme se vnovili i v jedné kapitole v teoretické části.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : potřeba, klienti, pomoc, dopředu, práce, profesionalita, odbornost.

Nejvíce ohlas bylo kvůli klientům, a to z důvodu, aby co nejlépe dokázaly klienty nasmlouvat, i lépe pomoci. Z toho u nich plynul i dobrý pocit, že dokázaly svou profesionalitu a odbornost. *Určit jsme i v tom kvůli klientům k tomu jako motivování, protože klienti prostě, něco se změní v zákonech, třeba o zaměstnanosti, zákoníku práce, ve vyřizování pomůcek apod. A klienti chtějí znát aktuální informace. Takže my musíme prostě mít nastudované, abychom mohli aktuálně reagovat na jejich potřeby.* (Resp. ., str. 3). Na které respondenty to chápaly, jako lidskou potřebu neustále se vzdělávat. *Ale zase se ráda učím novým věcem, nebo ráda si to zjišťuju a mám v tom pohled. Takže i jako sama pro sebe i pro tu práci. Těeba tečka vyřadit nová brožura Sí ..., která vydává celkem takové poučné brožurky. A je to nevidomý ve veřejné firmě. Takže my máme práci i organizaci sociální firmě Eí ... A nevidomí jsou tam zaměstnaní, takže jsou tam specifika zaměstnávání nevidomého ve firmě. Jak jsem již psal, sobě pracovní místo, jak s ním jednat na pohovoru a takové věci takže ufitené. To zrovna má na tení doma tečka. (Resp. . 3). Zazněly i výpovědi typu, že je to důležitě pro práci, a to buď kvůli technice, která se posunuje neustále dopředu, nebo kvůli nejistému pracovnímu místu. *Určit v tom co tečka dává, tak pořád mám nutnost, i když jako lektor nebo potom je to jako sociální pracovník mám spolupráci, kdy právě nevidomý používají speciálně upravené PC, využívají speciálních programů. Te se k nám dostali tablety a ozvučené mobily, ufit je to pár let, ale pořád je ta potřeba, protože pořád jsou nové programy, nové aplikace do těch ozvučených mobilů, takže pořád je ta potřeba toho vzdělávání.* (Resp. . 2. str. 6). *Práce v neziskovém sektoru je taková velmi nejistá, takže člověk ví, že jí nemá nadsmrti a ví, že třeba půjde kam jinam a chce mít jako nějaký základní pohled.* (Resp. . 1. str. 5).*

5.7 Lepší zítky?

Tato kategorie se zaměřuje na to, co by respondentky chtěly změnit v jejich organizaci. Co jim chybí, nebo něco je naopak moc. Z této kategorie se dozvíme i případné bariéry, což je i cílem naší práce. Všeobecně pokud chceme dosáhnout kvalitního vzdělávání, musíme eliminovat bariéry v tomto vzdělávání.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : nelimitování, zřakové postížení, exkurze, zkušenosti, více interního vzdělávání, méně administrativy.

Jednou z výpovědí byla - nebýt limitován, tím bylo na mysli vybrat si jakýkoli kurz, který se jim líbil. Páním bylo, aby si mohly dovolit i kurzy drahé. A podle jejich slov si myslí, že jsou i kvalitnější kurzy v rámci projektu - zdarma. S tímto souvisela změna finanční situace v organizaci. *Abychom si mohli vybírat prostě najdu si na internetu nějaký kurz, který se mně líbí, a můžu se na něj přihlásit bez ohledu na to, kolik stojí peníze.* (Resp. . 1. str. 6). Dalšími podněty byla návštěva jiných organizací i nějaká exkurze, kde se pracuje těmi s nevidomými klienty. Cílem, by bylo najít nové zkušenosti, nápady a také i řešení různých problémů. *Ale třeba bych uvítala nějakou exkurzi, nebo výlet do jiného zařízení, jako je třeba pobytové, organizace, které se právě věnují té problematice, Oš, Kř, To jsou organizace, které taky pracují s nevidomými, a třeba taková ta nějaká výměna zkušeností.* (Resp. . 3. str. 7). Chtěly by i více interního vzdělávání (dle zákona 86), protože oni sami v práci, v něm mají rezervy a v práci, co potřebují a toto výlet v rámci vlastní organizace se jeví jako velmi efektivní. *Jenom 86 si můžu ta organizace sama naplnit tím interním vzděláváním, tak to bych měla, že klidně mohlo být víc času, protože opravdu ta organizace ví nejlíp, v něm se potřebuje vzdělávat. Takže to mi přijde právě to nejkvalitnější vzdělávání.* (Resp. . 4. str. 9). Uvítaly by i méně administrativní práce, která je na úkor klienta. Podle jejich slov by se měl sociální pracovník věnovat především klientovi a část by měla vyplývat administrativní věci. Bohužel v praxi je to naopak. *Kéž bychom nemuseli tak moc věnovat administrativě a různé vykazování a popisování a prostě více vzdělávání na úkor té administrativy. To by mě potěšilo.* (Resp. . 4. str. 9). Poslední změnou byl kurz o trendech v lékařství, nebo novinky a techniky v metodách s klientem. *Ale i třeba takové výlety o možnostech rehabilitace nebo lékařských pokrocích v této oblasti by nebylo na škodu. I se s tím klientem o tom pobavit, ne sice odborně, abychom v něm mohli kam ho odkázat, nebo jaké jsou možnosti a podobně.* (Resp. . 5. str. 4).

5.8 Zpětná vazba

Tato kategorie se vnuje zpětné vazbě na vzdělávání v organizaci. Zpětná vazba je důležitým aspektem, bez ní nemůžeme zlepšovat vzdělávání, protože nevíme, v čem jsou nedostatky a co je potřeba eliminovat.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : pohovor, porada, rekapitulace, kontrola a další.

Z výpovědí respondentek jsme zjistili, že zpětná vazba v organizaci pravidelně probíhá. Každý zaměstnanec má pohovor se svým vedoucím. Na pohovoru se reflektuje, co bylo splněno, co bylo uděláno kvalitně a co naopak nevyhovovalo. Také se baví, co bude následovat, jaké budou další úkoly. *Má vedoucí vlivy jednou ročně máme spolu takovou jako osobní schůzku, říkáme tomu hodnotící motivací pohovor, kde prostě dochází formou otázek, podobně tam dostanu zpětnou vazbu, co se mi ten minulý rok povedlo, co se mi to jak nepovedlo, na co se zaměříme další rok, na jakou práci, kam bychom mohli směřovat atd. (Resp. 1. str. 6).* V organizaci probíhá i porada vedení, kde se setkávají vedoucí služeb, je tam přítomen i ředitel organizace. Touto cestou se dělá závazné věci. Zpětná vazba probíhá i mezi kolegy a to po komunikační síti-skype. Jednak je to bezplatné a zpětná vazba se dostane tam, komu je určena. *Používáme mezi sebou skype v práci. Je to takový jako fajn komunikační kanál, kdy jako víme, že kolega je v práci, není v práci. Je tam se včasně dělá tak rychle, takže si myslím, že i ta zpětná vazba probíhá tam na skypu. Jakoby líbí se mi to, jak si to udělal, nebo děkuji za spolupráci, nebo pro mě si to neudělal tak a tak. (Resp. 3. str. 7).*

5.9 Ufitevnost informací

Tato kategorie pojednává o tom, jestli informace z kurzů a školení jsou ufitevné a jestli ano, tak jak pracovníci využívají tyto informace v profesním životě. Zde se pozná i efektivnost kurzů, která je důležitá proto, aby vzdělávání zaměstnanců bylo kvalitní. Organizace by měla mít povědomí o kvalitě kurzů, které její pracovníci navštěvují nejen z hlediska efektivnosti vzdělávání, ale i z důvodu toho, že některé kurzy jsou i placené, tedy aby vynaložení finančních prostředků mělo efekt.

Tato kategorie se skládá z těchto kódů : ano, legislativa, techniky, asertivita, prostorová orientace.

Věchny respondentky uvedly, že dříve nebo později začaly využívat informace z kurzů a setkání. Uváděly, že využívají nové změny v legislativní rovině. Tyto informace musejí znát, aby klientovi dobře poradily, například na jaké dávky má nárok, kdo má nárok na příspěvek na péči a podobně. Také uváděly nové techniky práce s klienty. To je velmi užitečné, protože klienti chtějí změnu, jsou rádi za každý nový nápad. *Učili jsme se tam metody práce, individuální práce s klientem, různé techniky, jak ho namotivovat, nebo jak sektorovat den. Tak to byl zrovna kurz, který byl přínosný, a přinesla hodně podnětných nápadů, jak pracovat s nemluvicím klientem, s klientem v depresi, závislým na rodině. To byl zrovna seminář, odkud jsem si přinesla hodně podkladů, které jsem si přetáhla do praxe. A právě mně to pomohlo rozšířit si tu škálu individuální práce s klientem. A měla jsem víc nasbíraných technik a mohla si vybírat, co se na toho klienta zrovna hodí. Tak to jsem využila hodně.* (Resp. 5. str. 6). Také padla odpověď na kvalitně zpracovaný kurz prostorové orientace, který velmi pomohl do praxe. *Kurz prostorové orientace, který byl tak velice kvalitní a po absolvování toho kurzu jsem se cítila jako naprosto připravená učit tu prostorovou orientaci, že opravdu jsem v dluhu, co mám dělat, jak mám postupovat, jaká je metodická rada, jak s tím člověkem komunikovat. To byl fakt jako ten nejlepší kurz, co jsem kdy absolvovala, že mě opravdu skutečně připravil na to, co se ode mě očekávalo.* (Resp. 4. str. 12). I kurz asertivity se jevil, jako užitečný. *Právě ty asertivní, když uflm ten klient moc rovná do latě, tak uflm věknu ne, neboť to jsem se musela hodně učit no. A bývá to často nepřijemné, protože třeba na ložské rekondici se mi stalo, ty bučky nebyly samostatné a že nebyly bezbariérové a on před recepční, před editorem hotelu tam na mě křikl, jakofe jsem toho využila, že on nevidí a tak jsem využila všechny znalosti právě z toho kurzu a dalo mně to hodně přesvědčení mu to neoplatet tu agresi jeho, i když jsem na to mohla mít právo. Tak jsem ho musela uklidnit, jakofe to všechno uvedeme do pořádku, že to zajistím, co p jde. Takže já myslím, že jo že se mi to hodně hodilo.* (Resp. 3. str. 9).

6 SHRNU TÍ A DOPORU ENÍ

V minulé kapitole o interpretaci dat jsme prezentovali devět kategorií. Tyto kategorie se týkaly celkového vzdělávání pracovníků v organizaci. Cílem naší práce bylo zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a bariéry pracovníků, kteří pracují s nevidomými klienty. Z výsledků jsme zjistili, že pro kvalitního tyflopeda podle respondentek jsou důležité určité dovednosti a znalosti. Jednou ze šest hlavních vlastností je dokázat se vcítit do klientovy situace, tím máme na mysli empatii. Tyflopeditel by měl mít i předpoklady pro tuto práci a to být citlivé povahy, trpělivý, mít dobré komunikační dovednosti a umět lidem aktivně naslouchat a umět celkově postupovat ke klientovi. Mezi požadavky patří i schopnost vyjednávat a řešit problémy různých situací. Schopný tyflopeditel by měl mít pohled o zrakových vadách a znát omezení tohoto postižení. Měl by mít i dovednosti týkající se doprovodu klienta, aby znal, jak má klienta přivést přes cestu, jaké jsou techniky při vedení klienta ze schodů a naopak do schodů, jak pomoci klientovi při nasedání do automobilu a podobně. Podle zákona a i podle výpovědí respondentek má mít tyflopeditel pedagogické nebo sociální zaměření, nebo v tomto směru dosáhne potřebných informací a v rámci praxe i zkušeností s cílovou skupinou. Aby tyflopeditel mohl být dostatečně ohleduplný a dokázat se co nejlépe vcítit do situace klienta je vhodné, aby si vyzkoušel být v jeho situaci. Je potřeba, aby prošel kurzem prostorové orientace a v dané organizaci zážitkovým dnem, kde si vyzkouší chůzi s klapkami a bílou holí, zkouší sebeobsahu, najít se a další činnosti. Jako další vhodná dovednost je znalost Braillova písma, jelikož pro ně které málo komunikativní klienty je to jediná komunikace s pracovníky. Každý tyflopeditel by měl projít komunikačním kurzem. Samozřejmostí jsou, jak jsme zmínili dříve předpoklady komunikačních schopností. V tomto kurzu se naučí zdokonalit komunikační styly s klienty, různé techniky a metody práce s klientem. Někdy se tyflopeditel setká s nepřijemným, nebo obviňujícím klientem a pro něj je potřeba, aby se uměl dokázat v takové situaci ovládat. Tento úkol splní kurz asertivity, kterým by měl podle respondentek projít každý zaměstnanec jejich organizace. Důležitá je i znalost legislativy, aby byl tyflopeditel schopný poradit klientovi, na co má právo, kde má řídit o dávky, ale i ho nasměrovat k příslušné instituci. Úkol, který pracuje v pomáhajících profesích, což je i tyflopeditel, je nezbytné, aby dodržel psychohygienu. Ta je důležitá, protože pokud je úkol švýho elýõ nemůžeme dobře pomáhat. Aby tyflopeditel mohl dobře vykonávat svou práci, je důležité, aby byl kvalitně vzdělán. Tím máme na mysli kvalitní kurzy pro tuto cílovou skupinu. Tyflopeditel potřebuje kurz iškolení, které je s odbornou tematikou. Je tam lektor, který má dobré prezentační a komunikační dovednosti, dokáže zaujmout zájem -

né. Také je důležité, aby byl lektor z praxe a předal jim užitečné informace a odpovídal na jejich dotazy. Tyto potřeby mohou vzniknout vazbu na svou odvedenou práci, aby věděli, co dělají dobře a co špatně. A na tomto základě může svůj přístup změnit.

Z našeho výzkumu jsme zjistili i bariéry ve vzdělávání, co jsme si dávali za cíl. Jako hlavní bariéru ve vzdělávání našich respondentek chápeme nevyhovující kurz pro pracovníky, protože takové kurzy nejsou kvalitní a efektivní a pracovníci ani informace nevyužijí v praxi. Pracovníci nevyhovují kurzy, které se opakují. Tím máme na mysli, že nabídka kurzů je rok co rok stejná, nebo podobná a pracovníci musejí na takový kurz jít, aby splnily povinných 24 h vzdělávání. Takový kurz, je ale pro ně nepřínosný, jelikož jim nepřinesou nové poznatky. Další překážkou je neodbornost, kdy kurzy jsou spíše určené pro studenty VTM, ale pracovníci už většinou mají vysokoškolský titul a potřebovaly by jít více do hloubky a znát odborné výrazy. Zároveň ale i přílišná odbornost, například lékařské a psychologické termíny, nejsou zcela vhodné. Jednak se respondentky v tom neorientovaly a ani by to nemohly použít při práci s klienty, nebo aby jim nerozuměly. Také jim vadí, že na jejich kurzy chodí i skupiny pracovníků v sociálních službách, pak jsou kurzy obecně nastaveny a jsou neúčinné, protože dané cílové skupiny jsou heterogenní, což se týká vzdělávacích potřeb. Byly i stížnosti na kurzy zdarma v rámci nějakého projektu, které nemají profesionální lektory. Další výtkou byla k tomu, že není potřeba kurzů, když si informace můžeme vyhledat na webovém serveru. Takový kurz byl pro ně, podle jejich slov zbytečný. Také za bariéru považovaly, když musí trávit hodně času administrativou, a tím pádem mají málo času i na samostudium. Všechny respondentky, by byly ochotny se samy vzdělat, kdyby měly více času.

Doporučení pro praxi

Z doporučení vyplynuly hlavní vzdělávací potřeby, které jsou stejné pro práci s nevidomými klienty. Z našeho pohledu vzdělávací potřeby jsou pro tuto pracovní pozici dostatečné a nevidíme potřebu je dále rozšiřovat. Bariéru vidíme v kvalitě kurzů. Nejčastější výtky byly na osobnost lektora, jeho výkladu a špatné cílení kurzu. Jako efektivní řešení by bylo dobré, aby organizace mohla mít více než 8 hodin interního vzdělávání. A to z toho důvodu, že i sami respondentky byly s interním vzdáváním spokojené. Takové vzdělávání je pro pracovníky neefektivnější, protože si ho tvoří z vlastních potřeb. Jako hodně nekvalitní se jeví i kurzy zdarma. Celkově problémem neziskového sektoru je, že nemají dostatek fi-

nancí na provozní náklady a ufl v bec na vzd lávání pracovník . Proto vyhledávají kurzy, které jsou zdarma, ale nemají kvalifikované zam stnance. Nejlep-ím e-ením je apelovat na instituce, které za-titují kurzy v rámci projekt a uv domily si, fle pracovní nápl za- m stnanc m fle být kvalitní jen, tehdy pokud mají kvalitní úrove . Bylo by vhodné, aby lekto i byli z oboru, tedy aby oni sami pracovali v organizaci s n jakou cílovou skupinou a nebyli jen takoví lekto i, kte í s praxí nep i-li do kontaktu. Posledním doporu ením je, aby ti, co poskytují kurz, mysleli na to, která cílová skupina bude vzd lávána. Protofle pokud se sejdou dv odli-né cílové skupiny v na-em p ípad sociální pracovníci a pracovníci v sociálních slufbách, je to hodn problematické. A to zejména v rozsahu a odbornosti.

ZÁV R

Cílem práce bylo zjistit vzdávací potřeby a bariéry ve vzdávání pracovníků, kteří pracují s nevidomými klienty. Pro zjištění tohoto cíle jsme si zvolili kvalitativní přístup s metodou polostrukturovaných rozhovorů, které byly zaznamenány na mobilním telefonu.

Abychom mohli provést výzkum neboli praktickou část, bylo třeba si vyjasnit některé definované pojmy. Tyto pojmy jsme uvedli v teoretické části naší práce. Bylo třeba si vyjasnit pojem vzdávání ve společnosti. Následně jsme tento pojem zúžili jen na vzdávání v neziskové organizaci. V závěru jsme se i vzdávacím potřebám zaměstnanců, což koresponduje s naším cílem práce. Zobrazili jsme i výzkumy prezentující různé bariéry ve vzdávání. Jako definované jsme pojímali vysvětlení i pojem tyflopédie, nebo naše práce se zaměřuje na vzdávání v organizaci pro nevidomé.

V praktické části jsme stanovili pomocné otázky pro rozhovory s respondentkami. Jako výzkumný soubor jsme zvolili metodu záměrného (účelného) souboru. Důvodem bylo, že respondentky byly ze stejného sociálního prostředí (organizace). Otázky jsme stavili tak, aby pokrývaly celkový přehled vzdávání v organizaci. Otázky se týkaly, jaké jsou třeba znalosti a dovednosti tyflopeda. Také mapovaly, jak probíhal proces zaškolení v organizaci. Ptali jsme se na motivaci ke vzdávání a jakými kurzy si pracovníce prošly. Otázky byly cílené i na kvalitu vzdávání, tedy co se jim na kurzech/školeních líbí a co jim nevyhovuje. S touto oblastí souvisela i otázka co by změnily na vzdávání v organizaci. Také jsme zmiňovali, jakou mají pracovníci vazbu na jejich odvedenou práci. Ptali jsme se, jak využívají informace z kurzů/školení v praxi.

Třetěním jsme zjistili, že pracovníci vybrané organizace mají určité vzdávací potřeby. Zjistili jsme, že k výkonu této pracovní pozice jsou definované předpoklady a to být empatický, trpělivý, citlivý a komunikativní. Jako dovednosti je třeba znát zrakové postípení a omezení klienta. Také je definovaná znalost provedcovské techniky, umění vyjednávat a řešit problémy. Pro tento směr vzdávání je třeba, aby měl člověk pedagogický i sociální obor. Potřebou tyflopeda je si projít zážitkovým kurzem, kde si zakusí být v situaci nevidomého. Správný tyfloped by si měl projít kurzem komunikace, psychohygieny, asertivity, legislativy a Braillovým písmem. Je definováno, aby tyfloped cítil jako vnitřní potřebu se vzdávat. A měl by být ochoten se i vzdávat sám, například novinkám oboru. Takový pracovník potřebuje i pracovní vazbu, aby věděl, zda svou práci dělá dobře a případně mohl

zm nit p ístup. Pracovníci v organizaci s nevidomými pot ebují kvalitní kurzy. A ten by m l být zajímavý a odborný. Lektor by m l mít prezenta ní a komunika ní dovednosti a m l by být praxe a p iná-et z ní uflite né informace. Z -et ení jsme zjistili i bariéry ve vzd lávání pracovníc. A jedním z hlavních problém je nekvalitní kurz. Nekvalitní a ne- p ínosný kurz je pro pracovnice postaven na základech a je neodborný. Lektor nekomuni- kuje s ú astníky, nedává prostor pro dotazy. Jako nevhodný kurz se jeví, kdy se informace stále opakují, anebo si je vyhledají na webovém serveru. Bolístkou je i -patná cílenost kur- z , kdy je p ítomna skupina sociálních pracovník a pracovník v sociálních službách. Z -et ení jsme zjistili, že nejsou moc vyhovující kurzy zdarma v rámci projektu.

Pro úplnost na-í práce uvedeme srovnání osobnosti (vzd lávacích pot eb) tyflopeda dle teoretické ásti s na-ími výsledky. Teoretická ást nám tyflopeda charakterizovala, jako lov ka, který má kladný vztah k handicapovaným klient m, má odborné vzd lání peda- gogického sm ru i sociálního. Také by m l být trp livý a mít dobré komunika ní schop- nosti a znát techniky správného pr vodcovství. Tyto uvedené znaky jsme zjistili i v na-em výzkumném -et ení. Dal-í uvád né pot eby v rámci teoretické ásti a to d slednost, odpo- v dnost, organiza ní schopnosti a psychická odolnost nekorespondují s na-ími výsledky. Je tedy možné, že tyto znaky nebyly pro na-e respondentky afl tak d leflité. Nicmén v rámci na-eho -et ení jsme zjistili dal-í vzd lávací pot eby, které neuvádí literatura a m fleme je uvést do praxe. Zjistili jsme že, podle respondentek by m l tyfloped mít p edpoklady pro práci se zvolenou cílovou skupinou a mít vnit ní motivaci se vzd lávat. M l by být empa- tický, citlivý, znát zrakové postílení a jeho omezení. M l by um t dob e vyjednávat a e-it vzniklé problémy. Aby mohl tyfloped svou práci dob e vykonávat, musí pojt kurzem psy- chohygieny, asertivity a legislativy. D leflitou rolí pro n j hraje zp tná vazba.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ARMSTRONG, Michael. *Ízení lidských zdroj* . Praha: Grada, c2002, 856 s. ISBN 8024704692.
2. BEDNA ÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 77 s. ISBN 80-244-1192-x.
3. BEDNA ÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 80 s. ISBN 80-244-1193-8.
4. BEDNA ÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 80 s. Texty k distan nímu vzd lávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-3249-6.
5. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie ízení*. 3., roz- a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
6. BENETM Milan. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 8086432238
7. BENETM Milan. *Idea vzd lávání v dne-ní spole nosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002, 110 s. ISBN 8086432408.
8. BENETM Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
9. BO KOVÁ, V ra. *Kapitoly z teorie -kolské výchovy a vzd lávání dosp lých*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 77 s.
10. BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzd lávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, 167 s. ISBN 8086395960.
11. BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Brno: ComputerPress, 2003, xiii, 296 s. ISBN 80-7226-763-9.
12. BURGOYNE, J., *As reported in Personel management Plus*, May, 1994.
13. ÍHÁ EK, Vlastimil. *SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BEN NSKÉ UNIVERZITY*. Brno: MU, 2006, 15 s. ISBN 80-210-4143-9.
14. DUBEN, Rostislav. *Neziskový sektor v ekonomice a spole nosti*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1996, 373 s. ISBN 8085963191.
15. GARVIN, D. A., *Building and learning organization*, HarwardBussinessRewiew, July-August, 1993

16. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
17. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
18. JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Díl II, Kategorie komprehenzivní tyflopédie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 103 s. ISBN 807041555X.
19. KELLER, Jan. *Vzdělávací společnost?: chrám, výtah a pojistovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6
20. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001, 367 s. ISBN 8072610333.
21. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky*. 4. rozšířené a doplněné vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
22. KVĚTOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. 70 s. ISBN 8085931842.
23. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopédie - Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 47 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 8024411911.
24. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopédie. I*. Vyd. 1. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1988. 70 s.
25. LUKÁŠOVÁ, Renata - NOVÝ, Ivan. *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 2004. 174 s. Expert. ISBN 8024706482.
26. Memorandum o celoživotním vzdělávání dospělých, Pracovní materiál Evropské komise. Praha: MMT, 2001.
27. MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postavení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
29. MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. 61 s. ISBN 8070446358.

30. MUFIÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
31. MUFIÍK, Jaroslav. *Řízení vzdávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
32. MUFIÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80735704592.
33. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 8020009507.
34. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. Promos. ISBN 80-902232-1-4
35. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdávání dospělých: pro vodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Garda, 2010, 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
36. RABUŠKOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠKA. *U čem se po celý život?: o vzdávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
37. REKTOŘÍK, Jaroslav. *Organizace neziskového sektoru: základy ekonomiky, teorie a řízení*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Ekopress, 2007. 187 s. ISBN 9788086929255.
38. SKOVAJSA, Marek. *Občanský sektor: organizovaná občanská společnost v České republice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 372 s. ISBN 978-80-7367-681-0.
39. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
40. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: ALBERT, 1999, s. 228. ISBN 80-85834-60-X.
41. MEDIVÝ, Marek a Olga MEDLÍKOVÁ. *Úspěšná nezisková organizace*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011, 155 s. ISBN 978-80-247-4041-6.
42. MVAČEK, Roman a Klára MĚŘOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
43. TELEČEK, Ivo. *Spolkové právo*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 1998. xix, 254 s. Právo a hospodářství (C. H. Beck); 12. ISBN 8071791946.

44. Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. *Kurikulum andragogiky*: sborník. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 261 s. Sborníky (UP Olomouc). ISBN 8024406381.
45. VETÉŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
46. VODÁK, Jozef a Alfbeta KUCHARÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2011, 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
47. WIENER, Pavel. *Praktická výchova zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: [Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS], 2006, 71 s. ISBN 80-239-6773-8.
48. WIENER, Pavel a Renata RUCKÁ. *Terapie zrakového handicapu*. 1. vyd. Praha: [Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS], 2006, 94 s. ISBN 80-239-6774-6.

ASOPISY A ČLÁNKY

49. Pedagogika. TUREŠKOVÁ, Klára a Petr NOVOTNÝ. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k ústí na vzdělávání dospělých*. LVI, 2006.
50. *Vzdělávání dospělých v ČR. Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých a laické a odborné veřejnosti*. Praha: Donath-Burson Marsteller, 2009.
51. Sociální práce/Sociálna práca : *Hodnoty a etika v sociální práci*. Brno: Asociace vzdělávatelů v sociální práci, 4/2004-. ISSN 1213-6204.

ZÁKONY

ESKO. Zákon č. 248 ze dne 28. 9. 1995 o obecně prospěšných společnostech. In: Sběrka zákonů České republiky.

Dostupná také zde: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-248>

ESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. 2. 2012 o občanském zákoníku. In: Sběrka zákonů České republiky.

Dostupný také zde: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

ESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. 3. 2006 o sociálních službách. In: Sběrka zákonů České republiky.

Dostupný také zde: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ESKO. Zákon . 561 ze dne 24. 9. 2004 o p ed-kolním, základním st edním, vy—ím odborném a jiném vzd lávání. In: Sbírka zákon eské republiky.

Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

T Trestný in.

IFSW Mezinárodní federace sociálních pracovníků .

VZD Vzdělávání dospělých

SEZNAM TABULEK

Tabulka . 1: Vzdlávací poteby ó realizované a nerealizované í í í í í í í í í 25

Tabulka . 2: Bariéry v úasti na neformálním vzdlávání í í í í í í í í í í29

SEZNAM P ÍLOH

P íloha P1: Transkripce rozhovoru

P ÍLOHA PI: TRANSKRIPCE ROZHOVOR

Respondent č. 1

Znění otázky a odpověď

Jaké jsou podle Vás potřeby znalosti nebo vědomosti, aby člověk mohl pracovat s nevidomými uživateli?

Podle mě to jsou znalosti lidí se zrakovou vadou, jak se má člověk chovat. Někjaké i takové dovednosti sociálních pracovníků i všeobecně jako je práce s klientem a podobně. Tak jako, první bych přiblížila... Já protože, když jsem sem nastoupila do této organizace, tak jsem měla zkušenosti s touhle cílovou skupinou, protože sem tady byla na praxi na VŠ a navíc jsem před tím pracovala v zaměstnání, kde jsem pracovala s lidmi se zdravotním postižením a někteří z nich byli i nevidomí.

Aha...

Takže tak... A když jsem sem vlastně nastoupila, tak jsem už nějaký základní přehled měla a jen jsem si oživovala nějaké ty detaily a doplňovala jsem tu práci s těmi klienty, na základě studia nějaké literatury nebo vlastně už při vlastní práci s klientem. Navíc jsem v předchozím zaměstnání prošla i kurzem, kde jsme byli seznamováni s jednotlivými specifiky těch cílových skupin se zdravotním postižením a jednou z nich byli i ti zrakově postižení a i nevidomí jak se k nim máme chovat, jak se s nimi pracuje a jaké jsou specifika práce s nimi. Na rozdíl od ostatních postižených..... Klidně se jako vyptávejte, co potřebujete Vy...

Takže říkáte, že vlastně Vám to pomohlo vlastně ta praxe v rámci...?

Praxe a i plus já jsem psala na tohle téma i diplomovou práci, že na základě toho jsem se dostala blíže k této cílové skupině, kde jsme vlastně už ten výzkum musela přizpůsobit tak, aby byl vlastně přístupný k této cílové skupině lidí se zrakovým postižením. Navíc třeba psát dotazník, takže jsme už musela mít nastudované metody, jak ten dotazník upravit, aby prostě ty informace byly dostatečně přístupné těmto lidem.

Dobře. A kdyby, Jste to měla nějak jako by shrnout, jak se říká na nějaké vlastnosti toho tyflopeda? Mohla by jste to nějak bližší specifikovat?

Taková jako zvědavost, hledání nových informací, cest jak s těmito lidmi pracovat, vědět, v čem jsou tihle lidé omezeni, získávání těch informací, jak jim předkládat ty informace, aby je dokázali vnímat....

Třeba, zařadila by jste tam empatii určitě nebo...?

Tu určitě také, ale to si myslím, že je základní vlastnost, kterou by měl mít sociální pracovník, tak je práce s klientem. Že to je pro všechny cílové skupiny si myslím stejné.

Druhá otázka se týká: Jak probíhalo Vaše zaškolení na pracovní místo? Už Jste teda říkala, že už jste nepotřebovala nějaké

Kódy
 - analyzoval jsem vcelk. práci ke klientovi
 - dovednosti soci. pracovníků
 - pravidla (přehled) nových informací, hledání typů
 - jak s nimi pracovat
 - malé zkušenosti
 - empatie
 - předkládat jim, aby je pochopili
 - přiblížit a simulovat
 - i o detaily
 - chvil pomáhat
 - přiblížit zkušenosti, o et. a
 - hledání informací
 - vlastní práce o et.
 - měnit rozkolem
 - předtím 3 dny = učil
 - doba -> vědomá práce
 - standardy org.
 - empatická org.
 - služba org.
 - při učeb. době, dovedla jsem
 - formou cvičení a rozví.
 - bavil. den

<p>speciální dovedávání, protože jste měla už vlastní zkušenosti a praxi, dokonce jste psala i tu diplomovou práci. Ale přesto určitě nějaké zaškolení proběhlo.</p> <p>Uřítil jo. Já vím, že proběhlo. Já, když jsem sem nastoupila, tak moje vedoucí pracovnice se mnou pracovala celý měsíc na zaškolování a případně mně byla k dispozici další měsíc, pokud jsem měla nějaké dotazy. Takže třeba celý měsíc mi třeba co tři dny zadávala úkoly, které mám plnit, které si mám nastudovat, prostudovat a když mi něco nebylo jasné, tak mi odpovídala na dotazy, otázky.</p> <p>Vím, že už je to možná i dávno, ale vzpomněla byste si na nějaké úkoly, které Vám zadávala?</p> <p>Tak určitě jo. Prvním úkolem bylo prostudování standardů organizace tady. Pak to ještě byly směrnice organizace, veškeré dokumenty o organizaci k prostudování, návod na naše služby, organizace, s kterými spolupracujeme. Nějaká práce je... jak máme tady ty příručky... Jak se chovat k uvidomým, základní nějaká desatera, seznámení se zrakovými vadami, s těmi pomůckami kompenzačními apod. tam určitě proběhla.</p>	<p>- vedoucí služby - in. oddělení (př. 12. roky) - předchozí prac. pozice - při psaní - předchozí org. - min. 24h měsí. hodiny - časová minimos - 7hce - 24h měs. 24h - praktiční komunikativní - akce. kurz (redakce) - skupiny na projekt - požadavky v KČZL: - pracovní logoběžky - prakt. klíčové - časová při příležit. - časová má malou duždu</p>
<p>Další otázka se týká celkového vzdělávání zaměstnanců ve vaší organizaci. Je tady někdo pověřený, že má tady tohle vloženo na starost?</p> <p>Uřítil je. Každá služba má svého vedoucího a ten vedoucí s námi jednou ročně sepíše individuální vzdělávací plán na další dva roky, případně dělá zpětnou vazbu, k tomu předešlému roku. Hodnotíme školení, kterými jsme prošli, co nám to dalo, co se nám na nich nelíbilo a co dalšího bychom chtěli v příštích letech absolvovat. Vychází vlastně z nějakých našich požadavků na naši pracovní pozici a z našich potřeb, které prostě mu... Máme vypracované potřeby a my mu je ohodnotíme. Jak moc třeba tuhle tu potřebu potřebujeme naplnit ve vzdělávání a tak.</p> <p>Takže vlastně taková individuální konzultace vždy s tím vedoucím, co konkrétně potřebujete nebo co by jste potřebovala... Nebo jaké jsou třeba požadavky organizace, co organizace potřebuje, abychom se vzdělávali, v jaké oblasti.</p> <p>A můžu se zeptat: Jak asi často potřebujete to vzdělávání nějaké kurzy, to školení, jak často podstupujete?</p> <p>Jo, určitě. Podle zákona o sociálních službách musíme mít minimálně těch 24h ročně, těch akreditovaných kurzů. Takže minimálně alespoň tři dny v roce, abychom měli těch 24 hodin a určité případně, když jsou jiné zajímavé kurzy a potřebuje nás zaměstnavatel něčím doškolit, tak se vzděláváme tak, jako že, pokud nám to časově a finanční možnosti dovolí naši organizaci, tak i dál se vzděláváme nad ten rámec těch 24h.</p>	<p>- vedoucí služby - in. oddělení (př. 12. roky) - předchozí prac. pozice - při psaní - předchozí org. - min. 24h měsí. hodiny - časová minimos - 7hce - 24h měs. 24h - praktiční komunikativní - akce. kurz (redakce) - skupiny na projekt - požadavky v KČZL: - pracovní logoběžky - prakt. klíčové - časová při příležit. - časová má malou duždu</p>

Klidně můžete instituci i název jestli si pamatujete...

Je to dáno třeba, i že i některé kurzy tam nejsou moc kvalitní, protože jsou třeba určeny dohromady pro cílovou skupinu, jako jsou i pracovníci v sociálních službách. A co jsou třeba... Což prostě oni mají nějaké jiné nároky na vzdělávání, což si myslím, že není moc dobré mísit dohromady tyhle dvě cílové skupiny na kurzy. Jako je sociální pracovník a pracovník v sociálních službách a je to dáno i hodně lektorem. Třeba teďka chodíme na vzdělávací kurzy přes agenturu M... -tady v... a jsou tam i lektoři, kteří jsou velmi na úrovni a v praxi a tam by vám spokojeně.

Vyrušení respondenta kolegou oca půl minuty.

Teďka jste mluvila o té vzdělávací agentuře M... mám pocit, že tam...

Jo, že jsou tam ty kurzy dané tím lektorem hodně. Třeba teďka byl kurz se sociálními pracovníky a bylo to na aktuální třeba legislativní změny a ta paní byla velmi jako... orientovala se v tom a dokázala odpovídat na otázky, což si myslím, že je přínosná. Jako takhle. To, to jo.

Takže vlastně jakoby podle Vás tu kvalitu toho vzdělání nebo toho kurzu záleží na tom lektorovi...

Na tom lektoru i na té cílové skupině, pro kterou je ten kurz určen.

A vlastně i spíš by to mělo být pro Vás takové odbornější už jako by pokročilejší než takové ty základní...

Jo. Než takové ty obecné věci. Někdy se totiž stává, že obsahem těch kurzů jsou takové věci, které si člověk přečte ve skriptech nebo v kde jaké nebo si to heslo zadá na internetu a prostě mu to hnedka vyjede. Jsou to věci, které si můžu nastudovat sama, na které prostě nepotřebuju sedět 8h na školení jako. A jsou to takové témata, kterými je vybaven každý vysokoškolák, který opouští VŠ, kde se zaměřoval na sociální práci a absolvoval tam základy jednotlivých psychologii apod. Takže je těmito informacemi vybaven a myslím si, že nemá potřebu už nějak jako je.... Se znovu opakovat, že potřebuje spíš něco dál, co využije v praxi.

Takže potom, když ten kurz je nekvalitní, tak je to pro Vás, dá se říct taková ztráta času.

V podstatě je to pro mě ztráta času a jsem tam kvůli tomu kurzu z toho důvodu, abych splnila tu povinnost toho 24. hodinového vzdělání a měla ten... Protože ten kurz je akreditovaný a měla sem z toho ten papír.

A Vy jste teda říkala vlastně že, jsou kurzy, které teda jsou kvalitní podle Vás a které jsou méně kvalitní. Dokázala byste říct, kterých kurzů je většina? Jsou to ty více kvalitní nebo opačně?

To se dá těžko říct. Já si myslím, že spousta kurzů je třeba dobrých, akorát my na ně nechoďme, protože jsou to placené kurzy a

VYHODNĚNÍ:

- odpovídá na pík. a práce,
- má pík. lektořem
- je má pík. a pík. a pík.
- učitelka pík. a pík. a pík.
- organizace

NEJHODNĚJI:

- učitelka a metod. práce
- výjde v 60000

PLACENÉ KURZY,

spousta dětí, ale
nemůžou na pík. dovést.

<p>naše organizace na ně nemá peníze. Nebyla sem spokojená třeba s nějakými kurzy, které třeba tady pořádala to je třeba můj názor. Někdo třeba přijde jiný a je z toho člověka třeba nadšený z toho lektora. Nemůžu prostě říct: Oni dělají nekvalitní kurzy. Můžu třeba říct: Mně nesešlo téma a mně nesešel lektor. Jako takhle. A já jsem to třeba cítila, že pro mě ten kurz není přínosem jako.</p>	<p>Dobrá. Můžeme přejít třeba k další otázce: Pociťujete potřebu se dále vzdělávat? Víte, že už jste to tady nějak říkala, že byste ještě mohla třeba něco dodat k tomu?</p> <p>Já, já jako že pociťuju potřebu se dál vzdělávat, tak jako že mě to samotnou zajímá, co se změnilo v té oblasti, jak to tady je... I z toho důvodu, že i klienti se ptají, i z toho dalšího důvodu, že práce v neziskovém sektoru je taková velmi nejistá, takže člověk ví, že jí nemá na do smrti a ví, že třeba půjde někde jinam a chce mít jako nějaký základní přehled. Jak to funguje v tom sociálním systému a ne se zaměřovat třeba užce jenom na tuhle cílovou skupinu, jenom na to, co dělá a aby měl přehled, takový širší přehled o té sociální práci. Ne jenom práci s touhle cílovou skupinou.</p> <p>Vyplývá mně z toho, že jako by sama se vzděláváte jako by, že nechodíte jen jako by v rámci organizace na nějaké školení, ale že Vy sama si vyhledáváte...?</p> <p>Když něco potřebuju, nějaké informace mě třeba zaujmou, tak si je sama dohledám a jako zajímám se třeba o to, jak to funguje. Je i pravda, že chodí sem i lidé... Vlastně chodí sem lidé, kteří jsou nevidomí. Dobře, ale ten člověk většinou není jenom nevidomí a má třeba další jiné problémy. Takže i tyhle problémy je potřeba řešit. Už člověk musí mít nějaký přehled o těch institucích i o těch jiných dávkách než třeba děláme jenom tady, aby mu aspoň dokázalo pomoci poradit a nasměrovat kam je... kam se může obrátit, kde mu pomůžou třeba ten problém vyřešit, když my ho nevyřešíme tady spolu, ale abych mu prostě opravdu předala tu informaci, že zajdete si tam a tam, tam to s Vámi řeší, tam vám pomůžou.</p>	<p>-omřin - ptala se -vzdělával -k něčemu - klidně -nějaké přír. má -pomoc kl. -nasměri. kl.</p> <p>-k uč. - klidně -nepřij. prac. má -zaujal spíše -užimá na 1 bodě -kval. máji pomoc -kval. reakce na ptání -FIN. MOT - N.V.</p>
<p>Další otázka se týká motivace: Co je pro vás motivací?</p> <p>jako motivace k tomu vzdělávání?</p>	<p>Co je pro Vás vlastně motivací se vzdělávat?</p> <p>Takové to, že člověk nechce ustrnout na jednom bodě a ví, že je potřeba neustále se posunovat jako. Asi to. Ale to financní v neziskovém sektoru, no... Myslím si, že vyšší vzdělání v neziskovém sektoru Vám nezajistí více peněz, takže asi tak. Ale taková, ta motivace se dál vzdělávat, aby mohl těm lidem kvalitněji pomáhat, aby ta práce byla prostě lepší a reagovala na ty aktuální potřeby</p>	

těch klientů prostě.

Tedy jste vlastně říkala, že když se člověk vzdělává, tak mu to jako by nepřinese více financí, tak teď mě napadlo ještě doplněk k té základní otázce, jak jsme se bavili o těch dovednostech vlastně a vlastnostech, tak mně z toho vyplývá, že vlastně člověk, který by měl pracovat s nevidomými by to vlastně měl chtít. Nemělo by to být nějak nucené, protože není to až tak finančně dobře ohodnocené?

Noo... Já si myslím, že celá sociální práce je o tom, chtít pracovat s těma lidma, že to není jenom s nevidomými, že je to prostě o tom chtít jim pomáhat apod. Kdyžby člověk to dělal jenom kvůli penězům, tak ti lidé to podle mě vycítí, že to ten člověk nedělá, protože jim chce pomoci. Protože si myslím, že ti nevidomí jsou takový víc citliví i na tom hlasu i na takové ty intonace toho hlasu, že tam vnímají takové ty věci, které normálně běžný člověk asi nevnímá. Protože jim vlastně chybí ty informace té verbální komunikace, tak ten hlas a ten způsob komunikace s nimi je... Mají z toho, vychytávají prostě takové věci, které by se asi opravdu člověk normálně, běžně nevnímá jako. Že si dokážou i z té intonace toho hlasu odvodit někdy i jak se ten člověk nějak tváří a tak pod. Jako že opravdu jako ten pocit mám, že jsou na tohle hodně citliví a vnímají.

Dobře. Další otázka se týká, co byste změnila na systému vzdělávání ve Vaší organizaci?

Na systému vzdělávání v naší organizaci bych hlavně změnila to, abychom si mohli vybírat... prostě najdu si na internetu nějaký kurz, který se mně líbí a můžu se na něj přihlásit bez ohledu na to kolik stojí peněz. Prostě aby měli dostatek financí na to, aby jsme se každý mohl věnovat tomu, co nás třeba zajímá, co by nás bavilo na těch kurzech, kde bychom se chtěli vzdělávat a nebyli jsme limitováni těmi finančními prostředky.

To je hezké, já si myslím, že to je takové trošku nereálné nebo myslím si, že jako by tady v té sociální oblasti asi nikdy těch financí asi nebude dost na to vzdělávání.

Noo... to asi... To je otázka, ale jako tohle by byla taková krásná vize.

Takže jenom tady tohle, jiná věc, kterou byste změnila už nic... nic jiného Vám už nevádí nebo...?

Já si myslím, že ne, že tady s náma celkem jako pracuje v tom vzdělávání a ptá se nás.. Aspoň jsme jako dýcky vyslyšeni k tomu, k čemu by jsme se chtěli věnovat, akorát to vždy vážne na těch finančních prostředcích. Takže jako opravdu musíme spolupracovat většinou jen s těmi agenturami, které mají třeba nějaký projekt na vzdělávání pro nás jako zdarma. Jo, že abychom prostě mohli něco.. tak musíme chodit takhle na ten kurz. Ale jinak si myslím, že celkem býváme vyslyšeni v tom vzdělávání. Třeba nám tady vzdělávají z... které... když se nás nahromadí víc pracovníků tady v... , tak dělají takový, takovou zážitkovou

- vybrat si nějakou knihu
- nahromit finanční prostředky

<p>formou. Den, jak žít, jak prožít den bez zraku apod., že si zkusíme podobné věci apod., abychom prostě pochopili, jak se cítí ten klient té, dané situaci. Třeba, když ho někdo vede, když k němu někdo hovoří, když odejde z místnosti apod., tak abychom si to prostě úplně všechno zažili. Jaké ty pocity ti lidé při tom mají... takhle.</p>	
<p>Dobře. Už se blížíme ke konci... Ještě tady mám otázku: Jestli máte nebo jakou zpětnou vazbu máte na Vaši odvedenou práci od Vašeho nadřízeného nebo jestli vůbec tady dostáváte zpětnou vazbu?</p> <p>Jo. Určitě dostáváme zpětnou vazbu. Můj vedoucí vždycky jednou ročně máme spolu takovou jako osobní schůzku, říkáme tomu <u>hodnotící motivační pohovor</u>, kde prostě dochází formou otázek, podobně tam dostanu zpětnou vazbu, co se mi ten minulý rok povedlo, co se mi nějak nepovedlo, na co se zaměříme další rok, na jakou práci, kam bychom měli směřovat atd. A jako probíhá tedy hodnocení pracovníků jako každý rok. Jednou ročně prostě to proběhne.</p> <p>A není to jednou ročně málo pro Vás?</p> <p>Já si myslím, že ani ne. Jako že prostě, že tak zpětnou vazbu na svou práci dostaneme třeba na poradě, kterou míváme jednou měsíčně, případně jednou za 14 dní a pokud máme nějaký problém, tak není... Prostě spojíme se s tím vedoucím a normálně to prokonzultujeme takhle, jako že... ale kdybychom měli zájem, tak určitě může tohle proběhnout jako častěji. Ale na popud vlastní vedení to probíhá jednou ročně takhle.</p>	<p>- hodnocení, mot. pohovor o vedoucím (1/rok)</p> <p>- w se předtím</p> <p>- w se nepředtím</p> <p>- w bude další rok</p> <p>- měsíční poradě</p> <p>- předtím jsem byl</p> <p>- domluvit schůzku</p> <p>- vedoucím</p> <p>- spíše než s V.</p>
<p>Jo. A to je vlastně na těch poradách, které máte určitě vícekrát za rok, tak i to takhle průběžně, že každý...</p> <p>Jo. Když by měl někdo nějaký problém nebo není problém si domluvit schůzku tady s vedoucím pracovníkem, že mám nějaký problém a potřebuju vyřešit asi více a pohovořit to takhle a dostat taky od něj zpětnou vazbu.</p>	
<p>A jste spokojena se svou zpětnou vazbou?</p>	
<p>Já si myslím, že jo, že jako není to nic, třeba co bych já nevěděla a nevědela si to jako takhle...</p>	
<p>Dál bych se Vás chtěla zeptat, jestli existuje nějaká dovednost či znalost, kterou byste se chtěla nebo potřebovala naučit teďka v momentální době?</p>	
<p>Jako pro moji práci nebo práci s klientem nevidím?</p>	
<p>I v práci vlastně, i v práci s nevidomým.</p>	
<p>Noo... v současné době je pro nás asi největším bolavým místem, že sociální pracovník = takové děve pro všechno a umět</p>	

otázky nebo takhle mu položit tu otázku apod. jako že až se objeví nějaký nový klient tak to v té situaci použiju.

ABSOL - KURZY:

- obč. práva,
- mel. a tech. v o. práva
- kvalif. prof. obč. služeb
- obč. práva / kura
- komunikační
- vzdělávací obor
- nápl. program

FORMY:
přednáška
debata

Děkuji. Teďka mě napadla ještě další otázka na to vzdělávání těch kurzů. Mohla byste mně říct nějaké třeba názvy témat, co probíráte, jestli si třeba vzpomenete teďka, v blízké době?

Teďka jsem byla na kurzu, který se věnoval aktuálním otázkám sociální politiky, věnoval se určitým pasážím občanského zákoníku. Teďka půjdeme na nějaké aplikace nových metod a technik v sociální praxi. Chodili jsme na kurz nějakých kvalit poskytování sociálních služeb, sociálně-právní kurz. Potom myslím, že byly i nějaké komunikační kurzy s klientem, zvládání stresu při práci s klientem a tak dle...

A ta forma toho kurzu spíše přednášky nebo...?

Je to formou přednášky, ale je to i formou dotazů takových jako, že lektor řekne, ať prostě povídáme své případy z praxe, s čím jsme se setkali, jaké máme zkušenosti. On taky uvádí příklady z praxe. Já si myslím, že to jsou takové nejlepší ty kurzy, když jsou vedeny takovou interaktivní formou jako...

Že to není jako jednotvárné...

Přednášení je, ale může vnášet dotazy k tomu, ať nám to dovoysvětlí a my jsme se třeba setkali s tím na praxi a on se třeba ptal zase s něčím jiným v praxi apod. Takže... Mně to přijde takové přínosné. Kolikrát je dobré ty kurzy člověk pozná i lidí z jiných organizacích, což si myslím, že je taky hrozně fajn.

Určitě.

Seznámí se s jejich prací a zase i s jejich zkušenostmi, jak to mají nastavené oni tam třeba v té organizaci.