

Vzdělávací potřeby pracovníků kontaktních center Olomouckého a Zlínského kraje

Bc. Adéla Mořická

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Mořická, DiS.**
Osobní číslo: **H120081**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vzdělávací potřeby pracovníků kontaktních center společnosti Podané ruce, o. p. s.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke vzdělávání sociálních pracovníků, formám vzdělávání, vzdělávacím potřebám a zákonu o sociálních službách.
Příprava metodiky empirické části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
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:

BARTOŇKOVÁ, Hana. Projektování vzdělávací akce: Studijní text pro distanční studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1442-2.

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. Trénink a školení. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.

HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85943-01-8.

PALÁN, Zdeněk. Další vzdělávání ve světě změn. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.

PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-3235-0.


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Krausová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít 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 bakalářské/diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.3.2015


.....
Jméno, příjmení, podpis

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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 vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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

Diplomová práce je zaměřena na profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Teoretická část poskytuje pohled na problematiku celoživotního vzdělávání a učení, dalšího vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání s přihlédnutím na specifika profesního vzdělávání v sociálních službách a jejich významu pro společnost, jednotlivce i organizace. Stěžejní v této práci je problematika vzdělávání ve sféře sociálních služeb a její vymezení v legislativě a dalších dokumentech.

Empirická část práce se zabývá identifikaci vzdělávacích potřeb pohledem pracovníků kontaktních center Olomouckého a Zlínského kraje spadající pod Společnost Podané ruce, o. p. s. coby poskytovatelů sociální služby. Současně věnuje pozornost kvalitativní volbě výzkumné strategie. Na základě nabytých výsledků jsou vyhodnoceny cíle práce.

Klíčová slova: vzdělávání sociálních pracovníků, vzdělávací potřeby, celoživotní učení, další profesní vzdělávání

ABSTRACT

The thesis is focused on the professional training of workers in social services. The theoretical part provides a view on the issue of lifelong learning, continuing education, continuing professional education, taking into account the specifics of professional education in social services and their importance to society, individuals and organizations. In this work is main the issue of education in the social service sector and its demarcation in legislation and other documents.

The empirical part deals with the identification of training needs in terms of social workers of Drop-in centres in Olomouc and Zlín region belonging to the Company Podané ruce, o. p. s.. At the same time it pays attention to the qualitative research strategy. Based on the acquired results we evaluated targets of this research.

Keywords: education of social workers, educational needs, lifelong learning, continuing professional education

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Janě Krausové PhD., za vstřícné a kvalitní vedení mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala všem pracovníkům Kontaktních center Olomouc, Uherské Hradiště a Prostějov, kteří mi ochotně poskytli rozhovory.

Všem, kteří mě podporovali.

Motto diplomové práce

„Vzdělávání dává mladým umírněnost, starým útěchu, bohatým ozdobu a chudým bohatství“.

Diogenes Laertios

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ	12
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (VZDĚLÁVÁNÍ).....	15
1.2 PRINCIPY EFEKTIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ	23
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ PODLE ZÁKONA O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH	24
1.3.1 Odborná způsobilost sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách.....	25
1.3.2 Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách.....	26
1.4 VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍ OBLASTI Z POHLEDU STANDARDŮ KVALITY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB	27
1.4.1 Standard č. 9 – Personální a organizační zajištění služby.....	28
1.4.2 Standard č. 10 – Profesní rozvoj zaměstnanců.....	29
1.5 SUPERVIZE JAKO PROSTŘEDEK DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ	30
1.6 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	32
2 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY JAKO ZÁKLAD PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	37
2.1 VZNIK A DRUHY VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	37
2.2 IDENTIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	38
3 SPOLEČNOST PODANÉ RUCE	41
3.1 KONTAKTNÍ CENTRA DIVIZE OLOMOUCKÉHO A ZLÍNSKÉHO KRAJE.....	42
3.1.1 Poslání služby.....	42
3.1.2 Cíle služby.....	43
3.1.3 Cílová skupina.....	43
3.1.4 Další služby kontaktního centra	43
3.1.5 Vzdělávání pracovníků kontaktních center	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.1 VÝZKUMNÉ STRATEGIE	50
4.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.4 VOLBA METOD ZÍSKÁNÍ DAT.....	52
4.5 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A JEHO CHARAKTERISTIKA	52
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	54
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	54
5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE	58
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	58
5.1.1 Specifika profese	59
5.1.2 Kompetence pracovníků.....	61

5.1.3	Celoživotní učení	65
5.1.4	Vzdělávací potřeby.....	66
5.1.5	Supervize.....	70
5.1.6	Axiální kódování.....	72
5.1.7	Selektivní kódování.....	74
5.1.8	Shrnutí výzkumu	76
5.1.9	Doporučení pro praxi	78
ZÁVĚR		80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		87
SEZNAM OBRÁZKŮ		88
SEZNAM TABULEK.....		89
SEZNAM PŘÍLOH.....		90

ÚVOD

Nepříznivé situace mohou působit problémy jednotlivcům, rodinám, komunitám, tak i v neposlední řadě celé společnosti. Potřeba řešit tyto sociální situace dala vzniku profesi sociálního pracovníka, který svou prací přispívá ke zlepšení narušených sociálních vztahů v přirozeném prostředí, učení jednotlivce správným životním postojům a vhodným chováním. V plnění jeho poslání je důležité dostatečné pochopení subjektu jeho působení a dispozice mít potřebné znalosti a dovednosti. Zde hraje klíčovou roli jak příprava na povolání sociálního pracovníka tak jeho další profesní vzdělávání, které je stěžejním tématem této diplomové práce. Dalšími důležitým prvkem v této diplomové práci je vzájemný vztah disciplíny „sociální práce“ a „sociální pedagogika“, tedy vztah sociální práce ke studovanému oboru. Ač na první pohled mohou působit rozdílně (mají svou vlastní historii, vývoj a sebepojetí) vztahují se ke dvěma oblastem pomoci člověku, které se vzájemně překrývají. Předmět jejich zájmu i kladené cíle jsou si velmi blízké, a proto při práci s některými cílovými skupinami nemůže být činnost jedné disciplíny bez druhé účinná.

V teoretické části se zaměříme na vzdělávání sociálních pracovníků z různých pohledů. V první řadě z pohledu celoživotního vzdělávání, které si klade za cíl posílení jejich schopností poskytovat kvalitní sociální služby a zvýšení efektivity sektoru sociálních služeb. Proces celoživotního vzdělávání je doplněn o výčet důležitých strategických dokumentů upravující toto vzdělávání. Dalším pohledem je legislativní úprava vzdělávání sociálních pracovníků, která je blíže specifikována v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Následně bude charakterizována úprava vzdělávání sociálních pracovníků z pohledu standardů kvality sociálních služeb. Nemůžeme opomenout také důležitou součást vzdělávání sociálních pracovníků a tou je supervize, která se stává v současné době běžnou součástí sociální práce. Dále budeme blíže seznámeni se zásadami efektivního vzdělávání sociálních pracovníků a budou představeny a charakterizovány kompetence sociálního pracovníka.

Sociální práce s lidmi s projevy návykového chování a jejich blízkým, kteří se v této souvislosti ocitli v tíživé životní situaci, klade na sociální pracovníky specifické požadavky, které se odráží i ve vzdělávacích potřebách samotných pracovníků. Tyto specifické požadavky vychází především z podstaty této práce. Neodmyslitelnou součástí práce je podporovat a motivovat uživatele sociálních služeb ke změně dosavadního životního stylu s výhledem abstinence a snaha o jejich znovu zapojení do běžného způsobu života. Navázání dobrého a

důvěrného vztahu mezi pracovníkem a klientem je pro vývoj spolupráce podstatný. Vzdělávání a snaha o vlastní rozvoj by měla být důležitou součástí práce pracovníků kontaktních center.

V empirické části této práce se budeme zaměřovat na hlavní cíl této práce, kterým je identifikace vzdělávacích potřeb pohledem pracovníků kontaktních center spadající pod divizi Olomouckého a Zlínského kraje Společnosti Podané ruce, o. p. s.. Pro získání potřebných údajů, provedeme rozhovory s jednotlivými pracovníky kontaktních center. Zjistíme, jak pracovníci pohlíží na specifika své profese, na potřebné kompetence pro výkon své práce, na úlohu celoživotního učení ve své profesi, na aktuální vzdělávací potřeby i z pohledu plánování dalšího vzdělávání, na přínos absolvovaného vzdělávání a také na to, jak vnímají supervizi v organizaci. Věříme, že informace získané z výzkumu mohou poskytnout důležitou zpětnou vazbu ke vzdělávání v organizaci jednak pracovníkům, kteří za tuto oblast zodpovídají a v neposlední řadě externím či interním realizátorům vzdělávacích aktivit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Tato diplomová práce se bude úzce dotýkat témat sociální práce, sociální pedagogiky a sociálních služeb. Podle Krause (2008, s. 56-58) má obor „sociální práce“ v současnosti k sociální pedagogice nejbližší. Obě tyto vědní disciplíny zaznamenali u nás v posledních letech značný rozvoj. Z nejširšího pohledu je „sociální práce“ chápána jako disciplína zabývající se činnostmi, kterými předcházíme problémům jedinců (skupin) vznikajícím z konfliktů potřeb jedince a společenských institucí, a to se záměrem zlepšovat kvalitu života nebo tyto problémy zmírňovat. V praxi se jedná o uskutečňování sociální politiky. Z pohledu předmětu zájmu a působení se sociální pedagogika zaobírá v zásadě celou populací (a v rámci ní i specifickými kategoriemi obyvatelstva), oproti tomu sociální práce se orientuje na populaci sociálně potřebnou, problémovou. Jak je zřejmé vztah sociální pedagogiky a sociální práce je pojímán různě a existují proto tři pohledy:

- **První přístup (identifikační)**, ke kterému dospívají v německy mluvících zemích, znamená praktické ztotožnění obou disciplín
- **Druhý přístup (anglosaský - typický pro anglicky mluvící země)**, reprezentuje zřetelné rozdíly. U nás je aplikovaný jako model „social work“ ze kterého vyplývá, že sociální pedagogika zůstává zcela stranou. Je to důsledek geneze oboru sociální práce v průběhu 90. let minulého století. U zrodu stojí v první řadě sociologové a z velké části pracoviště sociologicky orientovaná.
- **Třetí pojetí (konvergentní)** značí jisté spojení při zachování určité osobitosti obou disciplín (je uskutečňován na Slovensku a v určitém měřítku i v Polsku).

Kraus (2008, s. 58) se domnívá, že optimální přístupem, s ohledem na dosavadní vývoj obou disciplín, je právě třetí pojetí, kde mají obě disciplíny stejné funkce, ale současně i svou autonomii. Ve „Slovníku sociální práce“ se hovoří o sociální pedagogice, jako o odborné aplikované vědní disciplíně zabývající se „rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících úlohu člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Matoušek, 2003, s. 210). Jedná se o oblast, která se zaobírá „širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinou mládeže a dospělých“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 217). Podle uvedených autorů patří mezi zásadní okruhy působení sociální pedagogiky široká oblast společenských problémů, jako např. poruchy rodin a rodičovství, problematika týraných, zanedbávaných a sexuálně zneužívaných

děti. Další oblastí jsou různé sociální deviace, jako delikvence a agresivita mládeže, drogovou závislost, resocializace a reedukace trestaných osob a další okruhy problémů. Tento postoj představuje tzv. úzké pojetí sociální pedagogiky, koncepci orientovanou především na rizikové subkultury a na společensky podmíněné podoby rizikového chování.

Vzhledem k zaměření diplomové práce můžeme **sociální pedagogiku** chápat jako životní pomoc všem věkovým kategoriím při výchově, vzdělávání a celoživotním učení. Sociální pedagogika je v tomto smyslu chápána jako pozitivní pedagogika, ve které jde „o vývoj, prohloubení a zlepšení toho co je známe, a přitom korigování toho ostatního (Bakošová, 2011., s. 8). Z tohoto pohledu nachází široké pole působnosti, jejímž cílem je poskytovat pomoc dětem, mládeži i dospělých z různých typů prostředí. Objevení skutečných forem pomoci a kompenzace nedostatků je pak cestou k přeměně kvality života jedince i k výchově a přeměně celé společnosti (Bakošová, 2001, s. 58). Dále může být sociální pedagogika chápána, jako věda o deviacích sociálního chování. Předmětem tohoto pohledu by měli být sociálně pedagogické činnosti zaměřené na sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti člověka. „Cílem je vytváření preventivních opatření a realizace takových zásahů do výchovy a socializace jedince, které by se systematicky věnovaly především ohroženým a sociálně znevýhodněným skupinám. Sociální pedagogika by tak měla vést k svépomoci, k nastartování snahy o zlepšení sociálních podmínek, v nichž ohrožený jedinec či skupina žije“ (Kraus, 2008, s. 42).

Jak už bylo zmíněno výše, sociální pedagogika má k sociální práci velmi blízko, v další části se blíže zaměříme na oblast **sociální práce**, která je podle Matouška (2001, s. 178) jedním z nástrojů realizace sociální politiky a jejich cílem je uspokojování sociálních potřeb klientů a zajištění kontroly, příp. změny chování, které je považováno za sociálně problematické nebo deviantní. Matoušek (2008, s. 21) ve své publikaci sociální práci definuje jako společenskovední disciplínu i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmiňování a řešení sociálních problémů. 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 způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky. U klientů, kteří se již společensky uplatnit nemohou, podporuje sociální práce co nejdůstojnější způsob života.

Posláním současné sociální práce je především poskytování služeb jednotlivcům, rodinám, skupinám nebo komunitám. Účelem těchto služeb je pomoci klientům s nezměnitelnými

problémy, omezit nebo odstranit problémy, které lze vyřešit případně přispět k zlepšení situace tam, kde je možná úprava sociálních poměrů. Pro správné pochopení místa sociálních služeb v systému sociálního zabezpečení je nutné si nejdříve definovat pojem „sociální zabezpečení“, kterým Krebs a kol. (2002, s. 143) rozumí „soubor institucí, zařízení a opatření, jejichž prostřednictvím a pomocí se uskutečňuje předcházení, zmírňování a odstranění následků sociálních událostí občanů“. Sociální pomoc se prostřednictvím svých cílů poté zaměřuje na zabezpečení základních životních potřeb osob nacházejících se v obtížné životní situaci, které si nemohou svým vlastním přičiněním nebo za přispění vlastní rodiny uspokojit své individuální a základní životní potřeby. Zároveň se snaží o to, aby se jedinec na poskytované sociální pomoci nestal závislým a aby dosáhl způsobilosti k soběstačnosti. Sociální pomoc neboli úsilí směřující k pomoci jedincům potýkajících se s obtížnou sociální situací je poskytována ve formě sociálně právní ochrany, dávek sociální pomoci a také ve formě sociálních služeb (Krebs a kol., 2002). Právním předpisem upravujícím sociální služby je Zákon o sociálních službách. Jeho hlavním posláním je chránit práva a oprávněné zájmy lidí, kteří jsou oslabeni v jejich prosazování z různých příčin. V případech, kdy je nezbytné zabezpečit podporu a pomoc lidem, kteří se ocitnou v nepříznivé sociální situaci, zákon vytváří právní rámec pro nesčetné množství vztahů mezi lidmi a institucemi. Zákon je definuje jako činnost nebo soubor činností podle tohoto zákona zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení.

Sociální službou chápeme podle zákona o sociálních službách činnost nebo soubor činností podle tohoto zákona zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení. Cílem sociálních služeb je podle Standardů kvality sociálních služeb (2002) „umožnit lidem v nepříznivé sociální situaci využívat místní instituce, které poskytují služby veřejnosti i přirozené vztahové sítě, zůstat součástí přirozeného místního společenství, žít běžným způsobem. Poskytované sociální služby zachovávají a rozvíjejí důstojný život těch, kteří je využívají, jsou bezpečné a odborné“. Z uvedeného vymezení vyplývá význam přirozeného prostředí jako žádoucího životního prostoru lidí v nepříznivé sociální situaci, důraz na práva a lidskou důstojnost uživatelů a na odbornost poskytovaných služeb.

Sociální pracovník je člověk profesionál, který je osobnostně vyrovnaný altruisticky založený, vysokoškolsky vzdělaný v oboru sociální práce, případně jiném humanitním oboru. Je sociálně psychologicky kompetentní k tomu, aby klientovi dokázal pomáhat při řešení situací každodenního života, v nichž člověk v krizi nevystačí se stávajícími schémata svého

myšlení a jednání, proto hledá pomoc (Matoušek, 2008, s. 332). „Profese sociálního pracovníka vznikla jako reakce na potřebu řešit nové nepříznivé sociální situace, které způsobují problémy nejen jednotlivci, ale také celé společnosti. Sociální pracovník tak vstupuje do boje za zlepšení lidské společnosti prostřednictvím práce s jednotlivcem, skupinou či celou komunitou. Sociální pracovník by měl mít smysl pro spravedlnost, oprostít se od jakékoliv formy diskriminace, nemít na ní žádný podíl. Měl by vidět v každém člověku, byť je sebevíc zanedbaný a sešlý, lidskou bytost, které přísluší zachování důstojnosti“ (Hradecký, 2007). Sociální pracovník pomáhá lidem v nelehkých životních situacích, provází je, radí jim. „Očekává se od něj vysoká míra empatie, někdy až potlačení svých osobních zásad a postojů na úkor nastavení pracovního vztahu s klientem, dodržování etických principů a norem. Často se jedná o psychicky, ale i fyzicky náročnou práci, vyžadující plné nasazení a dlouhodobou pozornost a také přesnost“ (Mužík, 2012, s. 195).

Důležitou roli v profesi sociálního pracovníka hraje **systematické vzdělávání**, které by mělo současně procesem celoživotního učení. Oblast vzdělávání je dalším významným tématem této diplomové práce, kterou chápeme jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, návyků a odborných kompetencí. Je nejen prostředkem k získání kvalifikace, ale „jejím cílem je zejména osobnostní růst a rozvoj, integrace do společnosti cestou předávání kulturního a společenského dědictví, sdílením určitých společenských hodnot a formování člověka k sebeuvědomění, odpovědnosti a uplatňování lidských práv“ (Mužík, 2012, s. 23). Blíže se budeme oblasti vzdělávání věnovat v následujících podkapitolách.

1.1 Celoživotní učení (vzdělávání)

Pojmy **celoživotní učení** a **celoživotní vzdělávání** se často užívají společně a často jsou jako synonyma používány v českých překladech. V angličtině pojmy „education“ a „learning“ jasně poukazují na aktivitu, která míří buď směrem od osoby, která se učí „learning“ nebo směrem k učící se osobě „education“. Český pojem „vzdělávání“ a „učení“ tak jasné rozlišení nemá. Termín celoživotního učení neboli „lifelong learning“ podle Beneše (2003, s. 119) „označuje sebeurčený růst osobnosti v důsledku učení za účelem poznání světa a sama sebe. Celoživotní učení je integrováno samotnou osobností, není tedy důsledkem jen vzdělávacího systému nebo vzdělávací politiky. Celoživotní učení je potom součástí způsobu života“. Učení, příkládá klíčovou iniciativu jednotlivci, který si chce rozšiřovat své vlastní obzory a učit se novým věcem. Oproti pojmu celoživotní vzdělávání je pojem celoživotní

učení pojmem obecnějším, zahrnuje v sobě všechny vzdělávací aktivity bez rozdílu: formální, neformální, informální. Celoživotní vzdělávání je pojem vázaný na instituce, které toto vzdělávání poskytují. To znamená, že tento pojem popisuje spíše vztah poskytovatele vzdělání, směrem k učícímu se. Ve slově vzdělávání tak na rozdíl od učení není obsažena aktivita učícího se, ale aktivita vzdělávajícího, která podmiňuje vzdělávací proces. Ke zdůraznění aktivního přístupu jedince je od roku 1996 užíván místo pojmu vzdělávání pojem učení.

Celoživotní učení podle Palána (2002, s. 28) „představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj, jsou chápány, jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života“. Jedná se tedy o možnost přístupu ke vzdělávání v průběhu celého života. Podle Národního vzdělávacího fondu, jehož cílem je podporovat rozvoj a restrukturalizaci lidských zdrojů v souladu s požadavky ekonomických a sociálních reforem České republiky, představuje celoživotní učení koncepční změnu pojetí tradičního vzdělávání, které zahrnuje veškeré eventuality učení v dětství i v dospělosti, v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému i mimo něj. Celoživotní učení podporuje získávat stejné kompetence rozdílnými cestami během života a umožňuje flexibilní přechod mezi vzděláváním a zaměstnáním (NRF, 2011).

Podle Bartoňkové (2013, s. 22) je jeho hlavním smyslem vytvoření sociálního, politického a ekonomického prostředí, které umožní každému člověku bez výjimky v plném rozsahu rozvinout svůj talent a umožnit mu, aby realizoval svůj tvořivý potenciál s důrazem na zodpovědnost za vlastní život a dosažení osobních cílů. Učení je tak celoživotním procesem, jehož jednotlivé fáze by měly navzájem prolínat. Tyto fáze se obecně, podle Strategie celoživotního učení ČR (Strategie, 2007, s. 8) a dokumentů, ze kterých vychází, dělí na následující etapy (Beneš, 2003 s. 119):

- **Formální vzdělávání** znamená hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož výchozí prvky vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Z pohledu vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo ve státním školství nebo v nestátních institucích, které má svým způsobem "školský" charakter a vede převážně k získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů.

- **Neformální vzdělávání** je sice také nějakým způsobem organizováno, avšak uvnitř formálního vzdělávacího systému. Jde o směs různorodých vzdělávacích aktivit jako zájmové a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně, komunální vzdělávání atd. Ve větší míře se zde klade důraz na zohlednění zájmů účastníka a jeho rovnoprávnost s vyučujícím. Cílem je poznání a řešení problémů účastníka nikoliv formální kvalifikace.
- **Informální vzdělávání** je učení se ze zkušenosti, které probíhá v rámci všední komunikace a sociálního života, pod vlivem masových médií atd. Z pohledu systému ovšem není toto učení jeho součástí a předmětem andragogické činnosti. Vzdělávání dospělých musí tyto procesy zkoumat a znát. V opačném případě by to znamenalo jeho institucionalizaci, čímž by ztratilo svůj charakter.

Význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy byl potvrzen v roce 2000 na zasedání Evropské rady. Hlavy členských států se shodly na tom, že „celoživotní učení je základním nástrojem rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti“. Významné postavení celoživotního učení vychází i z definice Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj z roku 2000 (Organisation for Economic Co-operation and Development), je světová organizace sdružující v současné době 34 ekonomicky nejvyspělejších zemí světa, které projeví zájem a splnily podmínky stanovené pro členství v organizaci. Česká republika je členem od prosince roku 1995, což jí mj. umožňuje účastnit se mezinárodní mnohostranné spolupráce členských zemí v oblasti vzdělávání.

Oblasti celoživotního učení upravují tyto **strategické dokumenty**:

- **Dokument „Learning to be“** (1972) – vydala v roce 1972 komise UNESCO. Dokument obsahoval řadu doporučení pro vzdělávání dospělých. Jedna ze základních myšlenek zněla: „Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí.“ (MŠMT, 2003).
- **„Světová deklaráce vzdělání pro všechny“** neboli **Jomtienská deklaráce** (1990) - Světová konference o výchově a vzdělávání v této deklaraci se prohlašuje, že: „Každý člověk - děti, mladí i dospělí - bude mít prospěch z možností, které nabízí vzdělání a které budou vytvořené uspokojením základních vzdělávacích potřeb“ (MŠMT, 2003).

- **Zpráva „Učení: „Dosažitelný poklad“** – tzv. Delorsova zpráva (Learning: „The Treasure Within“ (1996) – byla vydána komisí UNESCO. Tato zpráva rozpracovává celoživotní učení a stojí na čtyřech pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužití, učit se být (MŠMT, 2003).
- **Bílá kniha EU „White Paper on Education and Training“** (1996). Dokument zdůrazňuje potřebu „učící se společnosti.“ Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení (MŠMT, 2003).
- **Dokument „Agenda pro budoucnost“** (1997) - vznikl na 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO v Hamburku, řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století. Spolu s agendou byla přijata tzv. Hamburská deklarace (MŠMT, 2003).
- **Memorandum o celoživotním učení** (2001) – Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR - toto memorandum je považováno za jeden významných dokumentů Evropské komise. Koncem října 2000 v něm naznačila své záměry v uskutečňování koncepce celoživotního učení a zároveň vyzvala členské země Evropské unie, aby k němu do konce června 2001 uspořádaly co nejširší diskuse. Tento dokument odráží závažnou skutečnost, že orgány Evropské unie zařadily na nejvyšší příčky své celkové politiky právě rozvoj celoživotního učení. Memorandum mimo jiné definovalo pojem všeživotní učení (lifewide learning), tj. učení odehrávající se v plném rozsahu života a v kterémkoli jeho stádiu. Memorandum vymezuje šest klíčových cílů, na které je třeba se v oblasti celoživotního vzdělávání orientovat (Evropská komise, 2011):
 1. Zaručení všeobecného a neustálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí.
 2. Zvýšení míry investic do lidských zdrojů
 3. Vývoj účinných metod vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života.
 4. Významné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.
 5. Pro každého snadný přístup ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě.

6. Poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbližší lidem, v jejich obcích a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních prostředcích.
- **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001)** - je pojata jako systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. „Dlouhodobý záměr ČR“ je realizací Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy, který vláda přijala v únoru roku 2001. Návrh obsahuje celkové shrnutí koncepčních linií a zdůraznění toho nejpodstatnějšího z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Dokument zdůrazňuje potřebu „učící se společnosti“. Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Program vznikl v roce 1999 a je chápán „jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (MŠMT, 2001, s. 7). Tento program klade v oblasti vzdělávací politiky České republiky tyto strategické cíle (MŠMT, 2001, s. 87 – 97):
 1. Realizovat celoživotní učení pro všechny.
 2. Přizpůsobovat vzdělávací programy potřebám života ve společnosti znalostí.
 3. Monitorovat a hodnotit kvalitu a efektivitu vzdělávání.
 4. Podporovat vnitřní proměnu a otevřenost vzdělávacích institucí.
 5. Proměnit role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků.
 6. Přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.
 - **Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR (2003)** pojmenovává budoucí globální i národní výzvy, z nichž se odvozují nároky kladené na lidské zdroje, vychází z faktu globalizace světové ekonomiky a prohlubující se internacionalizace české ekonomiky. Z této pozice také posuzuje budoucnost velkých a malých podniků, roli výzkumu, nové formy organizace práce, technologický vývoj, zejména vliv ICT, potřebu řemeslné a dělnické kvalifikace. Zvláštní pozornost věnuje změnám ve vzdělávání, výcviku a roli firemního vzdělávání (MŠMT, 2003).

- **Strategie celoživotního učení ČR (2007)** - vizí této strategie je „poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (MŠMT, 2007, s. 46). Tato strategie představuje pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky ucelený koncept celoživotního učení schváleným usnesením vlády ČR č. 761 ze dne 11. 7. 2007.
- **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy ČR (2002)** je realizací Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy, který vláda přijala v únoru roku 2001. Návrh obsahuje celkové shrnutí koncepčních linií a zdůraznění toho nejpodstatnějšího z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT, 2003).

V rámci celoživotního učení nelze opomenout jeho významnou složku „**vzdělávání dospělých**“, které je chápáno, jak „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončili školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupili na trh práce“ (Palán, 2002, s. 237). Dříve byl užíván pojem „výchova a vzdělávání dospělých“, od roku 1986 nahradil tento pojem termín „vzdělávání dospělých“, s tím, že "výchova" je obsažena již v pojmu "vzdělávání". Bartoňková (2002, s. 43) vymezuje výchovu a vzdělávání dospělých jako záměrné a cílevědomé působení jako součást managementu lidských zdrojů, mnohých metod sociální práce, osvěty i kulturních aktivit. Základními pedagogickými kategoriemi jsou „výchova“ a „vzdělávání“ přičemž „výchova“ v širším slova smyslu se skládá s:

- a) vychovávání** tj. formování názorů, postojů, hodnot, orientací neboli výchova v užším slova smyslu,
- b) vzdělávání** tj. proces rozvíjející vědomosti, utvářející proces pojmů, úsudků, ale současně i proces utváření dovedností, návyků a stereotypů.

Rozdělovat tyto dva pojmy není dle Bartoňkové (2002, s. 43) žádoucí, vychovávání a vzdělávání podle ní probíhá souběžně, nelze vzdělávat, abychom současně nevychovali, a naopak nelze vychovávat, abychom současně nevzdělávali. Podle Průchy (2006, s. 16 - 17) se pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ v pedagogické teorii užívají souběžně. Domnívá se, že tyto

jevy (vychovávání a vzdělávání) představují předmět zkoumání pedagogiky. V pedagogickém pojetí je výchova považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Ačkoliv na jedné straně pedagogika obecně uznává, že výchova a vzdělávání jsou úzce propojené jevy, na druhé straně rozlišuje, že vzdělávání představuje něco specifického, co nekoresponduje s pojmem výchova. „Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“. V rámci teoretického výkladu lze tyto pojmy oddělit. V praxi je to však nemožné např. při školním vyučování každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a vychovává. Pro tyto účely se užívá pojem „výchovně vzdělávací proces“, který vyjadřuje vzájemnou propojenost.

Specifikem vzdělávání dospělých je nejen jeho charakteristický rys osobnosti dospělého jedince, ale i jeho motiv a účel, se kterým do vzdělávání vstupuje. Úspěšnost vzdělávání dospělých spočívá v tom, že učení se vztahuje k momentální životní situaci dospělého jedince. Dospělý se v porovnání s dětmi neučí a neosvojuje si poznatky pro jejich budoucí uplatnění, v učení spatřuje možnost, jak řešit jeho aktuální problémy (Beneš, 2003, s. 80). Vzdělávání dospělých není jen kompaktním procesem vzdělávacích aktivit. Podle Bartáka (2008, s. 10-11) se dále člení na:

- **Další profesní vzdělávání**, které má přímou souvislost s profesním zařazením jedince. V rámci dalšího profesního vzdělávání dochází k uskutečňování kvalifikačního vzdělávání, periodických školení a v neposlední řadě také organizování rekvalifikací s cílem rozvíjení takových dovedností, schopností, znalostí či postojů mající vztah s činnostmi při výkonu povolání nebo profese.
- **Občanské vzdělávání**, které se zaměřuje na jedince v jeho rozličných rolích – občanských, politických, rodinných apod. – s cílem naplňovat tyto role na základě respektu práv a povinností. Jinými slovy směřuje ke kultivaci osobnosti jedince jako občana. Je orientováno na problematiku právní, ekologickou, politickou, sociální, náboženské a další.
- **Zájmové vzdělávání**, které se podílí mimo jiné na kultivaci osobnosti na základě zájmových aktivit a osobním zaměřením jedince. Zájmové vzdělávání je reprezentováno různými zájmovými organizacemi a sdruženími – není však blíže provázán se vzděláváním dospělých.

- **Vzdělávání seniorů**, které je jako vzdělávací aktivita nabízena jedincům v postproduktivním věku. Uspokojování vzdělávacích potřeb seniorů má především kulturně společenský charakter. Vzdělávání seniorů poskytují mimo jiné i tzv. univerzity třetího věku.

Dalším významným pojmem celoživotního učení je „**profesní vzdělávání**“, které Palán (2002, s. 36) definuje jako „veškerou přípravu na povolání – příprava ve školách (odborné vzdělávání a příprava) i všechny formy vzdělávání dospělých, které jsou obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání tj. další profesní vzdělávání“. Podstatou dalšího profesního vzdělávání je podle Palána (2002, s. 36) „vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jedince) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovaností práce“. Koubek (2007, s. 252) uvádí, že požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění a člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své dovednosti a znalosti neustále prohlubovat a rozšiřovat. V současné době již nestačí, co jsme se naučili v rámci přípravy na povolání. Vzdělávání a formování pracovních schopností se stává celoživotním procesem. Jsou rozlišovány tři oblasti v systému formování pracovních schopností člověka:

a) Oblast všeobecného vzdělání

Formují se zde základní všeobecné dovednosti a znalosti, které umožňují jedinci žít ve společnosti a na základě nich získávat a rozvíjet specializované pracovní schopnosti. Orientuje se na oblast sociálního rozvoje jedince, na jeho osobnost. Je řízená a kontrolovaná státem.

b) Oblast odborného vzdělávání

Realizuje se v ní proces přípravy na povolání, formování specifických, na konkrétní zaměstnání orientovaných znalostí a dovedností i jejich aktualizace či přizpůsobování měnícím se požadavkům pracovního místa. Je orientovaná na zaměstnání, mezi její součásti patří základní příprava na povolání, doškolování – prohlubování kvalifikace, přeškolování – rekvalifikace, orientace pracovníků – adaptace.

c) Oblast rozvoje

Jejím cílem je získání širší palety znalostí a dovedností, než jaké jsou nezbytně nutné k vykonávání současného zaměstnání. Významné místo zde zastává formování osobnosti jedince. Rozvoj je orientován více na kariéru jedince a formuje spíše jeho pracovní potenciál než kvalifikaci a vytváří tak z jedince adaptabilní pracovní zdroj.

Dále formuje osobnost jedince tak, aby lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů v organizaci.

1.2 Principy efektivního vzdělávání sociálních pracovníků

Rada pro rozvoj sociální práce, která si klade za hlavní poslání podporovat odbornou úroveň a kvalitu sociální práce, vytvořila v roce 2011 metodický materiál - **Průvodce při zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků a organizací a vytváření individuálních vzdělávacích plánů pracovníků a vzdělávacích plánů organizací**. Tento dokument byl vytvořen jako cílený výstup činnosti pracovní skupinou rady pro rozvoj sociální práce na základě dialogu vzdělavatelů v sociální práci, zástupců profesních organizací sociálních pracovníků a zástupců poskytovatelů sociálních služeb (srov. RAROSP, 2011, s. 6) a klade si za cíl přispět ke zkvalitnění dalšího vzdělávání a rozvoji sociálních služeb a definuje základní zásady a principy efektivního vzdělávání sociálních pracovníků podle tohoto metodického materiálu jsou (srov. RAROSP, 2011, s. 2):

1. Vzdělávání pracovníků vychází z potřeb uživatelů služeb.
2. Vzdělávání pracovníků směřuje k naplnění cílů a poslání organizace.
3. Vzdělávání pracovníků má jasně definovaný cíl, stanovený program a náplň.
4. Zaměstnavatel vytváří podmínky pro vzdělávání pracovníků (např. dočasné uvolnění zaměstnance z práce).
5. Vzdělávání se uskutečňuje vhodnou formou a v přiměřeném čase.
6. Nedílnou součástí vzdělávání je vyhodnocení a ověření jeho účinnosti.
7. Zaměstnavatel zodpovídá za využití získaných znalostí a dovedností (vzdělávání probíhá v prostředí učící se organizace, to znamená, že vzdělávání pracovníků je deklarovanou hodnotou organizace, má v organizaci veškerou podporu, důraz je kladen na kontinuální rozvoj pracovníků, inovativnost, motivaci a týmovou práci, učení probíhá jako aktivní proces, součástí kultury organizace je i vzdělávání vedoucích pracovníků).

Pro pracovníky v pomáhajících profesích jsou dle Rady pro rozvoj sociální práce (RAROSP, 2011) nezbytné některé předpoklady a dovednosti, jako je např.: **důvěryhodnost, spolehlivost, diskrétnost, komunikační dovednosti, empatie, emoční a sociální inteligence, osobní angažovanost i fyzická zdatnost**. Jejich rozvíjení nebo nalezení optimální hranice napomáhá supervize, sebezkušenostní výcviky, a také další vzdělávání.

1.3 Vzdělávání sociálních pracovníků podle zákona o sociálních službách

Naprostý převrat v sociální oblasti přinesl Zákon o sociálních službách č. 108/2006 sb., ve znění pozdějších předpisů, který vstoupil v platnost 1. 1. 2007. Nově mimo jiné vymezil povinnost registrace zařízení poskytující sociální služby u registrujícího orgánu, bez které by nebylo možné sociální služby provozovat, a nebylo možné využít financování ze státního rozpočtu. Zákon tím stanovil četné podmínky, které musí být při registraci dodrženy, aby zařízení získalo oprávnění k poskytování sociální služby. Jednou ze základních podmínek je požadavek na odbornou způsobilost osob, které budou sociální služby poskytovat. Zařízením tak musí disponovat osobami splňujícími kvalifikační požadavky dané zákonem. Klíčovou úlohu vzdělávání zdůrazňuje zákon i stanovením okruhu pracovníků, kteří mohou pracovat v sociálních službách a dále i odbornou způsobilost sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. Dále vymezuje povinnost dalšího vzdělávání sociálního pracovníka, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci.

K tomu, aby mohl pracovník v zařízeních sociálních služeb působit na pozici sociálního pracovníka, je nutný předpoklad způsobilosti k právním úkonům, zdravotní způsobilosti, bezúhonnost a v neposlední řadě musí být způsobilý po stránce odborné.

Kvalifikační požadavky stanovené zákonem o sociálních službách se vztahují na sociální pracovníky vykonávající činnost v sociálních službách a při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve zdravotnických zařízeních, ve školách a školských zařízeních a ve věznicích a v azylových zařízeních.

Sociální práci dle tohoto zákona provádí (Zákon o sociálních službách, 2006):

Sociální pracovník, který koná sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.

Pracovník v sociálních službách, který koná:

- **přímou obslužnou péči** o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb,

- **základní výchovnou nepedagogickou činnost** spočívající v prohlubování a upevnování základních hygienických a společenských návyků, působení na vytváření a rozvíjení pracovních návyků, manuální zručnosti a pracovní aktivity, provádění volnočasových aktivit zaměřených na rozvíjení osobnosti, zájmů, znalostí a tvořivých schopností formou výtvarné, hudební a pohybové výchovy, zabezpečování zájmové a kulturní činnosti,
- **pečovatelskou činnost** v domácnosti osoby spočívající ve vykonávání prací spojených s přímým stykem s osobami s fyzickými a psychickými obtížemi, komplexní péči o jejich domácnost, zajišťování sociální pomoci, provádění sociálních depistáží pod vedením sociálního pracovníka, poskytování pomoci při vytváření sociálních a společenských kontaktů a psychické aktivizaci, organizační zabezpečování a komplexní koordinování pečovatelské činnosti a provádění osobní asistence,
- **pod dohledem sociálního pracovníka** činnosti při základním sociálním poradenství, depistážní činnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, činnosti při zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, činnosti při poskytování pomoci při uplatňování práv a oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

1.3.1 Odborná způsobilost sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách

Odbornost, jako stěžejní podmínka pro výkon povolání sociálního pracovníka znamená mít dostatečné vzdělání tj. **vyšší odborné vzdělání** (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), **vysokoškolské vzdělání** (zaměřené na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči nebo speciální pedagogiku), **absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů** (ve výše uvedených oblastech 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 výše), **absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů** v uvedených oblastech v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 10 let, za podmínky ukončeného středního vzdělání s maturitní zkouškou v oboru sociálně právním, ukončeného nejpozději 31. prosince 1998 (Zákon o sociálních službách, 2006).

Pokud někdo pracuje jako sociální pracovník a nemá požadovanou kvalifikaci, s účinností tohoto zákona si ji musel doplnit: do pěti let, není-li absolvent střední školy v oboru sociálně právním; do deseti let, je-li absolvent střední školy v oboru sociálně právním. Toto neplatilo pro zaměstnance starší padesáti, respektive pět a padesáti let, u nichž se kvalifikační požadavek považuje za splněný.

Výzkumný vzorek empirické části této diplomové práce tvoří mimo sociálních pracovníků také pracovníci v sociálních službách vykonávající základní nepedagogickou činnost, jejich odbornou způsobilostí je střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. Podmínku absolvovat kvalifikační kurz je potřeba splnit do 18 měsíců ode dne nástupu zaměstnance do zaměstnání. Do doby splnění této podmínky vykonává zaměstnanec činnost pracovníka v sociálních službách pod dohledem odborně způsobilého pracovníka v sociálních službách.

1.3.2 Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách

Odbornost sociálních pracovníků nelze trvale odvozovat pouze od splnění kvalifikačních předpokladů studiem na vysoké nebo vyšší odborné škole. Další vzdělávání sociálních pracovníků má zajistit trvalé zvyšování odbornosti a kompetencí sociálních pracovníků, čímž lze zajistit růst efektivity jejich práce a celého systému sociálních služeb a sociální pomoci. V rámci profesního rozvoje je zaměstnavatel povinen zajistit sociálnímu pracovníku další vzdělávání. Časová dotace dalšího vzdělávání sociálních pracovníků i pracovníků v sociálních službách je stanovena v rozsahu minimálně 24 hodin za kalendářní rok. Tento rozsah dalšího vzdělávání jsou zaměstnavatelé ze zákona povinni zaměstnancům zajistit. Účast na dalším vzdělávání pracovníků je považována za prohlubování kvalifikace, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci.

Mezi formy dalšího vzdělávání patří (Zákon o sociálních službách, 2006):

- **specializační vzdělávání** zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka a **účast na kurzech s akreditovaným programem** (na základě akreditace vzdělávacích zařízení a vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob). Dokladem o absolvování výše uvedených forem dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo.

- **odborné stáže** (výkon odborné činnosti na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením **zajišťujícím odbornou stáž**) a **účast na školicích akcích** (vzdělávací akce v max. rozsahu 8 hodin organizovaná zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, jejíž je zaměstnavatel členem). Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání formou odborných stáží či účasti na školicích akcích je potvrzení vydané zařízením, ve kterém byla zajišťována odborná stáž, nebo zaměstnavatelem jako organizátorem odborné stáže nebo školicí akce.
- **účast na konferencích** (tj. akcích odborného charakteru v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, jejichž program se týká oboru činnosti sociálního pracovníka). Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání formou účasti na konferenci je potvrzení vydané organizátorem konference.

V rámci odborného rozvoje zaměstnanců nemůžeme opomenout také úpravu Zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů), kde jsou vymezeny pojmy prohlubování neboli doplňování kvalifikace a zvyšování neboli získávání či rozšiřování kvalifikace. Celoživotní systém vzdělávání v sociálních službách z pohledu tohoto zákona upravuje, povinnost zaměstnance prohlubovat si svoji kvalifikaci pro výkon sjednané práce a oprávnění zaměstnavatele uložit zaměstnanci účast na školení či studiu v tomto směru. Účast na vzdělávání je přitom považována za výkon práce a náklady na vzdělávání hradí zaměstnavatel. Požaduje-li zaměstnanec finančně náročnější formu vzdělávání, může se sám na nákladech podílet.

V současné chvíli se připravuje novela zákona o sociálních službách s účinností od 1. 1. 2016. Vizí této novely je, aby oblast poskytování sociálních služeb byla do budoucna pružnější a efektivnější, a aby lépe reagovala na podmínky i potřeby klientů. Mimo nejvýznamnější změny nové typologie sociálních služeb sebou ponese i změny v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků.

1.4 Vzdělávání pracovníků v sociální oblasti z pohledu standardů kvality sociálních služeb

Hlavním posláním sociální služby je snaha umožnit lidem, kteří jsou v nepříznivé sociální situaci, zůstat rovnocennými členy společnosti a využívat jejich přirozených zdrojů, žít nezávisle, v kontaktu s ostatními lidmi a v přirozeném sociálním prostředí. Kvalita sociálních služeb se odvozuje od nepodkročitelných zásad, jejichž důrazná aplikace zajistí uživatelům

služeb, kteří jsou oslabeni v prosazování svých práv a oprávněných zájmů, důstojné a bezpečné poskytování sociálních služeb. Jedná se především o následující zásady (MPSV, 2006):

- **Zásada ochrany lidských práv uživatele, tj. poskytovatel sleduje a zajišťuje dodržování lidských práv uživatele služby.**
- **Zásada individualizace služby, tj. služba vychází z potřeb uživatele, stanoví prostředky a cíle k jejich naplnění.**
- **Zásada odbornosti, tj. struktura pracovníků, počet pracovníků, jejich odborné vzdělání a systém průběžného vzdělávání odpovídají cílové skupině uživatelů, jsou stanovena pravidla pro zaškolování nových pracovníků.**
- **Zásada provozního zabezpečení, tj. prostředí poskytované služby je důstojné a zajišťuje možnost přirozeného způsobu života (zajišťovat dostupnost informací o druhu, místě, poslání a cílech a způsobu poskytování sociálních služeb, a to ve formě srozumitelné pro všechny osoby, vést evidenci žadatelů o sociální službu a zajistit bezbariérovost poskytované služby a soukromí uživatele).**

Kvalita sociálních služeb se při výkonu inspekce ověřuje pomocí standardů kvality sociálních služeb. Standardy kvality sociálních služeb jsou souborem kritérií, jejichž prostřednictvím je definována úroveň kvality poskytování sociálních služeb v oblasti personálního a provozního zabezpečení sociálních služeb a v oblasti vztahů mezi poskytovatelem a osobami. Díky tomuto souboru kritérií, je možno poznat, zda služby podporují osobní růst a nezávislost uživatele. Standardy jsou pro poskytovatele závazné od 1. 1. 2007, znění jejich kritérií je obsahem přílohy č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Z celkem patnácti standardů jsou pro účely této diplomové práce významné dva standardy, které si blíže popíšeme v následujících podkapitolách, jedná se o Standard č. 9 – Personální a organizační zajištění služby a Standard č. 10 – Profesní rozvoj zaměstnanců.

1.4.1 Standard č. 9 – Personální a organizační zajištění služby

Dle kritéria č. 9 a) má mít poskytovatel písemně stanovenou strukturu a počet pracovních míst, pracovní profily, kvalifikační požadavky a osobnostní předpoklady zaměstnanců. Organizační struktura a počty zaměstnanců jsou přiměřené druhu poskytované sociální služby,

její kapacitě a počtu a potřebám osob, kterým je poskytována. Přičemž „Kvalifikační požadavky dále souvisí s druhem služby, s posláním a s cíli poskytovatele, promítají se do nich i potřeby klientů a osobní profesní cíle zaměstnanců. Kvalifikační požadavky se tak stávají jedním z kritérií pro výběr a zaškolování zaměstnanců, v těchto fázích je má poskytovatel nastaveny jednotně pro danou pracovní pozici. Kvalifikační požadavky se však v souvislosti s rozvojem služby a zjištěnými potřebami uživatelů promítají i do programu dalšího vzdělávání zaměstnanců“ (MPSV, 2008, s. 132).

1.4.2 Standard č. 10 – Profesní rozvoj zaměstnanců

Poskytovatel podle standardu č. 10 a) má písemně zpracován postup pro **pravidelné hodnocení zaměstnanců**, který obsahuje zejména stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další odborné kvalifikace. Výkladový sborník (MPSV, 2008, s. 143) dále uvádí, že hodnocení pracovníků je významnou složkou osobního a profesionálního rozvoje zaměstnanců, která poskytuje důležité informace o jejich silných stránkách a zpětnou vazbu, zda svou práci vykonávají dobře. Jeho prostřednictvím jsou identifikovány oblasti, kde by měli usilovat o získání dalších dovedností a znalostí. Analýza vzdělávacích potřeb může být přímo zakomponována do systému pravidelného hodnocení pracovníků. Je totiž úzce propojená s dalšími personálními činnostmi. Hodnocení pracovníků pomáhá odhalit rozdíly mezi skutečnými a žádanými vědomostmi, dovednostmi a postoji. Takto identifikované nedostatky by měly být východiskem pro tvorbu programů vzdělávání a rozvoje pracovníků a navrhnutí vhodné formy vzdělávání (například samostudium, zaškolení zkušeným pracovníkem, rotace pracovníků, koučování, případně absolvování výcvikového kurzu nebo odborného školení aj.).

Jak už bylo zmíněno výše, pravidelné hodnocení zaměstnanců „poskytuje informace o pracovním výkonu zaměstnance, jeho potenciálu a budoucích potřebách. Pomáhá identifikovat potřeby školení a vzdělávání zaměstnanců a vzniká zde prostor pro jeho pochvalu nebo naopak nalezení podpory a pomoci v případě, kdy došlo ke snížení jeho výkonu. Umožňuje zpětný pohled na to, čeho zaměstnanec v průběhu hodnoceného období pracoval, a možnost dohodnout se na příštích cílech. Cílem pracovního hodnocení je rovněž zjistit, zda jsou pracovní cíle shodné s cíli organizace (Blaha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005, s. 133)

Hroník (2006, s. 23) spatřuje nejdůležitější cíle pravidelného hodnocení v monitorování pracovního výkonu za určité období vzhledem k dohodnutým normám a stanoveným cílům, napomáhání konat rozhodnutí v oblasti odměňování, identifikaci potenciálu zaměstnance,

poskytování zpětné vazby o práci zaměstnance, identifikaci potřeby v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnance a zlepšování podmínek k dosažení pracovního výkonu pomocí stanovení cílů, definování přístupů.

Další kritérium č. 10 b) upravuje povinnost písemného zpracování **programu dalšího vzdělávání** zaměstnanců, podle kterého poskytovatel postupuje a který je řazen základním krokům vedoucím k dosažení kvality služby. Podle pracovní skupiny, která vznikla k výkladu tohoto kritéria, by měl program při sestavování kvalitního programu vycházet z analýzy potřeb okruhu osob, kterým je služba poskytována (stávající uživatelé i ti, kterým chce poskytovatel nabízet své služby v budoucnu), z informací o nových metodách práce a poznacích v oboru, z analýzy potřeb (poslání, cílů, strategie, dlouhodobých cílů) sociální služby, povinností, které jí ukládá zákon o sociálních službách a dalších požadavků, které jsou na službu kladeny, z kompetencí, jejichž naplnění poskytovatel vyžaduje pro určitou pracovní pozici, z analýzy potřeb zaměstnanců, které souvisejí s osobními profesními cíli zaměstnanců (pravidelné hodnocení zaměstnanců) a vycházejí z požadavku naplnění poskytovatelem definovaných kompetencí, z možností, které se na vzdělávacím trhu či jinde v dosahu organizace nabízejí (akreditované vzdělávací programy, služby psychologů, supervizorů, konzultantů aj.). Kvalita programu dalšího vzdělávání je podmíněna kvalitou a efektivitou jednotlivých vzdělávacích akcí (MPSV, 2008, s. 145).

Z pohledu kritéria č. 10 e) poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, **podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka** a nelze ji ztotožňovat pouze se supervizí (ta je jen jednou významnou formou podpory). Potřeba podpory a její forma je vyjednána mezi zaměstnanci a vedením služby. Je poskytována podle zakázky uvedené ve smlouvě mezi poskytovatelem a odborníkem a je vyhodnocována. Oblasti supervize se budeme blíže věnovat v následující kapitole.

1.5 Supervize jako prostředek dalšího vzdělávání sociálních pracovníků

Nejprve se začala využívat v psychoterapeutickém prostředí, později i v dalších oblastech jako je sociální práce, zdravotnictví, školství a v současnosti ve výrobních podnicích. Hess (in Hawkins, Shohet, 2004, cit. 1980, s. 25) definuje supervizi jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“. Tato

definice je podobná další nejčastěji užívané definici supervize od Loganbilla a kol. (Hawkins, Shohet, 2004, cit. 1982), kdy se jedná o „intenzivní mezilidský vztah, v němž je úkolem jedné z osob usnadňovat rozvoj terapeutické kompetence druhé osoby“.

Osobnost, lidské a profesní zkušenosti sociálního pracovníka se promítají vzájemných působení s klienty, jeho okolím, spolupracovníky a dalšími, s nimiž přichází do pracovního kontaktu. Některé situace může řešit intuitivně, někdy v něm vyvolávají otázky, nejistotu, smíšené pocity, jakým způsobem se zachovat či jaký postoj zaujmout. V tomto momentě by měla nastoupit supervize, která nabízí především zastavení a reflektující odstup od toho, co prožívá, dělá a učí se. Pomocí supervize má možnost se v situaci lépe orientovat, získat podporu a zpětnou vazbu, ujasnit si možnosti, vlastní priority, hodnoty profese i organizace a vzájemně je podle reálných možností sladit. Nově získané zkušenosti mu pomáhají zaměřit se na možné budoucí změny v jednání spočívající v konzultaci či možnosti modelového vyzkoušení (Matoušek, et. al., 2013, s. 358-359). Hawkin, Shohet (2004, s. 60), definují tři hlavní funkce či role supervize. První je **funkce podpůrná (restorativní)**, kdy na pracovníky nevyhnutelně působí zoufalství, bolest a roztržičnost klienta. Díky supervizi si pracovníci uvědomují, jak je to může ovlivňovat a jak své reakce mohou zvládat tak, aby nebyly přeplněny emocemi. Druhou funkcí je **funkce řídicí (normativní)**, která plní při práci s lidmi funkci kontroly kvality.

Třetí funkcí je **funkce vzdělávací (formativní)**, která rozvíjí dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaných prostřednictvím rozebírání a reflektování práce supervidovaných s klienty. Vzdělávací funkce supervize je podle některých autorů spolu s podpůrnou zřejmě nejstarší funkcí supervize (Havrdová, Hajný, et. al., 2008, s. 22). Supervize má z hlediska svého poslání vzdělávací aspekt a jejím cílem je zlepšit odbornou kompetenci pracovníka při práci s klientem, přičemž na vzdělávání se mohou vyjma supervizora podílet i členové skupiny či týmu (Havrdová, Hajný, et. al., 2008, s. 52). Horák (2009, s. 1) uvádí vzdělávání neboli profesní růst pracovníka, jako první funkci supervize, která jej rozvíjí v oblasti teoretické (vědomosti) a v oblasti praktické (dovednosti). Vzdělávací funkce supervize zdůrazňuje podporu rozvoje odbornosti pracovníka v pomáhajících profesích, to se děje pomocí reflektování a rozebírání práce s klienty. Supervize je mnohými autory vnímána za nástroj celoživotního učení, významný zdroj tzv. zkušenostního učení v profesi a jedna z forem podpory profesního růstu (Havrdová, Hajný, et. al., 2008). Umožňuje pracovníkovi uvědomit si zažité stereotypy, které mohou být v některých situacích nevhodné. Pracovník se během supervize učí řešit problémy a hledat nové postupy práce reagující na měnící se potřeby.

V rámci ní může formulovat i oblasti nebo témata, v nichž cítí potřebu dalšího rozvoje a supervizor jej k tomuto rozvoji může motivovat a podporovat jej v něm.

Supervize má stále širší uplatnění v sociální oblasti. Je úzce spjata se standardy kvality sociálních služeb, můžeme ji nalézt ve standardu č. 10, který uvádí, že pro pracovníky, kteří se věnují přímé práci s uživateli (sociálních služeb), zajišťuje zařízení podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka za účelem řešení problémů, jež jednotliví pracovníci nebo pracovní týmy zažívají při výkonu zaměstnání. Lze tímto chápat jinak pojmenovanou supervizi a můžeme ji vnímat jako určitou výsadu pracovníků pomáhajících profesí, kteří jsou pod zvláštním emočním tlakem a zátěží lidské nouze, s níž se dennodenně setkávají ve své profesi.

1.6 Kompetence sociálního pracovníka

Termín „**kompetence**“ pochází z latinského „competens“ tj. vhodný, příhodný, náležitý. Palán (2002, s. 99) je definuje „jako schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností“.

Oblastí kompetencí je jedna z oblastí, kterou se budeme zabývat v empirické části této diplomové práce, kde budeme blíže zkoumat, jaké znalosti, dovednosti a osobní předpoklady vnímají pracovníci kontaktních center jako nejvýznamnější. Přičemž **znalosti** můžeme chápat jako „osvojený souhrn teoretických poznatků, představ a pojmů získaných učením, praktickou činností a zkušenostmi.“. **Dovednosti** představují způsobilost a dispozice člověka umožňující konat určité činnosti (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 58). Také **osobní předpoklady** (dimenze, motivy) jsou důležitou součástí kompetencí. Jedinec vlastnosti dědí, ty zůstanou po celý život neměnné nebo se změní spontánně, takže z hlediska vzdělávání nemáme na jejich změnu přímý vliv. Jejich význam je však pro člověka mimořádný, protože představují hluboce vkořeněné složky naší osobnosti.

Problematikou kompetencí se zabývá mimo jiné také prof. Blahoslav Kraus (2008, s. 200), kompetence vymezuje jako „požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu“. Rozlišuje znalosti širšího společenského základu, ke kterému patří obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie, dále vědomosti biomedicínské, vědomosti z oblasti sociální

politiky, práce a práva. Dále vnímá jako důležité speciální znalosti z oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, metod sociálně-výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase. K vědomostem ještě řadí vědomosti z oblasti managementu, personalistiky i zájmových oblastí. V rámci dovedností zdůrazňuje význam sociální komunikace a diagnostiky, umění využívat metody sociálně-výchovné prevence, vedení dokumentace, asertivního řešení problémů, tvorbu projektů a kompetence ve sféře zájmů. V rámci osobnostních vlastností vyznačuje za důležitou vnímavost pro různé životní situace a prostředí, vyrovnanost, emocionální stabilita, schopnost sebekontroly, empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence, ale i tvořivost, originalita a také morální požadavky.

Dalšími autory, kteří se zabývali kompetencemi sociálního pracovníka je Havrdová se svými kolegy (1999, s. 42), kteří je chápou „jako funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejichž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese“. Spolu se svými kolegy vytvořila soustavu základních kompetencí, která byla inspirována materiálem britské Ústřední rady pro vzdělávání a trénink v sociální práci zahrnující požadavky k udělení získání diplomu v sociální práci, zohledňující standardy vzdělávání v sociální práci používané v současnosti v ČR a je výstupem praktických zkušeností členů týmu (Matoušek, et. al., 2013, s. 15-16). Soustava zahrnuje šest profesních rolí (znalosti a schopnosti a jejich definici) mezi nimiž dochází k vzájemnému prolínání a doplňování. Pro práci s praktickými kompetencemi je důležitá znalost andragogického přístupu k učení a hodnocení. Každá z uvedených kompetencí je dále blíže specifikována tzv. kritérii kompetence, jež mohou být objektivně zjišťovány a jsou nutným předpokladem pro naplnění pracovníku roli (Havrdová, 1999 s. 45- 97):

- 1. Rozvíjet účinnou komunikaci** neboli schopnost účinně komunikovat s jednotlivci, skupinami, rodinami, komunitami. Definice: „*Umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi klienty, skupinami a komunitami. Inicjuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů*“

Tato kompetence je chápána jako „základní stavební kámen dovednosti“ od které pak může být další práce odvíjena. Společná kritéria jsou: navázat kontakt (vytvořit atmosféru důvěry, dbát přiměřené neverbální komunikace), přizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám, rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je, poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů

a cílů klientů, usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizace a širším společenstvím, motivovat pro překonání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů, udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu.

- 2. Orientovat se a plánovat postup** neboli schopnost zorientovat se v potřebách, možnostech a porozumění, které klient a jeho okolí má, a vymezit s nimi oblast a plán spolupráce. Definice: „*Ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a jinými odborníky získává přehled o jejich současných i potencionálních potřebách i zdrojích a společně plánuje postupy reagující na zjištěnou nouzi a ohrožení. Dovede stanovit rizikové faktory a meze spolupráce*“.

Společná kritéria jsou: orientovat se v potřebách a možnostech klientů a jejich rodin ve vazbě na okolí, orientovat se v legislativních společenských a organizačních a podmínkách působících v dané situaci, sbírat a zpracovávat informace z různých zdrojů, zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny, rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze, vést přiměřenou dokumentaci, pomáhat objasňovat cíle, zdroje a možné překážky a navrhnout možná řešení, vést klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí, dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny.

- 3. Podporovat a pomáhat k soběstačnosti** neboli schopnost rozeznat silné stránky a možnosti klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost a sebeúctu. Definice: „*Podporuje příležitost k tomu, aby lidé mohli použít vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování*“.

Společná kritéria jsou: Umět poskytnout emoční podporu, pomáhat lidem rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky, umět objasnit lidem jejich práva a způsoby jejich uplatnění, pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv, podporovat získání a rozšíření informací dovedností a schopností, které posilují soběstačnost, přímo vystupovat v zájmu klientů, obhajovat a vysvětlovat jejich oprávněné zájmy, zvažovat právo lidí přebírat na sebe riziko poškození, pomáhat lidem vyvíjet větší kontrolu nad chováním, které ohrožuje je nebo jejich okolí, chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstraňování diskriminace a útlaku.

- 4. Zasaňovat a poskytovat služby** neboli znalost metod a systému služeb, schopnost je správně využívat ve prospěch klienta, pomáhat mu je přijmout a ukončit. Definice: *„Poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly a zapojuje se do prevence. Podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi“*.

Společná kritéria jsou: znát možnosti a metody poskytování služeb a intervence, poskytovat pomoc a službu v souladu s dohodnutým postupem, pravidelně hodnotit měnící se situaci, pokroky a účinnost postupu spolu s klienty, organizovat a koordinovat poskytování pomoci a služeb různých zdrojů, vytvářet příznivé okolnosti pro přijetí služby a adaptaci na ni, aktivně čelit chování, které vytváří riziko a ohrožuje klienta nebo okolí, aktivně se zapojovat do programů, které snižují sociální riziko, zlepšují sociální podmínky a rozšiřují možnosti důstojného života lidí, pomáhat zvládat napětí konflikt a stres uživatelům služeb a jejich okolí a zlepšovat jejich spolupráci, připravovat vhodné podmínky pro zdařilé odpoutání při ukončení služby.

- 5. Přispívat k práci organizace (kompetence pracovníků)** Definice: *„Pracuje jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty a efektivně využívá všech zdrojů. Spolupracuje s kolegy“*.

Společná kritéria jsou: rozumět struktuře organizace, jejím cílům, reflektovat její pravidla a režim, jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociální práce a přispívat k dobré pověsti pracoviště na základě solidních výsledků, účinně komunikovat a spolupracovat s kolegy a jinými pracovníky, umět charakterizovat tým, identifikovat vlastní místo v něm a reflektovat vlastní přínos pro práci v týmu, podílet se na kritickém hodnocení práce organizace, přispívat ke zlepšení její kultury a přiměřenosti poskytovaných služeb potřebám a právům různých klientů, znát dostupné zdroje organizace, efektivně je využívat a chápat priority, vytvářet podmínky pro získání zpětné vazby o chodu organizace a vlastní práci od klientů, a kolegů a navrřovat konstruktivní změny.

- 6. Odborně růst** Definice: *„Je schopen konzultovat a řídit svůj odborný a osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v síti, dosahovat vytčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru“*.

Společná kritéria jsou: sledovat vývoj zákonodárství v sociální oblasti a doplňovat znalosti a dovednosti v sociální práci, využívat kontaktů a výměny zkušeností na

seminářích a vzdělávacích akcích a prohloubení informací ve svém oboru, ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit, reflektovat osobní stresy, jejich příčiny a projevy a emočně se vyladovat, identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy, které negativně působí na práci s klienty a pomáhat je překonávat, umět si zorganizovat práci a dosáhnout vytčeného cíle ve stanoveném čase, sdílet s kolegy profesionální nejistoty, rozeznávat teoretické souvislosti včetně mnohostrannosti možných řešení a vyvažovat práva, potřeby a možnosti, rozeznávat, kdo a v jakém čase musí rozhodnout, identifikovat rizika spojená s alternativami a přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, tvořivě využívat příležitosti k dosažení změn a hledat nová řešení, vytvářet a udržovat pracovní vztahy s jednotlivci, organizacemi, odborníky a dobrovolníky, respektovat jejich odlišné pohledy a pracovat s nimi.

Tímto způsobem formulované kompetence slouží jako koordináty vzdělávání, rozvoje a supervizí a současně mohou sloužit jako pomůcky pro definování „dobré praxe“ poskytovatelů sociálních služeb (Matoušek et. al, 2013, s. 16).

2 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY JAKO ZÁKLAD PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jednou z hlavních lidských potřeb je potřeba poznání a její důležitost přichází už v dětství a v pozdějším věku se vlastní potřeba poznání dále rozvíjí (Mužík, 2004, s. 7). Vzdělávací potřeby můžeme dle Palána (2002, s. 234) definovat jako potřeby sociální (tj. získané v průběhu života, vznikají „jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí“. Také je možno je specifikovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Vzdělávací potřeby vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou ovlivněny především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými.

2.1 Vznik a druhy vzdělávacích potřeb

Podle Palána (2002, s. 235) vznikají vzdělávací potřeby z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Mezi nejvýznamnější činitele patří trh práce, osobnostní a společenské vlivy. V profesním vzdělávání dospělých Mužík (2004, s. 18) pojetí vzdělávací potřeby rozšiřuje. V podnikovém vzdělávání lze pod vzdělávací potřebou rozumět určitý deficit informací, vědomostí, dovedností, profesních návyků, schopností, způsobů jednání a chování, kterými pracovník disponuje, a které si vyžaduje jeho profese, jeho pracovní pozice, role a odborné kompetence. Armstrong chápe vzdělávací potřebu jako (2007, s. 503) jakýkoliv nepoměr mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn. Můžeme si jej představit jako rozdíl mezi tím „co je“ (např. existující znalosti a dovednosti a tím „co je žádoucí“ - požadované znalosti a dovednosti).

Vznik vzdělávací potřeby Bartoňková (2007, s. 50 srov. Buckley, Cample, 2004, s. 33) vymezuje ve dvou základních situacích. První situace vzniká, nastane-li v některém u úseku obecného a úkolového prostředí změna. Druhá situace vzniká, nastane-li změna v organizaci, ve strategii organizace, koncepci atd. Vzdělávací potřeby člověka jsou úzce provázány se vzdělávacími potřebami společnosti a v ideálním stavu by měly být totožné (Palán, 2002, s. 234). V určitých momentech může mít vzdělávání povahu tržních vztahů.

V případě, že byly vzdělávací potřeby identifikovány, můžeme je dělit na ty, které jsou jedincem realizovány a na ty, které i přes identifikaci zůstávají nerealizovány (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 144). Autoři se domnívají, že identifikace vzdělávacích potřeb by měla vést k rozhodnutí, aby byly uskutečněny. V tomto případě zde zastupuje významnou roli vnitřní motivace, která se podílí větší mírou na identifikaci potřeb, zatímco vnější motivace více míře k jejich následné realizaci. Výše uvedené dělení můžeme doplnit o rozdělení potřeb podle rozměru na objektivní a subjektivní. Objektivní rozměr působí na osobu z venku, podnikem může být vyvstát například od zaměstnavatele. Na druhé straně subjektivní rozměr je vymezen vjemem samotného jedince. Můžeme rozlišovat dva typy. První typ je dán tlakem společnosti například pociťuje požadavky od pracovního trhu. Druhým typ pramení z vnitřního pocitu, charakteristickým je rozvoj jedince a snaha o uspokojení vlastních vzdělávacích potřeb (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 145). Na poli profesního vzdělávání autoři Buckley a Caple (in Bartoňková, 2007, s. 50) popisují obecnou existenci dvou druhů vzdělávacích potřeb a to:

- **potřeba reaktivní** - nastává v případě, pokud je na pracovišti zaznamenán náhlý pokles výkonnosti nebo produkce, pro který byl nalezen nedostatek ve vzdělávání, tzn. důvod oddělený od ostatních možných důvodů (volí se spíše způsob výzkumu, resp. terénního šetření identifikace vzdělávacích potřeb);
- **potřeba proaktivní** – vztahuje se k podnikové strategii organizace a plánu lidské síly – očekávaný technický vývoj, výsledky vývoje managementu, kroky personální výměny, podnikatelská politika, je převážně orientován na budoucnost (volí se spíše způsob sestavení souboru kompetencí, tzn. práce s dokumenty).

Významnou součástí vzdělávacích potřeb je jejich identifikace, které se budeme věnovat v následující podkapitole.

2.2 Identifikace vzdělávacích potřeb

Havrdová a kol. (1999, s. 23, 112), se domnívají, že „profesionální růst je produktem ochoty a schopnosti otevírat se novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů“. Učení by mělo vycházet z motivů toho, kdo se učí, tj. jen on sám nejlépe ví, co potřebuje na základě svých dosavadních zkušeností či prostudování a prodiskutování možností a výběru z nich, pozorováním práce ostatních atd. Respekt k potřebám učícího zrychluje proces učení a dlouhodobě jej zefektivňuje. Formulace potřeb je jedním z prvních kroků

procesu systematického vzdělávání sloužící k podpoře motivace a nalezení základního směru učení.

Fáze identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků v organizaci je jeden z klíčových kroků efektivního přístupu ke vzdělávání a je považováno za nedílnou součást cyklu systematického přístupu ke vzdělávání. Kvalita identifikace vzdělávacích potřeb ovlivňuje kvalitu následujících kroků, protože je vstupem „základním kamenem“ do celého cyklu. Zároveň v každé fázi je důležité koordinovat realizované kroky s požadavky na pracovní výkon, což tvoří kontrolní systém celého modelu.

Podkladem pro zjišťování vzdělávacích potřeb v rámci organizace by měla být (Bartoňková, 2007, s. 51):

- a) **Analýza údajů o organizaci jako celku – organizační analýza** (cíle a plány organizace, organizační struktura, zdroje organizace - materiální, finanční lidské a jejich potřeba atd., počet, struktura a pohyb pracovníků, plánování lidských zdrojů a následnictví, personální statistika, využívání kvalifikace a pracovní doby, absence, fluktuace, údaje o produktivitě, kvalitě a výkonu, změny v podobě útvarů, marketingové plány) - strategie, prostředí, alokace zdrojů, kultura.
- b) **Analýza pracovních míst popisy pracovních míst a jejich specifikace – analýza práce** (požadavek na profesi, požadavek práce, výkon a vybavenost práce, pracovní podmínky, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztahů, požadavky na vzdělávání) - identifikace cílové práce, pořízení popisu, stupeň důležitosti, výzkum zodpovědných pracovníků, zpětná vazba.
- c) **Analýza údajů o jednotlivých pracovnících – analýza osob** (rozdíl mezi analýzou pracovních míst a kvalifikací jednotlivých zaměstnanců, záznamy o hodnocení pracovníka, záznamy o vzdělání, kvalifikaci, plnění kvalifikačních požadavků, absolvování vzdělávacích programů) - definování požadovaného výkonu, identifikace rozdílů, identifikace překážek, řešení.

Rada pro rozvoj sociální práce předpokládá (RAROSP, 2011, s. 8), že vzdělávací potřeby organizace plynou z poslání, cílů a strategického plánu organizace, z požadavků uživatelů sociálních služeb a vzdělávacích potřeb zaměstnanců. Jejich identifikace je předpokladem pro vytvoření vzdělávacího plánu organizace a individuálních vzdělávacích plánů pracovníků. K identifikaci vzdělávacích potřeb organizace lze využít základní dokumenty organi-

zace (tzn. poslání, cíle, strategické plány, metodou identifikace silných, slabých stránek, příležitostí a hrozeb – neboli SWOT analýzu, analýzu pracovních míst, analýzu pracovních profilů jednotlivých zaměstnanců). Důležitým prvkem je respektování zákonných požadavků na odbornou způsobilost pracovníků.

Buckley a Caple (2004, s. 70) rozlišují tři základní úrovně analýzy vzdělávacích potřeb. **Komplexní analýza**, která prozkoumává veškeré stránky dané profese, jejím záměrem je vytvoření úplného a detailního seznamu či záznamu o každém úkolu a podúkolu, z nichž se dané zaměstnání skládá, vč. znalostní, dovedností a přístupů potřebných pro efektivní výkon. Jedná se o nákladnou a časově náročnou analýzu. **Analýza klíčových otázek**, která se zabývá se převážně identifikací a podrobným zkoumáním klíčových nebo základních otázek týkajících se zaměstnání. Má specifický význam pro manažerské funkce skládající se z mnoha úkolů, z nichž ne všechny jsou podstatné pro efektivitu výkonu. Souvisí s funkcí měnících svůj obsah nebo zaměření, které vede k ustanovení nových klíčových úkolů a k identifikaci potřebných znalostí, dovedností a nových výkonnostních standardů. Výsledkem analýzy je osvětlení zásadních úkolů a nástin požadovaných znalostí, dovedností a přístupů. **Analýza zaměřená na problémy** neboli tzv. reaktivní cesta, která zkoumá aspekty současného výkonu, který se pohybuje pod úrovní normy.

„Při analýze dochází k provázání procesu identifikace, diagnostiky a vyhodnocování potřeb v oblasti učení, rozvoje a vzdělávání. Toto propojení slouží k zajištění vhodných vzdělávacích a rozvojových příležitostí pro jednotlivce a týmy z hlediska zvyšování jejich potenciálu, výkonových charakteristik, dosahování cílů organizace a zlepšování výkonu“ (Barták, 2008, s. 19). Efektivní identifikace vzdělávacích potřeb musí být provázána se strategií organizace, plány osobního rozvoje jednotlivých zaměstnanců a na proces hodnocení zaměstnanců.

3 SPOLEČNOST PODANÉ RUCE

Společnost Podané ruce (dále jen „SPR“) poskytuje formou kvalitních služeb a programů pomoc a podporu lidem v náročných situacích jejich života. Pomáhá hledat a vytvářet cesty k sociální, zdravotní i osobní stabilizaci jejich klientů s ohledem na dlouhodobě udržitelnou kvalitu jejich života a osobní spokojenost (SPR, 2015).

V roce 2011 SPR oslavila 20 let své existence. Za dvě desetiletí organizace pracovala s přibližně 250 tisíci dětmi v rámci preventivních programů pro školy, s téměř 5 tisíci dětmi v nízkoprahových zařízeních, s více než 50 tisíci drogově závislými klienty a jejich blízkými a vydala přes 3 miliony sterilních injekčních setů. Společnost se od svého vzniku před 20 lety rozrostla do 26 center, která realizují 30 programů. Na počátku dnešní organizace se 110 zaměstnanci přitom stáli po pádu železné opony pouze dva lidé – Jindřich Vobořil a Jaromír Smejkal. Osobní zkušenost Jindřicha Vobořila s návykovými látkami, cesta ven ze závislosti a snaha pomoci svým přátelům, kteří užívali převážně pervitin, dala vznik prvním centrům pro drogově závislé v České republice. Jindřich Vobořil, zakladatel organizace a bývalý předseda SPR, v současnosti národní protidrogový koordinátor a ředitel Odboru protidrogové politiky Úřadu vlády v jednom ze svých rozhovorů vzpomíná: „První roky práce byly vážně idealistické. Neměli jsme žádnou finanční podporu ani důvěru politiků v to, co děláme. Přesto jsem dostal od řádových sester malý dům, kam začali chodit uživatelé přespávat a kde jsem poskytoval základní poradenský servis bez nároku na mzdu a vedl první kontakty s těmi, kteří hledali cestu ven ze závislosti. Ani jsem nemusel dělat nějakou reklamu, neexistovala tehdy žádná služba, a tak ke mně přicházeli lidé sami a prosili o pomoc. Společně s Jaromírem Smejkalem, katolickým knězem, jsme věřili snu vytvořit systém drogových služeb a pomáhat tak jednotlivým lidským osudům. Možná to pro nás byla výzva chtít začít řešit ty, které nikdo řešit nechtěl“ (SPR, 2015).

Společnost provozuje celkem 22 registrovaných sociálních služeb ve 3 krajích (Jihomoravský, Zlínský, Olomoucký kraj) a je jednou z největších nestátních neziskových organizací v republice. V současnosti nabízí nejen služby pro uživatele drog, ale řeší i otázky dalších závislostí jako je gambling či kombinovaná závislost na drogách a alkoholu. Prioritním programem je ochrana veřejného zdraví a s tím spojené snižování rizikového chování drogově závislých jako je výměna injekčního materiálu či testování na krvi přenosné infekční cho-

roby (HIV, hepatitida typu C). Organizace se také aktivně věnuje prevenci a práci s problémovou mládeží. SPR tak provozuje nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, kde řeší aktuální otázky vývoje dětí v době dospívání (SPOR, 2015).

3.1 Kontaktní centra divize Olomouckého a Zlínského kraje

Kontaktní centra jsou upravena v zákoně o sociálních službách § 59, jako **nízkoprahová zařízení poskytující ambulantní, popřípadě terénní služby osobám ohroženým závislostí na návykových látkách**. Cílem služby je snižování sociálních a zdravotních rizik spojených se zneužíváním návykových látek. Služba kontaktních center obsahuje dále tyto základní činnosti:

- **Sociálně terapeutické činnosti** - socioterapeutické činnosti, jejichž poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování osob, (sociální práce, motivační rozhovory, prevence relapsu, poradenství pro matky a ženy uživatelky, rodinné poradenství) a poskytování informací o rizicích spojených se současným způsobem života a jejich snižování prostřednictvím metod založených na přístupu minimalizace škod (informační servis, výměnný servis).
- **Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí** - pomoc při vyřizování běžných záležitostí (sociální práce).
- **Poskytnutí podmínek pro osobní hygienu (hygienický servis).**

Kontaktní centra jsou registrovanou sociální službou dle zákona o sociálních službách a s ohledem na certifikace (usnesení vlády České republiky č. 300/2005 a 700/2005) jsou i držitelem certifikátu odborné způsobilosti pro poskytování kontaktních a poradenských služeb, vydaného Radou vlády pro koordinaci protidrogové problematiky.

3.1.1 Poslání služby

Posláním kontaktních center je poskytovat odborné sociální a poradenské služby lidem s projevy návykového (závislostního) chování a jejich blízkým, kteří se v této souvislosti ocitli v tíživé životní situaci (nepříznivé sociální situaci). Snižovat negativní důsledky užívání nelegálních nealkoholových drog a patologického hráčství. Neodmyslitelnou součástí práce je podpora a motivace uživatele sociálních služeb ke změně dosavadního životního stylu s výhledem abstinence a snaha o jejich znovu zapojení do běžného způsobu života. Kontaktní

centra dále usilují o ochranu společnosti před možnými negativními důsledky zneužívání návykových látek.

3.1.2 Cíle služby

Cíle vychází z dlouhodobé individuální práce a naplňování principů sociálního začleňování uživatelů sociální služby, kdy je maximálně podporován běžný způsob života. Hlavním cílem je zlepšení kvality života klientů po stránce psychické, zdravotní a sociální, které by umožňovalo jejich smysluplné zapojení do společnosti. Mezi zásadní cíle ve spolupráci s klientem patří zejména dosáhnout rozvoje nebo udržení sociálních schopností a dovedností klientů, optimálního sociálního začlenění uživatelů sociální služby, maximální informovanosti u uživatelů návykových látek o rizicích spojených se současným způsobem života, minimalizace rizik spojených se současným způsobem života klientů, aby klient samostatně zařizoval své běžné záležitosti, obnovení nebo upevnění kontaktů s rodinou uživatele sociální služby, aby klient samostatně a plánovaně vykonával osobní hygienu, optimální péče o zdraví osob s problémem návykového chování, včetně začlenění do návazné zdravotní sítě, sociální a psychické stabilizace rodičů, příbuzných a přátel osob ohrožených návykovým chováním.

3.1.3 Cílová skupina

Kontaktní centra poskytují odborné sociální a poradenské služby lidem s projevy návykového (závislostního) chování a jejich blízkým, kteří se v této souvislosti ocitli v tíživé životní situaci (psychické, zdravotní, sociální, finanční aj.). Do okruhu osob spadají lidé s projevy návykového chování s rozdílnou motivací ke změně dosavadního životního stylu a motivací k léčbě či s různými fázemi, typy závislosti. Své služby poskytují mužům i ženám bez ohledu na jejich věk, původ, etnickou příslušnost, mateřský jazyk, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.

Jedná se převážně o problémové uživatele nelegálních nealkoholových drog, uživatele těkavých látek, psychofarmak, osoby s kombinovanou závislostí, dívky, těhotné ženy a matky ohrožené návykovým chováním a v neposlední řadě rodiče, přátelé a příbuzní osob ohrožených návykovým chováním.

3.1.4 Další služby kontaktního centra

Vyjma základních služeb kontaktní centra poskytují dále tyto služby:

Vstupní zhodnocení stavu klienta – tento proces zahrnuje jednání se zájemcem o sociální službu, zjištění základních informací o klientovi, jeho momentální zdravotní a sociální situaci, včetně užívaných drog a rizikovém chování. Při splnění stanovených podmínek se uzavírá smlouva o poskytnutí sociálních služeb a poté následuje proces individuálního plánování ve spolupráci s klientem.

Kontaktní práce – v našich podmínkách se jedná o práci v kontaktní místnosti. Cílem je vytvoření podmínek vzájemné důvěry a komunikace s klientem. Také je v rámci kontaktní práce zásadní vytvářet podmínky pro poskytování kvalitních zdravotních a sociálních služeb. Důležité je, aby klient uměl (ve spolupráci s pracovníkem) vyjádřit adekvátně své potřeby.

Výměnný program – tato služba neobsahuje jen vlastní akt výměny použitého injekčního materiálu za čistý, nepoužitý injekční materiál, ale též poskytnutí dalších propriet potřebných k bezpečné aplikaci (dezinfekční tampóny, ...). Nezbytné je upozornění na způsob bezpečné likvidace špinavého, použitého injekčního náčiní a poučení o bezpečném způsobu aplikace drog.

Základní zdravotní ošetření – cílem této služby je základní ošetření poranění či jiné nemoci. V popředí stojí snaha přimět klienta navštívit odbornou lékařskou pomoc, na kterou mu je v zařízení poskytnut adekvátní odkaz či přímo asistenční služba. Je nutné, aby pracovníci kontaktního centra byli schopni poskytnout první pomoc.

Testování (HCV, HBV, HIV, těhotenské testy, testy na přítomnost drog v moči) – cílem je zjištění výskytu infekčního onemocnění u klienta. Samozřejmou součástí je před a po testové poradenství a též zjištění rizikového chování klienta. Dále předáváme informace o možnostech přenosu a příznacích možné infekční nákazy. Informujeme o možnostech testu, který poskytujeme a předáme odkaz, případně rovnou dohodneme schůzku s návazným lékařským odborníkem (je-li to nutné). V současné době centra poskytují testy na HIV, Hepatitidu typu C, Syfilis a těhotenské testy z moči.

Hygienický servis – hlavním cílem této služby je obnovit a podporovat základní hygienické návyky u klientů, zajišťujeme prostředky pro využití sprchy a použití WC, dále také vyprání prádla.

Informační servis – je základní služba, poskytují se informace v maximální možné míře a to zejména vzhledem ke stávající situaci, stavu a zájmu ze strany klienta. Zaměřujeme se na oblast bezpečného užívání, zdravotní a sociálně-právní oblast.

Sociální práce – je zaměřena na zlepšení sociální situace klienta, ale také na schopnost řešit své sociální problémy. Týká se to zejména sociálně-právní oblasti (vyřizování dokladů, sociálních dávek, bydlení, přídavků na děti, ale i splácení dluhů), zprostředkování kontaktů na návazné sociální služby v olomouckém regionu, také poskytnutí asistenční služby, není-li si klient jistý svými sociálními dovednostmi.

Individuální poradenství – je důležitou součástí práce kontaktního centra a můžeme ho podrobněji rozdělit na obecné (řeší se aktuální situace v životě klienta, podporuje se jeho motivace a kompetence tyto problémy řešit) a strukturované poradenství (je prováděno na základě plánu, který si předem dohodne pracovník s klientem, probíhá strukturovaně, má prvky psychoterapeutické či je zaměřen prakticky na trénink či rozvoj určitých schopností, dovedností klienta)

Pomoc v krizi – cílem je stabilizace klienta, tzn. vnitřní zklidnění, dochází k uvolnění emočního napětí v bezpečném prostředí a porozumění situaci s ohledem na budoucnost. Dále se snažíme společně v situaci zorientovat, strukturujeme ji a nalézáme důležité okolnosti, které přispěly ke krizi. Toto uvědomění si souvislostí je předpokladem řešení situace, otevírání budoucnosti – dalších možností a eventuálního předejití další krize.

Potravinový servis – centra poskytují tuto službu částečně v závislosti na sponzorském daru a znamená poskytnutí základních potravin a nápojů, určených ke konzumaci v zařízení.

Individuální poradenství pro rodiče a osoby blízké klientům – probíhá obdobně jako výše popsané individuální poradenství s cílem zvýšit kompetence rodičů či blízké osoby uživatele, při řešení tohoto závažného problému. Nedílnou součástí je podání veškerých informací a poskytnutí maximální podpory, aby se rodina dokázala vyrovnat s nastalou situací.

3.1.5 Vzdělávání pracovníků kontaktních center

Vzdělávání zaměstnanců kontaktních center, respektive jejich vzdělávací potřeby budou hlavním tématem empirické části této diplomové práce. Problematika závislostí je svou povahou interdisciplinární. Práci s uživateli drog se věnují profesionálové s kvalifikací v různých pomáhajících profesích (kromě sociálních pracovníků např. psychologové, psychiatři, speciální pedagogové). Z legislativního pohledu spadají pod zaměstnance kontaktních center, jak sociální pracovníci, tak pracovníci v sociálních službách. Z toho vyplývá, že na ně jsou kladeny požadavky jak na oblast kvalifikace tak odbornosti, kterých jsme se dotkli v předchozích kapitolách. Základním rámcem jejich vzdělávání je systém celoživotního profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách, který pracovníkům poskytuje garanci

kvality profesních školení a usnadňuje systémové plánování vzdělávání zaměstnanců v organizacích. Tento systém celoživotního vzdělávání pomáhá pracovníkům prohlubovat všeobecné odborné znalosti a dovednosti a také získat příslušnou specializaci.

Podle Standardů odborné způsobilosti Rady vlády ČR pro koordinaci protidrogové politiky pro zařízení a programy poskytující odborné služby problémovým uživatelům a závislým na návykových látkách (2002), má organizace vždy písemně zpracovaný postup při přijímání a zácvičení nového zaměstnance, včetně zajištění jeho vzdělávání v rozsahu potřebném pro kvalifikovaný pracovní výkon. Dále mají všichni zaměstnanci rovný přístup k dalšímu vzdělávání. Pravidelné vzdělávání zaměstnanců se realizuje na podkladě analýzy jejich znalostí, dovedností a schopností podle individuálních vzdělávacích plánů a vzdělávacího programu organizace (Standardy odborné způsobilosti, 2002).

Kontaktní centra přijali také „Etický kodex České asociace streetwork“. Tento kodex vychází z etického kodexu sociálních pracovníků, se zaměřením na sociální pracovníky kontaktních center (terénní programy, kontaktní centra a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež) a pracovníky terénních programů pro nízkoprahové sociální služby. Pracovníci jsou povinni se při poskytování sociálních služeb řídit tímto kodexem, který mimo jiné obsahuje kodex zaměřený na odbornost, jehož obsahem je snaha o zajištění, držení a rozvíjení profesionálních kompetencí, které obsahují i supervizi, dále snaha o uvědomování si a zachovávání hranic vlastních kompetencí. Další kodex upravuje snahu o zvyšování odborné úrovně své práce a brání tomu, aby odbornou práci prováděl nekvalifikovaný pracovník nebo pracovník bez patřičného vzdělání a průpravy. Pracovníci nesou zodpovědnost za celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základní předpoklad pro udržení stanoveného standardu služeb a schopnosti řešit etické problémy.

Cílem sociálních pracovníků v drogových službách je **hlavně pomoc se sociálními problémy u svých klientů**. Hlavními sociálními problémy u klientů v drogových službách jsou problémy v rodině, v partnerství a v ostatních sociálních vztazích, finanční problémy a problémy se zaměstnáním. Kritériem posuzování kvality sociální práce v drogových službách bude snaha sociálního pracovníka pomoci klientovi s řešením jeho sociálního problému. (Matoušek, 2001). Matoušek (2005) dále uvádí, že mezi cíle sociálních pracovníků v drogových službách patří také **získání klientovy důvěry a podpora klientovy motivace k léčbě**. Podle Navrátila (in. Matoušek, 2005) patří mezi další cíle sociálních pracovníků v drogových službách znalost o závislostech a víra v hodnotu a důstojnost každého člověka bez ohledu na užívání drog a jeho aktuální situaci.

Kalina (2008, s. 372) zmiňuje, že v tomto typu služby je kladen velký důraz na **profesionality a osobnostní kvality pracovníka**. Pracovník musí být komunikativní, musí umět dobře držet hranice, musí být tvořivý a flexibilní, musí být důvěryhodný. Výhodou je, pokud je tým sestaven multidisciplinárně tj. poradenští pracovníci, zdravotničtí pracovníci, sociální pracovníci. Navrátil (in Matoušek, 2005, s. 214), zdůrazňuje nezbytnost systematických znalostí o závislostech; o člověku, společnosti i o jejích systémech; nezbytnost systematického sebepoznání; víry v hodnotu a důstojnost každého člověka bez ohledu na užívání drog a jeho aktuální situaci. Terčem intervence by měl být jak klient, tak i jeho prostředí ve smyslu „rovnováhy mezi požadavky prostředí a schopností klienta je zvládat“. V práci s uživateli drog je nezbytné se zaměřit na jednotlivce i na systémové souvislosti jeho situace, tedy věnovat pozornost vedle zjevných problémů i širším sociálním vazbám. Podle Kaliny (2008, s. 375) je vzhledem k náročnosti práce velmi důležité další vzdělávání pracovníků a možnost supervize jak týmové, tak i případové. Velký důraz je nutno klást na bezpečnost práce a na prevenci syndromu vyhoření. V rámci organizace mají pracovníci zajištěnou individuální, týmově i případově zaměřenou supervizi.

Realizace vzdělávání probíhá v souladu se zákonem o sociálních službách, § 111, vzdělávání zdravotnických pracovníků probíhá v souladu se zákonem č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních. V rámci organizace dále probíhají školení požární ochrany a bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Pracovníci mají dále povinnost po nástupu absolvovat tento „základní balíček vzdělávání“:

Kvalifikační multidisciplinární kurz pro sociální pracovníky i pracovníky v sociálních službách se zaměřením na adiktologii (200 hodin), který je povinný pro všechny nové a stávající zaměstnance. Kurz je rozdělen do tematických bloků, které na sebe navazují. Posluchači jsou postupně seznámeni s teoretickými koncepty a pojmy oboru adiktologie, se specifickými otázkami sociální práce s uživateli návykových látek, s psychologickou a psychiatrickou problematikou a dalšími. V letošní inovované podobě je kladen důraz na praktické dovednosti a vědomosti, kdy významnou součástí kurzu je dvoudenní sebezkušenostní workshop zaměřený na komunikaci a poradenství nebo exkurze do center Sdružení Podané ruce. Inovace kurzu odráží snahu směřovat k interaktivnímu pojetí vzdělávání, podpoře kritického myšlení a diskuze nad důležitými tématy pod vedením nejlepších odborníků v oboru.

Motivační rozhovory, které jsou chápány jako univerzální přístup sociální práce s uživateli drog, který je možné uplatnit ve všech fázích práce s tímto typem klientely. Motivační roz-

hovor je soubor komunikačních strategií vedení rozhovoru, jenž je cíleně zaměřen na vyvolání změny v závislém chování. Tento přístup vychází mimo jiné z teoretického modelu Prochasky a Di Clementiho (1992), tzv. kruhového modelu změny, který vymezuje jednotlivá stadia procesu změny. Při uplatňování motivačního rozhovoru je naprosto zásadní správně diagnostikovat fázi změny, v níž se klient aktuálně nachází. Každá fáze má své specifické úkoly a intervence (Matoušek, 2005, s. 214).

Krizová intervence, kterou můžeme vymezit jako „specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi“. Tvoří jí různé pomoci formy, které mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, narušenou kritickou životní událostí.

V rámci vzdělávání a rozvoje dále Společnost Podané ruce o. p. s. disponuje svou vlastní vzdělávací organizací „**Vzdělávací centrum I. E. S.**“, která je akreditovaná Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy a současně také Ministerstvem práce a sociálních věcí. Toto centrum se od roku 1999 se věnuje poskytování systematického vzdělávání odborníků v oblasti sociálních služeb, školských a zdravotnických zařízení nebo v jiných pomáhajících profesích. Zakládá si na poskytování kvalitního vzdělávání v aktuálních tématech s ohledem na potřeby účastníků. Využívá širokou lektorskou základnu složenou z odborníků v jednotlivých oblastech. Vzdělávací centrum poskytuje kurzy krizové intervence, zaměřené na terapeutickou a poradenskou činnost, zaměřené na expresivní terapii, zaměřené na látkové i nelátkové závislosti, pro pedagogy, metodiky prevence a pracovníky nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, zaměřené na management organizací, specifické, dlouhodobé a kvalifikační.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V přechodí části této práce jsme si vymezili teoretická východiska práce. V této kapitole popisujeme metodiku výzkumu, kterou jsme zvolili, zdůvodňujeme zvolený kvalitativní přístup, nástroje sběru dat a vymezujeme metodu stratifikovaného záměrného (účelového) výběru a stanovená kritéria.

Kvalitativní metodu výzkumu jsme zvolili s ohledem na specifika výzkumného vzorku, jeho velikost, časovou a geografickou náročnost. Pro výzkumnou studii jsme vybrali oblast vzdělávacích potřeb skupiny pracovníků kontaktních center. Záměrně jsme zacílili toto výzkumné šetření na pracovníky kontaktních center, jejichž vzdělávací potřeby dosud nebyly výzkumným šetřením blíže zkoumány. Specifikum a náročnost tohoto povolání sebou nese spoustu znalostí a dovedností, které mohou být díky tomuto šetření řádně definovány a dalším vzděláváním efektivně rozvíjeny. Informace získané z výzkumu mohou poskytnout důležitou zpětnou vazbu ke vzdělávání v organizaci jednak pracovníkům, kteří za tuto oblast zodpovídají a v neposlední řadě externím či interním realizátorům vzdělávacích aktivit.

4.1 Výzkumné strategie

Prvním krokem v rámci naší výzkumné strategie je formulace výzkumného problému, neboli pojmenování toho, čemu se budeme ve výzkumu věnovat, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu a má gramaticky podobu oznamovací věty (Šed'ová, 2007, s. 65). Naším výzkumným problémem je **zjistit více o oblasti vzdělávacích potřeb pohledem samotných pracovníků kontaktních center**. Jedná se o tzv. fenomenologické zkoumání, které je podle Hendla (2005, s. 128) „hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Tento přístup vychází z filozofické fenomenologie. Výzkumník se snaží vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přikládá. Výzkumník analyzuje získaná data, aby zachytil esenci prožité zkušenosti. V rámci fenomenologické studie se vytváří popis a interpretace sdělených prožitků“.

Naším zájmem je se výše uvedenému tématu věnovat do hloubky, chceme získat co nejvíce konkrétních informací a také ucelenější pohled na danou problematiku, proto jsme zvolili **kvalitativní výzkumnou strategii**. Miovský (2006) popisuje kvalitativní přístup, jako ten, který využívá zásady neopakovatelnosti, jedinečnosti a dynamiky. V jeho obsahu pracujeme cíleně s reflexivní povahou každého psychologického hloubání. Disman (2011) označuje kvalitativní výzkum jako nečíselné pátrání, vysvětlení společenské skutečnosti, jenž si klade

za cíl, odkrýt smysl pokládaný sdělovaným informacím. Hendl (2005) uvádí, že kvalitativní výzkum je procesem hledání porozumění, který je založený na rozdílných metodologických tradicích, zkoumání stanoveného společenského, či lidského problému. Výzkumník vytváří souhrnný, holistický obraz a analyzuje různorodé typy textů. Také informuje o názorech komunikačních partnerů výzkumu a provádí bádání v přirozených situacích. Podle Gavory (2000) se jedná o výstižnou, detailní a tvárnou deskripci. Výzkumník, dle jeho názoru, usiluje o sprátelení respektive o sblížení se zkoumanými jednotlivci a zároveň touží proniknout do situací, ve kterých tito jedinci jednají. Jedině potom jim může badatel porozumět a popsat. Kvalitativní výzkumná strategie nám dovolí hlouběji proniknout do zkoumané problematiky a současně nám odkryje konkrétní názory, pohledy a představy pracovníků kontaktních center na zkoumanou oblast.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Hlavním cílem výzkumu **je identifikovat vzdělávací potřeby pohledem pracovníků kontaktních center.**

K výše uvedenému hlavnímu cíli, jsme stanovili cíle dílčí. Tyto cíle nám, pomohou pochopit zkoumanou problematiku a poskytnou nám na ni ucelený pohled. **Dílčími cíli** jsou:

- Zjistit specifika z pohledu profese pracovníka kontaktního centra.
- Zjistit jaké znalosti a dovednosti jsou podle pracovníků kontaktních center potřebné pro efektivní výkon jejich profese.
- Zjistit jak vnímají celoživotního vzdělávání pracovníci kontaktních center, jaké jsou jejich motivy k dalšímu vzdělávání a vzdělávací potřeby.
- Zjistit jaké jsou podmínky v uspokojování vzdělávacích potřeb pracovníků kontaktních center v organizaci.
- Zjistit zda jsou pracovníci kontaktních center spokojeni s nabídkou a formami vzdělávacích aktivit na trhu a realizovanou supervizí v organizaci.

4.3 Výzkumné otázky

Cílem rozhovorů s pracovníky kontaktních center je získat odpovědi na tyto následující výzkumné otázky, které mají směřovat k hlavnímu cíli této práce.

1. Jaká jsou specifika profese pracovníka kontaktního centra?

2. Jaké znalosti, dovednosti a osobní předpoklady jsou podle pracovníků kontaktních center potřebné pro efektivní výkon jejich profese z pohledu cílové skupiny a typu vykonávaných činností?
3. Jak vnímají celoživotního vzdělávání pracovníci kontaktních center a jaké jsou jejich vzdělávací potřeby?
4. Jaké jsou podmínky v uspokojování vzdělávacích potřeb pracovníků kontaktních center v organizaci?
5. Jsou pracovníci kontaktních center spokojeni s nabídkou a formami vzdělávacích aktivit na trhu a realizovanou supervizí v organizaci?

4.4 Volba metod získání dat

Pro účely tohoto výzkumného šetření bylo primárně zvoleno „polostrukturované interview“, které je zřejmě vůbec nejrozšířenější podobou metody interview, protože dokáže eliminovat nevýhody nestrukturovaného a plně strukturovaného interview. Na druhou stranu možnost kombinace prvků nestrukturovaného a strukturovaného interview činí z polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj. Je zapotřebí náročnější technická příprava, kdy se vytváří určitá schémata, které jsou pro tazatele závazná. Kromě toho klademe různé doplňující otázky, naváděcí a přímé otázky. Téma tedy pomocí nich rozpracováváme do hloubky, a to tak, aby to bylo užitečné vzhledem k cílům a formulovaným výzkumným otázkám (Miovský, 2006, s. 159 – 161). To jsou také hlavní důvody, proč jsme se přiklonili právě k této technice sběru dat.

4.5 Výběr výzkumného vzorku a jeho charakteristika

Náš výzkumný vzorek, s nímž bude realizován tento výzkum, byl zvolen metodou záměrného (účelového) výběru. Záměrný, respektive účelový výběr, označuje Miovský (2006, s. 136) jako nejvíce rozšířenou metodu výběru, s níž se v kvalitativním přístupu můžeme setkat. Spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ní také souhlasí. Záměrný výzkumný soubor reprezentuje devět pracovníků tří kontaktních center Zlínského a Olomouckého kraje spadající pod Společnost Podané ruce. Jedná se o Kontaktní centrum Charáč Uherské Hradiště, Kontaktní centrum Prostějov a Kontaktní centrum Olomouc.

Charakteristika výzkumného vzorku

Pracovník č. 1 (P1) věk 45 let, nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské, v organizaci působí jako vedoucí oddělení adiktologických služeb a vedoucí kontaktního centra od roku 2006, tj. 9 let.

Pracovník č. 2 (P2) věk 44 let, nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou, v současné době studuje v bakalářském studijním programu, v organizaci působí jako kontaktní a terénní pracovník 5 let.

Pracovník č. 3 (P3) věk 32 let, nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské, v organizaci působí jako kontaktní a poradenský pracovník a psycholog od roku 2009 tj. 5 let.

Pracovník č. 4 (P4) věk 33 let, nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské, v organizaci působí jako vedoucí kontaktního centra a zdravotník 12 let.

Pracovník č. 5 (P5) věk 28, nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské, v organizaci působí jako sociální pracovník v terénním programu, kolem 5 let.

Pracovník č. 6 (P6) věk 37, nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské, v současné době student navazujícího magisterského vzdělání, v organizaci působí jako kontaktní sociální pracovník, v organizaci působí 15 let.

Pracovník č. 7 (P7) věk 44, nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou, v současné době student bakalářského vzdělání, v organizaci působí jako vedoucí kontaktního centra i terénní pracovník od 2007 tj. 9 rok.

Pracovník č. 8 (P8) věk 27 let, nejvyšší dosažené vzdělání magisterské, v organizaci působí jako sociální pracovník 3 roky.

Pracovník č. 9 (P9) věk 35 let, nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské v současné době student navazujícího magisterského vzdělání, v organizaci působí jako sociální pracovník a zástupce vedoucího 13 let.

Shrnutí

Průměrný věk pracovníků je 36 let. Tři pracovníci mají nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské, čtyři pracovníci vysokoškolské bakalářské a dva středoškolské s maturitou. Aktuálně studují čtyři pracovníci vysokou školu. Průměrná doba jejich působení v organizaci je něco přes 8 let.

4.6 Realizace výzkumu

V první fázi výzkumu jsme elektronicky kontaktovali odborného ředitele Mgr. Lukáše Carlos Hrubého s prosbou o možnost tvorby diplomové práce s tímto tématem. Odborný ředitel zaslal dne 15. 9. 2014 souhlas ke zpracování, téma diplomové práce označil za zajímavé. Následně byly elektronicky osloveny také jednotlivé kontaktní centra, s prosbou o realizaci rozhovorů k diplomové práci. Termíny a průběh výzkumu byl laděn telefonicky s jednotlivými vedoucími pracovníky kontaktních center, tak aby byl pro pracovníky co nejvíce vyhovující.

Samotný výzkum byl realizován během měsíce března, konkrétně ve dnech 9., 11., 23. a 29. března 2015 v přirozeném prostředí, tj. v prostorách jednotlivých kontaktních center s využitím převážně kontaktních a poradenských místností. Rozhovor byl realizován bez přítomnosti dalších osob. Účast ve výzkumu byla pro pracovníky dobrovolná, o to více si vážíme toho, že rozhovor poskytli skoro všichni pracovníci. Z celkem z deseti a půl pracovníků, nám poskytlo rozhovor devět z nich. Bez jejich aktivního přístupu, vstřícnosti, a otevřenosti by nebylo možné výzkum realizovat.

V první řadě byli pracovníci seznámeni s osobou realizátora výzkumu, s tématem výzkumu a jeho využitím. Pro potřeby výzkumu byl u všech pracovníků získán souhlas s nahráváním rozhovoru a z hlediska ochrany osobních údajů bylo dojednáno, že nebudou uváděna jejich jména ani příjmení. Možnost získání zvukového záznamu pro nás znamenala velikou pomoc a podporu. U všech rozhovorů byla snaha o to, aby nahrávací zařízení co nejméně narušovalo výzkumný kontakt s účastníkem, tj. aby nepřekážel a současně, aby co nejkvalitněji zaznamenával zvukový průběh výzkumné situace. Pracovníci byli rovněž seznámeni s možností předčasného ukončení rozhovoru z jakéhokoliv důvodu i bez jeho udání. Této možnosti žádný nevyužil. Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru 30 minut, v průběhu rozhovorů jsme využívali doplňujících otázek tak, aby se nám podařilo hlouběji proniknout do zkoumané problematiky a dosáhlo se tak vyšší přesnosti a výtěžnosti.

4.7 Způsob zpracování dat

Transkripce

Miovský (2006) uvádí, že transkripce je jedním z prvních kroků převedení netextových dat textových. Během tohoto procesu považuje za nezbytnou systematickosti, která utváří zá-

kladní princip, jenž vede k promyšlené a systematické redukci. V této diplomové práci využijeme **transkripci doslovnou**, která je dle Hendla (2005) velmi časově náročná, ovšem pro podrobné vyhodnocení, zcela nezbytná. Můžeme při ní důležitá místa zdůrazňovat podtrháváním, u určitých míst vepsat komentář na kraji stránky či tvořit seznamy a komparovat jednotlivá místa v textu. Doslovně tak zaznamenáváme mluvený projev informátora, včetně výrazů nespisovných, slangových, gramaticky chybných, přechytlivých apod.

Zakotvená teorie

Pro zpracování „polostrukturovaných interview“ byla dále zvolena **metoda zakotvené teorie**. Zakotvená teorie je druhem strategie výzkumu a způsobem analýzy dat. Uplatňuje se v kontextu objevování, jde při ní především o exploraci a rozvíjení nových teorií. Přístup označovaný pod pojmem zakotvená teorie (grounded theory) vyvinuli Strauss a Glaser v roce 1967 (Hendl, 2005, s. 226). Jednou z jejich hlavních výhod je její schopnost integrovat v rámci kvalitativní analýzy data získaná odlišným způsobem a využít tak nejen více různých metod získávání dat, ale současně využívat různých přístupů v samotné analýze (Miovský, 2006, s. 226). Tato metoda by měla splňovat všechny požadavky, jež jsou kladeny na vědeckou metodu: validitu, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost (Strauss, Corbinová, 1999, s. 17). Zakotvená teorie je vytvořena a prozatím ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů. Proto se fáze shromažďování údajů, jejich analýza a samotná teorie vzájemně doplňují. Začínáme zkoumanou oblastí, fenoménem a necháváme, aby se v průběhu výzkumu mohlo „vynořit to, co je v této oblasti významné (Miovský, 2006, 226). Cílem je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka, vzniklá teorie je proto zakotvena v datech (Hendl, 2005, s. 125). Zjištěné údaje jsou analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novým způsobem, což je ústředním procesem tvorby nové teorie a rozumíme tím kódování (Miovský, 2006, s. 246). Tvorba zakotvené teorie vyžaduje vstoupit do „terénu“ a shromažďovat data v našem případě to budou texty rozhovorů.

Kódování

V kontextu zakotvené teorie rozumíme pod pojmem kódování operace, s jejichž pomocí jsou zjištěné údaje analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novými způsoby, což je ústředním procesem tvorby nové teorie (Miovský, 2006, s. 228). Hendl (2005, s. 246) kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.

Je to proces analýzy údajů (dat) a jeho výsledkem jsou záznamy kódování. Existují tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem a to:

- otevřené kódování,
- axiální kódování,
- selektivní kódování.

Tyto procedury se nemusí používat zcela odděleně. V každém případě začínat otevřeným kódováním a ke konci analýzy provést spíše selektivní kódování.

Otevřené kódování

Autoři Švaříček a Šedřová (2007) vymezují otevřené kódování jako část analýzy, zabývající se označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Tyto jsou rozebrány na samotné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. V tomto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což může vést k novým objevům. Otevřené kódování lze používat různým způsobem, můžeme kódovat slovo po slovu, podle odstavců, nebo podle celých textů a případů. Tomuto procesu také říkáme konceptualizace. Konceptualizace je prvním krokem analýzy. Určitým jevům přidělujeme jména a tím provádíme pojmenování kategorií. Pojmenování by co nejvíce mělo souviset s údaji, které zastupuje. Kategoriím určujeme jejich vlastnosti a dimenzi, které jsou základem pro vytváření vztahů mezi kategoriemi, subkategoriemi a hlavními kategoriemi.

Podle Strausse, Corbinové (1999) je otevřené kódování úsekem analýzy, jenž se zabývá označováním a klasifikováním pojmů díky důkladnému prostudování údajů. Tito autoři dále poukazují na to, že po rozebrání a prostudování údajů, jsou odhaleny podobnosti, rozdíly a též jsou kladeny otázky o úkazech údají reprezentovaných. Při tomto postupu, jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní, ale i cizí dohady o jevu, čímž dochází k novým poznatkům.

Axiální kódování

Miovský (2006) axiální kódování chápe jako soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených spojení (vazeb) mezi kategoriemi. „Axiální kódování je souborem postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 70).

Selektivní kódování

Posledním krokem, jenž vede k vytvoření zakotvené teorie, bude selektivní kódování, které lze definovat jako „proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvádějí“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86). Pomocí otevřeného kódování vytvoříme kategorie a pojmy, pomocí axiálního je propojíme do významového rámce. „Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. V průběhu selektivního kódování je výzkumník veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. To znamená, že budou integrovat ostatní témata a kategorie.“ Hendl (2005, str. 251).

5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

5.1 Otevřené kódování

Nadcházející část práce je zasvěcena analýze a interpretaci dat, které jsme získali z jednotlivých rozhovorů s pracovníky kontaktních center prostřednictvím polostrukturovaných interview. Data z jednotlivých rozhovorů nám pomohla zodpovědět jednotlivé dílčí cíle a především výzkumné otázky, které byly nezbytným pojítkem pro zodpovězení hlavního cíle práce.

Prostřednictvím analýzy jednotlivých rozhovorů formou otevřeného kódování, bylo identifikováno celkem 5 kategorií, které byly dále rozčleněny do dalších podkategorií a to:

1. Specifika profese

V této kategorii je věnována pozornost vnímání specifik profese pracovníka kontaktního centra, jak z pohledu cílové skupiny, práce s ní tak nároků na pracovníka.

- **Cílová skupina**
- **Práce s cílovou skupinou**
- **Nároky na osobnost pracovníka**

1. Kompetence pracovníků

Následující kategorie je zaměřena na kompetence pracovníků, tzn. jaké konkrétní znalosti, dovednosti a osobní předpoklady pracovníci ve své profesi považují jako nejvýznamnější.

- **Znalosti**
- **Dovednosti**
- **Osobní předpoklady**

2. Celoživotní učení

Tato kategorie se zabývá pohledem pracovníků na proces celoživotního vzdělávání v jejich profesi.

3. Vzdělávací potřeby

Tato kategorie se zaměřuje na to, kdo zodpovídá za oblast plánování jejich dalšího vzdělávání, jaké znalosti a dovednosti pracovníci v současné chvíli vnímají jako nedostatečné

nebo cítí potřebu je dále rozšířit a v neposlední řadě na to, jak se jim jeví současná nabídka vzdělávání.

- **Plánování vzdělávání**
- **Aktuální vzdělávací potřeby**
- **Absolvované vzdělávání**
- **Uspokojování vzdělávacích potřeb**

4. Supervize

Tato kategorie vypovídá o tom, jak vnímají pracovníci supervizi ve své organizaci.

5.1.1 Specifika profese

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, jaké pracovníci vnímají specifika své profese. Dle většiny respondentů z řad pracovníků kontaktních center specifika této oblasti sociální práce vychází především z podstaty a charakteru cílové skupiny, se kterou pracují a z toho vyplývajícím požadavkem na osobu pracovníka.

Cílová skupina

První podkategorii nazvanou „**cílová skupina**“ vnímalo jako významné specifikum své profese **osoby s projevy návykového (závislostního) chování**, kteří se v této souvislosti ocitli v tíživé životní situaci. Do okruhu těchto osob spadají lidé s projevy návykového chování s rozdílnou motivací ke změně dosavadního životního stylu a motivací k léčbě či s různými fázemi, typy závislosti. Tuto cílovou skupinu, jako specifikum profese zmiňovalo sedm pracovníků (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9) P1 „...myslím, že to je takový pracovník prvního sledu, je to ten kdo se potkává s lidmi, kteří mají nějaký způsob chování, který společnost úplně neschvaluje...“, P2 „...specifikum je v tom, že se potkáváš s lidma, kteří nejsou ve stavu „normálním“, jsou tedy ovlivněni drogami a už to je specifikum, že nevíš, měl bys být připravený zvládnout tady ty jejich stavy. Takže se dá říct, že specifikum jsou „drogově závislí“.“, P9 „... samozřejmě díky tomu, že jsou to lidi, kteří užívají návykové látky, to už je sama ta cílová skupina, mi přijde hodně specifická“. Pracovník P6 vnímá vystupování klientů v kontaktním centru za přirozenější: P6 „A i když je to určitě jiné než na nějaké sociálce, kde oni jdou a žádají nějaké dávky nebo něco takového, takže v podstatě se tam snaží vystupovat v lepším světle. Tak tady můžou míň hrát sami za sebe.“ a pracovník P1 dodává „...takže vlastně by měl být tento kontaktní pracovník někdo, kdo nějakým způsobem bude

reprezentovat jakousi laskavější tvář společnosti vůči těmto lidem, aby si uvědomili, že nejsou jenom lovnou zvěří pro orgány činné v trestním řízení, ale že jejich problém je společnost schopná se dívat i jinýma očima a je schopná nastavit nějaké mechanismy, které by jim mohli pomoci, tak aby to ti lidi byli schopni přijmout“.

Práce s cílovou skupinou

Druhou podkategorií, kterou jsme nazvali „**práce s cílovou skupinou**“ vnímalo, jako významnou šest pracovníků (P3, P4, P5, P6, P7, P9), přičemž kladli důraz na určitou **neformálnost** (P3, P4, P5, P7) P3 „...je určitá neformálnost, to že se tady dá pracovat se spontánností, je to opravdu jiné než jsem byla zvyklá z praxí...je to trochu takové neformálnější prostředí a tenčí led“, P4 „...máme s klienty posunutý hranice, není to tedy nějaká úřednická pozice, spíš je to tedy na rovině s těmi klienty. Ne jakože bysme byli úplně na rovině s klienty, spíš jsou malinko níž.“, P7 „Ten neformálnější přístup, to každopádně...přece jenom ten klient je trošku na jiné úrovni než u nás, třeba vykáni s klienty, u nás ve své podstatě si v 95 % tykáme. Dostávají nabídku, jakou formou je máme oslovovat, jestli tykání nebo vykáni. Takže to už je takové to bližší.“. **Anonymitu (P5, P6)** P5 „S tím samozřejmě souvisí ta anonymita, není potřeba zjišťovat od klientů nějaký podrobnosti týkající se...rodných čísel, jmen a podobně, což samozřejmě pro pracovníka může být výhoda, ale na druhou stranu je to trošku i zátěž, když ten pracovník uvažuje, co může komu říct“, a **dobrovolnost (P6)**: P6 „Je to opravdu dobrovolný vztah, klienti sem přijdou na základě dobrovolnosti. Je to anonymní, takže ta práce je taková v něčem složitější, možná v tom, že je tam ta dobrovolnost a oni nemusí ty data dávat nám“. Dalším významným prvkem byla **důvěra**: P6 „To hlavní je tam i ta důvěra. Musíme si získat tu důvěru a pak nějak pracovat s těma lidma“. P7 „...je to větší propojenost s těmi lidmi, s tím, že tady opravdu si ten člověk musí ten vztah a tu důvěru s tím klientem nějak vypracovat, vybudovat.“. Pracovníci P6 a P7 zmiňují, že v této práci je **kladen důraz na kontakt s klientem**, jedná se podle nich o větší propojenost s těmi lidmi. Pracovník P9 dodává P9 „... v určitých částech života máme na toho klienta, nějaký vliv, to si myslím, že je také specifické.“

Nároky na osobnost pracovníka

Při srovnání odpovědí jednotlivých pracovníků nám vyplývá nárok na osobnost pracovníka. **Jedná se o upřímnost, otevřenost, profesionalitu, schopnost udržet si hranice, přátelskou vřelost, multifunkčnost vyplývající z různorodosti práce/zakázek od klientů a postavení samotných pracovníků.** Kalina (2008, s. 372) zmiňuje, že v tomto typu služby je

kladen velký důraz na profesionalitu a osobnostní kvality pracovníka. P3 „...o to víc mi to přijde náročnější jakoby na pozornost, na vnímání...tahle práce klade hodně nároky na osobnost pracovníka. Ne každý to úplně snese, když není v roli automaticky, že by klienti k němu vzhlíželi jako k autoritě.“ P8 „... upřímnost, otevřenost, ale zároveň potřebu udržet si hranice s klientama a takovou tu profesionální a přátelskou vřelost. A zároveň být hodně jako silnej ve svém postoji a nenechat se zatlačit do kouta a být hodně nestrannej a pevněj.“, P4 „... je to asi nějaká multifunkčnost toho zaměstnance, že řešíme široké okruhy toho, co klienti potřebují.“, P5 „... je to různorodost práce a těch pracovníků, že mají spoustu zajímavých zakázek od klientů. Takže to opravdu není nějaký stereotyp. Klient přichází vždycky s něčím novým a pracovník na to musí nějakým způsobem reagovat“.

Současně jeden pracovník zmiňuje, jako specifikum své profese **vnímání profese veřejnosti** „P5 „...nějaké jako vnímání veřejnosti, našeho povolání. Čili někdy se stává, že jsou nějaké negace z veřejnosti a ten sociální pracovník musí nějakým způsobem do jisté míry obhajovat, to co tady provádí. Musí vysvětlovat, třeba někteří lidi nemají ponětí, jak to tady probíhá“.

5.1.2 Kompetence pracovníků

V této kapitole se zaměříme na to, jaké znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady jsou dle pracovníků potřebné pro efektivní výkon jejich profese.

Znalosti

I v této kategorii došlo u většiny pracovníků ke shodě. Mezi nejvýznamnější znalost pracovníci považují oblast je **legislativy**, a to převážně z pohledu trestního práva, které se vztahuje k drogové problematice a zákona o sociálních službách, kterou zmínilo sedm pracovníků (P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9): P1 „Dále mě napadají legislativní znalosti, i když se současnými změnami, si to aktuálně dohledám na internetu. Legislativní znalosti zcela jistě, zvlášť co se týká zákonů, které se vztahují k drogové problematice. Ty ostatní, pokud někdo řeší něco speciálnějšího, tak se na to musíme stejně nějak připravit a zkonzultovat třeba s někým nebo nabízíme, aby využil třeba nějaké jiné služby.“, P6 „Legislativa...jakože zákon o sociálních službách ... klienti chtějí po nás informace tady k těmto věcem, na jaké dávky mají nárok. I občas nějaké právo, právní záležitosti. Není třeba, abysme byli nějakí odborníci, ale je dobré se v tom orientovat, aby ti klienti věděli, na co mají nárok. Takový všeobecný přehled.“, P9 „...znalost zákona o sociálních službách...většina těch lidí se kterými mi pracujeme, je buď na hmotné nouzi, nebo pobírá nějaké dávky, takže v tomto se asi orientovat“. Pracovník P8 zmiňuje dluhové poradenství, které v současné době vnímá jako aktuální P8 „Mě v poslední

době přijde, že to je hodně dluhový poradenství...sociální zákon, co se týká dávek, úřadů práce“.

Znalost zdravotvědy v základním slova smyslu pracovníci (P1, P3, P4, P5, P6, P8) považují také za významnou: P1 *„Znalosti ze zdravotvědy v základním slova smyslu...mastičky, které tady používáme tak vědět na co jsou, umět udělat nějaký základní převaz nějaké rány, vydezinfikovat ji. Umět odebrat kapilární krev na test.“*, P5 *„...aby pracovník uměl principy toho přistupování harm reduction, takže nějaký ochrany zdraví, aby se naučil něco ve smyslu těch zdravotnických věcí, jako jak je dobré, když už užívá injekčním způsobem, jak je dobré to dělat, čeho se hlavně vyvarovat, že to je ten nejrizikovější způsob“*, P6 *„Zdravotnické nějaké základy, jako první pomoc... typické projevy, které vznikají u braní nosem nebo do žíly... jak ošetřit nějaké abscesy, flegmóny, žloutenky“*, pracovník P8 zdůrazňuje *„samozřejmě nezasahovat do lékařského“*.

Další významnou oblastí je **znalost z oblasti drogové problematiky**, kterou zmiňovalo pět pracovníků (P1, P2, P4, P5, P9) jako např. členění, působení na člověka a sociální důsledky braní drog: P1 *„...znalosti z oblasti drogové problematiky, tzn. něco málo o tom, jak která droga působí a co s člověkem udělá...“*, P2 *„Znalosti o účinkách drog, nějaké to členění, působení, hlavně sociální důsledky té závislosti.“*, P5 *„musí mít nějaký základní povědomí, jak se dělí návykové látky, jaké to má specifika hlavně z těch působení na člověka. Aby věděl, co to s tím člověkem dělá ta určitá droga.“*, P9 *„znalost, co se týče návykových látek, asi z teoretického hlediska. Ta zkušenost sama o sobě není důležitá. Je to práce s lidma, kteří berou návykové látky, ale pořád je to práce s lidma.“*

Dalších pět pracovníků vnímá, jako důležitou **znalost sociální práce** (P1, P2, P4, P6, P9): P1 *“Znalosti z oboru sociální práce, protože sociální práce je stěžejní práce, kterou s těma lidma děláme, pomineme-li výměnu jehel.“*, P2 *„... třeba znalosti ohledně sociální sítě, tím myslím další služby, často ty klienty musíš někam posílat, musíš, musíš vědět, jak to tam funguje, s čím tam lidi můžou přijít, takže prostě návazné další služby, návazné, no prostě sociální služby, P9 „...z oblasti sociální práce, ...dokázat toho člověka odkázat na instituce, které se přímo tady tím zabývají, to si myslím, že je velice důležité, aby si ti lidi prostě byli schopni řešit tady ty věci, tam kde je řešit mají.“*

Co se týče dalších odborných znalostí pracovníci P3 a P4 se shodují na **znalosti psychologie** P3 *„...mě právě hodně pomáhá hodně ta psychologie, protože jsme se na škole věnovali psychopatologickým problémům a tady je krásná sbírka různých diagnóz. Tady na tohleto*

*je to opravdu bohaté prostředí. Nebrat si spoustu věcí osobně. Tady třeba hodně potkáváme lidi s psychózami, takže ta práce je s nima jiná, spousta klientů je hodně podezřívavá, k tomu samozřejmě patří paranoia nebo takové zvláštní charakterové změny té osobnosti, takže tyto znalosti mě ze začátku pomáhali hodně.“. P4, P5, P6 zmiňují také oblast krizové intervence pomoc v krizi. Pracovník P8 ještě doplňuje **znalost z oblasti psychohygieny** P8 „...umět ošetřit sám sebe trošičku, takže nějaká ta psychohygienu. To je hodně důležitý, protože někdy si myslím, že to jsou opravdu fakt těžký případy, se kterými se člověk těžko vyrovnává tak jako psychicky sám a přece jenom tady musíme v tom být profesionální a nestranní a snažit se pomoci tomu klientovi.“. Mezi významnou znalost řadí pracovník P5 také **základní ovládnutí internetu** P5 „...základní ovládnutí internetu, zní to zvláštně, ale tohle, kdyby tady člověk neuměl tak se nehne asi nikam, protože nejsme supermani, nevíme spoustu věcí, co se týče nějakých právnických rad nebo i sociálních zákonů, to se pořád mění, takže umět s počítačem a orientovat se a najít ty informace...“.*

Nehledě na povinnost vyplývající ze zákona o sociálních službách považují pracovníci (P1, P2, P4, P5, P9), **studium vysoké školy pro výkon své profese za potřebné**, konkrétně se pracovníci shodují na vhodnosti oborů Sociální pedagogika (P1, P6, P9), sociální práce (P1, P5, P9) a obor psychologie (P5 a P6). Pracovník P2 současně zmiňuje pohled na studium z hlediska pokory a uplatnitelnosti získaných znalostí: P2 „...nejvíc to pro mě má na mě vliv studium z hlediska zvládnutí stresových situací, z hlediska pokory. Já nevím, čím to přesně je, že člověk se potom jakoby jinak chová k těm klientům, protože sám vidí možná tlaky, které před tím nemusel tak vnímat, že možná klienti třeba ty tlaky zažívají jakoby už od malička. Čím víc stresu vydržím, tím víc dokážu být pokornější. Využívám znalosti z oblasti vývoje, poradenství, výchovné věci jsme se také učili. Určitě ta škola je potřebná.“.

Dovednosti

Rozvíjet účinnou komunikaci je „schopnost naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami a komunitami.“ (Havrdová, 1999, str. 45). Tato kompetence je míněna jako základní stavební kámen dovedností, na němž pak může být celá další práce s klientem postavena. Všichni pracovníci se shodli, že mezi potřebné dovednosti patří především **komunikační dovednosti**, které zahrnují i další oblasti jako schopnost řešení konfliktů, aktivní naslouchání, schopnost řešení konfliktů atd. P1 „...když to shrnu komunikační dovednosti, protože komunikovat, protože naše práce spočívá v povídání, a kdybych to chtěl dále rozdělovat, tak zařadím ještě naslouchání, schopnost podávat zpětnou vazbu, ale to jsou podle mě všechno komunikační dovednosti. Co se týká z pohledu

vedoucího je to to všechno, co jsem zmiňoval plus manažerské dovednosti, schopnost zorganizovat si čas.“, P3 „...jelikož se jedná o kontaktní práci, to stojí a padá, na komunikačních dovednostech... Samozřejmě pod těmi komunikačními dovednosti se ukrývají spousty dalších dovedností, jako vyjednávání, aktivní naslouchání, sebeovládání. Řekla bych, že opravdu na té komunikaci to stojí a padá.“, P5 „...nějakou komunikační dovednost, protože jeho náplň práce jsou dvě věci, musí mluvit a druhý je poslouchat. Za významný prvek považuje pracovník P2 **motivační rozhovory**, které můžeme zařadit také pod komunikační dovednosti P2 „...protože když se je naučíš používat dobře, vycházíš s těma lidma výborně. To je jako ne, že se jich naučíš, ale to že jich přijmeš to je fakt rozdíl...to není jakoby prvek, který ti jde z mozku do mozku, čím ty jakoby stimuluješ ty lidi a to jakoby stačí, ale ty když je dobře motivuješ tak to jde ze srdce do srdce a to je to hlavní, akorát tam musíš najít tu hranici toho, aby ses do toho neponořila tak aby, tě to emočně neovládlo. Ale je to někdy jakoby lehčí, protože tu zodpovědnost prostě necháš na tom člověku“.

Podle Havrdové (1999) by měl sociální pracovník pracovat jako odpovědný člen organizace, měl by přispívat k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty, efektivně využívat všech zdrojů a spolupracovat s kolegy. **Schopnost týmové práce**, můžeme zařadit, jako jednu z dalších významných dovedností, kterou zmiňovalo pět pracovníků P4, P5, P6, P9 P4 „Ještě mě je důležitý spojování informací a předávání těch informací v týmu. Takže když ten zaměstnanec něco zjistí, měl by to předat dál v týmu, tak abychom získali náhled právě nad tou situací.“, P5 „vzhledem k tomu, že pracuju v týmu, který je sice malej... tak si myslím, že týmová spolupráce určitě musí fungovat, že je potřeba se domlouvat na spoustě věcí, hlavně na dodržování nějakých jednotných pravidel, aby klienti věděli, co si můžou dovolit, co po nás můžou chtít a co nemůžou.“.

Dle pracovníků (P2, P4, P5) je zásadní, aby byl sociální pracovník schopen oddělit svůj profesní a osobní život a **uměl relaxovat a pracovat se stresem**.

Osobní předpoklady

V pomáhajících profesích zastávají důležité postavení kromě znalostí a dovedností také osobnostní předpoklady pracovníků, jelikož ovlivňují práci s klientem. Pracovníci se shodli, že je pro tuto profesi důležitá především **empatie** (P2,P4, P5, P6), **citová stabilita a vyzrálá osobnost** (P1, P4, P5, P6), **zájem o vlastní rozvoj** (P2, P6), P2 „...rozvoj, vlastní seberealizace. Myslím si, že by tady nemohl pracovat nikdo, kdo by na sobě nechtěl pracovat. Takže s těch osobních předpokladů vnímáš snahu o vlastní rozvoj, jakože neustrnout na místě“.

práce se stresem - psychohygienu (P3, P6) P6 *“Pracovat s tím, že když vím, že ten člověk se hned neposune, to není jakoby jen můj díl viny... takže možná i psychohygienu, práce se syndromem vyhoření. Že jako neočekávám od toho, že spasím tady ten svět a že nemám přílišná očekávání.”*, **schopnost hned nesoudit a smysl pro spravedlnost (P3, P5)**, **lidskost P3** *„...je fajn když vidí nějakou normální reakci, lidskost, že není to jenom o tom, že člověk může být jako profesionál, ale o tom všechno jenom neodkývat, jakoby tu autentickou zpětnou vazbu jim dát.”*, **zájem o lidi P6** *“...zájem o lidi. Vůbec to, že ten člověk má ty lidi rád, že je umí přijmout, že je přijme i s tou problematickou osobností, se kterou je někdy těžké pracovat.”* a **přívětivost P5** *„Dále nějaká přívětivost, milost, přístupnej k tomu být pozitivní, že se k těm lidem staví primárně pozitivně.”*

5.1.3 Celoživotní učení

Následující podkapitola nám pomůže zjistit to, jak pracovníci pohlíží na celoživotní učení. Zda-li na další vzdělávání nahlíží jako na skutečnou vnitřní potřebu, anebo pro ně spíše představuje plnění povinností vyplývajících ze zákona.

Všichni pracovníci shodně vnímají další vzdělávání a profesní rozvoj, **jako něco přínosného a pro práci s lidmi nutného P1** *„je to velmi důležité, vzhledem k tomu, že jsem v té práci zaznamenal, ještě nějaký ten rok před platností zákona o sociálních službách, v podstatě jsem tady zaznamenal i život bez něj, a stejně to pro mě bylo důležité, že nám firma umožňovala se vzdělávat, dokonce dbala na to, abychom nějaké základy toho vzdělávání dostaly.”*, P5 *„Myslím si, že v každé profesi, která komunikuje s lidmi, se musí člověk pořád něčemu učit. Jak se říká, učený z nebe nespadl. A zvláště v sociálních sféře se pořád něco mění ohledně i těch zákonů jak jsem říkala a tady těch věcí, které musí člověk znát. Takže probíhá neustálé hledání.”*, P8 *„...důležitý to je, dokonce bych řekla, že je to podstatný, přece jenom je to obor, který se sám o sobě vyvíjí a zároveň i ta problematika se kterou pracujeme, jak už sociální, zdravotní, dluhový poradenství, právní věci...to se všechno pořád nějak transformuje, jde nějakým způsobem dopředu, takže je potřeba se v tom orientovat, abychom mohli adekvátně klientům poradit.”*, P9 *„...všechno se promítá skrz tu oblast sociální, právo, zdravotnictví, to jsou segmenty ve kterých se pořád něco děje takže určitě se to pak promítá do té práce a to už pak ten pohled na celoživotní vzdělávání je k tomu nakloněný. Nemůže si člověk myslet, že to co se učil před 10 lety, dneska bude fungovat, navíc strašně, jak ta doba jde dopředu, tak i ti klienti jsou jiní...myslím, si, že to do toho celoživotního učení patří, že i ta metodika, individuální plány vzdělávání a všechny další věci, které*

přinesl ten zákon o sociálních službách, na to je potřeba reagovat. Takže určitě bez toho by to nešlo.“

Pracovník (P8) dále upozornil na problém finanční stránky celoživotního učení P8 „...v sociálním zákonu je těch 24 hodin ročně, což je sice skvělý, ale pak když na to ta organizace peníze nemá tak je to trošku takový paskvil. Sice na jedné straně celoživotní vzdělávání super, ale chtělo by to řešit nějak i tu druhou stránku, prostě ty peníze.“ a uznatelnosti studia vysoké školy nebo delšího výcviku v rámci dalšího profesního vzdělávání (P1, P2) P1 „všichni tady studují něco, co jim nenaplnuje to penzum dané zákonem, protože všichni dělají vysokou školu, byť teda sociálního směru, ale studium vysoké školy se nepočítá do studia v rámci tohoto vzdělávání, což je podle mě totální nesmysl. Co jiného by se tam mělo počítat než studium sociální pedagogiky. A spouště lidem spíš než aby je to motivovalo k dalšímu vzdělávání, rozvoji tak spíše je to k tomu demotivuje. Místo toho aby lidé byli motivováni k delším kurzům nebo výcvikům, tak se spíš mluví o těch 24 hodinách. Rozumím tomu, že delší kurz stojí více času a financí, právě proto by zákon měl vycházet vstříc, když někdo se uváže, že studuje vysokou školu sociálního zaměření, anebo je v nějakém výcviku. Takže už třeba nemusí dostudovávat těch 24 hodin.“

5.1.4 Vzdělávací potřeby

V této podkapitole se podíváme na vzdělávací potřeby z pohledu plánování dalšího vzdělávání pracovníků, identifikace znalostí a dovedností, které v současné době pracovníci považují za nedostatečné nebo cítí potřebu je dále rozšířit, přínosnosti a uplatnitelnosti absolvovaného vzdělávání a vnímání současné nabídky vzdělávání.

Plánování vzdělávání

Všem pracovníkům organizace umožňuje nadále se vzdělávat a profesně rozvíjet, a to maximálním možným rozsahu. Všichni pracovníci se mohou spolupodílet na tvorbě svých individuálních vzdělávacích plánů a mají při plánování svého dalšího vzdělávání volnou ruku a je jen na nich samotných, jaké vzdělávací kurzy se rozhodnou absolvovat P2 „U nás se sestavují individuální vzdělávací plány při hodnocení, a je to tak, že já si vyberu, co mě láká, a na to hodnocení už přemýšlím o tom a zároveň s tím šéfem proberu, co si vyberu, z jeho pohledu by mě mohlo také něco dát, bez té konzultace nebo odsouhlasení to opravdu neděláme. Je to dobré, protože on mě ze své pozice reflektuje, vidí, co by mi lépe prospělo. Při tom hodnocení dojde k tomu, že já vidím něco jinak a pak přijdu na to, že by to bylo pro mě užitečnější. Ze zákona máme těch 24 hodin, takže je na mě, s čím přijdu k hodnocení, a pak

to prokonzultujeme i z té finanční stránky. “. Existuje minimum, které je povinné a musí se absolvovat co nejdřív, jako multidisciplinární kurz, krizová intervence a motivační rozhovory, ale pak už to záleží na samotných pracovnících (P6, P9). Kontrolní a zároveň zodpovídající roli, zde mají vedoucí pracovníci, kteří schvalují naplánované vzdělávání a na které se pracovníci v případě potřeby poradit ohledně plánování svého vzdělávání mohou vždy obrátit. Plánování dalšího vzdělávání je jedním z výstupů pravidelného ročního hodnocení zaměstnanců formou Individuálního vzdělávacího plánu. Návrhy dalšího profesního vzdělávání nese jak samotný pracovník, tak vedoucí. Proces plánování dalšího vzdělávání je o společné komunikaci, konzultaci, dialogu. Pracovníci P5 a P7 doplňují **návaznost plánovaného vzdělávání na pracovní tým P5** „...*A v rámci tady těch hodnocení si určujeme, co by nás zajímalo, jaká oblast a většinou se to musí shodovat nějak s rozvržením toho týmu, co je potřeba nejen osobnostně pro toho konkrétního pracovníka, ale aby to i týmově zapadalo, aby ten tým byl multifunkční. “*

Pracovníci P2, P8 a P9 poukazují na **finanční stránku oblasti plánování P8** „...*a potom už samozřejmě záleží na penězích. Jestli zaměstnavatel nám to bude schopnej zaplatit. Takže je to primárně na nás, ale když to na něčem spadne, jsou to většinou peníze. V rámci toho hodnocení se bavíme, jaký máme vize, co bysme chtěli nebo nechtěli. A pokud na to budou peníze tak se to dá, akorát tam je vždycky blbý to období na začátku roku, když finance nejsou ještě úplně jasné. “*, P9 „...*Když je to zadarmo z těch projektů, tím líp. “*. Pracovník P9 vnímá nedostatek z **pohledu návaznosti dalšího vzdělávání po absolvování základního balíčku požadovaného organizací**, chybí mu nějaká strukturovanost P9 „...*máme nějaký takový základní balíček, co musíme absolvovat, ale v momentě, kdy to člověk absolvuje, už to nemá žádnou návaznost, už se každý v tom motá, jak chce a vybírá si, co chce a absolvuje, co chce, pokud mu to ten vedoucí schválí. Tady by mě docela sedlo něco strukturovaného, nemám úplně představu, jak by to mělo vypadat, ale uvítal bych, kdyby tam byli další navazující záležitosti. I když on ten základní balíček obsahuje hodně zajímavé věci, tam opravdu dostane to maximum. “*

Aktuální vzdělávací potřeby

V přímé práci s klientem, pracovníci cítí silnou potřebu se nadále rozvíjet ve vedení poradenských rozhovorů (P5, P7) P5 „...*v nějakém vedení poradenských rozhovorů, něčeho takovýho, kde jde o pocit nějaký zodpovědnosti. To je ale víceméně jenom v mé hlavě. Protože, já za to odpovědnost žádnou nemám. Ale i tak cítím občas tu tíhu prostě, jestli jsem ty informace předala dobře, jestli tam bylo všechno, jestli jsem ho třeba nechtěně nějakým způsobem*

neovlivnila v jeho rozhodování. “, P7 „...poradenství na bázi nějakých propracovaných psychoterapeutických sezení, ač máme kurz, který byl zaměřen na prevenci relapsu, to mám pocit, že v tomhle tom si nejsem jistá a nebudu se do toho ani nějak pouštět. “, při práci z citlivými tématy P3 “Třeba když klienti chodí s nějakým zneužíváním nebo třeba když máme maminky, které opustí své děti. Tam mám fakt hodně i po těch letech často hledám způsob jak se na to úplně jednoduše zeptat. K tomuhle je samozřejmě spousta literatury z oblasti krizové intervence, ale pořád si na to nepřipadám dostatečně připravená.“ v **psychotherapeutickém směru** (P4) a dále v oblasti krizové intervence, práce s agresivním klientem a komunikaci, protože to by se dalo dle P2, P4 a P6 opakovat po pěti rocích znova. Pracovník P2 a P4 zmiňují v této oblasti velký přínos metody sebezkušenostních výcviků P2 „...tam jdeš, tam se obnažíš, tam to na tebe fakt zapůsobí, takže takových do takových výcviků, do jakýchkoliv sebezkušenostních výcviků, které se nabízejí, bych šla. Je to takový drsnější způsob, ale jak moc tomu dám já, tolik dostanu. Samozřejmě je pohodlnější jet někam vyslechnout si věci a máš to skoro nic. Ale když můžeš, je fakt lepší sebrat odvalu. “.

V rámci manažerského vzdělávání pracovníci (P1 a P9) zmiňují oblast **vedení lidí, týmové spolupráce, timemanagementu** P1 „...něco o vedení lidí, což si myslím, že by mi mohlo korespondovat s tím, že se snažím ve volných chvílích být k dispozici jako supervizor v sociálních službách. Základy nějaké týmové spolupráce, zákonitosti týmu, komunikace v týmu...to jsou věci, které bych se rád dozvěděl. “, dále **oblast účetnictví a ekonomiky** (P1).

Co se týká odborných znalostí, pracovníci (P6, P8) zmiňovali **oblast legislativy**, jak z obecného pohledu P6 tak specializovaného na dluhové poradenství a trestněprávní problematiku P8 „Je toho fakt hodně, a co se týká těch dluhů tak sami klienti jsou v tom hodně negramotní a tím, že žijou životem, jaký žijou, ze dne na den, tak velmi často podepisují naprosto nevhodný věci a trestněprávní věci...a tím, že jsou v tom sami negramotní a velmi často jim chybí i dokumenty... takže to dluhový poradenství, je věc, která nás jako sociální pracovníky tíží nejvíce...Jsou to většinou takové věci, který jsou spojený s trestněprávní problematikou, takže to třeba vím, že tam vím, že mezery určitě máme. “

Podle pracovníka P4 existuje určitá souvislost s potřebou dalšího vzdělávání a délkou své praxe P4 „Co se týče toho krátkodobého vzdělávání, vzhledem ke své 12 ti leté praxi je velká náhoda pokud natrefím na nějaký kurz, který mě osloví“. Pracovník P6 vnímá přidanou hodnotu v účasti na kurzech z hlediska předávání tzv. dobré praxe „best practices“ P6 „A vůbec jako sdílet názory prostě jiných lidí, nebo prostě vidět i jiný názor na to obohacuje. Takže jakoby na tom kurzu je přínosné nejenom to formální, ale i ty názory těch druhých, pohledy.

Tak je to jakoby víc kreativní ta práce, jakože zapracovat tu myšlenku nebo ten způsob jak pracuje někdo jiný. Takže to má tu přidanou hodnotu.“

Absolvované vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se další vzdělávání se v organizaci plánuje spíše nedirektivním než direktivním způsobem, pracovníci za své působení absolvovali pestrá škála vzdělávacích kurzů, výcviků a stáží. Co se týče kurzů, jednalo se převážně o kurzy akreditované, některé z kurzů byly placené, jiné zdarma. Pracovníci měli v rámci rozhovorů možnost zamyslet se nad svým absolvovaným vzděláváním z pohledu přínosnosti a uplatnitelnosti ve výkonu své profese. Povětšinou pracovníci hodnotili absolvované vzdělávací kurzy jako přínosné pro výkon jejich profese P1 *„Já můžu říct, že se mi hodilo všechno. Protože všechno to co jsem studoval, všechny ty kurzy vycházeli z nějaké potřeby, tak aby mě to vždy někam posunulo, něco dalo.“*

Jako nejvíce přínosný považují pracovníci (P3, P4, P5, P6, P9) **motivační rozhovory**, přičemž kladně hodnotili motivační rozhovory, jako nástroj (P3, P5) P3 *„Mě osobně nejvíc dali nejvíc motivační rozhovory, to je opravdu tady takový šikovný nástroj jak toho klienta vystavit tomu jaký je, takže oni častokrát ten sebnáhled nemají a častokrát žijí v podmínkách, že nedostanou nějakou zpětnou vazbu.“*, P5 *„...mě líbí se v rámci nějakého toho rozhodování toho klienta, že není potřeba to za něj řešit, ale opravdu dávat mu možnosti, aby se těch svých ambivalencích mohl vyznat.“* a samotný průběh a atmosféru výcviku (P5, P9).

Pracovníci dále kladně hodnotili vzdělávání v oblasti **krizové intervence** (P3, P4, P5, P9) a **multidisciplinární výcvik** (P2, P6, P9) P9 *„...multidisciplinární kurz, o to jsem ho absolvoval v době, kdy jsem fungoval jako dobrovolník. Myslím si, že v dnešní době už je to tak nadupaná záležitost, je to to základní co tam ten člověk dostane. Povědomí, všechny ty oblasti, o kterých jsem párkrát mluvil to všechno v tom kurzu člověk nějak tak zažije. Vždycky ty tři dny po sobě byly docela intenzivní, myslím si, že ještě v dnešní době z toho těžím v některých oblastech určitě.“*

Uspokojování vzdělávacích potřeb

V oblasti uspokojování potřeb, pracovníci hodnotili současnou nabídku vzdělávání. Všem pracovníkům se nabídka dalšího vzdělávání jeví, jako **pestrá a bohatá**. Co se týče **souvislost délky praxe a vnímáním potřeby dalšího vzdělávání**, pracovníci poukazují pracovníci na to, že pokud už pracují v organizaci pátý rok a výš, mají omezenější možnosti výběru (P1, P2, P5, P9) P1 *„Pro nového pracovníka je nabídka opravdu pestrá. Ale když už člověk dělá*

5, 10 rok ve svém oboru a má povinnost se vzdělávat těch 14 hodin v roce, těžko nějakou náplň těch 24 hodin.“, P4 „Vzhledem k mé praxi je toho málo co by mě tak oslovovalo z té nabídky toho vzdělávání.

Dalším významným prvkem v uspokojování potřeb je **souvislost bohaté nabídky vzdělávání a kvalitou vzdělávání** (P4, P6, P8) P4 „...někdy je problém odlišit kvalitní kurz od toho nekvalitního, takže jsou tam důležitý nějaký osobní reference ostatních zaměstnanců nebo i třeba kolegů v oboru nebo i mimo“, P6 „Je spousta těch agentur, které pořád něco posílají, naopak člověk si musí ten výběr nějak omezit, na to co opravdu potřebuje. Reference jsou také fajn, pokud je to nějaká renomovaná zaběhnutá organizace, která má nějaké jméno v oboru.“.

Pracovníci (P8, P9) vnímají další souvislost **délky praxe s finanční stránkou** P9 „Ono to hodně souvisí s délkou mé praxe, já už bych hledal někde socioterapeutický výcvik, nebo něco takového, což je otázka financí.“, P8 „... ale zrovna tyhle ty kurzy, když už jsme v té práci jako delší dobu, by byli super, ale jsou opravdu strašně nákladný.“. Finanční stránku pracovník P1 doplňuje o **souvislost upřednostňovaného vzdělávání, které je poskytováno zdarma a návazností dalšího vzdělávání** P1 „Všichni nabízí nějaké základní 8mi hodinové kurzy. Úvod do ... a všichni na to jezdí, dost je to živené z nějakých projektů evropské unie, ten kdo tam přijede, tak krom toho že neplatí, dostane nějakou bagetu, což jako dobrý, ale jako kam mě to posouvá dál... potkávám se čas od času s nějakýma klientama s psychiatrickou diagnózou tak si skutečně rád zajdu na kurz Úvod do psychiatrie, který mě pomůže v tom, že během nějakých 8-16 hodin rozkryje myšlení tady těch lidí a jak s nimi pracovat, naučím se na to dívat tímto pohledem a obohatí mě to a opravdu mě stačí pouze nějaký základ, úvod do té problematiky. Ale zase jako u toho jenom přetrvávat u nějakého úvodu komunikativních dovedností, prevence syndromu vyhoření jenom protože jsou to kurzy zadarmo“. Uvedenou návaznost dalšího vzdělávání, kterou jako zmínil pracovník P9, jako nedostatek v oblasti plánování vzdělávání doplňuje dále v oblasti uspokojování vzdělávacích potřeb i pracovník P1 P1 „mě by vyhovovalo, kdyby na krizovou intervenci 1, navazovala 2, 3, 4, ale pořád je to krizová intervence 1. Chybí mi návaznost na některé absolvované kurzy“.

5.1.5 Supervize

Další formou vzdělávání a osobního rozvoje pracovníků v organizacích poskytujících sociální služby je supervize. Jak nasbíraná data ukázala, všichni z pracovníků mají možnost su-

pervize a využívají různé formy supervize, v našem případě se jedná o skupinovou i individuální. Oblasti, na které se supervize zaměřují, jsou taktéž různorodé, především se však jedná o oblast klientskou a týmovou. Supervize probíhá u všech podobně tj. 1x za 6 týdnů a pracovníci (P1, P2, P3, P6, P8, P9) ji vnímají jako **užitečnou a potřebnou ve své profesi** P1 „...protože vím, že je to dobré, jednak jsem se snažil to, aby můj tým vždycky pracoval pod supervizí, měl svého supervizora, byla to pro mě otázka cti... A také mě osobně to pomáhá pracovat.“, P2 „Supervize je účinná, těšíme se na ni, já to beru jakoby vzácnější den, takže já bych řekla, že bez toho by to jako nešlo... Vnímám ji opravdu, za velmi důležitý prvek v mé práci, svým způsobem je to prevence syndromu vyhoření.“, P5 „Já ji vnímám kladně určitě, je tam dán prostor si líp uvědomit, nebo mít ten náhled, když si s něčím nevíme rady, nemůžeme se rozhodnout a jsme v nějaké zapadlé skulině.“, P8 „...supervize dobrá v tom, že je to bezpečný prostředí.“, P9 „Vnímám to, jako úplně stěžejní věc od začátku pod tou supervizí pracuji“. Přínosným prvkem vnímá pracovník P2 i intervizi mezi kolegy, jejich zpětná reakce je pro něj důležitá.

Za důležitou považují pracovníci (P3, P9) **osobnost supervizora** „P3 „...pro mě je to hodně provázaný s tím, s osobou toho supervizora. Takže zatím, co jsem tady zažila...tak to zatím pro mě nebyli lidi díky, kterým bych to vnímala, jako hodně přínosné... já to vnímám, jako hodně důležitou věc v rámci těchto našich profesí, ale zatím jsem nenatrefila tu správnou osobu, která by to vedla“, P9 „...je to práce s lidma a na té osobnosti toho supervizora velice záleží“.

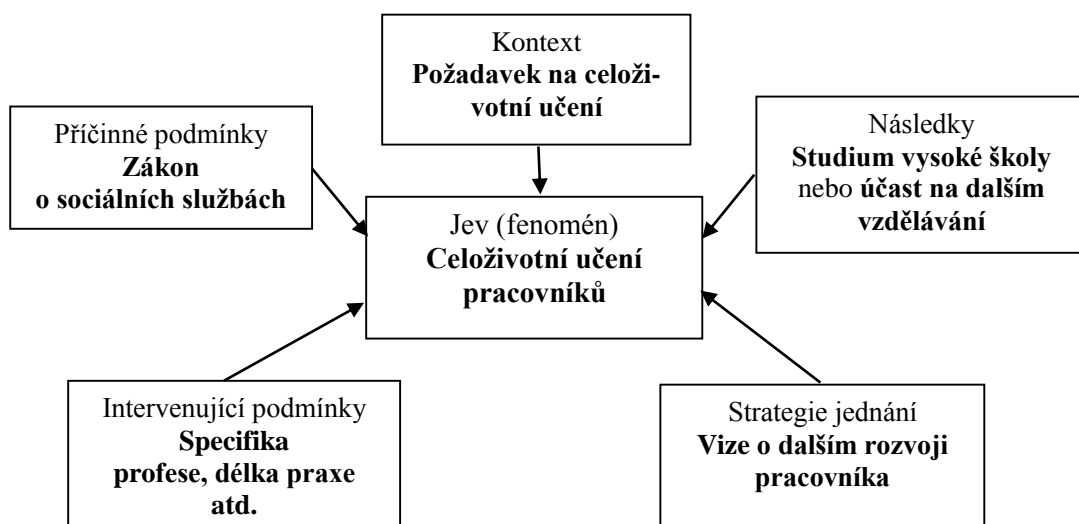
Někteří pracovníci (P5, P7) spatřují problém v **hledání tématu na supervizi**, které může často souviset s frekvencí supervize P7 „My hodně na supervize řešíme téma, na každou supervizi ho totiž musíme mít...jsme třeba na supervizi řešili, proč nemáme téma....my jsme malinký tým, my prostě ty situace řešíme okamžitě, všichni i s klientama, se vším. Najednou je supervize jednou za šest týdnů a já mám pocit jakoby vyřešeno. Já to beru, jako příjemné zpestření, nemůžu teda říkat „hurá už bude supervize“ my si řekneme „ježišmarja, už bude supervize? Co budeme dělat, co tam budeme řešit?“. Spíš hledáme něco, o čem tam budeme povídat, aby to jako nebylo vaření z vody. Většinou v rámci toho sezení něco vyplyne na povrch.“

Pracovník P9 se domnívá, že lidé mohou mít od supervize **přehnané očekávání** „P9 Když jsem třeba jezdíval dřív na kurzy, tak jsem se potkával s lidma, kteří třeba vůbec nechápali, co by jim to mohlo dávat, v čem by jim to mohlo pomoci. Já si myslím, že podstatná je informace, co ta supervize může, ale k čemu mě je, to není, já bych to trochu přirovnal a to jsem

zapomněl zmínit v současné chvíli aktuální dluhové poradenství, aby to člověk dokázal vidět nějak realisticky. To není nic, co by mě vyřešilo třeba nepříznivou situaci v práci. Supervizor je člověk, který na to má pohled, má zkušenosti ani ne z řešení těch situací, ale s pocitema se kterými se člověk potýká...dává ti to pocit, že v tom nejsi úplně sám. Ať řešíš příjemné nebo nepříjemné věci...věřím tomu, že často mají lidé od toho přehnané očekávání.“, dále doplňuje důležitost **nalezení toho správného druhu supervize** pro daný tým P9 „...je x druhů těch supervizí, je potřeba najít, aby to těm lidem sedělo. Někdo chce týmovou, protože tam chce řešit takové věci, někdo případovou, protože má klienty, se kterými si neví úplně rady a to jsou všechno oblasti, do kterých ten supervizor může vnést ten pohled, který může být přínosný.“.

5.1.6 Axiální kódování

Touto kapitolou se dostáváme k druhé úrovni analýzy, k axiálnímu kódování, jež spočívá v aplikaci obecného kódovacího paradigmatu. Tento model nám nastíní vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Umožní nám vidět jev „**celoživotní učení pracovníků kontaktních center**“ v jeho kontextu, popsat jeho příčiny, podmínky a dynamiku. Po rozčlenění kategorií a pojmů podle osnovy axiálního kódování budeme moci níže vidět jednotlivé dimenze jevu. Pojmová analýza možných hodnot znaků fenoménů a případů v dané kategorii tvoří výchozí bod pro další krok. V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie (Hendl, 2005, str. 248). V axiálním kódování jsou kategorie a subkategorie spojovány do souboru vztahů, a to pomocí tzv. paradigmatického modelu.



Jev (ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících, nebo ovládajících jednání, nebo interakcí nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah). Ústředním tématem, kolem nějž se soustředí všechny ostatní kategorie a subkategorie, je téma **celoživotního učení pracovníků**, jelikož právě to drží jednotlivé části schématu při sobě.

Příčinné podmínky (události, případy, dění, které vede k výskytu nebo vzniku jevu). V našem případě se jedná o **zákon o sociálních službách**, který jednoznačně klade požadavek na celoživotní učení v sociální práci.

Kontext (konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, tj. umístění událostí nebo případů tohoto jevu na dimenzionálních škálách, kontext představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce). **Požadavek na celoživotní učení** (požadavek na odbornou způsobilost), je zároveň souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a interakce vedoucí ke zvládnání nebo reagování na určitý jev (Strauss, Corbinová, 1999, s. 74). Nedílnou součástí každého požadavku na celoživotní učení vyplývající ze zákona o sociálních službách je požadavek na studium vysoké školy nebo požadavek na účast na dalším profesním vzdělávání. Kontext, v našem případě požadavek na celoživotní učení, je zároveň souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a interakce vedoucí ke zvládnání nebo reagování na určitý jev (Strauss, Corbinová, 1999, s. 74).

Všechny tyto faktory pak ve větší či menší míře určují a determinují **vize o dalším rozvoji pracovníka** (vzdělávací potřeba), pro účely paradigmatického modelu se jedná o **strategii jednání a interakce** (vyvinuté ke zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na jev za určitého souboru percipovaných podmínek).

Intervenující podmínky (strukturní podmínky související se strategiemi jednání nebo interakce, které jevu náleží, usnadňují nebo naopak znesnadňují strategie použité v určitém kontextu) podle Strausse, Corbinové (1999, s. 75) jsou to široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání, a současně ovlivňují kontext a zejména samotný jev. Zařadili jsme sem podmínky **finanční možnosti organizace, podporu celoživotního učení organizace, specifika profese, absolvované vzdělávání, aktuální vzdělávací potřeby, motivace k dalšímu rozvoji, časové možnosti, délka praxe**, která jde rukou v ruce s **možností uspokojování potřeb** (současná nabídka vzdělávání).

Následky jsou pak situace anebo jevy, jež nebývají vždy předpověditelné nebo zamýšlené, a jsou důsledky akcí a strategií, ať už úmyslných anebo neúmyslných (Strauss, Corbinová, 1999, s. 78; Hendl, 2005, s. 250). Těmito jevy se stává u jednotlivých pracovníků **studium vysoké školy a účast na dalším profesním vzdělávání**.

5.1.7 Selektivní kódování

Na výsledky axiálního kódování navazuje kódování selektivní, při kterém musí výzkumník tzv. vyložit kostru analytického příběhu vystihující jeho podstatu. Strauss a Corbinová (1999, s. 86) definuje selektivní kódování jako proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která se pak systematicky uvádí do vztahu s ostatními kategoriemi. Tyto vztahy se ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se zdokonalují a rozvíjejí. „Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. V průběhu selektivního kódování je výzkumník veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. To znamená, že budou integrovat ostatní témata a kategorie.“ Hendl (2005, str. 251).

Pro selektivní kódování byla tedy určena centrální kategorie s názvem „**nároky na práci s uživateli drog**“. Vzhledem k abstraktnosti centrální kategorie byly této kategorii přiřazeny následující vlastnosti, které byly rozděleny na čtyři části:

Osobnost

Práce s uživateli drog klade velký nárok na osobnost pracovníků. Významná je určitá neformálnost a anonymita tohoto vztahu, kdy pracovníci mají s klienty posunuté hranice, není to administrativa, ani represe. Pracovník by měl být někdo, kdo reprezentuje jakousi laskavější tvář společnosti vůči uživatelům drog, současně se na ně může dívat jinýma očima a je schopen nastavit nějaké mechanismy, které by jim mohli pomoci. Podstatnou roli zde hraje důvěra, jakožto schopnost vcítit se do myšlení a prožívání druhých. Dalším důležitým prvkem je vyzrálost – citová stabilita pracovníka, neboli odolnost vůči nepříznivým vlivům a současně také pozitivního náhledu na přítomnost a budoucnost. Pokud pracovník není stabilní, může negativně ovlivňovat klienta. Významná je také spolehlivost, smysl pro spravedlnost, schopnost nesoudit a neposuzovat. Dále nějaká přívětivost, milost, přirozenost a zájem o lidi, aby je dokázal přijmout i s jejich problematickou osobností. Podstatnou složkou je zájem o vlastní rozvoj vlastní seberealizaci tzn., aby pracovníci vnímali další vzdělávání a profesní rozvoj jako něco přínosného a pro práci s lidmi nutného. Významným prvkem je i schopnost oddělit svůj profesní a osobní život, umění relaxovat a pracovat se stresem.

Komunikace

Obecně je komunikační dovednost vnímána jako klíčová kompetence sociálních pracovníků. Práce s uživateli drog klade velké nároky na komunikační dovednosti pracovníků, protože jejich práce spočívá v povídání. Je to schopnost určitého vyjednávání. Náplní práce jednotlivých pracovníků je komunikace a naslouchání, které je jedním z významným nástrojů komunikačních dovedností. Pod pojmem komunikační dovednosti můžeme najít spoustu dalších potřebných dovedností jako vyjednávání, sebeovládání, schopnost podávat zpětnou vazbu, řešení konfliktů, účinná argumentace a v neposlední řadě schopnost týmové spolupráce. Pracovníci jsou součástí týmu, je pro ně důležité spojování a předávání informací. Dalším významným prvkem komunikačních dovedností je schopnost pracovat s nástrojem motivačních rozhovorů, které jsou terapeutickým a komunikačním přístupem zaměřeným na podporu vnitřní motivace lidí při změně chování. Důraz je kladen na základní vztahový přístup charakterizovaný spoluprací, respektem, zájmem a pomocí klientům hledat vlastní motivaci, nápady a cesty ke změně.

Odbornost

Podstatný je pro práci s uživateli drog požadavek na odbornost pracovníka. Specifikou profese pracovníka je právě nějaká multifunkčnost, pracovník řeší opravdu široký okruh toho, co klienti potřebují. Je zde ve vysoké míře kladen požadavek na znalosti z oblasti legislativy a to převážně z pohledu trestněprávní a dluhového poradenství. Dále na znalost sociální práce, jakožto stěžejní práce, kterou s klienty pracovníci dělají. Ta obsahuje znalost zákona o sociálních službách a návazných sociálních služeb. Další významným požadavkem na odbornost je požadavek na znalost zdravotní, jakožto všeobecném přehledu týkající se první pomoci, znalosti léků a nemocí a schopností odebrat kapilární krev. Dále nějaká znalost drogové problematiky tzn. členění drog, účinky a v neposlední řadě sociální důsledky závislosti. Doplňujícími znalostmi je znalost z oblasti psychologie, pomoci v krizi neboli krizové intervence.

Podpora

Uvedené nároky na práci s drogově závislými jsou v souladu s celoživotním učením sociálních pracovníků, které je jedním z výstupů zákona o sociálních službách. Schopnost rozvoje neboli celoživotního učení je jedním ze základních kompetencí sociálních pracovníků a nároků na osobnost pracovníka. V rámci dalšího rozvoje je významný proces identifikace vzdělávacích potřeb, který je součástí pravidelného hodnocení. Pracovníci si na něj připraví své

návraty dalšího vzdělávání a ve společném dialogu s vedoucím dochází k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Zaměstnavatelská organizace v maximální možné míře podporuje další vzdělávání svých pracovníků, jehož nedílnou součástí je supervize, jakožto jedna z celoživotních forem učení, jež se zaměřuje na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných a při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.

5.1.8 Shrnutí výzkumu

Výsledky výzkumu ukázaly, že kompetence nezbytné pro efektivní výkon profese, jsou determinovány jednak **specifiky cílové skupiny**, kterou jsou uživatelé drog. **Specifiky práce s cílovou skupinou**, jejichž významnými znaky jsou neformálnost, anonymita, dobrovolnost, důraz na kontakt s klientem, důvěra a v neposlední řadě **nároky na osobnosti samotného pracovníka**. Aby se sociální pracovníci vyrovnali s těmito specifikami, musejí být vybaveni vhodnými znalostmi, dovednostmi a osobnostními vlastnostmi. Heterogenita okruhů toho co cílová skupina potřebuje, si od pracovníků žádá tyto **znalosti**: orientaci v platné legislativě, v oblasti sociální práce, zdravotědě, drogové problematice a odborných znalostech jako základy psychologie, krizové intervence a psychohygieny. Tyto znalosti mohou pracovníci mimo jiné získat také při studiu na vysoké škole. Pracovníci studium na vysoké škole považují za potřebné, ideálně v oboru sociální pedagogika nebo sociální práce.

Dále by pracovník měl mít takové znalosti a dovednosti, které by usnadnily vzájemnou komunikaci a porozumění. Mezi takové **dovednosti** patří komunikační dovednosti spolu s dalšími dovednostmi jako aktivní naslouchání, vyjednávání, schopnost podávat zpětnou vazbu aj. Významným prvkem v komunikačních dovednostech je schopnost účinně využívat nástroj motivačních rozhovorů, jakožto terapeutického a komunikačního přístupu zaměřeného na podporu vnitřní motivace lidí při změně chování. Vzhledem k tomu, že pracovníci pracují v týmu a je pro ně důležité spojování a předávání informací musí být nedílnou součástí také týmová práce.

V pomáhajících profesích jsou důležité taktéž **osobnostní předpoklady** sociálních pracovníků, protože určují práci a vztah s klientem. Významnou roli zde hraje důvěra, jakožto schopnost vcítit se do myšlení a prožívání druhých. Dalším významným prvkem je vyzrálost – citová stabilita pracovníka, neboli odolnost vůči nepříznivým vlivům a současně také pozitivního náhledu na přítomnost a budoucnost. Pokud pracovník není stabilní, může negativně ovlivňovat klienta. Důležitou roli hraje také spolehlivost, smysl pro spravedlnost,

schopnost nesoudit a neposuzovat. Dále přívětivost, milost, přirozenost a zájem o lidi, tak aby je dokázal přijmout i s jejich problematickou osobností. Významným prvkem je i schopnost oddělit svůj profesní a osobní život, umění relaxovat a pracovat se stresem. Podstatnou složkou je zájem o vlastní rozvoj vlastní seberealizaci tzn., aby pracovníci vnímali další vzdělávání a profesní rozvoj jako něco přínosného a pro práci s lidmi nutného.

Jedním z dalších výstupů výzkumu, zjistit, jak pracovníci pohlíží na proces **celoživotního učení** ve své profesi. Pracovníci shodně celoživotní učení vnímají jako důležité, potřebné a podstatné, přece jen je to obor, který se sám o sobě vyvíjí a zároveň problematika se kterou pracují, ať už sociální, zdravotní, legislativní, to všechno jde pořád nějakým způsobem dopředu a pracovníci se v tom musí orientovat, aby mohli adekvátně klientům pomoci. Současně tuto povinnost celoživotního učení upravuje i zákon o sociálních službách a zaměstnavatelská organizace jej v maximální možné míře podporuje. Jedinou problém pracovníci spatřují ve finanční stránce a v uznatelnosti studia oboru daného zákonem o sociálních službách nebo dlouhodobého výcviku v rámci dalšího profesního vzdělávání.

Co se týče vzdělávacích potřeb, pracovníci se v průběhu realizovaných rozhovorů zamýšleli nad procesem plánování vzdělávání, aktuálními vzdělávacími potřebami, absolvovaným vzděláváním a současnou nabídkou vzdělávání. **Plánování dalšího rozvoje** probíhá u všech pracovníků stejně a je součástí pravidelného hodnocení zaměstnanců. Odpovědnost za něj nese přímý nadřízený, který odpovídá za tvorbu individuálního plánu. Pracovníci si na hodnocení připraví své návrhy dalšího vzdělávání a ve společném dialogu spolu s vedoucím dochází k tvorbě tohoto plánu, tak aby to týmově zapadalo. Problém pracovníci spatřují opět ve finanční stránce a v návaznosti dalšího profesního vzdělávání po absolvování základního balíčku vzdělávání požadovaného organizací. Mezi **aktuální vzdělávací potřeby** pracovníci řadí, převážně vzdělávání v přímé práci s klienty tzn. vedení poradenských rozhovorů, práci s citlivými tématy, krizovou intervencí, práci v psychoterapeutickém směru, komunikaci. Další zmiňovanou oblastí je legislativa, jak v obecném slova smyslu tak z pohledu dlouhodobého poradenství a trestněprávní odpovědnosti. Vzhledem k tomu, že čtyři pracovníci pracují i na vedoucích pozicích, kladli potřebu manažerského vzdělávání a to zejména v ekonomice, účetnictví, týmové práci, timemanagementu a koučování. V oblasti **absolvovaného vzdělávání** pracovníci vnímali jako nejvíce přínosné a uplatnitelné pro svou praxi vzdělávání v motivačních rozhovorech (samotný nástroj, průběh, atmosféra), krizové intervencí a multidisciplinárním výcviku. Důležitým prvkem jsou vnímány i stáže. V rámci **uspokojo-**

vání vzdělávacích potřeb pracovníci hodnotili současnou nabídku vzdělávání, kterou vnímají jako pestrou a širokou. Pracovníci dávali do souvislosti délku své praxe a vnímání potřeby dalšího rozvoje, kde zmiňovali, že pro nového pracovníka je stále z čeho vybírat, pokud jsou v organizaci déle, je toho málo, co by je oslovovalo. Dále dávali do souvislosti širokou nabídku vzdělávání a kvalitu poskytovaného vzdělávání, přičemž kladli důraz na důležitost osobních referencí. Pracovníci vnímají dále souvislost s délkou praxe a finanční stránkou. Pokud v organizaci pracují déle, měli by zájem o dlouhodobější typ vzdělávání, které je nákladnější. Někteří vnímají problém návaznosti dalšího vzdělávání a to i ve smyslu upřednostňování kurzů probíhajících zdarma.

Nedílnou součástí dalšího vzdělávání pracovníků je **supervize**, jakožto jedna z celoživotních forem učení, jež se zaměřuje na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných a při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Jak nasbíraná data ukázala, všichni z pracovníků mají možnost supervize a využívají různé formy supervize – skupinovou a individuální. Oblasti, na které se supervize zaměřují, jsou taktéž různorodé, především se však jedná o oblast klientskou a týmovou. Supervize probíhá u všech podobně tj. 1x za 6 týdnů. Supervizi vnímají pracovníci jako **užitečnou a potřebnou ve své profesi**, jako důležitou vnímají osobnost supervizora. Jediný problém, který v supervizi spatřují, je hledání témat.

5.1.9 Doporučení pro praxi

Naši snahou bylo, aby informace získané z výzkumného šetření, poskytli důležitou zpětnou vazbu ke vzdělávání v organizaci jednak pracovníkům, kteří za tuto oblast zodpovídají a v neposlední řadě externím či interním realizátorům vzdělávacích aktivit.

Využití této diplomové vnímáme ve zjištění nedostatku týkající se „návaznosti dalšího vzdělávání pracovníků kontaktních center“. Organizace poskytuje pracovníkům základní balíček vzdělávání, které musí všichni absolvovat. Balíček obsahuje multidisciplinární kurz, motivační rozhovory a krizovou intervenci. Po absolvování tohoto základního balíčku si každý pracovník volí vzdělávání podle svých vzdělávacích potřeb, které podléhá kontrolnímu mechanismu ze strany pracovníka, který odpovídá za jejich vzdělávání tj. přímý nadřízený. V této oblasti chybí pracovníkům návaznost na absolvovaný základní balíček vzdělávání požadavek na nějaké **další strukturované vzdělávání**. Pracovníci dále vnímají požadavek na **návaznost vzdělávání u krátkodobých kurzů, které jsou v současné době orientované převážně na úvod do dané problematiky**. Problematika návaznosti dalšího vzdělávání se

promítá i do souvislosti s délkou praxe pracovníků. Pokud jsou pracovníci delší dobu v organizaci, plyne z toho pestrá škála absolvovaného vzdělávání, a pracovníci vnímají problém ve výběru dalších vhodných témat, tak aby vynaložené finanční prostředky a vynaložený čas byli efektivní. Zde by mohl být dán prostor pro dlouhodobější typ vzdělávání, který sebou nese nároky na čas pracovníků a zároveň na finanční stránku. Zde vnímáme prostor pro možnosti využití financování ze strukturálních fondů.

Dle výzkumného šetření je současná nabídka vzdělávacích aktivit pro pracovníky bohatá, pracovníci při plánování svého dalšího rozvoje, hledají kvalitu a to ve většině případů formou referencí odkázání na reference. V rámci zlepšení informovanosti pracovníků o kvalitě vzdělávacích organizací, témat a lektorů, vnímáme prostor pro **centrální databázi rozvoje** či **zpracování reportů z absolvovaného vzdělávání samotnými pracovníky**. Reporty z absolvovaného vzdělávání mohou přinést přidanou hodnotu v rámci učící se organizace, kdy pracovníci získané znalosti po absolvování v rámci sdílení předávají dál svým kolegům.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo identifikovat vzdělávací potřeby pohledem pracovníků vybraných kontaktních center. V teoretické části této diplomové práce došlo ke shrnutí dosavadních poznatků ve vztahu k řešené problematice a vymezením základních pojmů. V první řadě jsme se zabývali pohledem v rámci celoživotního učení, které si klade za cíl posílení schopností pracovníků poskytovat kvalitní sociální služby a zvýšení efektivity sektoru sociálních služeb. Proces celoživotního učení byl doplněn o výčet důležitých strategických dokumentů upravující toto vzdělávání. Významným prvkem je legislativní úprava vzdělávání sociálních pracovníků, která je blíže specifikována v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Za důležitou složku jsou považovány standardy kvality sociálních služeb. V neposlední řadě, jsme při teoretických východiscích nemohli opomenout také další podstatné součásti vzdělávání sociálních pracovníků, kterými jsou supervize, zásadami efektivního vzdělávání sociálních pracovníků a kompetence sociálního pracovníka.

V empirické části jsme zvolili kvalitativní metodu výzkumu s ohledem na specifika výzkumného vzorku, jeho velikost, časovou a geografickou náročnost. Pro výzkumnou studii jsme vybrali oblast vzdělávacích potřeb skupiny pracovníků kontaktních center. Záměrně jsme zacílili toto výzkumné šetření na pracovníky kontaktních center, jejichž vzdělávací potřeby dosud nebyly výzkumným šetřením blíže zkoumány. Specifikum a náročnost tohoto povolání sebou nese spoustu znalostí a dovedností, které mohli být díky tomuto šetření řádně identifikovány. Pracovníci v rámci polostrukturovaných interview měli možnost zamyslet se nad specifikou své profese, nejvýznamnějšími znalostmi, dovednostmi a osobními předpoklady, celoživotním vzděláváním ve své profesi, oblastí plánování dalšího profesního vzdělávání, aktuálními vzdělávacími potřebami, absolvovaným vzděláváním, současnou nabídkou vzdělávání a supervizí v organizaci. Věříme, že informace získané z výzkumu poskytnou důležitou zpětnou vazbu ke vzdělávání v organizaci jednak pracovníkům, kteří za tuto oblast zodpovídají a v neposlední řadě externím či interním realizátorům vzdělávacích aktivit.

Práce s uživateli drog klade na sociální pracovníky specifické požadavky, které se odrážejí i ve vzdělávacích potřebách samotných pracovníků. S ohledem na tyto potřeby pracovníků můžeme konstatovat, že situace ve vzdělávání těchto pracovníků je na dobré úrovni. Společnost Podané ruce, o. p. s. v maximální možné míře podporuje vzdělávání svých zaměstnanců. Schopnost rozvoje neboli celoživotního učení je jedním ze základních kompetencí sociálních

pracovníků a nároků na osobnost pracovníka. Pracovníci shodně celoživotní učení v rámci své profese vnímají jako důležité, potřebné a podstatné. V rámci svého dalšího rozvoje je významný proces identifikace vzdělávacích potřeb, který je součástí pravidelného hodnocení. Mezi pozitiva aktuální situace ve vzdělávání patří to, že plánování dalšího vzdělávání je organizaci nastaveno tak, aby reflektovalo vzdělávací potřeby na úrovni jedince. Pracovníci se podílí na tvorbě svých individuálních plánů. V rámci pravidelného hodnocení si připravují své návrhy dalšího vzdělávání a ve společném dialogu s vedoucím tak dochází k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Pracovníci vnímají v současné chvíli nedostatek nebo potřebu rozšíření svých znalostí při přímé práci s klienty a v legislativní oblasti. Absolvované vzdělávání pracovníci vnímají jako přínosné a užitečné pro praxi. Nejvíce těží znalosti získané v motivačních rozhovorech, krizové intervenci a multidisciplinárním výcviku. Současná nabídka vzdělávání se pracovníkům jeví jako bohatá, upozorňují zde však na problém v souvislosti délkou své praxe a hledáním témat, kvalitou vzdělávání a návaznosti dalšího profesního vzdělávání. Zaměstnavatelská organizace v maximální možné míře podporuje další vzdělávání svých pracovníků, jehož nedílnou součástí je supervize, jakožto jedna z celoživotních forem učení, jež se zaměřuje na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných. Supervizi vnímají pracovníci jako užitečnou a potřebnou ve své profesi, jako důležitou vnímají osobnost supervizora. Jediný problém, který v supervizi spatřují, je hledání témat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. 1. vyd. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [3] BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [4] BARTOŇKOVÁ, Hana a Dušan ŠIMEK. *Andragogika: studijní texty pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 65 s. ISBN 80-244-0394-3.
- [5] BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-1859-9.
- [6] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.
- [7] BLÁHA, Jiří, Aleš MATEICIUC a Zdeňka KAŇÁKOVÁ. *Personalistika pro malé a střední firmy*. Vyd. 1. Brno: CP Books, 2005, 284 s. Business books (CP Books). ISBN 80-251-0374-9.
- [8] BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *Trénink a školení*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 288 s. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0358-7.
- [9] Education and training 2020. *Nové desetiletí evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy* [online]. 2010 [cit. 2014-11-28].
Dostupné z: <http://www.et2020.cz/cs/evropska-spoluprace-vzdelavani-odborna-priprava>
- [10] Evropská komise. Memorandum celoživotního učení: Pracovní materiál Evropské komise [online]. In: Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí. Příloha II. NÚOV, 2011 [cit. 2014-11-28].
Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

- [11] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207s. ISBN 80-85931-79-6.
- [12] HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999, 167 s. ISBN 80-902081-8-5.
- [13] HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- [14] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
- [15] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [16] HORÁK, M. *Růstová supervize*: Ostrava: Magistrát města Ostravy. Nepublikované studijní materiály
- [17] HRADECKÝ, Ilja. *Otazníky činnosti sociálních pracovníků*. *Sociální práce, časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci*, 2007, č. 1/2007, ISSN 1213-6204.
- [18] HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 126 s. *Vedení lidí v praxi*. ISBN 9788024714585.
- [19] KALINA, Kamil. *Základy klinické adiktologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 388 s. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-1411-0.
- [20] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- [21] KOLEKTIV AUTORŮ. *Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele*. Praha: MPSV, 2008.
- [22] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [23] KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. 4., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: ASPI, 2007, 503 s. ISBN 9788073572761.
- [24] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

- [25] MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-7367-002-x.
- [26] MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 309 s. ISBN 978-80-7367-331-4.
- [27] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Standardy kvality sociálních služeb*. Výkladový sborník pro poskytovatele. [online]. 2008 [cit. 2014-12-21].
Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf
- [28] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Standardy kvality sociálních služeb* [online]. 2009 [cit. 2014-12-21].
Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/5963>
- [29] Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení [online]. © 2004 – 2007 [cit. 2015-01-21].
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>
- [30] Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-12-21].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>
- [31] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: 2001 [cit. 2014-12-21].
Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- [32] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie celoživotního učení* [online]. Praha: 2007 [cit. 2014-12-21].
Dostupné z: msmt.cz/file/9911_1_1/download/
- [33] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [34] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80735704592.

- [35] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4
- [36] Národní vzdělávací fond. O nás. NVF. [online]. © 2011 [cit. 2014-12-22]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/onas>
- [37] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- [38] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [39] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- [40] VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. Manažer. ISBN 978-80-247-1904-7.
- [41] Rada pro rozvoj sociální práce. *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. Průvodce při zjišťování vzdělávacích potřeb a vytváření individuálních vzdělávacích plánů pracovníků* [online]. © 2011 [cit. 2014-12-21]. Dostupné z: <http://www.rarosp.cz/dalsi-vzdelavani.html>
- [42] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- [43] Společnost Podané ruce. *O organizaci*. [online]. © 1995 - 2015 [cit. 2015-01-21]. Dostupné z: <http://www.podaneruce.cz/informace-o-organizaci>
- [44] Společnost Podané ruce – IES vzdělávací institut. *O nás*. [online]. © 1995 - 2015 [cit. 2015-01-21]. Dostupné z: <http://www.ies.podaneruce.cz/o-nas>
- [45] ŠVAŘÍČEK, Roman et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [46] ŠEĐOVÁ, Klára; NOVOTNÝ, Petr. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140-151. ISSN 0031-3815.
- [47] Zákon o sociálních službách [online]. 2006 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/z_108_2006.pdf

[48] Zákon zákoník práce [online]. 2006 [cit. 2014-01-09].

Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠMT	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
např.	například
RAROSP	Rada pro rozvoj sociální práce
SPR	Společnost podané ruce
tzn.	To znamená
tzv.	Tak zvaný
Sb.	Sbírka

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

SEZNAM PŘÍLOH