UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

TVORBA A EVALUACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PRACOVNÍKY VE VOLNOČASOVÝCH ZAŘÍZENÍCH PRO MLÁDEŽ

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie – Andragogika

Autor: Zuzana Ledvoňová

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Tvorba a evaluace vzdělávacího programu pro pracovníky ve volnočasových zařízeních pro mládež*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne. …….. Podpis ……

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Doc. Mgr. Jana Poláchové Vašťatkové, Ph.D. za vzácné rady, věcnou zpětnou vazbu a vstřícnost při konzultacích bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za jejich podporu a povzbuzování po celou dobu studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	*Zuzana Ledvoňová*
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	*Sociologie – Andragogika*
Obor obhajoby práce:	*Andragogika*
Vedoucí práce:	*Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D.*
Rok obhajoby:	*2018*

Název práce:	Tvorba a evaluace vzdělávacího programu pro pracovníky ve volnočasových zařízeních pro mládež
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je vysvětlit principy tvorby a evaluace vzdělávacího programu pro pracovníky ve volnočasových zařízeních pro mládež a uvedené poznatky aplikovat do konkrétního vzdělávacího programu. Teoretická část bakalářské práce nabízí charakteristiku dospělých účastníků vzdělávání ve smyslu vymezení faktorů ovlivňující vzdělávací program. Dále teoretická část vysvětluje proces tvorby a evaluace vzdělávacího programu a specifikuje profesi pracovník ve volnočasových zařízeních pro mládež. V empirické části bakalářské práce byla provedena analýza vzdělávacích potřeb pracovníků ve vybrané organizaci a následně byl vytvořen návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice a jeho evaluace.
Klíčová slova:	vzdělávání dospělých, vzdělávací program, tvorba vzdělávacího programu, evaluace, pracovník ve volnočasových zařízeních pro mládež

Title of Thesis:	Formation and evaluation of educational program for workers in leisure-time organizations for youth
Annotation:	The aim of the bachelor thesis is to explain principles of a formation process and an evaluation of an educational program for workers of the leisure-time organizations for youth and to apply the knowledge to a specific educational program. A theoretical part of the bachelor thesis offers characteristics of adult participants in order to define factors which have an impact on the educational program. Then the theoretical part decribes the process of the formation and the evaluation of the educational program and it specifies the profession the worker in the leisure-time organizations for youth. In the empirical part of the thesis was performed an identification and an analysis of educational needs of workers in the specific organization. In the end was formed the concept of the educational program „Zdravé hranice“ and its evaluation.
Keywords:	adult education, educational program, formation of an educational program, evaluation, worker in the leisure-time organizations for youth
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Profil misijního pracovníka pro mládež Příloha č. 2: Rozhovor s vedoucím pracovníkem o vzdělávacích potřebách podřízených pracovníků Příloha č. 3: Dotazník pro pracovníky o vzdělávacích potřebách vztahujících se k jejich pracovnímu výkonu
Počet literatury a zdrojů:	58
Rozsah práce:	78 s. (106 750 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod 8

1 Vzdělávání dospělých 10

1. 1 Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání 11

1. 2 Faktory ovlivňující průběh vzdělávacího programu 14

2 Tvorba vzdělávacího programu 19

2. 1 Analýza vzdělávacích potřeb 19

2. 2 Cíl vzdělávacího programu 21

2. 3 Obsah vzdělávacího programu 24

2. 4 Formy, metody a prostředky 26

3 Evaluace vzdělávacího programu 30

3. 1 Kirkpatrickův model evaluace 33

4 Volnočasová zařízení pro mládež 35

4. 1 Charakteristika profese pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež 36

4. 2 Vybraná specifika současné české mládeže 39

5 Vzdělávací program Zdravé hranice 43

5. 1 Analýza vzdělávacích potřeb pracovníků ve vybrané organizaci 45

5. 2 Návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice 52

5. 3 Návrh evaluace vzdělávacího programu Zdravé hranice 59

5. 4 Diskuze 63

Závěr 65

Literatura a zdroje 66

Seznam grafů 70

Seznam příloh 71

Úvod

Vzdělávací lekce v rámci univerzity třetího věku, přednáška v městské knihovně či firemní školení zaměstnanců – jakýkoli vzdělávací program prochází určitými fázemi, kterými je formován ještě před svou samotnou realizací. Zároveň je u každého vzdělávacího programu hodnocena jeho efektivnost v podobě evaluačních procesů. Bakalářská práce nabízí provedení procesem tvoření a evaluace vzdělávacího programu, který je určen pro skupinu pracovníků ve volnočasových zařízeních pro mládež. Téma bylo vybráno na základě zainteresovanosti autorky práce do problematiky vzdělávacích programů v kontextu vzdělávání dospělých. Cílová skupina účastníků vzdělávání byla zvolena z důvodu orientace autorky v pracovních činnostech zvolené skupiny pracovníků. Cílem bakalářské práce je vysvětlit principy tvorby a evaluace vzdělávacího programu pro pracovníky ve volnočasových zařízeních pro mládež a uvedené poznatky aplikovat do konkrétního vzdělávacího programu.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola podává obecný obraz o aktuálním pojetí vzdělávání dospělých. Zabývá se motivací dospělých jedinců k dalšímu vzdělávání, dále heterogenitě cílové skupiny účastníků vzdělávání, se kterou se v praxi lze setkat poměrně často. V závěru první kapitoly je vymezena humanistická koncepce Person Centered Approach (dále jen PCA), která se do českého jazyka překládá jako „přístup zaměřený na člověka“ a jež je ve vzdělávání dospělých vnímána jako jeden z možných psychodidaktických přístupů vzdělavatele ve vztahu k účastníkům vzdělávání. Druhá kapitola je věnována procesu tvorby vzdělávacího programu a zahrnuje identifikaci a analýzu vzdělávacích potřeb, cíl vzdělávacího programu, obsah vzdělávacího programu a formy, metody a prostředky ve vzdělávání dospělých. Třetí kapitola pojednává o procesu evaluace vzdělávacího programu, děleních evaluace, evaluačních

metodách a jsou v ní vymezeny také modely evaluace, především pak Kirkpatrickův model evaluace, který dnes patří mezi nejpoužívanější evaluační modely. Čtvrtá kapitola vymezuje profesi pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež a charakterizuje ji z pohledu pedagogiky volného času a z hlediska pomáhajících profesí. Konec čtvrté kapitoly je věnován vybraným specifikům současné české mládeže, tedy klientům, kteří volnočasová centra navštěvují. Pátá kapitola představuje empirickou část bakalářské práce, tvoří ji analýza vzdělávacích potřeb v konkrétní organizaci, návrh vzdělávacího programu a také návrh evaluace vzdělávacího programu.

1 Vzdělávání dospělých

Pojem „vzdělávání“ je obecně znám spíše ze školního prostředí, nicméně podobné zakotvení tohoto termínu lze nalézt také v terminologickém slovníku andragogů. Například Průcha a Veteška tvrdí, že pojem „vzdělávání“ se dá nahradit také pojmem edukace, a vymezují je společnou definicí jako *„proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (např. v rámci podnikového vzdělávání, zájmového vzdělávání dospělých aj.)“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 301). Pro první kapitolu je ovšem důležitější samotný termín „vzdělávání dospělých“, který Palán definuje následovně:

„Vzdělávání dospělých je proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových prostojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce“ (Palán, 2002, s. 237).

Veteška (2016, s. 88) tvrdí, že vzdělávání dospělých se spolu se vzdělávacím systémem dětí a mládeže podílí na celoživotním vzdělávání jedince. Průcha a Veteška (2014, s. 72) uvádějí, že v procesu celoživotního vzdělávání je další vzdělávání další fází, která nastává bezprostředně po dokončení fáze počátečního vzdělávání ve smyslu profesní přípravy na budoucí zaměstnání. Pojem „další vzdělávání“ v sobě zahrnuje obrovský soubor vědomostí, dovedností a kompetencí, které v životě dospělého člověka nabývají na významnosti především v oblasti jejich praktického využití. Další vzdělávání se dále člení na profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. Další profesní vzdělávání Palán (2002, s. 36) vymezuje jako veškeré formy profesního vzdělávání, které jsou uskutečňovány po ukončení profesního vzdělávání ve formálním pedagogickém prostředí. Další profesní vzdělávání se zaměřuje na rozvoj

postojů, znalostí a schopností, které jsou významné pro pracovní život dospělého jedince. Zájmové vzdělávání vymezují Průcha a Veteška (2014, s. 307) jako soubor vzdělávacích aktivit, které jsou realizovány ve volném čase. Vzdělávací aktivity smysluplně volný čas naplňují v podobě možnosti nabytí nových vědomostí a dovedností. Podle Šeráka (2009, s. 51) je odvětví zájmového vzdělávání dospělých nejrozsáhlejším a nejrůznorodějším odvětvím vzdělávání dospělých. Zájmové vzdělávání je založeno na dobrovolnosti účastníků vzdělávání a většinou je realizováno v neformálním prostředí. Občanské vzdělávání je podle Palána (2002, s. 135) vymezeno jako vzdělávání, které má přispět k lepší adaptaci občana na společenské a politické prostředí, do nějž byl zasazen a do kterého patří. Pomocí občanského vzdělávání se u účastníka vzdělávání dokončuje jeho proces socializace a splynutí s hodnotami společnosti. Veteška (2016, s. 137) za oblasti, které do občanského vzdělávání patří, považuje například oblast etickou, politickou, právní či náboženskou.

1. 1 Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání

K problematice vzdělávání dospělých zcela jistě patří pojednání o tom, co dospělé jedince k učení motivuje. Motivace se obecně dle Heluse (2011, s. 128) skládá z vnitřních potřeb jedince a jeho vnějších popudů, tzv. incentivů. Helus uvádí příklad, kdy člověk pociťuje hlad. V případě, kdy se jedná o extrémní hladovění, je jedinec schopen sníst cokoliv, co jej nasytí, a to i bez ohledu na nepříjemnou chuť či možnosti negativních dopadů na jeho zdraví. O incentiv se bude jednat v situaci, kdy je člověka nalákán do cukrárny, protože při pohledu na výlohu plnou sladkých delikates se rozhodl nějakou z nich ochutnat. O vnějším popudu hovoří Helus i dále, kde uvádí příklad ze školního prostředí. Jedná se o situaci, kdy žáci nevnímají žádnou vnitřní potřebu zajímat se o učivo. Jejich nezájem vede k tomu, že se žák nudí

a narušuje výuku. Učitel pak zasahuje pomocí incentivů, jako jsou kupříkladu školní známky nebo varování v podobě sjednání schůzky s rodiči vyrušujícího žáka.

Motiv je podle Říčana (2014, s. 96) činitel vytvářející pohyb. Podle něj se například může jednat o psychický pohyb, pohyb myšlenek, představ, přání či rozhodnutí. Zmíněný pohyb přirovnává k řidiči, jenž ve svých rukou třímá volant a rozhoduje o tom, kam bude jeho cesta směřovat. Z předchozích myšlenek vyplývá, že motiv udává cíl a směr, na základě kterého člověk jedná. Říčan také hovoří o tom, že motiv je často nazýván potřebou, a to zejména v případech, kdy si situace vyžaduje poukázat na nedostatek určitého předmětu. K motivům se vyjadřuje i Nakonečný (2009, s. 178), který tvrdí, že motivem se nemyslí pouze současná potřeba jedince, ale může se jednat také o naději v budoucí satisfakci, kdy jedinec trvale usiluje o maximalizaci příjemného a co nejúčinnější redukci nepříjemného.

Palán (2002, s. 126) tvrdí, že dospělý jedinec je schopen uvědomit si, co od svého úsilí, které do vzdělávání vkládá, očekává. Palán upozorňuje, že ve vzdělávání dospělých se lze velmi často setkat s realitou, kdy účastník nepřikládá význam uspokojení potřeby poznání, nýbrž se zaměřuje na potřeby řešit nějaké problémy. S tím podle Palána souvisí i struktura motivů dospělých tak, jak je definuje Beneš (2014, s. 106). Prvním motivem je podle Beneše sociální kontakt, kdy je uspokojována potřeba společných aktivit a přátelství v určité skupině lidí. Druhým motivem je skupina sociálních podnětů. V tomto případě je patrná snaha jedinců o dosažení určitého prostředí, které nebude zatíženo žádnými tlaky ani frustracemi, se kterými dennodenně přicházejí do styku. Profesní důvody jako třetí motiv způsobují potřebu ukotvení či rozvoje svého postavení v práci. Za čtvrtý motiv Beneš považuje participaci na politickém - hlavně komunálním - životě, kdy primárním důvodem je zdokonalení schopností účastníka zúčastňovat se komunálních akcí. Dále Beneš za motiv považuje také vnější očekávání, kdy

účastník je k dalšímu vzdělávání nasměrován radou zaměstnavatele, přátel či sociálního pracovníka. Posledním motivem, který Beneš uvádí, jsou kognitivní zájmy. Kognitivní zájmy se dají přirovnat k tradiční představě o vzdělávání dospělých, kdy jedinec touží dosáhnout určitých znalostí. O motivaci dospělých ke vzdělávání hovoří rovněž Veteška, který za nejčastější důvody považuje například odborný růst, společenský prospěch, uspokojení různých potřeb, vyhovění očekávání okolí jedince nebo únik (Veteška, 2016, s. 89).

S jedinečností motivace dospělých jedinců k dalšímu vzdělávání souvisí také problematika heterogenity účastníků vzdělávání. Každý účastník vzdělávání je jedinečný - a právě jeho jedinečnost je příčinou tzv. heterogenity vzdělávané skupiny. Činitelů, které heterogenitu vzdělávané skupiny způsobují, lze nalézt ve vzdělávání dospělých mnoho. K tématu heterogenity se vyjadřuje například Veteška (2016, s. 91), který za nejvýznamnější faktory působící heterogenitu považuje motivaci a věk. Motivaci k učení, která je u každého jedince odlišná, byla věnována předešlá podkapitola, proto nyní ještě pár slov k věku účastníků. Veteška se odkazuje na výsledky výzkumu Národní observatoře zaměstnanosti a vzdělávání, podle nichž s rostoucím věkem klesá zájem o další vzdělávání. Plamínek (2014, s. 297–299) hovoří o zkušenostech, které účastníci na začátku vzdělávacího programu vlastní, jež jsou dalším z faktorů působících heterogenitu, jelikož zkušenosti účastníků bývají zpravidla odlišné. Dále dospělí jedinci do procesu vzdělávání vstupují s jedinečnou perspektivou o své budoucí proměně. S tímto je spojena schopnost dosahovat těchto proměn, o které dále Plamínek hovoří. Tvrdí, že změnový potenciál mnohých lidí je omezen určitým limitem. Omezení změnového potenciálu je dáno jeho fyzickými a psychickými vlastnostmi (například schopnost učení), kterých je každý člověk jedinečným držitelem.

Beneš (2014, s. 108) hovoří o významnosti zaměřování se na cílové skupiny. Jedním z jeho argumentů je právě omezení oné heterogenity vzdělávané skupiny, jelikož právě tato zaměřenost podle něj podporuje účinnost vzdělávacího procesu. Dále Beneš uvádí, že heterogenita vzdělávaných skupin je překonatelná, a to například rozpoznáváním cílových skupin pomocí analýzy vzdělávacích potřeb, o které bude řeč ve druhé kapitole. Podle Palána (2002, s. 199) je úspěšnost organizování vzdělávacího programu v mnoha případech podmíněna právě správnou analýzou vzdělávané skupiny a usměrňováním pravidel jejího chování.

1. 2 Faktory ovlivňující průběh vzdělávacího programu

Ve vzdělávání dospělých existuje mnoho faktorů, které mají na průběh vzdělávacího programu vliv. Mezi takové faktory patří motivace a heterogenita účastníků vzdělávání, jimž byla věnována předešlá podkapitola. Motivace a heterogenita tvoří základ ovlivňujících faktorů ze strany účastníků vzdělávání. Druhá podkapitola se zaměřuje na ovlivňující faktory ze strany vzdělavatele dospělých.

Vzdělavatele dospělých definují Průcha a Veteška (2014, s. 305) jako *„odborníka, který vede edukační proces. Rovněž se jedná o obecnou kategorii pracovníka přímo ovlivňujícího přípravu, průběh a výsledky (hodnocení) vzdělávacího procesu.“* Faktory, kterými vzdělavatel dospělých vzdělávací program ovlivňuje, lze vyjádřit například pomocí proměnlivostí rolí vzdělavatele dospělých během vzdělávacího procesu. Podle Langera (2016, s. 27) to je například role šéfa skupiny, jež kromě autoritativního postavení znamená určitou míru zodpovědnosti za vzdělávací proces. Dále se v některých případech v průběhu vzdělávacího procesu stává vzdělavatel dospělých členem skupiny účastníků vzdělávání, a to jej činí jejich partnerem

na stejné úrovni. Partnerem účastníků se vzdělavatel stává i v situacích, kdy získá roli poradce a účastníci se na něj obracejí s prosbou o radu.

Další skupinou faktorů, které ze strany vzdělavatele dospělých ovlivňují vzdělávací proces, jsou přístupy vzdělavatele ve vztahu k účastníkům vzdělávání. Ve vzdělávání dospělých se lze setkat s různými přístupy vzdělavatelů k účastníkům, které v rámci své praxe aktivně uplatňují. Podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 117) je v dnešní době možno narazit na případy, kdy jsou vzdělavatelé do organizací voleni především podle úrovně svých technologických znalostí, naopak na osobnostní a pedagogické dispozice se neklade velký důraz. Ale jsou to právě osobnostní a pedagogické dispozice vzdělavatelů, které úspěch vzdělávání podněcují. Úspěšnost vzdělávacího programu je závislá primárně na vzdělavatelově schopnosti zvolit odpovídající způsob předání příslušného tématu účastníkům. O způsobech předávání tématu pojednává psychologie učení.

Podle Kosíkové (2011, s. 54) se v psychologii vyčlenily tři základní teorie učení. Za prvé to jsou behaviorální teorie, které jsou založeny na pozorování chování účastníka vzdělávání. Dále teorie kognitivní zaměřující se na práci jedince s informacemi, a s tím spojené také zkoumání procesů myšlení a učení. Jako poslední uvádí autorka teorie humanistické, orientující se na emocionální a sociální hlediska, jež jsou s procesy učení spojována. V humanistickém pojetí se učením rozumí nacházení své identity. S tímto názorem se lze setkat i u Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 118), kteří o humanistickém vzdělávacím stylu tvrdí, že preferuje sebeobjevování, přičemž cílem učení účastníka je zdokonalování jeho charakterových vlastností. Mezi humanisticky orientované koncepce řadíme PCA, jenž je dále podrobněji rozveden jako jeden z příkladů přístupů vzdělavatele dospělých.

Zakladatel PCA Carl Ransom Rogers definuje základní hypotézu PCA následovně: *„Jedinci disponují ve svém nitru nesmírnými potencemi sebeporozumění a proměny vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní self. Tyto možnosti mohou být využity v definovatelné atmosféře, ve které vládnou podporující psychologické vztahy“* (Rogers, 1998, s. 106). Rogersovu myšlenku komentují Motschnigová a Nykl (2011, s. 60), kteří říkají, že Rogers na rozdíl od Freuda hovoří o tom, že v člověka je možno vkládat důvěru a že každý jedinec uvnitř sebe disponuje velmi hojnými prostředky, jež je s to uplatnit k porozumění a přetváření sebe sama. Vzdělavatel je v koncepci PCA nazýván facilitátorem. Facilitátora vymezují Průcha a Veteška (2014, s. 110) jako odborníka, který zaštiťuje děje uvnitř vzdělávané skupiny, čímž ji podporuje v naplnění stanovených skupinových cílů. V průběhu diskuze se drží spíše v ústraní, naslouchá probíhající debatě mezi členy skupiny a do diskuzního procesu zasahuje pouze za účelem udržování diskuze ve stanoveném směru.

Tolan říká, že teoretici PCA přirovnávají růst a změnu jedince k rostlině:

„Rostlinu nikdo nemůže přimět k růstu. Když jí však někdo poskytne správné podmínky – půdu, živiny, světlo, vodu, stane se z ní ta nejlepší možná rostlina. Nikdo nemůže změnit genetický materiál rostliny, takže ani sebevětší úsilí neudělá z růže vlčí mák. Jediné, co můžeme udělat, je obklopit ji tím, co potřebuje, a dívat se, jak bude kvést“ (Tolan, 2006, s. 21).

Rozvoj osobnosti je tedy podmíněn vztahem, který během realizace vzdělávacího programu mezi vzdělavatelem a účastníkem vzdělávání jistě vzniká. Podle Nykla (2012, s. 33) Rogers zjistil, že určitý vztah mezi dvěma jedinci směřuje k jejich psychickému růstu a přispívá také k sebedůvěře

a sociální vyspělosti. Podle Nykla míří Rogers přímo do hlubiny vztahů za účelem vymezit tři základní podmínky vedoucí k požadovanému růstu.

První podmínkou je akceptace. O podmínce akceptace Rogers (1998, s. 107) hovoří ve spojitosti s terapií, kdy terapeut dovolí, aby klient byl přesně takovým, jakým se momentálně cítí být. Klient může prožívat kupříkladu pocity rozpaků, odporu, strachu či lásky. Terapeutova úloha podle autora tkví v nehodnocení klientových pocitů. Motschnigová a Nykl (2011, s. 71) o podmínce akceptace říkají, že z akceptačního postoje vyplývá nedirektivní chování, které druhému člověku zaručuje volné pole k jeho rozvoji.

Podmínka empatického porozumění je druhou podmínkou PCA. Empatické porozumění podle Motschnigové a Nykla (2011, s. 74) znamená, že jedinec je s to druhému naslouchat a vnímat významy přijatých informací. Rogers (1998, s. 107) říká, že terapeut své pochopení pocitů druhého oznamuje. V ideálním případě je terapeut schopen vyložit nejen významy, ležící na povrchu klientova uvědomění, ale také ty, které zpozoroval pod úrovní klientova vědomí. Takový ideál se ovšem nevyskytuje často.

Třetí - a zároveň poslední - podmínkou je autentičnost. Autentičnost vymezuje Motschnigová a Nykl (2011, s. 65) jako stav, kdy vnitřní prožívání jedince je ve shodě s jeho vnějším vyjadřováním. Shoda může podle autorů nastat v případě, kdy si člověk v prvním kroku uvědomí a rozezná své pocity, a poté je schopen své vnitřní prožívání sdělit navenek. K autentičnosti se Rogers (1998, s. 106) vyjadřuje následovně: *„Čím více je terapeut ve vztahu ke klientovi sám sebou, nevypouští žádnou profesionální mlhu a nenasazuje osobní masku, tím je větší pravděpodobnost, že se bude klient proměňovat a růst konstruktivním způsobem.“*

Tři základní podmínky pro vývoj člověka směřují také k vytvoření tzv. podpůrného klimatu. Motschnigová a Nykl (2011, s. 43) tvrdí, že podpůrné klima nemůže nastat tam, kde je v ovzduší znatelný názor, že účastník dělá něco nesprávně či nedostatečně uspokojivě. Podpůrné klima se

naopak rozhostí tam, kde panuje rovnost, svoboda, porozumění, vřelost a účast.

2 Tvorba vzdělávacího programu

Po vymezení základních faktorů, které vzdělávací program v kontextu vzdělávání dospělých ovlivňují, následuje kapitola, která rozebírá tvorbu vzdělávacího programu pro dospělé účastníky vzdělávání. Druhá kapitola nabízí přehled stádií, během kterých je vzdělávací program při procesu svého tvoření formován. Pro vytváření vzdělávacího programu v rámci dalšího profesního vzdělávání, které bude předmětem empirické části bakalářské práce, je nezbytné provedení analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků. Během tohoto procesu se získávají cenná data, která umožňují vzdělávací program přizpůsobit konkrétním účastníkům vzdělávání. Dalším krokem je stanovení cíle, který se bude prolínat celým procesem tvorby vzdělávacího programu a bude také významně figurovat v rámci evaluace. Kapitola zahrnuje také vymezení obsahu vzdělávacího programu, jenž se vytváří v podobě učebních osnov či plánů. S obsahem se pojí také volba výukových formy, metod a prostředků.

Termín „vzdělávací program“ definují Průcha, Walterová a Mareš třemi různými způsoby. V prvním vymezení se jedná o dokument obsahující kurikulum, ve kterém je stanovena koncepce, cíl a obsah vzdělávání pro určitou úroveň nebo druh školy. Druhé uchopení pojmu spočívá v individuálním studijním plánu, jenž je určen především pro osoby se zdravotním postižením. Posledním způsobem pojetí termínu je *„specifický učební plán na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení“* (Průcha, Walter & Mareš, 2001, s. 295). Třetí způsob pojetí vzdělávacího programu je pro bakalářskou práci klíčový.

2. 1 Analýza vzdělávacích potřeb

Před samotným vymezením procesu analýzy vzdělávacích potřeb je nezbytné vymezit termín „vzdělávací potřeba“. Průcha a Veteška definují

vzdělávací potřebu jako *„určitý, často z hlediska jednotlivce subjektivně pociťovaný, deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností nezbytných k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám“* (Průcha & Veteška, 2014, s. 300). Palán (2002, s. 234) o vzdělávacích potřebách tvrdí, že jsou důležité primárně v oblastech dalšího profesního vzdělávání, a při tvorbě vzdělávacího programu považuje stanovení vzdělávacích potřeb za nezbytnost. Stanovení vzdělávacích potřeb se podle Prášilové (2006, s. 17) děje hlavně za účelem překonání výkonnostní mezery. Výkonností mezeru definuje jako porovnání aktuálního stavu znalostí a dovedností, které jedinec (skupina) zvládá, se stavem znalostí a dovedností, jež jsou po jedinci (skupině) požadovány.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 85) tvrdí, že analýza vzdělávacích potřeb je založena na hromadění informací o aktuálním stavu znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců a také jejich produktivitě, kdy následuje srovnání zjištěného s vyžadovanou úrovní. Takto lze rozpoznat nedostatky v produktivitě práce, se kterými je potřeba se vypořádat pomocí výběru adekvátní cesty vzdělávání. Ovšem existují i situace, kdy podle Prášilové (2006, s. 52) nelze pomocí vzdělávacího programu požadovaného stavu plně dosáhnout. Nelze totiž přehlédnout další aspekty, které produktivitu lidí ovlivňují (např. organizace práce, mezilidské vztahy, uspořádání pracoviště apod.).

Aby bylo možné analýzu vzdělávacích potřeb provést, je nezbytné pátrat v organizaci po určitých datech, která je možno získat hned několika způsoby. Mužík (2011, s. 275) za základní způsob analýzy vzdělávacích potřeb považuje analýzu práce, resp. pracovních pozic. Organizace od pracovníka očekává určitý způsob jednání a chování, které vychází právě ze specifik, jež s sebou daná pracovní pozice přináší. Analýza pracovních pozic jistě nabývá na významnosti, jelikož s její pomocí lze určit základní orientaci rozvoje zaměstnanců, a to i navzdory tomu, že pro pracovní pozice často existují jen všeobecná pravidla. Průcha a Veteška (2014. s. 31) za cíl analýzy

pracovní pozice považují sesbírání informací o charakteru a průběhu práce na určitém pracovním místě. Analyzují se také kompetence a práva, kterými by měl být pracovník na daném pracovním místě obdařen. Za hojně užívané metody sběru dat o pracovních místech Průcha a Veteška považují pozorování, strukturovaný nebo nestrukturovaný rozhovor, hromadný rozhovor či dotazníkové šetření. Medlíková (2010, s. 36) v této souvislosti hovoří o efektivitě situací, kdy se vzdělavatel má možnost setkat jak se zadavatelem, tak s potencionálními účastníky vzdělávání. Setkání napomáhají předcházet zbytečným komplikacím a zároveň s sebou přinášejí pozitivní vliv na vlastní realizaci vzdělávacího programu.

Dalším ze způsobů analýzy vzdělávacích potřeb v organizaci je tzv. klasický přístup, který podle Mužíka (2011, s. 273) spočívá v pozorování podřízených svými vedoucími pracovníky, kteří subjektivně vyhodnocují nedostatky v práci. Posléze jsou nedostatky řešeny adekvátním vzdělávacím programem, jemuž jsou zaměstnanci důsledkem iniciativy manažerů podrobeni. Medlíková (2010, s. 36) ovšem upozorňuje na to, že zadavatel, který vzdělavateli ukládá zakázku, mnohdy není schopen vzdělávací potřeby rozeznat. Průcha a Veteška (2014, s. 300) tvrdí, že je nutné objektivní posouzení vzdělávacích potřeb, a to se děje pomocí analýzy dokumentace či již zmíněného dotazníkového šetření či rozhovoru.

2. 2 Cíl vzdělávacího programu

Po analýze vzdělávacích potřeb následuje definování cíle vzdělávacího programu. Palán (2002, s. 233) pod pojmem „vzdělávací cíl“, vidí *„myšlenkovou anticipaci obecných výsledků vzdělávacích aktivit.“* Petty uděluje vzdělávacím cílům synonymum „obecné cíle“ a přirovnává je k šipkám na kompasu, které vyjadřují přibližnou cestu, jíž se vzdělavatel vydá. Zároveň poukazuje na nezbytnost jejich definování navzdory tomu, že

obecné cíle vzdělavateli neobjasňují konkrétní vzdělávací aktivity (Petty, 2013, s. 393). Termín „obecný cíl“ bude později použit v empirické části práce.

Poté, co jsou obecné cíle definovány, se obvykle přistupuje ke konkretizaci cílů a vznikají tzv. výukové cíle, prostřednictvím kterých jsou obecné cíle uskutečňovány (Palán, 2002, s. 233). Švec, Filová a Šimoník (2004, s. 22) definují výukový cíl takto: „*Výukový cíl lze definovat jako ujasněný zamýšlený výsledek učební činnosti, ke kterému učitel společně se žáky směřuje*.“ Skalková (2007, s. 120) tvrdí, že zkonkretizované cíle lze kupříkladu nalézt v učebních plánech nebo se také s nimi pracuje při evaluaci učebních výsledků. Mužík (1998, s. 39) vidí výhody stanovení výukového cíle také pro účastníky vzdělávání. Je to například pocit větší jistoty, jelikož účastníci vzdělávání vědí, co mohou od vzdělávacího programu očekávat. Výukové cíle lze dle Maňáka a Janíka (2009, s. 134) kategorizovat do tří základních oblastí: cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické. Obohacení v podobě rozlišování tří oblastí pramení z činnosti Benjamina Samuela Blooma, jenž v roce 1956 vytvořil tzv. taxonomii výchovně-vzdělávacích cílů. Jeho návrh se ovšem vztahoval pouze na kognitivní oblast, proto byla Bloomova taxonomie později doplněna o taxonomii afektivních a psychomotorických cílů. Bloomova taxonomie je podle Prášilové (2006, s. 112) jednou z nejznámějších taxonomií kognitivních výukových cílů a má podobu hierarchie, která se od roku 1956 sestávala ze šesti následujících úrovní: porozumění, aplikace, analýza, syntéza a posouzení. Dnes se již lze setkat s revidovanou verzí z roku 2001, kterou popisují například Byčkovský a Kotásek (2004, s. 236) následovně: zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit.

Jak již bylo napsáno výše, ke kognitivní oblasti vzdělávacích cílů byly přiřazeny i oblasti psychomotorické a afektivní. Psychomotorické cíle dle Zormanové (2017, s. 107) zahrnují osvojování psychomotorických

dovedností, které člověk nabývá při přímém zacházení s příslušnými nástroji a předměty během praktického cvičení. Petty (2013, s. 396) jako příklady psychomotorických cílů uvádí například plachtit, kreslit, házet či svářet. Na psychomotorické cíle se ve své taxonomii zaměřuje Dave, jenž je řadí do následující hierarchie kategorií: imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace, automatizace (Kalhous, 2009, s. 288). Poslední oblastí jsou cíle afektivní, u kterých Petty (2013, s. 396) uvádí příklady jako naslouchat, ocenit důležitost nebo citově na něco reagovat. Prášilová (2006, s. 123) představuje taxonomii afektivních cílů podle Krathwohla, jenž jednotlivé kategorie seřadil následujícím způsobem: vnímání podnětů, reagování na ně, ocenění hodnot, integrování hodnot (organizace) a internalizace hodnot v charakteru.

Při nastavování výukových cílů je nutno myslet také na požadavky, které jsou na ně kladeny. Čtyři základní požadavky, jimiž jsou výukové cíle při své tvorbě podrobeny, definuje Kalhous (2009, s. 276). Prvním z požadavků je komplexnost. Komplexnost říká, že osobnostní změny studenta, ke kterým ve výuce dochází, by se neměly omezovat pouze na rovinu kognitivní, ale také by měly zasahovat do psychomotorické a afektivní dimenze. Druhým požadavkem je konzistentnost a podle Kalhouse se jí mají na mysli vazby vzájemné závislosti vyšších a nižších cílů, kdy vyšší cíle jsou nadřízené těm nižším a postupuje se tak z roviny obecných cílů do roviny větší a větší konkretizace. Třetím požadavkem na výukové cíle je podle Kalhouse jejich kontrolovatelnost. Ta vyžaduje stanovování požadovaného výkonu, jenž je vyjádřen příslušnou formou činnosti studenta, kterou lze pozorovat a následně vyhodnotit. K tomu slouží užití tzv. aktivních sloves (např. absolvent bude umět definovat, nakreslit, analyzovat). Posledním požadavkem na výukové cíle je dle Kalhouse přiměřenost. V praxi to znamená vytyčení takových cílů, které budou přiměřeně obtížné, zároveň pro účastníka vzdělávání realizovatelné.

2. 3 Obsah vzdělávacího programu

Další fází procesu tvorby vzdělávacího programu je proces vytváření jeho obsahu. Vytváření obsahu pro dospělé účastníky vzdělávání je odlišné od vytváření obsahu v pedagogickém prostředí. To potvrzuje například Mužík (2011, s. 73) svým tvrzením, že výraz „učivo" v dalším profesním vzdělávání nabývá jiného významu, než je znám ze školství.

V pojednání o obsahu vzdělávacího programu je potřeba vypořádat se také s pojmem „didaktická transformace obsahu", který je významný jak v pedagogickém prostředí, tak i v andragogické didaktice. Podle Skalkové (2007, s. 71) didaktická transformace spočívá v přenášení vědeckých obsahů do obsahů, jež jsou vyučovány. Upozorňuje na to, že především vzdělavatel by měl vědeckému obsahu detailně rozumět, a rovněž apeluje na jeho schopnost předat své poznatky adekvátním způsobem, jenž bude přizpůsoben například věku účastníků vzdělávání. Janík (2009, s. 139) tvrdí, že didaktická transformace je chápána ve dvou rovinách – jako ontodidaktická a psychodidaktická. Ontodidaktická transformace znamená čerpat z primárních zdrojů informací a převádět je do kurikulárních obsahů. Při první fázi transformace se při výběru vzdělávacího obsahu přihlíží také ke kategoriím cílů a musí se respektovat také požadavky společnosti, jako je například kritérium užitečnosti, kulturní důležitost či historická významnost obsahu. Psychodidaktická rovina didaktické transformace obsahu představuje postup od kurikulárních dokumentů k obsahu výuky, kde se jedná primárně o vytvoření vztahu „žák - obsah". Vztah „žák - obsah" disponuje objektivní a subjektivní dimenzí. Objektivní dimenze vztahu spočívá v potřebě oborové legitimity a správnosti obsahu, subjektivní dimenze pak v přihlížení k zájmům, zkušenostem a učebním potencialitám účastníků vzdělávání. O dvou rovinách didaktické transformace obsahu hovoří rovněž Knecht (2007, s. 68), který tvrdí, že první rovina znamená

volbu takových informací, která budou upevněny v kurikulu a jež budou ve výuce reálně předkládány. Druhá rovina prezentuje hlavně denní aktivity vzdělavatele a znamená didaktickou podobu vzdělávacích obsahů, které jsou již konkrétní.

Obsah vzdělávacího programu musí vždy vycházet z výukových cílů, o kterých pojednává předešlá podkapitola 2. 2. Také je nezbytné držet se potřeb zadavatele, jak o tom hovoří Bartoňková (2013, s. 50). Tvrdí, že v případě jakéhokoli obsahu musí vzdělávací program vždy naplňovat potřeby zadávající organizace a také účastníků vzdělávání. Pokud se vzdělavatel nesoustředí na zájmy organizace, hovoří se o mrhání zdroji. Mužík (2004, s. 57) o obsahu vzdělávacího programu tvrdí, že v mnoha případech dochází také k tomu, kdy ten, kdo plně rozhoduje o náplni vzdělávacího programu, je sám vzdělavatel. Tato skutečnost jej činí za obsah výuky více zodpovědným. Vzdělavatel by měl při vytváření obsahu zkoumat jeho hodnotu v dnešním světě a zároveň také jeho uplatnitelnost v praktickém životě účastníků vzdělávání.

Podle Zormanové (2017, s. 94) se nejčastěji obsah vzdělávacího programu definuje v učebních osnovách či učebních plánech, a to především v případech, kdy je vzdělávání rozplánováno na více tematických výukových celků. Podobně obsah vzdělávacího programu vymezuje i Mužík (2004, s. 56), který tvrdí, že učební plány obsahují seznam předmětů, jejich časové vymezení a učební osnovy, které pak prezentují bližší vytyčení tématu v jednotlivých předmětech či tematických výukových celcích.

Petty (2013, s. 427) hovoří o tom, že v mnoha situacích se vyskytne nutnost odchýlit se od předem připraveného obsahu. Odchýlení nastává například v případech, kdy účastník vzdělávání učební látku nepochopil nebo ji nepochopil dostatečně, a je tak potřebné, aby vzdělavatel učivo vysvětlit znova. Další příklad odchýlení se od obsahu vzniká v situaci, kdy probíraná látka účastníky nudí, pak lze přistoupit ke zkrácení zabývání se

určitým tématem. Pokud k odchylování dochází, obvykle tato situace neznamená pochybení na straně vzdělavatele. Chyba by byla, pokud by vzdělavatel nebyl dostatečně flexibilní a vnímavý na aktuální potřeby účastníků vzdělávání.

2. 4 Formy, metody a prostředky

Následující podkapitola je zaměřena na formy, metody a prostředky, které jsou v rámci vzdělávacího programu používány. Formy vymezuje Mužík (2004, s. 55) jako: *„… určitý rámec výuky, tj. vyučování a učení. Jsou to vlastně různé způsoby řízení a organizace didaktického procesu*." Terminologické ukotvení pojmu přináší i Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 79), kteří tvrdí, že formy výuky jsou *„způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků."* Klasifikací forem ve vzdělávání dospělých lze nalézt v literatuře spoustu. Podle Mužíka (2011, s. 84) je v dnešní didaktice do určité meze nejrozšířenější dělení na přímou výuku, distanční vzdělávání, kombinované studium a sebevzdělávání. Toto dělení se podle Šeráka (2009, s. 77) preferuje z toho důvodu, že je zakotveno v naší legislativě. Maňák a Švec (2009, s. 197) organizační formy výuky klasifikují do tří kategorií – podle charakteru výukového prostředí, podle délky trvání a podle vztahu k osobnosti žáka. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka budou východiskem i pro bakalářskou práci a Maňák se Švecem ji dále dělí na výuku individuální, individualizovanou, skupinovou a hromadnou.

Individuální formu výuky lze podle Zormanové (2017, s. 136) popsat jako formu, kdy se jeden vyučující věnuje vždy jednomu účastníkovi vzdělávání. Individuální forma výuky byla používána spíše v minulosti, nicméně se s ní lze setkat i dnes, a to zejména při výuce jazyka či ve vysokém školství při individuálních konzultacích vyučujících se svými studenty.

Individualizovaná forma výuky podle Kasíkové (2009, s. 203) znamená, že účastník vzdělávání je veden primárně soustavou úkolů, nikoliv fyzickým vyučujícím. Pod individualizovanou formou výuky si lze představit například e-learning. Skupinová forma výuky podle Václavíka (2009, s. 303) spočívá v rozdělení skupiny do menších skupin, které většinou tvoří počet pěti až sedmi osob. Vypracování zadaného úkolu ve skupině má za důsledek zlepšování běhu výuky a žáci tak mohou dospět k lepším výsledkům, než kdyby na zadání pracovali samostatně. Podle Maňáka a Švece (2003, s. 138) se skupinová forma výuky využívá v případě řešení náročnějšího úkolu. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení schopnosti účastníků spolupracovat, což autoři považují za primární pozitivum skupinové formy. Poslední organizační formou výuky podle vztahu k osobnosti žáka je hromadná forma. Václavík (2009, s. 295) tvrdí, že počátky uplatňování hromadné formy výuky jsou známy již z přelomu 16. a 17. století. Zároveň je nejužívanější formou dnešní doby. Hromadná forma výuky požaduje sestavení takové skupiny účastníků vzdělávání, jejíž členové disponují podobným věkem a psychickou zralostí. Studenti pracují ve stejném čase na stejných zadáních. Vzdělavatel, který zastává pozici centrálního vedení, vyučuje jednotným tempem.

Další část podkapitoly patří metodám, které bývají ve vzdělávání dospělých užívány. Termín „metoda“ vysvětluje Skalková (2007, s. 181) následovně: „*…způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*.“ S touto definicí koresponduje i pojetí Zormanové (2017, s. 141), která hovoří o tzv. výukových metodách a chápe je jako „*cílený a záměrný postup, dle kterého se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces*.“

Podle Mužíka (2011, s. 89) mají metody ve vzdělávání dospělých důležité místo a s tím souvisí i neustálé narůstání jejich počtu. Vysoký počet metod souvisí i se zvyšujícím se množstvím klasifikací metod užívaných ve

výuce, které se člení na základě různě stanovených kritérií. Například Maňák a Švec (2003, s. 48) výukové metody rozdělují podle zvyšující se náročnosti edukačních vazeb na metody klasické, aktivizující a komplexní, kdy komplexní metody představují nejnáročnější edukační vazby. Pro bakalářskou práci bylo vybráno Veteškovo (2016, s. 175) rozdělení, který výukové metody člení podle míry aktivity a samostatnosti účastníků vzdělávání na metody výkladově ilustrativní, dialogické a problémové. Výkladově ilustrativní metody jsou podle něj uplatňovány tehdy, když jsou vzdělavatelem předávány nové či složitější informace, a to zejména v případech početnějších skupin účastníků vzdělávání (např. přednáška). Dialogické metody jsou podle autora založeny na vyšším stupni aktivity ze strany účastníků vzdělávání, neboť se orientují na jejich rozvoj v oblastech, jako jsou samostatné myšlení, analýza problémů či argumentace (např. rozhovor, diskuze). Problémové metody jsou dle Vetešky v dnešní době u vzdělavatelů velmi oblíbené. Spočívají ve skupinové práci, kdy menší skupiny účastníků vzdělávání usilují o co nejlepší zpracování zadaného úkolu vzdělavatelem (např. případové studie, brainstorming, hraní rolí).

Závěr podkapitoly je věnován prostředkům, které jsou ve vzdělávání dospělých využívány. O didaktických prostředcích Šerák (2009, s. 80) tvrdí, že se jedná primárně o vyučovací pomůcky, techniku, vyučovací prostředí a také zařízení těchto prostor. Podle něj všechny zmíněné prostředky vedou ke zvyšování efektivity a kvality vzdělávacího programu. Maňák (2009, s. 260) hovoří o efektivnosti propojení smyslového a racionálního vnímání informací. Tvrdí, že výsledky experimentů doložily, že situaci, kdy k propojení smyslového vnímání s určitou oblastí mozku nedojde, člověk není schopen vnímat. Petty (2013, s. 366) klade důraz na používání vizuálních pomůcek, jelikož 87 % informací je přijímáno očima, 9 % sluchem a 4 % jinými smysly. Hlavní výhody jejich uplatňovaní vidí v tom, že upoutávají pozornost, vnášejí do výuky změnu, podporují zpřesňování

abstraktních konceptů, lehce se zapamatují a jsou také vnímány jako důkaz vzdělavatelova zájmu. Maňák (2009, s. 259) ovšem upozorňuje na to, že příliš velké množství didaktických prostředků užitých ve výuce může způsobit znehodnocení názornosti, které s sebou přinášejí. Existence velkého množství didaktických prostředků může také zapříčinit frustraci vzdělavatele z neschopnosti vybrat ty nejvhodnější pro svou výuku. Dále Maňák uvádí funkce didaktických prostředků ve výuce. Je to například funkce komunikativnosti a sociability, která představuje rozvoj vztahů a komunikace během výuky, nebo funkce ergonomická, jež říká, že didaktické prostředky pomáhají látku uchopit rychleji a s větší jednoduchostí**.** Obst (2009, s. 337-345) za prostředky užívané ve výuce považuje například pracovní materiály, filmový projektor, notebook, psací potřeby, kopírovací a rozmnožovací stroje, databázové systémy (CD ROM disky), trenažéry, tabule, kalkulátory, učební úbor atd.

Ke tvorbě vzdělávacího programu zcela jistě patří jeho evaluace, bez které by vzdělávací program nebyl úplný. Nejen proces vytváření vzdělávacího programu, ale rovněž navrhování evaluace vzdělávacího programu probíhá ještě před samotnou realizací vzdělávacího programu. A proto se další kapitola teoretické části bakalářské práce věnuje právě evaluaci.

3 Evaluace vzdělávacího programu

Evaluace vzdělávacího programu s sebou v prvé řadě nese vymezení určitých termínů. K pojmu „evaluace“ se vztahuje také pojem „hodnocení“. Tyto pojmy jsou buď slučovány a pojímány jako synonyma, anebo je autoři od sebe oddělují. Navzdory tomu, že oba pojmy nabývají významové podobnosti, přesto mezi nimi je možno nalézt určité rozdíly. V tomto pojetí pojem „evaluace“ bývá nadřazen pojmu „hodnocení“, které je chápáno jako součást evaluačního procesu. Rozlišování pojmů zastává například Palán, který pojem „evaluace“ definuje takto: „*Ve vzdělávání je evaluace hodnotící proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál*“ (Palán, 2002, s. 59). A pojem „hodnocení“ Palán vysvětluje následovně: „*Proces hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení prospěchu (znalostí, dovedností, návyků) zpravidla podle standardů, a to na počátku, v průběhu a zejména v závěru vzdělávacího procesu*“ (Palán, 2002, s. 74). Myšlenku propojení těchto dvou pojmů v synomyma zastávají například Průcha a Veteška: „*Ve vědeckém pojetí je evaluace chápána jako hodnocení, které s pomocí exaktních metod stanovuje kvalitu a efektivitu určitých programů, procesů, dosahovaných výsledků a efektů, činností zúčastněných subjektů*“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 106). Sjednocení termínů „evaluace“ a „hodnocení“ bude užíváno i v bakalářské práci pod pojmem „evaluace“.

Evaluace má mnoho různých dělení. Jedno z nich uvádí například Vašťatková (2006, s. 10), která evaluaci rozděluje na externí (vnější) a interní (vnitřní). Externí evaluace s sebou nese výhodu objektivního hodnocení výsledků, zároveň také nevýhodu v pravděpodobnosti nemožnosti provedení komplexního hodnocení výsledků, které jsou kromě výukového procesu ovlivněny také kupříkladu mezilidskými vztahy. V empirické části bakalářské práce se bude jednat o evaluaci interní, jež je nahrazována synonymem autoevaluace. Autoevaluace se podle Vašťatkové (2009, s. 582)

provádí z důvodu menších finančních nákladů, než je tomu u evaluace externí. Dále autoevaluace znamená také určitou mírou zodpovědnosti, jelikož sám vzdělavatel vykazuje výsledky své práce, a udržuje tak určitou úroveň kvality své práce. Veteška (2016, s. 180) tvrdí, že kromě nabývání profesních kompetencí je to právě kvalita práce vzdělavatele, které dnešní andragogika přikládá důraz. Další z možných dělení evaluace uvádí Žlábková a Rokos (2013, s. 328). Rozdělují evaluaci na formativní a sumativní. Formativní evaluace se provádí během vzdělávacího programu a dává si za úkol posílit účinnost vzdělávání účastníka. Sumativní evaluace je realizována po skončení vzdělávacího programu, což umožňuje získat komplexní shrnutí výsledků účastníků vzdělávání.

Provádění evaluace má své kladné, ale rovněž i záporné stránky. O výhodách evaluace hovoří například Vodák a Kucharčíková (2011, s. 126). Ti jako příklady výhod uvádějí koordinaci úseku lidských zdrojů a vedení organizace nebo třeba přispívání ke sjednocení vzdělávání. Výhody v provádění evaluace vidí také Medlíková (2010, s. 104), která jako její kladné stránky uvádí například konstruktivní komentář k výkonu vzdělavatele nebo publikovatelný nástroj pro oddělení marketingu a public relations. Existují také jisté nevýhody provádění evaluace, jež od evaluování odrazují. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 126) shledávají nevýhody evaluace například v komplikovaném získávání potřebných dat k evaluaci, v nezbytnosti obětování velkého množství času, snahy či finančních prostředků. Dále uvádějí třeba náročnost zřetelného vystihnutí konkrétních výsledků, které vzdělávací program přinesl, poněvadž účastníci vzdělávání jsou usměrňováni i jinými organizačními faktory a závěrečné úspěšné či neúspěšné hodnocení vzdělávacího programu nemusí mít hodnotu odpovídající realitě.

V pojednání o evaluaci vzdělávacího programu nelze opomenout evaluační metody. V procesu evaluace se můžeme setkat s velkým

množstvím používaných metod, které jsou podobny metodám, používaným v rámci různých vědeckých výzkumů. S ohledem na široké spektrum metod evaluace byly pro charakteristiku v teoretické části vybrány pouze některé z nich. Vašťatková (2006, s. 173-186) uvádí přehled vybraných evaluačních metod. Jednou z nich je například dotazník, který Vašťatková popisuje jako soubor dopředu vypracovaných otázek, na něž je dotázaným odpovídáno písemnou formou. Další evaluační metodou je případová studie, která dovoluje zhodnotit účastníkovo komplexní pochopení nově naučené látky. Evaluační metodou je také rozhovor, spočívající ve sbírání informací skrze ústní komunikaci s respondentem. V průběhu komunikace s respondentem je nezbytné myslet na adekvátní vedení rozhovoru a jeho zaznamenání.

Pro evaluaci jsou v praxi užívány evaluační modely. Vodák a Kucharčíková o modelech evaluace tvrdí, že jsou sestaveny z několika úrovní. Je doporučeno začít evaluací první úrovně a postupně pokračovat až k úrovni nejvyšší. V případě, že odhalí neefektivnost vzdělávání, je nutné pak ve fázi interpretace evaluace určit, na které z úrovní došlo k omylu. Pro každou z úrovní bývají obyčejně vybrány určité metody či určitá spojení metod (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 137). Zvolit si model evaluace ve vzdělávání dospělých lze z poměrně široké nabídky. Tenkl (2014, s. 42) dává za příklad evaluačních modelů třeba Stufflebeamův model neboli model CIPP (zkratka anglických slov context, input, process a product; v překladu kontext, vstup, proces a produkt), který je orientován na dlouhodobé projekty, na nichž pracuje velké množství osob a je do nich investováno velké množství financí. Tento typ projektů bývá ve většině případů prováděn na vysokoškolské půdě. Následující podkapitola se zabývá Kirkpatrickovým modelem, který je ve vzdělávání dospělých nejrozšířenější, a na jehož základě bude provedena evaluace v empirické části bakalářské práce.

3. 1 Kirkpatrickův model evaluace

Kirkpatrickův model evaluace se podle Pituchové (2013, s. 86) stal nejoblíbenějším modelem pro evaluaci v oblasti vzdělávání. Model sestavený Donaldem L. Kirkpatrickem je orientován na možnost měření požadovaného efektu, který by měl vzdělávací program organizaci přinést. Dvořáková (2013, s. 17) tvrdí, že model byl vyvinut na počátku 60. let 20. století a původně sloužil k evaluačním procesům výhradně v rámci firemního vzdělávání. Později byl Kirkpatrickův model rozšířen a dnes je již aplikován do všech sfér vzdělávání dospělých. O rozšíření se podle Tenkla (2014, s. 42) zasloužil například Phillips, jenž Kirkpatrickův model obohacuje o pátou úroveň, kterou nazývá „návratností investic".

Kirkpatrickův model se tedy stává ze čtyř úrovní, které jsou postupně zkoumány: reakce, učení, chování a výsledky. O první úrovni „reakce" Dvořáková (2013, s. 18) tvrdí, že se jedná o snahu nalézt odpověď na otázku, zda se účastníkům vzdělávací program líbil. První úroveň je jednoduchá a v praxi se s ní lze setkat nejčastěji. Účastníci jsou vyzváni k tomu, aby ohodnotili kladné a záporné stránky vzdělávacího programu. Pituchová (2013, s. 87) říká, že k získání dat se využívají metody dotazníku nebo rozhovoru. Proces evaluace na druhé úrovni spočívá v evaluaci poznání. Poznání je podle Tenkla (2014, s. 33) vymezeno jako určitá hladina změny účastníkových znalostí nebo schopností. Dvořáková (2013, s. 18) uvádí, že evaluace poznání reaguje na otázku, zda se účastníci danou látku naučili. Pituchová (2013, s. 87) říká, že na druhé poznání se používají metody testů, rozhovorů a pozorování. Třetí úroveň nese název evaluace chování. Tenkl (2014, s. 33) o evaluaci chování tvrdí, že je v této fázi zkoumána schopnost účastníka transformovat nové vědomosti do svých všedních aktivit prováděných v pracovním prostředí. Dle Tenkla je třetí fáze časově náročnější, jelikož je nezbytné poskytnout absolventům určitý prostor

pro zpracování nových informací a následné ztotožnění se s nimi ve své reálném praxi. Za metody používané na třetí úrovni modelu považuje Pituchová (2013, s. 87) rozhovory a pozorování. Během procesu evaluace chování je v praxi zapotřebí spolupráce s liniovými manažery organizace. Čtvrtá - a zároveň poslední z úrovní modelu - je evaluace výsledků. Dvořáková (2013, s. 19) o evaluaci výsledků hovoří jako o nejnáročnější z fází, a to konkrétně z důvodů časových, finančních a také její namáhavosti. Není pravděpodobné, že se získá dostatek důkazů přímé souvislosti zjištěných dat o proměně absolventů vzdělávání se vzdělávacím programem. V případě, že se povede správných výsledků evaluace dosáhnout, jsou k dispozici velmi cenná data, která vykazují kvalitu a efektivitu vzdělávacího programu. I ve čtvrté fázi se Pituchová (2013, s. 87) zmiňuje o metodách, jež se na úrovni evaluace výsledků užívají. Volí se zde vhodné formy systémů řízení a hlášení, které informují o naplňování podnikatelských cílů. Výsledky jsou ovšem limitovány obtížnou prokazatelností vlivu zaměstnanců na zjištěnou změnu v organizaci.

Při vytváření vzdělávacího programu je také nutná znalost cílové skupiny potencionálních účastníků vzdělávání. V případě dalšího profesního vzdělávání se bude jednat především o porozumění pracovní oblasti, ve které budou pracovníci vzděláváni. Následující kapitola se proto zabývá vymezením volnočasových zařízení pro mládež a profese pracovníka, který v nich pracuje.

4 Volnočasová zařízení pro mládež

Čtvrtá kapitola se zabývá vymezením volnočasových zařízení pro mládež v České republice a počíná se krátkou rozpravou o volnočasových institucích pro mládež v obecné rovině. Vágnerová (2012, s. 396) o volnočasových institucích pro mládež tvrdí, že působí na zařazení pubescenta do společnosti. Zároveň také tyto instituce disponují určitým vlivem na rozšiřování osobnostních schopností a dovedností. Volnočasové instituce mohou někdy vynahrazovat prostředí nesprávně fungující rodiny dospívajícího či jeho nezdary ve škole.

V praxi se lze setkat s mnoha typy tzv. volnočasových institucí. Hájek (2011, s. 143-155) představuje ty, se kterými se lze v České republice setkat nejčastěji, a rozděluje na šest skupin subjektů: školská zařízení pro zájmové vzdělávání (např. dům dětí a mládeže, školní družina), školská výchovná a ubytovací zařízení (např. domov mládeže), školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu (např. diagnostický ústav, dětský domov), nestátní neziskové organizace, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a živnostenské podnikání k dětem a mládeži (např. hudební či výtvarné kurzy apod.). Pro účely bakalářské práce se podkapitola zaměřuje především na subjekty typu nestátní neziskové organizace a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, na jejichž hranici leží organizace, která bude figurovat v rámci empirické části bakalářské práce.

Hájek (2011, s. 143-155) tvrdí, že nestátní neziskové organizace (dále jen NNO) jsou vedle škol a školských zařízení velmi významným činitelem, nabízející dětem a mládeži využít jejich volný čas k přirozenému rozvíjení jejich schopností, dovedností, talentu a zároveň jsou také schopny mladou generaci účinně připravovat na jejich dospělý život. NNO mohou také čerpat z dotací, které vypisují různá ministerstva a orgány veřejné správy. Významnou roli zastává také obec, v níž se NNO nachází, jelikož je jí

zákonem uloženo zajistit vhodné podmínky pro děti a mládež v oblasti kultury, sportu a jiných zájmových a vzdělávacích aktivit, a tak jim umožnit vyplnit svůj volný čas smysluplným způsobem. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM) navštěvují mladí klienti, kteří procházejí složitými životními problémy (např. nefunkční rodinné vztahy), jsou vystavováni vlivu sociálně patologických jevů (např. zneužívání návykových látek) nebo je jim typický specifický životní styl, jenž společnost nepřijímá (např. členství v gangu). NZDM si kladou jako hlavní úkol pomoci právě těmto dospívajícím projít všemi těžkými situacemi a pomoci jim zvýšit životní úroveň. Každé NZDM si vytváří svůj program individuálně. Obecně platí to, že klient může do NZDM docházet bezplatně a může také zůstat v anonymitě. NZDM nabízejí atraktivní činnosti, jimiž může cílová skupina dospívajících smysluplně trávit svůj volný čas.

4. 1 Charakteristika profese pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež

Profese pracovník ve volnočasových zařízeních pro mládež není jasně vymezitelná ve smyslu, do jakého oboru patří. Nelze tvrdit, že tato profese je čistě pedagogického či psychologického charakteru nebo že se jedná o sociálního pracovníka. Z pedagogického hlediska se tato profese podobá profesi pedagoga volného času. Žumárová (2009, s. 738) tvrdí, že pedagogika volného času se zaměřuje na postavení volného času v životě dnešního člověka a zajímá se také o volbu adekvátních volnočasových činností, a to jak u dětí a mládeže, tak i u dospělých jedinců. Pedagogika volného času zaštiťuje mimoškolní pedagogické aktivity. Nicméně ani pedagogika volného času nevyjadřuje, o co se konkrétně jedná v případě dané profese, jenž bude v empirické části zkoumána.

Profese pracovníka ve volnočasovém zařízení pro mládež spadá rovněž do skupiny pomáhajících profesí. Pomáhající profese definuje například Hartl (2004, s. 188) v psychologickém slovníku jako *„souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; (…) společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví."* Slovník sociální práce hovoří o pomáhající profesi takto: *„Pomáhající profese je profese vzniklá v souvislosti se slábnoucí úlohou rodiny a jiných tradičních systémů sociální podpory. Cílem pomáhající profese je institucionalizované poskytování této podpory"* (Matoušek, 2008, s. 140). Pro pomáhající profese jsou kromě požadavků na určitou úroveň odborného vzdělání typické také individuální vztahy mezi profesionálem a klientem. Podle Kopřivy (2013, s. 14) je vztah profesionál – klient velmi důležitou složkou práce. Proto je pro pomáhající profese klíčová především osobnost jejího nositele. Kopřiva dále tvrdí, že také nositelé jiných profesí (například advokát, manažer, holič) přicházejí se svými klienty do kontaktu každý den, nicméně v těchto případech se nejedná o rovinu osobního vztahu. Klienti pomáhajících pracovníků velmi často vyžadují důvěrný, bezpečný a přijímající vztah. O vztahu mezi klienty a pomáhajícím hovoří také Hawkins a Shohet (2004, s. 17), kteří tvrdí, že se jedná o jiný vztah, než je nám znám z našich každodenních životů. Jedinec, jenž se rozhodl vykonávat práci pomáhajícího, navazuje s klienty vztahy, v nichž upřednostňuje potřeby klientů před těmi svými. Často ovšem nastávají chvíle, kdy je klient za práci pomáhajícího nevděčný a pomáhající tak může být vystaven pocitu vyčerpání. Pocit vyčerpání je jedním z mnoha rizik, která s sebou pomáhající profese přináší.

Rizikům výkonu pomáhající profese se věnuje například Géringová (2011, s. 78-122), jež rizika vnímá jako tzv. odvrácenou stranu pomáhajících profesí. Jedná se například o zneužívání své moci a vnímání klienta jako bezmocného jedince, což má za následek nižší míru jeho spoluzodpovědnosti

na řešení daného problému. Kopřiva (2013, s. 40) tvrdí že proces pomoci tak nemusí dosáhnout svého záměru, jímž je klientův rozvoj a samostatnost. Jako další odvrácenou stranu pomáhajících profesi Géringová (2011, s. 78-122) například uvádí tzv. syndrom pomáhajícího, který se zabývá otázkou, proč se lidé rozhodli pomáhat, a dokonce tak činí „na plný úvazek". Autorem termínu „syndrom pomáhajícího" je Wolfgang Schmidbauer, jenž jeho zdroj nachází v tom, že pomáhající není schopen vyjadřovat své city a potřeby. Své city a potřeby tak pomáhající schovává za pomáhání druhým, které vnímá jako jistou obranu. Významnost zkoumání syndromu pomáhajícího vidí v tom, že tak lze efektivněji podporovat duševní hygienu pomáhajících a lze se zaměřit na vytváření jejich pevné motivace (Schmidbauer, 2015, s. 16).

Přestože pro pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež jsou individuální vztahy s klienty významnou složkou náplně práce, setrvává pro ně také specifikum skupinové práce. Práce se skupinou nás přivádí k pedagogice a školnímu prostředí, jelikož skupinová forma výuky je jednou z běžně užívaných organizačních forem, a to jak u dospělých, tak u dětí a mládeže (viz 2. 4). Problémy, které ve třídě řeší pedagogové, často řeší právě i pracovníci ve volnočasových zařízeních pro mládež. *„Každé dítě se samo o sobě může jevit docela poslušné a přátelské, ale dejte je dohromady a najednou jako by to byla úplně úplně jiná stvoření"* (Fontana, 2010, s. 357). Fontana zde hovoří o problémech se skupinovým chováním, jež často mohou celý program výuky (či volnočasové aktivity, pozn. aut.) rozložit. Pokud je takovým způsobem výuka narušována, tvrdí, že situaci lze řešit primárně změnou chování pedagoga. Jako další možná řešení se nabízejí například rozdělení nepřizpůsobivých jedinců ve smyslu rozsazení po místnosti nebo individuální komunikace s jednotlivci nepřizpůsobivé skupiny. Individuální komunikace přivádí zpět k individuálnímu vztahu pomáhajícího a klienta. Lze tedy konstatovat, že výkon profese „pracovník ve volnočasových zařízeních pro mládež" obnáší primárně navazování a udržování

individuálních vztahů s klienty a schopnost efektivní práce se skupinou v průběhu volnočasových aktivit.

4. 2 Vybraná specifika současné české mládeže

Charakterizace současné české mládeže je velmi široké téma, proto se podkapitola v první části orientuje na základní charakteristiku dané věkové skupiny a dále se omezuje na trávení volného času mládeže. Podkapitola mládež ve stručnosti vymezuje z pohledu vývojové psychologie a následně podává náhled do typických zájmových činností dospívajících.

Základ pro odpověď na otázku, s kým pracovníci ve volnočasových zařízeních pro mládež přicházejí do styku, pokládá Havlík (2011, s. 65) v následujícím tvrzení: *„V mládí jako sociálně svébytném období života jedinec již není dítětem, není však ještě přijat do profesních, rodinných, a občanských rolí dospělých.“* Vágnerová (2012, s. 367) období dospívání vymezuje od deseti do dvaceti let lidského života. Je to období velkých změn jak v somatické, psychické i sociální oblasti. Velká spousta změn je determinována především biologicky, ale v době dospívání mají na ně rovněž velký vliv také psychické a sociální faktory.

Vágnerová (2012, s. 369) rozděluje období dospívání na dvě fáze. První fází, kterou člověk prochází, je raná adolescence (nebo také pubescence). Ta je časově vymezena kolem jedenáctého až patnáctého roku života. Druhá fáze přichází ve věku asi od patnácti do dvaceti let života a je nazývána fází adolescence. Říčan (2014, s. 169) o pubescenci hovoří v souvislosti s velkými tělesnými či psychickými proměnami, a považuje ji proto za nejdramatičtější období vývoje jedince. Člověk v období pubescence hledá novou identitu své osobnosti a také prochází mentálními vývojovými proměnami, které jsou podmíněny působením vlivu školního prostředí. Proměnami prochází i jeho mezilidské vztahy, a to jak k rodičům, tak k jiným

autoritám či svým vrstevníkům. Před pubescentem stojí velmi důležité rozhodnutí o volbě oborového zaměření po úspěšném absolvování základního stupně vzdělání, jež mimo jiné souvisí také s výkonem budoucího povolání. Vágnerová (2012, s. 370) v souvislosti s obdobím pubescence hovoří také o potřebě přijatelné pozice ve světě, kdy pubescent vyžaduje určitou míru osamostatnění, zároveň však také vyžaduje pozitivní citovou akceptaci ze strany svých vrstevníků jako alternativu pozornosti získávanou v dětství od své rodiny. Druhou fázi dospívání (dále jen adolescence) popisuje Říčan (2014, s. 191) jako období, kterým se prolínají jak pozitivní, tak negativní záležitosti. Po tělesné a duševní stránce jedinec dosahuje vrcholu svých sil, k životu se staví zodpovědně a přijímá jej ve svobodě do svých rukou. Společnost po adolescentovi žádá, aby dokázal definovat své životní přesvědčení, aby byl schopen dokončit svou přípravu na dospělost v podobě ukončeného odborného vzdělání či schopnosti navazovat vážné vztahy s druhým pohlavím. Adolescent, jenž je těmito požadavky vystaven, díky tomu mnohdy prožívá pocity chaosu a nejistoty, které bohužel často mají za následek nejrůznější krize či nesprávná rozhodnutí s nežádoucími důsledky. Vágnerová (2012, s. 371) chápe druhou fázi dospívání jako fázi, kdy jedinec hledá a rozvíjí svou identitu, již by chtěl v ideálním případě dosáhnout. Touha po nalezení a rozvoji své identity se odráží v touze poznání sebe sama, jejíž naplnění přichází prostřednictvím vrstevnických skupin, které vytvářejí prostor pro fundamentální vymezení osobnosti.

Podle Říčana (2014, s. 176–200) zastává volný čas v životě dospívajícího velmi důležitou roli. Tvrdí, že pubescent miluje četbu, touží podávat rekordní sportovní výkony a zajímá se o hry, ve kterých figuruje tajemství. Hry na tajemství si lze v praxi představit například v podobě předem domluvených tajných symbolů, jimž rozumí jen určitý okruh vrstevníků. Dále jsou pubescenti přitahováni uměním v podobě hudby či

výtvarných činností. Říčan komentuje také volnočasové aktivity adolescentů. Podle něj adolescenti velkou část svého volného času vyplňují rozhovory se svými vrstevníky. Záliba ve čtení přetrvává, taktéž zájem o umění. Ovšem jak hudba, tak výtvarné umění nabývají více na vážnosti a převládající touze po poznání či ztvárnění světa takového, jaký skutečně je. Adolescenti milují tanec, jenž může představovat významný krok k dospělému společenskému životu. Věnují se také sportu, který vyjadřuje možnost aktivní rekreace, naplnění touhy po soutěživosti a vytváří pozitivní klima pro růst dobrých vztahů. V neposlední řadě adolescenti ve svém volném čase usilují o sebevzdělávání, například učení se cizímu jazyku.

V pojednání o volnočasových aktivitách mládeže je nezbytné zmínit se také o vrstevnických skupinách. Havlík (2011, s. 52) zastává názor, že v mladém věku jedince se jeho sociální život začíná odehrávat především mimo školní půdu. Jsou to právě vrstevníci, kteří přibližně od dosažených desíti let života přebírají od rodiny úlohu primárního ovlivňování života dospívajícího. Uprostřed vrstevnické skupiny vládnou určitá pravidla a hodnoty, jež je nucen každý člen dodržovat a vyznávat pod hrozbou sankcí. Vágnerová (2012, s. 396) tvrdí, že každý člen obsazuje určitou pozici v hierarchii, kdy nad všemi má moc tzv. vůdce. Pro každou vrstevnickou skupinu je také typické, že její členové mají svá oblíbená místa (např. pizzerie, diskotéka), která plní úlohu jejich útočiště. Sobotková (2014, s. 107) tvrdí, že skupina vrstevníků, s nimiž dospívající přicházejí do styku, dává možnost nabýt cenných zkušeností ze vzájemné interakce s někým, kdo mu je roven. Matoušek a Matoušková (2011, s. 83) tvrdí, že ve vrstevnických skupinách se lze setkat s poměrně vysokými nároky na konformitu, které zajišťují přijímání dospívajícího ostatními členy vrstevnické skupiny. Silná touha po přijetí bohužel mnohdy znamená delikventní chování dospívajícího, jenž je v mnoha případech nucen pod tlakem vůdce vrstevnické skupiny vykonat trestný čin. Ke kriminalitě se mládež často

dostává ve chvíli, kdy dospívající nemají dostatek prostředků na trávení volného času v hernách a na diskotékách. Peníze na tyto aktivity si pak opatřují například krádežemi. V jiných případech je může vést k delikventnímu chování nuda.

5 Vzdělávací program Zdravé hranice

Empirická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou, která poskytuje základ pro vytvoření vzdělávacího programu pro konkrétní skupinu pracovníků v konkrétní organizaci. Cílem empirické části bakalářské práce je analyzovat vzdělávací potřeby pracovníků a navrhnout pro ně adekvátní vzdělávací program včetně evaluace. Naplnění stanoveného cíle znamenalo postupovat určitými kroky, které vycházely z poznatků teoretické části bakalářské práce. Nejprve jsem provedla analýzu vzdělávacích potřeb pracovníků v organizaci. Na základě zjištěných informací a požadavků ze strany vedení organizace jsem vytvořila návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice. Po analýze vzdělávacích potřeb následovalo vytvoření cílů, byl formulován obsah a byly zvoleny také formy, metody a prostředky, jež budou ve vzdělávacím programu Zdravé hranice využity. Na závěr empirické části bakalářské práce byl vytvořen návrh evaluace vzdělávacího programu Zdravé hranice pomocí aplikace Kirkpatrickova modelu.

Úvod kapitoly je věnován představení organizace, pro jejíž pracovníky je vzdělávací program Zdravé hranice určen. Organizace je součástí celosvětové křesťanské misijní neziskové organizace, jež vyvíjí aktivity směřující k předávání křesťanských hodnot mladé generaci a pomáhá mladým lidem v České republice vyplňovat svůj volný čas smysluplnými činnostmi, působícími na rozvoj jejich osobnosti. Cílová skupina klientů se pohybuje v rozmezí cca od dvanácti do dvaceti šesti let. Pro účely bakalářské práce byl pro označení české části organizace zvolen anonymní název „organizace AZ“. Organizace AZ byla založena v roce 2013. Momentálně působí již v pěti českých městech, kde vyrostla volnočasová zařízení pro mládež, která každý týden nabízí pravidelné aktivity (např. kluby) a také několikrát ročně pořádá víkendové a týdenní pobyty v přírodě.

Mládež navštěvující volnočasová zařízení často pochází z rizikového prostředí, jež je charakteristické výskytem psychopatologických jevů. Přicházející mládež bývá často z nefunkční rodiny, bývá závislá na alkoholu, drogách či hraní her a není schopna navázat a udržet efektivní mezilidské vztahy. Pracovníci spolu s dobrovolníky se pomocí volnočasových aktivit snaží o vytvoření takového prostředí, ve kterém se mladí lidé budou cítit přijatí se všemi svými specifiky a v bezpečí. Často se jim věnují také v individuálních rozhovorech, pokud o ně dospívající mají zájem. Volnočasové programy jsou laděny tak, aby dospívající mohli poznat takové hodnoty a vzorce chování, jež jim pomohou se v jejich osobním životě lépe orientovat a které mohou vést k rozvoji jejich osobnosti.

Pracovní tým organizace AZ se v současnosti skládá ze čtyř zaměstnanců a čtyř klíčových dobrovolníků. Dále se na realizaci programů klubů, víkendových a týdenních pobytů v přírodě podílejí i další dobrovolníci (cca patnáct osob), a to většinou příležitostně. Každý z pracovníků vykonává svou práci na odlišném místě – právě v příslušných volnočasových zařízeních na území pěti různých měst. Pracovníci a klíčoví dobrovolníci se spolu s vedením organizace setkávají osobně pravidelně na měsíčních poradách. Každoměsíční osobní setkání pracovního týmu s vedením slouží ke vzájemnému podání zpětné vazby, řešení aktuálních pracovních problémů jednotlivých zařízení, motivaci k pracovnímu výkonu a plánování činností na nadcházející měsíc. Na konci roku probíhá také výroční setkání týmu s managementem pro celkové zhodnocení uplynulého roku a rozplánování aktivit pro rok následující. Zároveň má pracovní tým možnost s vedením při výskytu problémů denně komunikovat s využitím mobilních telefonů a e-mailů. Každodenní možnost komunikace je samozřejmě také možností a reálnou praxí mezi kolegy vně pracovního týmu.

Kromě provozování volnočasových zařízení pro mládež, což je pro organizaci AZ priorita, se dále její pracovníci aktivně angažují ve třech dalších oblastech. Pořádají pravidelné konference a semináře pro dospělé, jež jsou zaměřeny primárně na rozvoj osobnosti a poznávání sebe sama v korespondenci s křesťanskou vírou. Dále každoročně organizují v letním termínu misijní městský tábor pro mladou generaci. Letní misijní městský tábor je především záležitostí mladých dobrovolníků, kteří po dobu jednoho týdne připravují zajímavý program pro děti a mládež a pak jej realizují přímo v ulicích vybraného českého města. Na základě nově získaných kontaktů vznikají nová volnočasová zařízení pro mládež, jež zajišťují volnočasové aktivity v daném městě celoročně. Poslední oblastí je hudební složka působící v podobě křesťanské kapely, která pořádá pro mladé věřící, ale také nevěřící lidi, koncerty, jež umožňují mladé generaci předávat životní hodnoty postavené na křesťanské víře prostřednictvím vlastních autorských písní.

5. 1 Analýza vzdělávacích potřeb pracovníků ve vybrané organizaci

Jelikož vzdělávání pracovníků ve volnočasových zařízeních pro mládež spadá do oblasti dalšího profesního vzdělávání, bylo nezbytné provést analýzu vzdělávacích potřeb pracovníků vztahujících se k jejich pracovnímu výkonu. Analýza byla provedena na vzorku osmi pracovníků hlavního pracovního týmu. Před začátkem provádění analýzy vzdělávacích potřeb byla stanovena výzkumná otázka: **Jaké vzdělávací potřeby, vztahující se k pracovnímu výkonu, mají pracovníci organizace AZ?**

Odpověď na výzkumnou otázku jsem hledala pomocí tří metod. První metodou byla analýza vnitřního personálního dokumentu „Profil misijního

pracovníka pro děti a mládež“. Dokument mi byl poskytnut vedoucím pracovníkem a do bakalářské práce byl přiložen jako příloha č. 1.

Druhou metodou analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků organizace AZ byl rozhovor s vedoucím pracovníkem o vzdělávacích potřebách vztahující se k pracovnímu výkonu pracovníků. Rozhovor byl realizován po domluvě přímo v prostorách jednoho z volnočasových zařízení pro mládež. Úplný přepis rozhovoru byl přiložen do příloh (viz příloha č. 2). Nahrávané setkání bylo součástí několika setkání, jež začala oslovením vedoucím pracovníkem, zda bych pro pracovní tým nevytvořila vzdělávací program na téma nastavování hranic ve vztazích. Vzdělávací program by měl podle vedení přispět k zdravému nastavování si hranic jak v osobním životě, tak ve vztazích mezi kolegy, a především ve vztahu s klienty, kteří volnočasová zařízení pro mládež navštěvují. Přestože téma hranic ve vztazích jako téma vzdělávacího programu bylo domluveno již dříve, bylo mým záměrem zjistit, zda z pohledu vedení organizace mají pracovníci také další vzdělávací potřeby. Na úvod rozhovoru bylo vedoucímu pracovníkovi vysvětleno, proč je rozhovor realizován, a byl také informován o nahrávání rozhovoru, s čímž ochotně souhlasil.

Třetí výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření s pracovníky organizace o vzdělávacích potřebách vztahujících se k jejich pracovnímu výkonu. Dotazníkové šetření bylo provedeno skrze komunikaci přes e-maily. Dotazník (viz příloha č. 3) byl s prosbou o vyplnění odeslán osmi pracovníkům, přičemž návratnost byla stoprocentní. Dotazník obsahuje osm otázek, přičemž otázky jsou jak uzavřeného, tak otevřeného typu.

Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb

Z dokumentu lze vyčíst, že hlavním účelem pozice pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež je předat mládeži určité životní a křesťanské hodnoty, vytvářet smysluplnou alternativu pro trávení volného

času dospívajících, a to ve smyslu preventivního opatření proti psychopatologickým jevům, s nimiž dospívající přicházejí velmi často do styku. Pracovník ve volnočasových zařízeních pro mládež se ve své pracovní době zabývá přípravou programů pro mládež, které pak realizuje v rámci pravidelných aktivit ve volnočasových zařízeních anebo během víkendových a týdenních pobytů mládeže. Jeho práce spočívá také ve starosti o administrativu daného volnočasového zařízení v určitém městě, dále se podílí na tvorbě projektů, které mají za úkol získávat dotace potřebné pro bezproblémový chod neziskové organizace. Práce také zahrnuje komunikaci s dobrovolníky a koordinaci aktivit s tím spojených. V neposlední řadě pracovník vyvíjí také aktivity v rámci public relations při získávání nových kontaktů pro spolupráci s organizací či udržování dlouhodobých vztahů s partnery organizace.

Dokument se dále věnuje činnostem, za něž je pracovník zodpovědný. Pracovník odpovídá za chod volnočasového zařízení v určitém městě včetně jeho pravidelných aktivit a udržování pořádku a čistoty ve volnočasovém zařízení, dále je povinen spolupracovat s ostatními členy pracovního týmu ve smyslu společného plánování a realizace volnočasových aktivit a vzájemného předávání pracovních informací. Pracovník se zavazuje k účasti na pravidelných každoměsíčních poradách, které zahrnují také supervizi. Pracovník se musí zúčastňovat také vzdělávacích akcí, jež mu vedoucí pracovník určí. Pracovník je povinen také komunikovat s partnery organizace.

Dokument zahrnuje také pravomoci pracovníka, které jsou pro výkon činností, za níž je pracovník zodpovědný, nezbytné. Pracovník může rozhodovat o obsahu volnočasových aktivit, může vystupovat jménem organizace na veřejnosti, může se podílet na formování vnitřních pravidel organizace společně s vedením organizace a má možnost participovat na vytváření každoročního strategického plánování práce organizace.

V závěru dokumentu se lze dočíst o kompetencích pracovníka: komunikativnost, empatie, schopnost řešit konflikty, schopnost stanovovat zdravé hranice ve vztazích s klienty, schopnost pracovat se skupinou, schopnost sebereflexe a ochota se učit, flexibilita, pozitivní vztah k mladým lidem, morální a osobní integrita a organizační schopnosti.

Z rozhovoru s vedoucím pracovníkem vyplynulo, že vedoucí pracovník považuje další vzdělávání pracovníků za velmi důležité a uvádí ji jako jednu z priorit organizace AZ. Dále je pro něj důležité odstranit pracovní nejistoty pracovníků, pomoci jim předcházet stresu a najít svůj osobnostní styl v práci s klienty související s motivovaností danou práci vykonávat. Zabývání se tématem stanovování hranic pracovníků ve vztahu s klienty je pro vedoucího pracovníka důležité z toho důvodu, že zdravé nastavování hranic vytváří bezpečné prostředí jak pro pracovníky, tak pro klienty, a také je podle něj důležitou metodou pomoci dospívajícím. Jako potencionální témata pro další vzdělávací akce uvádí vedoucí pracovník hlubší porozumění vývojových charakteristik dospívajících, schopnost efektivně spolupracovat s dobrovolníky, coaching a public relations.

Vedoucí pracovník považuje za přednosti pracovníků osobní angažovanost a vnitřní motivaci k pracovnímu výkonu, dále jejich charakterové a morální vlastností, dovednost porozumět dospívajícím a psychosociální kompetence jako komunikativnost, stanovování si hranic ve vztahu s klienty, schopnost pracovního růstu, schopnost pracovat s kolektivem dospívajících. Rezervy v pracovním výkonu pracovníků vidí ve spolupráci s dobrovolníky. Jako nejnáročnější činnost v každodenní práci pracovníků uvádí obtížnost v zachování si osobní integrity a zdravého nastavení hranic ve vztahu s mladými klienty.

Vedoucí pracovník si je vědom skutečnosti, že ze strany vedení neprobíhá zpětná vazba k pracovnímu výkonu v ideálním rozsahu, nicméně o zpětnou vazbu je zde jistá snaha na pravidelných jednoměsíčních

poradách, kde je prostor pro supervizi, a také v rámci individuálního coachingu pracovníků. Vedoucí pracovník považuje vztahy vedení a pracovního týmu za dobré. Podle něj jsou schopni vedení a pracovní tým spolu spolupracovat a jejich vztahy jsou přátelského charakteru a otevřeně komunikující. Zároveň probíhá spolupráce ve tvůrčím klimatu. Vedoucí pracovník se domnívá, že vztahy mezi kolegy v pracovním týmu jsou dobré, jelikož mezi nimi existuje podle něj vzájemná důvěra a hromadně usilují o dosažení cíle. Mezi pracovníky probíhá vzájemné povzbuzování a také jsou schopni vést společné rozpravy, jež jsou tvořivé, a společně také pátrají po řešení pracovních problémů.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že tři pracovníci považují další profesní vzdělávání za velmi důležité, čtyři za důležité a jeden za spíše nedůležité, a také skutečnost, že každý z pracovníků v minulosti absolvoval nějaký vzdělávací kurz. Pět pracovníků absolvovalo vzdělávací kurz více než jednou, tři pracovníci jednou. Všech osm pracovníků také projevilo zájem o další vzdělávání, které by jim pomohlo ke zkvalitnění jejich práce.

Z dotazníkového šetření rovněž vyplynulo, že všech osm pracovníků pociťuje vzdělávací potřeby a mají zájem o další seberozvoj. Dále měli pracovníci v dotazníku prostor pro uvedení konkrétních vzdělávacích potřeb, čehož využil každý z nich. Dvakrát se objevilo téma komunikace, vztahy s klienty a křesťanské víry. Pracovníci ještě uvedli následující témata: fundraising, leadership, zacházení s prezentacemi a s tím související mluvený projev, syndrom vyhoření, sociální pedagogika, mentoring, supervize a angličtina.

Dále výsledky ukazují, že šesti pracovníkům se dostává od vedení dostatek zpětné vazby a dva pracovníci pociťují nedostatek. Tato fakta souvisejí také s poslední částí dotazníků, jež se zabývala pracovními vztahy. Pracovníci měli za úkol ohodnotit své vztahy s vedením organizace a se spolupracovníky na škále od 1 do 10, přičemž hodnota 1 na ose znamenala

„velmi špatné“ a hodnota 10 „velmi dobré“. Zaznamenané odpovědi jsou graficky vyobrazeny v grafu č. 1 a v grafu č. 2.

Graf č. 1: Vztahy pracovníků s nadřízenými

(Zdroj: vlastní zpracování)

Graf č. 2: Vztahy pracovníků se spolupracovníky

(Zdroj: vlastní zpracování)

Shrnutí výsledků analýzy vzdělávacích potřeb

V organizaci AZ podle zjištěných dat zcela jistě existují vzdělávací potřeby. Toto zjištění mohlo přinést odpověď na výzkumnou otázku: „Jaké vzdělávací potřeby vztahující se k pracovnímu výkonu mají pracovníci organizace AZ?“

První částí analýzy vzdělávacích potřeb byla analýza dokumentu „Profil misijního pracovníka pro děti a mládež“. Z dokumentu, a především pak z požadovaných kompetencí, lze vyvodit určité oblasti, v nichž by se dal výskyt vzdělávacích potřeb očekávat. Pracovník ve volnočasovém zařízení pro mládež má velmi flexibilní pracovní dobu s výjimkou pravidelných aktivit, které jsou realizovány vždy v pravidelných časech. Pracovník musí dosahovat jistých znalostí a dovedností při práci s dospívajícími, jako je například znalost osobnosti dospívajícího z hlediska psychologie, jelikož v jeho práci dochází jak k budování individuálního vztahu mezi pracovníkem a klientem, tak k práci se skupinou v rámci uskutečňování volnočasových aktivit. Pracovník musí být schopen volnočasové aktivity předem připravit, a to na základě svých pedagogicko-psychologických znalostí cílové skupiny klientů. Dále z dokumentu plyne určitá potřeba orientace v adekvátních administrativních záležitostech a znalost fundraisingových metod v neziskovém sektoru. Nezbytná je také schopnost efektivní komunikace a schopnost vedení týmu v práci s dobrovolníky, která jde ruku v ruce s organizačními schopnostmi. Pracovník by měl zvládat řešit vzniklé konflikty mezi dospívajícími. Pracovník by měl být schopen také jisté sebereflexe a měl by být k sobě kritický tak, aby se ze svých chyb mohl učit. Pracovník by měl být také „týmovým hráčem“, jelikož většina jeho práce se odehrává v rámci pracovního týmu, kde je nutné spolupracovat a pečovat o vztahy se svými kolegy či vedoucími pracovníky.

Druhá část analýzy vzdělávacích potřeb byla realizována v podobě rozhovoru s vedoucím pracovníkem, z něhož vyplynula potřeba zamezení

pracovní nejistotě, předcházení pracovnímu stresu, nalezení osobnostního stylu při práci s dospívajícími, nastavování zdravých hranic ve vztahu mezi pracovníkem a klientem, rozvoj znalosti cílové skupiny klientů, schopnost efektivní spolupráce s dobrovolníky organizace a s tím související i coaching a mentoring, rozvoj znalostí v oblasti public relations a schopnost pracovníků zachovat si svou osobní integritu.

Třetí zkoumaná část jsou data vycházející z dotazníkového šetření, která s sebou přináší subjektivní vnímání vzdělávacích potřeb samotnými potencionálními účastníky vzdělávání. Z výsledků vyplynuly následující vzdělávací potřeby v podobě zájmu o vzdělání v oblasti komunikace, vztahů s klienty, křesťanství, fundraisingu, leadershipu, prezentačních dovedností, syndromu vyhoření, sociální pedagogiky, mentoringu, supervize a anglického jazyka. Pracovníci hodnotí jak vztahy s nadřízenými, tak vztahy se svými spolupracovníky velice podobným způsobem. Oběma oblastem náleží hodnocení sedm a více a zároveň a také vedoucí pracovník v rozhovoru uvedl, že pracovní vztahy hodnotí velmi pozitivně.

Téma nastavování hranic ve vztazích mezi pracovníkem a klientem je vhodným tématem pro vytvoření vzdělávacího programu. Tato problematika se objevila ve všech třech částech výzkumu a vzdělávací potřeba vyplývá z analýzy vnitřního personálního dokumentu, dále z rozhovoru s vedoucím pracovníkem a téma se objevilo také mezi tématy, ve kterých se chtějí vzdělávat sami pracovníci organizace. Zároveň vedení organizace požadovalo, aby pracovníci na toto téma byli školeni.

5. 2 Návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice

Návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice byl vytvořen na základě výsledků analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků organizace AZ a je také přímou reakcí na požadavky vedení organizace. Vzdělávací

program Zdravé hranice spadá do oblasti dalšího profesního vzdělávání. Název Zdravé hranice vyjadřuje schopnost nastavování zdravých hranic ve vztazích, především pak v pracovním vztahu mezi pracovníkem ve volnočasovém zařízení pro mládež a dospívajícím, který do tohoto zařízení přichází. Dále byl vzdělávací program doplněn o oblast asertivního jednání a o prevenci proti syndromu vyhoření. Rozhodnutí o zařazení prevence proti syndromu vyhoření je přímou reakcí na výsledky dotazníkového šetření a naplňuje tak další vzdělávací potřebu pracovníků. Vzdělávací program Zdravé hranice doporučuji vést v duchu PCA. To znamená, aby vzdělavatel usiloval o vytvoření podpůrného klimatu k učení; konkrétně tedy, aby usiloval o bezpodmínečné přijetí každého z účastníků, dále o empatické porozumění jejich nápadům a problémům a o autentičnost svého vystupování. Pro vzdělávací program Zdravé hranice byl vytvořen následující návrh, který vychází z teoretické části bakalářské práce:

Vzdělávací program Zdravé hranice	
Cíl vzdělávacího programu Zdravé hranice	
Obecný cíl	Absolvent bude umět vysvětlit problematiku nastavování zdravých hranic s klienty, bude schopen a ochoten nastavovat si zdravé hranice se svými klienty ve své pracovní praxi.
Formy vzdělávacího programu Zdravé hranice	
Forma vzdělávacího programu	prezenční
Formy výuky	skupinová, hromadná, individuální
Metody vzdělávacího programu Zdravé hranice	
Výkladově ilustrativní	přednáška
Dialogické	diskuze
Problémové	brainstorming, případová studie
Didaktické prostředky vzdělávacího programu Zdravé hranice	
Pomůcky používané vzdělavatelem	Flipchart, fixy, notebook, dataprojektor, papíry (bílé, nelinkované, různé velikosti), psací potřeby, nůžky, lepicí páska, nakopírované papíry se zadáním případových studií, seznamem volnočasových činností a evaluačním dotazníkem
Pomůcky používané účastníky vzdělávání	Poznámkový blok, psací potřeby, doporučená literatura k samostudiu
Další informace	
Počet účastníků	8
Časová dotace	370 min
Doporučená literatura	- Cloud, H., & Townsend, J. S. (1998). *Hranice*. Praha: Návrat domů. - Grün, A. (2014). *Vyhoření: jak rozproudit vlastní energii.* Praha: Portál. - Kopřiva, K. (2013). *Lidský vztah jako součást profese* (Vyd. 7., V Portálu 6.). Praha: Portál. - Townsend, J. S. (2006). *Hranice a dospívající.* Praha: Návrat domů.

Obsah vzdělávacího programu Zdravé hranice		
Blok I **Výukové cíle:** Absolvent bude schopen: vymezit „hranice ve vztazích“; pojmenovat a rozlišit 3 typy hranic ve vztazích; rozlišit mezi zdravě a nezdravě nastavenými hranicemi ve vztazích a zneužití hranic druhým člověkem; vysvětlit principy asertivity a aplikovat je do své pracovní praxe; rozlišit mezi asertivním, agresivním a pasivním jednáním.		
Aktivita	**Forma a metoda**	**Časová dotace**
Představení vzdělavatele a účastníků: Vytvoření desíti odpovědí na otázku „Kdo jsi?“. Poté své odpovědi každý (včetně vzdělavatele) přečte nahlas. **Pomůcky:** papíry A5, psací potřeby	Individuální, hromadná	15 min
Stanovení očekávání a pravidel: Napsat co účastníci od kurzu očekávají a s čím by se naopak nechtěli setkat a společně definovat pravidla kurzu. Dohodnutá očekávání a pravidla budou vyvěšeny tak, aby všichni na papír po celou dobu programu dobře viděli. **Pomůcky:** papír A1, fixy, nůžky, lepicí páska	Hromadná, brainstorming	15 min
Uvedení do tématu: Uprostřed papíru je napsáno „Hranice ve vztazích“. Úkolem účastníků je napsat kolem nápisu jakékoliv asociace, které se jim s daným spojením vybaví. Otázka: Která asociace vám přijde k tématu nejbližší? Úkolem účastníků je se na jimi zvolenou asociaci postavit a zdůvodnit, proč si asociaci zvolili. **Pomůcky:** papír A1, psací potřeby	Hromadná, brainstorming, diskuze	20 min
Hranice ve vztazích: Vymezení problematiky „hranic ve vztazích“, stanovení 3 typů hranic, vysvětlení rozdílu mezi zdravými a nezdravými hranicemi, zneužití hranic druhým člověkem.	Hromadná, přednáška	20 min

Pomůcky: dataprojektor, notebook		
Principy asertivity jako ochrana hranic: Vymezení pojmu „asertivita“, vysvětlení ochrany hranic pomocí principu asertivního jednání. **Pomůcky:** dataprojektor, notebook	Hromadná, přednáška	15 min
Asertivita, agrese, pasivita: Účastníci jsou rozděleni do třech skupin. Každá skupina má před sebou jeden velký papír s jedním z nápisů „Asertivita“, „Agrese“ nebo „Pasivita“. Úkolem každé skupiny je napsat co nejvíce charakteristik k přidělenému typu jednání. Poté se skupiny postupně přesouvají a dopisují své nápady na papíry sousedních skupin. Následuje zpětná vazba. **Pomůcky:** papíry A3, psací potřeby	Skupinová, brainstorming, diskuze	30 min
Uzavření bloku I: Vzdělavatel dá účastníkům prostor pro případné dotazy.	Hromadná, diskuze	10 min

Blok II **Výukové cíle:** Absolvent bude schopen: vysvětlit, proč si dospívající ve svých vztazích potřebují nastavit hranice; charakterizovat, jakým způsobem si dospívající ve svých vztazích nastavují hranice; nastavit své hranice ve vztazích ke klientům ve volnočasových zařízeních a bude ochoten je používat.		
Aktivita	**Forma a metoda**	**Časová dotace**
Dospívající a hranice: Otázka: Proč si dospívající potřebují nastavit hranice ze strany svých rodičů, učitelů, pracovníků ve volnočasových zařízeních, vrstevníků a v čem jim to může pomoci? Následuje zpětná vazba. **Pomůcky:** flipchart, fixy	Hromadná, diskuze	20 min
Nastavování hranic dospívajícími: Otázka: Dokážete popsat, jakým způsobem si dospívající nastavují hranice ve vztazích ke svým vrstevníkům/ k pracovníkům ve volnočasových zařízeních? Následuje zpětná vazba a doplnění o nastavování hranic dospívajícími ve vztahu ke svým rodičům a pedagogům. **Pomůcky:** flipchart, fixy, dataprojektor, notebook	Hromadná, diskuze, přednáška	40 min
Nastavování hranic ve vztahu ke klientovi: Řešení případových studií individuálně, poté ve dvojicích a poté prezentace řešení všem účastníkům. Následuje zpětná vazba. **Pomůcky:** nakopírované papíry se zadáním případových studií, psací potřeby	Individuální, skupinová, hromadná, případová studie, diskuze	50 min
Uzavření bloku II: Vzdělavatel dá účastníkům prostor pro případné dotazy.	Hromadná, diskuze	10 min
Přestávka (10 min)		

Blok III **Výukové cíle:** Absolvent bude schopen: vysvětlit psychický stav syndromu vyhoření; rozpoznat příznaky syndromu vyhoření; poskytnout pomoc při rozpoznání syndromu vyhoření u sebe či druhých; osvojit si účinné způsoby vykonávání své duševní hygieny.		
Aktivita	**Forma a metoda**	**Časová dotace**
Syndrom vyhoření a pomáhající profese: Vymezení syndromu vyhoření a jeho příznaků. Poskytnutí rad, jak zjištěný syndrom vyhoření řešit. **Pomůcky:** dataprojektor, notebook	Hromadná, přednáška	20 min
Duševní hygiena: Otázka: Jakým způsobem odpočíváte ve svém volném čase? Vypsat na papír. Následuje diskuze. Vzdělavatel dodá seznam doporučených volnočasových činností jako prevenci proti syndromu vyhoření. **Pomůcky:** nakopírované papíry se seznamem volnočasových činností	Individuální, skupinová, diskuze	30 min
Celkové shrnutí: Shrnutí nejdůležitějších informací celého vzdělávacího programu a prostor pro otázky. **Pomůcky:** dataprojektor, notebook	Hromadná, přednáška, diskuze	20 min
Evaluace na první úrovni „reakce“: viz podkapitola 5. 3 Porovnání s na začátku stanovenými očekáváními a pravidly. **Pomůcky:** nakopírované evaluační dotazníky, psací potřeby	Individuální, hromadná dotazník, diskuze	20 min

5. 3 Návrh evaluace vzdělávacího programu Zdravé hranice

Návrh evaluace vzdělávacího programu Zdravé hranice je založen na Kirkpatrickově modelu. Pro jednotlivé fáze byly vybrány příslušné metody pro získání dat potřebné k procesu evaluace.

Fáze „reakce“

První fáze má za úkol zjistit bezprostřední emoční reakce účastníků vzdělávání. Měla by proběhnout na konci kurzu a zjišťuje se v ní především celková spokojenost účastníků se vzdělávacím programem. V první fázi navrhuji metodu dotazníku, který by byl účastníky vyplněn ihned po ukončení vzdělávacího programu. Do dotazníku navrhuji následující otázky:

Ohodnoťte následující výroky podle toho, jak moc se s nimi ztotožňujete:
(1 = ano, 2 = spíše ano, 3 = nevím, 4 = spíše ne, 5 = ne)

1. Nově naučené poznatky využiji ve své práci.
2. Jsem schopen nastavit si své hranice.
3. Nově nabytým vědomostem rozumím.
4. Tempo výkladu bylo pro mne vyhovující.
5. Uváděné příklady mi pomohly téma lépe pochopit.
6. Množství uvedených příkladů bylo dostačující.
7. Během kurzu jsem měl/a dostatek prostoru pro sebevyjádření.
8. Měl/a jsem dostatek prostoru pro své otázky na lektora.
9. Z organizačního hlediska byla časová dotace přestávek dostačující.

Na následující otázky odpovězte svými slovy:

10. Co se Vám na kurzu líbilo nejvíce?
11. Co se Vám na kurzu líbilo nejméně?
12. Můj celkový dojem z kurzu je:

Fáze „poznání“

Druhá fáze spočívá ve zjišťování, zda účastník vzdělávání nabyl požadovaných znalostí a schopností. Na této úrovni evaluace doporučuji vzhledem k nízkému počtu účastníků provést ústní přezkoušení vzdělavatelem, které bude provedeno s dvoutýdenním odstupem po realizaci vzdělávacího programu. Pokud absolvent prokáže své znalosti v 80 % rozsahu látky, je možno přistoupit k udělení certifikátu o úspěšném absolvování vzdělávacího programu. Pokud se tak nestane, doporučuji vymezit druhý (popřípadě třetí) termín pro opravu. K přezkoušení účastníka vzdělavatelem navrhuji otázky, které vycházejí z výukových cílů jednotlivých bloků vzdělávacího programu:

Blok I:

1. Vymezte pojem „hranice ve vztazích“.
2. Rozlište tři typy hranic ve vztazích.
3. Jak poznáte dobře či špatně nastavené hranice ve vztazích?
4. Vysvětlete principy asertivity a jejich souvislost s hranicemi ve vztazích.
5. Představte si, že jste naštvaný/á na Vašeho spolupracovníka, protože před klienty opakovaně podrývá Vaši autoritu. Jak byste se spolupracovníkem danou situaci řešil/a: agresivně, pasivně, asertivně?

Blok II:

6. Vysvětlete, proč si dospívající ve svých vztazích potřebují nastavit hranice.
7. Jakým způsobem si dospívající nastavují hranice ve vztazích ke svým rodičům?
8. Představte si situaci, že během pravidelných volnočasových aktivit od Vás určitý klient vyžaduje neustálou pozornost. Časem se tak děje nejen během Vaší pracovní doby, ale klient Vás neustále prosí o to, abyste s ním každý

den trávil/a volný čas mimo zařízení. Jak byste si konkrétně k danému klientovi nastavil/a hranice?

Blok III:

9. Popište příznaky syndromu vyhoření.

10. Proč je pravidelné vykonávání duševní hygieny ve Vašem povolání důležité?

Fáze „chování“

Evaluace na třetí úrovni musí být provedena až s určitým časovým odstupem do realizace vzdělávacího programu, jelikož absolventi vzdělávacího programu potřebují pro promítnutí nově nabytých poznatků do svého chování prostor. Proto provedení evaluace na úrovni chování navrhuji realizovat po tříměsíčním časovém odstupu, a to metodou rozhovoru. Rozhovor bych provedla s vedoucím pracovníkem.

Otázky k rozhovoru:

1. Všiml/a jste si, že by v pracovním chování pracovníků za poslední tři měsíce nastaly nějaké změny? Jaké? Myslíte si, že tyto změny jsou výsledkem absolvování vzdělávacího programu Zdravé hranice?

2. Myslíte si, že si pracovníci dokážou nastavit ve vztahu s klienty hranice? Jak to konkrétně vypadá v praxi?

3. Přetrvávají nějaké nedostatky v pracovním chování pracovníků v oblasti nastavování hranic ve vztazích s klienty? Jaké?

Rovněž navrhuji provést analýzu zápisů z pracovních porad, které pracovní tým se svými nadřízenými každý měsíc realizuje.

Fáze „výsledky“

Evaluace na čtvrté úrovni je v případě pracovníků ve volnočasových zařízeních pro mládež neproveditelná. Hlavním důvodem je skutečnost, že se organizace AZ pohybuje v neziskovém sektoru, čili nelze sledovat naplnění finančních cílů organizace, jelikož dosahování zisku není pro organizaci AZ prioritou.

5. 4 Diskuze

Následující podkapitola slouží k úvahám o tom, které faktory by mohly přispět ke zvýšení kvality empirické části bakalářské práce, ovšem z nějakého důvodu jsem neměla možnost tyto faktory ovlivnit.

Diskuze je v prvé řadě věnována analýze vzdělávacích potřeb. Kvalitu výsledků analýzy vzdělávacích potřeb by mohla pozvednout například existence vnitřních personálních dokumentů organizace, jež obvykle bývají zpracovány odborníky na lidské zdroje a zároveň bývají také podrobnější a pro výsledky analýzy vzdělávacích potřeb tedy přínosnější a přesnější. Ovšem první část analýzy vzdělávacích potřeb nakonec musela proběhnout jinak, než bylo původně plánováno. Pod pojmem „vnitřní personální dokument organizace" jsem si představovala například dokumenty, jako jsou „popis pracovního místa" nebo „kompetenční model". V rozhovoru, jehož součástí byla prosba o zapůjčení vnitřních personálních dokumentů, mi bylo vedoucím pracovníkem sděleno, že žádný dokument jako „Popis pracovního místa" nebo „Kompetenční model" v organizaci AZ neexistuje. Zároveň v organizaci AZ nefiguruje žádný odborník na lidské zdroje. Vedoucí pracovník mi ovšem nabídl kompenzaci v podobě dokumentu „Profil misijního pracovníka pro děti a mládež", který sám dodatečně vypracoval a jenž následně sloužil k analýze v bakalářské práci.

Druhá část analýzy vzdělávacích potřeb byla realizována prostřednictvím rozhovoru s vedoucím pracovníkem. Vedoucí pracovník tvrdí, že v podávání zpětné vazby vnímá jisté mezery, proto okrajově navrhuji také proškolení vedení organizace v oblasti poskytování efektivní zpětné vazby svým podřízeným. Vedoucí pracovník mohl být z rozhovoru nervózní, proto mohlo docházet k neúplnosti uvedených informací. Zároveň u něj mohly vzniknout obavy z prozrazení jeho identity, proto mohl být při sdělování informací o svých podřízených opatrnější.

Během dotazníkového šetření mohlo dojít ke skutečnostem, které mohly zapříčinit zkreslení výsledků. Například pracovníci mohli z jakéhokoli důvodu odmítnout odpovídat pravdivě, přestože dotazníkové šetření podléhá anonymitě. Nebo se mohlo stát, že pracovníci o vyplňování dotazníku neměli zájem, a proto jej mohli v rychlosti vyplnit nepravdivými údaji. Na konci dotazníku pracovníci nevyužili prostoru možnosti komentovat cokoliv o svých vzdělávacích potřebách.

Navrhované aktivity a časová dotace vzdělávacího programu Zdravé hranic jsou orientační. Vzdělavatel by jej měl flexibilně přizpůsobovat své cílové skupině účastníků vzdělávání nebo nepředvídatelné situaci, která může během procesu vzdělávání nastat. V každém případě záleží na faktorech ovlivňujících proces vzdělávání dospělých. Jelikož se jedná o další profesní vzdělávání, může být u účastníků pro absolvování vzdělávacího programu například odlišná míra motivace.

Třetí fázi evaluace na úrovni „chování“ by bylo vhodné doplnit o rozhovor s kolegy školených pracovníků, popřípadě s klienty volnočasových zařízení. Ovšem tyto možnosti nebyly realizovatelné, jelikož školení pracovníci žádné další kolegy nemají a klienti ve svém mladém věku nejsou s to posoudit, zda si pracovníci například ve vztahu k nim dokážou nastavit zdravé hranice.

Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb budou předány vedoucímu pracovníkovi organizace, jelikož celá tato práce byla vytvořena pro potřeby organizace. Dále bude autorkou práce v organizaci AZ provedena pilotáž vzdělávacího programu Zdravé hranice a po ní dojde k případným úpravám návrhu vzdělávacího programu a evaluace. Realizace pilotáže bude realizována v průběhu letošního roku po domluvě s vedením organizace.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou vytváření vzdělávacího programu v oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých včetně evaluace. Cílem bakalářské práce bylo vysvětlit principy tvorby a evaluace vzdělávacího programu pro pracovníky ve volnočasových zařízeních pro mládež a uvedené poznatky aplikovat do konkrétního vzdělávacího programu. Cíl byl naplněn prostřednictvím vysvětlení stěžejních informací z oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých uvedených v teoretické části bakalářské práce a skrze analýzu vzdělávacích potřeb pracovníků a návrhy vzdělávacího programu a evaluace v empirické části práce.

Vytváření jakéhokoli vzdělávacího programu znamená podrobit vzdělávací program několika fázím, které byly popsány v teoretické části bakalářské práce. Teoretická část dále zahrnovala popis evaluace vzdělávacího programu včetně evaluačního modelu podle Kirkpatricka, jenž je v dnešní době nejpoužívanějším modelem evaluace. Také byl vymezen pojem „volnočasová zařízení pro mládež“ jako jeden z typů volnočasových institucí. Byla charakterizována profese pracovníka ve volnočasových zařízeních pro mládež, která se pohybuje na hranici profese pedagoga volného času a pomáhající profese. Byla rozebrána také vybraná specifika dospívajících, tvořících klientelu pracovníků.

Postup v empirické části bakalářské práce se opíral o informace uvedené v teoretické části. Nejprve byla provedena analýza vzdělávacích potřeb pracovníků, z níž vyplynuly určité vzdělávací potřeby. Na základě výsledků analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků a požadavku vedoucího pracovníka na téma k proškolení byl vytvořen návrh vzdělávacího programu Zdravé hranice. Nakonec byla navržena evaluace podle Kirkpatrickova modelu evaluace.

Literatura a zdroje

Bartoňková, H. (2013). *Projektování vzdělávací akce pro andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.

Byčkovský, P. & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikovaní kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika* 54(1), 227–242.

Dvořáková, M. (2013). *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hájek, B. (2011). Školská zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení a další subjekty pracující s dětmi a mládeží. In Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (s. 141–162). Praha: Portál.

Havlík, R. (2011). Životní etapy a socializace. In Havlík, R., & Koťa, J. *Sociologie výchovy a školy* (s. 43–66). Praha: Portál.

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

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada.

Janík, T. (2009). Obsah vzdělávání. In Průcha, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie* (s. 138–142). Praha: Portál.

Kalhous, Z. (2009). Výukové cíle a jejich taxonomie. In Kalhous, Z., & Obst, O. *Školní didaktika* (s. 273–293). Praha: Portál.

Kasíková, H. (2009). Netradiční formy učení a vyučování. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 200–205). Praha: Portál.

Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *ORBIS SCHOLAE* 2(1), 67–81.

Kopřiva, K. (2013). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých.* Praha: Grada.

Maňák, J. (2009). Materiální didaktické prostředky. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 258–264). Praha: Portál.

Maňák, J., & Janík, T. (2009). Cíle výchovy a vzdělávání. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 132–137). Praha: Portál.

Maňák, J., & Janík, T. (2009). Formy a metody výuky. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 194–199). Praha: Portál.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

Matoušek, O., & Matoušková, A. (2011). *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže.* Praha: Portál.

Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora.* Praha: Grada.

Motschnigová, R., & Nykl, L. (2011). *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada.

Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika.* Praha: Codex.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.

Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie***.** Praha: Academia.

Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.

Obst, O. (2009). Materiální didaktické prostředky. In Kalhous, Z., & Obst, O. *Školní didaktika* (s. 337–345). Praha: Portál.

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník: lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení.* Praha: Academia.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Pituchová, I. (2013). Vyhodnocování podnikového vzdělávání s využitím modelu Kirkpatricks. *Acta academica karviniensia* 2, 84–93. Dostupné z: http://aak.cms.opf.slu.cz/pdf/2013/2/Pituchova.pdf

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník***.** Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton.

Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Praha: Portál.

Schmidbauer, W. (2015). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Praha: Grada.

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.

Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (2004). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita.

Tenkl, M. (2014). „Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí“. *Evaluační teorie a praxe* 2(1): 23–51. Dostupné z: https://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/

Tolan, J. (2006). *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál.

Vašťatková, J. (2006). Úvod do autoevaluace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vašťatková, J. (2009). Autoevaluace škol. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 582–586). Praha: Portál.

Václavík, V. (2009). Organizační formy výuky. In Kalhous, Z., & Obst, O. *Školní didaktika* (s. 293–306). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Žlábková, I. & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika* 63(3), 328–354.

Žumárová, M. (2009). Pedagogika volného času. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 738–742). Praha: Portál.

Seznam grafů

Graf č. 1: Vztah pracovníků s nadřízenými

Graf č. 2: Vztah pracovníků se spolupracovníky

Seznam příloh

Příloha č. 1: Profil misijního pracovníka pro mládež
Příloha č. 2: Rozhovor s vedoucím pracovníkem o vzdělávacích potřebách podřízených pracovníků
Příloha č. 3: Dotazník pro pracovníky o vzdělávacích potřebách vztahujících se k jejich pracovnímu výkonu

Příloha č. 1: Profil misijního pracovníka pro mládež

Název pozice: Misijní pracovník pro mládež

Účel pozice: předávání životních a křesťanských hodnot mladému člověku, alternativa trávení volného času jako prevence psychopatologických jevů

Náplň práce: příprava a realizace programů volnočasového centra, příprava a realizace víkendových a týdenních pobytů, administrativa, psaní projektů pro získání dotací, práce s dobrovolníky, PR

Zodpovědnost za činnosti: provoz volnočasových klubů a jiných aktivit, týmová spolupráce a předávání informací, administrativa v souvislosti s pracovním výkonem, účast na supervizích a poradách a vzdělávacích akcích, úklid volnočasových center, komunikace s partnery organizace

Pravomoci: rozhodování o obsahové náplni programů pro děti a mládež, komunikace za organizaci s veřejností, spoluutvářet vnitřní pravidla v rámci fungování organizace a společně stanovovat konkrétní roční strategické směřování práce

Kompetence: komunikativnost, empatie, schopnost řešit konflikty, schopnost stanovovat zdravé hranice ve vztazích s klienty, schopnost pracovat se skupinou, schopnost sebereflexe a ochota se učit, flexibilita, pozitivní vztah k mladým lidem, morální a osobní integrita, organizační schopnosti, schopnost spolupracovat v týmu

Příloha č. 2: Rozhovor s vedoucím pracovníkem o vzdělávacích potřebách podřízených pracovníků

T: tazatel

V: vedoucí pracovník

T: Dobrý den, my jsme se dneska domluvily na rozhovoru ohledně vzdělávacích potřeb pracovníků ve vaší organizaci. Podotýkám teda, že výsledky tohoto rozhovoru mají pomoci hlavně vám a vaším pracovníkům tak, abych potom já dokázala co nejúčinněji vytvořit školení na míru, a zároveň výsledky mohou být inspirací pro případné budoucí školení či jiné vzdělávání. Mohu vám tedy položit pár otázek? 00:00:26

V: Dobrý den, můžete. 00:00:29

T: Dobře. A souhlasíte i s tím, že rozhovor bude nahráván s vědomím, že jeho přepis bude přiložen do mé bakalářské práce? Samozřejmě, že vaše jméno a jméno organizace tam nebude uvedeno. 00:00:41

V: Ano, souhlasím. 00:00:43

T: Dobře. Nejdřív se vás chci zeptat, jaký je váš názor na význam provádění školení či tréninků pro vaše pracovníky. Je pro vás osobně důležité, aby pracovníci byli tímto způsobem proškolováni? 00:00:57

V: Ehm. Trénink pracovníků je jedna z priorit vedení naší organizace … ehm, protože růst osobních i těch odborných kompetencí pracovníků podle našeho názoru přímo ovlivňuje kvalitu naplňování poslání naší organizace. 00:01:14

T: Hm. 00:01:16

V: A taky s ohledem na pracovníky je pro nás důležité eliminovat oblasti osobní a pracovní nejistoty pracovníků, abychom jim pomáhali předcházet stresu a pomohli jim najít svůj jedinečný styl a radost z pomoci klientům. 00:01:35

T: Hm… A co se týče vašich pracovníků, co tedy považujete za jejich přednosti? 00:01:41

V: U většiny ehm našich pracovníků si velmi vážíme hlavně osobní angažovanosti a vnitřní motivace. Do vztahu s klienty a jiných pracovních činností vkládají celou svou osobnost, k práci je motivuje vlastní vnitřní přesvědčení … 00:02:00

T: Hm. 00:02:02

V: Ceníme si taky jejich osobních charakterových a morálních vlastností, a toho že dané věkové skupině klientů rozumí … A v neposlední řadě disponují i důležitými psychosociálními kompetencemi. 00:02:14

T: Aha a mohla byste třeba nějaké uvést konkrétně? 00:02:19

V: Ehm (…) Tak jsou to kompetence komunikativní. Ehm (…) Stanovování si, ehm, hranic ve vztahu s klientem, ehm, pak jsou to kompetence, ehm, k nalézání … k nalézání … jak bych to řekla … k progresu v práci, ehm, takové ty odborné i teoretické kompetence. 00:02:59

T: Hm … 00:03:03

V: Porozumění té mladé věkové skupině … Používání, ehm, v rámci skupinové práce, tak používání různých metod práce s kolektivem, ehm (…) různých těch metod práce, jak práce prostě s tou skupinou těch mladých … 00:03:30

T: Dobře, děkuju. Tak to byly ty přednosti, vidím, teda slyším, že jich je opravdu mnoho (smích). A našla byste třeba nějaké nedostatky v jejich pracovním výkonu? 00:03:44

V: Neřekla bych nedostatky, ale spíše jako rezervy a to v oblasti práce s dobrovolníky … konkrétně, co se týče teoretického a praktického předávání vlastních zkušeností. 00:04:01

T: Hm… Když jsme u té jejich práce, co třeba vnímáte, že je pro ně nejnáročnější v tom běžném pracovním dni? 00:04:11

V: Je to právě ten nárok na tu osobnost toho pracovníka, protože jejich práce se týká, ehm, vytváření a vstupování do, do lidského vztahu s klientem a mám na mysli hlavně oblast takové té osobní integrity a stanovování hranic ve vztazích s klienty jako osobně tak i v té skupinové práci s těmi našimi klienty. 00:04:38

T: Hm… No, my jsme se už minule spolu bavily o tom, že byste byla ráda, kdybych pro vás připravila školení na téma hranic ve vztazích. Proč zrovna tohle téma je pro vás důležité, proč vaše pracovníky vzdělávat v oblasti hranic? 00:04:54

V: Téma hranic je důležité pro vytvoření bezpečí, jak pro naše klienty, tak i pro samotné pracovníky. A v práci s mládeží z rizikového prostředí ohroženou psychopatologickými jevy je zdravé používání hranic jednou z důležitých metod pomoci… 00:05:16

T: Hm. 00:05:17

V: Dle našeho názoru. 00:05:19

T: Ehm. No a kromě těch hranic, existuje ještě nějaké jiné téma, ve kterém byste chtěla uspořádat nějaké školení pro pracovníky třeba do budoucna? 00:05:29

V: Jo, tak jsou to možná takové hlubší ještě, ehm, hlubší, ehm … teoretický, jak to říct (povzdech) … Ještě hlubší teoretické vyučování na téma vývojových charakteristik té naší věkové skupiny klientů. Potom právě ta práce s dobrovolníky, coaching a … a PR. 00:05:59

T: Ehm. Dobře, teďka trochu z jiného soudku, pojďme se podívat na vztahy. Jak byste zhodnotila vaše vztahy s podřízenými? Jsou dobré, špatné, jak si rozumíte? 00:06:13

V: Já myslím, že to jsou vztahy spolupracující, kdy se vzájemně snažíme najít společný směr. Ehm. Jsou přátelské, otevřeně spolu komunikujeme a myslím, že mají takovou tvůrčí atmosféru. 00:06:33

T: Ehm … myslíte si, že svým podřízeným dáváte dostatek zpětné vazby k jejich práci? 00:06:40

V: Tak určitě je co zlepšovat z naší strany, ale o zpětnou vazbu se snažíme na pravidelných jednoměsíčních supervizních poradách a v rámci osobního coachingu. 00:06:52

T: Ehm. Dobře a poslední otázka. Jaké si myslíte, že mají pracovníci vztahy mezi sebou navzájem? 00:07:00

V: Myslím, že si vzájemně důvěřují, jde jim o společný cíl, o který společně usilují, vzájemně se osobně podporují a umí konstruktivně diskutovat a hledat řešení. 00:07:15

T: Dobře. Já vám moc děkuji za váš čas a těším se na další setkání. 00:07:20

V: Dobře, prosím, nashledanou. 00:07:23

T: Nashledanou. 00:07:24

Příloha č. 3: Dotazník pro pracovníky o vzdělávacích potřebách vztahujících se k jejich pracovnímu výkonu

Dobrý den, jmenuji se Zuzana Ledvoňová a jsem studentkou třetího ročníku oboru Sociologie – Andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem tohoto dotazníku je sesbírat data potřebná k celkové analýze vzdělávacích potřeb ve Vaší organizaci. Výsledky budou využity v mé bakalářské práci. Tímto Vás žádám o pečlivé vyplnění dotazníku, které Vám nezabere více než 5 minut Vašeho času. Předem děkuji za Vaši ochotu.

Upozornění: Dotazník je zcela anonymní.

1. Pro výkon své práce v organizaci považujete další vzdělávání (kurzy, workshopy atd.) za:

a) velmi důležité

b) důležité

c) spíše nedůležité

d) nedůležité

2. Absolvoval/a jste v minulosti nějaký vzdělávací kurz související se zkvalitněním výkonu Vaší práce v organizaci?

a) ano, jednou

b) ano, více než jednou

c) ne

3. Uvítal/a byste vzdělávací kurzy, které by Vám pomohly zkvalitnit Vaši práci v organizaci?

a) ano

b) ne

4. Existuje nějaké téma (jedno či více), ve kterém byste se chtěl/a rozvíjet?

a) ano:

b) ne

5. Pokud ano, napište jaké (jaká):

……

…..

6. Dostává se Vám od Vašich nadřízených dostatek zpětné vazby k Vašemu pracovnímu výkonu?

a) ano

b) ne

7. Jak byste ohodnotil/a vztahy se svými nadřízenými na škále od 0 do 10 (0 – velmi špatné, 10 – velmi dobré)?

8. Jak byste ohodnotil/a vztahy se svými spolupracovníky na škále od 0 do 10 (0 – velmi špatné, 10 – velmi dobré)?

Prostor pro Vaše připomínky:

……