

# Kompetenční model sociálních pracovníků OSPOD

Monika Horská

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Horská**

Osobní číslo: **H11572**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Kompetenční model sociálních pracovníků Orgánu  
sociálně-právní ochrany dětí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti kompetenčního modelu a sociálně právní ochrany dětí.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**HRONÍK, František a kol. Kompetenční modely: Učit se praxí: rozvoj lidských zdrojů v malých a středních podnicích. Brno: Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.**

**KRAUS, Blahoslav a kol. Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-7315-004-2.**

**KRAUSOVÁ, Lucie a Věra NOVOTNÁ. Sociálně-právní ochrana dětí. Praha: ASPI, 2006. ISBN:80-7357-214-1.**

**KYRIANOVÁ, Hana a Jan GRUBER. AC/DC vyber si tým. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN: 80-86851-29-X.**

**NOVOTNÁ, Věra. Sociálně-právní ochrana dětí. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN: 978-80-86723-77-8.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Eva Machů, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

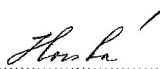
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....24. 4. 2013.....

..........

*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 nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

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

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

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

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

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

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

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného 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 užití 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**

Ústředním tématem, kterému je věnována předložená diplomová práce, je kompetenční model sociálních pracovníků pracujících na úseku sociálně-právní ochrany dětí.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část objasňuje tematiku kompetencí, tvorbu kompetencí, kompetenčních modelů, jejich definice, třídění dle různých autorů. Dále je zde věnována pozornost úseku sociálně-právní ochrany dětí. Tato kapitola popisuje vývoj, činnosti a právní ukotvení sociálně-právní ochrany dětí. V poslední kapitole je pojednáváno o dnes populární metodě Assessment Centrum a Development Centrum, jejich principech a výhodách využití.

Druhá, stěžejní část diplomové práce je praktická a obsahuje kvantitativní výzkum realizovaný dotazníkovou metodou u výzkumného vzorku sociálních pracovníků úseku sociálně-právní ochrany dětí ve Zlínském kraji. Výzkum se zaměřuje především na kompetence, které preferují sociální pracovníci a jestli je to ovlivněno metodou Development Centra, kterou absolvovali či nikoli.

V závěrečné části jsou prezentovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: kompetence, kompetenční model, sociálně-právní ochrana dětí, OSPOD, Assessment Centrum, Development Centrum

## **ABSTRACT**

The following work is about competency model of social workers working in the field of socio-legal protection of children.

The work is divided into two parts – the part theoretical and the part practical. The theoretical part deals with various definitions of competency by different authors, explains competency models, classification according to various authors. Next chapter deals the section of socio-legal protection of children. This chapter deals the development, operations and legal activities anchoring segment of socio-legal protection of children. The last chapter deals the currently popular method of Assessment and Development Centres, their principles, history and their advantages.

The practical part contains the quantitative research realised by the method of questionnaires made by a sample group of social workers of socio-legal protection of children in the Zlín Region. The research concentrates on the competencies that prefer social workers, and whether it is influenced by Development Center, which participated or not. The results of the research are presented in the final part.

Keywords: competence, competency model, Social-legal Protection of the Children, Assessment Center, Development Center

Motto: „Měj vždycky na paměti, co chceš.“

(Paulo Coelho)

Děkuji touto cestou mé vedoucí diplomové práce paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za cenné rady. Hlubokou vděčnost chci vyjádřit své rodině a lidem kolem mě, jejichž přítomnost na mne zapůsobila a obohatila a v neposlední řadě také těm, kteří kolem mě šířili pozitivní energii.



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 KOMPETENCE</b> .....	<b>14</b>
1.1 HISTORIE .....	15
1.2 KOMPETENCE .....	15
1.3 SLOŽENÍ KOMPETENCE .....	20
1.4 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ DLE BAKOŠOVÉ .....	21
1.4.1 Kompetence výchovně vzdělávací .....	22
1.4.2 Kompetence výchovy a reedukace .....	22
1.4.3 Kompetence prevence .....	23
1.4.4 Kompetence poradenství .....	23
1.4.5 Kompetence manažerské .....	24
1.5 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ ZE SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA .....	25
1.6 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ DLE BELZE .....	26
1.7 KOMPETENCE BUDOUCNOSTI .....	28
1.8 KOMPETENČNÍ MODEL.....	30
1.8.1 Východiska tvorby kompetenčního modelu.....	31
1.8.1.1 Strategické východisko .....	31
1.8.1.2 Sociálněpsychologické východisko .....	32
<b>2 SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ</b> .....	<b>33</b>
2.1 SOCIÁLNÍ PRÁCE A JEJÍ RYSY OBECNĚ.....	34
2.2 SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK .....	36
2.3 KDO SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANU DĚTÍ PROVÁDÍ.....	36
2.4 PRINCIPY SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ .....	37
2.5 KOMU JE SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ POSKYTOVÁNA .....	37
2.6 ČINNOSTI, KTERÉ VYKONÁVÁ SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ .....	39
2.7 VÝVOJ SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY .....	39
2.8 KOMPETENCE PRACOVNÍKŮ SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ .....	40
2.8.1 Identifikace kompetencí sociálního pracovníka podle zákona č. 359/1999 Sb. ....	40
2.8.2 Identifikace kompetencí sociálního pracovníka podle zákona č. 108/2006 Sb. ....	44
2.9 ODBORNÁ ZPŮSOBILOST A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE ZÁKONA Č. 108/2006 SB. ....	47
<b>3 ASSESSMENT CENTRUM A DEVELOPMENT CENTRUM</b> .....	<b>49</b>
3.1 HISTORIE ASSESSMENT CENTRA A DEVELOPMENT CENTRA .....	54
3.2 ROZDÍL MEZI ASSESMENT CENTREM A DEVELOPMENT CENTREM .....	55
3.3 KULTURNÍ ZVLÁŠTNOSTI ASSESSMENT CENTRA A DEVELOPMENT CENTRA .....	57
3.4 VYUŽITÍ A VÝHODY METODY ASSESSMENT CENTRA A DEVELOPMENT CENTRA .....	58
3.5 DRUHY VSTUPŮ HODNOTITELŮ A JEJICH ADMINISTRACE .....	60
3.5.1 Dotazníková forma.....	61
3.5.2 Hodnocení po jednotlivých kompetencích .....	61

3.5.3	Mini 365° zpětná vazba.....	61
3.6	DRUHY VÝSTUPŮ PRO HODNOCENÉHO.....	61
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>64</b>
4.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	64
4.2	DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	66
4.3	PŘEDVÝZKUM .....	67
4.4	TECHNIKA VÝZKUMU .....	68
4.5	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	69
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	73
<b>5</b>	<b>VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>74</b>
5.1	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	91
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>100</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>103</b>

## ÚVOD

Pro zpracování mé diplomové práce jsem si, po dlouhém zvažování a seznamování se s danou problematikou v odborné literatuře, zvolila oblast kompetencí, rozvojové a hodnotící metody. O kompetencích bylo již napsáno mnoho článků a knih. Sama jsem pak dostala možnost účastnit se rozvojové metody a musím souhlasit se všemi odbornými články a publikacemi, které na metody Assessment Centra a Development Centra pějí především chválu.

21. století je ve znamení globalizace, modernizace, dynamiky rozvoje. Všude kolem nás je neustálý tlak technologií, důraz je kladen nejen na práci takovou, ale rovněž na výkon. Organizace využívají různé rozvojové a hodnotící metody, prostřednictvím kterých si vybírají nové zaměstnance či rozvíjejí své stávající pracovníky, aby pracovníkova cena na trhu práce stoupla. Tyto metody jsou aktuálně používány čím dál častěji ve veřejném sektoru. Pod veřejnou správu spadá i úsek sociálně-právní ochrany dětí, kde pracují sociální pracovníci, kteří se stali předmětem zkoumání v praktické části této diplomové práce.

Sociální pracovník ovšem není jen vysokoškolsky vzdělaným profesionálem. Je to zejména člověk disponující mimo jiné osobnostními kvalitami. Tyto kvality a kompetence umožňují jedinci kvalitně vykonávat jeho danou profesi. Čím schopnějším sociálním pracovníkem je, tím více může být prospěšnější společnosti samotné. Proto jsou na sociální pracovníky kladeny nároky nejen v oblasti vzdělání.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. V teoretické části své diplomové práce se zaměřuji na vysvětlení pojmů kompetence, kompetenční model, jak jsou chápány a vysvětlovány různými autory, kteří se této problematice věnují. Dále se zabývám úsekem sociálně-právní ochrany dětí, zákony vymezující jejich činnosti, komu jsou jejich služby poskytovány a v neposlední řadě vývojem sociálně-právní ochrany dětí. V diplomové práci je používána zkratka OSPOD, oddělení sociálně-právní ochrany dětí. Zkratka OSPOD je mezi sociálními pracovníky úseku sociálně-právní ochrany dětí používána běžně. A nejen mezi nimi. Také široká veřejnost tuto zkratku začíná reflektovat s celkem velkou frekvencí. Objevuje se tudíž i v mé diplomové práci. Některé městské úřady doposud nemají vytvořeno samostatné oddělení, a to i přesto, že tento úsek je pro společnost, jak potvrzují výzkumy, tak podstatný.

Rovněž chci nastínit metody Assessment Centra a Development Centra, které jsou v současné době oblíbené nejen v organizacích a firmách, ale také ve státní správě, jejíž součástí je úsek sociálně-právní ochrany dětí.

Samotné plánování lidských zdrojů znamená na jedné straně nepřetržité a systematické hledání souladu mezi vizí, strategií a cíly organizace a na druhé straně realitou. Možnost získat kvalitní odborníky je stále náročnější a je třeba vyvíjet sofistikovanější postupy k jejich získání a zkvalitnění těch stávajících. Tady přichází na pomoc moderní hodnotící a rozvojové metody Assessment Centrum a Development Centrum.

Obsahem praktické části mé diplomové práce je pak kvantitativní výzkum realizovaný pomocí dotazníkové metody, a to u výzkumného vzorku sociálních pracovníků pracujících na jednotlivých úsecích sociálně-právní ochrany dětí ve Zlínském kraji. Pracovníci hodnotili míru důležitosti kompetencí různého typu. Tato data pak mohou sloužit jako podklad, kterým oblastem se více při rozvojové metodě věnovat a kde naopak zdůraznit význam či ukázat důležitost daných kompetencí pro práci sociálního pracovníka.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 KOMPETENCE

Pojem kompetence je v současné době s velkou oblibou užíván. Můžeme najít nejrůznější kompetenční modely. Objevují se však ambice do této rozmanitosti zasáhnout jednotným, všeobecně platným modelem, který má snahu stát se standardem.

Počátkem 70. let začala FBI s tvorbou tzv. behaviorálních kompetenčních profilů pachatelů opírajících se o behaviorální psychologii. Behaviorální psychologie zkoumá chování jedince a drží si odstup od popisů povahy a pohledů jiných forem zkoumání nitra člověka. Klasická psychologie v kriminalistice nepřinesla takové výsledky, jak se očekávalo, kdežto behaviorální psychologie napomáhá kriminalistice při nahlížení na to, co všechno pachatel „musel umět“, aby daný trestný čin mohl spáchat. V praxi to znamená, že kriminalisté tvoří jakési výběrové řízení na pachatele, jemuž mohou přiřadit jeho činy. Personalisté jsou v obdobné pozici, i když z opačného pohledu. Při výběrovém řízení mají před sebou několik nejrůznějších kandidátů a potřebují si k nim přiřadit pracovní chování v různých situacích.

FBI tedy přišla s myšlenkou toho, co dnes nazýváme kompetencemi. Stalo se to mnohem dříve, než Boyatzis uvedl do manažerské praxe obecný kompetenční model, jež měl být platný pro všechny organizace. Popsal podobná očekávání od kompetencí jako od vlastností neboli rysů, které jsou na situaci zcela nezávislé. (Hroník, 2007b, s. 274)

Důležitost jednotlivých kompetencí se s postupem času mění. Tento jev můžeme pozorovat zvláště v posledních letech, kdy inovace, dokonalost, kvalita se cení často více než demokratické či morální hodnoty. Tu a tam se může stát, že dojde i ke změně původního významu tradiční kompetence. Aktuálně se klade důraz na odpovědnost za výsledek než na postup či proces samotný. (Pomahač, Vidláková, 2002, s. 141)

Pro ilustraci přikládám určité ukázky, na které kompetence je dnes kladen význam. Toto členění uvádí kanadská studie z roku 1994 (in Pomahač, Vidláková, 2002, s. 143).

- integrita, etika,
- odpovědnost,
- respekt,
- služba,
- nestrannost, loajalita, spravedlnost,

- inovace,
- kooperativnost,
- dokonalost,
- čestnost,
- obětavost, oddanost,
- kvalita,
- otevřenost.

## 1.1 Historie

S pojmem „kompetence“ jako způsobilostí v manažerské praxi se poprvé setkáváme u R. Boyatzise v práci „Kompetentní manažer“. V roce 1982 představil model efektivního výkonu. Jedná se o obecný kompetenční model, jenž obsahoval dvanáct kompetencí, které je možno uplatnit v nejrůznějších organizacích. Předchůdcem Boyatzise se jeví H. Mintzberg v publikaci „Povaha manažerské práce“ z roku 1973. Mintzberg se zaměřuje na to, co manažer dělá, ne jak to dělá, nenastihuje ani konstrukt jaké by měl mít vlastnosti. (Hroník, 2007, s. 61)

Během řady let fungování byly zrealizovány desítky výzkumů, na jejichž základě se vyvinula řada studií a vzniklo mnoho nejrůznějších kompetenčních modelů. Na jednotné definici pojmu kompetence se však doposud nikdo neshodnul. „Termín kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 64).

## 1.2 Kompetence

Termín kompetence je v našem slovníku při mezilidské komunikaci již téměř běžný. Jeho používání se však liší dle toho, jaká veřejnost jej používá. Laická veřejnost tento pojem chápe jako možnost se k něčemu vyjádřit či jako oprávnění nebo pravomoc o něčem rozhodovat. Termín kompetence je pak odborníky dále spojován se sociologickými termíny jako je moc, vliv, autorita. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25)

Samotný pojem kompetence pochází z latinského výrazu „competere“, jehož smysl lze přeložit jako „být příslušný“ nebo „příslušet“. (Rejzek, 2001, s. 289) Dnes je překládán také jako „pravomoc“. (Holub, Lyer, 1978, 235).

Armstrong (2002, s. 280) ve své publikaci prezentuje, že různí autoři, kteří se věnují vymezení pojetí „kompetence“, sdílí společné vymezení jako určité vlastnosti jedinců ovlivňující jejich pracovní výkonnost.

Mluvíme-li o sociálních kompetencích, rozumíme tím oprávnění a připravenost lidí především na manažerských pozicích pracovat s lidmi, rozumět jim samotným a také podmínkám, v nichž na dané lidi působí, připravenost s nimi komunikovat, podporovat a ovlivňovat je. (Mikuláščík, 2008, s. 7)

Odlíšnosti v charakterizaci pojmu kompetence vznikají zejména v chápání zdroje kompetencí. V některém případě se jedná o příslušnost, která je poskytnuta z vnějšku, tedy autoritou a je dohodnuta společností. V dalším výkladu se jedná o schopnost, kde je zdůrazňována vnitřní vlastnost, tudíž kvalita schopnosti není určována vnějším prostředím, nýbrž je závislá na rozvoji jedince. S tímto ohledem pracuje odborná literatura týkající se personalistiky a sociální pedagogiky, lidských zdrojů.

Kompetence sociálního pracovníka, social worker competence, podle názoru Havrdové je funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka. Součástí jsou rovněž odborné znalosti, schopnost odrážet adekvátně souvislost a citlivě aplikovat hodnoty profese. Havrdová charakterizuje šest základních kompetencí sociálního pracovníka:

- 1) rozvíjet účinnou komunikaci,
- 2) orientovat se a plánovat postup,
- 3) podporovat klienta a pomáhat mu k soběstačnosti,
- 4) zasahovat a poskytovat služby,
- 5) přispívat k organizaci práce,
- 6) odborně růst.

Americká rada pro vzdělávání v sociální práci popisuje kompetence sociálního pracovníka s vysokoškolským vzděláním širěji, např. uplatnění kritického myšlení v práci, profesionálně využití vlastní osobnosti, znalost oborové historie práce v souladu s profesními etickými principy, schopnost porozumět formám utlačování, pochopení



interakce mezi jednotlivcem a sociálními systémy, umění hodnocení výsledků výzkumu a navržení výzkumných studií, nadání komunikovat s klienty, kolegy a širokou veřejností, možnost poskytovat supervizi, zvládání práce ve struktuře organizace a případně prosazování nutných změn. (Havrdová in Matoušek, 2008, s. 84)

Sociální kompetence, social competence, je obratnost a efektivita v jednání s lidmi ve společenském styku. Rozumíme tím souhrn dovedností, postojů a návyků. Jádrem toho je schopnost reflexe sociální situace i umění sebereflektovat své chování. Základní předpoklad pro profesionální uplatnění je sociální kompetence spolu se specializovanou kompetencí. (Smékal cit. podle Matoušek, 2008, s. 197).

Termín sociální kompetence se do velké míry překrývá s pojmem sociální dovednost. Dle Matouška (2008, s. 196) je sociální dovednost způsobilost člověka ovládat průběh sociální interakce v souladu s vlastními cíli. Sociální dovednosti jsou součástí životních dovedností. Mezi tyto dovednosti lze řadit, např. dovednost navazovat vztahy, jasně a srozumitelně komunikovat, motivovat lidi k vlastním cílům, umět vyjádřit svůj názor, vyjednávat, chovat se podle pravidel slušného chování, neagresivně odmítnout nepřijatelné návrhy, umět řešit konflikty bez použití násilných prvků apod. Komplex těchto dovedností je zásadní pro každého jedince, který usiluje o uplatnění v současné společnosti. Klienti, se kterými se setkáváme v sociální oblasti, někdy potřebují být právě v těchto dovednostech cvičeni, což je často prováděno zprostředkováním skupinových kurzů. Tyto kurzy jsou nabízeny klientům ke zvládnutí přijímacího pohovoru při ucházení se o zaměstnání nebo např. ke zvládnutí konfliktu mezi spolužáky ve třídě.

Pro srovnání uvádím vymezení pojmu dle Koláře (2012, s. 128), který popisuje, že sociální dovednosti rozumí postupy chování a jednání v určitých sociálních situacích; dovednosti jednat a chovat se na výši své sociální skupiny, jejích norem, aktivit a cílů; zvládnuté chování příslušné dané sociální skupině. Sociální dovednosti jsou formovány již ve školním prostředí, v rodině, v komunitě a v konkrétním sociálním prostředí.

Hřebíček (2008, s. 67) pod pojmem kompetence vnímá „znalosti, dovednosti a postoje jednotlivce pro výkon daného pracovního místa.“

Hroník (2006, s. 29) ve své publikaci „Hodnocení pracovníků“ líčí, že kompetenci chápeme jako způsobilost či schopnost k určitému výkonu. Můžeme si pod ní představit soubor daných dispozic k určité činnosti. Kompetence má tudíž mnohem blíže k samotné činnosti, než-li k rysu či vlastnosti. Kompetence jsou charakterizovány na základě rozboru

činností. Mnohdy však můžeme vidět, že se za kompetenci vydává něco, co bychom charakterizovali blíže k vlastnostem. V této souvislosti můžeme uvést například osobní zralost či důslednost, které jsou někdy vydávány za kompetenci.

**Obrázek 1: Vztah mezi měřitelným výkonem a kompetencemi**



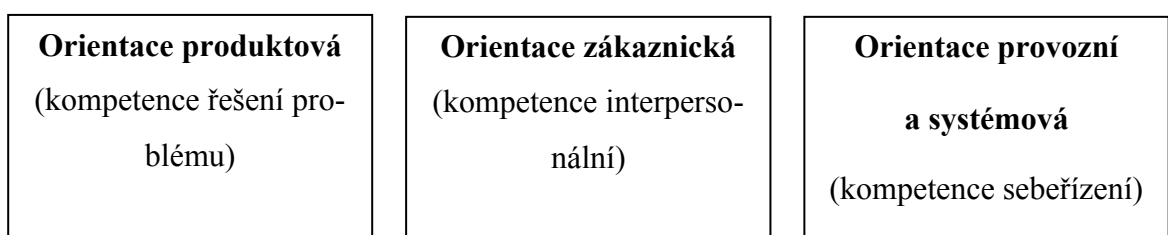
Zdroj: Hroník, 2008, s. 29.

Hroník (2006, s. 29) uvádí, že kompetence je něco, co lze změřit. „Měřitelného výkonu (CO) dosahují určitým způsobem, který je reprezentován zájmeny „ČÍM“ (vstupy, předpoklady na vlastní straně) a „JAK“ (proces, přístup k práci). Dohromady „ČÍM“ a „JAK“ tvoří kompetence.“

Dle jeho poznatků je kompetence „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.“ Tento trs je zřetelný ve vzorku chování, jenž je charakterizován logicky a časově ohraničenou částí jednání. V tomto vzorku můžeme identifikovat více kompetencí. Kompetence jsou tudíž pozorovatelné způsoby, prostřednictvím nichž je dosaženo efektivního výkonu. Kompetence nejsou pouhými vlastnostmi. Kompetence s sebou přináší variabilitu. (Hroník, 2006, s. 61)

Kompetence lze hodnotit také na základě marketingového pohledu. Kotler (2005, s. 105) přichází s členěním kompetencí na úrovni organizace jako celku:

**Obrázek 2: Podnikové kompetence**



Zdroj: Kotler, 2005, s. 102

Model podnikové kompetence soudí, že každá organizace má své odlišné kompetence rozvinuty různým způsobem, na různé úrovni. Avšak se domnívá, že každá organizace má snahu být lepší, jak její konkurence, a to alespoň v jedné z oblastí. (Kotler, 2005, s. 104)

Spenser (1990, in Mlčák, 2005, s. 32) uvádí, že kompetence jsou tvořeny strukturami, v nichž jsou zastoupeny následující psychologické konstrukty:

- 1) Motivy – pohnutky, které u jedince vyvolávají, zaměřují a usměřují jeho chování i prožívání ve smyslu uspokojení jeho potřeb.
- 2) Rysy – všeobecné a relativně stabilizované vlastnosti jedince orientované k určitému způsobu chování a prožívání.
- 3) Sebepojetí – soubor kognitivních, emocionálních a behaviorálních aspektů člověka, které se projevují v jeho percepci sebe sama.
- 4) Vědomosti – soustavy algoritmů chování a pojmů, které mohou mít teoretickou nebo interpersonální povahu.
- 5) Dovednosti – učením získané dispozice k nejvhodnějšímu poznávání či vykonávání činností.

V odborné literatuře se objevuje termín klíčové kompetence. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 35) popisuje, že klíčové kompetence slouží k popisu projevů chování, jenž jsou pro zaměstnance organizace podstatné a podporují tvorbu firemních hodnot. Klíčové kompetence jsou také důležitými prvky firemní kultury. Klíčové kompetence (někdy nazývané korporátní) jsou odlišné u jednotlivých organizací, i přesto, že organizace působí ve stejné oblasti byznysu. Tímto způsobem se vytváří ojedinělá kultura s ojedinělými pracovními postoji a dovednostmi.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností (Richter, 1995, in Belz, Siegrist, 2001, s.166).“

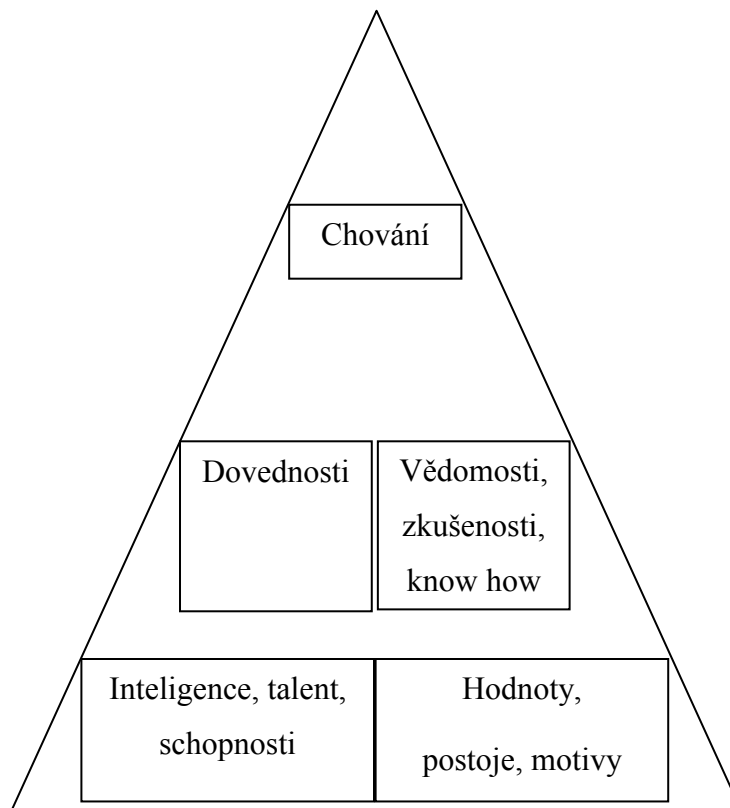
Hroník (2005, s. 35) zahrnuje do klíčových kompetencí zvládnání námitek, flexibilitu a proaktivitu jedince, orientaci na potřeby a očekávání (tzv. orientace na zákazníka).

Belz (2001, s. 166) popisuje klíčové kompetence jako odraz schopnosti jedince jednat přiměřeně situaci a v souladu sám se sebou. To lze nazvat jednat kompetentně. Rovina kompetencí je charakterizována dále i tím, že odlišné velmi komplexní schopnosti působí společně. „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti“ (Belz, 2001, 168).

### 1.3 Složení kompetence

Celá řada autorů usiluje o souvislou provázanost mezi složkami do vzájemného vztahu. Níže je zobrazen hierarchický model struktury kompetence, který Lucia a Lepsinger (viz. Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28) znázorňují ve tvaru pyramidy.

**Obrázek 3: Hierarchický model struktury kompetencí**



Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28

Tento obrázek ukazuje, že vrcholem pyramidy je „chování“. Chování jakožto jediný projev jedince, jenž můžeme pozorovat z vnějšku. Střední část pyramidy je složena z dovedností, vědomostí, zkušeností, know how. To jsou elementy, které může jedinec ovlivnit. Tyto prvky jedinec získává praxí a zkušeností po celý svůj život. V třetí části pyramidy jsou obsaženy prvky jako je intelligence, talent, schopnosti, hodnoty, postoje a motivy. Prvky v poslední části pyramidy patří k základním složkám osobnosti jedince a jsou těžce ovlivnitelné. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 29)

## 1.4 Členění kompetencí dle Bakošové

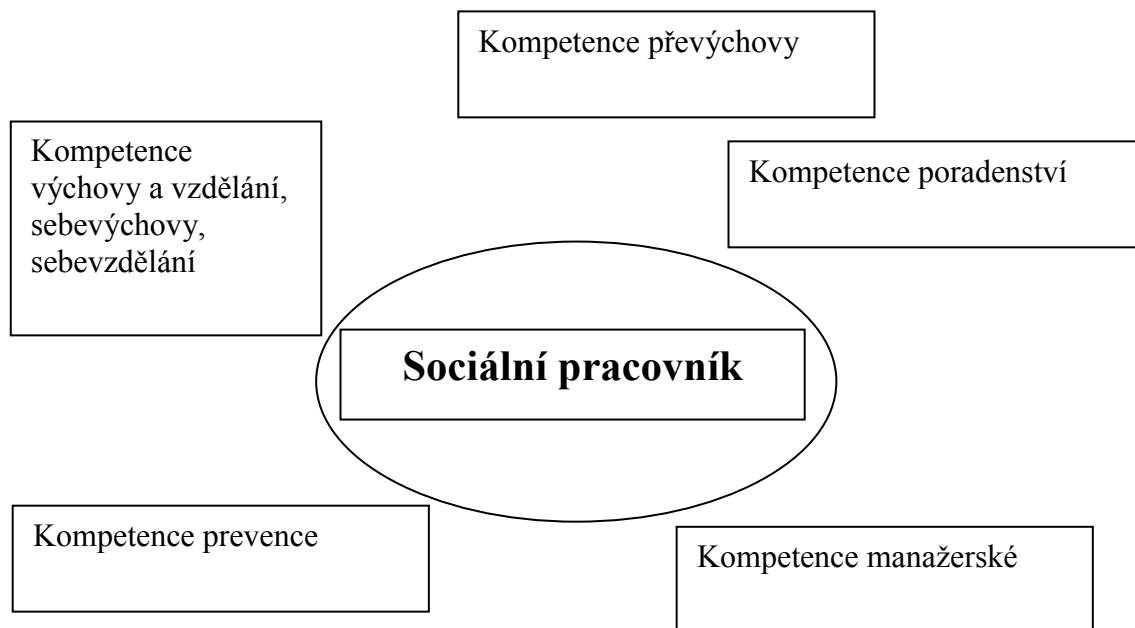
Existuje celá řada členění kompetencí. Mlčák (2005, s. 44) popisuje, že profesní kompetence v sociální práci je možné kategorizovat dle různých kritérií, např. na kompetence kognitivní, emocionální a sociální (rozlišení dle příslušnosti k určité oblasti osobnosti) nebo na kompetence diagnostické, administrativní a intervenční (rozlišení dle zaměření profesních kompetencí). Další rozdělení může vyplývat i z oblastí jejich hraničních oborů.

Bartoňková (2009, s. 101) dělí kompetence na koncepční, sociální a technické nebo motivační, kognitivní, výkonnostní, směrové, případně na manažerské, interpersonální a technické.

Armstrong (1999, in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 77) rozlišuje kompetence behaviorální nebo personální. Kompetence založené na práci nebo povolání. Druhové, základní a specifické kompetence.

Podle Bakošové (2005, s. 36) by sociální pedagog měl mít všeobecné a specifické kompetence. Všeobecné kompetence sociálního pedagoga s sebou přináší pomoc dětem, mládeži a dospělým v situacích vyrovnávání se s deficitem socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života dětí, mládeže a rodin prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství. Specifické kompetence sociálního pracovníka pak rozděluje na kompetence výchovy a vzdělávání, kompetence reedukační, poradenské, preventivní, manažerské, viz Obrázek č. 4 na následující straně.

Obrázek 4: Specifické kompetence sociálního pedagoga



Zdroj: Bakošová, 2005, s. 25

#### 1.4.1 Kompetence výchovně vzdělávací

Sociální pedagog či sociální pracovník je tvůrcem teorie sociální pedagogiky. Tuto teorii vytváří na základě zkoumání literatury domácích i zahraničních autorů, poznáváním praxe a také vlastní vědeckou činností. (Bakošová, 2005, s.27)

Sociální pedagog pak v praxi plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost klientů. Dále řeší úlohy spojené se sociální politikou státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí a rodiny, ministerstva vnitra, spravedlnosti zdravotnictví.

Sestavuje vzdělávací projekty pro děti, mládež, dospělé, jednotlivce či skupiny, Stává se pomocníkem v růstu při rozvíjení prosociálního chování, rozvíjení asertivního chování, efektivní komunikace, altruismu, rozvíjení solidarity, všímavosti a jiných osobnostních vlastností. (Bakošová, 2005, s.28)

#### 1.4.2 Kompetence výchovy a reedukace

Sociální pedagog je v nejširším slova smyslu vychovatel a vzdělavatel, a proto musí mít především vychovatelské kompetence. Je třeba, aby znal zákonitosti výchovného procesu, charakteristiky prostředí, metody výchovy apod. a uměl tyto znalosti využít ve své práci. Důležité je také, aby byl sám příkladem toho, jak se vyrovnávat s překážkami a podporoval

a pomáhal ostatním při sebevýchově. To si vyžaduje mimo pedagogických poznatků i poznatky speciálně pedagogické. Například znalost aspektů jako sociální, emocionální a mravní narušenost, delikventní chování, drogová či jiná závislost. (Bakošová, 2005, s.30)

S vychovatelskými kompetencemi úzce souvisí kompetence reedukační. Pokud je sociální pedagog dobře vybavený vychovatelskými kompetencemi, lehce diagnostikuje odklon od normy a může včas zahájit intervenci. Sociální pedagog by měl využívat především metody podpory a pomoci, které jsou považovány za mnohem efektivnější než metody represivní. (Bakošová, 2005, s.33).

### 1.4.3 Kompetence prevence

Preventivní kompetence sociálního pedagoga zasahují především do oblasti primární a sekundární prevence. V oblasti primární prevence usiluje sociální pracovník organizováním různých, především volnočasových aktivit, o optimální rozvoj jedince a sociálních skupin. Cílem je předejít problémům, které se ve společnosti objevují a jedinec popř. skupina k nim projevují předsudkové chování, odmítání či negativismus.

V oblasti sekundární prevence pracuje sociální pedagog s jedinci či skupinami, jejichž vývoj je určitým způsobem narušen. Cílem je uchování či obnovení žádoucího společenského chování. Za vhodné je kromě nácviků požadovaného chování poskytovat takové aktivity, které ukazují na příjemné vztahy mezi rodiči samotnými a také mezi rodiči a dětmi apod. (Bakošová, 2005, s.34)

### 1.4.4 Kompetence poradenství

Velmi výrazné jsou u sociálních pedagogů kompetence poradenské. Poradenství je odborná činnost, prostřednictvím které je pomáháno lidem v důležitých oblastech jejich života. Primárním cílem je klientům dát možnost dospět k lepšímu sebepoznání, uvědomit si svoje přednosti a slabiny, ujasnit si své vlastní životní cíle, poznání jejich problému a následné jeho realistické řešení. Sociální pedagog, v našem případě i sociální pracovník, může plnit poradenskou funkci ve vztahu k dětem a mládeži (např. pomoc při začleňování se do kolektivu, v případě rodinných problémů, při řešení šikany, záškoláctví apod.), ve vztahu k učitelům (pomoc začínajícím učitelům, předcházení syndromu vyhoření, organizování dalšího vzdělávání učitelů apod.) a ve vztahu k rodičům dětí (rady, jak

komunikovat s dítětem, nabídka pomoci v případě rodinných problémů, zprostředkovávání odborné pomoci apod.). Uvedené kompetence může sociální pracovník realizovat v jiných resortech a institucích. Sociální pedagog či pracovník rovněž studuje a hodnotí filosofické, pedagogické, antropologické koncepce jako východisko řešení situací, které potřebují pedagogickou intervenci. Jeho činnost se zaměřuje i na tvorbu a evaluace individuálních a skupinových programů, v nichž jsou zahrnuty pedagogické intervence - optimalizace, prevence, rehabilitace, management problémových situací. (Bakošová, 2005, s. 36)

#### 1.4.5 Kompetence manažerské

Manažerské kompetence jsou potřebné k tomu, aby sociální pracovník dokázal poskytovat a koordinovat účinnou pomoc těm, kdo ji potřebují. Za tímto účelem by měl sociální pedagog či sociální pracovník umět přistupovat k problémům interdisciplinárně, měl by umět spolupracovat s jinými odborníky a institucemi aj.

Mezi ty, kteří potřebují pomoc řadíme jedince postihnuté nezaměstnaností, bezdomovce, sociálně odkázané děti a jejich rodiny, mravně a sociálně narušenou mládež, zdravotně ohrožené děti, děti z ulic apod. Je známo, že úroveň společnosti se posuzuje dle úrovně péče o potřebné. Není tím myšlena pouze pomoc administrativní, ale především aktivní, sociálně-výchovná činnost. (Bakošová, 2005, s. 42)

Hroník (2007b, s. 278) popisuje, jaké otázky je možné při podrobném nahlížení na manažerské kompetence si klást: kdo, co, jak a s kým, kde a s čím, proč? Vkládá tedy do manažerských kompetencí osobnost (kdo), kompetence manažerské technologie (co), sociálně-psychologické kompetence (jak a s kým), oborové know how (kde), manažerské vize (proč).

Donnelly, Gibbon, Ivancevich (1997, in Hroník, 2007b, s. 281) rozlišují manažerské kompetence na třech úrovních:

- 1 technické kompetence
- 2 interpersonální kompetence (zejména schopnost podněcovat lidi)
- 3 koncepční kompetence.

Havrdová (1999, s. 49) člení kompetence v sociální práci do šesti hlavních okruhů, přičemž jednou z nich je také kompetence rozvíjet efektivní komunikaci. Sociální pracovník by měl umět naslouchat a vytvářet předpoklady pro otevřenou komunikaci mezi



jednotlivými klienty, skupinami a komunitami. Inicjuje kooperaci a motivuje pro změnu v zájmu klientů.

Havrđová kompetence v sociální práci dále dělí na:

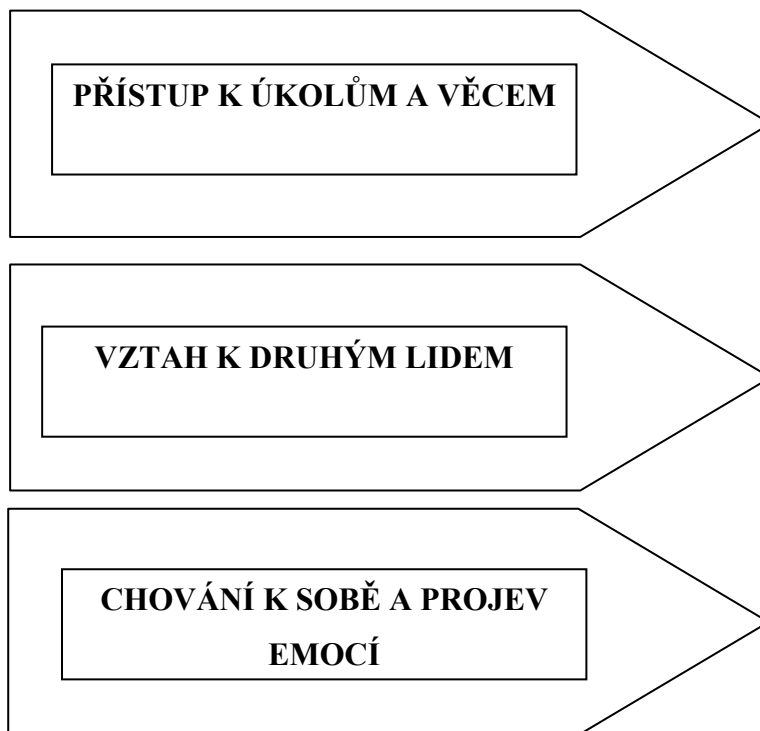
1. kompetence orientovat se a plánovat postup,
2. kompetence podporovat a pomáhat k soběstačnosti,
3. kompetence zasahovat a poskytovat služby,
4. kompetence přispívat k práci organizace,
5. kompetence odborného růstu pracovníků.

Osobně se domnívám, že pro sociálního pracovníka lze použít tento model, jelikož vzdělání sociální pedagogiky odpovídá požadovanému vzdělání na profesi sociálního pracovníka.

### 1.5 Členění kompetencí ze sociálněpsychologického hlediska

Koncepce kompetence vychází z očekávaného a pozorovatelného chování, tudíž lze kompetence organizovat také podle základního pozorovacího schématu. Podle něj můžeme vyvodit tři velké skupiny chování. (Hroník, 2006, s. 31)

**Obrázek 5: Základní pozorovací schéma**



Zdroj: Hroník, 2006, s. 31

## 1.6 Členění kompetencí dle Belze

Kompetence k jednání popisuje individuálnost disponování jednotlivými kompetencemi. Právě tato kompetence vzniká spolupůsobením několika kompetencí; kompetence sociální, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a třetí skupinou kompetencí jsou kompetence v oblasti metod. Jak která oblast kompetencí bude výrazná, je naprosto osobitě.

K sociálním kompetencím se řadí např. schopnost pracovat v týmu, kooperativnost, komunikativnost jedince, schopnost čelit konfliktním situacím. To znamená veškeré schopnosti, které jedinci dovolují jednat a kontaktovat se se společnostmi. Tato oblast kompetencí je dnes podstatnou především při týmové práci na různých projektech. Je žádané umět sdělovat své odborné znalosti ostatním.

Hroník (2007b, s. 277) popisuje, že sociální kompetence je průnikem různých návyků, dovedností, vlastností, postojů, potřeb, různých předpokladů a je složitou strukturou tohoto všeho. Sociální kompetence chápe jako obratnost a efektivní chování s lidmi v sociálním kontaktu založené na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Je to jakási zběhlost obratnostně a efektivně se chovat k ostatním lidem, řešit problémy svého začlenění do sociální kategorie i svého působení ve skupině, a to v souladu s cíly, jenž si vytyčila organizace na základě reflektovaného respektování etických zásad. Sociální kompetence hrají značný význam u profesí, které s sebou přináší práci s lidmi. Jsou důležitou částí všech kompetencí.

Smékal (in Hroník, 2007b, s. 278) mezi sociální kompetence řadí následující složky:

- aktivita – aktivita jako vnitřní energie zabývat se mezilidskými problémy, nenechat je jen tak bez řešení a bez povšimnutí.
- autorita – schopnost směřovat, spojovat, získat a přesvědčovat lidi.
- empatie – označuje schopnost odhadnout pocity u druhých lidí, schopnost vcítit se do vnitřního světa ostatních, být vnímavý vůči potřebám, pocitům a problémům ostatních lidí, umět porozumět tomu, proč je člověk vnímán svým okolím tak, jak je.
- iniciativa – schopnost motivovat sám sebe.
- emocionální zralost – schopnost kontroly sebe sama, umět zachovat klid v náročných situacích, mít pod kontrolou ješitnost a urážlivost.
- sociální obratnost – umět navázat kontakt s lidmi a přizpůsobit se druhému.

- reflexe pocitu druhých – je velmi blízká empatii a můžeme ji chápat jako schopnost vyhodnotit efekt svého působení na druhé.
- integrita – umět se vyznat sám v sobě, mít zdravou důvěru v sebe a schopnost začleňovat nové zkušenosti, vymykající se dosavadním zkušenostem do své osobnosti.
- sebereflexe - umět vyhodnotit a využít naše jednání, motivy a pocity, které u nás podněcují druzí lidé.
- organizační schopnost – je charakteristická plánovitostí a formováním úkolů a cílů v časové posloupnosti, realizací a zpětnou vazbou.
- kooperativnost a participativnost – schopnost spolupracovat a ochotně se podílet na práci v týmu konstruktivním způsobem.
- komunikační dovednosti – umět jasně a srozumitelně sdělit informace, přání či záměr, ale i kritiku, umět se vyjadřovat nonverbálně, umět naslouchat a zabývat se problémy ostatních lidí.
- charisma, kouzlo osobnosti – schopnost zaujmout druhé lidi nějakým způsobem, nadchnout, získat si jejich sympatie a důvěru, inspirovat je.
- poznání lidí a vztahu mezi nimi – umět se vyznat v lidech a znalosti toho, jaké charakteristiky a vlastnosti osobnosti jsou důležité v nejrůznějších situacích a umět je také identifikovat.

Mezi kompetence týkající se vztahu k sobě samému řadíme být si vlastním manažerem, být schopen reflexe vlastního chování, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sebe samotného a dále na sobě pracovat, umět nakládat s vlastní hodnotnou a sebou samým.

Kompetence v oblasti metod lze chápat jako poznávání souvislostí, vidění věci v kontextu, schopnost kriticky přezkoumat situaci s cílem dosáhnout inovací, zvažovat šance a rizika, analyzovat, vypracovat tvořivé řešení, umět strukturovat a klasifikovat nové informace.

Kompetence se tvoří součinností nejrůznějších schopností a z jejich vzájemného prolínání a tím, jak na sebe vzájemně působí. Jejich získání je reflexivní. Reflexe je podstatným momentem při kritickém myšlení a uvažování a tudíž při získávání klíčových kompetencí. Reflexi jedinec uskutečňuje při vzájemné součinnosti s ostatními lidmi. Proto je podstatným momentem při osvojování klíčových kompetencí učení se ve skupinách. (Belz, 2001, s. 167)

## 1.7 Kompetence budoucnosti

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 155) upozorňují na fakt, že stále častěji se bude v budoucnu uplatňovat rozvoj lidských zdrojů postavených na kompetencích, a to nejen ve velkých firmách. Přístup přes kompetence umožňuje dobře rozpoznat průměrný a nadprůměrný výkon a dokáže také předpovědět úspěšnost pracovníka na dané pracovní pozici. Větší uplatnění kompetenčního přístupu má oporu např. ve Spojených státech amerických ve vládních programech. Jako příklad lze uvést program SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), který se zaměřuje na identifikaci potřebných kompetencí u mladých jedinců. Ti také mají po absolvování školy větší šanci uspět na pracovním trhu. Cílem programu je ulehčit studentům přechod do pracovního prostředí. Odborný program u nás ve Střední Evropě však chybí. Každým rokem u nás studenti opouští školy a mají množství vědomostí a zkušeností a přesto si zaměstnavatelé stěžují, že absolventům chybí některé základní kompetence. Naznačuje to například přehled požadovaných dovedností a požadavků, které jsou kladeny na absolventy škol. Tento přehled byl vytvořen Státním institutem odborného vzdělávání. Deník SME (14.1.2003, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 155) uvádí, že byl vytvořen na základě průzkumu u 300 zaměstnavatelů na Slovensku. Zaměstnavatelé zmiňují, že absolventům chybí:

- schopnost snášet stres a práci pod tlakem,
- schopnost empatie,
- kreativita, schopnost komunikovat a jednat s partnery,
- asertivita,
- logické myšlení,
- schopnost rekvalifikace na příbuzné povolání,
- loajalita k zaměstnavateli,
- základy psychologie a etiky,
- orientace v historických dokumentech,
- interpretace právních předpisů,
- ochota pomoci mimo rámec určené pracovní doby.

Samotní zaměstnavatelé budou v budoucnosti zdůrazňovat u svých pracovníků tyto kompetence:

- ochota učit se,
- schopnost řešit problém,
- adaptabilitu, flexibilitu,
- ovládání cizích jazyků,
- schopnost zacházet s informacemi,
- schopnost používat výpočetní techniku,
- umět se rozhodnout,
- být schopen týmové práce,
- ochota nést odpovědnost,
- manuální zručnost,
- zájem o práci,
- umět zvládat stresové situace,
- čtení a pochopení pracovních pokynů,
- širší profesní dovednosti,
- komunikace s lidmi prostřednictvím výpočetní techniky,
- ústní a písemný projev,
- práci s čísly při plnění pracovních úkolů.

Už v roce 1993 Spencer odhadoval kompetence, které budou mít v budoucnosti velkou váhu. Ve své úvaze poukazoval na to, že časem bude na všech pracovních pozicích a hierarchických úrovních organizace narůstat důležitost kompetencí. Od publikace této myšlenky uplynulo dvacet let a praxe dala za pravdu autorům. Na úrovni vrcholového managementu jsou žádány kompetence jako například management změn, schopnost budování vztahů či strategické myšlení. Od ostatních manažerů na úrovni nižšího managementu se očekává především schopnost implementovat změny, interpersonální zručnost, flexibilita, inovování, schopnost pracovat v týmu, připravenost mezinárodně fungovat či být schopen převzít odpovědnost.

Od řadových pracovníků je zde předpoklad kompetencí typu schopnost učit se, pružnost, čelit stresu, umět pracovat pod tlakem, orientace na zákazníky. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 155)

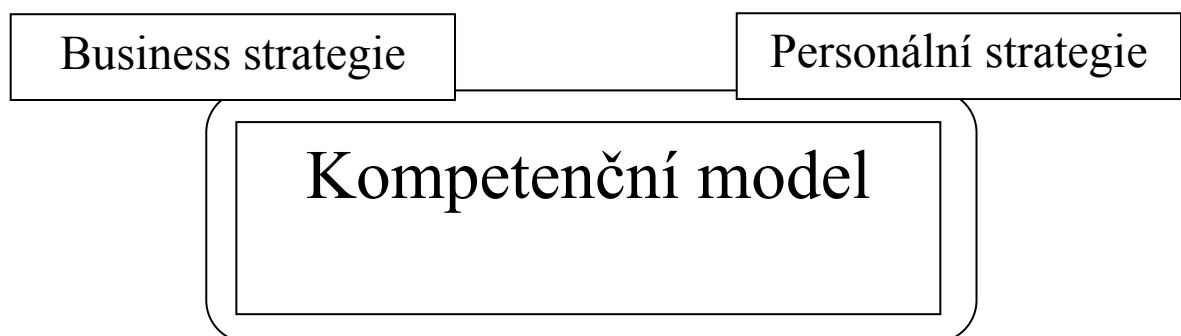
## 1.8 Kompetenční model

Kompetenční model znázorňuje jistým způsobem uspořádané kompetence a je jedním z důležitých nástrojů řízení lidí. (Hroník, 2007, s. 30)

Kompetenční model a kompetence v podstatě reflektují to, že stejnou činnost lze vykonat různými způsoby, přičemž je vše ku prospěchu činnosti. Kompetenční model není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení výkonu a diverzity. (Hroník, 2007, s. 64)

Kompetenční model představuje spoluuspořádání jednotlivých kompetencí. Tyto kompetence jsou vybrané ze všech možných a uspořádané dle nějakého klíče. Kompetenční model je mostem mezi business strategií a personální strategií. Tyto strategie pak dále převádí do praktického chování. Kompetenční model se tímto stává praktickým nástrojem vertikální integrace. (Hroník, 2007, s. 68)

**Obrázek 6: Kompetenční model jako most**



Zdroj: Hroník, 2007, s. 68

Business strategie nám říká, k jakému bodu firma či organizace směřuje a jaké základní prostředky bude volit. Personální strategie uvádí rozpracování cesty do systému práce s lidmi. Obě tyto strategie jsou spojeny mostem, přes nějž lidé kráčí zprava, aby naplnili business strategii. Tento most má charakter kompetenčního modelu. (Hroník, 2007, s. 68)

Kompetenční model je též mostem mezi hodnotami společnosti a popisem práce. Společnost má obvykle jeden soubor hodnot, psaných či nepsaných, kterými se řídí. Popisů práce je ovšem více, v každé organizaci tolik, kolik je samotných zaměstnanců. I v tomto případě je kompetenční model praktickým nástrojem spojení. (Hroník, 2007, s. 68)

Dle Kubeše, Spillerové, Kurnického (2004, s. 61) je kompetenční model charakterizován seznamem osobnostních charakteristik, které jsou nutné k účinnému vykonání úkolů, jež jsou seskupeny do jednotlivých kompetencí. Typ kompetenčního modelu v podstatě odpovídá typu zahrnutých kompetencí, model může tedy být specifický či generický. Při zpracování modelu klíčových kompetencí organizace je možné vycházet z kompetencí, které jsou potřebné pro úspěšného pracovníka na dané pozici. Volba odpovídajícího typu modelu je určována s úmyslem jeho využití.

Nepochybně lze při tvorbě kompetenčních modelů využít více přístupů, na jejichž výběru pak závisí mnoho faktorů, např. finanční stránka a časový vybavenost.

### **1.8.1 Východiska tvorby kompetenčního modelu**

Kompetenční model lze tvořit směrem od firmy k jedinci a naopak od jedince k firmě. Každý jedinec musí mít zastoupené tři kategorie kompetencí – kompetence řešení problému, interpersonální kompetence a kompetence sebeřízení. Organizace má také své kompetence, pomocí nichž je schopna dosáhnout stanovených cílů. Rozlišujeme tedy sociálně-psychologické východisko a strategický přístup (kompetence firmy). Kompetenční model vždy spojuje kompetence firmy a jejich zaměstnanců.

#### **1.8.1.1 Strategické východisko**

Strategické východisko je postaveno na různorodých modelech. Může to být teorie positioningu s následujícími kompetencemi: produktové vůdcovství, provozní dokonalost,

zákaznická orientace. Daná teorie nám ukazuje, jak se má organizace zaměřit na tu kterou dominantu a hlídat, aby žádná z nich neklesla pod průměr.

Toto východisko se domnívá, že firma umí dobře definovat, co je jejím produktem, přičemž produktem může být i služba. Zákaznická orientace se bude projevovat například bezbariérovým vstupem do organizace. Provozní dokonalost se zabývá mj. tím, aby se produkt dostal včas k zákazníkovi.

Takové východisko má počátek u představ, jak definovat podobu kompetentní firmy. Následně z ní lze odvodit představu o kompetentních zaměstnancích, kteří formují firmu. (Hroník, 2007b, s. 276)

### **1.8.1.2 Sociálněpsychologické východisko**

Majoritní část kompetenčních modelů zahrnuje kompetence: kompetence řešení problému, kompetence interpersonální, kompetence sebeřízení. To znamená, že každý jedinec musí umět řešit problémy, se kterými se setkává v praxi. Potřebuje znát a ovládat způsoby, jak sebe vztahovat k druhým lidem, aby mohl vstupovat do kontaktu s druhými lidmi, kterým chce předat výsledky řešení, náměty. K tomu všemu je potřeba znát sebe sama a umět se zvládnout, což je kompetence sebeřízení. Toto východisko očekává, že firemní kompetence jsou součtem kompetencí jednotlivých zaměstnanců. (Hroník, 2007b, s. 275)

V závěru lze říci, že kompetence ve smyslu pravomoci či rozsahu působnosti jsou u sociálního pracovníka na úseku sociálně-právní ochrany dětí vymezeny zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Kompetence lze také chápat v jiném pojetí, jako schopnost vykonávat nějakou činnost. Bereme-li v potaz náplň práce pracovníka sociálně-právní ochrany dětí, je na této pracovní pozici třeba disponovat takovými kompetencemi pro výkon práce, které jsou na kvalitní úrovni. Ta by měla obecně být ku prospěchu celé společnosti, respektive v zájmu dítěte.



## 2 SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ

Jednou z nejvýznamnějších forem sociální pomoci je sociálně-právní ochrana dětí. Jedná se o ucelený, moderní systém, který samostatně funguje v systému českého práva. Účelem sociálně-právní ochrany dětí je především poskytnout zvýšenou ochranu státu nezletilým dětem a občanům, jež nejsou způsobilí k právním úkonům, sami se nemohou bránit v případě působení negativních vlivů na jejich osobu a jejich vývoj. Tato ochrana je poskytována státními orgány, přičemž některými pravomocemi může být pověřena soukromá osoba, jenž je činná na základě pověření ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV). Jde o takové činnosti, jež mají za cíl zabezpečit ochranu zájmu dítěte a jeho zdravý a harmonický vývoj v případě, že je nějakým způsobem ohroženo. (Tomeš, 2002, s. 152) Děti nejsou ohroženy jen mimo rodinu, ale, bohužel, také v rodině či komunitě. Děti jsou vystaveny hrubému zacházení, zanedbávání, týrání. (Novotná, 1999, in Tomeš, 2010, s. 249) Tyto jejich problémy nevyřeší trestně právní ochrana. Rozvíjí se tedy sociálně-právní ochrana a sociální pomoc, služby týraným, zanedbávaným a týraným dětem. Tento jev se stal novodobou sociální událostí. (Dunovský, 1999, in Tomeš, 2010, s. 249)

Durdisová (2002, s. 215) popisuje významný pramen vedoucí k ochraně práv dětí. Tímto pramenem je dle Durdilové činné vyhledávání jednotlivých sociálních subjektů včetně garancí prevence sociálně patologických jevů. Takto se realizují preventivní zásahy do sociální politiky, která je z tohoto pohledu orientována na předcházení rizikového vývoje dětí a mládeže, případně na eliminaci důsledků působení sociálně patologických jevů. Tyto akce stát přímo organizuje a financuje nebo jejich výkon může svěřit jinému subjektu avšak za stanovených podmínek.

Sociálně-právní ochrana dětí spadá do oblasti veřejného práva. Česká republika tuto ochranu zaručuje zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění následných předpisů, mezinárodními dokumenty nebo metodickými doporučeními Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a dalšími zákony. Zákon č. 359/1999 Sb. definuje práva a povinnosti sociálním pracovníkům činným v sociálně-právní ochrany dětí. Sociální pracovníci jsou povinni vést spisovou dokumentaci pro účely sociálně-právní ochrany (§ 54, § 55).

Sociální pracovník má závazek znát a rozumět velkému množství zákonů, dle kterých musí v praxi jednat a umět je také aplikovat. Sociálnímu pracovníkovi při výkonu jeho profese oporou právní systém, jenž sociálního pracovníka vede a řídí při práci. Významný

zákon pro vykonávání práce sociálně-právní ochrany dětí je též zákon č. 94/1963 Sb., o rodině a zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dalšími zákony a podstatnými dokumenty, které ovlivňují práci sociálně-právní ochrany, jsou Ústavní zákon č. 1/1993 Sb. (Ústava ČR), zákon č. 140/1961 Sb. (Trestní zákon), zákon č. 40/1964 Sb. (Občanský zákoník), zákon č. 99/1963 Sb. (Občanský soudní řád), zákon č. 141/1961 Sb., Všeobecná deklarace lidských práv, Úmluva o právech dítěte, zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, zákonem č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže nebo zákonem č. 500/2004 Sb. (Správní řád).

## 2.1 Sociální práce a její rysy obecně

Univerzální definice sociální práce nebyla zatím uvedena v žádné odborné literatuře. Sociální práce by se dala definovat jako profesní společenská věda, která se zabývá uplatňováním společenské teorie a výzkumu ke studiu a zkvalitnění života lidí, sociálních skupin a společnosti vůbec. To s sebou přináší využití dalších společenských věd, jako např. psychologie, pedagogika, práva, sociologie, ekonomie, medicíny a spousta dalších, jako prostředku ke zkvalitnění životních podmínek a změně úhlu pohledu společnosti ke stále opakujícím se problémům. Mary Richmondová prezentovala výše uvedenou skutečnost jako službu humanitě. Jane Adamsová akcentovala dodržování sociální etiky. Obě zdůrazňovaly profesionalitu a chápaly dvojí význam tohoto důrazu, posílení individuálních kompetencí sociálního pracovníka a zvýšení sociální podpory této profese. Další význam shledávaly v objevování společných elementů sociální práce v různých situacích vzhledem k různým lidem. (Landon cit. podle Havrdová, 1999, s. 10)

Sociální práce jako samostatná vědní disciplína je spojením teorie a praxe, které od sebe nelze oddělit. Teorie sociální práce udává postup praktické sociální práci. Sociální pracovník využívá svých teoretických vědomostí k dosažení cílených změn u jedince v jeho sociálním prostředí. Tímto způsobem teorie sociální práce usnadňuje praktickou oblast sociální práce. Je podstatným rozdílem, jestli sociální pracovník provádí své intervence na základě svých pocitů, hypotéz nebo jedná-li zasvěceně v souladu s teoretickými vědomostmi v oblasti sociální práce. Znalost metodických postupů a jejich uplatnění v praxi je dobrým předpokladem pro poskytnutí praktické pomoci na

profesionální úrovni. Praktická oblast sociální práce je dále naplňováním cílů sociální práce. Při zpracování vlastní teorie používá sociální práce poznatky z jiných oborů, jimiž jsou psychologie, sociologie, pedagogika atd. a vyznačuje se speciálními schopnostmi začleňovat se a využívat nejrůznější poznatky ve snaze přizpůsobit je tak, aby byly využitelné při pomáhání lidem při podpoře jejich sociálního fungování. (Navrátil, 2001, s. 25)

„Sociální práce, social work, je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti, aj.) Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky“ (Matoušek, 2008, s. 200).

„Sociální práce v její nejširší podobě je zpravidla vymezována jako obor zabývající se činnostmi, kterými předcházíme nebo jimi upravujeme problémy jedinců (skupin), vznikající z konfliktů potřeb jedince a společenských institucí, se záměrem zlepšovat kvalitu života“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

Sociální práce je společenskovední disciplína, oblast praktické činnosti, studijní obor. Opírá se ve své podstatě o rámec společenské solidarity a také o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Pomáhá jednotlivcům, skupinám, rodinám, komunitám získat způsobilost k sociálnímu uplatnění nebo jej získat zpět. Mimo to se snaží vytvářet pro jejich uplatnění vhodné společenské podmínky. Klienty, kteří se už nemůžou sami společensky uplatnit, podporuje sociální práce v co nejdůstojnějším způsobu života. Obor sociální práce se v mnohém překrývá se sociální pedagogikou. Vztah obou oborů je v mnohých zemích chápán rozdílně, např. v Německu jsou obě ztotožňovány, v ČR jde o samostatné disciplíny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 270)

Sociální práce je nástrojem sociální inkluze. Jejím cílem je začlenění zranitelných skupin lidí. Profese sociálního pracovníka klade vysoké etické nároky na ty, kteří ji vykonávají. Předmětem sociální práce je zprostředkovat řešení sociálních konfliktů s cílem hledat vyvážené konsensuální řešení při zachování a podporování osobních práva svobod jednotlivce. (Janoušková, Nedělníková, 2008, s. 9)

## 2.2 Sociální pracovník

Vznik a vývoj profese sociálního pracovníka byla odrazem společnosti a potřeb lidí řešit jejich nepříznivou sociální situaci a podporuje zlepšení narušených společenských vztahů v konkrétním prostředí.

Prostřednictvím práce sociálního pracovníka s jedincem nebo skupinou dochází ke zlepšení lidské společnosti. Je jakousi spojnicí jedince či skupiny s ostatními odborníky a zabezpečuje komunikaci v rámci expertního multidisciplinárního týmu. (Matoušek, 2008, s.16)

„Sociální pracovník, social worker, v ČR je nyní definován v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jako pracovník vykonávající sociální šetření, zabezpečující sociální agendy včetně řešení sociálně-právních problémů, poskytující sociální poradenství, provádějící analytickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních služeb sociální prevence, depistážní činnost, poskytující krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitaci. Zákon definuje i předpoklady k výkonu povolání sociálního pracovníka, k nimž patří způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost (vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání). Citovaný zákon definuje jako jinou kategorii pracovníků pracovníky v sociálních službách. Takzvaně zdravotně sociální pracovník je definován ve vyhlášce č. 96/2006 Sb. a ve v. 424/2004 Sb.“ (Matoušek, 2008, s. 201)

## 2.3 Kdo sociálně-právní ochranu dětí provádí

Sociálně-právní ochrana dětí je garantována státem. Subjekty, které jsou kompetentní k výkonu sociálně-právní ochrany jsou:

- obce v přenesené i v samostatné působnosti
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV)
- Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí
- Fyzické a právnické osoby (jsou-li výkonem sociálně právní ochrany dětí pověřeny) (Tomeš, 2002, s. 153)

## 2.4 Principy sociálně-právní ochrany dětí

Sociálně-právní ochrana dětí se řídí hlavními zákonitostmi, které se promítají ve výše uvedených zákonech. Z toho vyplývá, že:

- koncipuje se sledování ústavní výchovy,
- definují se jasná pravidla pro zprostředkování osvojení a pěstounské péče,
- pro zaopatření některých činností v rámci sociálně-právní ochrany dětí se otevírá dimenze pro činnosti fyzických a právnických osob,
- obecnou působnost v náležitostech ochrany dítěte mají soudy a orgány, které určuje zákon,
- jako prioritní se jeví jednak preventivní působení na rodinné vztahy, jednak ochrana dětí před sociálně-patologickými jevy,
- nová právní úprava uceleně formuje předpisy pro vztah s cizinou a eventuální adopce s cizím prvkem,
- za ochranu dětí zodpovídá stát, který samozřejmě nenahrazuje povinnosti a odpovědnosti rodičů. (Tomeš, 2002, s. 153)

Kterýkoli sociální pracovník se řídí dle *Etického kodexu sociálních pracovníků České republiky* (Příloha č. 1). Kodex byl vydán 1. ledna 1995 Společností sociálních pracovníků. Ta byla založena roku 1990. Etický kodex sociálních pracovníků České republiky (in Matoušek, 2003, s. 369) definuje etické zásady a pravidla etického chování sociálního pracovníka ve vztahu ke klientům, ke svému zaměstnavateli, kolegům, svému zaměstnání a odbornosti a ke společnosti. (Matoušek, 2003, s. 370)

## 2.5 Komu je sociálně-právní ochrana dětí poskytována

Sociálně-právní ochrana je podle právní úpravy (§6 odst. 1 zák. č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí) poskytována dětem a zaměřuje se hlavně na :

- děti, jež vedou „zahálčivý nebo nemravný život“, opakovaně utíkají z domova, nebo na nichž byl spáchán trestný čin, nebo je podezření z jeho spáchání,

- děti, jejichž rodiče nebo osoby, kterým byly svěřeny do výchovy, neplní nebo ani nemohou plnit své povinnosti vůči nim. (Tomeš, 2002, s. 153)

Cílovými skupinami sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) jsou děti do 18 let, jsou-li ohrožené, problémové, zanedbané, osiřelé, opuštěné, aj. V tomto ohledu je za dítě pokládán jedinec do 18 let, jenž je závislý na rodině svojí výživou, tzn. nezaopatřené dítě. Jsou jimi také studenti do 26 let, kteří nejsou zaopatřeni. Ve většině států se vytvořil předpoklad, že závislý je i studující jedinec, jenž se tak připravuje na budoucí povolání jedinec. Tato presumpce je zpravidla omezená 26. rokem věku. (Tomeš, 2011, s. 207)

Sexuálně zneužívané děti se staly zvláště ohroženými. Dětská prostituce a zneužívání dětí pro dětskou pornografii v postkomunistických zemích je zvláště naléhavým problémem. Současný problém vzniká příchodem prostitutek z jiných zemí do České republiky a odkládáním svých dětí do kojeneckých ústavů. (Tomeš, 2010, s. 250)

Zanedbání dětí se objevuje v určité části společnosti. Děti bývají opomíjeny svými rodiči, jež dostatečně nedbají na jejich správnou výživu, zdraví, vzdělání či výchovu. Dále bývají děti zanedbané i vlastní vinou, tito jedinci se pak dopouští např. záškoláctví, utíkají z domova, neprospívají ve škole, apod.

Za problémové děti považujeme také ty, jež jsou hyperaktivní a jsou rušivým elementem dětského kolektivu, vedou zahálčivý nebo nemravný život či páchají trestnou činností. Těmto dětem je také poskytována pomoc od orgánů sociálně právní ochrany.

Nejstarším problémem, který historie dokládá, je pomoc opuštěným a osiřelým dětem. Jedná se o děti docela mimo rodinu nebo děti bez rodiny. (Tomeš, 2001, s. 208)

Všeobecně vzato, každý občan má právo na sociálně-právní ochranu. V některých zemích dokonce vznikají organizace financované ze státního rozpočtu. Organizace se zabývají ochranou chudých lidí, stávají se neplacenými obhájci v soudních sporech o výši sociální pomoci. Tento systém funguje například v Pensylvánii v USA. Lidé mají právo na poskytnutí dostatečných specializovaných informací o možnostech, nárocích a předpokladech pro získání sociální pomoci a také o možnostech právní ochrany. (Tomeš, 2010, s. 338)

## 2.6 Činnosti, které vykonává sociálně-právní ochrana dětí

Cíle orgánů sociálně-právní ochrany dětí jsou souhrnně označovány jako ochrana dětí a mládeže. Děti neohrožuje jen okolí a společnost, ale jsou ohrožovány i v samotné rodině či komunitě. Děti se musí potýkat mnohdy s týráním, zanedbáváním či zneužíváním a to nevyřeší jen trestněprávní ochrana. Sociální problémy řeší sociálně-právní ochrana, sociální pomoc a služby týraným, zneužívaným a zanedbávaným dětem. Tento jev se stal novou sociální událostí. (Tomeš, 2001, s. 208)

Zákon deklaruje za hlavní hledisko sociálně-právní ochrany zájem o blaho dítěte. Rodiče a osoby za výchovu dětí odpovědné mají dle zákona právo obrátit se o pomoc na orgány sociálně-právní ochrany. Tomuto právu odpovídá povinnost odpovědných orgánů v rozsahu jejich účinnosti pomoc poskytnout. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, upravuje také možnost zprostředkování osvojení s cizím prvkem. Mluvíme o zprostředkování osvojení dětí, jež mají na území České republiky trvalý pohyb či dlouhodobý pobyt. Jedná se také děti, které jsou občany České republiky a nemají na jejím území trvalý pobyt, a děti, jež nejsou občany České republiky a nemají na jejím území ani povolen trvalý pobyt či dlouhodobý pobyt, ani se na jejím území nezdržují, jestliže se jejich rodiče nebo jiné fyzické osoby, které mají vůči nim vyživovací povinnost, zdržují v České republice. V této aktivitě je činný Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí. (Tomeš, 2002, s. 155)

Konání sociálního pracovníka na odboru sociálně-právní ochrany dětí má mj. charakter sociální intervence specializované ve prospěch klienta. Přitom má také povahu kontrolní a omezující aktivity zaměřené na ochranu společnosti. Sociální pracovník kooperuje s dalšími odborníky, např. s učitelem, vychovatelem, psychologem, psychiatrem, sociálním pracovníkem, lékařem či krajským metodikem. (Polián, 2001, s. 112)

## 2.7 Vývoj sociálně-právní ochrany

Sociálně-právní ochrana započala svoji působnost v 19. století ochranou o sirotky. Na počátku 20. století byl vytvořen fond na podporu chudých sirotek. Fond vznikl za Rakouska-Uherska a byl spravován spolky při okresních soudech. Okresní soudy v průběhu dalšího vývoje vykonávaly dohled taktéž nad dětmi, které byly v cizí péči v souvislosti s poručnictvím. (MPSV, 1999, in Tomeš, 2011, s. 206)

Od roku 1921 spravovaly dané soudy mimo to dozor nad nemanželskými dětmi. V roce 1947 byly vytvořeny odbory péče o mládež na okresních i zemských národních výborech. Tato činnost pak v padesátých letech byla přidělena úřadovněm ochrany mládeže při soudech. V roce 1963 byl přijat zákon o rodině, který upravoval možnosti zásahu státních orgánů do vztahů mezi rodiči a dětmi v zájmu ochrany dětí. Úkoly převzaly orgány sociální péče o mládež v roce 1969. Sociální událostí se stala péče a potřeba ochrany dětí osiřelých, opuštěných týraných v rodině, podvyživených. (MPSV, 1999, in Tomeš, 2010, s. 250)

V současnosti v Evropě převládají dvě pojetí, jedná se o tradiční pojetí a pojetí moderní. Tradiční pojetí upřednostňuje odebrání dětí problémovým rodinám a jejich následné umístění do ústavní péče. Toto pojetí převládalo především v 18., 19. a částečně ještě v 20. století.

Naproti tomu moderní pojetí spočívá v tom, že je cílem alespoň se pokusit o sanaci dysfunkční rodiny a rozvoj náhradní rodinné péče s preferencí opatrovnictví, poručenství a profesionální pěstounské péče, které simulují rodinnou péči a přitom respektují právní svébytnost dítěte a reálnou možnost návratu do biologické rodiny před osvojením či ústavní péčí. (Tomeš, 2001, s. 207)

## **2.8 Kompetence pracovníků sociálně-právní ochrany dětí**

Tady dominuje především zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, který pracovníkům orgánu sociálně-právní ochrany dětí stanovuje kompetence. Zákon popisuje kompetence ve smyslu pravomoci, rozsah působnosti či oprávnění k daným činnostem.

Kompetence sociálních pracovníků orgánů sociálně-právní ochrany dětí upřesňuje také zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, mj. definuje kvalifikační předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, které musí splňovat sociální pracovník při práci na orgánech sociálně-právní ochrany dětí.

### **2.8.1 Identifikace kompetencí sociálního pracovníka podle zákona č. 359/1999 Sb.**

Zaměstnanec OSPOD na obci s rozšířenou působností je povinen (převzato a upraveno z portálu Zlínského kraje, [www.kr-zlinsky.cz](http://www.kr-zlinsky.cz), cit. 2013-5-12):



1. zajišťovat preventivní činnost (§ 10 odst. 3)

- sledovat nepříznivé vlivy, které působí na děti a zjišťovat příčiny jejich vzniku;
- činit opatření k snížení působení nepříznivých vlivů na děti.

2. zabezpečovat poradenskou činnost (§ 11 odst. 1, §12 odst. 1, 2)

- poskytnout pomoc rodičům při řešení výchovných nebo jiných problémů souvisejících s péčí o dítě;
- poskytovat nebo zprostředkovávat rodičům poradenství edukaci dítěte a při péči o dítě zdravotně postižené;
- pořádat v rámci poradenské činnosti přednášky a kurzy, které jsou zaměřené na řešení výchovných, sociálních a jiných problémů souvisejících s péčí o dítě a jeho výchovu;
- poskytovat osobám vhodným stát se osvojiteli nebo pěstouny poradenskou pomoc související s osvojením dítěte nebo svěřením dítěte do pěstounské péče, zvláště v otázkách výchovy;
- může uložit rodičům povinnost využít pomoc odborného poradenského zařízení pokud
  - \* rodiče takovou pomoc dítěti nezajistili, přestože takovou pomoc nezbytně potřebuje
  - \* rodiče nejsou schopni řešit problémy spojené s výchovou dítěte;
- má povinnosti ohledně umístění dítěte do zařízení poskytnout rodičům pomoc, která spočívá především v pomoci upravit rodinné poměry, jenž by umožnily návrat dítěte do rodiny, v pomoci při spolupráci s dalšími orgány (orgány sociálního zabezpečení, úřady práce, další státní a jiné orgány – např. Fond ohrožených dětí).

3. činit opatření na ochranu dětí (§§ 14, 16, 17)

- podává návrhy soudu:
  - \* na rozhodnutí o splnění podmínky osvojení spočívající v tom, že rodiče neprojeví zájem o své dítě;
  - \* na omezení nebo zbavení rodičovské odpovědnost nebo pozastavení jejího výkonu;
  - \* na nařízení ústavní výchovy;
  - \* na prodloužení nebo zrušení ústavní výchovy;
  - \* na svěřením dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, na prodloužení doby trvání tohoto svěřením a na zrušení rozhodnutí o svěřením dítěte do tohoto zařízení;
  - \* na vydání předběžného opatření u dítěte, které se ocitlo bez jakékoliv péče nebo

- je-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy nebo narušeny;
- vykonává úlohu opatrovníka a poručníka;
  - činí naléhavý úkony v zájmu dítěte a v jeho zastoupení v době, kdy není dítěti ustanoven poručník nebo dokud se neujme své funkce.

#### 4. při svěřování dítěte do výchovy jiných osob než jsou rodiče (§§ 19, 21)

- vydává rozhodnutí o svěření dítěte do péče budoucích osvojitelů, je-li dítě v ústavu nebo v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc z rozhodnutí soudu nebo z vůle rodičů;
- rozhoduje o svěření dítěte do péče fyzické osoby, která má zájem stát se pěstounem, je-li dítě v ústavu nebo v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc z rozhodnutí soudu nebo se souhlasem rodičů;
- přijímá písemný souhlas rodiče k osvojení dítěte;
- sleduje vývoj dětí, jež byly svěřeny do péče jiných osob než rodičů;
- vyhledává děti vhodné k osvojení nebo svěření do pěstounské péče, u těchto dětí vede jejich spisovou dokumentaci a kopie jsou zasílány krajskému úřadu;
- vyhledává fyzické osoby s vhodnými předpoklady stát se osvojiteli nebo pěstouny, vede jejich spisovou dokumentaci a kopie jsou zasílány krajskému úřadu;

#### 5. při péči o děti vyžadující zvýšenou pozornost (§§ 32 – 34)

- spolupracuje s úřady práce;
- reguluje péči o tyto děti podle programů péče o problémové skupiny dětí zpracovaných státními orgány, obcemi, pověřenými osobami;
- pomáhá dětem zdat problémy, které mohou vést k negativním projevům v jejich chování;
- působí proti opakovaným poruchám v chování a jednání dětí, zvláště pachatelům trestné činnosti;
- upozorňuje krajské úřady na potřebu pomáhat dětem, především těm, které byly propuštěny z ústavní , ochranné výchovy nebo z výkonu trestu, při získávání možnosti pokračovat v další přípravě na povolání.

#### 6. vykonávat ústavní a ochrannou výchovu u dětí (§§ 28 – 30)

- po právní moci rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy sjedná dobu a místo přijetí dítěte do příslušného zařízení pro výkon ústavní výchovy, současně vybidne rodiče nebo

jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte o předání dítěte ve stanovené lhůtě do zařízení, případně s jejich souhlasem může zabezpečit sám umístění dítěte;

- sleduje dodržování práv dítěte v zařízení, především rozvoj duševních a tělesných schopností dětí, zda trvají důvody pro pobyt dítěte v zařízení. Dále také zjišťuje, jak se vyvíjejí vztahy mezi dětmi a jejich rodiči;
- poskytuje rodiči pomoc spočívající především v pomoci uspořádat rodinné poměry, jenž by umožnily návrat dítěte do rodiny;
- nepodrobí-li se rodiče nebo jiné fyzické osoby odpovědné za výchovu dítěte rozhodnutí soudu, podá soudu návrh na výkon rozhodnutí;
- pravidelně navštěvuje dítě a jeho rodiče, a to nejméně jednou za 3 měsíce;
- může povolit dítěti, kterému byla nařízena ústavní výchova, pobyt u rodičů nebo jiných fyzických osob. Při vydávání písemného souhlasu s pobytem dítěte mimo ústav přihlíží hlavně k rodinnému a sociálnímu prostředí, ve kterém bude dítě pobývat. Při pobytu dítěte u jiných fyzických osob než rodičů, prarodičů nebo sourozenců, zhodnotí jejich bezúhonnost.

#### 7. v rámci sociálně-právní ochrany ve zvláštních případech (§ 37)

- konat po nahlášení obecního úřadu o existenci dítěte-cizince bez jakékoliv péče či ohroženého na životě další nezbytná opatření směřující k jeho ochraně a okamžitě uvědomit zastupitelský úřad státu, jehož je dítě občanem;
- nezbytnými opatřeními, který činí, jsou:
  - I. podání návrhu na nařízení předběžného opatření;
  - II. podání návrhu na ustanovení poručníka nebo opatrovníka dítěte;
  - III. podání návrhu na ústavní výchovu dítěte;
  - IV. zprostředkování umístění dítěte v azylovém zařízení.

#### 8. v rámci sociálně-právní ochrany ve vztahu k cizině (§§ 35a, 36 odst. 2)

- vydat zákonnému zástupci dítěte potvrzení pro uplatňování nároku na výživné vůči povinné osobě žijící v cizině;
- podílet se na zajišťování návratu dětí z ciziny bez doprovodu tak, že učiní opatření potřebná pro převzetí dítěte a současně sdělit zastupitelskému úřadu, kým bude dítě na území České republiky při návratu převzato; může též dohodnout, že dítě bude převzato v cizině.

### 2.8.2 Identifikace kompetencí sociálního pracovníka podle zákona č. 108/2006 Sb.

Ve znění § 110 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jsou vymezeny podmínky k výkonu povolání sociálního pracovníka na úseku sociálně-právní ochrany dětí:

#### 1. bezúhonnost

- posuzuje a prokazuje se podle § 79 odst. 2. Bezúhonný je v tomto případě ten, kdo nebyl pravomocně odsouzen pro úmyslný trestný čin nebo trestný čin spáchaný z nedbalosti v souvislosti s vykonáváním činností při poskytování sociálních služeb nebo činností s nimi srovnatelných, anebo ten, jehož odsouzení pro tyto trestné činy bylo zahlazeno nebo se na něj z jiných důvodů hledí, jako by nebyl odsouzen.

- posuzuje a prokazuje se podle § 79 odst. 3 věty první až třetí: bezúhonnost se dokládá výpisem z evidence Rejstříku trestů a dále doklady prokazujícími splnění podmínky bezúhonnosti vydanými státy, ve kterých se fyzická osoba zdržovala v posledních 3 letech nepřetržitě déle než 3 měsíce. Výpis z evidence Rejstříku trestů a další doklady, jimiž se dokládá bezúhonnost, nesmí být starší 3 měsíců. Při uznávání dokladu o bezúhonnosti, který vydal příslušný orgán jiného členského státu Evropské unie, se postupuje podle zvláštního právního předpisu.

#### 2. způsobilost k právním úkonům

- je stav fyzické osoby, který ji činí způsobilou vlastními právními úkony nabývat práva a brát na sebe povinnosti, např. podat žalobu k soudu, uzavírat smlouvy, apod. V plném rozsahu je aktivizována až zletilostí jedince.

- je upravována v § 15 odst. 2 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

§ 8 zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

§ 9 zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

§ 19a zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

§ 10 zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

§ 186 odst. 3 zákona č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád

#### 3. zdravotní způsobilost

- Baron, Cikrt, Pelcová (2004, s. 46) uvádí, že registrující praktický lékař stanovuje a vydává posudek o zdravotní způsobilosti na základě lékařské prohlídky; u stálých zaměstnanců vydává posudek závodní lékař preventivní péče;

- obsah a náležitosti posudku stanovuje právní předpis;
- hostující osoby dokládají zdravotní způsobilost dokladem požadovaným v členském státě působnosti;
- je upravována vyhláškou č. 385/2006 Sb.

#### 4. odborná způsobilost

Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících, upravuje pracovní vztah úředníků územních samosprávných celků. Jejich vzdělávání je upraveno v Hlavě IV, a to konkrétně v § 17 až § 34 (viz. následující upravený a zkrácený přehled):

§ 17 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících, specifikuje vzdělávání úředníků.

Určuje, že rozšíření kvalifikace může poskytnout jen právnická či fyzická osoba, která je oprávněná ke vzdělávací činnosti dle zvláštního předpisu, jíž byla udělena akreditace podle § 30. Takové vzdělávání může poskytnout také příspěvková organizace zřízená Ministerstvem vnitra a územní samosprávný celek, jemuž byla udělena akreditace podle § 30. Dále stanovuje, že vzdělávací instituce jsou povinny poskytovat vzdělání v souladu se vzdělávacím programem akreditovaným podle § 31 pro náležitější druh prohlubování kvalifikace. Územní samosprávný celek je podle tohoto paragrafu povinen zajistit úředníkovi prohlubování kvalifikace podle tohoto zákona. Postupuje podle plánu vzdělávání, který obsahuje časový plán prohlubování kvalifikace úředníka v rozsahu nejméně 18 pracovních dnů po dobu následujících 3 let. Dále je také povinen vypracovat plán vzdělávání do 1 roku od vzniku pracovního poměru úředníka, nejméně jedenkrát za 3 roky plnění tohoto plánu hodnotit a podle výsledků hodnocení realizovat jeho aktualizování.

§ 18 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících, stanovuje, že úředník má povinnost prohlubovat si kvalifikaci účastí na vstupním a průběžném vzdělávání a přípravě a ověření zvláštní odborné způsobilosti, nestanoví-li zákon jinak. Také vedoucí úředník či vedoucí úřadu mají povinnost si prohlubovat kvalifikaci účastí na vzdělávání vedoucích úředníků (§ 27), nestanoví-li zákon jinak. Finanční prostředky na prohlubování kvalifikace podle tohoto zákona nese územní samosprávný celek. K opakování zkoušky zvláštní odborné způsobilosti (dále jen ZOZ) poskytuje územní samosprávný celek úředníkovi pracovní volno bez náhrady platu.

§ 19 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících, se týká vstupního vzdělávání.

Úředník je povinen ukončit vstupní vzdělávání nejdéle do 3 měsíců ode dne vzniku pracovního poměru. Ukončení se prokazuje potvrzením vydaným vzdělávací institucí, jež jej pořádala. Povinnost absolvovat toto vzdělání nemá úředník, který má ZOZ.

Vstupní vzdělávání zahrnuje:

- a) znalosti základů veřejné správy, zvláště obecných zásad organizace a činnosti veřejné správy a územního samosprávného celku, základy veřejného práva, veřejných financí, evropského správního práva, práv a povinností a pravidel etiky úředníka,
- b) základní dovednosti a návyky potřebné pro výkon správních činností,
- c) znalosti základů užívání informačních technologií,
- d) základní komunikační, organizační a další dovednosti vztahující se k jeho pracovnímu zařazení.

§ 20 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících, se týká průběžného vzdělávání, které zahrnuje prohlubující, aktualizací a specializační vzdělávání úředníků zaměřené na výkon správních činností v územním samosprávném celku, včetně získávání a prohlubování jazykových znalostí. Takové vzdělávání se uskutečňuje prostřednictvím kurzů. O účasti na individuálních kurzech rozhoduje vedoucí úřadu na základě potřeb územního samosprávného celku a s přihlédnutím k plánu vzdělávání úředníka. Úředník je povinen se kurzu zúčastnit. Účast na kurzu se také prokazuje osvědčením vydaným vzdělávací institucí, která kurz pořádala.

§ 21 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících, specifikuje zvláštní odbornou způsobilost (dále jen ZOZ). ZOZ má obecnou a zvláštní část. Obecná část zahrnuje znalost základů veřejné správy, zvláště obecných principů organizace a činnosti veřejné správy, znalost zákona o obcích, krajích a správní řízení a schopnost aplikace těchto znalostí. Zvláštní část zahrnuje znalosti, které jsou nezbytné k výkonu správních činností, zvláště znalost působnosti orgánů územní samosprávy a územních správních úřadů vztahující se k těmto činnostem, a schopnost jejich aplikace. ZOZ se ověřuje zkouškou a prokazuje osvědčením. Úředník má povinnost prokázat ZOZ do 18 měsíců od vzniku pracovního poměru nebo ode dne, kdy začal vykonávat činnost, pro jejíž výkon je prokázání ZOZ předpokladem. Tyto činnosti může výjimečně vykonávat úředník, který nemá ZOZ, pokud splňuje podmínky stanovené v § 34 odst. 1, který hovoří o tom, že na žádost úředníka ministerstvo vydá osvědčení o uznání rovnocennosti vzdělání nebo jeho části v jiném studijním programu nebo vzdělání získaného v jiném oboru či kurzu, a pokud žadatel prokáže, že obsah a rozsah vzdělávání, o jehož uznání se domáhá, jsou ekvivalentní příslušnému vzdělávacímu programu pro

prohlubování kvalifikace podle tohoto zákona nebo jeho části. Ministerstvo může žádost zamítnout. O žádosti o uznání rovnocennosti vzdělání nebo jeho části rozhoduje ministerstvo do 3 měsíců od jejího doručení. Územní samosprávný celek je povinen přihlásit úředníka, který vykonává správní činnosti stanovené prováděcím právním předpisem, k vykonání zkoušky do 6 měsíců od vzniku pracovního poměru úředníka k územnímu samosprávnému celku nebo do 3 měsíců ode dne, kdy úředník začal vykonávat správní činnost, pro jejíž výkon je prokázání ZOZ předpokladem.

Vedoucí úředník, který řídí úředníky vykonávající správní činnosti prokazuje ZOZ z obecné části a ze zvláštní části alespoň pro jednu ze správních činností stanovených prováděcím právním předpisem, vykonávaných jím řízenými úředníky, určenou vedoucím úřadu. Také je povinen prokázat ZOZ jen z obecné části.

## **2.9 Odborná způsobilost a vzdělávání podle zákona č. 108/2006 Sb.**

Vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků stanovuje, že ZOZ prokazují úředníci územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů, vykonávající správní činnosti, mimo jiné také při sociálně-právní ochraně dětí. Odborná způsobilost je v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, stanovena v § 110 následovně:

- a) vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,
- b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském nebo magisterském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu,
- c) absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v oblastech uvedených v písmenech
- d) a b) v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 5 let, za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v oblasti studia, která není uvedena v písmenu b),
- e) u manželského a rodinného poradce vysokoškolské vzdělání získané řádným ukončením studia jednooborové psychologie nebo magisterského programu na vysoké škole humanitního zaměření současně s absolvováním postgraduálního výcviku v metodách

manželského poradenství a psychoterapie v rozsahu minimálně 400 hodin nebo obdobného dlouhodobého psychoterapeutického výcviku akreditovaného ve zdravotnictví.

§110 odst. 5 uvádí: odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka při poskytování sociálních služeb ve zdravotnických zařízeních ústavní péče podle §52 má též sociální pracovník a zdravotně sociální pracovník, který získal způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu.

§110 odst. 6 uvádí: při uznávání odborné kvalifikace nebo jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie se postupuje podle zvláštního právního předpisu.

Další vzdělávání je v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, stanoveno v § 111 následovně:

(1) Sociální pracovník má povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci.

(2) Další vzdělávání se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích zařízení a vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob.

(3) Formy dalšího vzdělávání jsou:

a) specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka,

b) účast v akreditovaných kurzech,

c) odborné stáže v zařízeních sociálních služeb,

d) účast na školicích akcích.

(4) Účast na dalším vzdělávání podle odstavce 3 se považuje za prohlubování kvalifikace podle zvláštního právního předpisu.

(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 3 je osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo.

Další vzdělávání, které sociální pracovníci mohou podstoupit jsou: instruktáže, samostudia, koučinkem nebo mentoringem atp. Jaké druhy vzdělávání organizace nabízí svým zaměstnancům se odvíjí od toho, jakými finančními prostředky disponuje.



### 3 ASSESSMENT CENTRUM A DEVELOPMENT CENTRUM

Autoři, kteří se této oblasti věnují, se jednoznačně shodují, že Assessment Centrum a Development Centrum jsou zejména metodami a přístupy. I přesto, že se můžeme setkat s mnoha definicemi, autoři se shodují v otázkách cílů a především, jaký přináší užitek. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 96)

Assessment Centrum (dále AC) a Development Centrum (dále DC) používá skupiny metod. Zejména jsou to psychodiagnostické metody, individuální situace a skupinové modelové situace. Metoda je dále charakteristická tím, že je zde skupina pozorovatelů – hodnotitelů. Vyšší počet hodnotitelů zajišťuje mnohostrannost hodnocení. Můžeme tedy říci, že AC a DC je multisituační zkouška z mnohostranným hodnocením. V současné době dochází v rámci AC a DC ke změně psychodiagnostiky. Psychodiagnostika vychází vstřícné situationalistické povaze AC a DC. Psychodiagnostika před AC i DC probíhá mnohem častěji v dnešní době prostřednictvím internetu, následně je nezávisle vyhodnocena. Trvání AC a DC je doporučováno po dobu trvání jednoho dne. Výstupem z AC a DC je detailní zpráva o úrovni kompetencí, které jsou uspořádány do modelu. (Hroník, 2006, s. 63)

Assessment Centrum je tvořeno souborem několika technik, které jsou cíleně vybírány ke následnému posuzování přesně těch charakteristik, které potřebujeme. Díky Assessment Centru můžeme testovat nejrůznější sociální dovednosti jako prezentační dovednosti, manažerské dovednosti, spolupráce v týmu, prodejní dovednosti apod. Assessment Centrum se též zaměřuje na posuzování osobnosti a na jazykové dovednosti. Nejvíce jsou využívány na hodnocení pracovníků na určité pozice. (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 15)

Assessment Centrum – AC – je doslova hodnotící středisko. Forma posouzení účastníků, pro kterou je charakteristické využití několika metod, několika hodnotitelů a několika kandidátů zároveň.“ (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 133)

Woodruffe (1990, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 96) má za to, že různorodost v definování přinesla velká liberalizace, která se uplatňovala v chápání Assessment Centra v osmdesátých letech. Je zjevná i v terminologické nejasnosti užívání a rozlišování samotných pojmů hodnotící centrum a rozvojové centrum. Při podrobnějším prozkoumávání můžeme vidět, že rozdílnost definic AC spočívá hlavně v různých akcentech.

Barták (2001, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 96) definuje Assessment Centrum jako soubor diagnostických metod a technik, které jsou zaměřeny na zjišťování vybraných znaků osobnosti, dispozic a ztrát zaměstnanců na nejrůznějších stupních řízení a na optimální rozvíjení jejich vlastního potenciálu v podmínkách, které jsou simulovány. Ballantyne a Povah (1995, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 97) jsou v tomto ohledu stručnější a vidí podstatné rysy AC v tom, jak je hodnotící proces vícenásobný.

Assessment Centrum (AC) je komplex metod uplatněných na skupinu jedinců s cílem např. obsazení pracovní pozice, identifikace rozvojových potřeb či zjišťování charakteristik zaměstnanců s dalším záměrem v trvání po dobu jednoho nebo více dnů. K těmto uplatňovaným metodám lze řadit psychodiagnostické metody, případové studie, příklad týmové práce, rolové hry apod. Kvantum a míra náročnosti využívaných metod odpovídá požadavkům, které byly stanoveny pro hodnocení účastníků. Hlavním znakem Assessment Centra je přítomnost více pozorovatelů-hodnotitelů, kteří posuzují účastníka projektu z nejrůznějších hledisek a dle různých kritérií. Vzhledem k různorodosti pohledů a způsobů využívání Assessment centra takřka neexistují stručné definice. Jako názvy lze použít hodnotící centrum, Assessment Centre i Centrum, obdobně je to i u rozvojového centra. (Kyriánová, 2003, s. 8)

Daňková (2002, in Kyriánová, 2003, s. 8.) popisuje, že se jedná o metodu intenzivního hodnocení účastníka projektu, přesněji řečeno o seskupení několika hodnotících psychologických postupů a technik v jednom časově uzavřeném bloku. Techniky, které jsou využívány v Assessment Centru směřují všechny k jednomu cíli. Tímto cílem je získání informací o osobnosti, schopnostech a dovednostech člověka. Každá z nich na to jde jiným způsobem a každá z nich mapuje jiné oblasti.

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 97) uvádí, že náhled na vymezení charakteristik Assessment Centra a Development Centra vychází především z účelu a cíle, jež jsou plněna těmito centry. Tento náhled úzce propojen s kompetencemi a kompetenčními modely. AC lze chápat jako metodologický přístup, jež umožňuje získat souhrnné informace o současné úrovni kompetencí účastníků, které zabezpečují nadstandardní výkon na dané pracovní pozici. Hlavními znaky AC je široká paleta zkoušek a nejrůznějších cvičení. Na základě našich zkušeností jsou podrobnější charakterizování druhu cvičení či podmínky minimálního počtu pozorovatelů irelevantní. Podobně chápe definici pojmu Assessment Centra Woodruffe (1990, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 97). Dle něj je zásadním momentem, jež umožní spojit heterogenitu vymezení pojmu AC, právě

rozpoznání společného cíle. Cílem je umožnit informace o aktuálních či potenciálních kompetencích účastníků.

Assessment Centrum je postup, při němž se spojuje několik z výše uvedených metod. Může to být např. kombinace vyšetření psychologickými testy, rozhovoru a pracovní testování aj. Žadatelé se obvykle šetření účastní po skupinách a v některých cvičeních se požaduje vzájemné působení s ostatními členy skupiny. (Kolman, 2000, in Kyrianová, 2003, s. 8)

Kubeš, Spillerová, Kurnický(2004, s. 97) uvádí, že postupně dochází k nahrazování pojmu Assessment Centre termínem Development Centre. V posledních letech minulého století nastal boom rozvojových center právě v zemích, které se stali zakladateli AC. Do České republiky a do dalších zemí ve Střední Evropě dorazil již zmiňovaný trend s několikaletým zpožděním. Nejsilnějším podnětem ke vzniku Development Center byl výstup manažerů na personálních odděleních, že samotné posouzení a hodnocení úrovně kompetencí nepřináší ani účastníkům, ani organizaci žádný výsledek. Obvykle je účastník Assessment Centra po samotném absolvování spokojen, co vše se o sobě dozvěděl. Jakmile se však vrátí do pracovní reality, bezradně upadá do předchozích stereotypů, i přestože ví, že snižují výkonnost jeho práce. Pracovník, jenž prošel AC, postrádá jasnou představu, jak věci upravit, hlavně mu chybí nástroje a podpora umožňující tyto transformace uskutečnit. Kromě toho mění personální strategie organizací. Organizace začínají preferovat obsazování manažerských pozic z vlastních personálních rezerv. To lze pokládat za významný impuls k tomu, aby byly manažeři či potenciální manažeři rozvíjeni ve vlastních organizacích. Je to také impuls pro firmy poradenského typu k doplnění nabídky o hodnocení a rozvojová centra. Poradenské a personální firmy si začaly uvědomovat, že termín hodnocení nepůsobí na většinu účastníků příjemně, dokonce zní chladně až neparticipativně. Vyvíjí se tak široká nabídka koncepcí a obsahů, jež klient může nalézt v nabídce personálních a poradenských firmách pod termínem rozvojová centra (DC). Můžeme se setkat s celou řadou variant, od čistě účelového přejmenování Assessment Centra (AC) na hodnotící centrum až po vysoce zaměřené a skutečně rozvíjející se projekty s ambicí posunout jednání účastníků k nejvhodnějšímu kompetenčnímu profilu. Volnost používání termínu rozvojová centra (DC) problematizuje zaměření klienta a stejně tak posouzení vhodnosti nabízeného produktu s ohledem na to, co klient potřebuje. Časem postupně vznikla rozvojová centra (DC), jejichž součástí jsou individuální či skupinová setkání s účastníky projektu. V první fázi však hraje podstatnou roli právě

Assessment Centrum (AC), které je považováno za výchozí bod umožňující zaměření se cílově na rozvojové fáze dle individuálních rozvojových potřeb účastníků programu. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 114) charakteristiky dovedností, schopností a postojů podmiňují rozvoj kompetencí a musí být uváděny v kategoriích.

V programu rozvojového centra (DC) se obměňují činnosti, při kterých jsou účastníci programu posuzováni s činnostmi, které jsou s cílem rozvoje. Po získání zpětné vazby, mají účastníci možnost se zaměřit na odstranění zjištěných nedostatků. Některé druhy rozvojových center (DC) zaujímají naprosto odmítavý postoj k assessmentu realizovaného „na účastnících“. V praxi to vypadá tak, že se rozvojové centrum (DC) uskutečňuje bez dominantní role odborných hodnotitelů, nýbrž účastníci projektu, vedeného zkušenými konzultanty, se posuzují, hodnotí a navzájem koučují sami.

Lee a Berard (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 99) poskytují důvod, že právě tento typ rozvojového centra (DC) mají na mysli, když vymezují hlavní rozdíly od AC. Tito autoři uvádí, že právě rozvojová centra (DC) pobízí atmosféru experimentování, v níž jsou nedostatky povoleny a hodnotitelé jsou součástí procesu. Akcentují fakt, že tento přístup vyžaduje velkou důvěru mezi samotnými účastníky.

Společným rysem rozvojových center (DC) je primární orientace na cílený rozvoj účastníků a tvorba systematické podpory pro rozvoj. Prvky hodnotícího centra (AC) slouží jenom jako výchozí bod. Tato charakteristika je nezbytným předpokladem programů, které používají název rozvojová centra (DC). (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 99)

Kyrianová, Gruber (2006, s. 121) souhlasí také, že Development Centrum (DC) a Assessment Centrum (AC) se nijak výrazně od sebe neliší v technikách, ale především v účelu. Můžeme říci, že jestli pracujeme se zaměstnanci a chceme zjišťovat jejich předpoklady pro rozvoj nebo v čem by se oni sami měli zdokonalit, můžeme hovořit o rozvojovém centru (DC). DC pracuje se zaměstnanci organizace a to silně ovlivňuje atmosféru dění samotné metody. U DC je podrobnější zpětná vazba, kterou si obvykle vyžádají všichni účastníci. Písemné výstupy z obou metod obvykle u Development Centra obsahují také doporučení pro další rozvoj jedince či doporučení pro následnou práci.

Assessment centrum je metoda hodnotící, která hodně využívá komunikaci, ať už mezi kandidáty a hodnotiteli, na prezentaci nebo mezi kandidáty samotnými. Metoda Assessment centra má význam tam, kde chceme u kandidátů hodnotit právě sociální dovednosti. Naproti tomu Assessment Centrum není vhodnou metodou právě na ty pozice,

kde nejsou potřebné sociální dovednosti. Jde spíše o pozice jako účetní, automechanik, konstruktér apod., kde je potřeba zvládnout nějakou odbornou práci, která je vykonávána samostatně. V takových případech je upřednostňována spíše psychodiagnostika, skrze níž lze posoudit předpoklady jako přesnost, orientace v datech, rozumové schopnosti. (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 18)

Smysl posunu těžiště AC do rozvojové roviny je z pohledu efektu pro organizaci nezpochybnitelný. Až spojení a integrace hodnocení s cílenými rozvojovými činnostmi dovolují organizaci zaopatřit takový lidský potenciál potřebný právě k dosažení firemních cílů potřebuje. Tendence začleňování rozvojového centra do svých personálních aktivit organizace vypovídá o tom, jaké má organizace hodnoty a také svědčí o rozvinutosti kultury v organizaci. Je to signál korektního přístupu ke svým zaměstnancům. Existuje zde vyrovnanost mezi požadavky na podávání hodnotných výkonů na straně jedné a na druhé straně prostorem vytvořeným pro osobní a profesionální rozvoj. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 99)

Assessment centrum se nejčastěji využívá se záměrem obsadit volné pracovní místo vhodným kandidátem, pro identifikaci vzdělávacích potřeb. Assessment Centrum se může využít i tehdy, když organizace snižuje personální stavy a právě tato metoda má určit, kteří zaměstnanci budou požádáni, aby pracovní místo opustili. (Kyrianová, 2003, s. 9)

Doba trvání AC není jednotná. Je uváděna od několika hodin až po několik dní. V našich podmínkách je obvyklou dobou trvání jeden pracovní den.

AC se účastní 4-12 kandidátů. Počty jsou různé, odvíjí se od počtu speciálně proškolených hodnotitelů, moderátorů, kteří AC vedou, manažerů, chování účastníků atd. Podstatné je také to, jestli se jedná o AC rozvojové či výběrové. U rozvojového se hodnotitelé zaměřují na sledování všech účastníků, zatímco u výběrového se postupně všímavost zaměřuje hlavně na perspektivní kandidáty. V závěrečné fázi AC se provádí tzv. porada hodnotitelů, během níž si pozorovatelé, moderátor, manažeři vyměňují postřehy a dojmy o kandidátech a udělají závěr předběžných stanovisek.

Výstup z Assessment Centra má charakter psychologického posudku, i přesto, že jejich pozornost je zaměřena na hodnocená kritéria a předpověď pracovní úspěšnosti. Závěrečné zprávy jsou vyhodnoceny obvykle do několika dnů po uskutečnění AC. Výstupy jsou následně prezentovány jako zpětná vazba účastníkům projektu, kteří mají zájem.

Hroník (2002, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 97) uvádí, že: „Assessment Centre je časově ohraničená multisituační zkouška, která probíhá za účasti nejméně tří interních a externích pozorovatelů – hodnotitelů mimo chod 1 („nanečisto“, off-line) a nemá jednoznačně správný výsledek. Multisituačními rozumíme situace, které umožňují opakovaná zhodnocení individuální a skupinové práce jinými a sebeposouzení.“

Hroník (2002, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 96) dodává, že termín Assessment Centre lze přeložit jako hodnotící středisko nebo diagnosticko-výcvikové centrum. Není však institucí, ale jedná se o proces, u kterého je výstupem posouzení.

### 3.1 Historie Assessment Centra a Development Centra

Vznik prvních center úzce souvisí se vznikem psychodiagnostiky a také psychologie práce a organizace. Jejich začátky jsou také spjaty s armádou, státní správou a pak až teprve s využitím ve firmách. (Kyrianová, 2003, s. 9)

Roku 1925 započal Psychotechnický ústav podílení se na přípravě metod, které měly ověřovat pracovní způsobilost prodavačů a vedoucích prodejen pro Zlínské Baťovy závody. (Štika, Voskovec, 2000, in Kyrianová, 2003, s. 11) Pro takovéto ověřování byly používány speciální zkoušky a testovací soubory. Velmi chytrým tahem bylo to, že odmítali poskytnout testy k dispozici široké veřejnosti a laikům. Ústav nabídl raději svoji personální kapacitu pro zajištění požadavku. Sám Baťa na výběr svých zaměstnanců kladl velký důraz. (Kyrianová, 2003, s. 11) Baťa (1990, in Kyrianová, 2003, s. 11) uvádí, že velkou výrobu mohou vést jen velcí lidé. A je třeba vyměnit vedoucí třeba několikrát za sebou, hlavně aby jejich práce přinášela blahobyt všem. Vybraným zaměstnancům se v podniku věnovala podstatná pozornost se snahou se stabilizovat ve firmě.

Kolem roku 1923 vzniká pracoviště aplikované průmyslové psychologie ve Vítkovicích. Ve třicátých letech se stává populární problematika pracovní náplně a postojů lidí, kteří pracují v nejrůznějších profesích. Od roku 1938 do roku 1947 se datuje existence Ústavu lidské práce v Československu. (Kyrianová, 2003, s. 12) V roce 1951 končí období psychotechniky a Ústavu lidské práce byl zrušen. Hlavní pozornost v této době je upřena jiným směrem. V rámci větších podniků byla pozornost věnována psychologickému hodnocení kvalifikací požadované pro náročné profese. (Štika, Voskovec, 2000, in Kyrianová, 2003, s. 12) Hoskovec, Hoskovcová (2000, in Kyrianová, 2003, s. 12) tvrdí, že

východoevropská psychologie byla závislá na podmínkách, které byly stanoveny socialistickou společností. Tato doba znamenala pro psychologii práce a organizace pozastavení. Vzhledem k uplatňovaným metodám „právo na práci“ či „kádrový profil“ metody výběru zaměstnanců nebyly žádoucí.

Až po roce 1989 se postupně rozšiřovala mezinárodní spolupráce a ta dala za vznik celé řadě firem. Tyto firmy se zaměřují na oblast lidských zdrojů a poradenství, ve výuce jsou uplatňovány nové koncepce psychologie práce a organizace. (Štikar, Hoskovec, 2000, in Kyrianová, 2003, s. 12) Využití poznatků z psychologie práce a organizace probíhá bez zásahu ideologie.

V této souvislosti se Assessment Centrum (AC) začíná využívat stále ve větší míře. AC je nabízeno spoustou komerčních firem a větší organizace mají mezi svými zaměstnanci psychology. Právě tito psychologové realizují Assessment Centrum uvnitř jejich organizace. Využití zmiňované metody v posledních patnácti letech náramně stoupl. Jsou popisovány dva faktory, které se uvádí jako příčina. Jeden je móda a druhým jsou samozřejmě velmi dobré zkušenosti s touto metodou. (Kyrianova, 2003, s. 12)

Od druhé poloviny devadesátých let si mnohé větší firmy budují své vlastní Assessment Centrum (AC) a Development Centrum (DC) pomocí externích konzultantů. Assessment Centra zaznamenávají v České republice od počátku tohoto století rozmach. Zejména větší firmy (které mají kolem 500 zaměstnanců) a střední firmy využívají možnosti AC a DC.

### **3.2 Rozdíl mezi Assessment Centrem a Development Centrem**

Hroník (2006, s. 63) uvádí, že ve svých publikacích příliš nerozlišuje Assessment Centrum a Development Centrum. Nikoli však v praxi. V praxi tento rozdíl bylo třeba charakterizovat, a to především proto, že zde můžeme shledat rozdílné postavení personálního rozhodnutí.

AC a DC se liší především v oblasti působnosti. DC slouží převážně k mapování rozvojových potřeb u klíčových zaměstnanců. Informace, které jsou tímto způsobem získané, jsou nadále využity hlavně k nastavení individuálních rozvojových plánů. Naproti tomu AC se využívá při výběru zaměstnanců. Literatura uvádí u Assessment Centra využití ještě pro „tréninkové účely“, ale v praxi se s tímto využitím nesetkáváme.

AC a DC jsou rozdílné ve skupinách, s nimiž pracují. Development Centrum je orientováno především na stávající zaměstnance firmy, především pro manažery a zaměstnance, které se zaměstnavatel snaží stabilizovat a jsou pro organizaci nějakým způsobem důležití. Assessment Centrum má čekatele externí a interní, jež se uchází o pracovní místa ve firmě. Pro obě metody však platí, že na jejich účasti se podílí především jedinci, pro jejichž pracovní úspěšnost je důležitá schopnost komunikace s lidmi v nejrůznějších podobách. (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 122)

Další rozdíl je v přístupu obou metod. Prostřednictvím DC organizace ukazuje, jak si svého zaměstnance cení a jak je pro ni podstatný, proto hledá nové další cesty, jak zaměstnance ještě zdokonalit. Tímto způsobem zvyšuje i cenu zaměstnance na trhu práce. Účastníci programu dostávají celkovou zpětnou vazbu nejen na konci projektu, ale také v průběhu. Oproti tomu, Assessment Centrum se zaměřuje jednak na ověřování pracovní způsobilosti, jednak na přitáhnutí účastníků. Manažer organizace se snaží dobře prezentovat a nabízet pracovní pozici. Ke kandidátům se organizátoři chovají neutrálně a zpětná vazba není poskytována. Dalším rozdílem je, jak pracují s výstupy ze samotných metod se od sebe Assessment Centrum a Development Centrum odlišují. Development Centru samotné výstupy slouží k sestavení individuálních rozvojových plánů. Častokrát s nimi bývají seznámeni samotní zaměstnanci organizace jako se základem pro zlepšení sebepoznání. Assessment centru slouží výstupy především pro hodnocení pracovní způsobilosti pro dané pracovní místo. Zpětná vazba není poskytována vždycky a všem. (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 123)

Postoj samotných účastníků je dalším rozdílem mezi těmito dvěma metodami. Při realizaci DC záleží na tom, jak je důvod uskutečnění metody prezentován samotným zaměstnancům organizace. Na tom závisí jak budou ochotni se nechat poznávat, kolik toho na sebe prozradí. Přístup je také ovlivněn tím, k čemu budou data nadále sloužit a jak s nimi bude naloženo. K čemu budou výsledky využity, záleží čistě na organizaci. Účastníci Assessment centra jsou kandidáti na volnou pracovní pozici, tudíž se budou chtít udělat ten nejlepší dojem a uspět. Vlastnosti, které považují za nežádoucí, se snaží potlačit a skrýt. Otevřenost a ochota nechat se poznat, je zde mnohem menší. Mnohem nápadná je zde ochota spolupracovat a soutěžit, a co nejlépe uspět. (Kyrianová, Gruber, 2006, s. 124)



### 3.3 Kulturní zvláštnosti Assessment Centra a Development Centra

Woodruffe (1990, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 101) považuje rok 1942 za významný. Ve Velké Británii znamenal tento rok ve vývoji Assessment Centra a Development Centra podstatný mezník. Došlo k selhání při výběru důstojníků klasickým způsobem. Tento neúspěch vedl ke změně výběrového procesu. Nový přístup přinesl kombinaci několika metod a přístupů. K dříve používaným metodám, mezi které patřil test či rozhovor, přibyly skupinové úkoly, u nichž nebyl předem stanovený vůdce týmu. V týmu byl účastníkům skryt jeden z hodnotitelů a ostatní hodnotitelé posuzovali tým účastníků. Mezi hodnotiteli byli psychiatři, důstojníci, psychologové. Výsledky pozorování byly vyhodnoceny ještě před uzavřením celého výběrového řízení.

Tento úspěch vedl k tomu, že Assessment centru se dostalo zaslouženého respektu a akceptace. Důvěra armády v Assessment centrum vedla v Británii v dobách míru k jeho rychle implementaci do organizační praxe. Dodnes se Velká Británie může pyšnit nejbohatšími zkušenostmi v jeho používání. Británie inspirovala výběrem důstojníků Spojené státy. Spojené státy tuto metodu aplikovali např. při výběru agentů a špionů. (Kyrianová, 2003, s. 101)

Kyrianová (2003, s. 58) popisuje začátek osmdesátých let ve Francii, kdy bylo ještě Assessment Centrum anglosaského typu založené na situačních a skupinových cvičeních neznámým pojmem. Průzkum na posuzování lidí ukázal, že nejvíce využívanou metodou při hodnocení způsobilosti pracovníků byly rozhovory, grafologie, morfopsychologie (tj. hodnocení vlastností osoby podle specifických tělesných znaků) a dokonce i astrologie. Vzhledem ke zjevně iracionálním metodám narůstal počet konzultantů, kteří byli odborně školeni v Assessment Centrech. Francie jako jedna z mála zemí nepoužívá jednotný název Assessment Centrum, nýbrž „le bilan comportemental“.

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 101) popisují, že v jihoevropských zemích se situace zdá velmi obdobná jako ve Francii. První zkušenosti s Assessment Centrem se objevily v sedmdesátých a osmdesátých letech s příchodem amerických a anglických společností do Portugalska. K posuzování chování a výkonů zaměstnanců používali testy k měření inteligenčního kvocientu, projektivních technik, rozhovorů, dotazníků. V těchto zemích panoval přímo odpor k analytickému přístupu. Jednou z výhrad bylo, že hodnotící centrum není schopno zachytit něco, co je u člověka nepojmenovatelné a nelze to měřit a přitom právě toto nepojmenované vytváří přínos pro týmovou práci. Postoj s odmítáním být

hodnocen se postupně přetváří v poptávku po Assessment Centru. Chtějí AC využívat především v rozvojových činnostech, jenž by měly následovat po posuzování.

Nizozemsko poskytlo realizaci Assessment Centra příznivější podmínky. Lidí pracujících v oblasti řízení lidských zdrojů sympatizovali s myšlenkou objektivně pozorovatelného chování a měřitelnosti výsledků. Holandská armáda zaznamenala první zkušenosti s AC po skončení druhé světové války, kdy bylo potřeba doplnit řady důstojníků. Všeobecně známou se metoda stala až na konci sedmdesátých let. Stabilně používanou metodou se pak stala až o deset let později. Byla používána především k výběru, rozvoji a promování zaměstnanců větších firem a státních organizací. V současnosti je Assessment Centrum v Nizozemsku využíváno především k nastartování změny kariérového nasměrování.

Belgie je v užívání hodnotících center přibližně o deset let pozadu za Nizozemskem. Brusel vnímá Assessment Centrum jako zislání další informace o kandidátech při výběru na pracovní pozice např. do kanceláří. (Kyrianová, 2003, s. 104)

Bolton a Moreira (1995, Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 104) uvádí, že Německo zaznamenalo rozmach AC v sedmdesátých a osmdesátých let. Zde Assessment Centrum mohlo navázat na tradici psychometrického testování. V současnosti mají s AC zkušenosti téměř všechny státní organizace a větší soukromé podniky.

Jednotlivé země si adaptovaly metodiku Assessment Center tak, aby zohledňovala jejich kulturní specifika. Lze tvrdit, že každá metoda má své silné stránky, ale je stále možnost dalšího obohacování novými metodami a přístupy. Stejně jako může dojít k vertifikaci metod, v které není vkládána důvěra. Velké výzvě čelí zaměstnanci personálních oddělení a konzultanti působící v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Tato výzva spočívá ve sladění specifík kultury a samotné organizace a také ve využití nejnovějších poznatků a zkušeností z externího prostředí. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 105)

### **3.4 Využití a výhody metody Assessment centra a Development centra**

V současné době je AC a DC považováno za jednu z nejrozšířenějších a nejúčinnějších metod při hodnocení a výběru. Těžko bychom hledali vzdělávací či personálně poradenskou firmu, která by ve své nabídce neměla AC nebo DC.

Ve své předpovědi jsou metody AC a DC pokládány za nejvalidnější. AC je využíváno při výběru a DC jako zdroj poznatků při navrhování skupinového i individuálního rozvoje.

Nejrozšířenější metodou, která je v rámci AC a DC využívána, je metoda skupinové modelové situace, psychodiagnostika a individuální situace. Podstatnou částí je vytvoření matice modelových situací a kompetencí. Matice přirovnáváme k „srdci“ celého AC či DC. (Hroník, 2006, s. 63)

**Tabulka 1: Assessment Centre a Development Centre**

	<b>Charakteristické rysy Assessment Centre</b>	<b>Charakteristické rysy Development Centre</b>
<b>Personální rozhodnutí</b>	Po skončení	Před zahájením
<b>Těžiště srovnávání</b>	Interindividuální srovnávání	Intraindividuální srovnávání
<b>Časování zpětné vazby</b>	Zpětná vazba po skončení AC	Průběžná zpětná vazba

Zdroj: Hroník, 2006, s. 64

Profesionální hodnotitelé, ať už jsou interní či externí, mohou nadřízeným pracovníkům pro jejich hodnocení poskytnout bohaté informace, jež jsou použitelné při koncipování rozvoje. Hodnocení nadřízeného a hodnocení z DC vývoj dobře a přesně zacílí. Sotva si můžeme představit efektivnější kombinaci. (Hroník, 2006, s. 65)

Hroník (2006, s. 65) zmiňuje jen jednu jedinou nevýhodu v souvislosti s AC a DC. Tou je finanční náročnost. Celková částka na jednu osobu se pohybuje v rozmezí od 10 000 Kč do 22 000 Kč, záleží na délce trvání AC, DC, rozsahu zprávy a zpětné vazby, jež lze poskytnout zvláště hodnocenému a jeho nadřízeném. (Hroník, 2006, s. 65)

Kyrianová, Gruber (2006, s. 16) uvádí mnoho výhod využití Assessment Centrum a Development Centrum. AC vidí jako pomocníka při výběru pracovníka z mnoha kandidátů na volné pracovní místo. Výběrové řízení se tímto zkrátí a organizace rychleji získá nového pracovníka na volnou pracovní pozici. AC dokáže ověřit určité sociální dovednosti u kandidáta. Můžeme tedy zjistit nejen to, co o sobě uchazeč o zaměstnání tvrdí, ale jak se chová, pracuje, jak vychází s lidmi a organizace si může pak vybrat toho nejlepšího.

Kandidát, který uspěl v konkurenci s dalšími uchazeči v Assessment Centru, si obvykle více váží pracovní pozice. Má pocit, že získal něco, co ostatní ne, lépe pracuje, je loajální,

více se snaží. AC by se však nemělo stát primární pro výběrové řízení, jedná se spíše o užitečný vedlejší produkt.

Tímto způsobem se např. vybírají dobře pracovníci, u kterých se očekává, že budou často pracovat v kontaktu s ostatními lidmi – manažeři, týmoví hráči apod.

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 106) popisuje hned několik výhod využití AC. Nejčastější uváděný důvod využití AC je získání mnoha informací při výběru pracovníků, o kariérovém postupu, při identifikování lidí, předpoklady na kariérový postup apod.

Lee a Berard (1994, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 106) podotýkají, že Assessment Centrum Development Centrum je spolehlivé tehdy, kdy může měřit výkony dle relevantních kritérií, je realizováno zkušenými hodnotiteli, používá přesné a vhodné měřicí nástroje.

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 109) upozorňují na to, že všechny výzkumy, které analyzovaly desítky výzkumu spolehlivosti Assessment Centra a Development Centra, potvrdily vysokou validitu Assessment Centra na rozdíl od ostatních metod. Vysoká validita hovoří ve prospěch využívání Assessment Centra a Development Centra.

Assessment Centrum a Development Centrum přispívají k hodnotě hodnotu podniku jednotlivým pojmenováním potřeb rozvoje a dává možnost akcelarovat a zefektivnit rozvoj manažerů. Nezastupitelná je také jeho funkce při definici potenciálu pracovníka na novou pozici. Je tomu tak díky možnosti porovnání profilu požadovaných kompetencí, tzv. kompetenční model pozice, s a momentálním stavem rozvoje kompetence daného kandidáta. Díky dobře realizovanému Assessment Centru či Development Centru lze určit kandidáta, který se svými nynějšími kompetencemi je nejlépe připraven na plnění úkolů na novém pracovním místě. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 109)

### **3.5 Druhy vstupů hodnotitelů a jejich administrace**

Hodnotitelé vstupující do programu vypracovávají výstupní zprávy, které jsou následně zpětnou vazbou pro hodnocené účastníky.

### 3.5.1 Dotazníková forma

Jedná se o dotazník 360, který obsahuje ustálenou sadu položek, jež hodnotitel připisuje bodovou hodnotu. V závěru má prostor k vyjádření v různé míře komentářů. V dotazníkové formě hodnotitel s obtížemi identifikuje, která daná položka patří ke kterému kritériu. Můžeme je připodobnit k psychologickým testům. Dotazníková forma je považována za středně dlouhou, tedy jedno hodnocení se počítá na 1-2 hodiny. (Hroník, 2006, s. 67)

### 3.5.2 Hodnocení po jednotlivých kompetencích

Zde se hodnotí projevy chování. Každý zjevný projev chování je zařazen do určité kompetence. Lze tedy postupovat kompetenci po kompetenci. Velká míra systému 360° zpětné vazby umožňuje „volný pohyb“. Tzn. lze se vracet, přeskakovat apod. V nevýhodě oproti dotazníkové metodě může být to, že hodnotitel si tvoří prekonceptci, jak na tom v dané kompetenci hodnocený je a dle toho může uzpůsobit hodnocení. Hodnocení po jednotlivých kompetencích, u každé z nich s několika projevy pozorovaného chování, s komentáři a otázkami na závěr, patří tato metoda k těm delším, tudíž 1 hodnocení může zabrat i více jak 2 hodiny. (Hroník, 2006, s. 67)

### 3.5.3 Mini 365° zpětná vazba

Tato forma je nejméně časově náročná. Její vyplnění i s možnými komentáři a odpověďmi na 3 otevřené otázky zabere 20 - 30 minut. Kromě těchto otázek odpovídají hodnotitelé na 9 - 12 otázek. Mini 360° zpětná vazba je vhodná pro zařazení do Development Centra. (Hroník, 2006, s. 67)

## 3.6 Druhy výstupů pro hodnoceného

Existují 3 formy výstupů z 360° zpětné vazby:

- plně anonymní – hodnotitelé jsou ve skupinách, které jsou vytvořeny tak, aby nebylo možné rozpoznat, kdo je hodnotil, kromě sebehodnocení.

- částečně anonymní – je možné rozpoznat, jak hodnotil nadřízený a jak klient. Ostatní jsou anonymní. Komentáře jsou poskytovány v náhodném sledu.
- odkrytá – každý hodnotitel je rozpoznatelný nejen z grafického výstupu, ale také z komentářů, jenž jsou k dispozici u každé kompetence, která byla hodnocena.  
(Hroník, 2006, s. 68)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části mé diplomové práce se zabývám výzkumem, jehož cílem je zjistit rozdíly mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří prošli metodou Development Centra či nikoli a jestli absolvování metody Development Centra ovlivnilo, jakou míru důležitosti přiřkládají kompetencím. Dalším cílem je zjistit, zda jsou nějaké rozdíly ve využívání supervizí mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří prošli metodou Development Centra či nikoli. A jaká je frekvence využívání supervizí ve vztahu k délce praxe v sociální oblasti. Data mohou posloužit jako podklad, na kterém místě více zapracovat při rozvojové metodě a kde naopak zdůraznit význam či ukázat důležitost daných kompetencí pro práci sociálního pracovníka.

Praktická část dále pojednává o zvoleném výzkumu, použitých metodách při jeho realizaci, o výsledcích a v závěrečné fázi jejich interpretaci.

### 4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

- 1. Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

- 2. Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.



**3. Jaká je míra důležitosti v hodnocení manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**4. Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí orientovaných na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí orientované na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**5. Z jaké iniciativy se sociální pracovníci OSPOD Development Centra účastnili?**

**6. Jak často sociální pracovníci OSPOD využívají supervize?**

**7. Jaké je využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří absolvovali metodu Development Centra?**

**8. Jaké je využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří neabsolvovali metodu Development Centra?**

**9. Jaké je využívání supervizí sociálními pracovníky OSPOD ve vztahu k délce praxe v sociální oblasti.**

**10. Jaké další vzdělávání podstupují sociální pracovníci OSPOD, kteří metodu Development Centrum absolvovali?**

## 11. Jaké další vzdělávání podstupují sociální pracovníci OSPOD, kteří metodu Development Centrum neabsolvovali?

### 4.2 Definování proměnných

Pro tvoření hypotéz je velmi důležitý fakt, že hypotézu musí být možno vědecky ověřovat.

Proměnné vystupující v hypotézách musejí být měřitelné. (Chráska, 2007, s. 54)

Jelikož je dle Chrásky (2007, s. 55) hypotéza podmíněný vztah mezi dvěma nebo více proměnnými, tak je nutné nejdříve stanovit proměnné. Proměnnými v mém výzkumu jsou: Míra důležitosti (nezávisle proměnná)

Odpověď na otázku číslo 5, která bude vyjádřena průměrnou hodnotou níže uvedených dvaceti čtyř podotázek. Rozpětí odpovědí 1 – 5 (důležité (5) – spíše důležité (4) – Průměrně důležité (3) – spíše nedůležité (2) – nedůležité (1) □ □ metrická proměnná).

Kompetence prevence a poradenství

1 2 3 4 5

Být schopen tvořit a evaluovat individuální a skupinové programy, které zahrnují různé druhy pedagogické intervence					
Být schopen pomoci při začleňování do kolektivu, společnosti apod.					
Být schopen zprostředkovat odbornou pomoc					
Být schopen pracovat s jedinci či skupinou s cílem uchování či obnovení žádoucího společenského chování					
Být schopen organizovat aktivity s cílem optimálního rozvoje jedince či sociální skupiny					
Být schopen diagnostikovat chování, které je již odklonem od normy					
Mít smysl pro odpovědnost					
Být schopen identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy					
Být schopen využívat metody podpory a pomoci					
Být schopen řešit konflikt a vyjednávat					
Být schopen motivovat klienty					
Být schopen vést druhé ke svépomoci					
Umět se orientovat na cíl a výsledek					
Být schopen time managementu					

Být schopen vést rozhovor s klientem					
Být schopen navázat kontakt s klientem					
Být schopen motivovat sám sebe					
Být schopen osobního zaměření a úsilí na realizaci stanovených činností a na dosahování stanovených cílů					
Být schopen sebereflexe					
Být schopen vědomého rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu					
Mít optimistický náhled					
Být schopen týmové práce					
Být schopen nonverbální komunikace					

Věk (nezávisle proměnná)

25 - 30 let; 31 – 45 let, 46 – 60 let

→ kategoriální proměnná, ordinální data.

Délka praxe (nezávisle proměnná)

1 - 5 let; 6 – 20 let; 21 a více let

→ kategoriální proměnná, ordinální data.

Otázka týkající se rozvíjející metody Development Centra, jestli sociální pracovníci absolvovali či nikoli metodu. (nezávisle proměnná).

### 4.3 Předvýzkum

Pro zkvalitnění dotazníku byl proveden předvýzkum. Pilotní dotazník jsem poskytla dvěma sociálním pracovnícům OSPOD Města Hodonína, následně byl vyplněn a vrácen bez jakýchkoliv připomínek. Bylo zjištěno, že dotazník je pro sociální pracovníky snadno pochopitelný, vhodný a není třeba dotazník nijak měnit a přeformulovávat otázky.

#### 4.4 Technika výzkumu

Pro sběr dat byla použita výzkumná metoda – dotazník. Dotazník se skládal z 9 otázek a byl rozdělen na dvě části. První část dotazníku obsahovala otázky, které zjišťovaly pohlaví a věk respondentů, délku praxe v sociální oblasti, jestli se účastnili metody Development Centra či nikoli, jaká byla jejich motivace, jak často využívají supervize a jaké další vzdělávání podstupují. Druhá část je věnována samotným kompetencím. Kompetence jsem rozdělila do čtyř skupin – kompetence prevence a poradenství, kompetence výchovy, kompetence manažerské, kompetence orientované na vlastní osobu.

U dotazníku je použita metoda škálování, metoda uzavřených otázek.

Dotazník je anonymní a nevyžaduje žádné osobní informace, dle kterých by mohlo dojít k identifikaci respondenta. V první části jsou otázky kladené na obecné informace o respondentech. V následující části se otázky týkají dalšího vzdělávání respondentů, jestli podstoupili metodu Development Centra či nikoli a jestli ano, tak z jakého druhu motivace. Další otázka zkoumá jak často sociální pracovníci využívají supervize. A poslední otázka je věnována jednotlivým kompetencím.

K otázkám je vždy nalezeno několik odpovědí, z nichž mají respondenti na výběr. Z předložených možností vyberou tu, která se shoduje s jejich odpovědí. Zvolenou odpověď zakroužkují, zaškrtnou či vhodným způsobem zvýrazní.

Cílem výzkumu je zjistit rozdíly mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří prošli metodou Development Centra či nikoli a jestli to ovlivnilo to, jakou míru důležitosti přikládají kompetencím. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu.

Po vyhotovení dotazníku následoval samotný výzkum, jenž proběhl v průběhu měsíce března letošního roku ve Zlínském kraji.

Dotazník byl respondentům předán osobně nebo prostřednictvím e-mailu, ve kterém byli seznámeni s cílem a smyslem výzkumu.

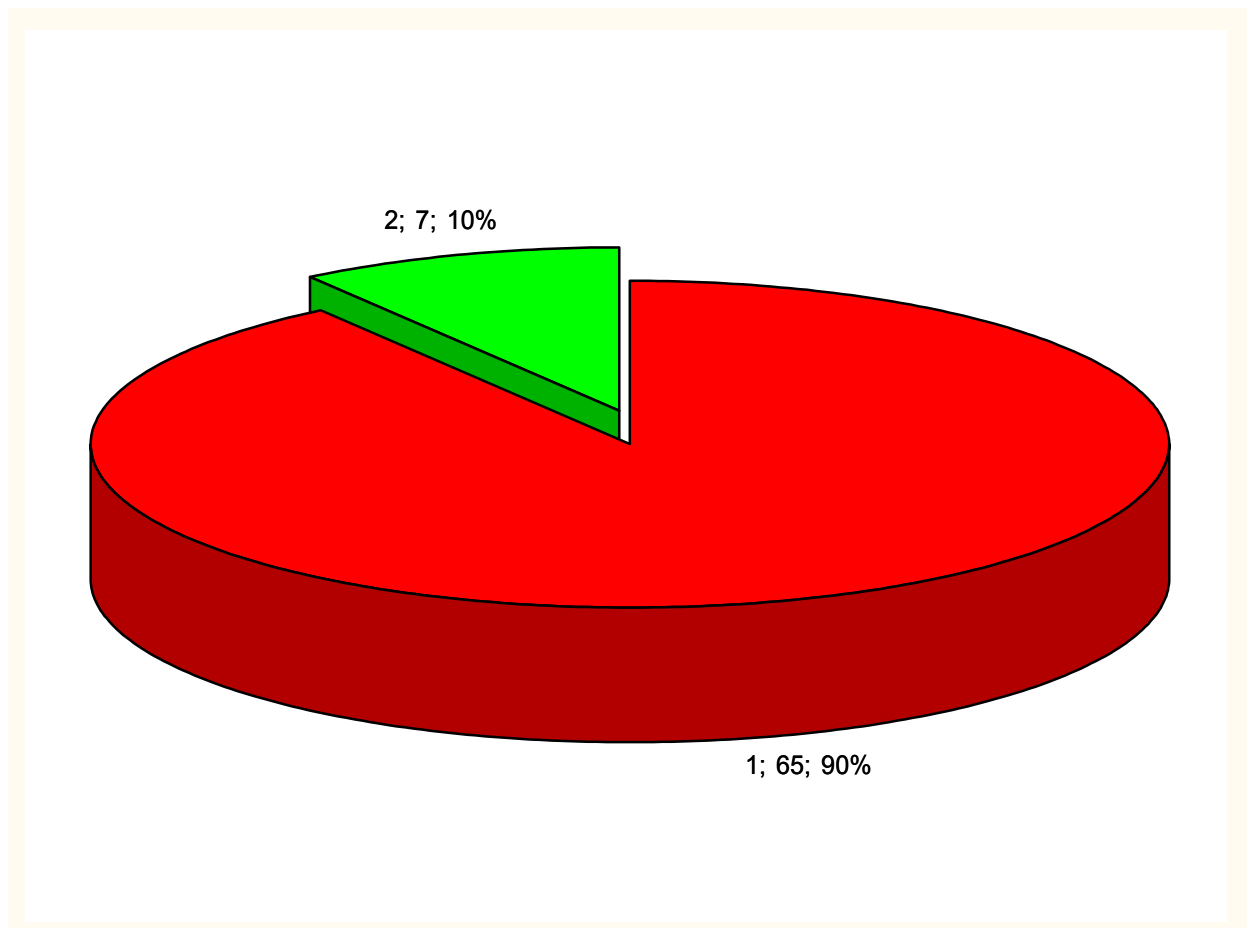
Rozdáno bylo 86 dotazníků osloveným sociálním pracovníkům na úseku OSPOD ve Zlínském kraji. Ne všichni však ochotně spolupracovali a ne všichni dotazník vyplnili správně, tudíž návratnost dotazníků byla 62%, což nám umožnilo zkoumat stanovené výzkumné problémy a vyvodit závěry. Výzkum nelze zobecňovat na širokou populaci.

#### 4.5 Výzkumný vzorek

Svoji pozornost jsme zaměřili na sociální pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji. Do oblasti Zlínského kraje spadají OSPOD Města Bystřice pod Hostýnem, Kroměříž, Luhačovice, Otrokovice, Rožnov pod Radhoštěm, Uherské Hradiště, Uherský Brod, Valašské Klobouky, Valašské Meziříčí, Vizovice, Vsetín, Zlín. Zvolili jsme záměrný exhaustivní způsob výběru. Výzkumný vzorek je tvořen 72 respondenty.

#### Faktografické údaje výzkumného vzorku

#### Graf 1: Pohlaví

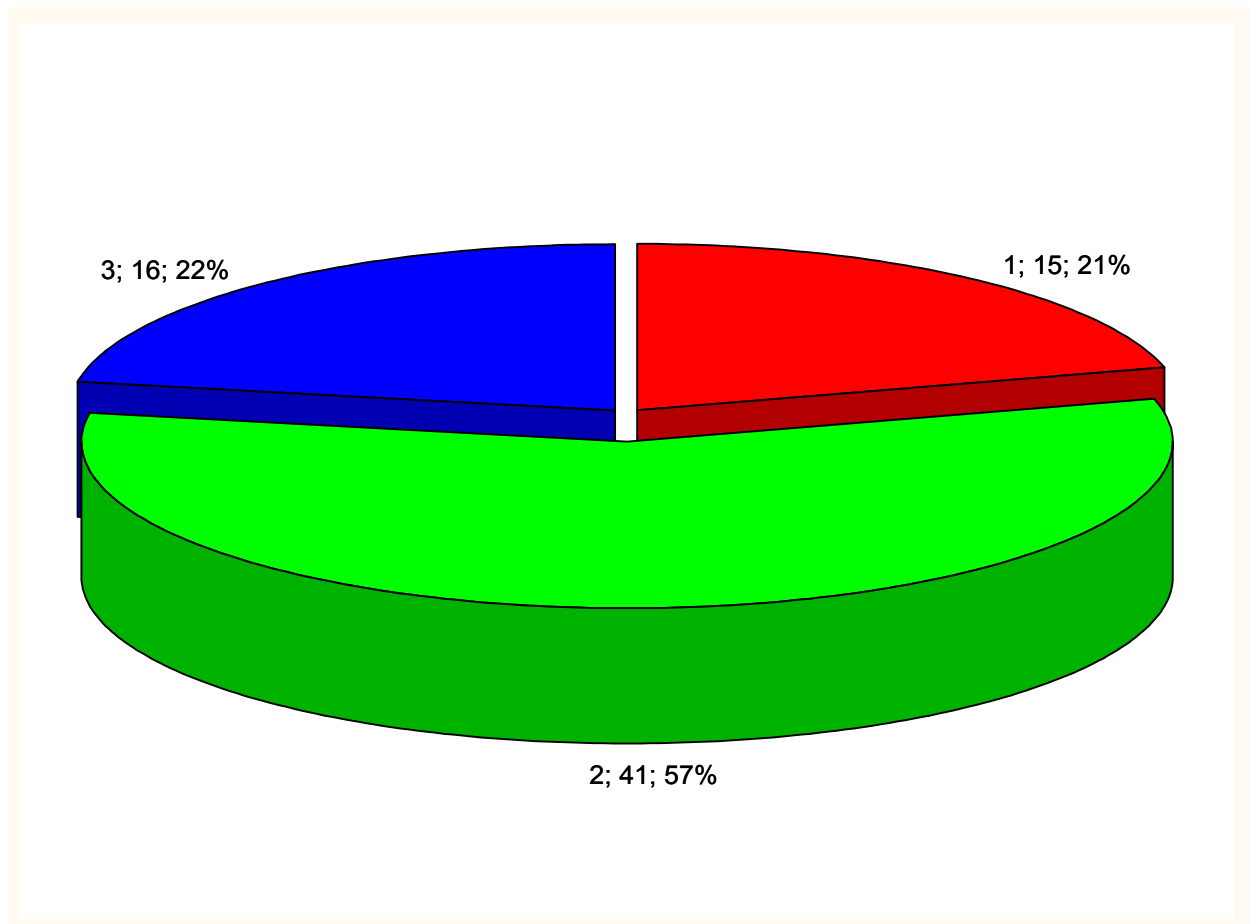


1 = žena	2 = muž
----------	---------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

První otázka v dotazníku měla za cíl zjistit pohlaví respondentů na úseku OSPOD ve Zlínském kraji. Z grafu vyplývá, že skupinu respondentů tvoří 65;90% žen a 7, což odpovídá 10% mužů.

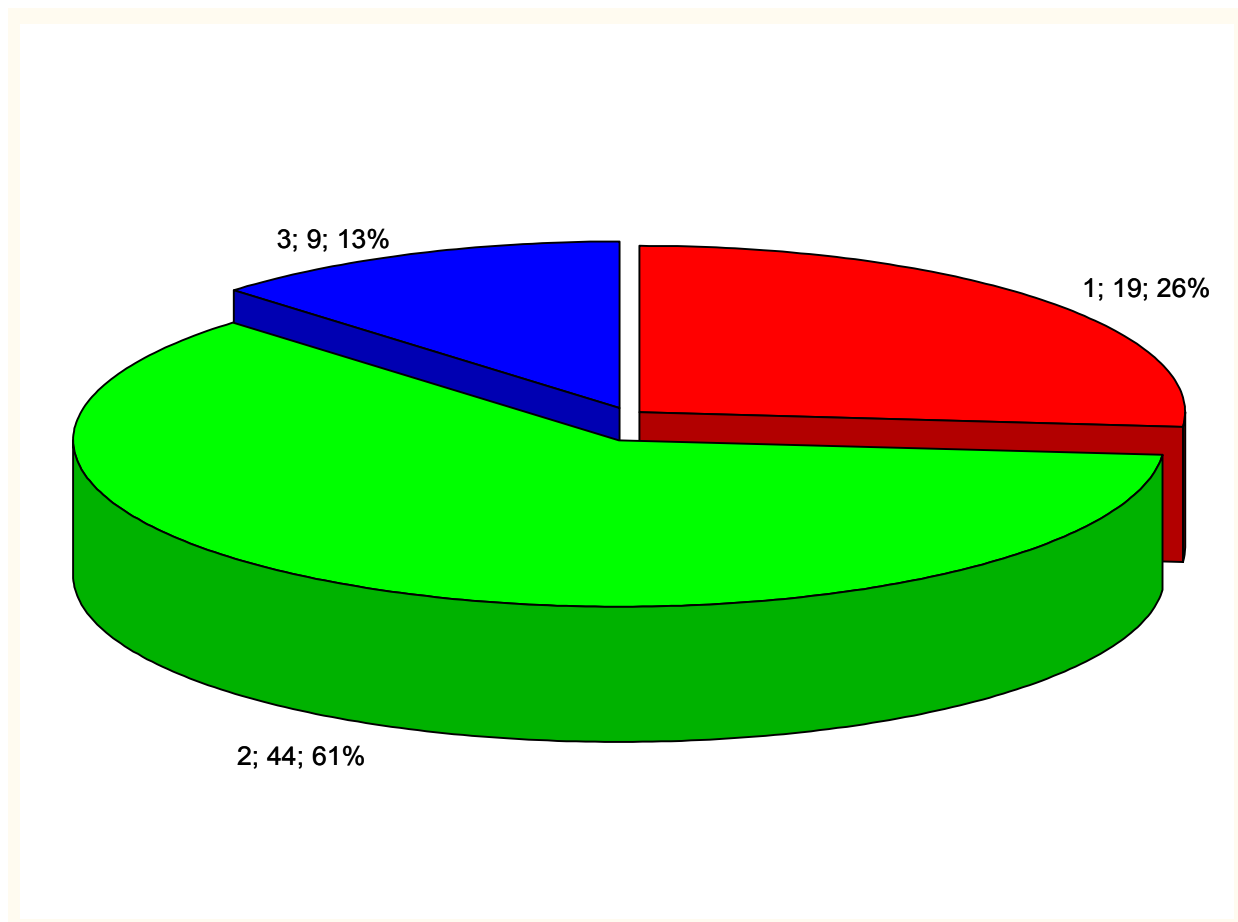
## Graf 2: Věk



1 = 25 – 30 let	2 = 31 - 45 let	3 = 46 – 60 let
-----------------	-----------------	-----------------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Ve druhé otázce jsme se respondentů ptali na věk. Nejpočetnější odpovědí je 31 – 45 let (57%), poté téměř shodně 25 – 30 let (21%) a 46 – 60 let (22%).

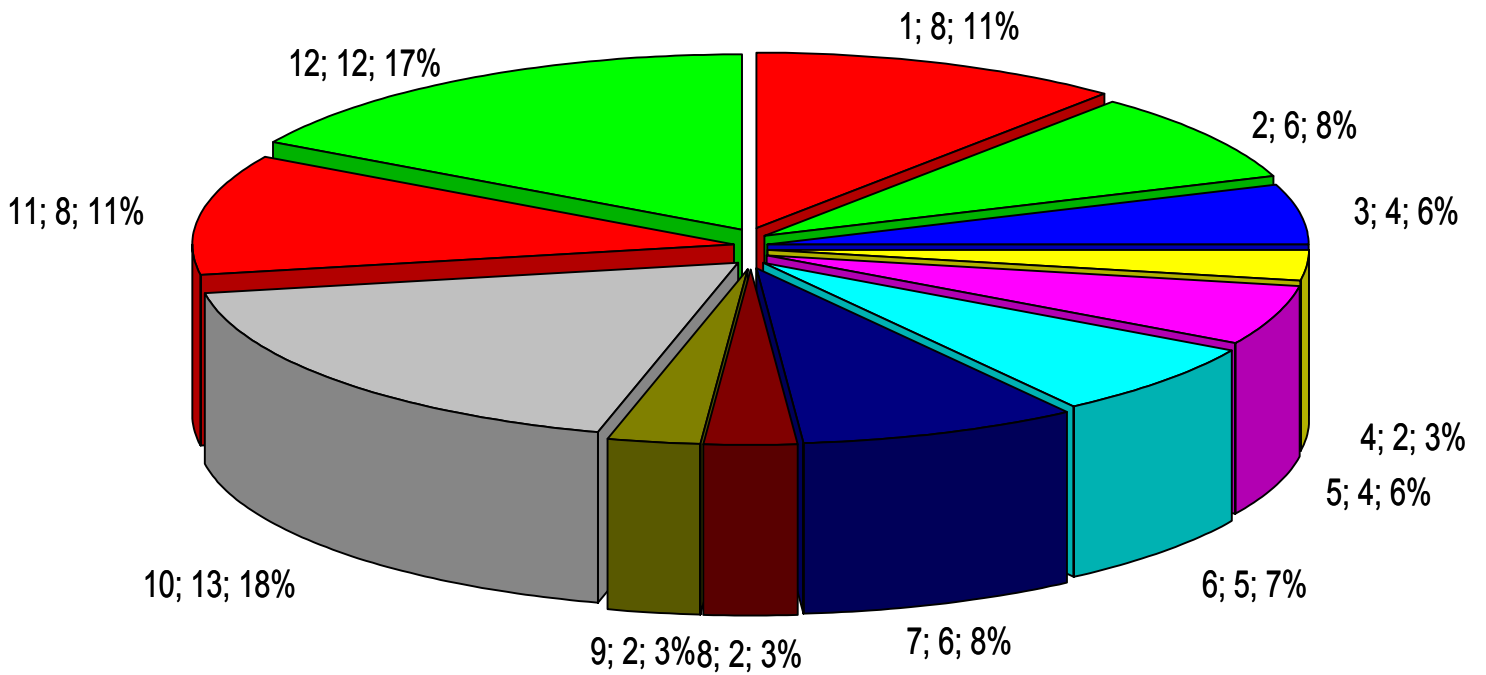
**Graf 3: Délka praxe**

1 = 1 - 5 let	2 = 6 - 20 let	3 = 21 a více let
---------------	----------------	-------------------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Třetí otázka mapuje délku praxe sociálních pracovníků OSPOD v sociální oblasti. Z grafu vyplývá, že nejpočetnější odpovědí je délka praxe v sociální oblasti v rozsahu 6 – 20 let (61%), druhou nejčastější odpovědí je délka praxe do 5 let (26%) a nejmenší zastoupení mezi respondenty má odpověď třetí, délka praxe 21 let a více (13%).

**Graf 4: Město působení OSPOD**



1 Kroměříž
2 Valašské Meziříčí
3 Bystřice pod Hostýnem
4 Luháčovice
5 Otrokovice
6 Rožnov pod Radhoštěm
7 Uherské Hradiště
8 Valašské Kloubouky
9 Vizovice
10 Zlín
11 Vsetín
12 Uherské Hradiště

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Místo působnosti OSPOD, kde respondenti pracují jako sociální pracovníci mapuje rozložení respondentů na území Zlínského kraje. Z grafu je zřejmé, že se aktivně podílela



všechna města. Nelze jednoznačně konstatovat, kdo více a kdo méně, jelikož každé město je jinak velké a tomu odpovídá i počet pracovníků na tomto úseku.

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zaznamenána do předem vytvořené tabulky v programu Microsoft Excel. Tato tabulka zachycuje veškeré odpovědi od všech respondentů.

Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření bylo provedeno v programu Statistica 10. Před samotným zpracováním dat byly testovány předpoklady pro použití metody testování.

Hodnota  $p$  vyšla menší jak 0,05 ( $p < 0,05$ ), tudíž bylo použito neparametrické testování, konkrétně Mann – Whitneyův U test. Pokud hodnota  $p$  byla větší jak 0,05 ( $p > 0,05$ ), bylo počítáno s parametrickým testováním dat, konkrétně T-test.

Testy začínají formulací hypotézy alternativní ( $H_A$ ) a nulové hypotézy ( $H_0$ ). Přičemž Hypotéza alternativní je předpoklad, že mezi jevy existují rozdíly, souvislosti. Nulová hypotéza je pak předpoklad, že mezi zjištěnými jevy neexistují rozdíly ani souvislosti. O přijetí či odmítnutí uvedených hypotéz rozhodneme na základě testování alternativní hypotézy pomocí tzv. testového kritéria.

V dalších případech byla použita základní popisná statistika (aritmetický průměr, medián, modus, četnost modu a minimální a maximální hodnota).

Výsledky šetření byly graficky znázorněny a popsány.

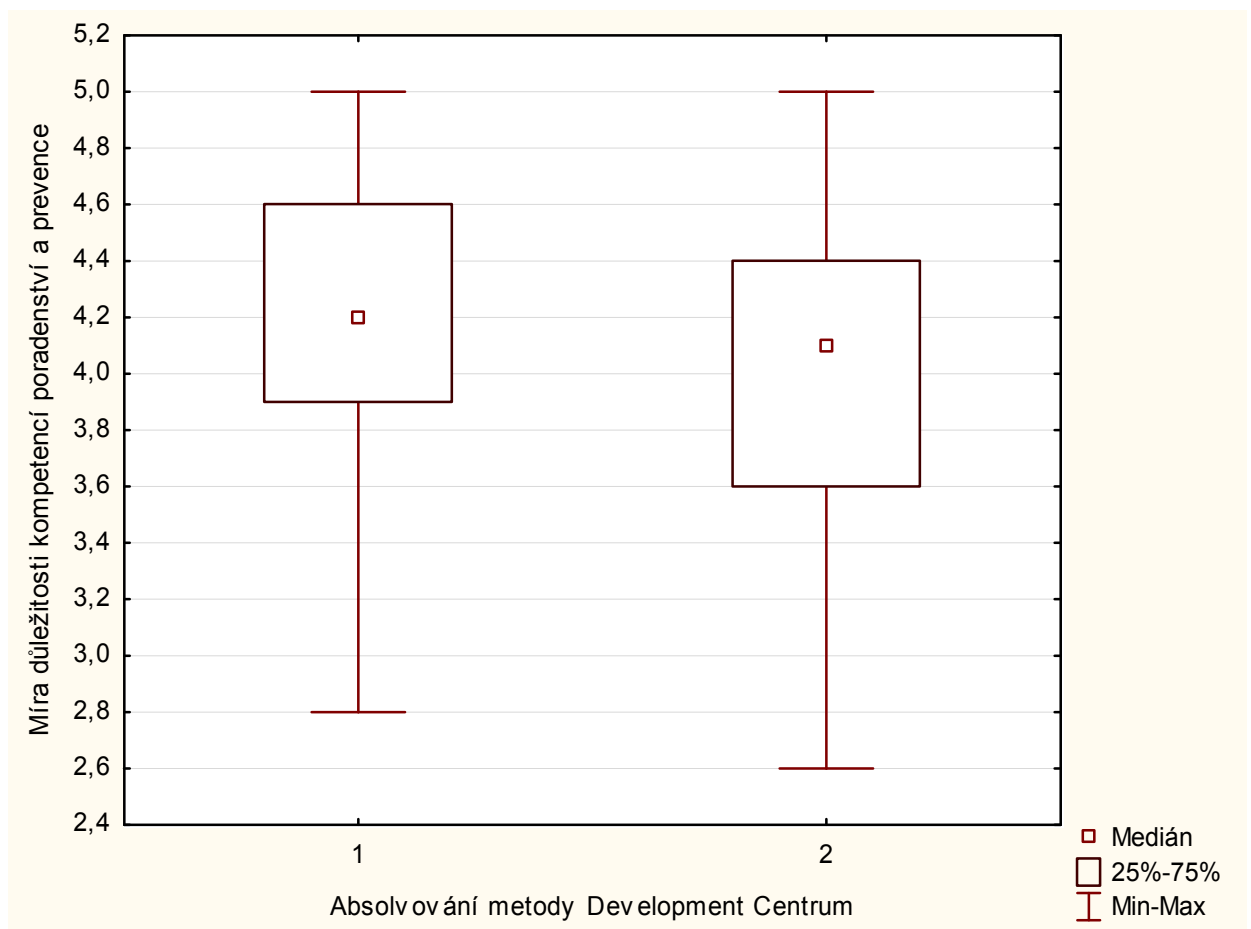
## 5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT

**Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

### Graf 5: Míra důležitosti kompetencí poradenství a prevence



1 = ANO	2 = NE
---------	--------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Tabulka 2: U test k míře důležitosti kompetencí poradenství a prevence

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List1 v STATISTICA v programu) Dle proměn. metoda Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčet poř. skup. 1	Sčet poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
Míra důl. komp. porad. a prev.	1458,500	1169,500	503,500	1,622	0,105	1,635	0,102	36	36	0,104

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

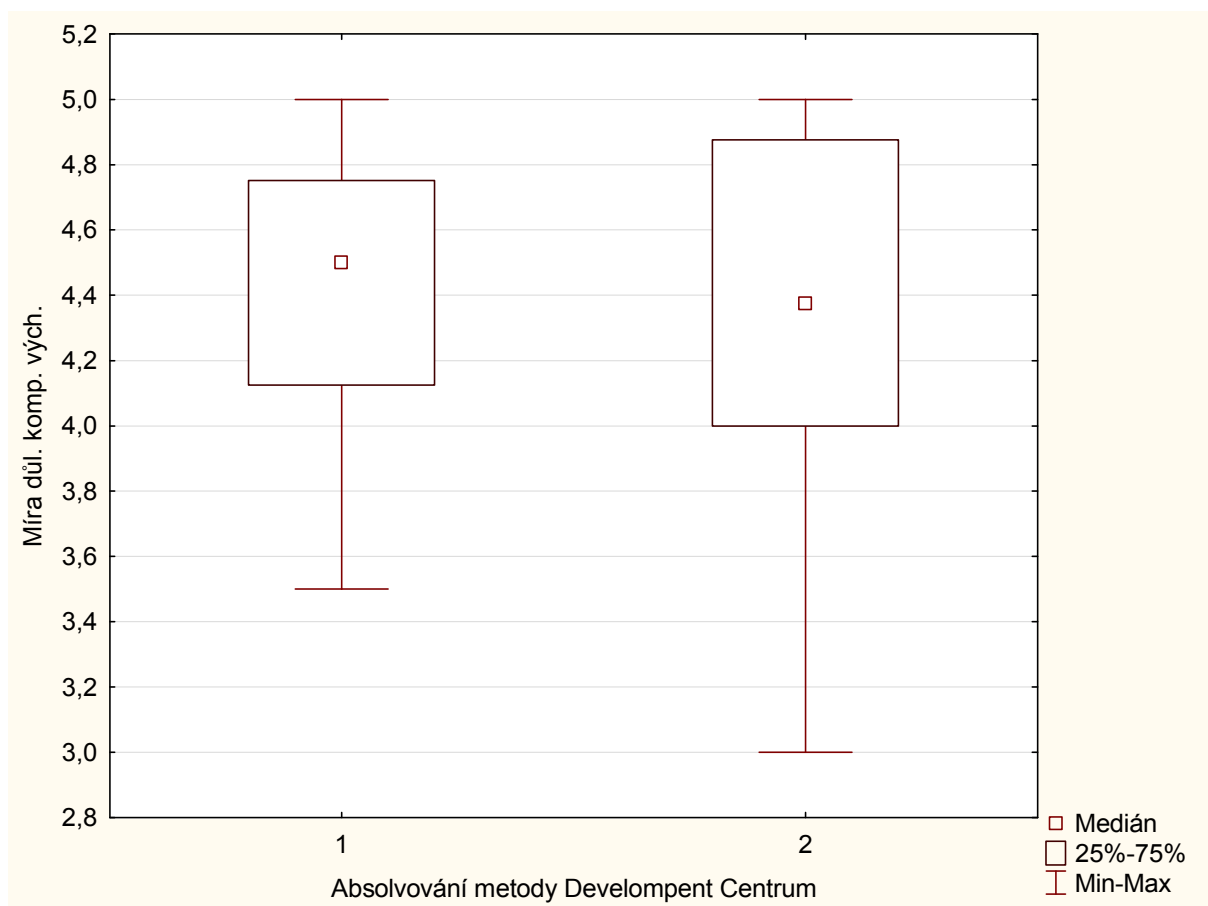
Z tabulky je patrné, že hodnota  $p$  vyšla větší než 0,05 ( $p < 0,05$ ), z toho vyplývá, že hypotéza  $H_1$  se nepotvrdila, tudíž ji nepřijímáme. Přijímáme hypotézu  $H_0$  o neexistenci statisticky významných rozdílů v hodnocení míry důležitosti kompetencí poradenství a prevence mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Graf 6: Míra důležitosti kompetencí výchovy**



1 = ANO	2 = NE
---------	--------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Tabulka 3: U test k míře důležitosti kompetencí prevence

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List1 v STATISTICA v programu) Dle proměn. metoda Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
Míra důl. komp. vých.	1325	1303	637,0	0,118	0,906	0,120	0,905	36	36	0,906

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

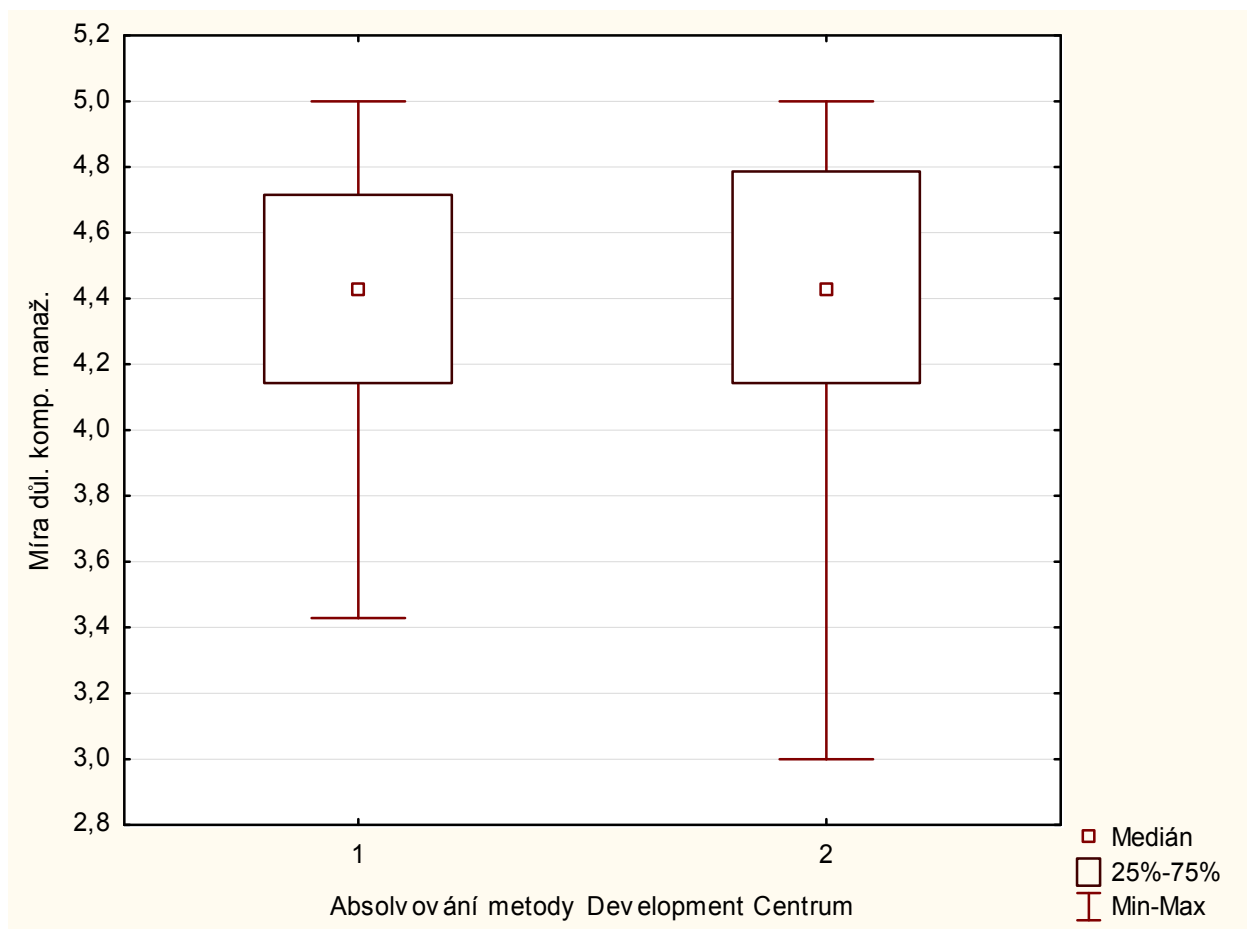
Z Tabulky 3 a Grafu 6 je patrné, že hodnota  $p$  vyšla větší než 0,05 ( $p < 0,05$ ), z toho vyplývá, že hypotéza  $H_2$  se nepotvrdila, tudíž ji nepřijímáme. Přijímáme hypotézu  $H_0$  o neexistenci statisticky významných rozdílů v hodnocení míry důležitosti kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Jaká je míra důležitosti v hodnocení manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

### Graf 7: Míra důležitosti manažerských kompetencí



1 = ANO	2 = NE
---------	--------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Tabulka 4: U test k míře důležitosti manažerských kompetencí

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List1 v STATISTICA v programu) Dle proměn. metoda Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčet poč. skup. 1	Sčet poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
Míra důl. komp. manaž.	1251	1378	584,5	-0,710	0,478	-0,713	0,476	36	36	0,477

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

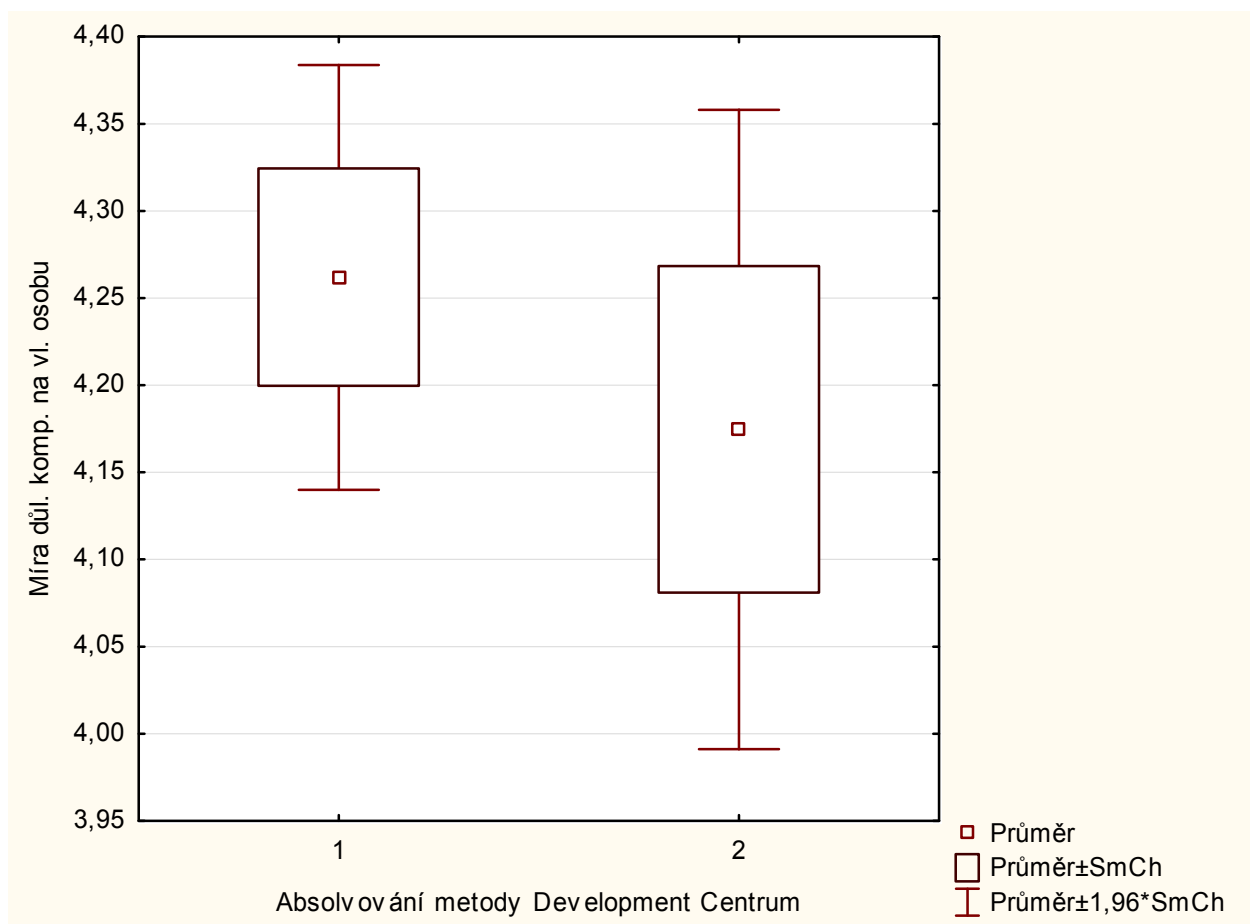
Z testu vyplynulo, že hodnota  $p$  vyšla větší než 0,05 ( $p < 0,05$ ), z toho vyplývá, že hypotéza  $H_3$  se nepotvrdila, tudíž ji nepřijímáme. Přijímáme hypotézu  $H_0$  o neexistenci statisticky významných rozdílů v hodnocení míry důležitosti manažerských kompetencí poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Jaká je míra důležitosti v hodnocení kompetencí orientovaných na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli?**

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí orientované na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí orientované na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Graf 8: Míra důležitosti kompetencí orientovaných na vlastní osobu**



1 = ANO	2 = NE
---------	--------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji



Tabulka 5: U test k míře důležitosti kompetencí orientovaných na vlastní osobu

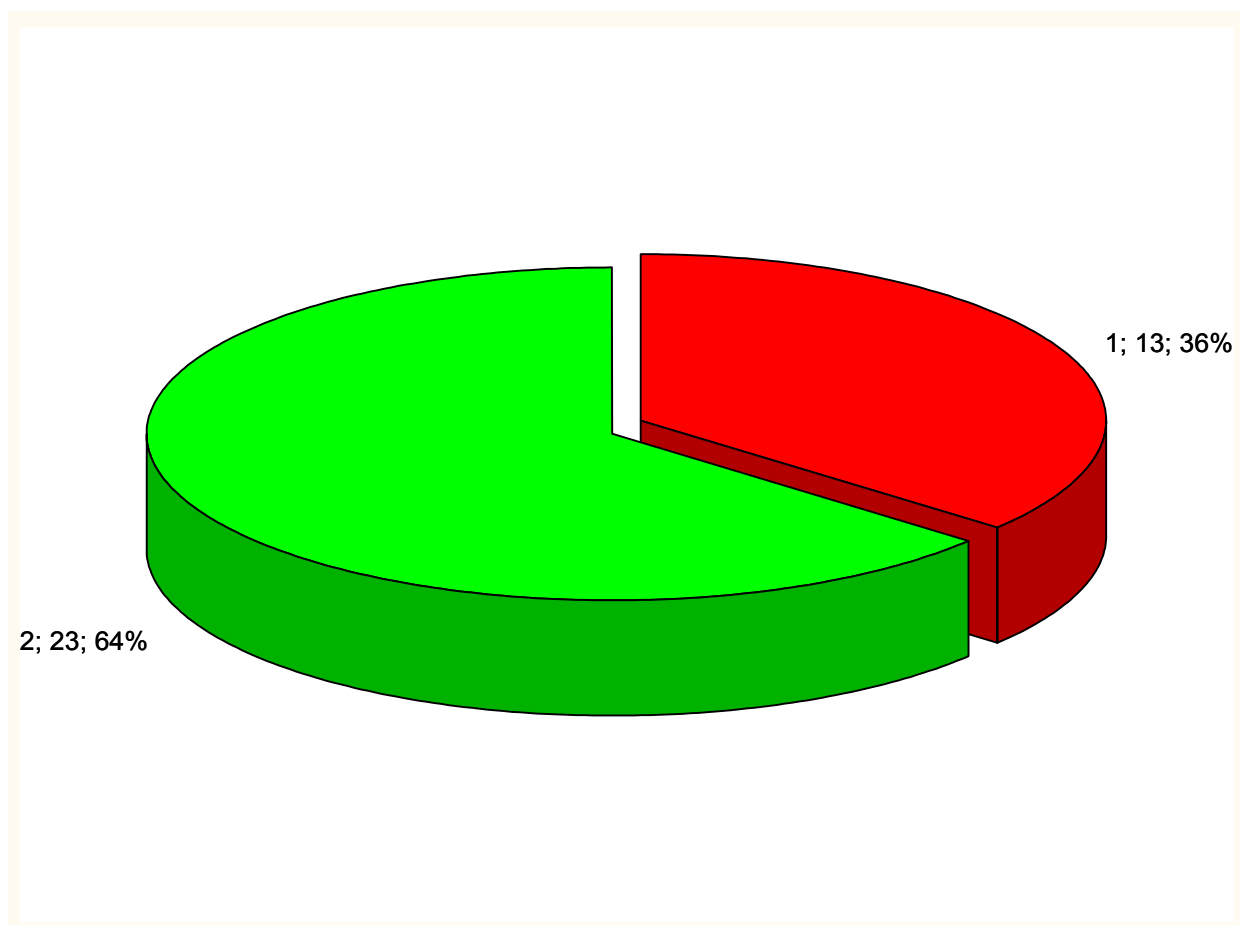
Proměnná	t-testy; grupováno: metoda (List1 v STATISTICA v programu)										
	Skup. 1: 1 Skup. 2: 2										
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Míra důl. komp. na vl. osobu	4,262	4,175	0,777	70	0,440	36	36	0,373	0,561	2,260	0,018

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Z Tabulky 5 a Grafu 8 je patrné, že hodnota p vyšla větší než 0,05 ( $p < 0,05$ ), z toho vyplývá, že hypotéza H4 se nepotvrdila, tudíž ji nepřijímáme. Přijímáme hypotézu H0 o neexistenci statisticky významných rozdílů v hodnocení míry důležitosti kompetencí orientovaných na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.

**Z jaké iniciativy se sociální pracovníci OSPOD Development Centra účastnili?**

Z Grafu 9 vyplývá, že více jak polovina respondentů 64%, kteří se účastnili metody Development Centra, tuto metodu podstoupili z vlastní vnitřní motivace. Jen 36% respondentů podstoupili Development Centrum z vnější motivace.

**Graf 9: Druh motivace**

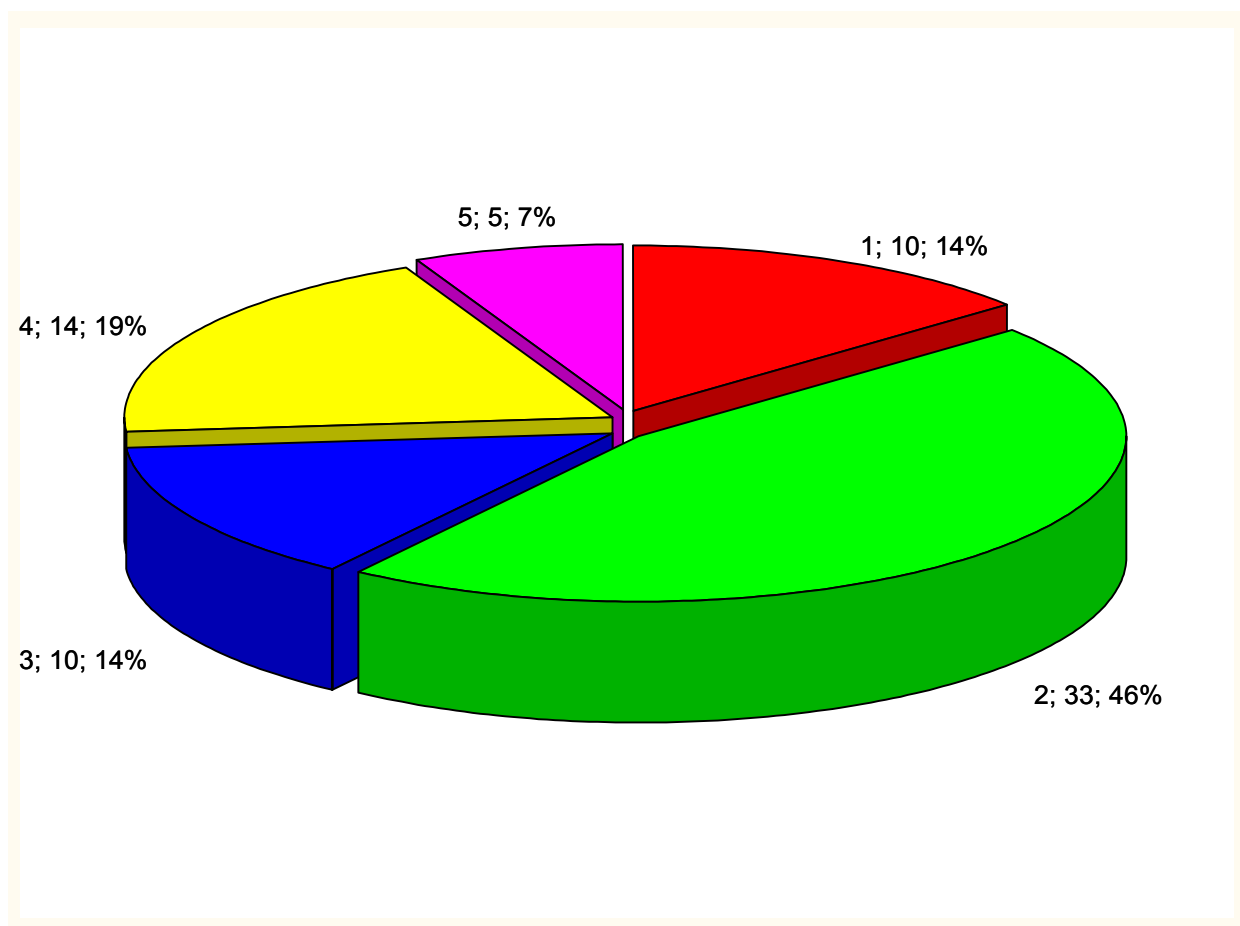
1 = vnější motivace	2 = vnitřní motivace
---------------------	----------------------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

### Jak často sociální pracovníci OSPOD využívají supervize?

Z Grafu 10 vyplývá, že supervize využívají téměř všichni sociální pracovníci OSPOD ve Zlínském kraji. Jen 5 pracovníků uvádí, že supervize nevyužívají vůbec, 46% sociálních pracovníků, což je téměř polovina, využívá supervize jednou za 6 týdnů, což je i dle odborníků optimální frekvence využívání supervizí mezi sociálními pracovníky. Možnost využívání supervizí jednou za měsíc uvádí 14% sociálních pracovníků, dalších možnost využívání supervizí jednou za rok uvádí také 14% sociálních pracovníků a 19% sociálních pracovníků uvádí, že využívá supervize výjimečně.

**Graf 10: Frekvence využívání supervizí**



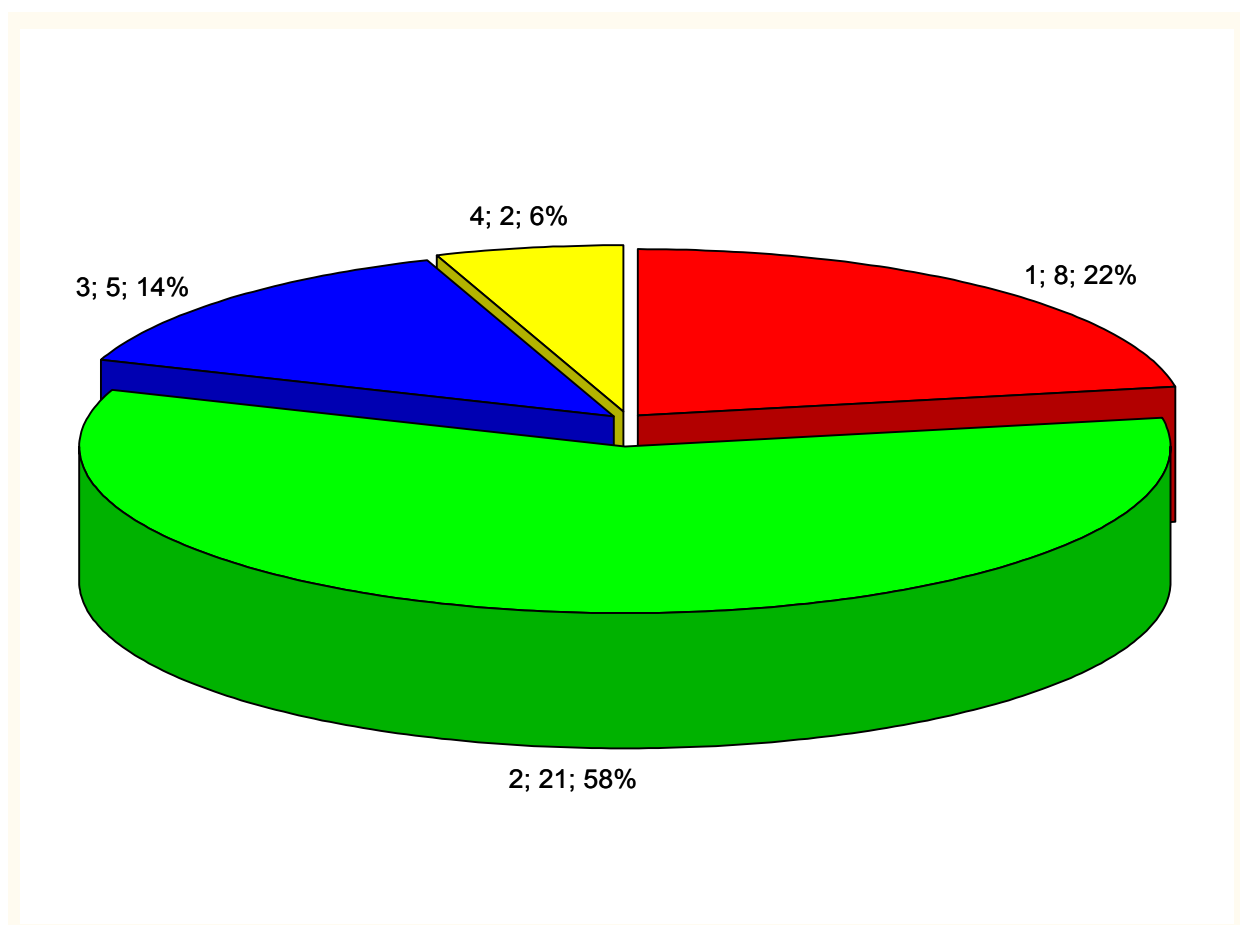
1=jednou za měsíc	2=jednou za 6 měsíců	3=jednou za rok	4 = výjimečně	5=vůbec nevyužívám
-------------------	----------------------	-----------------	---------------	--------------------

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

### Jaké je využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří absolvovali metodu Development Centra?

Z Grafu 11 vyplývá, že 58% sociálních pracovníků, kteří absolvovali metodu Development Centrum využívají supervize jednou za 6 týdnů. Druhou nejčastější odpovědí sociálních pracovníků ve 22% bylo využívají supervize jednou za měsíc. Odpověď využívání supervizí jednou za rok uvádí 14% a pouze 6% sociálních pracovníků OSPOD ve Zlínském kraji uvádí, že využívá supervize výjimečně. Odpověď vůbec nevyužívám supervize nezaznačil žádný respondent, který se metody Development Centra účastnil.

### Graf 11: Frekvence využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří absolvovali metodu DC



1=jednou za měsíc

2=jednou za 6 měsíců

3=jednou za rok

4 = výjimečně

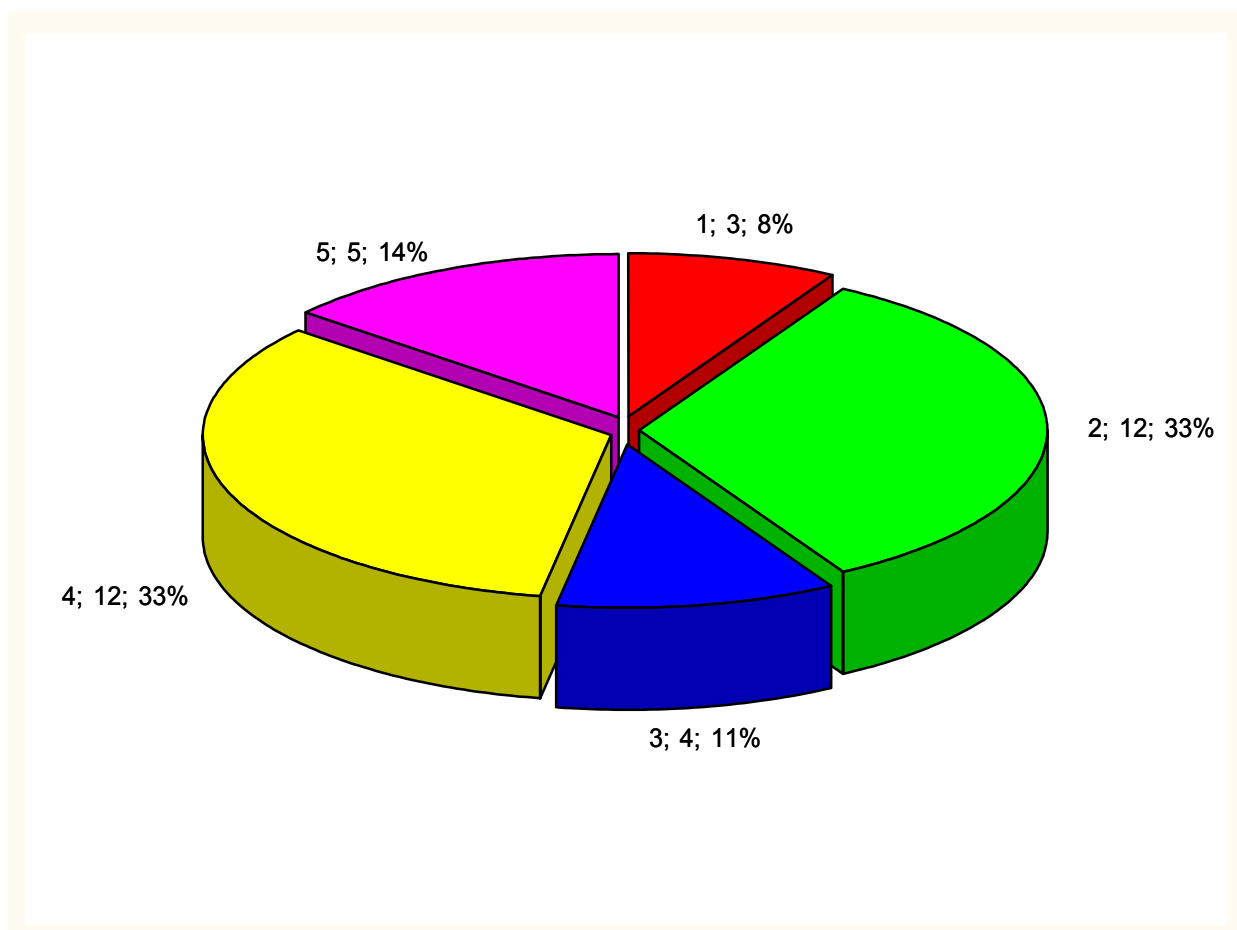
5=vůbec nevyužívám

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

### Jaké je využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří neabsolvovali metodu Development Centra?

Z Grafu 12 vyplývá, že nejvíce sociálních pracovníků, kteří metodu Development Centrum neabsolvovali odpovídalo odpověď jednou za 6 týdnů (33%) a výjimečně (33%). Až 14% odpovědělo, že supervize nevyužívá vůbec. Odpověď využívání supervize jednou za rok uvádí 11% respondentů, kteří metodu DC neabsolvovali a 8% využívá supervize jednou za měsíc.

### Graf 12: Frekvence využívání supervizí mezi účastníky, kteří DC neabsolvovali



1=jednou za měsíc

2=jednou za 6 měsíců

3=jednou za rok

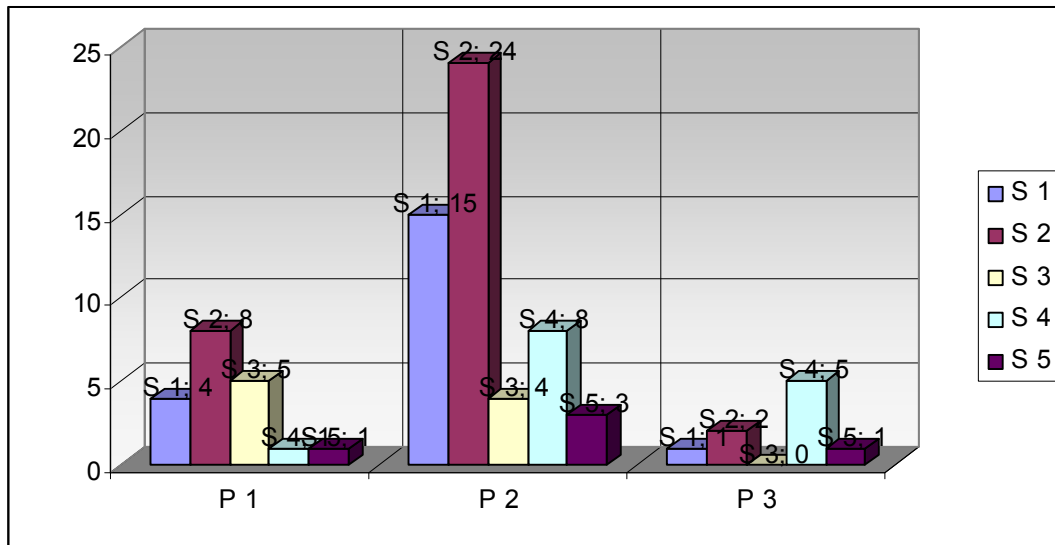
4 = výjimečně

5=vůbec nevyužívám

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Jaké je využívání supervizí sociálními pracovníky OSPOD ve vztahu k délce praxe v sociální oblasti.

**Graf 13: Využívání supervizí vzhledem k délce praxe v sociální oblasti**



P 1 = praxe 1 - 5 let		P 2 = praxe 6 - 20 let		P 3 = praxe 21 a více let	
S 1 = supervize jednou za měsíc	S 2 = supervize jednou za 6 týdnů	S 3 = supervize jednou za rok	S 4 = supervize výjimečně	S 5 = supervize vůbec nevyžívám	

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Tabulka 6: Tabulka ke Grafu 15

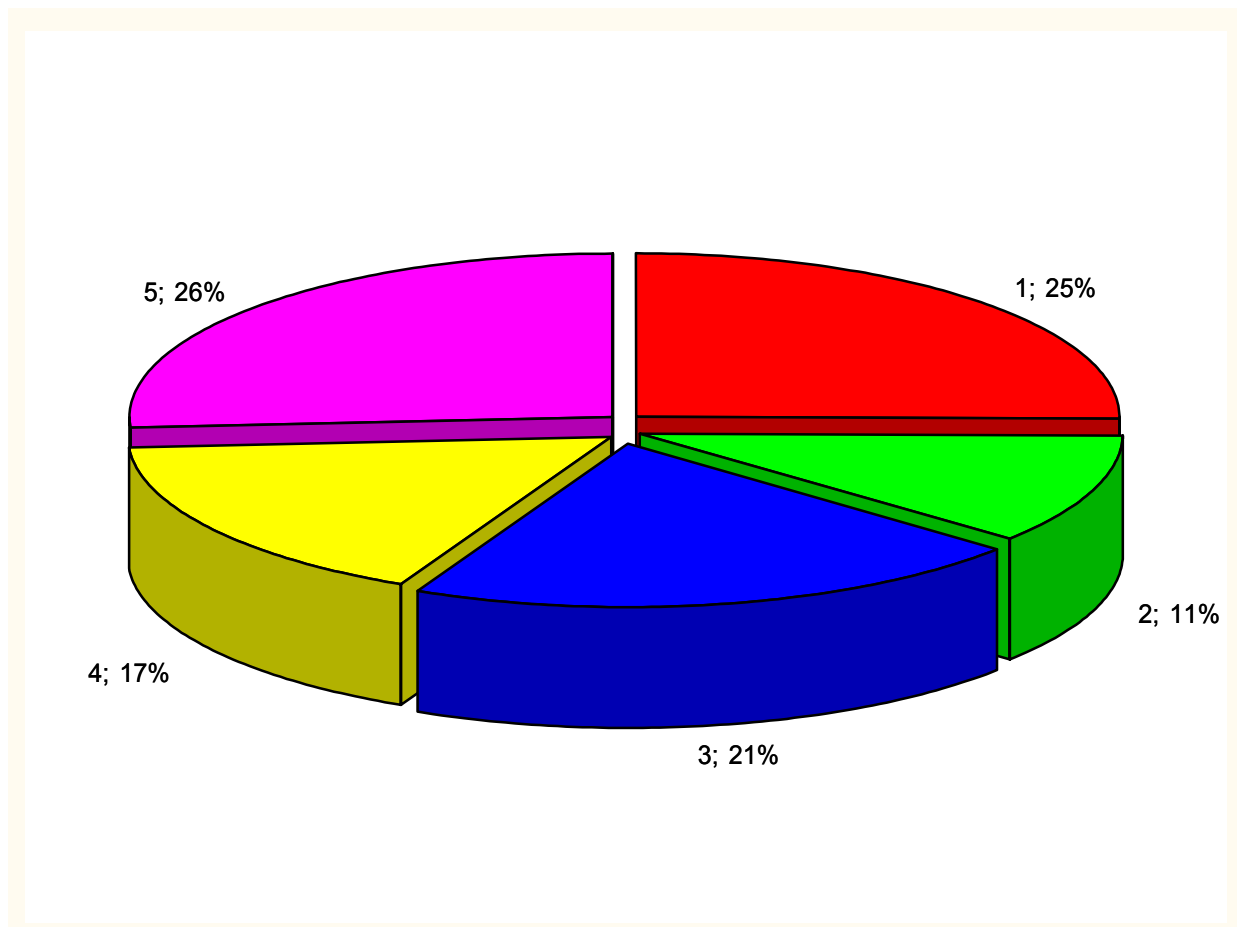
	S 1		S 2		S 3		S 4		S 5	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
P 1	4	21,04%	8	42,08%	5	26,30%	1	5,26%	1	5,26%
P 2	5	11,36%	24	54,48%	4	9,08%	8	18,16%	3	6,81%
P 3	1	11,11%	2	22,22%	0	0	5	55,55%	1	11,11%

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Z Grafu 13 vyplývá, že nejvíce jedinců s praxí v sociální oblasti využívá supervize jednou za 6 týdnů a to ve 42%. Sociální pracovníci s praxí od 6 do 20 let v sociální oblasti rovněž nejvíce využívají supervize jednou za 6 týdnů. Sociální pracovníci, kteří mají praxi v sociální oblasti 21 let a více uvádí v 56%, že supervize využívají výjimečně.

Jaké další vzdělávání podstupují sociální pracovníci OSPOD, kteří metodu Development Centrum absolvovali?

**Graf 14: Další vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD, kteří absolvovali metodu DC**  
Frekvence využívání supervizí mezi účastníky, kteří absolvovali metodu DC



1=sám se obohacuji v oboru (literatura, časopisy)	2=specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka	3=účast v kurzech s akreditovaným programem	4=odborné stáže	5=účast na školicích akcích	6=nevykonávám žádné další sebevzdělávání
---	--	---	-----------------	-----------------------------	--

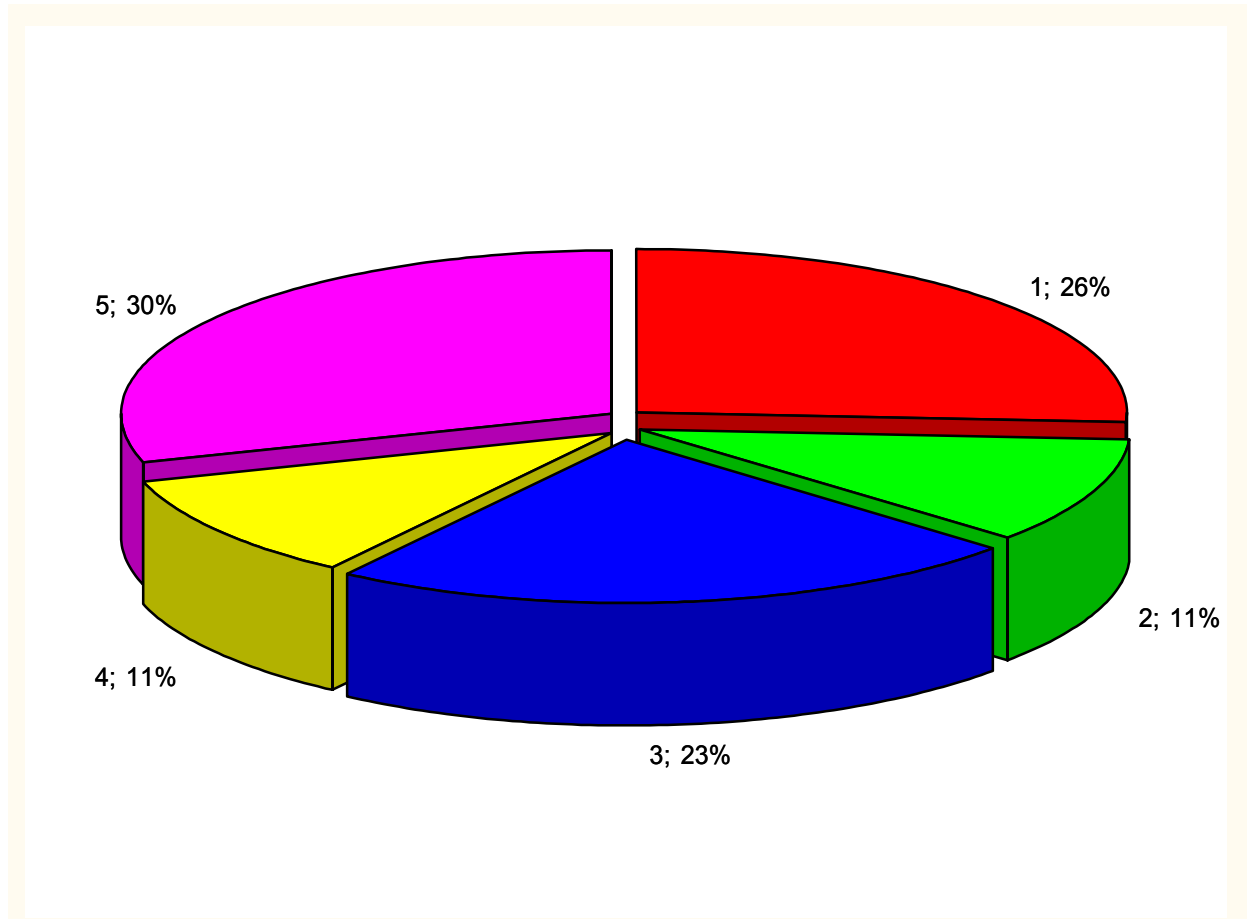
Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji



Z Grafu 14 je zřejmé, že sociální pracovníci, kteří absolvovali metodu DC nejvíce využívají jako další vzdělávání účast na školicích akcích a to ve 26%. Možnost sám se obohacuji odpovídalo 25% sociálních pracovníků OSPOD ve Zlínském kraji. Kurzů s akreditovaným programem využívá jako dalšího vzdělávání 21% sociálních pracovníků OSPOD ve Zlínském kraji, 17% využívá odborné stáže a 11% podstupuje specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka. Ani jeden sociální pracovník neuvedl možnost, že nevyužívá žádné další sebevzdělávání

Jaké další vzdělávání podstupují sociální pracovníci OSPOD, kteří metodu Development Centrum neabsolvovali?

**Graf 15: Další vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD, kteří metodu DC neabsolvovali**



1=sám se obohacuji v oboru (literatura, časopisy)	2=specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka	3=účast v kurzech s akreditovaným programem	4=odborné stáže	5=účast na školících akcích	6=nevykonávám žádné další sebevzdělávání
---	--	---	-----------------	-----------------------------	--

Zdroj: Vlastní průzkum realizovaný ve Zlínském kraji

Graf 15 popisuje další vzdělávání, které využívají sociální pracovníci OSPOD Zlínského kraje, kteří metodu Development Centru. Tito pracovníci nejvíce využívají jako další vzdělávání účast na školicích akcích a to ve 30%. Možnost sám se obohacují uvádí 26% sociálních pracovníků OSPOD Zlínského kraje. Kurzů s akreditovaným programem využívá jako dalšího vzdělávání 23% sociálních pracovníků OSPOD ve Zlínském kraji. Specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka uvádí 11% respondentů a možnost odborné stáže využívá také 11% respondentů. Stejně jako u sociálních pracovníků, kteří metodu Development Centra absolvovali, ani tato skupina sociálních pracovníků nevedla v žádném případě možnost, že nevyužívá žádné další sebevzdělávání.

### 5.1 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem bylo zjistit, jestli lze definovat rozdíly v hodnocení míry důležitosti mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří absolvovali metodu Development Centra či nikoli. Sociální pracovníci hodnotili míru důležitosti u kompetencí prevence a poradenství, kompetencí výchovy, manažerských kompetencí a kompetencí orientovaných na vlastní osoby. Předpokládali jsme, že hodnocení míry důležitosti kompetencí bude rozdílné. Z výzkumného šetření bylo však zjištěno, že hodnocení odlišné není. Hypotézy se nepotvrdily a my jsme přijali hypotézy o neexistenci statisticky významných rozdílů.

**Tabulka 7: Tabulka k výsledkům**

Hypotézy	Výsledek
H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí prevence a poradenství mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.	-> hypotéza se nepotvrdila

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí výchovy mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.	-> hypotéza se nepotvrdila
H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti manažerských kompetencí mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.	-> hypotéza se nepotvrdila
H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v hodnocení míry důležitosti kompetencí orientované na vlastní osobu mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří absolvovali metodu Development Centrum a kteří nikoli.	-> hypotéza se nepotvrdila

V dalším šetření byla použita popisná statistika. Bylo zjišťováno z jaké iniciativy se sociální pracovníci OSPOD ve Zlínském kraji, kteří metodu Development Centra absolvovali, metody účastnili. Z Grafu 9 vyplynulo, že více jak polovina respondentů 64%, kteří se účastnili metody Development Centra, tuto metodu podstoupilo z vlastní vnitřní motivace. Jen 36% respondentů uvedlo, že metodu Development Centra podstoupilo z vnější motivace.

Dále bylo šetřeno, jak často sociální pracovníci OSPOD ve Zlínském kraji využívají supervize. Na tuto otázku odpovídá Graf 10, kde bylo zjištěno, že sociální pracovníci OSPOD Zlínského kraje využívají supervize téměř všichni, jen 5 pracovníků uvádí, že supervize nevyužívají vůbec. 46% pracovníků, což je téměř polovina, využívá supervize jednou za 6 týdnů a to je i dle odborníků optimální frekvence využívání supervizí mezi sociálními pracovníky. Možnost využívání supervize jednou za měsíc uvádí 14% sociálních pracovníků OSPOD ve Zlínském kraji, 19% sociálních pracovníků využívá supervize výjimečně a 14% uvádí, že využívá supervize jednou za rok.

Srovnáním Grafu 11 a Grafu 12 můžeme vidět rozdíly ve využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří metodu Development Centrum absolvovali či nikoli. Vyplývá, že sociální pracovníci, kteří metodu Development Centra absolvovali využívají supervize častěji než ti, co metodu neabsolvovali. Sociální pracovníci, kteří metodu Development Centra absolvovali využívají supervize jednou za měsíc (22%), jednou za 6 týdnů (58%) a jednou za rok (14%) to je 94%. Naproti tomu sociální pracovníci, kteří metodu Development Centra neabsolvovali využívají supervize jednou za měsíc (8%), jednou za 6 týdnů (12%) a jednou za rok (11%) to je 31%. Odpověď výjimečně se u sociálních pracovníků, kteří metodu Development Centra absolvovali objevuje v 6%, naproti tomu u těch, kteří metodu Development Centra neabsolvovali se objevuje u 33%. Že nevyužívají supervize vůbec se u sociálních pracovníků, kteří metodu Development Centra absolvovali objevila vůbec a u těch, kteří metodu neabsolvovali se objevila ve 14%.

Zaměřili jsme se také na to, jestli délka praxe ovlivňuje využívání supervizí a z výzkumného šetření vyplynulo následující. Z Grafu 13 vyplývá, že nejvíce jedinců s praxí v sociální oblasti využívá supervize jednou za 6 týdnů a to ve 42%. Sociální pracovníci s praxí od 6 do 20 let v sociální oblasti rovněž nejvíce využívají supervize jednou za 6 týdnů. Sociální pracovníci, kteří mají praxi v sociální oblasti 21 let a více uvádí v 56%, že supervize využívají výjimečně.

Výzkumné šetření se zabývalo také dalším vzděláváním, které sociální pracovníci OSPOD ve Zlínském kraji absolvují. Výzkum ukázal, že sociální pracovníci OSPOD ve Zlínském kraji, kteří metodu Development Centrum absolvovali nejvíce využívají účast na školicích akcích a to ve 26%. Možnosti sám se obohacuji odpovídalo 25% sociálních pracovníků. Kurzů s akreditovaným programem se účastní 21%. Odborné stáže využívá jako další vzdělávání 17% respondentů a 11% podstupuje specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka. Ani jeden sociální pracovník nevedl možnost, že nevyužívá žádné další sebevzdělávání

Co se týká dalšího vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD, kteří metodu Development Centrum neabsolvovali, tak Graf 15 popisuje, že tyto pracovníci nejvíce využívají jako další vzdělávání účast na školicích akcích a to ve 30% a možnosti sám se obohacuji odpovídalo 26% sociálních pracovníků. Kurzů s akreditovaným programem se účastní 23% respondentů. Specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka a odborné stáže využívají shodně sociální pracovníci v 11%. Stejně jako u sociálních pracovníků, kteří metodu Development

Centrum absolvovali, ani tato skupina sociálních pracovníků nevedla v žádném případě možnost, že nevyužívá žádné další sebevzdělávání.

Srovnáním Grafu 14 a Grafu 15 je evidentní, že žádné velké rozdíly v dalším vzdělávání mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří absolvovali metodu Development Centrum či nikoli, nejsou. Srovnáním Grafu 14 a Grafu 15 je evidentní, že žádné velké rozdíly v dalším vzdělávání mezi sociálními pracovníky OSPOD, kteří absolvovali metodu Development Centrum či nikoli, nejsou.

## ZÁVĚR

V dnešním moderním globalizovaném světě, kdy je kladen důraz na výkon a rychlost, máme možnost spolupracovat s množstvím lidí, kteří podstoupili za svoji profesní kariéru nejrůznější zdokonalovací metody, ať už v pracovním či osobním životě.

Z výzkumu vyplynulo, že rozdíly mezi sociálními pracovníky OSPOD ve Zlínském kraji, kteří metodu Development Centrum absolvovali či nikoli, nejsou. (viz kapitola 5.1)

Metoda Development Centrum není v České republice dlouhodobě aplikována a hlavně ne ve státní sféře, tudíž ani pracovníci nejsou natolik ovlivněni metodou Development Centrum. Navíc lze také konstatovat, že při výběru povolání sociálního pracovníka musí být jedinec vnitřně vybaven a připraven pro toto povolání, jelikož je to náročné povolání a to nejen po psychické stránce, že ne všechny metody ho mohou ovlivnit. To však metodě Development Centrum vůbec neubírá na kvalitách, ba naopak, je to spíše výzvou do dalších let jejího působení.

Přínos práce spatřuji především ve zmapování rozdílů, kde je třeba zapracovat či přizpůsobit právě tuto metodu potřebám sociálních pracovníků. Výzkum by dále mohl být zaměřen podrobněji na to, jaké jsou difference u stejných jedinců před a po absolvování metody Development Centra.

Věříme, že tato diplomová práce bude pro zaměstnance i vedoucí pracovníky orgánů sociálně-právní ochrany dětí jednotlivých měst ve Zlínském kraji přínosná.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- 1) ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- 2) BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. Sociální pedagog a jeho kompetence. In: *Pedagogická revue*. Roč. 57.
- 3) BARON, Ladislav, Miroslav CIKRT a Daniela PELCLOVÁ, 2004. *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci v malých a středních podnicích: příručka pro zaměstnavatele*. 2. vyd. Praha: Tigris. ISBN 80-707-1248-1.
- 4) BARTOŇKOVÁ, Hana, 2009. *Teorie celoživotního vzdělávání (syllaby k disciplíně pro kombinované studium)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 5) BELZ, Horst, Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- 6) ČESKO, 1999. Zákon 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2013-03-12]. Částka 111, s. 7662 – 7681. Dostupné z [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=359/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=359/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- 7) ČESKO, 2002. Zákon 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávných celků a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2013-03-12]. Částka 114, s. 6598 – 6612. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=312/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=312/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona)
- 8) ČESKO, 2006. Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2013-03-12]. Částka 37, s. 1257 – 1289. ISSN 1211-1244. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- 9) DURDISOVÁ, Jaroslava, 2002. *Sociální politika*. Praha: Aspi. ISBN 80-86395-33-2.
- 10) HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: OSMIUM. ISBN 80-902081-8-5.



- 11) HOLUB, Josef, Stanislav Lyer, 1978. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. 2. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha. ISBN 80-04-23715-0.
- 12) HRONÍK, František, 2005. *Jak získat zaměstnání*. Brno: MotivPress. ISBN 80-239-6715-0.
- 13) HRONÍK, František, 2006. Nové trendy v Assessment a Development Centre aneb co v knize není. In: HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1458-2.
- 14) HRONÍK, František, 2007b. *Jak se nespálit podruhé. Strategie a praxe výběrového řízení*. Brno: MotivPress. ISBN 978-80-254-0698-4.
- 15) HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.
- 16) HRONÍK, František a kol., 2008. *Kompetenční modely: Učit se praxí: rozvoj lidských zdrojů v malých a středních podnicích*. Brno: MotivPress. ISBN 978-80-904133-2-0.
- 17) HŘEBÍČEK, Vladimír, 2008. *Řízení lidských zdrojů*. Brno: Masarykova univerzita. 80-210-4537-8.
- 18) JANOUŠKOVÁ, Klára, 2008. *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků: sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-807-3685-041.
- 19) KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4737-102.
- 20) KOTLER, Philips, 2005. *10 smrtelných marketingových hříchů: jak je rozpoznat a nespáchat*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0969-4.
- 21) KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence-způsobivosti výjimečných manažerů*. 978-80-247-6304-0.
- 22) KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Prostředí – člověk – výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- 23) KRAUSOVÁ, Lucie a Věra NOVOTNÁ, 2006. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: ASPI. ISBN:80-7357-214-1.

- 24) KYRIANOVÁ, Hana, 2003. *Assessment centrum v současné personální praxi*. Praha: Testcentrum. ISBN: 80-86471-21-7.
- 25) KYRIANOVÁ, Hana a GRUBER Jan, 2006. *AC/DC vyber si tým*. Praha: Alfa Publishing, s.r.o.. ISBN: 80-86851-29-X.
- 26) MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- 27) MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- 28) MIKULÁŠTÍK, Jan, 2008. *Sociální kompetence*. Bratislava: Poradca podnikatel'a, spol. s r.o. ISBN: 978-80-88931-90-4.
- 29) MLČÁK, Zdeněk, 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7368-129-3.
- 30) NAVRÁTIL, Pavel, 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0.
- 31) NOVOTNÁ, Věra a Vladimír FEJT, 2009. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-77-8.
- 32) POLIÁN, Milan, 2001. *Organizace a činnosti veřejné správy*. Praha: Prospektrum. ISBN 80-7175-098-0.
- 33) POMAHAČ, Richard a Olga VIDLÁKOVÁ, 2002. *Veřejná správa*. Praha: C.H.Beck. ISBN 80-7179-748-0.
- 34) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.. ISBN 978-807-3676-476.
- 35) REJZEK, Jiří, 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-85-3.
- 36) TOMEŠ, Igor, 2002. *Sociální správa*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8560-1.
- 37) TOMEŠ, Igor, 2010. *Úvod do teorie a metodologie sociální politiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-680-3.
- 38) TOMEŠ, Igor, 2011. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-868-5.
- 39) VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4717-708.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AC	Assessmen Centrum
DC	Development Centrum
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
OSPOD	Orgány sociálně-právní ochrany dětí

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek 1: Vztah mezi měřitelným výkonem a kompetencemi.....</b>	<b>18</b>
<b>Obrázek 2: Podnikové kompetence.....</b>	<b>18</b>
<b>Obrázek 3: Hierarchický model struktury kompetencí.....</b>	<b>20</b>
<b>Obrázek 4: Specifické kompetence sociálního pedagoga .....</b>	<b>22</b>
<b>Obrázek 5: Základní pozorovací schéma .....</b>	<b>25</b>
<b>Obrázek 6: Kompetenční model jako most .....</b>	<b>30</b>

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1: Assessment Centre a Development Centre .....</b>	<b>59</b>
<b>Tabulka 2: U test k míře důležitosti kompetencí poradenství a prevence.....</b>	<b>75</b>
<b>Tabulka 3: U test k míře důležitosti kompetencí prevence.....</b>	<b>77</b>
<b>Tabulka 4: U test k míře důležitosti manažerských kompetencí.....</b>	<b>79</b>
<b>Tabulka 5: U test k míře důležitosti kompetencí orientovaných na vlastní osobu .....</b>	<b>81</b>
<b>Tabulka 6: Tabulka ke Grafu 15.....</b>	<b>86</b>
<b>Tabulka 7: Tabulka k výsledkům.....</b>	<b>91</b>

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1: Pohlaví</b> .....	69
<b>Graf 2: Věk</b> .....	70
<b>Graf 3: Délka praxe</b> .....	71
<b>Graf 4: Město působení OSPOD</b> .....	72
<b>Graf 5: Míra důležitosti kompetencí poradenství a prevence</b> .....	74
<b>Graf 6: Míra důležitosti kompetencí výchovy</b> .....	76
<b>Graf 7: Míra důležitosti manažerských kompetencí</b> .....	78
<b>Graf 8: Míra důležitosti kompetencí orientovaných na vlastní osobu</b> .....	80
<b>Graf 9: Druh motivace</b> .....	82
<b>Graf 10: Frekvence využívání supervizí</b> .....	83
<b>Graf 11: Frekvence využívání supervizí mezi sociálními pracovníky, kteří absolvovali metodu DC</b> .....	84
<b>Graf 12: Frekvence využívání supervizí mezi účastníky, kteří DC neabsolvovali</b> .....	85
<b>Graf 13: Využívání supervizí vzhledem k délce praxe v sociální oblasti</b> .....	86
<b>Graf 14: Další vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD, kteří Frekvence využívání supervizí mezi účastníky, kteří absolvovali metodu DC</b> .....	88
<b>Graf 15: Další vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD, kteří metodu DC neabsolvovali</b> .....	90

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha P 1: ETICKÝ KODEX SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČESKÉ REPUBLIKY .....</b>	<b>104</b>
<b>Příloha P 2: DOTAZNÍK .....</b>	<b>107</b>

## **Příloha P 1: ETICKÝ KODEX SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČESKÉ REPUBLIKY**

### 1. Etické zásady

1.1 Sociální práce je založena na hodnotách demokracie a lidských práv. Sociální pracovníci proto dbají na dodržování lidských práv u skupin a jednotlivců tak, jak jsou vyjádřeny v Chartě lidských práv Spojených národů a v Úmluvě o právech dítěte.

1.2 Sociální pracovník respektuje jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.

1.3 Sociální pracovník respektuje právo každého jednotlivce na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob.

1.4 Sociální pracovník pomáhá jednotlivcům, skupinám, komunitám a dobrovolným společenským organizacím svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji a při řešení konfliktů jednotlivců se společností a jejich následků.

1.5 Sociální pracovník musí dávat přednost své profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší odborné úrovni.

### 2. Pravidla etického chování sociálního pracovníka

#### 2.1 Ve vztahu ke klientovi

2.1.1 Sociální pracovník vede své klienty k vědomí odpovědnosti za sebe samé.

2.1.2. Sociální pracovník jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva svých klientů.

2.1.3 Sociální pracovník pomáhá se stejným úsilím a bez jakékoliv formy diskriminace všem klientům. Při žádné formě diskriminace nespolupracuje a nezúčastní se jí.

2.1.4 Chrání klientovo právo na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požaduje s ohledem na potřebnost při zajištění služeb, které mají být klientovi poskytnuty a informuje jej o jejich potřebnosti a použití. Žádnou informaci o klientovi neposkytne bez jeho souhlasu. Výjimkou jsou osoby s omezenou způsobilostí k právním úkonům nebo jestliže jsou ohroženy další osoby. V případech správního řízení umožňuje účastníkům tohoto řízení nahlížet do spisů.



2.1.5 Sociální pracovník dbá, aby klienti obdrželi všechny služby a dávky sociálního zabezpečení, na něž mají nárok, a to nejen od instituce, ve které je zaměstnán, ale i ostatních příslušných zdrojů. Poučí klienty o povinnostech, jež vyplývají z těchto poskytnutých služeb a dávek. Pomáhá řešit i jiné záležitosti a problémy klienta týkající se jiné složky jeho života.

2.1.6 Sociální pracovník hledá možnosti jak zapojit klienty do procesu řešení jejich problémů.

2.2 Ve vztahu ke svému zaměstnavateli

2.2.1 Sociální pracovník odpovědně plní své povinnosti vyplývající ze závazku k jeho zaměstnavateli.

2.2.2 V zaměstnavatelské organizaci vytváří takové podmínky, které umožní sociálním pracovníkům v ní zaměstnaným přijmout a uplatňovat závazky, vyplývající z tohoto kodexu.

2.2.3 Snaží se ovlivňovat sociální politiku, pracovní postupy a jejich praktické uplatňování ve své zaměstnavatelské organizaci s ohledem na co nejvyšší úroveň služeb poskytovaných klientům.

2.3 Ve vztahu ke svým kolegům

2.3.1 Sociální pracovník respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vykonává a rozšiřuje spolupráci s nimi a tím zvyšuje kvalitu poskytované sociální služby.

2.3.2 Respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, ostatních odborných a dobrovolných pracovníků.

2.3.3 Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem.

2.4 Ve vztahu ke svému povolání a odbornosti

2.4.1 Sociální pracovník dbá na udržení a zvyšování prestiže svého povolání.

2.4.2 Neustále se snaží o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod.

2.4.3 Brání tomu, aby odbornou sociální práci prováděl nekvalifikovaný pracovník bez příslušného vzdělání.

2.4.4 Je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy a dilemata.

2.4.5 Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.

2.5. Ve vztahu ke společnosti

2.5.1 Sociální pracovník má právo i povinnost upozorňovat širokou veřejnost a příslušné orgány na způsoby, kterými společnost, vláda nebo organizace přispívají k obtížím a utrpení lidí a nesnaží se o jejich ukončení.

2.5.2 Zasazuje se o zlepšení sociálních podmínek a sociální spravedlnosti tím, že podněcuje změny v zákonech, politice státu i v politice mezinárodní.

2.5.3 Upozorňuje na možnost spravedlivějšího rozdělení společenských zdrojů a potřebu zajistit přístup k těmto zdrojům těm, kdo to potřebují.

2.5.4 Působí na rozšíření možnosti a příležitosti ke zlepšení kvality života pro všechny lidi, a to se zvláštěm zřetelem ke znevýhodněným a postiženým jedincům a skupinám.

2.5.5 Sociální pracovník působí na zlepšení podmínek, jež zvyšují vážnost a úctu ke kulturám, které vytvořilo lidstvo.

**Příloha P 2: DOTAZNÍK****DOTAZNÍK**

*Vážení respondenti,*

*ráda bych Vás touto formou požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce zaměřené na kompetenční modely sociálních pracovníků OSPOD. Zvolenou odpověď, prosím, zakroužkujte či zaškrtněte. Dotazník je zcela anonymní a slouží výhradně k účelům diplomové práce.*

*Děkuji Vám za spolupráci*

*Monika Horská*

---

**Informace o Vás**

Pohlaví: Žena    Muž

Věk:

- a) 25-30
- b) 31-45
- c) 46-60

Místo působnosti OSPOD, kde pracujete .....

Délka Vaší praxe v sociální oblasti:

- a) 1-5 let
- b) 6 - 20 let
- c) 21 a více

- 1) Uveďte, jaké další vzdělávání podstupujete? (je možné zakroužkovat i více odpovědí)
- a) sám se obohacuji v oboru ( literatura, časopisy)
  - b) specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka
  - c) účast v kurzech s akreditovaným programem
  - d) odborné stáže
  - e) účast na školicích akcích
  - f) nevykonávám žádné další sebevzdělávání

2) Absolvoval/a jste metodu Development Centrum? ANO NE

(pokud jste zakroužkovali odpověď „NE“, pokračujte 4. otázkou)

3) Metodu Development Centrum jsem absolvoval:

- a) z vnější motivace
- b) z vnitřní motivace

4) Uveďte, jak často využíváte supervize?

- a) jednou za měsíc
- b) jednou za 6 týdnů
- c) jednou za rok
- d) výjimečně
- e) vůbec nevyužívám

5) Posuďte na škále míru důležitosti uvedených kompetencí pro sociálního pracovníka:  
(1 nedůležité, 2 spíše nedůležité, 3 průměrně důležité, 4 spíše důležité, 5 důležité)

Kompetence	1	2	3	4	5
Být schopen tvořit a evaluovat individuální a skupinové programy, které zahrnují různé druhy pedagogické intervence					
Být schopen pomoci při začleňování do kolektivu, společnosti apod.					

Kompetence	1	2	3	4	5
Být schopen zprostředkovat odbornou pomoc					
Být schopen pracovat s jedinci či skupinou s cílem uchování či obnovení žádoucího společenského chování					
Být schopen organizovat aktivity s cílem optimálního rozvoje jedince či sociální skupiny					
Být schopen diagnostikovat chování, které je již odklonem od normy					
Mít smysl pro odpovědnost					
Být schopen identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy					
Být schopen využívat metody podpory a pomoci					
Být schopen řešit konflikt a vyjednávat					
Být schopen motivovat klienty					
Být schopen vést druhé ke svépomoci					
Umět se orientovat na cíl a výsledek					
Být schopen time managementu					
Být schopen vést rozhovor s klientem					
Být schopen navázat kontakt s klientem					
Být schopen motivovat sám sebe					
Být schopen osobního zaměření a úsilí na realizaci stanovených činností a na dosahování stanovených cílů					
Být schopen sebereflexe					
Být schopen vědomého rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu					
Mít optimistický náhled					
Být schopen týmové práce					
Být schopen nonverbální komunikace					