

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce**

*Mezinárodní sociální a humanitární práce*

Veronika Svitáková

***Přínos praktického vzdělávání na CARITAS-  
VOŠ sociální Olomouc pro absolventy oboru  
Sociální a humanitární práce***

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Květoslava Princová,  
Ph.D.

**2017**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci 29. 3. 2017

---

Veronika Svitáková

### **Poděkování**

Mé poděkování patří v první řadě Mgr. Ing. Květoslavě Princové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení této práce a zformování jedinečného studijního programu.

Tímto bych chtěla rovněž poděkovat CARITAS- Vyšší odborné škole sociální Olomouc, stejně jako Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za kvalitní teoretické a praktické vzdělání.

Dále bych chtěla vyjádřit své díky a obdiv všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a podělili se se mnou o svůj profesní příběh.

V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu během studia.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Vzdělávání humanitárních pracovníků</b> .....	<b>8</b>
1.1 Kompetenční rámce.....	9
1.1.1 <i>Core Humanitarian Competencies Framework</i> .....	10
1.1.2 <i>Humanitarian Action Qualification Framework</i> .....	10
1.2 Druhy vzdělávání v humanitárním sektoru v evropských zemí .....	13
1.2.1 <i>Vysokoškolské vzdělávání</i> .....	13
1.2.2 <i>Interní odborná příprava</i> .....	14
1.2.3 <i>Specializované vzdělávání a odborná příprava</i> .....	15
1.3 Shrnutí .....	17
<b>2 Praktické vzdělávání v sociální práci</b> .....	<b>18</b>
2.1 Praktické vzdělávání v kontextu mezinárodní sociální práce .....	18
2.1.1 <i>Modely mezinárodních výměnných pobytů</i> .....	19
2.2 Praktické vzdělávání v kontextu sociální práce.....	19
2.3 Standardy vzdělávání v sociální práci .....	20
2.3.1 <i>Mezinárodní standardy vzdělávání</i> .....	20
2.3.2 <i>Standardy vzdělávání</i> .....	20
2.4 Teoretické přístupy k praktickému vzdělávání studentů .....	22
2.4.1 <i>Přístup zaměřený na silné stránky jedince</i> .....	23
2.4.2 <i>Resilienční koncept</i> .....	23
2.5 Shrnutí .....	27
<b>3 Praktické vzdělávání na CARITAS- Vyšší odborné škole sociální Olomouc</b> .....	<b>29</b>
3.1 Aktéři praktického vzdělávání.....	30
3.2 Fáze praktického vzdělávání .....	31
3.3 Obor Sociální a humanitární práce .....	31
3.4 Formy praktického vzdělávání .....	32
3.4.1 <i>Tuzemské praxe</i> .....	32
3.4.2 <i>Zátěžový výcvik</i> .....	33
3.4.3 <i>Zahraniční praxe</i> .....	33
3.4.4 <i>Supervize</i> .....	34
3.5 Shrnutí .....	34
<b>4 Výzkumná část</b> .....	<b>36</b>
4.1 Cíl výzkumu .....	36
4.2 Výzkumné otázky.....	36
4.3 Metodologie .....	37
4.3.1 <i>Role výzkumníka ve výzkumu</i> .....	37
4.3.2 <i>Metoda výběru výzkumného souboru</i> .....	37
4.3.3 <i>Etické hledisko výzkumu</i> .....	38

4.3.4	<i>Metoda získávání kvalitativních dat</i>	39
4.3.5	<i>Metoda zpracování a fixace dat</i>	40
4.3.6	<i>Metoda analýzy dat</i>	41
<b>5</b>	<b>Výsledky výzkumu</b>	<b>42</b>
5.1	Formy praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc	42
5.1.1	<i>Shrnutí</i>	44
5.2	Přínos praktického vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc	44
5.2.1	<i>Přínos z praktického vzdělávání</i>	44
5.2.2	<i>Přínos z teoretické výuky</i>	54
5.2.3	<i>Součást komunity, přátelství, inspirativní lidi</i>	56
5.2.4	<i>Přístup s jakým lze přistupovat k problémům</i>	58
5.2.5	<i>Prostor pro vyhledávání informací, samostudium</i>	58
5.2.6	<i>Zájem a povaha člověka</i>	59
5.3	Doporučení	60
5.3.1	<i>Přístup školy</i>	60
5.3.2	<i>Specializace</i>	61
5.3.3	<i>Provázanost</i>	62
5.3.4	<i>Předměty</i>	63
5.3.5	<i>Aktuálnost témat</i>	63
5.3.6	<i>Tuzemské praxe</i>	63
5.3.7	<i>Zahraniční praxe</i>	64
5.3.8	<i>Supervize</i>	65
5.3.9	<i>Granty</i>	65
5.3.10	<i>Spolupráce</i>	66
5.3.11	<i>Online kurzy</i>	66
5.3.12	<i>Lidské zdroje</i>	66
5.3.13	<i>Opinion makers</i>	67
5.3.14	<i>Empatie</i>	67
5.3.15	<i>Shrnutí</i>	67
<b>6</b>	<b>Diskuze</b>	<b>69</b>
	<b>Závěr</b>	<b>74</b>
	<b>Bibliografický seznam</b>	<b>76</b>

## Úvod

„Zahraniční pomoc reaguje na problémy ve světě, ať už jsou to války, přírodní katastrofy, dlouhodobé kombinované krize či extrémní chudoba. Tuto pomoc dnes nazýváme zpravidla pomocí humanitární, rozvojovou a rozvojovou spoluprací.“ (Princová, 2009, s. 63)

Právě humanitární pomoc je podle Global Humanitarian Assistance (2016, s. 84): „určena k záchraně lidských životů, zmírnění utrpení a zajištění lidské důstojnosti během krizí, stejně jako k předcházení a posilování připravenosti, pokud by taková situace nastala.“ Pomoc poskytovaná na základě humanitárních zásad, právních předpisů, které utváří „humanitární prostor“, který je třeba k zajištění přístupu ke zranitelným skupinám obyvatelstva a k ochraně bezpečnosti a zabezpečení humanitárních pracovníků. (Evropský konsensus o humanitární pomoci, 2008, s. 179)

Na základě analýzy vývoje sociálních problémů a potřeb praxe, z důvodů záchraně lidských životů, zmírňování utrpení a zajišťování lidské důstojnosti byl v roce 2003 koncipován obor Sociální a humanitární práce na CARITAS- Vyšší odborné škole sociální Olomouc ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci, jehož cílem se stala příprava absolventů pro mezinárodní sociální, rozvojovou a humanitární práci realizovanou v celém spektru organizací, druhů a forem pomoci a podpory prostřednictvím jak teoretického, tak praktického vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce je zjistit prostřednictvím kvalitativního výzkumu přínos praktického vzdělávání na CARITAS- Vyšší odborné škole sociální Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce, kteří se již několik let profesně pohybují v humanitární, rozvojové oblasti. Motivem k výběru tohoto tématu se mimo jiné stala má zahraniční praxe. Po této zásadní zkušenosti s rozvojovou zemí jsem přemýšlela o dalším směřování, o smyslu humanitární a rozvojové spolupráce. Ptala jsem se sama sebe, do jaké míry může tato zkušenost a celkově vystudovaný obor přispět k mému uplatnění na „trhu humanitární práce“. Není tajemstvím, že většina absolventů tohoto oboru se profesně nevěnuje humanitární pomoci ani rozvojové spolupráci. Motivy se různí. Mě však zaujali ti, kteří se této práci věnují.

Během několika let byla napsána spousta zajímavých bakalářských prací od „Motivace studentů prvních a druhých ročníků pro výběr destinace jejich zahraniční praxe“, „Repatriační šok studentů po návratu ze zahraniční praxe“, „Rizika spojená se

zahraničními praxemi studentů“, atd. Nikdo se však nezajímal o absolventy, kteří se v humanitárním sektoru pohybují již několik let. Proto ve skrytu duše doufám, že se i tato práce stane, stejně jako výše popsané, přínosem pro obor Sociální a humanitární práce, jelikož on sám, jak bude dále ve výzkumné části prokázáno, dopomohl určitým způsobem mnohým absolventům v cestě za vysněnou prací. Rovněž přináší doporučení pro rozvoj tohoto vzdělávacího programu pohledem těch nejkompetentnějších.

První teoretická kapitola je zaměřena na vzdělávání humanitárních pracovníků nastiňující pozadí, ve kterém se vzdělávání v rámci humanitárního sektoru nachází. Skládá se z kompetenčních rámců stanovujících obecné kompetence, kterými by měl humanitární pracovník disponovat a z druhů vzdělávání, konkrétně z vysokoškolského vzdělávání, interního odborného vzdělávání, specializovaného vzdělávání a odborné přípravy. Další kapitola se věnuje praktickému vzdělávání v sociální práci. V úvodu je nastíněno praktické vzdělávání v mezinárodní sociální práci a modely výměnných pobytů, následně definice praktického vzdělávání v sociální práci, standardy, které ustanovují odbornou praxi a supervizi pro odbornou praxi. Celou kapitolu zakončují teoretické přístupy k praktickému vzdělávání studentů. Jedná se o přístup založený na silných stránkách a koncept resilience. Třetí kapitola se zabývá praktickým vzděláváním na CARITAS- VOŠs Olomouc složené z poslání školy a jejího zázemí, aktérů, procesu a obsahu praktického vzdělávání, představení oboru. Nejdůležitější část tvoří jednotlivé formy praktického vzdělávání pro obor Sociální a humanitární práce. Jedná se o tuzemskou praxi, zátěžový výcvik, zahraniční praxi a supervizi.

Následuje část výzkumná, která je vystavena na cíli výzkumu, výzkumných otázkách a metodologii. V rámci metodologie se zaměřuji na vlastní roli ve výzkumu, nastavuji kritéria pro výběr respondentů. Přístup k respondentům, zachování co možná největší anonymity a neidentifikujících výpovědí respondentů popisuji v rámci etického hlediska. Pokračuji metodou, kterou jsem získala kvalitativní data, metodou jejich zpracování a fixace, stejně jako metodou jejich analýzy. Empirickou část zakončují výsledky výzkumu a diskuze.

V rámci výsledků výzkumu pracuji s daty získanými kvalitativním přístupem, které přináší odpověď na výzkumnou otázku „jaký přínos mělo praktické vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce pro jejich profesí uplatnění v humanitární, rozvojové oblasti“. Z výzkumu je patrné, co dopomohlo respondentům k jejich cestě za profesí v humanitárním, rozvojovém sektoru. Dále jsou přidána doporučení pro zlepšení oboru Sociální a humanitární práce.

# 1 Vzdělávání humanitárních pracovníků

První kapitola je věnována vzdělávání humanitárních pracovníků v evropských zemích. Vzdělávací program, kterým prošli všichni respondenti, který je realizován na CARITAS-VOŠs Olomouc a Katedře křesťanské sociální práce Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, byl koncipován a je neustále reakreditován na základě výzkumů z oblasti humanitární práce, které probíhají v rámci projektů v evropských zemích. Sama Katedra křesťanské sociální práce CMTF UPOL je aktivním partnerem projektu EUPRHA (European Universities on Professionalization on Humanitarian Action), který trval od roku 2011 až do 2014, jehož cílem bylo mimo jiné definování nových dovedností a kompetencí požadovaných v humanitární akci stejně tak jako identifikace nových trendů, jehož výstupem se stal kvalifikační rámec, který bude popsán níže. Na tento projekt následně navazuje projekt EUHAP (European Humanitarian Action Partnership), jehož je katedra rovněž aktivním partnerem, který mapuje vzdělávání humanitárních pracovníků mimo akreditované obory humanitární práce. Mimo to, obor Sociální a humanitární práce je sestaven na základě standardů NOHA (Network On Humanitarian Assistance) tedy Mezinárodní asociace univerzit. (Šotolová, 2015, s. neuvedeno)

Považuji tedy za důležité nastínit stávající situaci v humanitárním sektoru, stejně jako kompetenční rámce, na jejichž koncipování mělo podíl i Oddělení humanitárních studií Katedry křesťanské sociální práce CMTF UPOL. Následně se zaměřuji na druhy vzdělávání, konkrétně na vysokoškolské vzdělávání, interní odborné vzdělávání, specializované vzdělávání a odbornou přípravu.

V odvětví, kde neexistovaly konzistentní humanitární profesní standardy, se v průběhu několika let pár nevládních organizací, mezinárodních neziskových organizací, poskytovatelů vzdělávání a univerzit začalo zabývat vzděláváním a budováním kapacit pracovníků na základě zjištěných potřeb. To vedlo k tomu, že tyto výše zmínění aktéři začali poskytovat různá školení, kurzy a vzdělávací programy, která měla dopomoci jejich zaměstnancům, studentům k profesnímu růstu. Následkem toho bylo, že přicházeli různě kvalifikovaní zaměstnanci mezi ty, kteří nedisponují uznanými kvalifikacemi, ale naopak zkušenostmi. Na druhou stranu to způsobilo i nedostatek možností pro ty, kteří chtějí vstoupit a nemají příležitost absolvovat tyto vzdělávací aktivity. Problematika nedostatečné úrovně kvalifikace se dotýkala a stále dotýká i rozvojových zemí, kde často jediný způsob nabytí kvalifikací představují magisterské studijní programy v řadě



nehumanitárních oblastí jako je obchod, životní prostředí, geografie, které si občané těchto zemí z finančních důvodů nemohou dovolit. Tyto okolnosti vyvolávají řadu otázek o rovném přístupu a o jejich důsledku na dodržování humanitárních zásad, hodnot a etiky uvnitř organizací a zvyšují problematiku rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání. (ELRHA, 2010, s. 1)

Neexistence společných základních studijních osnov pro magisterské programy vytyčující nezbytné znalosti pro humanitární sektor a nedostatečná nabídka stáží může vést k problémům při přijímání nových pracovníků, stejně tak jako fakt, že většina magisterských programů nabízí univerzity v Evropě a Severní Americe, a jen málo jich nalezneme v Africe, Austrálii a Asii. Rovněž krátkodobé kurzy se nejčastěji konají v organizacích se sídlem v Evropě, v důsledku čehož opět nejsou všichni pracovníci profesně vyškoleni. (EUPRHA, 2014a, s. 22-23, ELRHA, 2010, s. 1-2)

S tím ostatně souhlasí Russ (nedatováno, s. 1), která tvrdí, že s každou novou humanitární krizí se humanitární komunita setkává s nebezpečným nedostatkem kvalifikovaných a zkušených pracovníků na různých postech, což podkopává důvěryhodnost služeb poskytovaných katastrofou zasažené populaci. Russ, která se ve svém příspěvku zaměřuje na vzdělávání, vidí nedostatky právě ve stávajících vzdělávacích systémech stejně jako v budování kapacit. Dle jejího názoru by měl být humanitární sektor připraven na současné i předpokládané humanitární potřeby. Nedostatky uváděné Russ nejsou jediné, existuje jich celá řada.

Jako příklad, ze kterého by mohl humanitární sektor čerpat, uvádí Evropský kvalifikační rámec na ověřování (validaci) a uznávání výsledků učení, Europass nebo evropský kreditní systém. Vyvíjela tak tlak na humanitární sektor, aby začal jednat a vytvořil podobné prostředky, což se tak i stalo. Jako příklad můžeme zmínit Humanitarian Action Qualification Framework, který bude představen níže. (Russ, nedatováno, s. 5) V této kapitole se zaměřuji na vzdělávání humanitárních pracovníků pouze v evropském prostoru.

## **1.1 Kompetenční rámce**

V uplynulých letech probíhalo mnoho diskuzí v rámci organizací a agentur o potřebě vytvořit jednotný přehled osobních a technických schopností, které zlepší celkový výkon humanitární pomoci a schopnosti jednotlivých zaměstnanců. V roce 2007 vydává People in Aid přehlednou zprávu, jejímž cílem bylo představit ucelený obraz

o aktuálním stavu kompetencí a jejich efektivního využití v rámci humanitárního sektoru. (People in Aid, 2007, s. 11-12)

Snaha o vytvoření jednotného kompetenčního rámce, který bude přijímán všemi aktéry humanitární komunity, pokračuje až do současnosti. Já představím dva významné rámce, které demonstují předpokládané kompetence humanitárních pracovníků.

### **1.1.1 Core Humanitarian Competencies Framework**

V průběhu roku 2010 Konsorcium britských humanitárních agentur (CBHA, nyní Start Network) podporované společností People in Aid (nyní CHS Alliance) spolupracovalo s patnácti agenturami, aby identifikovaly klíčové kompetence humanitárních pracovníků a manažerů považované za důležité pro posílení kapacity a zlepšení účinnosti humanitární práce při pomáhání lidem zasažených humanitární krizí. Toto úsilí, které bylo vedeno ActionAid a za podpory People in Aid vyústilo ve vytvoření souboru základních kompetencí, které mohou být používány organizacemi jako standardní příručka v humanitárním sektoru. Jednalo se o Core Humanitarian Competencies Framework (dále jen CHCF). (Narayanan, 2016, s. 3)

CHCF přijal definici kompetentnosti/ schopností konkrétního pracovníka (competencies) jako chování, které by humanitární pracovník měl mít nebo by měl získat, aby prokázal, co nejlepší výkon na svém pracovním postu. (CBHA, 2010, s. neuvedeno)

Bylo identifikováno šest oblastí základních schopností (CBHA, 2010, s. neuvedeno):

- porozumění humanitárnímu kontextu a uplatňování humanitárních zásad
- dosahování výsledků
- rozvíjení a udržování spolupráce
- neustálý bezpečnostní provoz
- sebeřízení pod tlakem a v měnícím se prostředí
- prokazování vůdčích schopností v humanitární pomoci.

### **1.1.2 Humanitarian Action Qualification Framework**

Humanitarian Action Qualification Framework dále jen HA QF vytvořený projektem EUPRHA, na kterém se mimo jiné podílelo i Oddělení humanitárních studií Katedry křesťanské sociální práce CMTF UPOL, je společný referenční rámec založený na výsledcích učení, navržený pro všechny různé druhy kvalifikací v celé humanitárním

sektoru. Zaměřuje se na celoživotní učení, čímž i na všeobecné vzdělání, odborné vzdělávání a přípravu a vysokoškolské vzdělávání, jakož i formální a neformální vzdělávání a informální učení. HA QF následuje přístup Evropského kvalifikačního rámce pro celoživotní učení (dále jen EQF). Prostřednictvím jeho deskriptorů (znalosti, dovednosti, odpovědnost a autonomie) a stupnici úrovní (jedna až osm) HA QF sestavuje činnosti, dovednosti, kompetence, kvalifikace sloužící celému humanitárnímu sektoru, stejně jako společnosti při poskytování profesionální pomoci katastrofami zasažené populaci. Společně s HA QF vznikl i HA Profile, který bude představen níže. (EUPRHA, 2014a, s. 24-25)

Deskriptory HA QF (EUPRHA, 2014c, s. 1):

1. Znalosti

- Znalosti z EQF definovány jako výsledky osvojování informací prostřednictvím učení skládající se z faktů, zásad, teorií a praktických postupů, které souvisejí s oborem práce nebo studia.

2. Dovednosti

- Dovedností v EQF definovány jako schopnosti uplatnit znalosti a použít know-how při plnění úkolů a řešení problémů.
- Popisují kognitivní dovednosti (používání logického, intuitivního a tvůrčího myšlení) nebo praktické dovednosti (zahrnující manuální zručnost a používání metod, materiálů, nástrojů a přístrojů).

3. Odpovědnost a autonomie

- Odpovědnost a autonomie v EQF představuje kompetence. Tento deskriptor popisuje schopnosti, znalosti, dovednosti, které jsou využívány při práci a studiu, v profesním a osobním rozvoji.

### **Humanitarian Action Profile**

Užitečný pomocník, který popisuje každou úroveň stupnice HA QF z hlediska znalostí, dovedností, odpovědnosti a autonomie. (EUPRHA, 2014a, s. 25)

HA Profile je přímo spojen s úrovněmi stupnice čtyři až osm HA QF a poskytuje podrobnější rozpracování jeho úrovních prostřednictvím šesti rozměrů, které jsou považovány za zásadní pro práci v humanitární sektor. Tyto rozměry byly založeny na základě rozsáhlého výzkumu kompetenčních rámců v celém sektoru. (EUPRHA, 2014a, s. 25)

Šest rozměrů (HA QF, nedatováno, s. neuvedeno):

1. Humanitární závazek
  - Závazek k humanitárním principům a standardům, poslání a morální zásadovosti
  - Respekt ke všem lidským bytostem, po rozmanitost
2. Analýza kontextu a reflexe
  - Kontext- povědomí o dané situaci, kontextová analýza
  - Reflexe- kritické myšlení, vzdělávání se
3. Zvládání a bezpečnost
  - Zvládání vlastního chování- přizpůsobení se, zvládání stresu, odolnost, povědomí o sobě
  - Bezpečí a ochrana- osobní bezpečí, bezpečnost týmu a organizace, připravenost, vnímavost konfliktů, ochrana
4. Vedení
  - Vedení
  - Strategická vize- vize, strategické rozhodování, pochopení politických kontextů
  - Řízení lidí- koučování, vedení lidí, pravomoci
5. Vztahy založené na spolupráci
  - Interní a externí vztahy- práce s druhými, týmová práce, spolupráce, síťování
  - Spolupráce- kulturní citlivost, budování důvěry, ovlivňování/ budování závazků/vyjednávání/, prosazování práv, odpovědnost, budování vztahů se stakeholdery<sup>1</sup>
  - Komunikace- správa informací
6. Služby lidem zasažených krizí
  - Zlepšení kvality služeb
  - Posouzení potřeb lidí zasažených krizí
  - Příprava zásahů- řešení problémů, iniciativa, rozhodování, plánování a organizování
  - Implementace zásahů- projektový, finanční management, odpovědně pracovat
  - Specializované odborné znalosti- technické a odborné znalosti, technologie

Oba výše popsané kvalifikační rámce však nejsou v humanitární komunitě tolik známé a využívané nevládními organizacemi, s výjimkou zaměstnanců přímo zapojených do iniciativ, které se podílely na jejich vzniku. Průzkum (EUHAP, 2016, s. 8) provedený

---

<sup>1</sup> Zainteresované osoby

mezi evropskými nevládními organizacemi ukazuje, že více jak polovina respondentů nikdy nebo zřídka slyšeli o těchto rámcích. Důvodem je například využívání jiných rámců nebo odlišného měření hodnocení v daných organizacích.

## **1.2 Druhy vzdělávání v humanitárním sektoru v evropských zemí**

Pro kategorizaci vzdělávání v rámci humanitárního sektoru jsem zvolila rozdělení podle Evropské mapy humanitární pomoci (European Map of Humanitarian Action, dále jen HA Map). Toto rozdělení beru spíše jako orientační, jelikož si uvědomuji propustnost mezi jednotlivými druhy vzdělávání.

HA Map (EUPRHA, 2014b, s. 15) člení vzdělávání podle poskytovaných druhů na: vysokoškolské vzdělávání, interní odborné vzdělávání, specializované vzdělávání a odborná příprava a krátkodobé kurzy a semináře. Kromě krátkodobých kurzů a seminářů, které jsou zahrnuty ve specializovaném vzdělávání a odborné přípravě, popíší výše zmíněné druhy vzdělávání.

### **1.2.1 Vysokoškolské vzdělávání**

Jedná se o programy poskytované vysokými školami.

Podle výzkumu EUPRHA (2014b, s. 12) představují univerzity největšího a nejvýznamnějšího evropského poskytovatele vzdělávání v humanitární oblasti. Nabízejí bakalářské, magisterské, které převažují, a doktorské studijní programy v různých formách od prezenční, kombinované až po dálkovou, s odlišnou hodinovou dotací, různými počty ECTS kreditů, s různorodými možnostmi zahraničních stáží, výměnných pobytů, přednášek, seminářů, atd.

Walker, Heins a kol. (2010, s. 2227) potvrzují převažující množství magisterských programů na základě provedeného výzkumu a doplňují, že mnozí z respondentů považují právě tyto programy za nejvýznamnější vzdělávací prostředek. Je to z toho důvodu, že jsou všeobecně uznávány a představují tak v současnosti jedinou cestu k mezinárodnímu uznání kvalifikací.

Důležitým hráčem na poli humanitárního vysokoškolského vzdělávání se stala v roce 1993 NOHA (Network on Humanitarian Action, International Association of Universities). NOHA neboli Mezinárodní asociace univerzit, která se zaměřuje na profesionalizaci humanitárního sektoru prostřednictvím vzdělávacích akreditovaných programů, kurzů, praktické přípravy, výzkumů, publikací a projektů. Podporována EU prostřednictvím Generálního ředitelství pro evropskou civilní ochranu a operace

humanitární pomoci (DG ECHO) a Generálního ředitelství vzdělávání a kultury (DG AEC), realizuje meziuniverzitní multidisciplinární postgraduální program. Jedná se o Joint Master's Programme in International Humanitarian Action (NOHA-IHA+). Tento program byl navržen pro lidi pracující nebo mající v úmyslu vykonávat humanitární pomoc. Kandidáti jsou vybíráni na základě kvality předešlého vzdělání, profesního zázemí, zkušeností týkajících se humanitárních krizí, multikulturní sensitivity a jazykových dovedností. Program si klade za cíl vyškolit na vysoké úrovni oddané pracovníky, kteří mohou díky profesionální přípravě poskytovat kvalitní služby v širokém spektru humanitární pomoci, poučené o humanitárních zásadách a čerpající z teoretických poznatků. (NOHA, 2015, s. 1-12)

### **1.2.2 Interní odborná příprava**

Představuje odborné vzdělávání nabízené v rámci organizací jejich vlastním zaměstnancům, popřípadě stážistům, dobrovolníkům.

Rozvoj humanitárního sektoru byl narušen absencí odborného orgánu, který by reguloval a dohlížel na konkrétní technické a odborné oblasti práce, založené na souboru kompetencí. Na základě toho začaly mezinárodní organizace (Save the Children, World Vision, atd.) sestavovat vlastní kompetenční rámce za účelem splnění svých vnitřních potřeb rozvoje kapacit. Provozovaly programy interní odborné přípravy, u kterých se pokoušely o uznání akademickými institucemi a systémy. Tyto pokusy provázely vysoké finanční náklady, rigidní administrativní postupy a obtížnost přenesení odborné přípravy z jedné organizace na druhou. Tyto překážky naznačují, že je zapotřebí celosektorového certifikačního systému, který za určitých podmínek umožní zaměstnancům přístup ke kvalifikacím. (ELRHA, 2010, s. 19)

Tradičně se v minulosti využívaly učňovské systémy, pro účely této práce použiji termín odborné praxe na pracovišti, nyní stáže, prostřednictvím kterých se překonala absence zkušeností. Jak uvádí Walter, Russ (2011, s. 1201- 1202) právě zkušenosti jsou to nejocenenější snad ve většině profesí a ani humanitární práce není výjimkou. Profese, které zprostředkovávají odborné praxe na pracovišti, tím tak poskytují nejenom kontrolovatelné a bezpečné prostředí, ale i tolik chtěné zkušenosti.

Aby daný jedinec získal co nejvíce zkušeností, je třeba, aby tato forma vzdělávání zahrnovala tři klíčové části a to (Walter, Russ, 2011, s. 1201- 1202):

- Dobře definovaný systém odborného vedení.

- Strukturovaný vzdělávací program.
- Důkladný systém monitorování, zajišťování správného fungování a nakonec hodnocení, jak dobře učeň/stážista zohledňuje nutnost zkušenostního vzdělávání.

Tyto interní vzdělávací programy umožňují zaměstnancům z celého světa rozvíjet své schopnosti a získat uznávané kvalifikace. Na druhou stranu je zde riziko, že organizace, které tyto programy realizují, riskují ztrátu vyškoleného personálu. To je i důvod, proč je tento druh vzdělávání některými organizacemi pokládán za nevýhodnou investici. (Walker, Russ, 2011, s. 1201-1202)

### 1.2.3 Specializované vzdělávání a odborná příprava

Poskytují specializované organizace v humanitárním vzdělávání a odborné přípravě.

Navzdory tomu, že humanitární sektor prošel enormním vývojem, jak již bylo výše naznačeno, stále vykazuje jisté deficity. I přes veškerou snahu předešlých let, autoři Walker, Heins a kol. (2010, s. 2224) konstatují, že humanitární komunita vstoupila do 21. století nepřipravena. Tato slova demonstruje množství přírodních katastrof (tsunami 2004 v jihovýchodní Asii, hurikán Kathrina v USA 2005, zemětřesení na Haiti 2010), které vyvolaly sérii otázek o efektivitě, ceně, koordinaci a dopadu některých humanitárních intervencí. Otevírá se téma profesionalizace humanitárního sektoru, které však není ničím novým. Již na přelomu 80. a 90. let 20. století se objevovaly popudy ke zlepšení kvality a spolehlivosti humanitární pomoci.

Nedostatečná humanitární pomoci během genocidy ve Rwandě v roce 1994 dala podnět nejenom ke vzniku Etického kodexu Mezinárodního hnutí Červeného kříže a Červeného půlměsíce a nevládních organizací pro poskytování humanitární pomoci v krizových událostech (the Code of Conduct for The International Red Cross and Red Crescent Movement and NGOs in Disaster Response Programmes), ale odstartovala i koordinované úsilí výše zmíněných aktérů, tzv. Sphere Project, jehož výsledkem bylo vytvoření Sphere příručky (Sphere Handbook), Humanitární charty a minimálních standardů v humanitární pomoci. Sphere příručka vznikla na základě přesvědčení, že (Sphere Project, 2011, s. 4):

*„Ti, kteří byli zasaženi katastrofou nebo válečným konfliktem, mají právo na důstojný život, a z toho důvodu i na pomoc.“*

„Musí být podniknuty všechny kroky ke snížení lidského utrpení vzniklého z katastrof a konfliktů.“

Několik specialistů z praxe a humanitárních pracovníků vytvořilo asociace, které zprostředkovávají kvalifikované vzdělávání prostřednictvím školení, kurzů, online kurzů, atd. Jedná se například o RedR UK (People and skills for disaster relief)<sup>2</sup>, Mango (Management Accounting for Non- Government Organization)<sup>3</sup> nebo Bioforce<sup>4</sup> a mnoho dalších. (ELRHA, 2010, s. 22)

Za několik desetiletí vzniklo enormní množství iniciativ a organizací specializujících se na vzdělávání v humanitární pomoci. Účelem této práce není podat vyčerpávající přehled o všech. Proto jsem sestavila obecnou tabulku, která podává informace o tom, kdo v současnosti zprostředkovává specializované vzdělávání, v jakých formách a na jakou tematiku zaměřené. Nakonec jsem uvedla pár zdrojů, kde je možné si dohledat různé vzdělávací programy a další informace.

<b>Specializované vzdělávání a odborná příprava</b>			
<b>Poskytovatelé</b>	<b>Formy</b>	<b>Témata</b>	<b>Zdroje informací</b>
Vysoké školy	Kurzy: krátkodobé, intenzivní přípravné, online, dlouhodobé	Zemědělství	ReliefWeb: <a href="http://reliefweb.int/training">http://reliefweb.int/training</a>
Nevládní organizace	Stáže tuzemské/ zahraniční	Změna klimatu a životní prostředí	HA Map: <a href="http://hamap.eu/database/educators/">http://hamap.eu/database/educators/</a>
Vzdělávací instituce	Praktické cvičení v terénu	Koordinace	NOHA: <a href="http://www.nohanet.org/education">http://www.nohanet.org/education</a>
Stát/ ministerstvo	Letní školy	Řízení katastrof	Bioforce Institute: <a href="http://www.institutbioforce.fr/en/developing-people%E2%80%99s-skills">http://www.institutbioforce.fr/en/developing-people%E2%80%99s-skills</a>
Korporace	Simulační cvičení	Vzdělávání	CERAH: <a href="http://www.cerahgeneve.ch/education-training/">http://www.cerahgeneve.ch/education-training/</a>
Mezinárodní hnutí Červeného kříže a Červeného půlměsíce	Dobrovolnictví	Potraviny a výživa	CEDEM: <a href="http://www.cedem.me/en/">http://www.cedem.me/en/</a>

<sup>2</sup> Všechny aktuální informace na adrese <http://www.redr.org.uk/>

<sup>3</sup> Všechny aktuální informace na adrese <https://www.mango.org.uk/>

<sup>4</sup> Všechny aktuální informace na adrese <http://www.institutbioforce.fr/en>



Výzkumné ústavy	E-learning, virtuální vzdělávání (webináře)	Gender	RedR UK: <a href="http://www.redr.org.uk/en/Training-and-more/">http://www.redr.org.uk/en/Training-and-more/</a>
Externí poradci	Workcamps	Zdraví	Salanga: <a href="http://salanga.org/stay-safe/">http://salanga.org/stay-safe/</a>
		Voda, sanitace, hygiena	
		Bezpečnost a ochrana	
		Logistika	

**Tabulka 1 Přehled vzdělávání v humanitárním sektoru. Pramen EUPRHA (2014b, s. 11-12), vytvořeno autorkou této práce.**

### 1.3 Shrnutí

Tato kapitola je zaměřena na vzdělávání humanitárních pracovníků v evropských zemích. Nejprve uvádím kontext, ve kterém se vzdělávání nachází, následně popisují kompetenční rámce, které stanovují kompetence humanitárních pracovníků. Díky těmto nástrojům tak mohou vzdělávací instituce, iniciativy, organizace nabízet různorodou škálu vzdělávání pro humanitární sektor, stejně tak jako se mohou humanitární pracovníci zorientovat v kompetencích nastavených jednotlivými organizacemi. Konečný bod představují druhy poskytovatelů vzdělávání v humanitárním sektoru, v rámci kterých popisují současný stav s ohledem na blízkou minulost, možnosti, které budoucí nebo současní humanitární pracovníci mohou využívat k profesnímu růstu. Veškeré tyto činnosti mají dopad jak na poskytování humanitární pomoci, tak na samotné humanitární pracovníky. Důležité je si uvědomit situaci, ve které se nachází „obor humanitární práce“ a problematiku sestavování vhodného studijního programu, který by vyhovoval požadavkům humanitární pomoci, stejně jako problematiku akreditace a certifikace, která souvisí s uznáváním kvalifikací napříč celou humanitární komunitou.

## **2 Praktické vzdělávání v sociální práci**

Jak už bylo nastíněno výše, obor Sociální a humanitární práce je koncipován nejenom za základě standardů NOHA, výzkumů z oblasti humanitární práce, ale i minimálních standardů vzdělávání v sociální práci a vychází z mezinárodní sociální práce. Díky standardům je tak sestaven akreditovaný vzdělávací program skládající se jak z teoretické, tak praktické části a právě tato kapitola je věnována praktickému vzdělávání v sociální práci a mezinárodní sociální práci.

Nejprve se zaměřím na praktické vzdělávání v rámci mezinárodní sociální práce a nastíním modely výměnných pobytů. Následně představím praktické vzdělávání, světové standardy i Minimální standard. Poté popíši přístup založený na silných stránkách a resilienční koncept, jednotlivé systémové úrovně a jejich rizika pro studenty v rámci praktického vzdělávání, která budou diskutována ve výzkumné části.

### **2.1 Praktické vzdělávání v kontextu mezinárodní sociální práce**

„Mezinárodní sociální práce (sociální práce v rozvíjejících se zemích) je práce hlavně se skupinami a komunitami, s akcentem na jejich uschopňování a zejména na kontext, ve kterém se sociální práce děje.“ (Princová, 2009, s. 63)

Cox a Pawar (2007, s. 20, podle Princové, 2009, s. 63) vidí jako hlavní úkol Mezinárodní sociální práce především podporu vzdělávání v sociální praxi globálně i lokálně s cílem vybudovat opravdovou integrovanou mezinárodní profesi, „...která reflektuje kapacitu sociální práce a schopnost správně a efektivně reagovat na různé globální problémy, které mají výrazný dopad na kvalitu života velké části populace.“

Podle Healy a Link (2012, s. 337) studenti prostřednictvím zkušeností z mezinárodních stáží prohlubují mezikulturní dovednosti, přičemž čelí výzvám a jsou konfrontováni s odlišnými pohledy na lidské chování, a kde se učí o odlišných systémech sociálního státu. Z této výhodné pozice jsou schopni překonávat problémy, které jsou totožné s problémy v jejich vlastní zemi, které se řeší různými způsoby. Zájem o takové stáže je evidentní. Jak uvádí autoři, počty amerických studentů, kteří dokončují stáže v jiných zemích, se neustále zvyšují. Zázemí těchto stáží poskytuje příležitosti pro zásadní vzdělání studenta a posilující nástroje, které ho připraví na mezinárodní práci.

Další průzkum (Small, Sharma, Nikolov, 2015, s. 419) zabývající se zájmem studentů bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů sociální práce o mezinárodní sociální práci, proběhl na metropolitní Univerzitě v jihozápadní části USA.

Tohoto kvantitativního výzkumu se účastnilo 272 studentů. Největší zájem byl o oblasti související s dětmi (60%), o oblast katastrof a ohrožení zdraví (41%), připravenost a reakce na katastrofu (41,5%), řešení konfliktů (36%).

Velký zájem byl o kurzy v mezinárodní sociální práci (70,6%), o výměnné pobyty (59,2%), stáže v mezinárodních agenturách (65,1%) a následně se většinový zájem týkal mezinárodního profesního rozvoje (62,5%). Více než polovina (51,4%) se považovala za netrénované v mezinárodní sociální práci, což demonstrovali tím, že jim jejich program neposkytuje vhodné školení v globálních sociálních problémech a aktivitách. (Small, Sharma, Nikolov, 2015, s. 419)

### **2.1.1 Modely mezinárodních výměnných pobytů**

Na mezinárodní výměnné pobyty můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu, které zahrnují strukturální, sociální vztahy, výzkumy, technologie a virtuální výměnu. Během let bylo přidáno pro mezinárodní výměnné pobyty množství cílů zahrnujících rozšiřování kulturního povědomí, šíření způsobů, jak uvádět do praxe lidská práva a konvence OSN, popisování různých forem přístupů k lidské službě, spolupráci na rozvoji osnov, spolupráci v terénu a obecně vytváření vztahů mezi studenty, fakultami, kolegy udržitelnými způsoby. (Healy, Link, 2012, s. 345)

Healy a Link (2012, s. 345) rozlišují čtyři modely výměnných pobytů. Jedná se o:

- Zahraniční studijní programy
- Interaktivní videa výměnných pobytů
- Výměnné pobyty mezi fakultami
- Praxe a terénní stáže

Podle některých odborníků je účast na mezinárodním výměnném pobytu nutná k tomu, aby se z jedince stal profesionální sociální pracovník. (Healy, Link, 2012, s. 347)

## **2.2 Praktické vzdělávání v kontextu sociální práce**

„V současné době se stále více ukazuje, že pojetí vzdělávání sociálních pracovníků vyžaduje rozsáhlou diskusi.“ Existuje zde totiž řada nevyjasněných otázek, které se týkají naplňování kvality a způsobu, jak koncipovat vzdělávání sociálních pracovníků především v oblasti praxe a supervize. (Navrátilová, 2007, s. 20)

Praktickým vzděláváním v sociální práci se zabývá v českém prostředí několik autorů. Jedná se například o Navrátila, Maroona, Matouška a Pazlarovou, Navrátilovou,

Punovou a další. Čtvrté číslo časopisu Sociální práce/Sociální práce z roku 2007 se věnuje tématu praxe a supervize v sociální práci.

Pod slovním spojením praktické vzdělávání Navrátil (2007, s. 5): „označuje ty aktivity v rámci vzdělávání sociálních pracovníků, které ve vzdělávacím procesu využívají aplikovaného učení. (...) Tedy takové aktivity, které univerzitní vzdělávání nejvíce přibližují reálnému světu profese.“ Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007, s. 5-6) trefně charakterizují praktické vzdělávání jako kombinaci idealismu a tvrdé reality. Tento klíčový prostředek tak slouží k rozvoji schopností, dovedností a kompetencí studenta, k aplikaci teoretických poznatků jako příležitost k formování vlastní profesionální identity.

Podle Punové, Navrátilové a kol. (2014, s. 131): „není realizace praktického vzdělávání budoucích sociálních pracovníků snadnou záležitostí i kvůli tomu, že zahrnuje celou řadu subjektů. Pokud tedy uvažujeme o praktickém vzdělávání studentů, pak bychom měli brát v potaz nejen jeho subjekty, ale také sítě vztahů, jimiž jsou propojeny.“ Tyto subjekty budou představeny v rámci jednotlivých úrovních v této kapitole.

## **2.3 Standardy vzdělávání v sociální práci**

### **2.3.1 Mezinárodní standardy vzdělávání**

Mezi dvě nejvýznamnější organizace upravující vzdělávání budoucích sociálních pracovníků patří Mezinárodní asociace škol sociální práce (IASSW) a Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW). V roce 2004 vydaly v australském Adelaide Globální standardy vzdělávání a výcviku sociálních pracovníků, které poskytují výchozí rámec při vytváření studijního pojetí praxí v dané zemi. (Punová, 2012, s. 50)

Přestože Punová (2012, s. 52) vytýká těmto standardům absenci definovaných kompetencí, znalostí a dovedností, které by si měli studenti během svého studia osvojit, spatřuje v nich i řadu podnětů pro český vzdělávací systém v oblasti odborné praxe a supervize studentů sociální práce.

### **2.3.2 Standardy vzdělávání**

Minimální standardy vzdělávání v sociální práci formulované ASVSP (Asociace vzdělávatelů v sociální práci) určují náplň praktického vzdělávání v České republice. Byly „modifikovány pracovní skupinou pro společenské vědy Akreditační komise Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto Standardy plní jak funkci normativní, tak také metodickou. Pro členy ASVSP to znamená, že mají určitý prostor pro autonomii

a specifickou výukového programu. Podle jejich naplňování se udílí státní souhlas vzdělavatelům.“ (Punová, 2012, s. 52)

Nedílnou součástí studia sociální práce představuje odborná praxe a supervize, které budou následně popsány.

### **Odborná praxe**

Odborná praxe, jako nedílná součást studia sociální práce, prostřednictvím které student nabývá zkušenosti s výkonem sociální práce a je mu umožněno získávat profesní identitu. Měla by tvořit minimálně 25% z celkové hodinové dotace výuky. Je doprovázena odborným seminářem a supervizí. Minimální standard definuje principy, cíle a cílové kompetence, stejně jako doporučení a podmínky pro výuku. Zde budou představeny pouze principy a cíle. (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2014, s. neuvedeno)

Základní principy odborné praxe zahrnují (Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 139):

- Individualizovaný přístup ke studujícím, který podporuje jejich osobnostní zrání a profesní růst.
- Partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště).
- Vzájemné hodnocení všech zúčastněných stran.

Cíle odborné praxe (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2014, s. neuvedeno):

- Podpořit odbornou způsobilost a rozvíjet kompetence studujících k výkonu sociální práce v příslušných typech institucí a organizací.
- Vést studující k reflexi zkušeností z odborné praxe a sebereflexi, aby si byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody a etické standardy sociální práce.
- Motivovat studující k hledání a nalézání profesní identity.

### **Supervize odborné praxe**

Supervize odborné praxe je vnímána jako „podpora profesního růstu studenta.“ V rámci tohoto standardu je supervize poskytována studentům ve škole, která probíhá v malé supervizní skupině nebo individuálně, v průběhu které „student získává teoretické vědomosti o supervizi a praktické zkušenosti se supervizí jako součástí profese sociální práce a jako prostředku systematického rozvoje vlastní odborné kompetence.“ V průběhu

supervize student reflektuje odbornou praxi, což ho vede k získání základních dovedností a znalostí. (Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2014, s. neuvedeno)

Punová (2012, s. 55) nepochybuje o užitečnosti těchto standardů. Nicméně nejvýraznější nedostatek vidí v opomíjení úpravy organizační složky praktického vzdělávání studentů.

Navrátil (Navrátil 2007, s. 13) se rovněž vyjadřuje ke slabým místům standardů a uvádí: „Minimální standard ASVSP pro odbornou praxi a supervizi lze vnímat jako významný, ale dnes již nedostatečný nástroj pro podporu rozvoje kvalifikované praxe a supervize. Z hlediska modelů praktického vzdělávání obsahuje prvky integrativního pojetí a rovněž svým specifickým postojem k pojetí supervize vytváří svébytné pojetí, které supervizi odděluje od vedení studentů na praxích, které ponechává bez povšimnutí. Tento model je zcela atypický s ohledem na vývoj v anglosaském prostředí, v němž je velký důraz kladen rovněž na standardizaci podmínek výkonu praxí v zařízení sociálních služeb.“ (Navrátil, 2007, s. 13)

## **2.4 Teoretické přístupy k praktickému vzdělávání studentů**

V oblasti profesní přípravy sociálních pracovníků se vedou diskuze ohledně způsobu a náplně jejich vzdělávání. Existuje řada přístupů, kterými lze vzdělávat pomáhající pracovníky. Mezi nejčastěji rozšířené patří „evidence-based“ přístup tedy přístup založený na důkazech, kompetenční a reflexivní přístup. (Punová, Navrátilová a kol, 2014, s. 61)

Odlišným úhlem pohledu se na praktické vzdělávání zaměřuje publikace Punové, Navrátilové a kol. (2014, s. 26). Jejich východiskem je Strengths- based Perspective/ Practice, které o tomto termínu v českém jazyce hovoří jako o „přístupu zaměřeném na silné stránky jedince/ klienta (...); posilující přístup.“ Tento přístup se opírá o základní předpoklad, že „silné stránky klientů se stávají přirozenými zdroji, prostřednictvím nichž mohou dosáhnout požadovaných změn ve své obtížné životní situaci.“ Autorky ve své publikaci pracují s jedním z možných konceptů, který v sobě tento přístup zahrnuje. Jedná se o resilienční koncept, který dle autorek umožňuje „přežívat navzdory nepřízní osudu“. Tato schopnost se jim jeví pro sociální práci, která se v dnešní době potýká s celou řadou problémů, od nejasné identity až po nepochopení společností, velmi aktuální. (Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 11)

Stejně tak se tento koncept jeví jako dobrou volbou pro přípravu humanitárních pracovníků oboru SOHUP na CARITAS-VOŠs Olomouc. Tento koncept následně popíší společně s přístupem zaměřeným na silné stránky.

#### **2.4.1 Přístup zaměřený na silné stránky jedince**

Zakladatel tohoto přístupu Saleebey (1996, 2000, podle Punová, Navrátilová a kol. 2014, s. 26-31) je přesvědčen, že by se mělo ke klientům přistupovat z hlediska jejich „kapacit, talentů, schopností, možností, vizí, hodnot a nadějí.“ Sociální pracovníci by tak měli vycházet ze základní skutečnosti, že „každý člověk bez výhrad má svá vnější a vnitřní aktiva, kompetence a zdroje“ a zároveň se učit od těchto lidí, kteří prožívají těžkou situaci nebo dokonce z této situace v některých případech mohou vyjít posílení. Proto „sociální pracovníci potřebují znát kroky, které tito lidé podnikli, jaké procesy si osvojili a jaké zdroje k tomu využili.“ Stejně tak by neměli v rámci své intervence zapomínat na to, že ať už je člověk v jakékoliv situaci, přesto má své vize, sny a naděje. V tomto kontextu před sebou profesionálové mají velký úkol zahrnující aplikaci principů přístupu zaměřeného na silné stránky do teorie i praxe, který je dle Saleebey „založen na myšlenkách resilience, vzchopení se, možnostech a změně.“

Norman (2002. s. 3, podle Punové, Navrátilové a kol., 2014, s. 34) je přesvědčena, že na „resilienci lze nahlížet jako na základní vlastnost, koncept a proces, který ztělesňuje a operacionalizuje posilující perspektivu. Ve skutečnosti je resilienční úsilí pravděpodobně nejprůměrnější způsob, jakým lze aplikovat posilující perspektivu (přístup zaměřený na silné stránky) do sociální práce.“

#### **2.4.2 Resilienční koncept**

Fraser, Richman a Galinsky (1999, s. 136, podle Šišlákové, 2007, s. 32) považují resilienci za základní koncept profese sociální práce. Resilienci definují jako „nečekanou či výrazně úspěšnou adaptaci na negativní životní události, trauma, stres či jiné typy rizik.“ Následně doplňují, že „když pochopíme, co lidem pomáhá v této situaci dobře fungovat, můžeme být schopni na základě těchto poznatků vytvořit nové strategie týkající se praxe.“

Charakteristickým znakem resilience je to, že se odvíjí od spolupůsobení protektivních faktorů, tlumičů proti nepříznivým vlivům, a faktorům rizikovým, stresorům, které představují pro studenta zátěžovou situaci. (Šišláková, 2007, s. 34)

Koncept resilience patří do Bronfenbrennerova pojetí sociálně ekologického modelu a v tomto smyslu je nutné ho chápat jako soustavu procesů ve vzájemné interakci, nikoliv pouze jako projev daného člověka. (Šišláková, 2007, s. 33)

Fraser a kol. rozlišují sociálně ekologický koncept resilience na mikro, mezo a makro systémové úrovni. (Šišláková. 2007, s. 33)

#### **2.4.2.1 Resilienční koncept v praktickém vzdělávání studentů**

Jak už bylo výše zmiňováno, nesnadnost realizace praktického vzdělávání v sociální práci je ovlivňována řadou subjektů, sítěmi vztahů, které se navzájem propojují. Mezi jednotlivými subjekty vznikají rizika. Za riziko Punová, Navrátilová a kol. (2014, s. 131-132): „považují takové činitele (ohrožení, překážky, bariéry, nepříznivé životní okolnosti), které vedou k tomu, že student je nucen zvýšit aktivitu, či mobilizovat své vnitřní zdroje k udržení či dosažení požadovaného vyrovnaného stavu. Tato rizika se mohou nacházet na všech ekosystémových úrovních (mikro, mezo, makro), jež souvisí s praktickým vzděláváním studentů. Mohou být různé intenzity a četnosti a mohou se vyskytovat v různém kontinuu z hlediska jejich biologické, psychické, sociální či spirituální závažnosti.“ Neplatí však, že vyšší výskyt intenzity a četnosti vede k horšímu výslednému jednání, ke slabší adaptaci. Někdy se může student na praxi potýkat s celou řadou problémů, a přesto ji absolvuje způsobem, který ho posune na jeho profesní dráze. Což může přivádět k myšlence, že to studentovi prospěje, místo toho, aby mu to uškodilo.

Během studia student musí získat celou řadu dovedností, znalostí a zkušeností, které mu umožní vykonávat profesi sociálního pracovníka. Přestože úkolem studenta na praxi je dle Havrdové osvojit si základní dovednosti, může i tento úkol s sebou přinášet nesnáze. Mohou se tedy setkat s rizikovými faktory, které mohou narušit jejich schopnost zvládat obtížné situace. Stejně tak se zde vyskytují protektivní faktory, které nejenom, že studenty chrání, ale umožňují jim překonat nelehké situace. (Punová, Navrátilová, 2014, s. 145)

#### **2.4.2.2 Rizikové faktory praktického vzdělávání studentů**

##### **Mikro úroveň**

Tato oblast zahrnuje studenta na praxi, konfigurace jeho biopsychosociální dimenze a vlivy prostředí, se kterými se student potýká. (Šišláková, 2007, s.)

Studenti se potýkají s napětími jako (Šišláková, 2007, s. 34):



- Bezradnost vycházející z neznalosti a z potíží, jež doprovází aplikaci teoretických poznatků do praxe.
- Strach, když jsou na ně kladeny příliš velké nároky nebo když klienti nemají zájem o terapii.
- Strach z nového, jež je sice součástí jakékoliv práce v terénu, ale student je často vnímá jako něco, co neodpovídá jeho dovednostem.

Dále můžeme u studentů identifikovat spouštěče stresu (Šišláková, 2007, s. 34):

- V jejich současném životním příběhu, kdy zkušenosti a zážitky z minulosti mohou ovlivňovat studentovu současnost, kdy se snaží prostřednictvím klientů řešit vlastní rány z minulosti.
- Nereálná očekávání studentů vůči realizaci praxe. Studenti můžou požadovat pouze přímou práci s klientem, což je v rozporu s tím, co jim organizace dovolí vykonávat.
- Předsudky vůči klientům organizace, které plynou například z neznalosti cílové skupiny či xenofobního postoje studenta.

Studie (Kinman, Grant, 2011, Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 151-152) potvrdila, že studenti, kteří disponují emoční inteligencí, schopností reflexivity, empatie, sociálními kompetencemi, budou odolnější vůči rizikům na pracovišti. Další významnou roli hrají individuální charakteristiky jedince, které zahrnují samostatnost, cílevědomost, vytrvalost, vnitřní motivaci nebo postoj ke vzdělávání.

### **Mezzo úroveň**

Představuje zařízení, kde student vykonává praxi, přístup pracovníků, zahrnuje ale i školu. V této úrovni budou diskutována rizika organizace poskytující praxi a školy.

Organizace poskytující praxi (Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 134-135):

- Ambivalentní postoj organizace vůči praxi studenta- zde může dojít k tomu, že organizace nemá stanovenou filozofii poskytování praxí, takže se v důsledku toho může student stát „nutným zlem“, levnou pracovní silou, nebo může mít organizace příliš vysoká očekávání na studenta.
- Malá smysluplnost stážových pozic nabízených studentům- organizace zprostředkovávají jednotvárné činnosti jako administrativu, kopírování materiálů, atd.

- Nedostatečné vymezení role praktikanta- což dle některých odborníků může vést k napětí mezi personálem a studenty.
- Nevhodné doprovázení a komunikace se studentem- student může mít pocit, že je v organizaci na obtíž, nedostává průběžné ani závěrečné hodnocení, zpětnou vazbu.
- Umístění organizace- překážky z hlediska bezpečnosti, dostupnosti.
- Slabé zajištění osobní ochrany- nereflektované fyzické či psychické násilí na studentech z řad klientů, nedostatečné řešení konfliktů.
- Přítomnost napětí na pracovišti- klima na pracovišti vytvořené špatně ohodnocenými, vystresovanými, špatně komunikujícími zaměstnanci se může přenášet i na studenta.

Škola (Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 135-136)

- Marginalizace významu praktického vzdělávání- upřednostňování teorie před praxí, která je zde chápána pouze jako doplněk ke studiu projevující se nízkým kreditovým ohodnocením praxe, statusem dobrovolně volitelného předmětu, nedostatečným organizačním zajištěním.
- Nedokonalé propojení mezi teorií a praxí.
- Nedostatečný tým zajišťující praxi- zajištění praxe po všech stránkách klade enormní nároky na školu, která by proto měla zřídit tým odpovědný za chod praxí, což má za následek nemalé finanční náklady.
- Vysoké/ nízké požadavky na teoretickou přípravu studentů na praxi, na vypracování průběžných a závěrečných úkolů souvisejících s praxí- v tomto případě platí, že jakýkoliv extrém může pro studenty představovat riziko.
- Vysoký/nízký počet hodin praxe- je nutné najít kompromis, aby praxe pro studenta nebyla jen letmou zkušeností, či nekonečným břemenem.
- Nekvalifikovaný supervizor- úspěšnost supervize závisí do jisté míry na supervizorovi.

Faktory ovlivňující to, jak student zvládá vysoké nároky studia a profese, zahrnují mimo jiné nastavení vzdělávacího systému, praxí a jejich význam v rámci ostatní výuky. Zejména je důležité, jak studenti tento význam vnímají, zda se s ním ztotožňují, souhlasí s cíli a principy, na kterých tento systém stojí. (Punová, Navrátilová, 2014, s. 154)

Dále autoři tvrdí, že „když je student zapojen do vzdělávacího plánování a zná jeho smysl, zcela jistě to má pozitivní vliv na jeho motivaci ke studiu a jeho úspěšnost. Důležité je, zda učitelé komunikují význam práce se studenty.“ (Punová, Navrátilová, 2014, s. 154)

### **Makro úroveň**

Vzdělávací politika škol sociální práce se odvíjí od standardů, které určují profesní komory. Tyto standardy byly popsány výše. V této části můžeme dále hovořit i o politice státu v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků, kteří určují základ kurikul školám pro realizaci praxí. Následně Punová jmenuje instituce podílející se na financování praxí jako EU a její fondy, sponzoři z řad privátního sektoru a další. (Punová, Navrátilová a kol., 2014, s. 136-141)

Cílem nebylo podat obsáhlý výčet všech rizikových faktorů, které se podílejí na formulaci praktického vzdělávání v sociální práci. Tyto tři úrovně přináší pouze výklad zásadnějších z nich, avšak měly by se brát na zřetel, musí se reflektovat. Tato část rovněž nastínila hrstku zainteresovaných subjektů a vztahovou provázanost mezi nimi, která má velký vliv na vytváření a realizaci praktického vzdělávání sociální práce na jakékoliv škole.

## **2.5 Shrnutí**

V této části se soustředím na praktické vzdělávání v sociální práci. Nejprve uvádím praktické vzdělávání v kontextu mezinárodní sociální práce a jednotlivé modely výměnných pobytů, které mohou studenti během studia využívat. Následně se zaměřuji na samotné praktické vzdělávání v sociální práci, jeho definici z pohledů různých autorů. Pokračuji mezinárodními standardy a minimálním standardem vzdělávání v sociální práci, bez kterých by nemohla být formována a následně realizována teoretická ani praktická výuka. V kontextu této práce se zaměřuji na odbornou praxi a supervizi odborné praxe. Každá vyšší odborná nebo vysoká škola sociální práce po přijetí standardů stanovuje vlastní teoretický přístup ke vzdělávání studentů. Představuji pouze dva méně užívané, ale zásadní, a to přístup zaměřený na silné stránky jedince a koncept resilience, vycházející z tohoto přístupu. Inspirovala jsem se publikací Punové a Navrátilové a zaměřila se hlavně na koncept resilience, který se jeví jako nejpřínosnější pro vzdělávání humanitárních pracovníků na CARITAS-VOŠs Olomouc. Právě praktické vzdělávání na této škole vnímám jako maximální posilování odolnosti, které studenty

připravuje na budoucí povolání humanitárního, rozvojového pracovníka, ale i sociálního pracovníka. S tímto konceptem rovněž pracuje humanitární komunita směrem k humanitárním pracovníkům, ale i k populaci zasažené katastrofou. V rámci tohoto konceptu se tak zaměřuji na praktické vzdělávání studentů jeho rizika na mikro, mezzo a makro úrovni s ohledem na subjekty, které mají vliv na tyto úrovně.

### **3 Praktické vzdělávání na CARITAS- Vyšší odborné škole sociální Olomouc**

V následující kapitole představuji praktické vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc, nejdůležitější teoretickou část této práce.

Následně tedy popíši:

- poslání školy a její zázemí
- aktéry praktického vzdělávání
- proces a obsah praktického vzdělávání
- obor Sociální a humanitární práce
- jednotlivé formy praktického vzdělávání, cíle a způsobilost studenta

Pro popis jednotlivých částí využívám internetové publikace CARITAS- VOŠs Olomouc určené pro interní účely sestavené z řad pedagogů a odborníků. Konkrétněji se jedná o aktualizovanou verzi Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc, který byl vydán v rámci projektu Kvalita a inovace pro lepší uplatnění absolventů na trhu práce v srpnu 2012 nebo akreditační žádost vzdělávacího programu Sociální a humanitární práce.

#### **Poslání školy**

CARITAS – VOŠs Olomouc vznikla z potřeby Charity připravovat odborníky, kteří dokážou uvést v život ideu komplexní péče o člověka, která by sledovala všechny jeho potřeby – tělesné, duševní, sociální a duchovní. Jedná se tedy o školu církevní se specifickým posláním, které se uskutečňuje převážně přípravou, vzděláváním a osobnostní formací kvalifikovaných pracovníků působících jak v sociálních službách, tak v oblastech charitativní, sociální nebo humanitární práce. (Palašáková, 2015, s. 7)

S vědomím svého ekumenického rozměru, CARITAS zprostředkovává studium všem zájemcům bez ohledu na jejich víru a to v podobě teoretické přípravy, praktických zkušeností, duchovní, etické a mravní podpory a zázemí pro osobní rozvoj, stejně jako přátelský kolektiv, který stmeluje společný cíl pomoci druhým. (Palašáková, 2015, s. 7)

#### **Praktické vzdělávání**

Podoba praktického vzdělávání na CARITAS je inspirována minimálními standardy pro odbornou praxi a pro supervizi definovanou Asociací vzdělavatelů v sociální práci. Kombinací tří přístupů k praktickému vzdělávání v sociální práci škola

nejenom definuje cíle učení, ale zajišťuje celý chod praktického vzdělávání. Jedná se o přístup založený na důkazech, kompetenční přístup a reflexivní přístup. (Palaščíková, 2015, s. 12)

### **3.1 Aktéři praktického vzdělávání**

#### **Student**

Vybírá si pracoviště, kde chce strávit svoji praxi. Stanovuje si cíle učení na praxi, které průběžně konzultuje s tutorem a mentorem. Průběžně reflektuje proces naplňování cílů, sbírá důkazy o jejich splnění, které si následně zakládá do svého portfolia. Nakonec píše zprávu z praxe, kde demonstruje naplnění výsledků učení v příslušném jazyce.

#### **Organizace**

- Mentor

Prostředník mezi organizací a školou (studentem), zaměstnanec daného pracoviště, který odborně doprovází studenta na pracovišti, zprostředkovává veškeré informace studentovi o chodu zařízení, organizační struktuře, náplni práce jednotlivých pracovních pozic.

#### **Škola**

- Koordinátor pro odborné praxe

Zajišťuje administrativní agendu praxí, sjednává praxe pro každý školní rok při osobní návštěvě pracovišť, uzavírá smlouvy, aktualizuje informace o pracovištích, nastavuje systém registrace praxí, průběžně komunikuje s mentory, tutory i studenty, eviduje absence studentů, zajišťuje externí a interní supervize pro studenty a tutory a odpovídá za informování všech stran. (Palaščíková, 2015, s. 25)

- Tutor

Pedagog doprovázející studenta všemi fázemi praktického vzdělávání. Pomáhá studentovi řešit mimořádné události.

- Supervizor

Zaměřuje se na reflexi role studenta na praxi, superviduje jeho silné a slabé stránky, poskytuje podporu v osobním a profesním růstu studenta. Dle potřeby poskytuje jak skupinovou, tak individuální supervizi.

## **3.2 Fáze praktického vzdělávání**

### **Příprava na praxi**

V rámci semináře odborná praxe získává student informace o praktickém vzdělávání. Klíčovou roli hraje individuální tutoring, během kterého student reflektuje kroky k osobnímu a profesnímu růstu. Cílem této fáze je stanovení cílů učení, zajištění pracoviště pro výkon odborné praxe a veškeré administrativní náležitosti s tím spojené. (Palaščáková, 2015, s. 30)

Cíle jsou rozděleny do dvou oblastí (Palaščáková, 2015, s. 30):

1. osobní rozvoj studenta (motivace, hodnocení silných a slabých stránek, zvládnání zátěže, reflexe vlastní religiozity, práce s předsudky a stereotypy)
2. profesní rozvoj studenta (znalosti a dovednosti nutné pro profesionální výkon sociální práce)

### **Průběh praxe**

Praxe probíhá na smluveném pracovišti, kde student veden mentorem společně plánuje praxi s ohledem na stanovené cíle učení, sbírá důkazní materiál, který demonstruje jejich naplňování. Důležité je, aby si student uvědomil vlastní odpovědnost za průběh praxe. Rovněž může svoje praktické vzdělávání konzultovat s tutorem. Ten by měl průběh studentova naplňování cílů učení monitorovat (osobně nebo prostřednictvím emailů, telefonicky), ověřovat podmínky a průběh praxe a prohlubovat spolupráci mezi organizací a školou. (Palaščáková, 2015, s. 34)

### **Ukončení praxe**

Každá praxe končí hodnocením všech zúčastněných stran (student, tutor, mentor) ve formě evaluace (hodnocení tutora), diskuze (vzájemné hodnocení, face-to-face), psaním zprávy z praxe (sebehodnocení studenta, dokazování naplnění cílů učení), hodnocení studenta mentorem (nevýhoda krátkodobých praxí, kde se student nestihne projevit). (Palaščáková, 2015, s. 35-37)

## **3.3 Obor Sociální a humanitární práce**

Studijní program byl koncipován ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2003 na základě analýzy vývoje sociálních problémů a potřeb praxe.

Jak sama zakladatelka oboru uvádí (Princová, 2014, s. 11): „domnívala jsem se, že postačí, když budu čerpat ze svých zkušeností.“ Ty jí ovšem vystačily pouze na první rok, poté cítila nutnost vystavit strukturu výuky, která by byla všem srozumitelná a provázaná. Vystavení vhodného kurikula si sebou neslo mnoho obtíží, jelikož v České republice neexistoval a neexistuje podobně akreditovaný systém, který by vyučoval humanitární pomoc na základě sociální práce. Východiskem pro vytvoření platformy oboru Sociální a humanitární práce se jí společně s kolegy stala mezinárodní sociální práce díky autorům Lynne Moore, Davidu Coxovi a Manoharu Pavarovi.

Díky tomuto propojení je tak absolvent připraven pro mezinárodní sociální, sociální a humanitární práci realizovanou v celém spektru organizací, druhů a forem pomoci a podpory, připraven na řešení problematiky vztahující k menšinám, etnickým skupinám, migrantům s ohledem na odlišné kulturní prostředí a náboženské pozadí. Připraven na účinné poskytování humanitární pomoci a rozvojové spolupráce. (Palaščíková, 2015, s. 9) „Bude ovládat znalosti jednotlivých disciplín souvisejících se sociální a humanitární prací, zejména zahrnutých v minimálním standardu vzdělávání v sociální práci a standardů NOHA, bude mít praktické zkušenosti ověřené a supervidované v praxi realizované v ČR a zejména v zahraničí a budou připraveni zvládat mimořádnou zátěž.“ (Martin Bednář- CARITAS- VOŠS Olomouc, 2013, s. 14)

### **3.4 Formy praktického vzdělávání**

Formy praktického vzdělávání jsou popsány tak, aby co nejlépe vyhovovaly výzkumu. Zaměřuji se tedy na cíl dané formy a způsobilost studenta.

#### **3.4.1 Tuzemské praxe**

Tuzemské praxe a jejich umístění v rámci studijního plánu se od založení oboru pozměňují. Účel však zůstává skoro totožný.

V rámci prvního a druhého ročníku tak studenti získávají zkušenosti z organizací nabízejících sociální služby nejčastěji v podobě rezidenčního typu, které se orientují na cílovou skupinu seniorů, osob se zdravotním postižením, atd. Následně studenti vyrážejí prohlubovat svoje kompetence do organizací, které se zabývají krizovou, humanitární nebo rozvojovou spoluprací, poskytujících pomoc migrantům, uprchlíkům nebo národnostním menšinám, agentur pomáhajících obětem obchodu s lidmi nebo do nízkoprahových zařízení. (Palaščíková, 2015, s. 18)

Cíle tuzemských praxí



„Získat praktické kompetence sociálního pracovníka, zejména získat schopnosti přizpůsobit komunikaci klientům a prostředí, umět navázat kontakt, respektovat pravidla a hodnoty organizace, hledat provázanost zdravotní a sociální stánky klientovy životní situace a reflektovat některé základní teoretické poznatky ze školy v reálném životě dané organizace.“ (Palaščíková, 2015, s. 18)

#### Způsobilost studenta

Student rozumí metodickému a organizačnímu rámci praktického vzdělávání a disponuje kompetencemi, které vychází ze školou stanovených cílů učení, disponuje kompetencemi, které reflektují specifika sociální práce s menšinami a cizinci. (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs Olomouc, 2013, s. 74-77)

### **3.4.2 Zátěžový výcvik**

Během několika let se prostrídaly agentury, které zprostředkovávají zátěžový výcvik přes vojáky až po Salangu.

#### Cíl zátěžového výcviku

„Všeestranně připravit studenty na výkon profese humanitárního pracovníka ve smyslu fyzické i psychické odolnosti, schopnosti chránit sebe i ostatní.“ (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs Olomouc, 2013, s. 113)

#### Způsobilost studenta

„Student pozná své limity, své reakce ve stresových a zátěžových situacích, naučí se tyto situace zvládat. Naučí se pracovat v týmu – vést a být veden, rozhodovat se a nést odpovědnost. Pozná zásady bezpečnosti. Naučí se poskytovat první pomoc v terénu.“ (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs Olomouc, 2013, s. 113)

### **3.4.3 Zahraniční praxe**

Studenti vykonávají praxi buď v rozvojových zemích nebo v zemích ES/EU v zařízeních pomáhajících migrantům/etnickým menšinám.

Tato forma praktického vzdělávání je doprovázena přípravným týdnem (sociokulturní příprava, organizační a bezpečnostní instrukce, formulace cílů učení, atd.) a supervizním týdnem (následuje po návratu studentů z praxe, bude popsán v rámci supervize). (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs, 2013, s. 79)

#### Cíl zahraniční praxe

„Cílem praxe je rozšířit a prohloubit profesní a osobní růst v oblasti mezinárodní sociální práce a humanitární pomoci na základě stanovení povinných a individuálních vzdělávacích cílů pro praxi.“ Seznámení se se sociální a kulturní realitou zemí a komunit, kde se zpravidla humanitární pomoc poskytuje a kde by studenti mohli v budoucnu působit. (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs Olomouc, 2013, s. 79)

Způsobilost studenta

„Student se orientuje v metodickém a organizačním rámci praktického vzdělávání ve 2. ročníku, naplňuje školou požadované kompetence vyplývající ze stanovených cílů učení pro zahraniční praxi.“ (Martin Bednář- CARITAS- VOŠs Olomouc, 2013, s. 79)

### **3.4.4 Supervize**

Slouží jako prostor pro formování postojů studenta k důležitosti a významu soustavné sebe/reflexe svého profesního výkonu a k přijetí supervize jako prostředku vlastního odborného růstu. Provádí ji interní i externí supervizoři a je zpravidla skupinová, v případě potřeby také individuální. (Palaščáková, 2015, s. 38)

Cíl supervize

Supervize po tuzemských praxích/ supervizní týden po zahraniční praxi zahrnuje evaluační setkání studentů s učiteli, reflexi cílů učení a procesu jejich dosahování během praxe, diskusi nad hodnocením studentů, kontrolu portfolia, atd. Nástroj profesního a osobního růstu studentů a studentek, jako jedna z cest podpory studujících k naplnění cílových charakteristik v profilu absolventa. (Martin Bednář- CARITA- VOŠs Olomouc, 2013, s. 77-78)

Způsobilost studenta

V souvislosti se supervizí „umí spolupracovat při vytváření supervizního kontraktu, využívat reflexi a získanou zpětnou vazbu pro rozvoj vlastních odborných kompetencí v praxi sociální práce a aktivně spolupracovat v supervizní skupině.“ (Martin Bednář- CARITA- VOŠs Olomouc, 2013, s. 77)

### **3.5 Shrnutí**

V této kapitole jsem představila poslání školy a její zázemí, aktéry praktického vzdělávání, proces a obsah praktického vzdělávání, obor Sociální a humanitární práce, jednotlivé formy praktického vzdělávání, cíle a způsobilost studenta. Uvědomuji si progres školy od jejího vzniku, stejně tak jako vývoj jednotlivých forem praktického

vzdělávání a studijních kurikul, ale toto rozčlenění a charakteristiky jednotlivých bodů mi definují oblasti mého výzkumu.

## 4 Výzkumná část

V předchozí teoretické části jsem se zaměřila na vzdělávání humanitárních pracovníků společně s možnostmi, které se nabízejí v rámci třech druhů vzdělávání. Následně jsem popsala praktické vzdělávání v sociální práci, ale i v mezinárodní sociální práci a na CARITAS- VOŠs Olomouc. Ve výzkumné části tak pracuji se získanými daty, které zpracovávám a kriticky reflektuji v kontextu teoretické části bakalářské práce.

V první řadě mě zajímalo, co sami absolventi považují za praktické vzdělávání, jak přispělo k jejich nynější pracovní pozici. Samozřejmě je jasné, že zahraniční praxe bude hrát asi nejvýznamnější roli, ale stačí to? A kolik zkušeností musí člověk nasbírat, aby se mohl ucházet o pozici v humanitární, rozvojové oblasti? Jak oni sami hodnotí to, co jim škola zprostředkovala? Využijí vůbec poznatků ze sociální práce? Jakou přidanou hodnotou musí absolvent disponovat?

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem je zjistit přínos praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce.

Konkrétněji se pak na základě teoretické části věnuji přínosu forem praktického vzdělávání:

- tuzemské praxe
- zátěžového výcviku
- zahraniční praxe
- supervize

### 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

*Jaký přínos mělo praktické vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce pro jejich profesní uplatnění v oblasti humanitární pomoci, rozvojové spolupráce?*

Dílčí výzkumné otázky:

*Které formy vzdělávání zahrnují studenti do praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc?*

*Jakým způsobem přispělo praktické vzdělávání (tuzemské praxe, zátěžový výcvik, zahraniční praxe a supervize) na CARITAS- VOŠs pro profesní uplatnění absolventů/ k získání pracovního místa?*

*Jaké mají připomínky ke studiu a k tomu, co by se mohlo změnit?*

### **4.3 Metodologie**

Pro účely této práce byl zvolen kvalitativní přístup, který Miovský (2006, s. 18) charakterizuje jako „přístup využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky, v jehož rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání.“ S tím ostatně souhlasí Creswell (1998, s. 12, podle Hendla, 2016, s. 46) a doplňuje roli výzkumníka, jako strůjce „komplexního a holistického obrazu, který analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků a provádí zkoumání v přirozeném prostředí.“

#### **4.3.1 Role výzkumníka ve výzkumu**

Podle Miovského (2006, s. 70): „výzkumník, stejně jako kterýkoli jiný účastník výzkumu, žije v určité vztahové a významové síti, v určitém kulturním společenském kontextu. Jeho znalosti a zkušenosti či prožitky formují jeho schopnost porozumět a pochopit fenomény jeho vnější i vnitřní reality.“ Následně dodává, že je třeba počítat s tím, že je ovlivňován vlastními předsudky a historií. (Miovský, s. 26.)

Díky studiu na CARITAS a absolvování všech forem praktického vzdělávání jsem mohla lépe proniknout do dané problematiky. Během rozhovorů i při analýze dat jsem se snažila být co nejobjektivnější a profesionální, nechat vlastní názory stranou a nesrovnávat.

#### **4.3.2 Metoda výběru výzkumného souboru**

Výzkumný vzorek byl vybrán pomocí metody sněhové koule a metody záměrného výběru. Metoda sněhové koule slouží k získání nových kontaktů na základě procesu postupného nominování osobami, které se již ve výzkumném souboru nachází. V případě záměrného výběru, se jedná o to, že respondenti jsou do výzkumu vybíráni na základě určitých kritérií. (Miovský, 2006, s. 131-135)

Výzkumný vzorek této práce tvoří absolventi CARITAS- VOŠs Olomouc oboru Sociální a humanitární práce.

V první fázi jsem stanovila kritéria, které museli respondenti splnit:

- Absolvent oboru Sociální a humanitární práce CARITAS- VOŠs Olomouc.
- Minimálně dva roky pracovních zkušeností s humanitární prací nebo rozvojovou spoluprací.
- V současnosti pracuje v oblasti humanitární pomoci, rozvojové spolupráce.

Následně jsem z vlastních zdrojů kontaktovala několik potencionálních respondentů. Všichni tito účastníci výzkumu mi poskytli interview i kontakty na další absolventy. Díky zprostředkovaným informacím jsem vyřadila ty, kteří nezapadali do stanovených kritérií.

Výzkumný soubor se tak celkem skládá z šesti respondentů, z toho dva muži a čtyři ženy. Absolventy jsem kontaktovala prostřednictvím sociálních sítí.

Co se týče jejich profesních zkušeností, dva z respondentů dlouhodobě působí na zahraniční misi, zbytek vyjíždí v rámci krátkodobějších projektů. Pouze jeden respondent se věnuje čistě humanitární pomoci. Během své profesní kariéry respondenti vystřídali pozice od asistentů vedoucích mise, přes koordinátory, vedoucí týmu, poradce až po vedoucí mise, ale také působili jako sociální pracovníci. Někteří se specializovali na určitou oblast, určitou cílovou skupinu. Informace o respondentech budou diskutovány v rámci etického hlediska výzkumu v následující podkapitole.

Data pro výzkum byla shromažďována od prosince 2016 až do začátku února 2017. V interpretaci výzkumu je vždy za každou citaci respondenta uvedena zkratka R (označující respondenta) a příslušné číslo od 1 do 6.

### **4.3.3 Etické hledisko výzkumu**

Mezi důležité zásady etického jednání při výzkumu můžeme zařadit poučený (informovaný) souhlas, svobodu odmítnutí, anonymitu, zatajení informací účastníkům. (Hendl, 2016, s. 157)

Všichni respondenti byli informováni o obsahu a účelu bakalářské práce, jejichž účast byla dobrovolná. Před zahájením rozhovoru jsem všem opět zdůraznila cíl této práce. Nastínila jsem jim průběh rozhovoru, zda jim bude vyhovovat. Následně jsem všechny informovala o audiovizuální nahrávce, jejíž obsah bude využit pouze k účelu tohoto výzkumu, což mi stvrdili ústním souhlasem, který je součástí nahrávek. Vzhledem k tomu, že polovina rozhovorů proběhla přes Skype z důvodů pracovního vytížení,

zahraniční mise respondentů, nebyla zde možnost písemného souhlasu. Po ukončení rozhovorů mi byla nabídnuta možnost doplnění informací, kdybych potřebovala.

Důležitým aspektem výzkumu je zachování anonymity respondenta. Jak však uvádí Hendl (2016, s. 157), jen anonymita sama o sobě není dostačujícím řešením. V případě potřeby může výzkumník pozměnit určité skutečnosti týkající se respondenta s ohledem na důsledek této změny pro výzkum. Jelikož absolventů, kteří působí v oblasti humanitární pomoci, rozvojové spolupráce není zase tolik a mohli by být na základě výpovědi identifikováni, rozhodla jsem se neuvádět země, kde strávili svoje zahraniční praxe, budu používat pojem rozvojová země, organizace, pro které pracují nebo pracovali, dobu studia a další identifikující znaky.

#### 4.3.4 Metoda získávání kvalitativních dat

Jako metodu kvalitativního přístupu pro získávání dat jsem zvolila polostrukturované interview, které je charakteristické moderováním a provádí se s určitým cílem a účelem výzkumu. Podstatnou část tvoří technická příprava, která zahrnuje vytvoření specifických okruhů otázek „tzv. jádro interview“.

Jádro interview:

1. První otázky se týkají předešlých zkušeností s dobrovolnictvím, humanitární, rozvojovou oblastí, motivací, proč šli respondenti studovat na CARITAS.

*„Co předcházelo tvému rozhodnutí jít na CARITAS?“*

2. Další okruh otázek se týká praktického vzdělávání na CARITAS, co si sami respondenti představují, přínosu jednotlivých forem.

*„Které aktivity v rámci studia bys zahrnul do praktického vzdělávání?“*

*„Jaký přínos pro tebe měla tuzemská praxe?“*

*„Využíváš nebo se inspiruješ nabytými zkušenostmi ze zátěžového výcviku v současné profesi?“*

*„Jaký přínos pro tebe měla zahraniční praxe?“*

*„Jaký přínos spatřuješ v supervizi?“*

3. Třetí okruh otázek se týká vzdělávání po CARITAS, které respondenti podstoupili.

*„Jaké další vzdělávání a praktickou přípravu jsi absolvoval?“*

4. Čtvrtý okruh otázek se týká hodnocení praktického vzdělávání, doporučení, jak dále rozvíjet obor Sociální a humanitární práce.

*„Jak zpětně vnímáš praktické vzdělávání na CARITAS? Co ti chybělo, co by se mělo zlepšit?“*

Ty jsou následně pokládány respondentům, podle možností a potřeb výzkumníka mohou být i pozměňovány. (Miovský, 2006, s. 159-160) Na základě teoretické části, jsem sestavila jádro specifických okruhů otázek vztahujících se k formám praktického vzdělávání. „Máme tak určitý stupeň jistoty, že všechna tato témata probraná skutečně budou.“ (Miovský, 2006, s. 161). Připravila jsem si i doplňující otázky, od kterých jsem se mohla odrazit v případě nouze, „hluchého místa“. Většinou se však respondenti rozpovídali a volně přecházeli mezi jednotlivými formami praktického vzdělávání.

Podle Hendla (2016, s. 176) si díky této metodě výzkumník může sestavit časový rámce průběhu rozhovoru a předem stanovená struktura ulehčí srovnávání mezi jednotlivými rozhovory. Po stanovení okruhu otázek jsem si vytvořila strukturu- „před CARITAS“, „CARITAS“, „po CARITAS“, podle které jsem se snažila vést všechny rozhovory.

#### **4.3.5 Metoda zpracování a fixace dat**

Díky pokroku technologií se nám otevírají různorodé možnosti ve fixaci dat. Mezi jednu z nejčastěji používaných metod fixace dat se řadí audiozáznam, který představuje pro výzkumníka pomoc a podporu v podobě nestranného uceleného záznamu, na kterém je zachyceno vše, tak, jako se událo, mluvený projev, atd. Stejně tak slouží k následné kontrole a jako důkazní materiál k demonstraci toho, co dotyčný řekl. (Miovský, 2006, s. 198) K fixaci dat jsem využila audiozáznam v podobě diktafonu a mobilního telefonu, abych si pojistila případnou ztrátu fixovaných dat. Vždy jsem u sebe měla poznámky s okruhy témat, která musela být v rámci rozhovoru zodpovězena.

Shromážděná data jsem poté zpracovávala, a to formou doslovné transkripce, tedy „převodem mluveného proslovu do písemné podoby.“ (Hendl, 2016, s. 212)

Data byla připravena pro analýzu pomocí programu QDA Miner Lite. Jde o velmi intuitivní program, který dovoluje importovat textové soubory a pracovat s nimi, přiřazovat jednotlivým textovým sekvencím kódy a kategorie. Poskytuje celou řadu nástrojů pro analýzu a přehledné zpracování dat.



#### 4.3.6 Metoda analýzy dat

K analýze výzkumných rozhovorů byla v práci použita metoda otevřeného kódování pomocí programu QDA Miner Lite a metoda trsů.

Otevřené kódování je proces, při němž jsou významovým jednotkám (datovým úryvkům) přiřazovány kódy, které jsou dále seskupovány do tzv. kategorií. Smyslem kódování je vytvořit strukturu, z níž na povrch vyplyne více informací a vazby, které nejsou na první pohled zřejmé. Nejdříve je nutné příslušné významové jednotky identifikovat. Jak píše Miovský (2006, s. 228): „kódování jde procesem analýzy údajů (dat) a jeho výsledkem jsou záznamy kódování. Po provedení identifikace a rozřídění významových jednotek můžeme zahájit tzv. otevřené kódování.“ Pojmy tvořící významové jednotky odpovídají jednotlivým jevům, pocitům a soudům. Třídy těchto pojmů jsou označeny jako kategorie. Ty vzniknou tak, že při seřazování pojmů k sobě klademe takové, které odpovídají podobnému pojmu a jevu. Jde o seskupení do vyšších řádů, jednoduše lze říci, že kategorie je abstraktní pojem. Určení kategorií vychází ze seskupování pojmů. Pojmenování kategorií může vycházet z odborné literatury nebo z jazyka respondentů. (Miovský, 2006, s. 228-229)

Pomocí metody trsů seskupujeme určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů. Tyto skupiny vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jevy, kdy obecné kategorie řadíme do dané skupiny. Tyto podobnosti mohou být například tematické, prostorové, časové, personální atd. (Miovský, 2006, s. 221)

## 5 Výsledky výzkumu

Na základě teorie, analýzy dat prostřednictvím metody otevřeného kódování pomocí programu QDA Miner Lite, bylo identifikováno čtrnáct kategorií obsahující 166 kódů. Takto zpracovaná data následně indukují v to, co autor Miovský (2006, s. 221) definuje jako metodu vytváření trsů. Tato metoda mi pomůže zpracovat data v obecnější kategorii, které v sobě zahrnují formy praktického vzdělávání, přínos se vzdělávání na CARITAS a doporučení.

### 5.1 Formy praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc

Následující kapitola odpovídá na otázku „Které formy vzdělávání zahrnují studenti do praktického vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc“. Shromažďuje tak veškeré aktivity a činnosti, které respondenti hodnotí jako praktické vzdělávání. Logicky provázaný text je sestaven od obecnějších výpovědí po konkrétní formy. Z důvodů autenticity výpovědí respondentů jsou využívány doslovné transkripce s nespisovným jazykem a stylistickými chybami. Jedná se tedy o obecnější kategorii (trs) formy praktického vzdělávání.

Pod slovním spojením praktické vzdělávání Navrátil (2007, s. 5): „označuje ty aktivity v rámci vzdělávání sociálních pracovníků, které ve vzdělávacím procesu využívají aplikovaného učení. (...) Tedy takové aktivity, které univerzitní vzdělávání nejvíce přibližují reálnému světu profese.“

*„Tak určitě to, že člověk si má během toho vzdělávání projít nějakou zkušeností a nejlépe prostě osvojení si nějaké té dovednosti, kterou jako by měl získat nebo, kterou se jako učí.“*  
(R5)

*„...že to je kombinované, že ta teorie je kombinovaná s praxí.(...) To znamená, že něco se dozvíme během hodin a pak v nějaké části toho studia máme možnost si to vyzkoušet, aplikovat.“* (R6)

*„Prakticky nejenom vědět o té věci, že existuje, ale jestli se to tak dá říct si ji osahat. (...) Prostě zkusit si to a mít s tím jako tu vlastní zkušenost a vlastně ten vlastní prožitek toho, nejenom to, že sis to někde přečetla.“* (R5)

*„Takže jako kdybych měl nadefinovat, co je praktické vzdělávání, tak je to po vzdělávání to, co potom využiješ v praxi.“* (R2)

## Osobní přístup a styl výuky

*„Já si myslím, že i ten styl ty výuky a ten přístup prostě těch učitelů, takový jako komunitní vzdělávání, zejména potom pro ty lidi, který třeba žili i na CARITAS jako v rámci těch kolejí, tak taková ta blízkost k těm učitelům, ten osobní přístup.“ (R3)*

## Příprava a cíle učení.

*„Veškerá příprava, která se týkala těch praxí.“ (R1)*

*„Já už do toho zahrnuju i to stanovení si vůbec cílů a limitů vlastně před tou praxí, protože to je to gro, co má CARITAS navíc.“ (R4)*

## Tuzemské praxe

*„V prváku to byly ty praxe, které jsme měli v Čechách.“ (R6)*

*„No tak určitě tak ten první rok, co si tak pamatuju, tak to byly ty dvoutýdenní praxe.“ (R3)*

## Zahraniční praxe

*„...ve druháku ta zahraniční praxe.“ (R6)*

*„...ta velká praxe, která je jestli si dobře pamatuju v druhým ročníku.“ (R3)*

## Zátěžový výcvik, ale i krizová pomoc a psychosociální výcvik.

*„Extrémně dobrý byl ten zátěžový výcvik. (...) Příprava na psychosociální výcvik.“ (R1)*

*„...takže nejenom třeba zátěžák a ten psychosociální výcvik a krizová intervence.“ (R3)*

## Supervize

*„...nebo supervize.“ (R5)*

## Teorie a metody sociální práce, práce s administrativou, s úřady

*„...pak ta cvičení, který jsme měli my během teorií a metod sociální práce, kdy jsme si jako zkoušeli na sobě různě přístup ke klientovi, první setkání s klientem, atd. (...) Taková ta střední cesta mi přišly ty teorie a metody sociální práce.“ (R6)*

*„Takže práce s klienty, práce i s administrativou, protože sociální práce je s administrativou i s úřady, setkávání se, vyjednávání. (...) Ať je to zákon, jdeš na úřad a tam si to prostě s tím úředníkem musíš nějak vyjednávat nebo ať je to zkušenost domácí péče, že opravdu tam jdeš a s tím člověkem tam jsi, nebo já nevím prvního rozhovoru prostě v poradnách“ (R5)*

## Humanitární předměty

„...příprava na humanitárku.“ (R1)

„...částečně něco mezi teorií a praxí, i když jako teorie spíš bylo, když jsme v humanitárce měli vymyšlený stát a měli jsme vymýšlet nějakou humanitární pomoc směrem tady k tomu státu, tak to bylo taky jako teoreticky a myslím, že to je asi to hlavní.“ (R6)

## Volitelné předměty

„...jsme měli takový volitelný předmět na PR a spolupráci s médii, tak tam jsme si taky zkoušeli jako natáčet, zkoušeli jsme si organizovat tiskovou konferenci a tak, to určitě.“ (R6)

## Kurzy mimo kurikulum

„Potom ty různé možnosti jako vzdělávat se mimo to kurikulum. Často jsme měli možnost zúčastnit se i kurzů, který nebyly součástí toho kurikula.“ (R3)

### 5.1.1 Shrnutí:

Pod pojmem praktického vzdělávání si respondenti představují veškerou přípravu a vzdělávání, které budou moci uplatnit v praxi. Konkrétněji pak převažuje zahraniční praxe, zátěžový výcvik nebo tuzemská praxe.

## 5.2 Přínos praktického vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc

Následující část se snaží nastínit přínos praktického vzdělávání. Jedná se tedy o trs, který v sobě zahrnuje specifitější kategorie. Na základě teorie, byly identifikovány čtyři formy praktického vzdělávání, konkrétně se jedná o tuzemskou praxi, zátěžový výcvik, zahraniční praxi a supervizi. Hlavním záměrem autorky bylo zjistit přínos těchto forem. Nicméně přínos praktického vzdělávání se nedá kategorizovat pouze na výše zmíněné formy, a proto i v této části autorka pracuje s dalšími kategoriemi, které získala na základě analýzy rozhovorů.

Tato část usiluje o zodpovězení dílčí výzkumné otázky „Jakým způsobem přispělo praktické vzdělávání (tuzemské praxe, zátěžový výcvik, zahraniční praxe a supervize) na CARITAS- VOŠs pro profesní uplatnění absolventů/ k získání pracovního místa.“

### 5.2.1 Přínos z praktického vzdělávání

V této podkapitole bude diskutován přínos z praktických forem vzdělávání, konkrétně se jedná o tuzemskou praxi, zátěžový výcvik, zahraniční praxi a supervizi.

## **Tuzemská praxe**

*„Tak já si myslím, že ta praxe byla zajímavá, byl to takovej první vhoz vůbec vidět, jak někde fungujou sociální služby. (...) Uvědomit si, co to vlastně obnáší bejt sociální pracovník.“ (R3)*

Po profesní stránce však tuzemské praxe respondentům nijak přínosné nebyly.

*„Tuzemská praxe, to si myslím, že mi moc nedala, já už si teda moc nepamatuju, kde všude jsem byl, ale podle mě, tam jsem toho až tak moc nezískal.“ (R2)*

*„Tady ty týdenní ani jako nic extra, jako když se podívám na profesní život.“ (R6)*

*„...to bylo hodně zajímavé, ale tam jsme se nedostali k moc praktickým věcem, že bychom sami, no nemůžeš sama dělat (...) My jsme vždycky jeli na týden někam, takže čtyři týdny praxe, což asi jako nemá úplně ten smysl, jako když jdeš třeba na měsíc na jedno místo. To vlastně byla jediná věc, která se mi úplně nelíbila, ale zase asi možná by bylo fěr, jako možná i to kolečko bylo k něčemu dobrý, že si mohl člověk vybrat něco, vidět aspoň trošku víc organizací, ale já bych asi bral víc měsíční praxi třeba v kuse.“ (R1)*

*„...zároveň během týdne do toho člověk opravdu moc nepronikne, to se stihne jenom podívat hodně po povrchu já nevím, já si myslím, že buď na to člověk musí mít zapálené srdce už předtím a tady si to třeba jenom potvrdit, ale vlastně to nenamotivuje úplně k tomu, aby v tom člověk pracovat, když na to nebyl namotivovanej už předtím.“ (R6)*

Na druhou stranu zmiňují lidský/ osobní přínos, uvědomění si křehkosti života, ale i stresu, který dopadá na sociální pracovníky, odlišnosti, spontánnosti života. Někteří se snažili obohatit každou cílovou skupinou.

*„(...) Lidsky určitě, jako vidět jak žije někdo jiný, s jakými potíží se potýkají, jak vlastně asi myslím. Jako nejvýznamnější bylo vidět, jak na mě působí ti lidi, kteří v tom oboru pracují už dlouho, protože někteří byli takoví jako hodně negativní, někteří byli bych řekla vyhořelí, takže to si pamatuju jako nejintenzivněji.“ (R6)*

*„...tam jsem jezdila po lidech a to si pamatuju jenom, že jsem se strašně lekla, že to je hodně náročné. Je to prostě že přijdeš k člověku nevím, který má třeba katar, má proleženiny, musíš obvázat, okoupat, cokoliv. Hodně je to prostě intimní jako věc, nebo hodně intimní věci s ním děláš. (...) A bylo docela hezké to uvědomění toho, ne spíš se jako smíření s tím, že to tělo prostě chátrá a může chátrat i mně a potřebuje tu pomoc a zase tu intimitu můžeš překročit a pořád je to jenom člověk a udržet si tam ten vztah i na*

*tom, že ten člověk tě už nevnímá anebo je mírně mimo anebo má prostě svoje vrtochy.“*  
(R5)

*„...jako v takové té jejich spontánnosti, takového trošku jiného přístupu k životu.“* (R5)

Někteří si na základě tuzemské praxe zvolili cílovou skupinu, které se nyní profesně věnují.

*„...tu sociální práci, tam jsem si furt nebyla celou tu dobu jistá, s jakou cílovou skupinou chci pracovat, protože, vždycky jsem měla takový jako postoj k tomu že je lepší si dřív jako vybrat a jít po nějakém oboru nebo té cílovce jako víc do hloubky, než znát všechny jako kdyby jenom všeobecně a chtěla jsem si strašně vybrat nějakou, akorát se mi to prostě nedařilo. Vždycky jsem si jako nějakou skupinu vybrala, začala jsem s ní pracovat a zjistila jsem, že prostě vyhořívám, mám-li to tak říct, strašně rychle, nebo že prostě se u mě objevují nějaké předsudky u postižených lidí a tak, a tohle bych jako nezvládla. Dneska už vím, že je dobrý jako se něčemu věnovat jako tři, čtyři roky a pak klidně můžeš přijít do jiné služby a ony ty znalosti a zkušenosti se ti přenášejí, ale v té době jsem měla pocit, že jako se musím někde zacílit a být v tom dobrá a to se mi nedařilo a pak jsem si vybrala jednu takovou prostě cílovou skupinu (...) a už jsem to nějak více neprobádávala jako, teda s jakými problémy, ale tak tím jsem si to jako zarámovala v té své hlavě a to mi stačilo.“*  
(R5)

### **Zátěžový výcvik**

Tuto formu praktického vzdělávání respondenti hodnotí jako jeden z nejsilnějších zážitků, psychicky i fyzicky náročný.

*„Tak zátěžák si myslím, že byl taková jako jedna z nejsilnějších zkušeností, který si člověk asi odnáší z toho praktického komponentu studia.“* (R3)

*„Pro mě to byl jako jeden z těch největších zážitků jako vůbec z té školy i ze života, takže super to bylo fakt skvělý. Psychicky náročný, fyzicky.“* (R1)

Jako jeden z možných ověřovacích prostředků, zda pokračovat nebo nikoli ve studiu a celkově v budování kariéry v humanitární, rozvojové oblasti. Tudíž i ověření vlastní motivace, pro některé ověření, že nemají orientační smysl. Dále hlavně o utužování kolektivu, týmové práci, přiznání si toho, že potřebují pomoc a říct si o ni.

*„Ověření si takové, že orientační smysl jako nemám.“* (R5)

*„... co si pamatuju ten poslední pochod, že už jsme nesli tak čtyři lidi na nosítkách, že prostě už my jsme šli snad nějakou třicetikolemetrovou pochod nakonec po horách, tak to*

*bylo fakt náročný, ale zase jsme si vyzkoušeli, jak se dokážeme domluvit, jak dokážeme prostě pomoci těm ostatním, a i ti lidi si vlastně museli říct o tu pomoc v té chvíli, kdy už nemohli, takže to bylo všechno jako hodně praktický z hlediska učení se.“ (R1)*

Do jaké situace se mohou dostat a dostali, a které je nepřekvapily i díky zátěžovému výcviku.

*„Já jsem byla ta, co je unesli, a myslím si, že jsem si to tím pádem užila daleko víc než ti ostatní, kteří tam měli jako vyjednávat a bylo jich tam hrozně moc a vlastně hrozně dlouho čekali.“ (R6)*

*„Já třeba mám odtamtud takový zážitky, že dodneška to všude vykládám a jako čerpám z toho. Jo protože třeba já jsem byl nedávno v rozvojových zemích a to jsou všechno oblasti, kde se může nedejbože prostě stát třeba ten únos a já jsem na tom zátěžáku byl jeden z těch unesených, vyslychaných a to byl jeden z největších životních zážitků, jako když si to člověk může vyzkoušet.“ (R1)*

*„Když vidíš v rozvojové zemi ty zbraně, tak už ti to nic neudělá, protože seš na to připravená a vnímáš to riziko bezpečnosti, jakože řešíš jinak další věci, a hlavně, je to i o tom, si uvědomit, že fajn jedu do rozvojové země, že je tam to riziko nějaký jako stav ohrožení, ale jedu tam přes organizaci, která má bezpečnostní pravidla a když se jimi budu řídit, tak se mi nemůže jako nic stát.“ (R4)*

Nejčastější přínos je spatřován v bezpečnosti, o kterou respondenti více dbají, když někam vyrazí, která jde ruku v ruce se sbalením potřebných věcí.

*„Co používám dneska, tak určitě nějaké to zavazadlo, ve kterém mám věci, abych byla připravena na různé jako situace, když cestuju.“ (R5)*

*„...tam jsem se naučila, jak se sbalit do krosny.“ (R4)*

*„Na co si dávám pozor, tak určitě jako na tu bezpečnost, to se snažím být bezpečná sama k sobě, že jo, když ty nejsi v pohodě, tak je těžko jako pomáhat někomu.“ (R5)*

Přínos pro profesi není znatelný.

*„Asi jako úplně nemůžu říct, že by byla vyloženě někdy situace nebo že bych někdy byla v situaci, ve který bych jako vyloženě z toho zátěžáku čerpala jako teoreticky nebo prakticky. Jo třeba takový jako drobnosti, tam byla nějaká část, která se třeba týkala min, jak se třeba člověk dostává z minového pole a tak. Tak to jsou takový věci, se kterejma se potom v tom profesním životě, pokud se člověk pohybuje v zemích, kde třeba tohle to je téma, tak se s tím setká, takže tak nějak si jako matně vybavuju, že párkrát jsem si*

*vzpomněla na nějakou takovouhle teoretickou větičku, která se objevila na zátěžáku. Spiš to jsou takový jako osobní vzpomínky, takový silněj zážitek.“ (R3)*

*„My jsme to měli dělaný takovým jakoby jemnějším stylem. (...) Nepřišlo mi to zas až tak náročné. Takže já si ho třeba nevybavuju jako nějakou hodně silnou zkušenost, nebo něco, co by mě nějak hodně zformovalo. (...) Neodnesl jsem si nic nějak výrazného. (...) Já jsem si asi víc odnesl z nějakých přednášek a potom hodně jako ze sebevzdělávání.“ (R2)*

### **Zahraniční praxe**

Zahraniční praxe bezesporu patří mezi nejsilnější zážitky z celého vzdělávání v rámci CARITAS.

*„Tak určitě to byla hrozně silná zkušenost. (...). Rozvojová země je prostě země kontrastů a člověk dostane prostě takovou ránu, takovou facku, když tam přijede a myslím si, že to je zkušenost, na kterou nikdy nezapomene.“ (R3)*

*„Na co si vzpomínám a z čeho člověk čerpá, je to takový jako když to řeknu úplně od srdce, tak je to něco jako první láska.“ (R6)*

*„Tak jako poznamenalo mě to v životě, ale ne jako nějakým negativním slova smyslu naopak hodně to pro mě pořád znamená ta zkušenost s rozvojovou zemí, to jako byla jedna z nejzajímavějších a nejtvrdsích, co jsem tam měl vůbec jako ve světě.“ (R1)*

Jako prvotní srovnávací zkušenost hraje opodstatněné místo v životech respondentů.

*„Kdykoliv jsem potom v těch dalších pracovních nebo stážistických zkušenostech byla někde jinde, vždycky ta rozvojová země pro mě byla takový jako ok, zvládla jsem tady ten takovej primární velkej kulturní šok, kde člověk vidí prostě bídu, kontrasty, chudobu zároveň bohatství. (...) Když jsem třeba později byla na nějaký stáži, tak člověk měl to porovnání s tím kontextem, ve kterým byl a to jak třeba pracujou jiný malý komunitní organizace prostě v jiných zemích, takže z hlediska toho srovnání jiných kontextů, tak určitě jsem z toho čerpala.“ (R3)*

*„Pak to hodně srovnáváš a říkáš si, kolikrát to bylo takové jo, tak je to taková ta první intenzivní cesta. Takže tam samozřejmě všechny ty vzpomínky jsou hodně hluboko zaryty a hodně to srovnávám.“ (R6)*

Utvdila je v tom, co chtějí dělat.

*„...že jsem si utvdila, že tohle je práce, kterou chci dělat. (...) Utvdila jsem se, že se cítím dobře v takových zemích, nemám problém s tím, bejt na nějakým nižším životním*



*standardu, co se týče hygienických podmínek, stravovacích návyků. (...)Že to můžu dělat, že na to mám, že mě to baví, že to dává smysl.“ (R3)*

*„Takže praxe byla absolutně nezbytná, absolutně skvělá, v tom, kam mě posunula v životě a čerpám z toho do dneška.“ (R1)*

*„Třeba můj spolužák, ten měl vyloženě problém s pozorností. Když přijede bílej člověk do Afriky, tak prostě si zažije něco jako je být Jackson nebo prostě Madona, že tě furt budou pronásledovat. Takže on třeba měl s tímhle tím velkej problém a vím, že třeba dva dny nevyšel jednou z pokoje, protože prostě mu to dělalo potíž, ale nevím, jestli se to pak řešilo. Ale podle mě to pak neměl chuť řešit ani na tý supervizi, se prostě rozhod, že do Afriky už prostě nikdy nepojede a bylo to ok.“ (R1)*

Přínos vnímají v možnosti žít s místními lidmi, trávit s nimi čas a poznávat jejich kulturu.

*„Já si myslím, že už jenom to, že tam člověk měl možnost tři měsíce fakt jako žít někde na vesnici, že jako je hrozně důležitý, protože u každé další práce, kde jsem pak byla, tak většinou už se nedostaneš k tomu, abys někde na venkově trávil měsíce a poznával kulturu a poznával, jak lidi žijí, (...) vlastně ten luxus toho, být tam mezi nima. Potom většinou u každé jiné práce už sedíš víc v kanceláři, víc jako dojíždíš do toho terénu, rozhodně tam nejsi takhle dlouho. Já to беру jako hrozně velký dar, který jsem tímhle mohla mít na startu té kariéry, že jsem mohla takhle jako na vesnici strávit ten čas a vnímat, jak ti lidi žijí, co je pro ně důležité, jak třeba k tobě přistupují. Myslím si, že to byl důležitý start pro mě, že kdybych začínala tím, že sedím jenom někde u počítače, že bych tu práci asi taky dělala, protože ji mám ráda, protože mi dává smysl, ale v tomhle to bylo daleko lepší.“ (R6)*

*„Vlastně jsem tam měl možnost vidět jednu z nejzbedačenějších oblastí, kterou jsem kdy ve svém životě viděl, jako a že jsem jich pár viděl, ale tohle jako bylo fakt hodně velký psycho, tam ještě v době, kdy se tam válčilo, takže to byla jako hodně zásadní zkušenost. (...) To byly první momenty, kdy jsem chápal, hele tohle není tvůj osobní problém, nemůžeš pomoc všem, může udělat pár věcí a to stačí.“ (R1)*

*„...tam ti lidi žijou prostě úplně jinak a jako přijímají tě úplně jinak, celkově.“ (R4)*

Pokoušeli se naučit vyrovnávat s obrazem bohatého Evropana.

*„Ale vím, že co jsem se naučila, nebo co jsme se snažila se naučit je, jak se vyrovnávat s tím, že si o tobě někdo myslí, že to máš v životě jako jednoduché, že jsi bohatá. (...) To jsme tam slyšeli pořád.“ (R6)*

U některých respondentů zahraniční praxe sehrála klíčovou roli při určení oblasti profesního zájmu a budování profesní kariéry.

*„Vlastně mně ta rozvojová země jako opravdu jako hodně rozhodla, co budu dál dělat. Ovlivnilo mě to tak, že já jsem v rozvojové zemi pracoval hlavně na tom tématu. Tak to potom bylo to téma, na který jsem se dál zaměřil. Když jsem potom začal pracovat, tak jsem se specializoval čistě jenom tady na toto téma, takže vlastně, to, co budu v práci dělat, bylo hodně určený tou praxí.“ (R2)*

Výhodou se jeví i možnost vidět práci neziskových organizací.

*„Člověk měl možnost prostě vidět a pozorovat, jak pracují třeba ty místní organizace, takže to pro mě určitě potom bylo jako výhodou. (...) Jak vypadá komunitní práce.“ (R3)*

*„Poznal jsem, jak pracuje organizace nebo obecně prostě jak pracuje nějaká humanitární organizace a bylo to fakt hodně cenný.“ (R2)*

S přibývajícimi zkušenostmi se však pohled a názory na neziskový sektor mění. Přichází střet s realitou a uvědomění si, že s bakalářským titulem a pár měsíci praxe nikde moc člověk nezazáří v rámci humanitární ani rozvojové oblasti.

*„Pak i člověk zjistí, že to prostředí v těch neziskovkách rozhodně není tak sluníčkářský, jak by si představoval. Nebo tak v pohodě. Většinou člověk narazí na šílence úplně všude. A já jsem těch neziskovek, díky tomu, že dělám s hodně neziskovkami i zahraničníma i českýma, tak jsem jich poznal fakt hodně a je to celkem tragédie jako většinou. To prostředí, pro ty lidi, jako pořád jsme se hodně profesionalizovali, což je super a dalších 20 let budeme vymýšlet, jak to udělat, abychom se tam cítili dobře, a aby to byla normální práce a ne oběť jako je to třeba v určité organizaci. Prostě jako aby člověk byl spokojenej, spokojenej se svým platem, týmem a šéfem a motivovanej.“ (R1)*

*„Jako není to o tom, že by někoho po absolvování školy vzali do nějaký organizace aniž by tam předtím dělal dobrovolníka. Mimochodem, ani když tam děláš dobrovolníka, to neznamená, že tě tam vezmou, protože já jsem sice s organizací dělala pět let, ale že by mi nabídli pozici? Ne, proč? Jako vůbec o mně neuvažovali.“ (R4)*

*„Já jsem hrozně často narazil na blbí šéfy nebo šéfky nebo někoho v týmu nebo rovnou celej tým. Prostě díky tomu, že je tam málo peněz, tak to nepřitahuje ty nejschopnější lidi anebo nejschopnější lidi, který jsou zároveň i více ochotni se obětovat, třeba finančně, což třeba moc chlapů není.“ (R1)*

Stejně tak ne všechny zkušenosti z praxí, dobrovolnictví nebo celkově oblast, na kterou se daná osoba zaměřuje, jsou přijímány s nadšením, zde sehrává roli mnoho faktorů.

*„Není to o tom, jak říkají na CARITAS, když budete mít hodně zkušeností, tak budete mít hodně uplatnění. Ne protože vy nemůžete ukázat, že ty zkušenosti máte, protože pak vás nevezmou vůbec, protože vás budou brát jako konkurenci, to je můj příklad. (...) Když ti na CARITAS řeknou, hele ukažte všechno nebo čím víc praxe tím líp, tak si člověk řekne, jo tak tam člověk prostě pošle všechno. No jenomže ti sociální pracovníci to uvidí a řeknou si aha, tahle mi do toho bude kecat nebo aha tahle je prostě mladší, má drive prostě bude se drát dopředu, zabere mi třeba pozici nebo něco, takže se na to dívají i z pozice konkurence.“ (R4)*

*„A potom jsem až si uvědomila, co ta CARITAS znamená, protože, když jsem hledala práci, tak ten status, že mám jako CARITAS, tak ten otvíral dveře prostě spoustě organizací. Věděli jako, že je to jako kvalitně připravený pracovník a bylo to jako zajímavé. To jsem pak docenila.“ (R5)*

*„Potom třeba u organizace na programu, tak tam vyloženě se prostě ptali, a když máte tu humanitárku, jako tak nechcete někam vyjet, jakože nějak se nám zaručte nebo něco takovýho, abychom věděli, že se na to po půl roce nevykašlete.“ (R4)*

*„Jdeš do organizace s jednou ze světově nejuznávanějších škol, se zkušenostmi z praxe, několik roků jsem byl v rozvojových zemích, to rozpětí je velký, různé témata a na ně to neudělalo vůbec dojem.“ (R1)*

*„Mimochodem některé organizace praxi v rámci studia neuznávají, oni chtějí praxe mimo studium, to znamená až po skončení, takže ty dva roky musíme až po skončení školy, jinak tě tam prostě nevezmou nebo jako nemáš prostě dost praxe.“ (R4)*

Proto, aby se člověk do daného sektoru dostal, potřebuje mnohem víc než jen vzdělání, respondenti uvádí například kontakty nebo místo narození.

*„...než jsem se skutečně dokázal dostat do toho okruhu těch lidí v tý rozvojovce a tam je to prostě hrozně moc o tom, kdo jako čí ruka, kterou ruku meje.“ (R1)*

*„Hlavně je to o financích, o kontaktech a o tom, v jaký zemi ses narodila, protože my jsme pořád východní blok, pořád je to dost poznat.“ (R4)*

Pro profesi humanitárního, rozvojového pracovníka je potřeba mnohem více schopností, zkušeností, a když už, tak jinak zaměřené stážistické pozice.

*„Potom, když už má člověk nějaký zkušenosti, tak zjistí, nebo ne ví to i na začátku, ale samozřejmě ta praxe i ta zahraniční tříměsíční je takovej první vhled a třeba ne na všech praxích se člověk dostane vyloženě k práci, kterou by potom dělal pozdějc, když je zaměstnaný. (...) Po praktických zkušeností, to se úplně říct nedá, to prostě člověk buduje roky a pak jako profesionální zkušenosti v tomhle sektoru se týkají jako něčeho trochu jiného než třeba o čem byla ta praxe jako taková. (...) Fakt lidí, který se chtěj jako profesně týhle oblasti věnovat, pro tyhle ty lidi, tahle ta prvotní praxe je určitě přínosná z hlediska poznání mnohokulturního kontextu, ale prostě pro rozvoj těch zkušeností, který prostě potom člověk potřebuje dál pro uplatnění, by potřebovaly bejt trošku kvalitnější. Ale fakt hodnotím s odstupem, když jsem potom zjistila, vlastně kolik věcí se musí člověk naučit, když se potom dostane dál a hlouběji.“ (R3)*

*„...ty praxe dobrý, ale potom se podíváš na Reliéfweb tam všude chcou 4-5 let, nebo když chcou dva roky tak chcou prostě hodně, co kolikrát ani nemáš, jako jasně můžeš to zkusit, třeba ti to vyjde.“ (R4)*

Nakonec práce, ke které se absolvent po absolvování nejenom bakalářského studia na CARITAS, CMTF a dalších navazujících nebo zahraničních magisterských programech a stážích dostane, je převážně kancelářská práce, což už zaznívalo výše. Dále uvádí dva typy pozic, které může absolvent obsadit.

*„Kdo chce tady v tom dělat, tak to bude muset táhnout přes tu kancelářskou práci. To jako nechci generalizovat, třeba se dostane k něčemu anebo zkoušet zahraničí.“ (R4)*

*„Podle mě jako klíčový je, aby jsi se co nejvíc přiblížila jako buď k nějaký technický specializaci, že třeba si vybereš jako něco, kde fakt můžeš dělat vzdělávání a vzdělávání právě jako nemyslím to, že budeš ty děti učit angličtinu, ale že budeš třeba pracovat v nějakým programu, co školí učitele nebo tak něco a nebo, že budeš jako co nejvíc dělat management a fakt jenom čistě management projektů. Protože vlastně tady máš jako dvě hlavní typy práce, co můžeš tady v tom sektoru dělat. A to je to, že buď jsi jako technická specialistka anebo jsi manažerka. A furt je prostě nejdůležitější, nakolik je ta praxe podobná pak jako ty reálný práci, co potom můžeš dělat. Protože když to je hodně podobný, tak tě to velmi dobře připraví na tu budoucí práci.“ (R2)*

*„Myslím si, že bychom měli mít nějakou tu znalost toho sektoru, protože třeba ta kámoška fakt měla vystudované zemědělství, jo jako jasně, ty to získáš tou praxí, ale když ti kolikrát tu praxi ani nikdo nenabídne. Kolikrát je prostě pro tebe lepší, když seš nějaký odborník na něco, což my nejsme.(...) My jsme odborníci na sociální práci, ale jako málokdo shání prostě sociálního pracovníka. Jako jsou určitý organizace, kde třeba hledají i*

*komunikačního pracovníka, to znamená nějaký práce se sociálními médii, atd. Pak jsou tam různé stáže jako zemědělský, no hlavně prostě je to o tom zemědělství, že v současné době jsou ty projekty zaměřené na práci s vodou a zavlažováním. (...) a třeba teďka některé organizace mají přetlak, to znamená, že lidi, kteří chtějí vyjet do terénu, všichni chtějí vyjet do terénu, ale oni na to nemají kapacitu, protože jim jde hlavně o to, aby měli v terénu místňáky, a expatů co nejmenší.“ (R4)*

### **Supervize**

V rámci studia je supervize přijímána celkově kladně. Záleží na tom, co daný jedinec na praxi zažil, kdo vede supervizi, atd. Pro profesní uplatnění ale ničím přínosnějším nebyla. Uvádím tedy několik výpovědí, které nastiňují možný přínos.

*„...cíle, který byly definovaný, tak pro mě byly naplněný a to si myslím, že je jako hrozně důležitý.“ (R3)*

*„Ale myslím, že jsme se tam bavili jako vůbec o tom respektu o tom respektu k tomu člověku. Supervize byly jako dobrý, s tím jsem nikdy neměla problém.“ (R5)*

*„Jakoby ta supervize byla taky dobrá, jakože mi to docela dalo a hlavně jsem věděla, že jsou nějaký ty fáze ty krize, takový ty kulturní šoky, atd.“ (R4)*

### **Shrnutí:**

Není ničím překvapivým, že tuzemská práce nepřispěla respondentům k profesnímu uplatnění. Každopádně lidsky a na základě osobního růstu je jistě nepostradatelná.

Zátěžový výcvik představuje jednu z těžších zkoušek v průběhu praktického vzdělávání na CARITAS. Díky situacím, do kterých se člověk může dostat, ověření fyzické a psychické zdatnosti, posílení odolnosti se jeví jako přínosný, stejně tak jako v přípravě důležitých věcí na cestu a zvýšeného ohledu na bezpečnost. Nicméně pro samotnou profesi už tak významné místo nezastupuje.

Zahraniční praxe, jako prvotní střet s odlišným sociokulturním prostředím, utvrzení v tom, co chtějí dělat, zprostředkovatelka vlastní zkušenosti zažít si tu danou zemi na vlastní kůži, ale taky toho, jak dokáží přežít v odlišných podmínkách. Někomu rozhodla v tom, že už se do dané země nikdy nepodívá (nebo spíše na celý kontinent?). Zjistili, jak pracují neziskové organizace.

Přínos je spatřován ve srovnávání kontextů v různých zemích, kde respondenti pracovali, účastnili se stáží. Dále v tom, žít tam s těmi místními lidmi, poznávat jejich

kulturu, jelikož v profesním životě už jim není něco takového umožněno. Naučili se vyrovnávat s nálepkou „bohatého Evropana“, která je všem bělochům typicky přisuzována v rozvojových zemích a pro práci v tomto sektoru, kde se člověk, pokud vyjíždí na misi, setkává s odlišně ekonomicky zdatnými jedinci, je to určitě důležité. Někomu určila celou kariéru v této oblasti na základě činností, ke kterým se v rámci své praxe dostal a samozřejmě pod záštitou organizace. Zajímavým zjištěním byl fakt, že i když člověk dělá dobrovolníka u některé z neziskových organizací dlouhodobě, neznamená to automaticky, že tam jednoho dne dostane placenou pozici, stejně jako, že prostředí neziskového sektoru je taky o zisku, který však není tak velký jako v privátním sféře, a proto často přitahuje podivuhodná individua, méně mužů na druhou stranu, když už se jedná o muže, tak vždy zaujímají vedoucí nebo významnější pozice. Dále je také zajímavé to, že by se neměl student „vychloubat“ svými zkušenostmi a stážemi a dobrovolnictvím, jelikož by mohl znamenat potencionální hrozbu pro daného pracovníka, který ho raději nepřijme.

V sociálních službách mají studenti obecně úspěch nebo jsou alespoň upřednostňováni, díky dobré pověsti kvalifikovaných absolventů, což mimo jiné demonstruje i jedna z respondentek. Na druhou stranu v oblasti humanitární, rozvojové spolupráci je to mnohem komplikovanější a někdy ani několikaleté zkušenosti, zahraniční vzdělání nestačí k tomu, aby byl daný jedinec přijat. Důležité jsou i kontakty. Na absolventy čeká kancelářská práce na postech projektových manažerů nebo specifitěji zaměřená pracovní místa. Podle jedné z respondentek je snazší uspět se specializací na určitou oblast.

### **5.2.2 Přínos z teoretické výuky**

Praxe by se nemohla realizovat bez teoretického základu. V této části respondenti popisují předměty, které v současnosti využívají, jejichž poznatky aplikovali při své profesi.

„Humanitárka“

*„Co se týče teoretických předmětů, tak určitě jsem čerpala spíš teda z těch, který jsou víc humanitárně zaměřený, protože já jsem věděla, že se chci věnovat tomuhle, takže z toho jsem určitě čerpala. (...)Z toho našeho vzdělávacího programu, z těch mála, který se věnovaly exkluzivně humanitární pomoci, jsem měla prostě takovej teoretickej, akademickej pohled, ktorej třeba spousta lidí v sektoru nemá, protože v tomhle sektoru*

*pracujou i lidi, který prostě přicházejí z privátního sektoru a tady ten vhléd jakoby nemaj.“* (R3)

*„Jako humanitárka nebyla nijak zvlášť skvělá.“* (R1)

*„Ta humanitárka tam byla hodně okrajově a fakt až pak na té rozvojovce jsem se jako do toho položila víc. Ale podle mě s tím tak jako počítali, že kolik jako těch lidí bude humanitárních pracovníků jo z toho oboru, když je jich tam třicet, tak třeba dva, tři a zbytek ne. (...) To už fakt ta rozvojovka mi dala víc tady v tomhle. Tam (na CARITAS) to spíš bylo o té etice, prostě dilematech o standardech, (...) ale to bylo zajímavé.“* (R5)

*„Když jsem byla v organizaci, tak jsem jim tam překládala nějaký ty dokumenty včetně logického rámce, a právě tam jsme využila ty věci, co nás učila vyučující, Sphere project a my jsme měli vlastně projektový cyklus humanitární pomoci. Takže vlastně z toho studia z tý CARITAS znáš ten projektový jazyk.“* (R4)

*„...to hlavní téma bylo jako ten předmět tý humanitární pomoci, ta mě bavila nejvíc.“* (R2)

*„Co já jsem se potom doučovala, to bylo v rámci těch standardů, hygiene management a sanitation, což je hodně důležité, takový základ vlastně s čím může člověk na té humanitárce začít a pak i v té rozvojovce. Jsou samozřejmě různé strategie, jak to dělá. (na CARITAS) měla jeden obor jo, nebo jeden předmět, maximálně dva a to asi by se nedalo kapacitně, ale třeba tam jít i víc jako do hloubky, po těch věcech fakt konkrétněji. Nejenom, že vědět ze standardů, prostě kolik litrů vody ty musíš mít, a jak daleko má být latrina, ale vlastně jsou jako nějaké už teorie o prevenci, o tom, vlastně jak ty lidi učit té prevenci.“* (R5)

#### Ostatní předměty

*„Dodneška využívám věci třeba z personálního managementu, který byl skvělý pro nás, v životě, v práci. (...) To by měl absolvovat prostě každý člověk, kterej chce jít do nezisku, do businessu.“* (R1)

*„Já jsem těžila hlavně z toho, jak se dělá výzkum nebo prostě z toho přístupu.“* (R4)

*„...takže jsem dělala veškerý rozhovory s téma příjemci pomoci potom. Takže v tom mi pomohla hrozně CARITAS. Jakože to prostě, jak pracovat s lidmi, prostě sama na sobě si vyzkoušet nějaký ty empatický věci, práci v týmu a takhle.“* (R4)

*„Myslím si, že třeba všechny ty sociální předměty, tak já si myslím, že bych na základě nich potom mohl dělat sociální práci. Většina z nich byla jako docela dobře učenejch, ale jako já je nějak nevyžívám, protože si myslím, že ono to ta sociální a humanitární nebo*

*rozvojová práce, tak je fakt hodně jiná. Tam potřebuješ hodně jako nějakých společných znalostí, ale myslím si, že většina jako z těch sociálnějších předmětů, tak jsem tam zase tolik nepřenesl jako do té my současné práce.“ (R2)*

Diplomové, bakalářské práce

*„...že tady nebyly ty diplomky, bakalářky využity podle mě do značné míry jako tím nejlepším způsobem. Že jak jsem říkal, já jsem byl vždycky jako hodně zodpovědný a vždycky mi přišlo ano, to je třeba věc, kterou já můžu použít při hledání nějaký kariéry. Proto jsem to dělal pečlivě, a psal jsem téma, který je prostě výjimečný a snažil jsem se, abych z toho měl nejenom radost, ale nějaký užitek. (...) Pak jsem šel do zahraničí na magistra, což bylo skvělý rozhodnutí, protože i díky týhle škole a díky praxi v rozvojové zemi a díky diplomce, kterou jsem psal o (...), tak mě tam vzali úplně bez problémů.“ (R1)*

### **Shrnutí:**

Nejčastěji respondenti čerpali z předmětů zaměřených na humanitární pomoc, díky čemuž získali vhled do humanitární oblasti. Spíše se ale jedná o povrchnější znalosti, jak někteří uvádí, větší přínosem představovalo další studium, kde se danou problematikou zabývali do hloubky, na CARITAS se spíše dle některých jednalo o standardy a dilemata než o více praktické věci, které poté mohli využít v praxi a museli se následně doučit. Přínosným se stal logický rámec jako součást projektového managementu, jehož znalost tvoří základ pro práci v neziskovém sektoru při práci na projektech.

Co se týče zbylých předmětů, zmiňují například personální management, teorie a metody výzkumu, přístup ke klientovi, který je součástí předmětů jako teorie a metody sociální práce. Ze sociálních předmětů respondenti čerpají minimálně.

Důležitou roli hrají i bakalářské práce, kterým respondenti přikládali význam a psali je tak, aby jim co nejlépe posloužily. Na základě toho se pak snadněji dostali na vysoké školy v zahraničí.

### **5.2.3 Součást komunity, přátelství, inspirativní lidi.**

Tato podkategorie v sobě zahrnuje přínos, který čerpali respondenti díky inspirujícím lidem z řad pedagogického sboru, ze svých kamarádů a celkově se zázemí, které jim škola zprostředkovala.

Součást komunity

*„Mně CARITAS dala hodně, já nevím ani víc, jak to rozvést, pro mě ten studenskej život, kterej byl, člověk byl součástí nějaký komunity.“(R3)*



*„Mně se to hodilo skoro všechno, pár věcí s nemotivujícími učiteli byly zbytečný nebo to prostě byli dobří učitelé, ale neuměli to učit.“ (R1)*

*„Já bych řek, že my jsme měli hodně motivace směřovat do tý rozvojovky nebo humanitárky, (...) jsme tady přišli prostě motivovaní lidi, kteří chtěli jet ven, chtěli dělat praxi. Bavili nás hodně zahraniční věci, byl tady filmovej klub, dělali se aktivity prostě všechno možný jo s různějma neziskovkama, (...) a to bylo těžký jako přesvědčit tu školu, že to tak fakt je, a že z většiny z nás nechcou být sociální nebo jako úředníci prostě OSPOD. Takže já jsem měl pocit, že to vedení nás jako furt směřuje víc a víc na ten CHASOC a pak, co se dělo po tom co jsme odešli, tak už jsem jenom slýchal víc a víc katolický prostředí, víc a víc prostě, nebo míň a míň akční lidi a odcházejí dobří učitelé, protože prostě nevydržej v tom pedagogickým vzoru a to je škoda.“ (R1)*

### Pedagogický sbor

*„Mě ta škola hrozně bavila. Bavili mě tam všichni ti lidi, přišli mi skvělí, ti co nás učili. Strašně se mi líbilo, jak jsem z nich cítila, jak tomu prostě věří, že to co dělají, že tam nechodí do té výuky jenom tak jako si odškrtnout, aby nám něco odvykládali, ale že tomu fakt věří, a to se mi strašně líbilo. (...)Že to je pro ně prostě důležité téma. Že se dá přistupovat k těm tématům, s tím významem, s tou důležitostí věřit tomu, mít pořád v sobě, v hlavě ty nejdůležitější hodnoty, jako je lidská důstojnost.“ (R6)*

*„Někteří vyučující už z toho vyhořeli a já se jim vůbec nedivím, protože když tu myšlenku nosí jenom jeden a další prostě nepomáhají táhnout za provaz (...).“ (R4)*

### Přátelé

*„...taky ti lidi, ten náš ročník, to bylo jako něco neuvěřitelného.“ (R5)*

*„Jako seznámila jsem se s hodně děčkama jako z vyšších ročníků, tak to mi jako dalo hodně.“ (R4)*

*„Mně to dalo přátelé“ (R3)*

*„...myslím si, že jsem tam potkala lidi, kteří ne všichni se tomu věnujou, hrozně málo nás to dělá.“ (R6)*

### Shrnutí:

Významné a inspirující osobnosti z řad pedagogů, spolužáků tvoří neoddiskutovatelné místo v přínosu, ze kterého respondenti čerpali. Komunitní prostředí školy dovytváří atmosféru vzdělávání, která má silný vliv na formování studentů. Saleebey (2000, s. 127, podle Punové, Navrátilové a kol., 2014, s. 31), propagátor

posilujícího přístupu, demonstruje na literatuře zaměřené na silné stránky a resilienci, že „sociální pracovníci se mohou učit od lidí, kteří prožívají těžké situace nebo dokonce z této situace v některých případech vyšli posílení. Sociální pracovníci potřebují znát kroky, které tito lidé podnikli, jaké procesy si osvojili a jaké zdroje k tomu využili.“

#### **5.2.4 Přístup s jakým lze přistupovat k problémům**

CARITAS zprostředkovává svým studentům mimo jiné etické a morální zázemí, snaží se o předávání vize, jak přistupovat k člověku jako k sobě rovnému, vyškolit kvalifikované pracovníky s hodnotovým základem.

*„Ale zároveň myslím si, že to, z čeho jde čerpat, a z čeho čerpám je ten způsob, jakým tě ta škola učí přistupovat k těm problémům, který ten svět čelí. Že třeba vyučující vždycky kladla velký důraz na lidskou důstojnost, a vždycky říkala, že když se budeme starat o to, aby lidi mohli žít důstojným životem, tak že prostě oni sami už budou mít potom schopnost a tendence k tomu, aby se mohli dál rozvíjet a stavět zase na vlastní nohy po nějaké katastrofě, prostě zajistit tu lidskou důstojnost. A to mi přijde nadčasové a hrozně důležité.“*  
(R6)

*„...spousta takových životních i morálních jakoby příkladů a postojů.“* (R3)

#### **Shrnutí:**

Morální a hodnotový přínos, který si odnesli na svá pracoviště, uvědomění si základních lidských hodnot, což se vlastně řadí mezi cíle studia mimo jiného.

#### **5.2.5 Prostor pro vyhledávání informací, samostudium**

Tato podkapitola popisuje možnosti, které respondenti využívali během studia, které se jim staly přínosem při cestě za kariérou. Stejně tak kladou důraz na vlastní iniciativu k samoučení.

*„A jako vyhledávat si ty informace, co si myslím, že tě taky hodně naučí. (...) Já si myslím, že samozřejmě, že ten obor byl mladý, tak že neměl asi vychytaných tolik věcí, jako mají jiné obory, zároveň si myslím, že nám dal takový jako prostor, který zase jiné školy nedají.“*  
(R6)

*„Myslím si, že co bylo jako fakt hodně důležitý, když jsem se nespolehl jenom na ty hodiny, jako jenom na to, co nám řekli nějací učitelé nebo nějaký přednášející, ale že jsem si dokázal najít nějaký priority, jaký témata mě zajímají a potom, to bylo jako fakt hodně praktický pro mě, třeba jak se dělají evaluace nebo jak se dělá monitoring.“* (R2)

„...jsem se začala profilovat spíš do rozvojovky než do humanitárky, tak jsem cítila větší potřebu si ty informace víc sama zjišťovat, protože, tam jsme rozvojovku vyloženě neřešili, ale myslím, že ten prostor k tomu, abychom se realizovali, abychom si ty informace dozjišťovali, abychom všichni dělali ty témata, která nám přijdou důležitá, ten tam byl velký.“ (R6)

„Já si myslím, jako že je to hodně velká chyba, když lidi fakt prostě jenom spoléhají na to, co dostanou na těch přednáškách. Já si myslím, že tady to je, ta humanitární práce nebo rozvojovka jako myslím děsně zajímavěj sektor a existuje na to jako fakt mraky úplně skvělých knížek.“ (R2)

### **Shrnutí:**

V tomto případě lze přínos spatřovat v možnostech seberealizace, dohledávání si informací a vlastní iniciativě.

### **5.2.6 Zájem a povaha člověka**

Tato část se soustředí na samotnou osobnost respondenta.

„...ta třetí věc, která si myslím, že byla hodně zásadní, nebo je podle mě jako zásadní u všech studentů, prostě jako nějaká povaha člověka a nějakěj zájem.“ (R2)

„...jako věřit tomu, že to má smysl.“ (R6)

„Jako ten obor mi hodně dal, jenom se budeš muset hodně vypracovat, což může bejt děsivý, ale pak si toho člověk víc váží.“ (R4)

„... viděl jako nějakěj smysl, že mě to bavilo, jako že jsem pro to měl nějakěj zápal.“ (R2)

„Od té doby, co jsem nastoupila na CARITAS, tak jsem si dělala dobrovolnictví navíc, jsem si říkala, ty jo, já nemám žádný dobrovolnictví, takže jsem dělala dobrovolníka u organizací.“ (R4)

„Protože já třeba беру ty věci hodně poctivě a ano, když mě něco nebaví, tak jsem, bývám dost třeba jako asertivní nebo tak. (...) Tak jsem to neviděl tak, že jsem si chtěl jenom vystudovat školu, ale chtěl jsem fakt se učit věci a aby to mělo praktický přínos, což docela mělo.“ (R1)

„Je to prostě o tom, kdo jak chce, jak si to zařídí, (...) hlavně jakou má vůbec schopnost, prostě bejt aktivní a dělat věci navíc, i za cenu toho, že může dělat něco zadarmo.“ (R4)

### **Shrnutí:**

Tato část demonstruje nastavení respondentů. Důležitý význam přikládají smyslu tomu, co dělají nebo co se učili. Vše záleží na to, jak je člověk aktivní, jestli dělá něco navíc, to se posléze projeví. Dalo by se říct, že se počítá každá zkušenost, ale ne vždy je hodnocena pozitivně, jak bylo uvedeno u zahraniční praxe.

## 5.3 Doporučení

Kapitola je zaměřena na doporučení, která respondenti během výpovědí uváděli. Ta se týkala nejenom toho, co jim chybělo, ale i toho, co by se mohlo zlepšit. Tato část se tak snaží odpovědět na třetí výzkumnou otázku „Jaké mají připomínky ke studiu a k tomu, co by se mohlo změnit?“ Je rozčleněna do několika kategorií. Během analýzy dat bylo identifikováno 22 kódů v rámci kategorie doporučení CARITAS, následně byla přidána doporučení ze čtyř forem praktického vzdělávání, které tvořily samostatné kategorie. Veškeré tyto informace byly protříděny a následně interpretovány. Poté byla aplikovaná teorie, která demonstruje některá doporučení respondentů.

### 5.3.1 Přístup školy

Tato podkapitola je věnována úhlům pohledů na vzdělávací systém na CARITAS.

Autoři zastávající koncept resilience ve vzdělávání sociálních pracovníků tvrdí, že když je student zapojen do vzdělávacího plánování a zná jeho smysl, zcela jistě to má pozitivní vliv na jeho motivaci ke studiu a jeho úspěšnost. Důležité je, zda učitelé komunikují význam práce se studenty. (Punová, Navrátilová, 2014, s. 154)

*„Možná by CARITAS měla míň fungovat jako střední škola. Spousta z těch předmětů byla krátkých. Spousta z těch věcí byla naservírovaná na talíři, když to řeknu úplně jako takhle, ve smyslu skript. U některých předmětů tyhle věci byly takový až příliš připravený až středoškolský.“ (R3)*

*„...pak, když jdeš na magistra, tak ti prostě řeknou, že my z CARITAS jsme úplně blbě nastavení, že jsme vůbec nepochopili to, co je to ten magistr. (...) My jsme byli zvyklí z CARITAS hele naservírujte nám to, prezentace, skripta a materiály a tak a pravidelná výuka.“ (R4)*

Faktory ovlivňující to, jak student zvládá vysoké nároky studia a profese, zahrnují mimo jiné nastavení vzdělávacího systému, praxí a jejich význam v rámci ostatní výuky.

Zejména je důležité, jak studenti tento význam vnímají, zda se s ním ztotožňují, souhlasí s cíli a principy, na kterých tento systém stojí.

*„Víc sociální život, víc možností, možná se soustředit právě jako víc reformovat i to vzdělávání. V době kdy my jsme tady přišli x lidí, který byli výrazně jiní než třeba CHASOC. Sešli jsme se prostě celá parta, my jsme byli hodně silný ročník a hodně aktivní. A někdy to bylo vidět, že je to moc, jakoby na tohle prostředí. V momentě kdy prostě se tady zakazuje dělat debata o homosexualitě na škole, tak to je na mě už moc, to je demagogie, to je prostě. Prostředí, který je dost sebevědomí na to, aby bylo schopný unést ty témata, protože pokud s nima někdo má nějaký problém, tak je přece to věc diskuze akademické diskuze a nějakých argumentace a ne že se to zakáže prostě.“ (R1)*

*„...je to pořád hodně založeno na faktech, prostě zákony že jo přístupy, definice. Možná štěstí to, že to je katolická škola, že tam pořád zůstalo to srdce, to je dobrý, jinak by to asi už úplně bylo a ta praxe no.“ (R5)*

### 5.3.2 Specializace

Tato podkapitola reflektuje potřebu jasného vymezení oboru Sociální a humanitární práce.

Když se zaměříme na sociální práci, zjistíme, že si někteří autoři pokládají otázku, jestli „forma, obsah vzdělávání sociálních pracovníků vytváří prostor pro kvalitní přípravu na jejich budoucí praxi, stejně tak, jestli vede studenty k porozumění a uvědomění si důležitosti jejich oborové identity.“ Pokud se budeme soustředit na humanitární práci, tak zjistíme, že prostor, humanitární prostor nedisponuje jednotnými standardy, které by stanovovaly studijní osnovy, a že se s každou novou humanitární krizí setkává s nebezpečným nedostatkem kvalifikovaných a zkušených pracovníků, což mimo jiného podkopává důvěryhodnost služeb poskytovaných katastrofou zasažené populaci. (Punová, Navrátilová, 2014, s. 15, Russ, nedatováno, s. 1)

V takto neukotveném prostoru si snaží obor SOHUP od roku 2003 vydobýt vlastní oborovou identitu, která připravuje absolventy pro sociální a humanitární práci realizovanou v celém spektru organizací, druhů a forem pomoci a podpory, na řešení problematiky vztahující se k menšinám, etnickým skupinám, migrantům s ohledem na odlišné kulturní prostředí a náboženské pozadí.

*„Já si myslím, že po tý CARITAS pokud chce někdo dělat v rozvojovce, tak by si měl rozmyslet, jakou chce specializaci. Protože tohle je hrozně obecný studium. Je to obecný*

*studium v podstatě jako můžeš dělat humanitárního pracovníka, ale humanitárního pracovníka nemůžeš dělat celý rok, ty ho můžeš dělat jenom dva měsíce a stejně většinu času seš rozvojovej pracovník nebo děláš něco jiného.“ (R4)*

*„Aby se dřív rozhodlo, kdy se jako zaměříš na tu humanitární nebo rozvojovou práci nebo jestli se zaměříš na tu sociální práci, protože jo kdyby se tady to mohlo rozlousknout nějak dřív a dřív se prostě specializovat na tu humanitárku, tak si myslím, že by z toho studenti měli víc. Že by prostě nemuseli tolik času trávit na tématu, který potom třeba nikdy nebudou dělat.“ (R2)*

### **5.3.3 Provázanost**

Tato podkapitola se soustředí na provázanost mezi teorií a praktickým vzděláváním na škole, provázanost s tím, jak fungují neziskovky a s dalšími obory.

Mezi teorií a praxí

*„Obecně prostě asi co nejvíc v porovnání z toho, co se učíme s tou praxí, jako aby tam byla co nejmenší mezera, ale jako tím neříkám, že se to CARITAS jako nějak nedařilo, ale myslím si, že tam byl jako ještě velký prostor.“ (R2)*

Právě nedokonalé propojení mezi teorií a praxí spatřuje koncept resilience jako rizikový faktor.

S neziskovými organizacemi

*„Já bych se víc zaměřila na to, aby to bylo provázanější s tím, jak ty neziskovky nebo jak ta práce ve skutečnosti dneska funguje, aby to víc reagovalo na ty trendy.“ (R6)*

S dalšími obory

*„...třeba i ta sociální práce se propojuje jako s různými obory, třeba s tím filmem, s divadlem a jsou různé expresivní divadla, které pomáhají prostě klientovi jako se vyjádřit to, čím prochází, mimo prostě slovo, což si myslím, že je mnohem přirozenější forma to divadlo. A třeba i tady tyhle novinky, inovace, já nevím hodně se propojuje sociální práce a sport.“ (R5)*

*„...tu návaznost na tu rozvojovku. Dneska podle mě humanitárka je jedna věc, a je to takový ten zachraňujeme životy, že jo, to je po nějaké katastrofě nebo v těžké situaci, ale ta práce potom, ke které se dostaneme, není jenom o katastrofách, je to o té rozvojové spolupráci, co se děje dnes a denně prostě ve světě dlouhodobě, pak je to o budování*

*odolnosti, takový ten most mezi tím, aby lidi byli připraveni na ty krize a asi bych to zkusila možná nějak víc propojit s tou přírodovědou<sup>5</sup>, kde je ten obor rozvojovky.“ (R6)*

### **5.3.4 Předměty**

Velký důraz na jazyky, delší bloky nebo více předmětů zaměřených na humanitární pomoc.

*„...potřeba mít delší bloky prostě předmětů, taky přidat víc výuky, co se týče humanitární pomoci nebo trochu to víc rozdělit, že se člověk může víc specializovat na tu humanitárku.“ (R3)*

*„Určitě bych dal větší důraz na jazyky. (...) Prostě jenom mi to přijde pro tu práci úplně nezbytné.“ (R1)*

*„...číst víc v cizím jazyce.“ (R3)*

### **5.3.5 Aktuálnost témat**

Důležitost spatřují respondenti nejenom v propojení mezi teorií a praktickým vzděláváním, ale i v aktuálnosti témat, které se ve škole řeší, jako příklad přikládají vlastní zkušenosti z absolvování bloku expertů.

*„Já vím, že existuje třeba blok expertů nebo že je možnost tam učit nějaký předměty. Já jsem tam chodila (...). A vlastně mi to přišlo jako super, ale místy jsem byla překvapená, jak to, že něco takového o čem tam mluvíme, jako nějaká témata, který fakt mám pocit, že jako hýbou tím rozvojovým světem, tak jak to, že to ti studenti třeba slyší poprvé. A to není na ně jo, to je prostě, že jsme si kladla v hlavě otázku, jak moc je to vlastně aktuální, to, co se tam prostě učí, nebo jak moc je prostor, aby to bylo aktuální.“ (R6)*

*„...aby pomáhali tý společnosti, i co se týče prostě edukace a informací a tak, což se ukazuje, že je strašně těžký třeba teď ve vztahu s migrací.“ (R1)*

*„Jít spíš do těch programů jako víc, jo nebo takové to, co už se ve světě děje. Ale to zase záleží, (...) co tě zajímá, tak si dohledej.“ (R5)*

### **5.3.6 Tuzemské praxe**

Respondenti doporučují delší, intenzivnější a specifitější praxe založené na dlouhodobé spolupráci, kde všichni zúčastnění znají svoji roli a její účel.

---

<sup>5</sup> Přírodovědecká fakulta UPOL

*„Takže možná zpětně nevím, jestli není třeba lepší dojíždět nebo docházet někam po delší časové období, třeba jeden den v týdnu a mít třeba nějaký třeba úkoly na doma nebo nevím jako jestli, bejt prostě trošku dýl nějakým tom středisku. Možná, že by to bylo efektivnější.“ (R3)*

*„Jako možná i to kolečko bylo k něčemu dobrý, že si mohl člověk vybrat něco, vidět aspoň trošku víc organizací, ale já bych asi bral víc měsíční praxi třeba v kuse, v jedny organizaci, kde se dostaneš k více věcem a ví si ošaháš to prostředí neziskovek anebo nějakých institucí a víc se soustřeďíš na to jedno téma třeba.“ (R1)*

*„Tenkrát to bylo práce s dětma, práce s lidmi s postižením, práce s drogově závislýma, myslím si, že by se mohlo fakt víc tlačit i nějaká praxe, která bude jako fakt super zaměřená na víc tady ty zkušenosti, který člověk v tomhle sektoru potřebuje.“ (R3)*

Jako jedno z možných rizik studentů na praxi popisují Punová a kol. vysoký/nízký počet hodin praxe. Podle nich je nutné najít kompromis, aby praxe pro studenta nebyla jen letmou zkušeností, či nekonečným břemenem.

### **5.3.7 Zahraníční praxe**

Respondenti s ohledem na svoje několikaleté zkušenosti doporučují intenzivnější přípravu před praxí, která se stane přínosnější pro všechny strany. Specializovanější praxe, které by co možná nejvíce odrážely realitu profese.

*„Možná bych zvážila, v jaké fázi ti studenti na ty praxe odjíždí. Nejenom, že jsem byla sama na praxi, ale měla jsem i ty studenty, když jsem byla někde na misi, tak nám tam přijížděli studenti na praxi a nebyla jsem si vždycky jistá, jestli jako přesně vědí. Mně prostě přijde, že když už ten student jede do zahraničí, že do toho nemá jít jenom s tím, že to chce zkusit a že, že má být trošku už rozhodnutější, protože jinak tím může vzít energii nebo jako čas všem ostatním lidem, který to berou vážně. No takže, když jsem někde zažila studenta, který vlastně nevěděl a bral to trochu jako dovolenou, tak mě to hrozně naštvalo. Což chápu, že nejde dopředu úplně určit, ale myslím si, že by to nemělo být.“ (R6)*

*„Takže víc profilovaný stáže, že tenkrát jakoby za mě to bylo hodně jako ok práce s dětma, to je fajn pro lidi, který se chtějí věnovat sociální práci, pro lidi, který se chtějí věnovat rozvojové, humanitární práci to prostě není práce s dětma.“ (R3)*

*„Jako možná bych přitvrdila tu přípravu, co všechno si ty lidi musí připravit, aby vůbec odjeli, aby se tím trochu ukázalo, jak moc to berou vážně. (...) Já chápu, že když ty lidi se to dozvěděli jako hodně pozdě a ještě třeba jeli do země, kterou úplně nechtěli jo a práci, kterou úplně nechtěli. Takže to je těžké jo, proto bych fakt ty přípravy zintenzivnila.*



*Jako musí to být jasný dlouho dopředu a musí se na to ten člověk připravovat, jinak to podle mě nemá dost benefitů ani pro tu organizaci ani pro toho člověka. A jestli má, tak to musí být světlí výjimky jo, takže fakt jako bych se to snažila v tomhle jako zintenzivnit, protože si myslím, že to pak všem mnohem víc dá.“ (R6)*

### **5.3.8 Supervize**

Supervize by dle výpovědí respondentů mohly probíhat po delší časové odmlce a vícekrát. Co se týče témat, která se na supervizi otevírají, mohla by delší hodinová dotace dopomoci i k jejich uzavření.

*„...že vlastně jsme stihli ty témata spíš jako otevřít než s nima něco dělat. No to jako když si představíš, tak se vlastně vrátíš, a vlastně se tam s tím vyrovnáváš celou dobu nějak, to není, jako že by se tam stalo něco, co bys musela okamžitě řešit. To prostě se vrátíš, a teďka najednou jakoby se bavíš s někým, kdo se snaží, aby sis vybavila jako trochu ti těžký situace. Tak si je znovu vybavuješ, mluvíš o nich ještě před lidmi, kteří u toho vůbec nebyli a pak už není čas, je dořešit.“ (R6)*

*„Takže si myslím, že ta supervize je dobrá věc, ale měly by být potom, po půl roce, za rok, jakože když už člověk se jako srovná do těch svých zaběhnutých kolejí života tady a teď, teprve může srovnávat tu zkušenost, takovým tím pohledem, že není už v těch emocích toho vlastně, co se tam dělo. Takže to si myslím, že to třeba na CARITAS chybí, jako za rok, co z toho člověk má.“ (R5)*

*„... my jsme měli jenom jednu supervizi. Přišlo mi, že těch supervizí by mělo být určitě víc.“ (R4)*

Podle autorů Hawkinse a Shoheta (2004, s. 19) „supervize může být velmi důležitou součástí péče o sebe a umožňuje zůstat otevřený novému učení, je také nepostradatelnou součástí neustálého vývoje pomáhajícího, jeho sebeuvědomění a odhodlání dále se vyvíjet. Nedostatek supervize může přispívat k pocitům opotřebovanosti, rigidity a zaujímání obranné pozice. V krajním případě opotřebovanost a sebeobrana přispívají k syndromu vyhoření.“

### **5.3.9 Granty**

S ohledem na tuzemské praxe a jejich realizaci vyvstala řada myšlenek ohledně zvýšení přínosu těchto praxí. Jako další se kromě dlouhodobějšího docházení do organizace jeví granty z EU, které se zaměřují na rozvoj lidí v této oblasti.

*„...propojit s nějakými granty, jako má Evropská Unie, EU Volunteers, to znamená, že třeba dostanou finance na to, aby nějaké neziskovky se vyloženě těm dobrovolníkům jako hodně věnovaly.“ (R6)*

*„Prostě nějaký různý granty, existuje spousta různých dobrovolnických možností, který jsou na vysoký úrovni, jsou kvalitní, jsou financovaný Evropskou komisí a mají za cíl rozvoj lidí, který budou v tomhle sektoru pracovat.“ (R3)*

### **5.3.10 Spolupráce**

Rozvíjet spolupráci s médii, podporovat v aktivitě vlastní studenty ve psaní článků do novin zaměřené na aktuální témata. Následně přeshraniční spolupráce s univerzitami.

Spolupráce s médii

*„Zároveň spolupráce s médii.“ (R6)*

*„...nebo prostě psát sem tam něco do médií a tak.“ (R1)*

Spolupráce s univerzitami

*„Možná větší spolupráce s nějakýma zahraničníma univerzitami, které se tady tomuto taky věnují.“ (R6)*

### **5.3.11 Online kurzy**

Začít využívat online kurzy se jeví jako přínosná a levná záležitost. Ne však všechny kurzy jsou přístupné úplně bez poplatků, ale je to určitě zajímavý koncept.

*„...třeba víc využívat různých online kurzů. (...) Někdy je třeba dost těžký sehnat nějaký experty nebo tak něco, a máš fakt spoustu skvělých online kurzů, tak kdyby třeba jako těm studentům dala na výběr z několika tématickejších okruhů a potom by museli z toho třeba složit test. Myslím, že kdyby takhle víc využívala těch externích zdrojů a nespolehlala jen na ty jejich učitele a tak si myslím, že by to mohlo pomáhat.“ (R2)*

### **5.3.12 Lidské zdroje**

Lidské zdroje, péče o vlastní zaměstnance, o svou osobu představuje důležitý aspekt v pomáhajících profesích. Jak bylo uvedeno výše, prostředí neziskových organizací nedisponuje těmi nejlepšími podmínkami. Stres, přesčas, nepřiměřené množství pracovních zakázek atd. se silně podepisuje na každém zaměstnanci.

*„Ale takový ty human resources nebo prostě něco víc prostě praktickýho, ano nebiflujete se jenom zákony nazpaměť, ale prostě učte se víc jak být lidma sobě navzájem.“ (R1)*

Z výzkumu Maidment (2003, podle Punová, Navrátilová, 2014, s. 49) vyplývá, že za nejdůležitější aspekt praktického vzdělávání bylo považováno to, aby si studenti osvojili určité kompetence a naučili se posoudit životní situaci klienta. Podle jejího výzkumu by měl být „stejný důraz kladen i na to, aby studenti dokázali praxi zvládnout a dobře se vypořádali s organizační kulturou. Doporučuje obrátit pozornost na osobnost studenta, protože ta hraje velmi důležitou resilienční roli.“

### **5.3.13 Opinion makers**

Kriticky myslet a nebát se aktivně zapojit do vlastní komunity.

*„...třeba tady mohli učit víc, že jsou vlastně nebo že můžou bejt opinion makers, to znamená, že mají nejenom tu svoji práci, ale mají i sílu jako ovlivňovat jenom svoji komunitu.“ (R1)*

*„Jako hodně přemýšlet, nechat lidi kriticky myslet, jo, že není, jako takhle ti to řeknu a takhle ti to dávám na zlatém talíři a ty si to jenom vemeš, ale ty ho musíš vzít a aha a je to to tohle, tamto, nemůže být takový...prostě kritické myšlení.“ (R5)*

### **5.3.14 Empatie**

Jako důležitou vlastnost sociálního pracovníka vnímají respondenti empatii, která se předpokládá u vše, kteří se v tomto oboru pohybují.

*„Empatie, to je další velká věc, to chybí, to si myslím, že sociálním pracovníků strašně chybí. Jako všichni ti říkají, jakože musíš být empatický, jo vcítit se do druhého a tak, ale co to konkrétně znamená. A co je jako empatie a co je jako sympatie. Jak být empatický, to je podle mě strašně velká výzva pro sociální pracovníky.“ (R5)*

### **5.3.15 Shrnutí**

Tato část výzkumu se snažila najít odpovědi na to, co by se mohlo na škole zlepšit.

Jako možné doporučení, ze kterého by mohla škola čerpat v rozvoji oboru Sociální a humanitární práce, rozvoji studentů vyjmenovávají následující aktivity:

- Vysokoškolský přístup
- Podpora sociálního života, aktivit

- Vymezení oboru Sociální a humanitární práce
- Provázanost mezi teorií a praxí, s dalšími obory, návaznost na rozvojovou spolupráci
- Delší bloky předmětů, víc předmětů zaměřených na humanitární pomoc
- Aktuálnost témat
- Tuzemská praxe- dlouhodobější stáže na jednom místě, specializovanější na humanitární, rozvojovou oblast.
- Zahraniční praxe- intenzivnější příprava před praxí, specializovanější praxe, které by co možná nejvíce odrážely realitu profese.
- Supervize- větší hodinová dotace, po delší časové odmlce
- Granty z EU, dobrovolnické programy jako EU Volunteers
- Spolupráce s médii
- Spolupráce se zahraničními univerzitami
- Online kurzy
- Kritické myšlení
- Empatie

## 6 Diskuze

Tato kapitola se věnuje celkovému zamyšlení nad zodpovězenými výzkumnými otázkami, nedostatky výzkumu.

Pro účely této práce byl zvolen kvalitativní přístup, v jehož rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Nezastupitelnou roli zde sehrává výzkumník, který analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků a provádí zkoumání v přirozeném prostředí.

Na základě teorie, analýzy dat a využití metody otevřeného kódování bylo rozpoznáno několik kategorií zahrnující v sobě celou řadu kódů. Ty byly následně za pomoci metody trsů utříděny do obecnějších kategorií (trsů), které slouží k zodpovězení výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka:

*Jaký přínos mělo praktické vzdělávání na CARITAS- VOŠs Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce pro jejich profesní uplatnění v oblasti humanitární pomoci, rozvojové spolupráce?*

Hlavní výzkumná otázka byla zodpovězena, jelikož byl zjištěn přínos praktického vzdělávání pro profesní uplatnění v humanitární, rozvojové oblasti. K tomuto zjištění dopomohly dílčí výzkumné otázky, které budou následovně popsány.

Autorka výzkumu na základě analýzy dat metodou otevřeného kódování pomocí programu QDA Miner Lite metody trsů stanovila tři oblasti, které se dále štěpí na podkategorie, na základě kterých zjišťovala přínos praktického vzdělávání pro absolventy oboru SOHUP. Jedná se o trsy formy praktického vzdělávání, přínos praktického vzdělávání a doporučení. Tyto trsy odpovídají na dílčí výzkumné otázky.

První dílčí výzkumná otázka:

*Které formy vzdělávání zahrnují studenti do praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc?*

Tato dílčí výzkumná otázka byla zodpovězena prostřednictvím kategorie formy praktického vzdělávání, která shromažďuje veškeré aktivity a činnosti, které respondenti hodnotí jako praktické vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc. Pod pojmem praktického vzdělávání si respondenti představují veškerou přípravu a vzdělávání, které budou moci uplatnit v praxi. Konkrétněji pak převažuje zahraniční praxe, zátěžový

výcvik nebo tuzemská praxe, nicméně jmenují i teorie a metody sociální práce, stanovení cílů učení nebo kurzy mimo kurikulum.

Druhá dílčí výzkumná otázka:

*Jakým způsobem přispělo praktické vzdělávání (tuzemské praxe, zátěžový výcvik, zahraniční praxe a supervize) na CARITAS- VOŠs pro profesní uplatnění absolventů/ k získání pracovního místa?*

Tato dílčí výzkumná otázka se snaží nastínit přínos praktického vzdělávání. Jedná se tedy o trs, který v sobě zahrnuje specifičtější kategorie. Na základě teorie, byly identifikovány čtyři formy praktického vzdělávání, konkrétně se jedná o tuzemskou praxi, zátěžový výcvik, zahraniční praxi a supervizi. Hlavní záměr autorky byl zjistit přínos těchto forem. Nicméně přínos praktického vzdělávání se nedá kategorizovat pouze na výše zmíněné formy, a proto i v této části autorka pracuje s dalšími kategoriemi, které získala na základě analýzy rozhovorů.

První kategorie se soustřeďuje na jednotlivé formy praktického vzdělávání a jejich přínos. Začíná tuzemskou praxí, která víceméně neovlivnila respondenty v jejich profesním uplatnění. Na druhou stranu, když se budeme bavit o sociálních službách v rámci ČR, dostali alespoň první vhled, jak služby fungují, někteří si vybrali cílovou skupinu. V rámci těchto krátkodobých praxí je přínos spatřován spíše po lidské stránce, setkat se s klientem, vidět, jak pracují sociální pracovníci a jak na ně doléhá prostředí, ve kterém se pohybují. Nic, co by se nevědělo.

Zátěžový výcvik, který určitě disponuje přezdívkou jedné ze zatěžkávacích zkoušek na CARITAS v rámci praktického vzdělávání. Nicméně pro samotnou profesi už tak významný není. Jak je však patrné z výpovědí, díky zkušenostem, které si mohli respondenti na vlastní kůži zažít, byli lépe připraveni na nebezpečnější země, kde by mohli být uneseni nebo napadeni atd. Téma bezpečnosti hraje důležitou roli, následně i sbalení nutných věcí k přežití. Tyto informace nejsou ničím novým.

Co se týče zahraniční praxe, tak ta samozřejmě splnila svůj účel, ke kterému byla vytvořena (prvotní střet s odlišným sociokulturním prostředím, utvrzení v tom, co chtějí dělat, zprostředkovatelka vlastní zkušenosti zažít si tu danou zemi na vlastní kůži, ale taky toho, jak dokáží přežít v odlišných podmínkách, zjistili, jak pracují neziskové organizace atd.). Někdo se na základě této zkušenosti rozhodl, do dané země nikdy nevrátit.

Přínos je spatřován ve srovnávání kontextů v různých zemích, kde respondenti pracovali, účastnili se stáží. Dále v tom, žít tam s těmi místními lidmi, poznávat jejich kulturu, jelikož v profesním životě už jim není něco takového umožněno. Naučili se vyrovnávat s nálepkou „bohatého Evropana“, která je všem bělochům typicky přisuzována v rozvojových zemích a pro práci v tomto sektoru, kde se člověk, pokud vyjíždí na misi, setkává s odlišně ekonomicky zdatnými jedinci, je to určitě důležité. Někomu určila celou kariéru v této oblasti na základě činností, ke kterým se v rámci své praxe dostal a samozřejmě díky dalším zkušenostem a stížím mimo školu. Zajímavým zjištěním byl fakt, že i když člověk dělá dobrovolníka u některé z neziskových organizací dlouhodobě, neznamená to automaticky, že tam jednoho dne dostane placenou pozici, stejně jako, že prostředí neziskového sektoru je taky o zisku, který však není tak velký jako v privátním sféře, a proto často přitahuje podivuhodná individua, méně mužů na druhou stranu, když už se jedná o muže, tak vždy zaujímají vedoucí nebo významnější pozice. Dále je také zajímavé to, že by se neměl student „vychloubat“ svými zkušenostmi a stážemi a dobrovolnictvím, jelikož by mohl znamenat potencionální hrozbu pro daného pracovníka, který ho raději nepřijme. V sociálních službách mají studenti obecně úspěch nebo jsou alespoň upřednostňováni, díky dobré pověsti kvalifikovaných absolventů, což mimo jiné demonstruje i jedna z respondentek. Na druhou stranu v oblasti humanitární, rozvojové spolupráci je to mnohem komplikovanější a někdy ani několikaleté zkušenosti, zahraniční vzdělání nestačí k tomu, aby byl daný jedinec přijat. Důležité jsou i kontakty. Pro absolventy čeká kancelářská práce na postech projektových manažerů nebo specifitěji zaměřená pracovní místa. Podle jedné z respondentek je snazší uspět se specializací na určitou oblast.

Nakonec supervize nepředstavuje přínos pro profesi. Zkušenostně v rámci studia je určitě podstatná, myslím, že i v rámci organizací by byla třeba, ale zatím to není úplně častý jev (organizace zaměřené na humanitární pomoc, rozvojovou spolupráci). Možná by díky ní nebylo prostředí neziskových organizací popisované tak, jak popisuje jeden z respondentů.

Další kategorie zahrnuje teoretické vzdělávání, bez kterého by se nedala realizovat praxe, a ze kterého respondenti čerpali.

Nikoho nepřekvapí, že nejčastěji využívají respondenti poznatků z předmětů zaměřených na humanitární pomoc. Jak však sami uvádí, jedná se o povrchnější znalosti, větší přínos představovalo další studium, kde se danou problematikou zabývali do

hloubky, na CARITAS se spíše dle některých jednalo o standardy a dilemata než o více praktické věci, které poté mohli využít v praxi a museli se následně doučit. Přínosným se stal logický rámec jako součást projektového managementu, jehož znalost tvoří základ pro práci v neziskovém sektoru při práci na projektech.

Co se týče zbylých předmětů, zmiňují například personální management, metody výzkumu, přístup ke klientovi. Ze sociálních předmětů respondenti čerpají minimálně.

Důležitou roli hrají i bakalářské práce, kterým respondenti přikládali význam a psali je tak, aby jim co nejlépe posloužily. Na základě toho se pak snadněji dostali na vysoké školy v zahraničí.

Významné a inspirující osobnosti z řad pedagogů, spolužáků tvoří neoddiskutovatelné místo v přínosu, ze kterého respondenti čerpali. Komunitní prostředí školy dovytváří atmosféru vzdělávání, která má silný vliv na formování studentů.

Morální a hodnotový přínos, který si odnesli na svá pracoviště, uvědomění si základních lidských hodnot, což se vlastně řadí mezi cíle studia mimo jiného.

Následně vlastní iniciativa, seberealizace, dohledávání si informací, které je zajímali, a následně jim dopomohli v jejich kariérním růstu. A hlavně vše záleží na to, jak je člověk aktivní, jestli dělá něco navíc, to se posléze projeví.

Třetí dílčí výzkumná otázka:

*Jaké mají připomínky ke studiu a k tomu, co by se mohlo změnit?*

Tato část je zaměřená na doporučení, která respondenti během výpovědí uváděli. Ta se týkala nejenom toho, co jim chybělo, ale i toho, co by se mohlo zlepšit.

Jako možné doporučení, ze kterého by mohla škola čerpat v rozvoji oboru Sociální a humanitární práce, rozvoji studentů vyjmenovávají následující aktivity:

- Vysokoškolský přístup
- Podpora sociálního života, aktivit
- Vymezení oboru Sociální a humanitární práce
- Provázanost mezi teorií a praxí, s dalšími obory, návaznost na rozvojovou spolupráci
- Delší bloky předmětů, víc předmětů zaměřených na humanitární pomoc
- Aktuálnost témat
- Tuzemská praxe- dlouhodobější stáže na jednom místě, specializovanější na humanitární, rozvojovou oblast.



- Zahraniční praxe- intenzivnější příprava před praxí, specializovanější praxe, které by co možná nejvíce odrážely realitu profese.
- Supervize- větší hodinová dotace, po delší časové odmlce
- Granty z EU, dobrovolnické programy jako EU Volunteers
- Spolupráce s médii
- Spolupráce se zahraničními univerzitami
- Online kurzy
- Kritické myšlení
- Empatie

Jednu z největších slabin tohoto kvalitativního výzkumu vnímám samu sebe a nulové zkušenosti s aplikováním kvalitativního přístupu a hlavně metod analýzy dat.

Velkou slabinou tohoto výzkumu je fakt, že nepřináší nové informace ohledně přínosu praktického vzdělávání. Snažila jsem se nastínit alespoň konkrétnější činnosti, které dopomohli respondentům k získání jejich zaměstnání, v průběhu dalšího vzdělávání, ale také popsat jejich vnímání a zkušenosti v neziskovém sektoru při hledání práce.

Dále si myslím, že by přínosem mohla být doporučení z řad absolventů pro rozvoj oboru SOHUP. Uvědomuji si, že mnozí z nich už jsou dlouho mimo školu, na druhou stranu vidí to z té praxe a mají povědomí o dění ve škole.

Dále prvotní rozčlenění forem praktického vzdělávání a kladení někdy až příliš velkého důrazu na zodpovězení jejich přínosu pro profesní uplatnění, v tomto případě mohl upozadit významnější a přínosnější informace.

Další nedostatek vidím v počtu respondentů. Minimální procento absolventů SOHUP se věnuje profesně humanitární pomoci, rozvojové spolupráci. Větší část se jí věnovala dříve a intenzivněji, ale dnes již nevyjíždí, mají rodiny a nesplňovali tedy mé kritéria. Určitě by bylo zajímavé mít respondenty z každého ročníků od založení oboru.

## Závěr

Tato bakalářská práce se věnuje přínosu praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc pohledem absolventů oboru SOHUP pohybujících se několik let profesně v humanitární, rozvojové oblasti.

První kapitola se snaží zachytit stávající situaci vzdělávání humanitárních pracovníků. Popisuje nástroje, tedy kompetenční rámce vytvářející se v průběhu let, které byly navrženy k tomu, aby vytyčily sérii obecně přijímaných schopností, dovedností a vědomostí, jimiž by měl být každý humanitární pracovník obdařen prostřednictvím vzdělávání. Následně jsou popsány jednotlivé druhy vzdělávání, díky kterým humanitární pracovníci tyto kompetence získávají, konkrétně se jedná o vysokoškolské vzdělávání, interní odborné vzdělávání, specializované vzdělávání a odbornou přípravu.

Následuje druhá kapitola, která se soustředí výhradně na praktické vzdělávání v rámci sociální práce. S ohledem na úsilí o vytvoření integrované mezinárodní profese a vystavení vzdělávacího oboru Sociální a humanitární práce, je zde věnována část i vzdělávání v mezinárodní sociální práci, rovněž jsou zde nastíněny modely výměnných pobytů. Druhá kapitola též obsahuje mezinárodní a národní standardy, které vytyčují pravidla pro odbornou praxi a supervizi v odborné praxi. Dále teoretické přístupy ke vzdělávání v sociální práci popisující přístup založený na silných stránkách a koncept resilience, které by mohly být zahrnuty do praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc.

Třetí kapitola přináší ucelený obraz o praktickém vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc popisující zázemí, proces a obsah praktického vzdělávání. Následuje představení samotného oboru Sociální a humanitární práce a jeho forem praktického vzdělávání zahrnující tuzemskou praxi, zátěžový výcvik, zahraniční praxi a supervizi.

Stanovení cíle, výzkumných otázek a metodologii se věnuje výzkumná část. Podkapitoly k metodologii vytváří ucelený soupis postupu výzkumníka od uvědomění si vlastní role ve výzkumu, etického hlediska, přes metody sněhové koule a záměrného výběru sloužící k identifikaci výzkumného vzorku skládajícího se z absolventů oboru Sociální a humanitární práce. Díky využití kvalitativního přístupu jsou získávána data prostřednictvím polostrukturovaného interview. Ty jsou následně zpracována, fixována a analyzována díky metodě otevřeného kódování pomocí programu QDA Miner Lite

a metodě trsů. Zbylá část přináší výsledky výzkumu a diskuzi, kde se autorka zamýšlí nad provedeným výzkumem, jeho výsledky a nedostatky.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit přínos praktického vzdělávání na CARITAS-VOŠs Olomouc pro absolventy oboru Sociální a humanitární práce pohybující se profesně v humanitární, rozvojové oblasti. Naplnění cíle demonstrují rozhovory s absolventy, které přinášejí velmi subjektivní výpovědi.

Zajímavým zjištěním pro mě byl fakt, že i když člověk dělá dobrovolníka u některé z neziskových organizací dlouhodobě, neznamená to automaticky, že tam jednoho dne dostane placenou pozici. Jistě že to není automatické, ale po několika letech, to celkem překvapí. To, že neziskový sektor je o zisku, nebyla žádná novinka, stejně jako to, že je to hodně o kontaktech a „čí ruka ruku myje“. Dále je také zajímavé to, že by se neměl student „vychloubat“ svými zkušenostmi a stážemi a dobrovolnictvím, jelikož by mohl znamenat potencionální hrozbu pro daného pracovníka, který ho raději nepřijme. Stejně jako zmínka jednoho z respondentů, že někdy ani několikaleté zkušenosti, zahraniční vzdělání nestačí k tomu, aby byl daný jedinec přijat. Na závěr fakt, že pro absolventy čeká kancelářská práce na postech projektových manažerů nebo specifičtější zaměřená pracovní místa a doporučení jedné z respondentek, že je snazší uspět se specializací na určitou oblast.

Výsledky této výzkumné práce, jak už jsem naznačovala v úvodu, by mohly přispět k rozvoji oboru Sociální a humanitární práce prostřednictvím doporučení lidí z praxe, i přes to, že už několik let nestudují, mají bohaté zkušenosti, takže rovněž jako apel na větší spolupráci s experty, kteří prošli vzdělávacím systémem na CARITAS. Přínosem by se mohla tato data stát i pro budoucí studenty, současné studenty a budoucí humanitární, rozvojové pracovníky jako obraz nebo průvodce realitou, která přichází po odchodu z CARITAS. V neposlední řadě je to svědectví toho, jak se absolventi díky velmi dobrému vzdělávacímu základu na CARITAS dokázali vypracovat, a i přes nepřízeň osudu a překážky, kterým museli čelit, vytrvali a dělají to, co je baví, naplňuje, dává jim smysl.

Další a zajímavou a přínosnou prací by mohla být evaluace vzdělávacího programu, kde by byl zahrnut větší počet aktérů, přes absolventy, pedagogy, po odborníky z praxe.

## Bibliografický seznam

Asociace vzdělavatelů v sociální práci (2014): Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP [on-line]. Dostupné 18. 3. 2017 z <https://www.asvsp.org/standardy/>

CBHA (2012): Core Humanitarian Competencies Framework [online].

Dostupné 2. 3. 2017 z [file:///C:/Users/Verča/Downloads/competencies-framework-2012-colour%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Verča/Downloads/competencies-framework-2012-colour%20(3).pdf) nebo <http://www.alnap.org/resource/9479>

ELRHA (2010): Professionalising the Humanitarian Sector. A scoping study [on-line].

Dostupné 1. 3. 2017 z

<file:///E:/vzdělávání%20humanitárních%20pracovníků/professionalising-the-humanitarian-sector.pdf>

EUHAP (2016): Recruitment process in humanitarian sector. Current systems and practices for assessment of skills and competencies [online]. Dostupné 1. 3. 2017 z

[file:///C:/Users/14svitakov/Downloads/recruitment-process-in-humanitarian-sector-euhap-bioforce-final-2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/14svitakov/Downloads/recruitment-process-in-humanitarian-sector-euhap-bioforce-final-2016%20(1).pdf) / <http://euhap.eu/products/ha-recognition/>

EUPRHA (2014a): Emerging trends in humanitarian action and professionalization of humanitarian aid workers [on-line]. Dostupné dne 20. 2. 2017 z <http://euhap.eu/hatrends/>

EUPRHA (2014b): European map of potentialities for the humanitarian sector [on-line].

Dostupné 1. 3. 2017 z <http://hamap.eu/upload/2015/04/euprha-hamapreport.pdf>

EUPRHA (2014c): Definitions [on-line]. Dostupné dne 20. 2. 2017 z

[file:///C:/Users/Ver%C4%8Da/Downloads/euprha-haqf-4-definitions%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Ver%C4%8Da/Downloads/euprha-haqf-4-definitions%20(3).pdf)

Evropský konsensus o humanitární pomoci. Společné prohlášení Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě, Evropském parlamentu a Evropské komisi 2008/C 25/01. V účinném znění ke dni 30. 1. 2008. Dostupné z

[http://www.mzv.cz/public/1a/10/c5/795902\\_713061\\_KonsensusCesky.pdf](http://www.mzv.cz/public/1a/10/c5/795902_713061_KonsensusCesky.pdf)

Global Humanitarian Assistance (2016): Global Humanitarian Assistance Report 2016 [on-line]. Dostupné 18. 2. 2017 z

<http://www.globalhumanitarianassistance.org/wp-content/uploads/2016/07/GHA-report-2016-full-report.pdf>.

HA QF (nedatováno). HA Frameworks: Matching skills and competences in the labour market [online]. Dostupné 7. 3. 2017 z <http://euhap.eu/products/haqf/>

Hawkins, P., Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál

Healy, L. M., Link, R. J. (2012). *Handbook of International social work: human rights, development, and global profession*. New York: Oxford University Press, Inc.

Maroon, I., Matoušek, O., Pazlarová, H. (2007). *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu*. Praha: Karolinum.

Martin Bednář- CARITAS- VOŠS Olomouc (2013): Vzdělávací program Sociální a humanitární práce 2013 [online]. Dostupné dne 10. 2. 2017 z

<http://www.caritas-vos.cz/admin/files/ModuleText/90-sohup.pdf>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Narayanan, U. (2016): Review and Development of Core Humanitarian Competencies Framework Report [online]. Dostupné 2. 3. 2017 z

<http://www.chsalliance.org/files/files/Resources/Articles-and-Research/Core-Humanitarian-Competencies-Framework-Review-Final-Report.pdf>

Navrátil, P. (2007). Význam a možnosti praktického vzdělávání sociálních pracovníků. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Eds.), *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 5-19). Brno: Centrum grafických studií.

Navrátilová, J. (2007). Teorie a praxe ve vzdělávání sociálních pracovníků. In. Navrátil, P., Šišláková, M. (Eds), *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 20-27). Brno: Centrum grafických studií.

NOHA (2015): Student Handbook [on-line]. Dostupné 18. 2. 2017 z

[http://www.nohanet.org/uploads/master/120/en/downloads/NOHA%20Masters%20Student%20Handbook%20\(2015\).pdf](http://www.nohanet.org/uploads/master/120/en/downloads/NOHA%20Masters%20Student%20Handbook%20(2015).pdf)

Palašáková, D. (aktualizováno 2015). Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc. Olomouc: CARITAS-Vyšší odborná škola sociální Olomouc [online]. Dostupné 22. 2. 2017 z

<file:///C:/Users/Verča/Desktop/BAKALÁŘKA%20NEW/Průvodce%20praktickým%20vzděláváním%202016-2017.pdf>

People in Aid (2007): Behaviours which lead to effective performance in Humanitarian Response [on-line]. Dostupné 15. 3. 2017 z

<http://euhap.eu/upload/2014/06/people-in-aid-behaviours-which-lead-to-effective-performance-in-humanitarian-response-2007.pdf>

Princová K. (2014). *Dvojití riziko v humanitární pomoci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Princová, K. (2009). Místo sociální práce v mezinárodní pomoci a spolupráci. *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 4, s. 63-70.

Punová, M. (2012): Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno [online]. Dostupné 4. 3. 2017 z

<file:///C:/Users/Verča/Desktop/BAKALÁŘKA%20NEW/praktické%20vzdělávání%20brno.pdf>

Punová, M., Navrátilová, J. (2014). *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Masarykova Univerzita.

Russ, C. (nedatováno): An International Framework for Professional Development [online]. Dostupné dne 26. 2. z

<http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Thematic%2520Paper%2520Two.pdf>

Small, E., Sharma, B., B., Nikolov, S., P. (2015): A Pilot Study Evaluating Students' Interest in International Social Work Education [online]. Dostupné 20. 3. 2017 z

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b7d02d85-edb0-4177-97c6-0eb03400b88c%40sessionmgr4007&hid=4111>

Sphere Project (2011). *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Geneva: The Sphere Project.

Šišláková, M. (2007). Podpora resilience v supervizi studentů. In Navrátil, P., Šišláková, M. (Eds.), *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 31-40). Brno: Centrum grafických studií.

Šotolová, M. (2015). Katedra křesťanské sociální práce CMTF UPOL: Projekty-Ukončené [online]. Dostupné 20. 3. 2017 z <http://www.cmtf.upol.cz/menu/struktura-cmtf/katedry/katedra-krestanske-socialni-prace/menu/projekty/ukoncene/>

Walker, P., Hein, K., Russ, C., Bertleff, G., Caspersz, D. (2010): A Blueprint for Professionalizing Humanitarian Assistance [on-line]. Dostupné 18. 2. 2017 z

<http://euhap.eu/upload/2014/06/peter-walker-et-al-a-blueprint-for-professionalizing-humanitarian-assistance-health-affairs-2010.pdf>

Walker, P., Russ, C. (2011): Fit for purpose: the role of modern professionalism in evolving the humanitarian endeavour [on-line]. Dostupné 3. 3. 2017 z

[file:///F:/vzdělávání%20humanitárních%20pracovníků/fit%20the%20purpose\\_the%20role%20of%20modern%20professionalism%20humirrc-884-walter-russ.pdf](file:///F:/vzdělávání%20humanitárních%20pracovníků/fit%20the%20purpose_the%20role%20of%20modern%20professionalism%20humirrc-884-walter-russ.pdf)