

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

VZDĚLÁVÁNÍ V NEZISKOVÉ ORGANIZACI

EDUCATION NON-PROFIT INSTITUTION

Magisterská diplomová práce

Bc. Hana Fuglíková

Vedoucí magisterské práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 30. 11. 2016

.....

podpis

Poděkování

Tímto chci poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení, podporu, trpělivost a cenné rady, díky kterým se mi podařilo dokončit tuto práci.

OBSAH

Úvod

1	Vzdělávání jako celoživotní proces - celoživotní učení pro všechny....	8
1.1	Pojetí výchovy a vzdělávání - edukace.....	8
1.2	Pojetí celoživotního vzdělávání a učení.....	9
1.3	Vzdělávání dospělých.....	13
1.4	Specifika dospělých ve vzdělávání	15
2	Další profesní vzdělávání.....	18
2.1	Firemní vzdělávání	19
2.1.1	Cíle vzdělávání v organizaci.....	20
2.1.2	Oblasti firemního vzdělávání	21
2.1.3	Přístupy k firemnímu vzdělávání.....	23
3	Prostředí vzdělávací akce	26
3.1	Exkurz do neziskové organizace	26
3.2	Fond ohrožených dětí.....	29
3.2.1	Poslání, popis a činnosti FOD	29
3.2.2	Klokánek	32
3.2.3	Klokánek Dlouhá Loučka.....	35
4	Systematický přístup k firemnímu vzdělávání.....	47
4.1	Plánování firemního vzdělávání.....	48
4.1.1	Fáze firemního vzdělávání	48
5	Projektování vzdělávací akce	50
5.1	Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb	53
5.1.1	Analýza vzdělávacích potřeb.....	53
5.1.2	Identifikace vzdělávacích potřeb.....	55
5.1.3	Kompetence	56
5.1.4	Předběžný kompetenční model	60
5.1.5	Tvorba kompetenčního modelu – identifikování kompetencí.....	62
5.2	Plán vzdělávací akce.....	66
5.2.1	Cíle vzdělávací akce	66
5.3	Stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a profilu absolventa vzdělávací akce	70
5.4	Vstupní profil účastníků vzdělávací akce	70
5.5	Obsah vzdělávací akce	71
5.6	Způsoby, formy, metody a techniky	72
5.7	Organizační zabezpečení vzdělávací akce.....	75

5.8	Materiální, technické a finanční zajištění	77
5.9	Evaluace vzdělávací akce	80
5.9.1	Význam evaluace	80
5.9.2	Přístupy k evaluaci	81
Závěr	.....	83
Seznam literatury a ostatních použitých zdrojů	.....	84
Seznam obrázků	.....	87
Seznam tabulek	.....	87
Seznam příloh	.....	87

Úvod

Výkonnost současné organizace¹ je dána výkonností procesů a výkonností lidí, vzájemně na sobě závislých, s narůstající mírou sebeřízení a kompetencí. Jestliže se daří držet výkonnost zaměstnanců v organizaci a výkonnost procesů na vysoké úrovni, můžeme směřovat k prostředí učící se organizace.

Výkonnost zaměstnanců v organizaci není řízena pouze pomocí hodnocení a odměňování, ale i rozvojem zaměstnanců. Vybancování závisí na řadě dalších podmínek, které jsou pro každou organizaci unikátní. Na světě totiž neexistují dvě naprosto stejné firmy, a jejich unikátnost vytváří právě především kultura organizace, její strategie a organizační struktura.

Z uváděné organizační triády neziskové organizace Fond ohrožených dětí, jež je představována svou organizační kulturou, organizační strukturou a personální strategií, v kontextu této práce vycházím, s vlivy prostředí. Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci musí totiž být v souladu s uváděnými atributy.²

Při výběru tématu diplomové práce jsem vycházela z faktu o nezbytnosti zvyšování kompetencí pracovníků v sociálních službách. Systematické a efektivní nastavení vzdělávání pro tyto pracovníky je nezbytným předpokladem k vyšší kvalitě jimi poskytovaných služeb.

A právě na vzdělávání zaměstnanců v neziskové organizaci Fond ohrožených dětí jsem se v této práci zaměřila. Cílem práce je vytvoření návrhu vzdělávací akce pro pečující osoby v zařízení Klokánek. Základnu pro teoretickou část jsem čerpala v odborné literatuře a dalších zdrojích, zejména v oblasti dalšího profesního vzdělávání, systematického firemního vzdělávání, včetně forem, metod a technik realizování nejrůznějších vzdělávacích aktivit. Práce se prolíná s kontextuálním ukotvením prostředí vzdělávacího procesu, na které navazuje robustní část projektování vzdělávací akce s názvem Co dítě potřebuje nejvíc.

¹ Pro upřesnění uvádím, že pojem firma, podnik a organizace budu v této práci chápat jako synonyma.

² Srov.: Hroník, F. Rozvoj vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 13-15.

Jestliže se tato diplomová práce zabývá vzděláváním zaměstnanců, jejichž pracovní činností je zejména výchovné působení a péče o ohrožené děti, jeví se, jako důležité vymezit nejdříve obecné pojetí výchovy v návaznosti na problematiku vzdělávání v organizaci, které je klíčovým úkolem.

1 Vzdělávání jako celoživotní proces - celoživotní učení pro všechny

1.1 Pojetí výchovy a vzdělávání - edukace

„Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami myslili, sami srovnávali.“

Karel Čapek

Bylo by pošetilé domnívat se, že ukončením období dětství či ukončením školního vzdělávání je výchova a vzdělávání člověka u konce. Předkládané fenomény rozvoje vlastně probíhají v rozmanitých podobách po celý život člověka. Vzájemný vztah výchovy a vzdělávání, jejich provázanost a jistá (ne)záměrnost³ sleduje ale vždy nějaký cíl. Zřejmou interakcí působících subjektů se budeme v této práci cíleně zabývat.

V reálném procesu, jenž směřuje k výchovnému působení – učení se, se tyto dvě složky, výchova a vzdělávání prolínají. K tradičnímu, obecně známému pojmu „výchova a vzdělávání“ náleží významově stejný pojem „edukace“ (vychází z anglického výrazu „education“). Průcha pojmem edukační proces označuje všechny činnosti lidí, při kterých dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován jiným subjektem určitý druh informace.⁴

Edukace se dotýká stejně tak dítěte a jeho výchovy – učení se něčemu, tak dospělého účastníka, jenž se intencionálně vzdělává.

Podle Brezinky výchovou chceme konkrétním způsobem ovlivnit jednoho nebo více jiných lidí a rozumí se jí činnost, jejímž prostřednictvím se lidé snaží natrvalo zdokonalit v některém směru strukturu psychických dispozic - osobnost jiných lidí nebo upevnit její hodnotové komponenty, nebo zabránit vzniku dispozic nežádoucích.⁵ O výchově můžeme mluvit také v souvislosti s utvářením postojů a způsobů chování jedince v souladu s cíli dané skupiny a kultury.⁶

³ Poznámka: nezanedbatelné vlivy nezáměrného působení jak ve výchově, tak ve vzdělávání (skryté kurikulum) aspirují na dosažení jiných, často (ne)účelnějších hodnot, než primárně nastavené cíli

⁴ Srov.: Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha 2002, s. 65-66.

⁵ Srov.: Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001, s. 51-54.

⁶ Srov.: Hartl, P., Hartlová, H. Psychologický slovník. Praha 2004, s. 680.

Pedagog Jan Průcha popisuje výchovu⁷ jako proces záměrného a cíleného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Připomíná současné vědomé a záměrné utváření podmínek, které tyto pozitivní změny mohou umožnit.⁸

Podobně se vyjadřuje i Brezinka, když hodnotí, že při výchovném jednání a působení vždy záleží i na tom, kdo a koho vychovává, v jakých podmínkách, k jakému cíli, jakým způsobem a metodou.⁹

Výchovu je možné chápat jako proces vytváření osobnosti člověka, **vzdělávání představuje formu dotváření a rozvoje osobnosti.**¹⁰

Od výchovy a vzdělávání, které spolu úzce souvisejí a navzájem nás významně ovlivňují od počáteční etapy našeho života, se plynule dostáváme k celoživotnímu procesu formování člověka, jakožto idee celoživotního učení pro všechny.

1.2 Pojetí celoživotního vzdělávání a učení

Vzdělávání člověka není jednorázovou záležitostí a dosažením určitého stupně vzdělání bezesporu vzdělávací proces nekončí.

Celoživotní vzdělávání je založeno na potřebě permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje. Idea spočívá v umožnění přístupu ke vzdělávání kterémukoliv jedinci v kterémkoli období jeho života, a to i tehdy, pociťuje-li mezery ve svém školním vzdělání. Člověk má tak jedinečnou možnost kdykoli opět vstoupit do vzdělávacího procesu a vzdělání si doplnit dle svých možností a cílů.¹¹

Rabušicová hovoří spíše o stálé připravenosti k učení, přitom nezapomíná na význam učebních aktivit každého jedince, které nemusí mít organizovaný ráz.¹²

⁷ Poznámka: Autorka této práce si je vědoma, že na výchovu jako sociální a společenský jev je možné nahlížet v několika různých dimenzích. Se zřetelem na jednotlivé koncepty výchovy, ať už sociologický, psychologický, pedagogický nebo andragogický, není účelem této práce jednotlivá pojetí výchovy detailněji rozebírat. Přitom výklad nelze chápat ucelený. Srov.: Průcha (2002), Jochmann In: Koudelka (1968), Hartl, Hartlová (1993).

⁸ Srov.: Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha 2002, s. 56.

⁹ Srov.: Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001, s. 55-61.

¹⁰ Srov.: Vodák, J. Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011, s. 76.

¹¹ Srov.: Bočková, V. Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc 2002, s. 11.

¹² Srov.: Rabušicová, M. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno 2002, s. 25

Celoživotní vzdělávání lze téměř shodně interpretovat a převést na charakter celoživotního učení, které již dvě desetiletí představuje koncepční změnu v pojetí tradičního vzdělávání. Princip celoživotního učení spočívá v aktivním přístupu jedince k učení. V celoživotním učení jde o prolínání a doplňování vzdělání v průběhu celého života jedince.¹³

Celoživotní učení lze tedy definovat¹⁴ jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě*“.

A právě vzdělávání se zaměstnáním související perspektivě, či spíše vzdělávání zaměstnanců v organizaci¹⁵ tvoří širokou základnu zejména pro terminologický kontext této práce.

V rámci osvojování a rozšiřování znalostí a dovedností zaměstnanců, což jsou aspekty, ke kterým je směřován cíl této práce, hrají důležitou roli pojmy spojené se vzděláváním a rozvojem pracovníků. Vysvětlím tedy ty, z mého pohledu důležité, u kterých snadno dochází k jejich záměně či prolínání, případně se odlišují nepatrně a jejich odchylky se v praxi stírají.

Ačkoli je obsahově velmi široké vzdělávání s učením těsně spjaté, významově je třeba tyto pojmy odlišovat, tak jak činí odborná literatura. Jedinou přesnou definici můžeme jen stěží upřednostnit a vodítkem se stává daný kontext, kde je pojem dále aplikován.

Klíčový se v této fázi jeví pojem učení, který lze vymezit i následovně.

Učení je aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním i kvalitativním nárůstu jím osvojených poznatků, s možností přenosu a případné změně hodnot, postojů a zájmů¹⁶.

Armstrong mluví v souvislosti s učením jako o relativně permanentní změně v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušeností¹⁷.

¹³ Srov.: Veteška, J., Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha 2008, s. 13.

¹⁴ Poznámka: dle Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006 Srov.: Veteška, J., Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha 2008, s. 13.

¹⁵ Poznámka: Autorka podotýká, že pojmy organizace, firma, či podnik, jež se budou dále v textu prolínat, budou pro účely této práce chápány jako synonyma.

¹⁶ Srov.: Mužík, J. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha 2011, s. 25.

¹⁷ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2002, s. 468.

Učení (se) - je proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učení může být nejen organizované, ale i spontánní. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání.¹⁸

Nyní se pokusím odlišit podstatu vzdělávání od učení ve vztahu k dospělým s tím, že v následující subkapitole se, vzhledem k zaměření této práce, budu vzděláváním dospělých i jejich specifickým věnovat podrobněji.

Vzdělávání je možné popsat jako jeden ze způsobů učení. Hroník hovoří o organizovaném a institucionalizovaném způsobu učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené – mají svůj začátek a konec.¹⁹

Obecnou podstatu vzdělávání a zároveň spojitost se záměrem této práce vystihuje dle mého názoru i Barták v následujícím pojetí.

Vzdělávání charakterizuje jako plánovitou činnost, která má jednotlivci nebo skupině vzdělaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti a naučit je získané znalosti a dovednosti využívat v praxi²⁰.

Vzdělávání, jež níže vymezuje Mužík, se váže ke konkrétnímu cíli této práce, kterým je plánovaný návrh na vzdělávací akci a ke kterému budou postupně směřovány všechny kroky.

Vzdělávání je proces, v němž si prostřednictvím učení člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou interiorizací (zvnitřněním naučeného a zažitého) přetváří ve vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli, **mezi** vzdělavatelem, tedy **lektorem**, a vzdělávaným – **účastníkem**. Mezi aktéry probíhá interakce, přičemž je ale **nezbytná aktivita obou subjektů**.²¹

Vztah mezi vzděláváním a učením může být vyjádřen rozdílem, kdy učení je činností jedince, zatímco vzdělávání je relativně souvislou řadou sociálních aktivit, která je obvykle spjata s určitou institucí.²²

¹⁸ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 31.

¹⁹ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 31.

²⁰ Srov.: Barták, J. Vzdělávání ve firmě. Praha 2007, s. 11.

²¹ Srov.: Mužík, J. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha 2011, s. 13.

²² Srov.: Bočková, V. Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc 2002, s. 26.

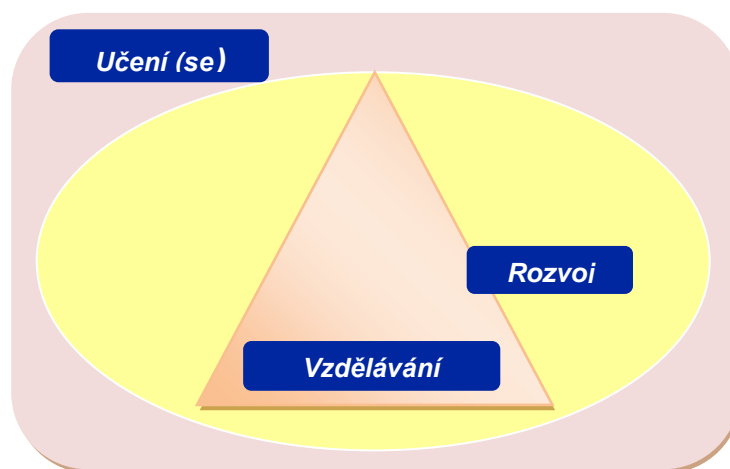
Ke správnému pochopení provázanosti problematiky se na tomto místě jeví současně objasnit pojem rozvoj, jenž s pojmem vzdělávání souvisí, přičemž významově je odlišný.

Rozvoj – představuje aktivitu k dosažení vytyčených cílů nebo žádoucí změny pomocí učení se. Obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených i neohraničených rozvojových programů, zaměřených spíše na zvyšování osobního potenciálu.²³

Armstrong říká, že rozvoj se nesoustřeďuje na zlepšování pracovního výkonu na současném pracovním místě, kde se jedná o vzdělávání, ale rozvoj směřuje do budoucnosti.²⁴

Pro názornost je vztah učení, rozvoje a vzdělávání vyjádřen na následujícím obrázku.

Obr. č. 1 – Vztah učení, rozvoje a vzdělávání²⁵



Další subkapitola s názvem Vzdělávání dospělých nám nejprve možnosti vzdělávání dospělých přiblíží a částečně zpřehlední grafickým vyjádřením. Přitom se nejedná o jediný možný vhled na pojetí vzdělávání dospělých.

V další části nesmíme také opomenout poukázat na specifika vzdělávání dospělých, které se prolínají celým vzdělávacím procesem a jsou jedním

²³ Srov.: Barták, J. Vzdělávání ve firmě. Praha 2007, s. 11.

²⁴ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy. Praha 2007, s. 470.

²⁵ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 31.

z důležitých faktorů, jež mají vliv na konstruování jednotlivých etap vzdělávacího procesu.

1.3 Vzdělávání dospělých

Beneš vzdělávání dospělých přirovnává k nabídce, kterou dospělý využívá podle svých potřeb nebo pod tlakem okolností.²⁶

Do vzdělávání dospělých lze zahrnout vzdělávání formální (realizované v rámci školské soustavy), vzdělávání **neformální, realizované v průběhu zaměstnání**, a informální učení, tedy neinstitutonální, které je přirozenou součástí každodenního života a nemusí být vnímáno jako vzdělávání.²⁷

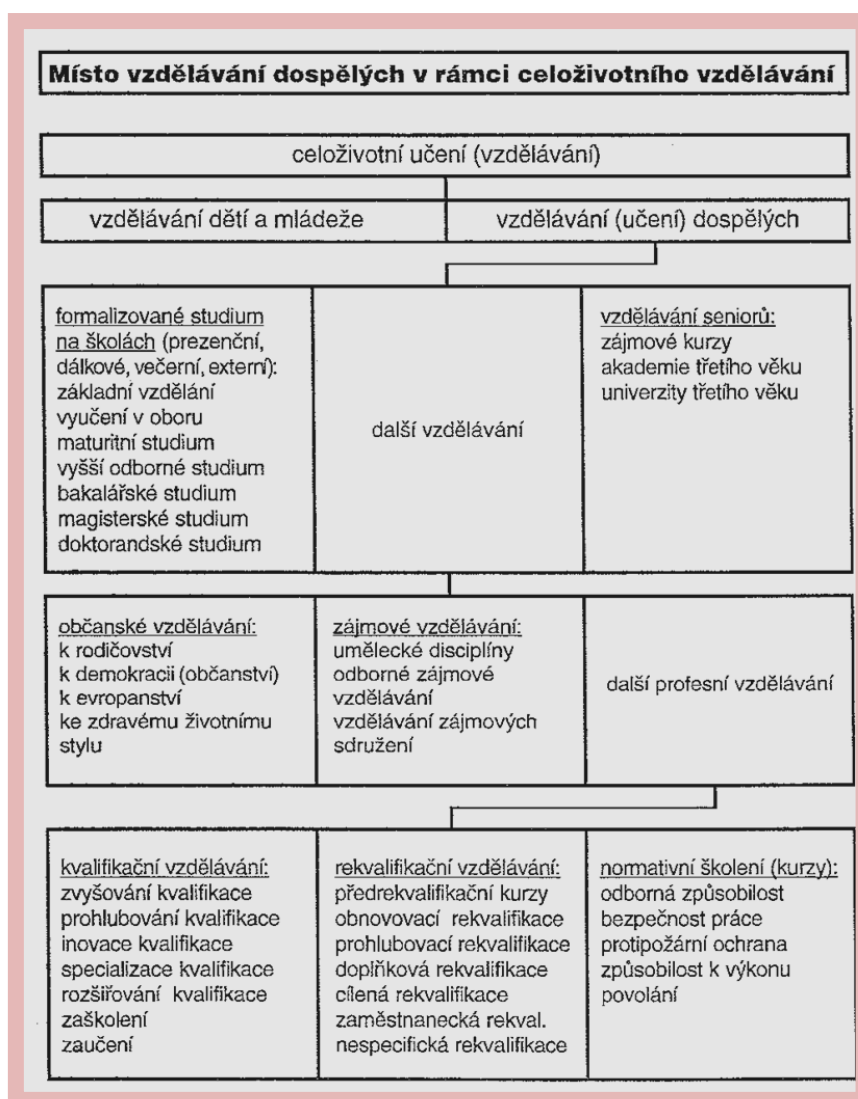
Vzdělávání dospělých v organizaci může být tedy naplňováno i komplexně v souladu s celoživotním učením (dále také CŽU). V rámci cíle této diplomové práce si budeme všimnout zejména aspektů spojených se vzděláváním neformálním, kterému se budu dále v textu věnovat podrobněji.

Místo vzdělávání dospělých v celoživotním vzdělávání a jeho zaměření také zobrazuje uvedený obrázek č. 2, který najdeme na další straně.

²⁶ Srov.: Beneš, M. Andragogika - teoretické základy. Praha 2003, s. 19.

²⁷ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011, s. 79-80.

Obrázek č. 2 - Místo vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání²⁸



Pro srovnání uvádím jiný, mírně odlišný náhled na vzdělávání dospělých. Zdánlivě složitě graficky vyjádřené zaměření vzdělávání dospělých Mužik dělí zcela jednoduše do tří skupin. Do vzdělávání dospělých řadí:²⁹

- studium na školách,
- **další profesní vzdělávání,**
- občanské a zájmové vzdělávání.

²⁸ Srov.: Bočková, V. Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc 2002, s. 18.

²⁹ Srov.: Mužik, J. Androdidaktika. Praha 2004, s. 22.

Z rozdělení je patrné, že se nejedná pouze o vzdělávání tzv. pracovní síly, ale své místo zde má i seberealizace a vlastní rozvoj člověka. Připomínám však, že moje pozornost v této práci směřuje ke vzdělávání v neziskové organizaci. A proto v souladu s tématem diplomové práce bude další kapitola zaměřena na podstatu dalšího profesního vzdělávání.

Ještě předtím však popíšeme znaky neformálního vzdělávání, ze kterého rámec dalšího profesního vzdělávání vychází. Současně v této pasáži poukážeme na specifika těch, kterých se další profesní vzdělávání týká.

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho pracovní (i společenské) uplatnění. Nevede k získání stupně vzdělání. Je poskytováno například v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích (různé vzdělávací agentury), nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních i dalších organizacích. Patří sem například vzdělávací kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele, či proškoleného vedoucího.³⁰

V definici subkapitoly 1.2 jsme si objasňovali některá pojmosloví, kde bylo vzdělávání charakterizováno jako proces, odehrávající se mezi lektorem a vzdělávaným, tedy **účastníkem**.³¹ Spolu s dalšími faktory je vzdělávací proces dospělých ovlivňován zejména aspekty těchto aktérů, kdy v této fázi bude záměrem poukázat zejména na specifika ve vzdělávání dospělých.

1.4 Specifika dospělých ve vzdělávání

Přes podobný záměr a jistou podobu ve vzdělávání jsou určité odlišnosti mezi dospělým účastníkem a dítětem zřejmé. Základní rozdíl, který nelze zpochybňovat, lze spatřovat ve stavu biologické a sociální zralosti dospělého jedince, dále v jeho odlišné motivaci a v dosavadních zkušenostech.³²

³⁰ Srov.: Rabušicová, M., Rabušic, L. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno 2008, s. 61.

³¹ Srov.: Mužík, J. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha 2011, s. 13.

³² Srov.: Mužík, J. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha 2011, s. 29.

V dalším vzdělávání je třeba vycházet z faktu, že dospělý člověk má většinou již řadu vlastních zkušeností, vědomostí a dovedností a je efektivní, na nich stavět a navazovat na ně.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání dospělých není jejich primárním úkolem, svou roli sehrává méně volného času, kterým dospělí jedinci disponují, s dopadem na tzv. time management. Další nezanedbatelnou stránkou, kterou je nutné akceptovat a dále zohledňovat, je věk a zdravotní stav dospělého jedince.

Současně je třeba zdůraznit, že i v období plné fyziologické a biologické zralosti dospělého člověka, se lze opřít o prokázanou skutečnost, že jeho intelektové a emoční schopnosti mu další rozvoj a vzdělavatelnost neznemožňují.³³

Nesmíme však opomenout, že úspěšné a efektivní vzdělávání dospělého účastníka vyžaduje uznání jeho individuálních předpokladů a schopnost učit se, máme na mysli docilitu.

Na tomto místě specifika vzdělávání dospělých rozvinu a alespoň okrajově se zmíním o žádoucím přístupu, který vychází z respektování určitých zvláštností dospělého jedince, včetně podpory silných stránek jeho osobnosti.

Často se hovoří o tom, že dospělí jsou orientováni spíše prakticky a pragmaticky, a s tím souvisí, že chtějí, respektive potřebují vědět, k čemu jim „to“ učení - vzdělávání bude a potřebují vidět jasný cíl.

Současně se mohou potýkat s emociální nejistotou ze selhání či se strachem, jak v procesu vzdělávání vystupují a zda se nedopustí zřejmých chyb a omylů. To souvisí s funkcí jejich paměti, kdy začíná převládat krátkodobá, dočasná paměť nad pamětí dlouhodobou. V závislosti na dosaženém stupni vzdělání a celkového intelektu účastníka se objevují výrazné rozdíly v pozornosti, spolu s diferencovaným a kritickým přijímáním nových poznatků, které by měly být reflektovány.³⁴

Výuka dospělých se často liší zejména pojetím a vlastním charakterem vzdělávacího procesu. Stále častěji jsou vítány spíše praktické aktivity, založené na řešení situativních problémů, na interakci a na participaci účastníků

³³ Srov.: Barták, J. Základní kniha lektora. 2003. Praha. s. 22-23.

³⁴ Srov.: Barták, J. Základní kniha lektora. 2003. Praha. s. 22-23.

na vzdělávání. Při vzdělávání dospělých je smyslem zaměřit se na řešení konkrétních potřeb a požadavků účastníků. Z toho pramení převažující cíleně tvořené vzdělávací projekty, jejichž realizace probíhá v kooperativním, partnerském prostředí.

Brookfield mezi hlavní principy vzdělávání dospělých uvádí:³⁵

- dobrovolná účast na vzdělávání,
- spolupráce při facilitaci,
- nutnost kritické reflexe během celého života,
- vzájemný respekt mezi účastníky vzdělávání,
- proaktivní a sebeřízený přístup účastníků ke vzdělávání,
- praktický přístup k učení a vzdělávání.

Principy vzdělávání dospělých je ale možné ještě dále rozvinout a konkretizovat směrem k potřebám jednotlivých osobností účastníků, a proto se k nim v textu ještě vrátíme.

Z výše uvedených bodů, zejména poslední dva principy lze implementovat v dalším profesním vzdělávání, bez kterého se zaměstnanec prakticky v jakékoli své profesi neobejde.

Nelze než souhlasit s Koubkem, že požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále navyšují a mění. Člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat.³⁶

Sfěře dalšího profesního vzdělávání, které obsahově koresponduje s názvem této práce, bude věnována navazující druhá kapitola.

³⁵ Srov.: Brookfield, S. D. Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. California: Jossey-Bass, Inc. 1986.

³⁶ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha 2002, s. 252.

2 Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání je významnou součástí dalšího vzdělávání, které jsme si již graficky znázornili v subkapitole nazvané Vzdělávání dospělých.³⁷

Další profesní vzdělávání je také spolu s firemním vzděláváním součástí vzdělávání dospělých, jakož i složkou profesního vzdělávání.³⁸

Za mnohem důležitější než zařazení v systému celoživotního učení považují uvést a vymezit základní princip dalšího profesního vzdělávání, které následuje.

Podstata dalšího profesního vzdělávání spočívá v neustálém přizpůsobování kvalifikace pracovníka požadavkům kvalifikovanosti práce.

Další profesní vzdělávání reprezentuje všechny formy odborného a profesního vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho funkcí je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání.³⁹

Další profesní vzdělávání může tedy rozšířit pracovní způsobilost zaměstnance či umožnit rozvoj jeho osobnosti. Je třeba podotknout, že ačkoli v dalším profesním vzdělávání jde o investici zaměstnavatele do budoucnosti, užitek má i zaměstnanec, který svůj potenciál navyšuje a vzrůstá míra jeho zaměstnatelnosti.⁴⁰

Další profesní vzdělávání se tedy dotýká změn kvalifikace a kompetencí dospělých v organizaci a slouží jejich dalšímu profesnímu rozvoji s možností zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce.⁴¹

Profesní vzdělávání dospělých má svou tradici a v některých profesích i značně propracovaný systém. Bohužel dosud neexistuje zákon, který by se cíleně vzděláváním dospělých zabýval.

³⁷ Srov.: Palán, Z. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení. Praha 2002, s. 36.

³⁸ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 16.

³⁹ Srov.: Palán, Z. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení. Praha 2002, s. 36.

⁴⁰ Srov.: Mužík, J. Androdidaktika. Praha 2004, s. 19.

⁴¹ Srov.: Palán, Z. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha 2011, s. 10.

Jak z předchozího textu vyplývá, další profesní vzdělávání označuje jakékoliv profesní vzdělávání pracovníků v průběhu jejich pracovního života a má přímou vazbu na profesní zařazení dospělého. Jde o proces organizovaný firmou a aktivitami navázanými na danou organizaci a její zaměstnance. Hovoříme o tzv. firemním vzdělávání.⁴²

O firemní vzdělávání půjde v kontextu této práce, ačkoli názvem diplomové práce je Vzdělávání v neziskové organizaci. Název práce v tomto případě pouze kopíruje legitimní vymezení organizace Fond ohrožených dětí (dále také FOD). Pokud tedy dále v textu hovořím o firemním vzdělávání a nevymezím jej jinak, bude se paralelně vztahovat ke vzdělávání v neziskové organizaci v souladu s názvem této práce.

2.1 Firemní vzdělávání

Pro oblast firemního vzdělávání se v některých zdrojích užívá také název podnikové vzdělávání. V této práci bude pojem firemní vzdělávání autorkou používán v textu i nadále.

Bartoňková firemní vzdělávání charakterizuje na jedné straně zeširoka, a přitom poněkud zcela jednoduše jako „... hledání, a následné odstraňování rozdílu mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“.⁴³

Firemní vzdělávání zahrnuje mimo získávání kvalifikace, její zvyšování a prohlubování, stejně tak udržování kvalifikace na požadované úrovni, včetně povinného vzdělávání (normativní). Firemním vzděláváním dochází k formování pracovních schopností zaměstnanců i rozvíjení jejich kompetencí.⁴⁴

Při kvalifikačním vzdělávání⁴⁵ jde nejčastěji o **prohloubení stávající kvalifikace**, které se bezprostředně vztahuje k vyústění této diplomové práce - návrhu na vzdělávací akci pro zaměstnance FOD.

⁴² Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 16.

⁴³ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 11.

⁴⁴ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 11-12, s. 16-18.

⁴⁵ Srov.: Palán, Z. Langer, T. Základy andragogiky. Praha 2008, s. 96-97.

2.1.1 Cíle vzdělávání v organizaci

Při vzdělávání pracovníků je primárním cílem pomoci organizaci dosáhnout jejich cílů, tedy naplňování poslání, vize a hodnot dané organizace. Jde o zhodnocení rozhodujícího zdroje organizace, což v praxi znamená investovat do lidí – pracovníků, jenž organizace zaměstnává. Účelem je dosažení jejich lepšího výkonu s co nejlepším využíváním jejich přirozených schopností.⁴⁶

Armstrong cíle vzdělávání spatřuje zejména v:⁴⁷

- **rozvinutí dovedností a schopností pracovníků a zlepšení jejich výkonu,**
- **pomoci, aby pracovníci v organizaci rostli a rozvíjeli se dle budoucích potřeb organizace,**
- **možnosti zkrácení času potřebného k zácvičku a adaptaci pracovníků na nových pracovních místech – zajištění plnohodnotného výkonu rychleji a s nižšími náklady.**

Dle Bartáka se v jednotlivých organizacích vzdělávání obvykle zaměřuje zejména na:⁴⁸

- **zlepšování pracovního výkonu,**
- **uplatňování zákonů, pravidel nebo postupů,**
- **iniciování a zvládnutí změn,**
- **řízení vztahů,**
- **odborné dovednosti směřující k získání či prohlubování příslušné kvalifikace,**
- **rozvoj potenciálu.**

Jak již bylo autorkou v tomto textu uváděno, stává se, že v praxi je někdy do značné míry obtížné rozlišit mezi vzděláváním, rozvojem a kvalifikací.⁴⁹

Firemní vzdělávání může být realizováno dvěma základními způsoby, které níže stručně popisují. Způsob, zda bude vzdělávání realizováno interní či externí

⁴⁶ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005, s. 491.

⁴⁷ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005, s. 491.

⁴⁸ Srov.: Barták, J. Vzdělávání ve firmě. Praha 2007, s. 17.

⁴⁹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 17.

formou, si na základě vlastní vzdělávací strategie, koncepce a v souladu se vzdělávací politikou volí sama organizace. Realizace vzdělávání probíhá jako:

Interní vzdělávání - které je organizované organizací ve vlastním vzdělávacím zařízení nebo přímo na pracovišti.

Externí vzdělávání - probíhá mimo organizaci. Externím je myšleno vzdělávání na objednávku ve specializovaném vzdělávacím zařízení nebo škole.⁵⁰

Další způsoby, formy, metody a techniky firemního vzdělávání si představíme podrobněji v kapitole o projektování vzdělávací akce.

2.1.2 Oblasti firemního vzdělávání

Vzdělávání v organizaci probíhá a může být realizováno v několika různých oblastech. Na tomto místě využijí a popíší členění dle Hroníka, které téměř koresponduje s charakterem vzdělávání zaměstnanců FOD, respektive Klokánku, jež podrobně popisují v subkapitole 3.1.3

Hroník oblasti vzdělávání člení na:⁵¹

Vstupní - adaptační školení – představuje aktivity s cílem co nejrychlejšího dosažení standardní výkonnosti. Vstupní vzdělávání by mělo obsahovat:

- Seznámení zaměstnance s firmou, její filozofií, cíli, kulturou, principy odměňování, způsoby komunikace v organizaci.
- Seznámení zaměstnance s chodem firmy, konkrétními činnostmi organizace, odpovědnými pracovníky jeho adaptačního procesu.
- Seznámení zaměstnance s pracovními povinnostmi, popisem jeho pracovního místa, odpovědností a pravomocemi, pracovní dobou.

Funkční vzdělávání – navazuje na popis práce, jde o odbornou přípravu a zabezpečení, aby zaměstnanec vykonával pracovní činnosti řádně a standardním způsobem. Často bývá předmětem certifikace.

Školení ze zákona – vzdělávací aktivity, které vyplývají ze zákona. Podmínkou je absolvování všemi zaměstnanci. Často mají určenou periodu a rozsah.

O naplnění požadavku tzv. normativního vzdělávání,⁵² které je vyžadováno zpravidla zákonnou normou a které je podle Vetešky a Tureckiové⁵³ značně

⁵⁰ Srov.: Palán, Z. Lidské zdroje – výkladový slovník. Praha 2002, s. 157.

⁵¹ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 128-131.

⁵² Srov.: Palán, Z. Langer, T. Základy andragogiky. Praha 2008, s. 98.

rozšířené, budu hovořit v souvislosti se vzděláváním pracovníků v sociálních službách.

Jazykové vzdělávání – vzdělávání, které podporuje jazykovou vybavenost zaměstnanců.

Manažerské vzdělávání – například aktivity a nácvik skupinového, týmového řešení problémů a rozvoj dalších manažerských způsobilostí.

IT vzdělávání – vzdělávání v oblasti informačních technologií (dále jen IT) zaměřené na zvyšování úrovně počítačové gramotnosti zaměstnanců.

Účelové vzdělávání – aktivity zaměřené převážně na rozvoj měkkých dovedností, ale i dle aktuálních potřeb firmy, just-in-time, stress management.

Z informací, které měla autorka k datu zpracování práce k dispozici, se zaměstnanci Klokánku firemně vzdělávají ve všech oblastech uváděných Hroníkem, vyjma jazykového vzdělávání.

Odborné vzdělávání

K rozšiřování a prohlubování odborných znalostí, dovedností a postojů zaměstnanců dochází ve firemním vzdělávání formou odborného vzdělávání spojeného s výcvikem a tréninkem.

Armstrong⁵⁴ hovoří v této souvislosti o odborném vzdělávání a výcviku.

Odborné vzdělávání a výcvik – je systematické přizpůsobování chování učením, ke kterému dochází v důsledku vzdělávání, instruktáží, rozvoje a plánovaného získávání zkušeností.

Training - odbornému vzdělávání odpovídá i u nás zažitý anglický výraz „training“, se kterým se můžeme v praxi stále častěji setkávat. Českým ekvivalentem je pak výraz „výcvik“ – jenž představuje osvojování si dovedností a konkrétních prací vyžadovaného chování.⁵⁵

V anglické literatuře je termín „training“ používán spíše v širším smyslu a je jím rozuměno to, čemu se u nás říká firemní vzdělávání nebo vzdělávání pracovníků.⁵⁶

⁵³ Srov.: Tureckiová, M., Veteška, J. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha 2011, s. 11.

⁵⁴ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005, s. 491.

⁵⁵ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005, s. 491.

⁵⁶ Poznámka překladatele Ing. Josefa Koubka, CSc. Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005, s. 491.

Výcvik – je často překládán i jako trénink i jako (obecně) vzdělávání. Výcvikem nazýváme způsob vzdělávání (výuky), kde probíhá praktická příprava ke zvládnutí určité pracovní činnosti – hovoříme o výcvikových kurzech.⁵⁷

2.1.3 Přístupy k firemnímu vzdělávání

Kdy, kde, co, proč, jak a kdo? Tyto zásadní otázky vyvstávají v souvislosti se správným načasováním vzdělávání, vhodně zvoleným prostředím, identifikací vzdělávací potřeby a vybráním konkrétních zaměstnanců i vzdělavatelů.

Jednotlivými aspekty se postupně budeme podrobněji zabývat v další části této práce, kdy nejprve však nahlédneme na možný přístup ke vzdělávacím aktivitám. Hroník popisuje vzdělávání jako cestu směřující od vzdělávání k učení. Linie zvolené taktiky vede od jednotlivých školení a kurzů, mnohdy neplánovaných „kusovek“ ke komplexním vzdělávacím programům, provázaných s praxí až do fáze celostního přístupu tzv. „učící se organizace“.⁵⁸

S každou vývojovou fází narůstá systémovost, přitom i počáteční fáze vzdělávání není nutno chápat jako překonané a špatné. Dle jeho výkladu se na jednotlivé fáze lze podívat i nelineárně a pak se realizace „kusovek“ jako například správně načasovaného školení „na zakázku“ dostává na vyšší úroveň, jež nepostrádá systematickostí.⁵⁹

V celostním přístupu lze identifikovat některé charakteristiky, které odlišují vzdělávání v učící se organizaci od tradičního vzdělávání.

Pro názornost a přehlednost jsem tyto aspekty spojené s vývojovými fázemi koncipování rozvoje a vzdělávání zpracovala do tabulky č. 1.

⁵⁷ Srov.: <http://andromedia.cz/andragogicky-slovník/vycvik> [cit. 2016-10-15]

⁵⁸ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 116-123.

⁵⁹ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 116-123.

Tabulka č. 1 - Vývojové fáze koncipování rozvoje a vzdělávání (upraveno autorkou)⁶⁰

„Klasický“ přístup	Učí se organizace
<p>Pracovník jako OBJEKT vzdělávání</p> <p>Je vzděláván v ..., vzhledem k dané funkci absolvovat. Důraz na správnou identifikaci vzdělávacích potřeb k jeho pozici.</p>	<p>Pracovník jako SUBJEKT vzdělávání</p> <p>Nejpodstatnější rysem je bezbariérovost a individuální přístup. Pracovník si sám plánuje osobní a profesionální rozvoj, odpovídá za něj.</p>
<p>Vzdělávání je více časově ohraničené od – do</p> <p>Časté jsou dvoudenní školení, i jednodenní či kratší.</p>	<p>Vytvoření atmosféry rozvoje a vzdělávání</p> <p>Vzdělávání neprobíhá jen na školení, ale důležité je i mezidobí, kde probíhá sdílení zkušeností - intervize, ale i samostudia.</p>
<p>Vzdělávání se odehrává mimo chod firmy</p> <p>Na jedné straně umožňuje odpoutání se nebo od operativních úkolů, na straně druhé je to takové „vytržení“ možné jen jednou.</p>	<p>Rozvoj a vzdělávání se odehrává co nejbližší samotné práci</p> <p>Nejčastěji podoba on-the-job tréninku, supervize a jiné formy zpětné vazby, která je poskytována na pracovišti, např. kouči, či kolegy.</p>
<p>Jasně hranice mezi interním a externím vzděláváním</p> <p>Vzdělávací programy jsou dodávány „na klíč“, dle požadavků firmy.</p>	<p>Tým lektorů složený z internistů a externistů</p> <p>Hranice mezi vlastní firmou a vzdělávací jsou posunuty. Lektorskou dvojici tvoří interní a externí lektor, program vzniká společně. Je zde institut mentora a interního kouče.</p>

Nejedná se však ani zdaleka o všechny rozlišující charakteristiky ve vzdělávání. Hroník zdůrazňuje, že by bylo chybou uvažovat pouze v kontextu buď – anebo, proto stále má své místo vzdělávání od – do i s důrazem na training. Rovněž bude vždy záviset na správné identifikaci vzdělávacích potřeb.⁶¹

⁶⁰ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 117.

⁶¹ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 116-123.

Na efektivní systematické vzdělávání, které by mělo být strategicky plánovanou a dlouhodobou záležitostí⁶², navážeme čtvrtou kapitolou.

Následující kapitola bude zaměřena na kontext této diplomové práce. Budeme se věnovat prostředí, v němž se vzdělávací akce odehrává a vlivům, jenž se činnosti (a vzdělávání) organizace FOD dotýkají.

⁶² Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011, s. 67.

3 Prostředí vzdělávací akce

Určitý vzdělávací program pro práci v jedné části organizace může být ovlivněn událostmi kdekoli uvnitř i vně podniku a podoba kurzu musí tyto okolnosti brát v úvahu.⁶³

Už v úvodu této práce zaznělo, že podoba strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků každé organizace je ovlivňována také charakterem vnějšího a vnitřního prostředí organizace. Žádná organizace totiž nefunguje sama o sobě a nezávisle na tom, co se děje mimo ni.

Prostředí organizace je vytvářeno obecným a pracovním prostředím, přičemž jednotlivé segmenty jsou vzájemně provázány a podmiňovány. Nejčastěji hovoříme o uznání analýzy okolního prostředí, konkurenční analýzy a SWOT analýzy.⁶⁴

Analýza okolního prostředí organizace vychází z oblastí, jež zásadním způsobem ovlivňují dění v organizaci. V této souvislosti hovoříme o tzv. PEST analýze, jejíž název tvoří začáteční písmena ze čtyř oblastí vnějšího prostředí, půjde tedy o podíl vlivů a faktorů politických, ekonomických, sociálních a technologických.⁶⁵ Podrobný vhled do vnitřního prostředí organizace FOD bude následovat po zasazení této organizace v systému společnosti.

V kontextu vlivů vnějšího prostředí na organizaci se jeví účelným neziskovou organizaci vymezit alespoň z obecného pohledu. Předdesílám, že hlubším legislativním pojetím dotčených subjektů, vzhledem k obšírnosti jejich zařazení do právních norem i právních vztahů mezi nimi, se zde nebudu zabývat, stejně jako detailnějšímu rozpracování problematiky.

3.1 Exkurz do neziskové organizace

Jak z publikace⁶⁶ o společenském a legislativním rámci neziskového sektoru vyplývá, pojem nestátní nezisková organizace není definován žádným zákonem.

⁶³ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2002. s. 498.

⁶⁴ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 23-31.

⁶⁵ Srov.: Bělohávek, F., Košťan, P., Šuleř. O. Management. Olomouc 2001, s. 196 – 200.

⁶⁶ Poznámka: Dle autora zpracován legislativní stav platný k 1. červnu 2008.

Charakteristickým znakem neziskových organizací je, že nebyly založeny nebo zřízeny s primárním cílem podnikat a vytvářet zisk. Mezi další znaky těchto subjektů patří, že (často) bývají právníckými osobami⁶⁷ a mohou, ale nemusí být financovány z veřejných rozpočtů.⁶⁸

Je třeba zmínit, že financování je poměrně často založeno na principu vícezdrojového zabezpečování těchto subjektů, jak je tomu rovněž u organizace FOD. Z hlediska rozsahu a účelu práce nepovažuji za nutné se financováním dále zabývat, přičemž je faktem, že se stává diskutabilním tématem obecně. Právě otázka financování ve FOD měla na její činnost téměř fatální dopad.

S ohledem na fakt, že (nejen) vzdělávání v organizaci je na finančních zdrojích závislé, považovala jsem za vhodné tyto aspekty uvést. Navíc, od vzniku práce až do současné podoby zpracování je koncept této diplomové práce těmito dopady průběžně ovlivňován a narušován, kdy autorka této práce je nucena kontextuálně průběžně reagovat.

Za další typický rys neziskových organizací lze (téměř u většiny) považovat nejrůznější formy uspokojování konkrétních potřeb občanů a komunit, nejčastěji v oblasti sociálních služeb, vzdělávání a kultury.⁶⁹

Neziskový sektor tedy často působí všude tam, kde nestačí ani stát, ani podniky, často ani společnost v podobě rodiny či jednotlivců. Určitým způsobem však zasahuje i do ostatních sektorů a nepochybně v některých neziskových organizacích existuje podstatný vliv státu, obcí či veřejné správy.⁷⁰

V České republice mezi základní typy⁷¹ neziskových organizací patří:⁷²

- občanská sdružení a odbory,
- obecně prospěšné společnosti,
- nadace a nadační fondy,
- zařízení církví a náboženských společností.

⁶⁷ Poznámka: Tomeš řadí do kategorie nestátních subjektů jak fyzické, tak právnícké osoby, tedy sdružení, hnutí, spolky a nadace, i zaměstnavatelé podnikatelského nebo nepodnikatelského charakteru. Srov.: Tomeš In: Matoušek, O., a kol. Základy sociální práce. Praha 2001, s. 172.

⁶⁸ Srov.: Beránek In: Deverová, L., et al., Společenský a legislativní rámec neziskového sektoru. Praha 2008, s. 129.

⁶⁹ Srov.: Beránek In: Deverová, L., et al., Společenský a legislativní rámec neziskového sektoru. Praha 2008, s. 129.

⁷⁰ Srov.: Bachmann, P. Transparentnost organizací občanské společnosti. Hradec Králové 2012, s. 26.

⁷¹ Právní stav před 1. 1. 2014

⁷² Srov.: Deverová, L., et al., Společenský a legislativní rámec neziskového sektoru. Praha, 2008, s. 5.

Poměrně rozšířenou formou neziskové organizace byla občanská sdružení⁷³, která vedle státu nejčastěji usilovala o pomoc občanům. Sociální programy byly jejich cíli, aniž sledovaly zisk jako hlavní cíl jejich snažení.⁷⁴ Tato vize se týká rovněž organizace Fond ohrožených dětí.

Neziskový sektor, jenž vzniká tzv. zdola na základě potřeby a angažovanosti občanů, často řeší problémy, které jsou z hlediska státu nepopulární, nicméně mohou být zásadní⁷⁵.

V demokraticky uspořádaném státě plní tyto subjekty důležité role, kdy zejména:⁷⁶

- Posilují povědomí občanské odpovědnosti a solidarity při řešení sociálních problémů svých spoluobčanů.
- Prohlubují státní sociální politiku o etický kontext moderního občanství a spoluodpovědnosti za věci veřejné.
- Zefektivňují sociální činnosti zvýšením jejich adresnosti a snižováním jejich nákladů.

Na základě provedeného výzkumu bylo potvrzeno, že veřejnost k činnosti neziskových organizací zaujímá rozporuplný postoj. Téměř polovina z dotázaných si myslí, že neziskové organizace často zneužívají svěřené prostředky. Téměř polovina z této skupiny si myslí, že neziskové organizace vznikají na popud ctižádostivých lidí, ale tři z deseti dotázaných se domnívají, že neziskové subjekty jsou neprofesionální a špatně organizované.⁷⁷

V následující subkapitole se již zaměříme na konkrétní neziskovou organizaci FOD, která se kontextem váže k cíli práce.

⁷³ Právní stav před 1. 1. 2014

⁷⁴ Srov.: Bachmann, P. Transparentnost organizací občanské společnosti. Hradec Králové 2012, s. 26.

⁷⁵ Srov.: Bachmann, P. Transparentnost organizací občanské společnosti. Hradec Králové 2012, s. 26.

⁷⁶ Srov.: Tomeš In: Matoušek, O., a kol. Základy sociální práce. Praha 2001, s. 173.

⁷⁷ Srov.: Bachmann, P. Transparentnost organizací občanské společnosti. Hradec Králové 2012, s. 29.

3.2 Fond ohrožených dětí

Veškeré informace, které zde o organizaci Fond ohrožených dětí uvádím, jsem získala ze stanov, webových stránek spolku a interních materiálů, na které dále v textu odkazuji.⁷⁸ Dále je třeba zmínit, že od zahájení zpracování této diplomové práce do její finální podoby došlo ve FOD k více či méně podstatným změnám, na které se autorka pokusila průběžně reagovat a do práce zakomponovat.

3.2.1 Poslání, popis a činnosti FOD

Poslání organizace

Fond ohrožených dětí je nestátní nezisková organizace na pomoc týraným, zanedbávaným, zneužívaným, opuštěným nebo jinak sociálně ohroženým dětem.⁷⁹ Za ohrožené dítě je považováno v souladu s mezinárodními i českými právními normami takové dítě, jež ohroženo týráním⁸⁰, zneužíváním či zanedbáváním.⁸¹

Popis a činnosti FOD

Fond ohrožených dětí sídlí v Praze, ale má působnost na celém území celé České republiky. Vznikl v roce 1990, v té době jako občanské sdružení, z iniciativy pěstounů, právníků a dalších, kteří nebyli spokojeni s tehdejší situací v sociálně-právní ochraně dětí. Na jeho založení se podílela JUDr. Marie Vodičková⁸², která vykonávala funkci předsedkyně Fondu ohrožených dětí celých 25 let.

Od počátku vzniku FOD do současnosti došlo (a dochází) v činnosti této organizaci k více či méně zásadním změnám, z nichž ne všechny, s ohledem na záměr a rozsah práce, zde budou prezentovány.

S odkazem na normativní změnu a vlastní rozhodnutí organizace je FOD veden jako zapsaný spolek.⁸³

⁷⁸ Interní materiály FOD

⁷⁹ Srov.: <http://www.klokanekteplice.cz/standardy-kvality/> [cit. 2016-10-15]

⁸⁰ Srov.: Matějček, s. 25.!!!!

⁸¹ Srov.: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/pomoc-ohrozenym-detem> [on-line 28. 10. 2015]

⁸² Poznámka: Marii Vodičkové bylo prezidentem Milošem Zemanem, při příležitosti státního svátku ČR dne 28. 10. 2014 uděleno státní vyznamenání za zásluhy o stát. Jako první poukázala na skutečnost, že je u nás ročně týráno až 40 000 dětí a několik desítek dětí útoky rodičů nepřežije. Ne všichni lidé chtějí o těchto věcech slyšet. Zdroj: http://zpravy.idnes.cz/seznam-vyznamenanych-k-28-rijnu-2014-milos-zeman-fal-domaci.aspx?c=A141028_172528_domaci_jav [on-line 10. 1. 2015]

⁸³ Poznámka: FOD je v souladu s aktuální platnou legislativou veden jako zapsaný spolek, dle dřívější právní úpravy platné do roku 2013 byl FOD od vzniku založení registrován jako občanské sdružení – viz kapitola Ekurz do neziskové organizace.

V souvislosti s dluhovým zatížením FOD se organizace ocitla v zásadní krizi, došlo ke změnám v celém systému. Na XXIII. členském shromáždění FOD, konaném v červnu 2015 v Praze, bylo jednáno o nutné restrukturalizaci. Stávající předsedkyně JUDr. Vodičková odstoupila ze své funkce a následně byly zvoleny nové statutární orgány, v čele s novým předsedou FOD Janem Vaňkem⁸⁴.

Činnost organizace Fondu ohrožených dětí je vymezena legislativně rozhodnutím Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, na jehož základě má FOD pověření k výkonu sociálně právní ochrany dítěte.⁸⁵

Mezi hlavní činnosti FOD patří:

1. Zřizování a **provoz zařízení** pro děti vyžadující okamžitou pomoc **Klokánek**.
2. Zřizování a provoz azylových domů pro rodiny s dětmi.
3. Vyhledávání a pomoc ohroženým dětem přímo v terénu.⁸⁶

K dalším činnostem FOD náleží sanace rodin, mediace rozvodových sporů a asistence styků rodičů s dětmi, hmotná a poradenská pomoc, provoz krizové linky pro matky, které tají těhotenství, osvěta a snaha o zlepšení legislativy i praxe na úseku ochrany dětí.⁸⁷

Některé činnosti FOD z potřeby požadavku praxe se rozrůstají, jiné mohou být, ne vlastním rozhodnutím organizace, například s ohledem na střet zájmu⁸⁸ zrušeny.

Umístění do ústavní péče ještě donedávna patřilo k poměrně častému způsobu řešení krizové situace dítěte. Na webových stránkách FOD v sekci Výzkum prof. Matějčka zůstává již neaktuální výzva FOD veřejnosti „*Pomůžete i Vy svým názorem adresovaným vládě a parlamentu tuto nepochopitelnou a děti poškozující praxi změnit?*“⁸⁹

⁸⁴ Poznámka: Bývalá předsedkyně JUDr. Marie Vodičková ve FOD nadále působí jako právník. Srov.: <http://www.fod.cz/o-nas/statutarni-organy> [on-line 20. 2. 2016]

⁸⁵ Srov.: <http://www.fod.cz/o-nas/povereni-k-vykonu-socialne-pravni-ochrany-deti> [on-line 24. 10. 2015] Srov.: <http://www.fod.cz> [cit. 2015-10- 20]

⁸⁶ Srov.: <http://www.fod.cz/nase-cinnost> [cit. 2015-10- 20]

⁸⁷ Srov.: <http://www.fod.cz/nase-cinnost> [cit. 2015-10- 20]

⁸⁸ Poznámka: Pověření k výkonu sociálně právní ochrany dětí FOD v činnosti vyhledávání náhradních rodin pro děti, které „nikdo nechce“ bylo s účinností od srpna 2014 FOD odejmuto na základě rozhodnutí Magistrátu hlavního města Prahy a rozhodnutí MPSV. Srov.: <http://issuu.com/fondohrozenychdeti/docs/mpsv1/1> In: <http://www.fod.cz/nase-cinnost> [cit. 2015-10-28]

⁸⁹ Srov.: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/vyzkum-prof-matejcka-a-kol> [cit. 2015-10-28]

Zejména po postupném aplikování novely⁹⁰ zákona o sociálně právní ochraně dětí do praxe, dochází ke snižování počtu dětí v ústavní péči.

Dále uváděné závěry z výzkumu zde uvádím v souvislosti s alternativou rodinné péče, jíž se dětem v Klokánku dostává.

Dosavadní praxe v České republice v situaci, kdy se o děti rodiče nemohli, nechtěli nebo nebyli schopni starat, skutečně spočívala v řešení umístění těchto dětí nejčastěji do ústavního zařízení. A přitom neosobní péče o děti v ústavu se pro ně stala jen dalším traumatem, s nímž se musely vyrovnávat, často však hůře pocíťovaným ve srovnání se zažitým „závadným“ prostředím, na něž si již ale děti zvykly.

Matějček a další autoři⁹¹ na základě dlouhodobého výzkumu konstatují, že se znovu potvrzuje, že děti vychovávané dlouhodobě v ústavních zařízeních vykazují v pozdějším věku ve vývoji osobnosti a ve společenském uplatnění nejvíce odchylek od běžné normy. Děti vychovávané v individuální pěstounské péči a v SOS vesničkách jsou si ve většině ukazatelů vzájemně velmi blízké, přiklánějí se více ke skupinám dětí vychovávaných ve vlastních rodinách než ke skupině osob, které vyrůstaly v dětských domovech.

FOD začal bezesporu jako první u nás prosazovat myšlenku, že děti patří do rodiny, nikoliv do ústavu. Snaha po deinstitucionalizaci péče o děti je leitmotivem veškerého snažení pracovníků FOD.⁹²

Fond ohrožených dětí v současné době provozuje 22 regionálních poboček zaměřených na terénní sociální práci a sanaci rodin, 4 mediační centra pro řešení rozvodových sporů, 5 azylových domů pro rodiny s dětmi a **35 zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek**, s kapacitou 510 míst.⁹³

Na tomto místě považuji za podstatné sdělit, že uvedené počty jednotlivých zařízení se mohou lišit směrem dolů, a to z důvodu, že vedení FOD je nuceno některá zařízení z existenčních důvodů rušit⁹⁴.

V dalším textu popíši hlavní charakteristiku a principy zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (dále také ZDVOP), stejně jako vymezení z pohledu subjektu

⁹⁰ Srov.: k 1. 1. 2014 vstoupila v platnost novela zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí – k institutu náhradní rodinné péče přibyla nová forma – s preferencí profesionální péče tzv. „pěstounská péče na přechodnou dobu“ – s předností před umístěním v ústavním zařízení

⁹¹ Výzkumná práce PhDr. Zdeňka Matějčka, PhDr. Věduny Bubleové a PhDr. Jiřího Kovaříka In: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/vyzkum-prof-matejcka-a-kol> [cit. 2015-10-20]

⁹² Srov.: <http://www.cnrp.cz> [on-line 10.1. 2015]

⁹³ Srov.: <http://www.fod.cz> [on-line 10. 1. 2015]

⁹⁴ Srov.: <http://www.fod.cz/o-nas/statutarni-organy> [cit. 2015-10-28]

poskytovatele sociální služby. Uvedené skutečnosti se dotýkají (s nepatrnými rozdíly např. v organizaci práce) provozu téměř všech zařízení Klokánek. Informace o zařízení Klokánek Dlouhá Loučka jsou specifické tomuto zařízení a dle skutečné praxe.

3.2.2 Klokánek

Poslání

Klokánek je projekt Fondu ohrožených dětí, jehož cílem je nabídnout dětem namísto ústavní výchovy přechodnou rodinnou péči na dobu, dokud se nemohou vrátit zpět do své rodiny, nebo dokud pro ně není nalezena trvalá náhradní rodinná péče – jako je osvojení, pěstounská péče, či svěření do výchovy třetí osoby.⁹⁵

Klokánek – zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

Dítě je do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc možné přijmout způsoby, jenž jsou definovány zákonem⁹⁶ o sociálně-právní ochraně dětí, a to na základě:

1. rozhodnutí soudu,
2. žádosti obecního úřadu rozšířenou působností⁹⁷,
3. žádosti zákonného zástupce dítěte nebo,
4. žádosti dítěte.

Nejčastějšími důvody, pro které bylo dítě umístěno do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, byly bytové problémy - 50 % dětí, finanční problémy rodiny - 41 % a zanedbání péče o děti - 31%.⁹⁸

Cílovou skupinou, které je sociálně právní ochrana poskytována, jsou:⁹⁹

- děti od 0¹⁰⁰ – 18 let věku
- děti a mládež od 18 – 26 let věku¹⁰¹

⁹⁵ Srov.: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/klokaneek> [cit. 2015-10-28]

⁹⁶ Srov.: zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, § 42 odst. 2

⁹⁷ Žádost podává orgán sociálně-právní ochrany dětí tzv. OSPOD.

⁹⁸ Srov.: Barvíková, J., Palonciová, J. Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc - umístování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu. Praha 2012, s. 30.

⁹⁹ Interní materiály FOD – Standard č. 1, Cíle a způsoby poskytování služeb

¹⁰⁰ Včetně dětí dosud nenarozených – dítě nenarozené je dítě, která čeká matka, která je nezletilá, či nezaopatřená, a také dítě matky, která není ani nezletilá ani nezaopatřená, ale nemá vhodné podmínky, aby mohla vychovávat své dítě a chce je dát do náhradní rodinné péče.

Velkou výhodou oproti ústavní výchově je, že Klokánky mohou přijímat sourozence bez ohledu na věk, takže nedochází k jejich další traumatizaci jejich rozdělením do různých zařízení podle věku¹⁰².

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc může poskytovat jak sociálně- právní ochranu dětí, tak sociální služby podle zákona o sociálních službách, č. 108/2006 Sb. Podle ustanovení § 88 tohoto zákona je povinností dodržovat standardy kvality sociálních služeb, uvedené ve vyhlášce č. 505/2006 Sb., v tzv. prováděcím předpisu.

Sociální služba – sociální rehabilitace

V souvislosti s činností zařízení, respektive nepřetržité péče o svěřené děti má Klokánek podle zákona¹⁰³ udělenou registraci sociální služby – sociální rehabilitace.

Jedná se o soubor specifických činností, které směřují k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob – v Klokánku se samozřejmě jedná o děti. Cílem je rozvíjení jejich specifických schopností a dovedností, posilování návyků a nácvik běžných činností – tzv. výchovné vzdělávací a aktivizační činnosti. Konkrétní specifické činnosti souvisí s povinnostmi a pracovními činnostmi tety a budou popsány dále. Ještě předtím je však třeba uvést, že sociální rehabilitace je jako sociální služba ve své činnosti vázána předpisy – tzv. standardy kvality.

Standardy kvality sociální služby

Řada organizací sdružujících instituce stejného typu (působící v sociální oblasti) společně formulovala pro svou činnost pracovní pravidla a staly se zároveň partnery státní správy při tvorbě zákonů, celostátně platných standardů sociální práce a pravidel akreditace sociálních služeb.¹⁰⁴

S cíli, způsoby, podmínkami a kvalitou poskytovaných služeb jsou svázány standardy kvality,¹⁰⁵ které výčtem jednotlivých kritérií upřesňují kvalitu konkrétních sociálních služeb i způsoby monitorování jejich plnění.

¹⁰¹ Sociální služba se poskytuje pouze dětem, které jsou ohrožené společensky nežádoucími vlivy, jestliže se soustavně připravují na budoucí povolání. In: <http://www.asociace-sos.cz/nezaopatrene-dite-a-soustavna-priprava-na-budouci-povolani/> [cit. 2015-10-28]

¹⁰² Srov.: Děti se do jednotlivých typů zařízení ústavní výchovy umísťují podle věku, dle legislativy platné pro jednotlivá zařízení - do tří let kojenecké ústavy a zdravotnické dětské domovy, od tří let diagnostické ústavy a školské dětské domovy a výchovné ústavy In: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/klokaneek> [cit. 2015-10-28]

¹⁰³ Srov.: § 70 zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, účinný od 1. ledna 2007 v platném znění.

¹⁰⁴ Srov.: Matoušek, O. a kol. Základy sociální práce. Praha 2001, s. 152-153.

¹⁰⁵ Srov.: Významným mezníkem rozvoje sociálních služeb a podpory jejich kvality byl zákon o sociálních službách, č. 108/2006 Sb., a prováděcí Vyhláška č. 505/2006, ve které je zakotven obsah standardů kvality sociálních služeb.

Standardy kvality sociálních služeb jsou členěny do tří základních oblastí na:

- a) procedurální standardy,
- b) personální standardy,
- c) provozní standardy.

Procedurálními standardy, mnoha kritérii dále vymezených (byť z hlediska služby nejdůležitějších) a provozními standardy se nebudu podrobněji zabývat, postačí jejich stručné charakterizování. Důvodem je, že v dalším textu se zaměřuji na praktické fungování Klokánku, tedy naplnění standardů v praxi.

Procedurální standardy charakterizují, jak má poskytování služby vypadat. Stanoví podmínky pro individuální potřeby uživatelů – v tomto případě dětí. Velká část této oblasti je věnována ochraně práv dětí¹⁰⁶. Provozní standardy definují podmínky pro poskytování sociálních služeb.

Personální standardy, z hlediska kontextu této práce nejdůležitější, popisují personální zajištění služby. Kvalita služby je přímo závislá na pracovnících – v tomto případě na péči tet, tedy na jejich **dovednostech i vzdělání**, vedení a podpoře a na podmínkách, které pro práci mají.¹⁰⁷

Mezi personální standardy sociálních služeb patří:¹⁰⁸

- **Personální a organizační zajištění** – stanovení odpovídajícího personálního zajištění a organizační struktury služeb a odpovídajícího počtu pracovníků, kteří zajišťují sociální služby.
- **Profesní rozvoj zaměstnanců** – zajišťuje poskytovatel dle potřeb organizace, dovedností a schopností, které jsou nezbytné pro naplnění další odborné kvalifikace pracovníků.

Cíl mé diplomové práce je spojený se Zařízením pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek Dlouhá Loučka. Toto zařízení z hlediska cílové skupiny účastníků kurzu a způsobu plánování vzdělávání akce popíši podrobněji.

Při zpracování podkladů pro dané téma jsem vycházela z interních dokumentů, webových stránek organizace, materiálů a studií – výzkumů, na které v práci řádně odkazuji. Dále jsou v textu využity písemné zdroje v rámci komunikace s PhDr. Zdeňkou Tesařovou, místopředsedkyní FOD.

¹⁰⁶ Východí jsou základní dokumenty: Listina základních práv a svobod, Všeobecná deklarace lidských práv, Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, Občanský zákoník č. 89/2012, Úmluva o právech dítěte, Etický kodex pracovníka FOD, Standardy kvality sociálních služeb, Vnitřní metodiky zařízení.

¹⁰⁷ Srov.: Halásková, R. Význam standardizace sociálních služeb v době jejich liberalizace. Praha 2013, s. 58-59.

¹⁰⁸ Srov.: Halásková, R. Význam standardizace sociálních služeb v době jejich liberalizace. Praha 2013, s. 59.

Vyústěním diplomové práce je návrh vzdělávací akce pro pečující osoby FOD (a dále také cílová skupina) v Klokánku Dlouhá Loučka. V tomto Klokánku jsem, v době vzniku této práce, působila jako sociální pracovník, takže jsem měla možnost přístupu k interním informacím, dokumentům i metodikám, ze kterých jsem čerpala. Nejprve zde uvedu obecné informace o Klokánku a popíši organizační strukturu. Následuje nástin chodu zařízení a systém péče o umístěné děti. Podstatnou částí bude charakteristika cílové skupiny – zaměstnanců, pro které je cílena vzdělávací akce, spolu s jejich činnostmi, ke kterým se váže i má zkušenost z týmové spolupráce.

3.2.3 Klokánek Dlouhá Loučka

Klokánek Dlouhá Loučka je v provozu od září 2010, v té době se jednalo o první zařízení tohoto typu v Olomouckém kraji.

V dvoupatrovém objektu zařízení funguje pět samostatných, kompletně vybavených bytů¹⁰⁹, každý s kapacitou pro maximálně 4 děti. V budově je rovněž společenská místnost pro setkávání rodičů s dětmi, častěji využívána dětmi jako herna. Pro porady pracovníků je určena zasedací místnost, ačkoli praxe si vyžádala méně formální a příjemnější prostředí¹¹⁰. Vedoucí zařízení a sociální pracovníce vedou agendu ve svých kancelářích.

System péče o děti

Podle Úmluvy o právech dítěte má dítě právo vyrůstat v rodinném prostředí v atmosféře štěstí, lásky a porozumění. Česká republika se zavázala tento zájem prosazovat a chce, aby děti pokud nemohou vyrůstat doma u svých biologických rodičů a pokud není možné, aby vyrůstaly ve vlastní rodině, mají mít možnost využít náhradní rodinnou péči, přičemž ústavní péče je až ten poslední nástroj v řadě pomoci.¹¹¹

V Klokánku je dětem poskytována tzv. rodinná péče. V každém bytu se střídavě po jednom týdnu starají dvě „tety“ až o čtyři děti. Tímto způsobem se pro děti stávají určitým pocitem jistoty jenom dvě „tety“, které považují za „své“.

¹⁰⁹ V každém z bytů jsou dva dětské pokoje, obývací pokoj s kuchyňským koutem a sociální zařízení.

¹¹⁰ Tety společně se sociálními pracovníci a vedoucí zařízení, případně psychologkou se raději setkávají v některém, aktuálně volném, bytu, kdy děti jsou třeba ve škole. Klíma „domácí pohody“ se nese celým průběhem porady, i při řešení problémů. Sdílená pozitivní atmosféra je vlastní zkušeností autorky diplomové práce.

¹¹¹ Srov.: <http://www.pravonadestvi.cz/ochrana-prav-deti/> [cit-2015-11-07]

Teta se dětem věnuje jako v běžné rodině, vaří, pere, uklízí. Hraje si s nimi, dohlíží na přípravu do školy, chodí s nimi k lékaři, organizuje různorodé aktivity. Díky nízkému počtu dětí se jim může věnovat takřikajíc „plně“ a dávat jim pocit lásky a citu, čehož se mnohdy některým dětem nedostávalo. Tímto přístupem je dětem vytvářeno velmi podnětné a harmonické prostředí.

V Klokánku Dlouhá Loučka pracuje deset stálých tet a dvě tzv. denní. Denní tety docházejí na osmihodinové směny a pomáhají stálým tetám s provozem domácnosti, nákupy, doprovodem dětí do škol či na lékařská vyšetření.

Péče o děti v Klokánku je postavena na těchto 4 pilířích:

1. Poskytnutí vyhovujícího azylu pro děti vyžadující okamžitou pomoc.
2. Způsob péče o děti kopíruje běžný rodinný život.
3. Socioterapeutická péče spočívá v mezioborovém přístupu, se snahou řešit sociálně-právní situaci dítěte i rodiny. Prioritou zůstává aktivizace rodičů, facilitace jejich vzhledu na situaci a nabídnutí pomoci s řešením.
4. Následná péče spočívá ve snaze umístit dítě do původní nebo náhradní rodiny. Pokud se dítě nemůže vrátit zpět do své biologické rodiny, přechází do rodiny náhradní – pomoc v adaptaci na novou rodinu.¹¹²

Personální zajištění péče o děti

Klíčovými pracovníky při zajišťování péče o děti jsou tety, jejichž činností se budu věnovat v další kapitole. Aktuálně zde pracuje 12 tet, z nichž 10 stálých je zaměstnáno na plný úvazek v nepřetržitém týdenním provozu¹¹³. Teta je v daném zařízení dětem k dispozici 24 hodin denně, respektive jim zajišťuje praktickou každodenní péči ve dne v noci. Dále zde pracují 2 tety, tzv. denní, které pomáhají stálým tetám s nákupy, doprovodem k lékaři apod.

Mezi kmenové zaměstnance patří ředitelka zařízení (dříve vedoucí), zástupce ředitelky v kumulované funkci organizačního pracovníka, sociální pracovnice, psycholog a správce zařízení. Klokánek spolupracuje s pediatrem, odbornými lékaři - psychiatry, speciálními pedagogy, nejčastěji externě.

V souladu s § 115 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v zařízení působí rovněž dobrovolníci za podmínek stanovených zvláštním právním předpisem¹¹⁴

¹¹² Srov.: Interní materiály FOD - Standardy Klokánku

¹¹³ Zaměstnanci uzavírají s FOD zaměstnaneckou smlouvu na 12 hodin denně a po zbývajícím čase, kdy pečují o děti, tzn. že jsou v zaměstnání, pracují na základě dobrovolnické smlouvy. Srov.: Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, s. 54!!

¹¹⁴ Zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě), ve znění pozdějších předpisů.

Dobrovolnictví v procesu poskytování a zabezpečování sociální služby zaujímá nezastupitelnou roli, ale vzhledem k zaměření této práce se nebudu dobrovolníky dále zabývat.

V další části se tedy budu věnovat osobám - zaměstnancům, které jsou v systematické péči o ohrožené děti, v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc – Klokánku, na cestě jejich osudem klíčovými osobami, řeč bude o tzv. „tetách“ (a dále také pečující osoby, a dále také pracovník v sociálních službách)

3.2.3.1 Charakteristika pečujících osob

Pracovník v sociálních službách, pečující osoba nebo prostě jen teta?

V České republice povolání „teta“ neexistuje, stejně jako není známa typová pozice tohoto názvu. To ale neznamená, že pojem teta nenajdeme jako relevantní k pracovní pozici v podobě pracovního právního vztahu zaměstnance FOD, ať už v pracovní smlouvě či dohodě o pracovní činnosti.

Pro srovnání uvádím, že pracovní pozice, jež nabízí Národní soustava povolání¹¹⁵, v registru povolání vyskytujících se na našem území, lze ve směru výchova a vzdělávání najít k pozici teta typově obdobné pozice jako například „pečovatelka dětí“, či „vychovatel v zařízeních sociálních služeb“ s tím, že u vychovatele je vyžadován vyšší kvalifikační stupeň.¹¹⁶

Jakkoli jsou zaměstnanci, jež o ohrožené děti v Klokánku pečují, skutečně nazývané tetami¹¹⁷ (již řečeno také pečující osoby), je nezpochybnitelné jejich nahlížení, v souladu s platnou legislativou, jako na pracovníky v sociálních službách. Doplňme tedy legislativní stránku pozice i praktickou činnost těchto zaměstnanců.

Předpoklady pro pracovníka v sociálních službách

Předpoklady pro výkon pracovníka v sociálních službách¹¹⁸ dané legislativou definuje zákon č. 108/2006 o sociálních službách. Tato právní norma vymezuje jak obecné, tak odborné předpoklady.

¹¹⁵ Národní soustava povolání (NSP) je soustavně rozvíjený katalog popisů povolání, které identifikují zaměstnavatele a odborníci z trhu práce. Tvorba a aktualizace NSP je definovaná v zákoně o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb.

¹¹⁶ Srov.: http://katalog.nsp.cz/poziceOdbornySmer.aspx?kod_smeru=11 [cit.2016-02- 14]

¹¹⁷ Poznámka: pracovní pozice se může týkat i muže – tedy strýce

¹¹⁸ Kvalifikační kurz !!

Na pracovní pozici teta – coby pracovníka v sociálních službách¹¹⁹, jsou zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách¹²⁰ stanoveny k výkonu činnosti tyto podmínky:

- odborná způsobilost,
- trestní a morální bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- způsobilost k právním úkonům.

Kromě striktně stanovených legislativních požadavků jsou interními předpisy na danou pozici vyžadovány FOD¹²¹ tyto další předpoklady:

- středoškolské vzdělání¹²²,
- psychologické vyšetření¹²³,
- vhodná osobnostní struktura,
- praxe¹²⁴,
- dobrovolnický týden v Klokánku¹²⁵.

Pro pracovní pozici teta je vyžadována vhodná osobnostní struktura pracovníka s dostatkem empatie a schopností vytvořit útulné a citově vřelé prostředí svěřeným dětem. Preferují se zkušenosti tet s péčí o děti, ať vlastní, přijaté či profesionální.

Jak autorce diplomové práce potvrzuje místopředsedkyně FOD, v rozhovoru ze dne 25. 2. 2015, PhDr. Zdeňka Tesařová: *„...psychologické vyšetření je u nás nezbytnou podmínkou - rozhodující jsou především osobnostní předpoklady uchazeče, jeho schopnosti být empatický vůči dětem, spolehlivý, bez zátěžových vlastních traumat ve vztahových otázkách k dětem.“*

Svou roli sehrává i dobrovolnický týden, dle PhDr. Tesařové:¹²⁶ *„...dobrovolník vidí přímo v praxi, jaká je to práce, co obnáší a FOD vidí reakce zájemce i dětí*

¹¹⁹ Srov.: § 115, 116 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění

¹²⁰ Srov.: zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění

¹²¹ Interní materiály FOD

¹²² Kvalifikační předpoklad pro pracovní pozici teta je středoškolské vzdělání bez konkrétního zaměření – není specifikováno, přičemž v praxi lze zaznamenat, spíše výjimečně, i vzdělání pouze odborné, bez maturity

¹²³ Povinnost zájemců o pracovní pozici teta je absolvování psychologických testů, kdy se u potenciálních pracovníků eliminují případné poruchy osobnosti, je testována psychická odolnost.

¹²⁴ Praxí je míněna konkrétní zkušenost s péčí o děti, přičemž doba odpracovaná v nějakém zařízení s dětmi není limitována. Je uznávána i praxe v podobě výchovy vlastních dětí. Personální oddělení komunikuje i se zájemci, kteří žádnou takovou praxi nemají, ale disponují dílčími zkušenostmi s vedením a aktivitami dětských kroužků, táborů, jak vyplynulo z rozhovoru ze dne 27. 2. 2015 s PhDr. Tesařovou – místopředsedkyní FOD.

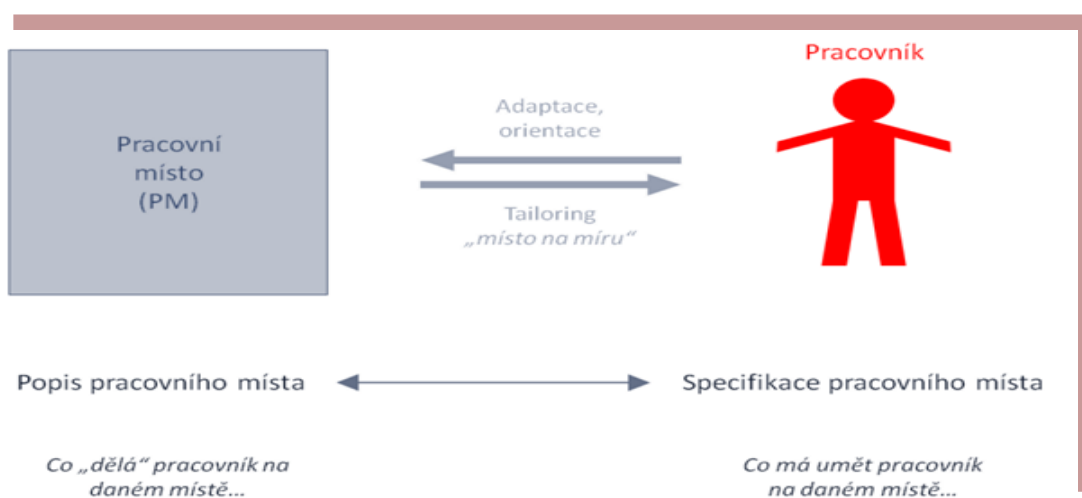
¹²⁵ Teta se zaváže, že vykoná jeden dobrovolnický týden v Klokánku, ve kterém si prakticky vyzkouší, co tato náročná práce jak po psychické, tak fyzické stránce obnáší.

¹²⁶ Rozhovor s místopředsedkyní FOD, PhDr. Zdeňkou Tesařovou, ze dne 25. 2. 2015

navzájem. Již se několikrát stalo, že po tomto dobrovolnickém týdnu jsme se se zájemcem rozešli, ač ostatní, přitom nezbytné podmínky byly z jeho strany splněny“.

Na specificky nazývanou pracovní pozici navazuje „specifický“ výkon – tedy pracovní činnosti, jež teta v Klokánku vykonává (všestranná výchovná péče o děti spolu se starostí o domácnost). Specifikace pracovního místa je vyjádřena na níže uvedeném obrázku.

Obrázek č. 3 Popis a specifikace pracovního místa¹²⁷



3.2.3.2 Pracovní činnost pečujících osob

Pracovní činnosti pečující osoby – tety spočívají zejména v těchto bodech:¹²⁸

- zajištění dodržování celodenního režimu přiměřeně věku svěřeného dítěte,
- uplatňování zásad správného životního stylu podle věku dítěte,
- uplatňování znalostí o vývojových etapách dítěte v praxi,
- řešení nepříznivých výchovných situací z pedagogicko-psychologického hlediska,
- zajištění a příprava celodenní stravy,
- zajištění a dodržování celodenní hygieny dítěte,
- doprovázení dětí do školy, školky, do zájmových kroužků,

¹²⁷ Srov.: Popis pracovního místa In: <https://managementmania.com/cs/popis-pracovniho-mista> [cit. 2016-10-08]

¹²⁸ Interní materiály FOD – Klokánek

- navštěvování pediatra, doprovázení k odborným lékařům, pečování o nemocné dítě (včetně podávání léků, plnění pokynů lékaře, dohled na klidový režim),
- rozvíjení schopností a dovedností dětí (hry, sport, výtvarné techniky, zpěv, tanec, apod.),
- dohled na bezpečnost a zajištění základních potřeb dětí,
- organizování společných aktivit k pobavení dětí,
- zajištění bezpečnosti a zdraví svěřeného dítěte,
- dodržování provozních a hygienických pravidel při práci s dětmi,
- dodržování zásad prevence úrazů a bezpečnosti,
- poskytování první pomoci při úrazech a poranění dítěte,
- dodržování etických principů při práci v péči o dítě, vedení dítěte k morálním hodnotám.

Teta je povinna osobně zajišťovat celkovou péči o svěřené děti na principech rodinné výchovy, a to konkrétně:

- Dbát o jejich aktuální zdraví, současně dbát o řádný tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.
- Vhodnými činnostmi a s pomocí odborníků co nejvíce rozvíjet znalosti a dovednosti dětí.
- Vykonávat nad dětmi dohled přiměřený věku, vytvořit jim bezpečné, citově vřelé a vlídné rodinné prostředí.
- Být při výchově důsledná, dbát na to, aby děti respektovaly pravidla slušného chování, usměrňovat jejich jednání, pozitivně motivovat.
- Dbát na řádnou školní přípravu a být v pravidelném kontaktu se školou¹²⁹.
- Vyvarovat se používání fyzických či ponižujících trestů a jednání, kterým by se dotkla cti nebo důstojnosti dítěte nebo jeho rodinných příslušníků.
- Vést děti k pořádku a čistotě, hygienickým návykům,
- Osobně připravovat vhodnou stravu pro děti.¹³⁰
- Vést denní záznamy o chování, projevech a zdravotním stavu svěřených dětí.
- Dbát pokynů odborných a nadřízených pracovníků Fondu ohrožených dětí.

¹²⁹ Denně kontrolovat žákovskou knížku, dbát na pravidelné nošení pomůcek, vypracovávání domácích úkolů, pomáhat dětem s učením.

¹³⁰ Respektovat při tom obecně platná pravidla pro přípravu a uchovávání jídel a zacházení s jednotlivými druhy potravin. Je nepřijatelná vegetariánská či veganská strava.

Ve spojení s výchovnou péčí o děti by pečující osoby měly adekvátně saturovat běžné potřeby dětí, u psychicky ohrožených a deprivovaných zejména pak citové. Pedagogické vzdělání není podmínkou pro získání pracovní pozice tety, třebaže tety se vzděláním pedagogického směru ve FOD Klokánek pracují. Předpoklady k pracovní pozici tety již byly výše uvedeny a zohledněny, kdy odbornou způsobilost nelze jakkoli zpochybňovat a je nezbytným základem, jenž musí pracovník splňovat – viz příloha č.1 Kvalifikační kurz pracovníka v sociálních službách. Současně záměrem autorky je rozšiřujícím textem poukázat na filosofii péče o děti, která představuje osobnostní zralost, zkušenost, empatii a instinktivní nastavení tety.

Výchovná péče tety

S výchovou, která už od starověku byla považována za umění v původním slova smyslu¹³¹, tedy za dovednost¹³², je spojena výchovná péče, kterou ohroženým dětem v Klokánku nepřetržitě zajišťují pečující osoby - tety.

Filosof Brezinka v díle o poznání výchovy hovoří o tom, že člověk může ovládat nějakou dovednost, aniž by přesně znal její teoretické základy. Poukazuje na to, že existují úspěšní vychovatelé, kteří o výchově příliš neuvažovali, a naopak teoretici výchovy, jimž navzdory intenzivnímu přemýšlení chybí dovednost vychovávat.¹³³

Chování dítěte nezávisí jen na jeho rodinném prostředí a na rodičích. Vrozené povahové rysy každého dítěte mají velký vliv na to, jak se dítě vyvíjí, jak zraje a jaké dělá pokroky. Povahové rysy dítěte působí na rodiče - vychovatele, ovlivňují tedy i způsob, jakým rodiče - vychovatel s dítětem zacházejí. Přitom povahové rysy zároveň působí oběma směry. Pro vývoj dítěte se ale jeví jako důležitější způsob, jakým se o dítě pečuje.¹³⁴

Výchovné jednání předpokládá promyšlenost a je i podnětem k dalšímu přemýšlení, zejména ve smyslu jak pochopit výchovné situace.¹³⁵

Matějček hovoří v souvislosti s rodičovskou láskou o zázračném mechanismu, kterým je vzájemné uspokojování psychických potřeb.¹³⁶

¹³¹ Srov.: Herbart 1913 an Schleiermacher 1957 In Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001, s. 24.

¹³² „Zmoci, umět“ původně znamenalo „rozumět něčemu na základě předcházející, k poznání vedoucí konfrontací“. Trier 1931, s. 36.

¹³³ Srov.: Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001. s. 25.

¹³⁴ Srov.: Campbell, R. Potřebuji tvou lásku. Praha 2008, s. 14.

¹³⁵ Srov.: Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001, s. 24.

Jiný pediatr¹³⁷ spatřuje nejdůležitější princip správné výchovy v tom, že dítě má cítit, že je milováno. Pokud dětem není láska bezpodmínečně projevována, těžko ji mohou opětovat.¹³⁸

Jako zásadní se jeví důvěra a jistota ve vztazích ke svým lidem, která se odráží v dalších vztazích, spolu s bezpečím a ochranou před nejistotou. V této souvislosti považují za nutné uvést pět nejdůležitějších psychických potřeb, které dle Matějčka při jejich neuspokojování mohou vést k deprivaci dítěte. Jedná se o potřebu:¹³⁹

- specifického citového vztahu,
- otevřené budoucnosti,
- stimulace,
- smysluplné struktury,
- identity.

Základní principy péče o ohrožené děti jsou shrnuty v předchozím textu. Je zřejmé, že způsob péče o děti v zařízení Klokánek kopíruje běžný rodinný život. Tety děti rozvíjí po všech stránkách. Nejdůležitější je empatický přístup tety k dětem.

Primární povinností tety je při péči o děti respektovat a chovat se v souladu se zásadami etického kodexu a dbát pokynů odborných a nadřízených pracovníků FOD. Nezbytné je rozvíjení profesní dovednosti, účastnění se pracovních porad, školení a supervizí.

Tety (zaměstnanci FOD) jsou povinny svou činnost vykonávat v souladu platnými zákonnými normami, zejména v souladu se zákonem o sociálně právní ochraně dětí a zákonem o sociálních službách. Respektují doporučené pracovní postupy, řídí se vnitřními pravidly a dodržují metodické pokyny.¹⁴⁰

Nutnost celoživotního vzdělávání pracovníků v sociální oblasti je jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb vůbec.¹⁴¹

¹³⁶ Srov.: Matějček s. 10.!

¹³⁷ Srov.: Campbell, R. Potřebuji tvou lásku. Praha 2008, s. 81.

¹³⁸ Srov.: Campbell, R. Potřebuji tvou lásku. Praha 2008, s. 32.

¹³⁹ Srov.: !!!

¹⁴⁰ Poznámka: Jedná se zejména o tyto právní akty a normy, zákon č. 1/1993 Sb., Ústava ČR, zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte (mezinárodní konvence), zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, včetně Vyhlášky č. 473/2012 Sb., zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, včetně Vyhlášky č. 505/2006 Sb., Všeobecná deklarace lidských práv, zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, etický kodex pracovníka FOD, standardy kvality sociálních služeb, vnitřní metodiky zařízení

¹⁴¹ Srov.: Mužík, J. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha 2012, s. 196

Ukážeme si jak se pečující osoby vzděláváním podílí na svém odborném rozvoji, v čem je nastavený systém FOD dostačující a kde schází systematické vzdělávání, které bylo vymezeno v oblasti firemního vzdělávání a na které navážeme v kapitole č. 4 s názvem Systematický přístup k firemnímu vzdělávání.

3.2.3.3 Systém vzdělávání pečujících osob v Klokánku Dlouhá Loučka

Vzdělávání je formování takových znalostí a dovedností, které zaměstnanec potřebuje k výkonu své současné práce.¹⁴²

Organizace FOD v souladu se zákoníkem práce zajišťuje pro své zaměstnance vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, které zahrnují zejména: ¹⁴³

- **zaškolení a zaučení,**
- **prohlubování kvalifikace,**
- **zvyšování kvalifikace.**

Další vzdělávání, které je pro pečující osoby – jakožto pracovníky v sociálních službách, ze zákona o sociálních službách povinné, se ve FOD uskutečňuje zejména:¹⁴⁴

- **účastí v kurzech s akreditovaným programem,**
- **odbornými stážemi v zařízení sociálních služeb,**
- **účastí na školicích akcích.**

Pokud pečující osoba úspěšně projde tříměsíční zkušební dobou a na pracovní pozici setrvá, musí do zákonem¹⁴⁵ stanovené doby absolvovat, pokud již jej neabsolvovala, Kurz pro pracovníky v sociálních službách¹⁴⁶, jenž bude popsán níže.

V další části budou popisovány konkrétní vzdělávací aktivity tak, jak jsou v praxi pečujícími osob realizovány.

¹⁴² Srov.: Dvořáková, M. Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých. Praha 2014, s. 48, 56-57.

¹⁴³ § 227 - §231 z.č. 262/2006 zákoník práce, Sb.

¹⁴⁴ Povinné další vzdělávání pracovníků v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, dle § 111, 116 zákona č. 108/2006Sb., kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.

¹⁴⁵ zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

¹⁴⁶ Pokud nesplňuje jiný kvalifikační požadavek daného zákona na tuto pracovní pozici.

Pracovní porady¹⁴⁷ – konají se většinou jednou měsíčně a účastní se všichni zaměstnanci Klokánku Dlouhá Loučka. Obsah nebývá vždy avizovaný, prioritou zůstává řešení aktuálních problémů včetně provozních záležitostí. Poradu vede vedoucí Klokánku, která zaměstnancům předává informace z managementu FOD v Praze, seznamuje je s novými poznatky k činnosti FOD i danému tématu. Pokud má teta potřebu na poradě řešit konkrétní situaci „na bytě“, která nebyla řešena bezprostřední intervizí, je v případě časového prostoru skupině přednesena k řešení. V případě, že se jedná o nějaký specifický problém, například s chováním dítěte, využívá se konzultace v užším kruhu s odborníkem – psychologem, etopedem, popřípadě společně s dítětem, kterého se situace týká.

Takže často se konkrétní „poměry na bytě“ řeší následně až po poradě v užším týmu. Problém se konzultuje individuálně setkáním vedoucí - sociální pracovnice či odborníka a tety.

Supervize – systematicky bohužel zabezpečovány nejsou, v Dlouhé Loučce se jedná spíše o ojedinělou vzdělávací aktivitu.¹⁴⁸ Zde si dovoluji tvrdit, že je to velký nedostatek a systémová chyba ve vzdělávání. Z charakteru vykonávané práce tet i z pozice sociálního pracovníka vyplývá, že supervize velmi efektivně mohou saturovat nejdůležitější potřeby pečujících osob. Pro tety tedy potřebu jakési úlevy sdílet s odborným pracovníkem, ať už psychologem nebo etopedem výchovné situace s problémovými, ale i „normálními“ dětmi. Pokud tety nemají možnost vyhodnotit své výchovné kompetence a jimi zaujímané postoje k (negativnímu) chování dětí, či příležitost sdílet své pocity, jsou častěji ohrožovány psychickou zátěží a vyčerpáním, frustrací či syndromem vyhoření¹⁴⁹. Přičemž z výzkumného šetření, které mapovalo praxi a fungování Klokánku vyplynulo, že již v r. 2010 bylo navrhováno zahrnout do standardů služby i „supervizora“. **Cílem supervize je totiž podpora supervidovaného v rozvoji v jeho profesionálních kompetencí.**¹⁵⁰ Naproti tomu ale ve většině zařízení Klokánek je „nějaká forma“ supervize¹⁵¹ zavedena. Ve většině případů je supervize nahrazována intervizí. V Klokánku Dlouhá Loučka jsou intervize využívány a pravidelně se realizují.

¹⁴⁷ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007, s. 269.

¹⁴⁸ Supervize se týkala pouze tet, které v Klokánku byly zaměstnané na projekt, jehož součástí bylo vzdělávání formou supervize. Díky vstřícnému přístupu zdroje a zájmu tet se supervize nakonec zúčastnili i další tety, které nebyly součástí projektu.

¹⁴⁹ Srov.: Hartl, P., Hartlová, H. Psychologický slovník. Praha 2004, s. 172, s. 568, s. 586.

¹⁵⁰ Srov.: Barvíková, J., Paloncyová, J. Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc - umísťování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu. Praha 2012, s. 60.

¹⁵¹ Srov.: Barvíková, J., Paloncyová, J. Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc - umísťování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu. Praha 2012, s. 60.

Intervize – se konají jednou týdně a tzv. suplují supervize. Sezení je společné, se všemi tetami a většinou je vede sociální pracovnice.

Školení – čtyřdenní školení se koná jedenkrát za rok ve školícím středisku v Praze¹⁵², v rozsahu pondělí – čtvrtek. Jedná se o celostátní školení tet ze všech Klokánků v ČR. Z důvodu zajištění nepřetržitého provozu zařízení probíhá ve dvou skupinách. Školení se tedy účastní tety, které mají zrovna volný týden¹⁵³, a vedení FOD. Zde dle programu probíhá jednak **akreditované vzdělávání** i školení na vybraná témata. Témata jsou vybírána podle zjištěného zájmu tet na jednotlivých pracovištích – hodnotící pohovory:

- jak poznat týrané dítě,
- výchovné problémy a práce s dětmi různého věku a potíží,
- krizová intervence,
- poruchy příjmu potravy,
- první pomoc,
- zdravá výživa pro děti.

Školení probíhá v blocích během dopoledne i odpoledne. Daná témata, na základě potřeb a požadavků zaměstnanců, jsou předkládána externími i interními lektory. Vzdělávání se týká zejména oblastí psychologie, pedagogiky, pediatrie. Oblíbené jsou přednášky odborníků i pořádání tzv. bálintovských skupin¹⁵⁴. Tety se v rámci ročního školení účastní čtyřhodinové tvůrčí dílny s různými aktivitami.

Kurzy – každá teta je povinna do jednoho roku od svého přijetí do Klokánku absolvovat kurzy v oblasti péče o rodinu a děti v celkovém rozsahu 100 hodin, kdy po dosažení stanoveného počtu hodin získává **odbornou způsobilost**¹⁵⁵.

Akreditovaný kurz – tety, které již v Klokánku jsou zaměstnány, musí tento kurz absolvovat do jednoho roku. Nově přijaté tety kurz absolvují do 1,5 roku po svém přijetí. Akreditovaný kvalifikační kurz spňuje požadavky na odbornou způsobilost k výkonu povolání pracovníka v sociálních službách dle zákona č. 108/2006 Sb., o

¹⁵² V souvislosti s finanční krizí FOD bylo školící středisko FOD, tzv. „Chabajda“ k 1.1. 2016 zrušeno, postupně zužováno na dva dny, s cílem snižování nákladů.

¹⁵³ Nepřetržitý provoz Klokánku je zajištěn, školení se účastní jen tety, které nemají zrovna směnu, tety se prostřídají.

¹⁵⁴ Srov.: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17909/role-pedagoga-v-multidisciplinarnim-tymu-pomahajicich-progesionalu.html> [cit-2016-09-10]

¹⁵⁵ Odborná způsobilost pro poskytování sociálně-právní ochrany pověřenými osobami dle paragrafu 49a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění.

sociálních službách. Kurzem¹⁵⁶ procházejí pouze tety, které nemají pedagogické vzdělání.

Zaměstnanci mají možnost účastnit se konferencí např. i s mezinárodními lektory.

Účast na dalším vzdělávání se podle tohoto zákona považuje za prohlubování kvalifikace. Dokladem o absolvování uvedených forem dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo. Nebo zaměstnavatelem jako organizátorem stáže nebo školící akce.

Aby prohlubování a rozšiřování kvalifikace zaměstnanců, včetně zvyšování kompetencí, mělo v praxi smysl a přinášelo pozorovatelné výsledky, je důležité se vzděláváním zabývat systematicky. Předposlední kapitola Systematické přístup k firemnímu vzdělávání uvozuje závěrečnou kapitolu, ve které půjde o projektování.

¹⁵⁶ Srov.: Kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách . In: <http://www.seduca.cz/rekvalifikacni-kurzy/kvalifikacni-rekvalifikacni-kurz-pro-pracovniky-v-socialnich-sluzbach> [cit..2016-09-10]

4 Systematický přístup k firemnímu vzdělávání

Nejefektivnější firemní vzdělávání je podle Koubka dobře organizované systematické vzdělávání. Systematické je v tom, že funguje jako neustále se opakující cyklus. Směrodatné přitom je, že jsou sledovány cíle strategie vzdělávání, opírající se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání.¹⁵⁷

Vlastní cyklus vzdělávání začíná **identifikací potřeby** pracovníků organizace a pokračuje fází **plánování** vzdělávání. Při plánování se řeší otázky rozpočtu, časového plánu, pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat, obsahu a metod vzdělávání. Předposlední fází cyklu je **realizace** vzdělávacího procesu, a konečně v závěrečné fázi dochází k **vyhodnocování**.

Je důležité připomenout, že v dalším cyklu vzdělávání se vychází ze zkušenosti cyklu předchozího. Výsledky a závěry ze vzdělávání by se měly v příštím cyklu vždy odrazit. Tedy pro praxi další cyklus upravit tak, aby se vzdělávání soustavně zlepšovalo.¹⁵⁸

Obrázek nám ukazuje cyklus firemního vzdělávání, kde je první fáze rozšířena o definici cílů vzdělávání – tedy čeho má být vzděláváním dosaženo.

Obr. č. 4 – Cyklus systematického firemního vzdělávání zaměstnanců¹⁵⁹



¹⁵⁷ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007, s. 259.

¹⁵⁸ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007, s. 259.

¹⁵⁹ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2007, s. 84.

4.1 Plánování firemního vzdělávání

Aby vzdělávání v organizaci bylo možné systematicky a efektivně realizovat, je rozhodující jednotlivé kroky dobře připravit, naplánovat a sestavit plán.

Plán vzdělávání konkretizuje podobu vzdělávání a zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit firmy plánovaných na určité období. Vzniká na základě identifikovaných rozdílů mezi tím, co je po pracovnících požadováno a tím, jak to daní pracovníci zvládají.¹⁶⁰

Armstrong plánování vzdělávání promítá do jednoduchého čtyřfázového modelu, který je založen na:¹⁶¹

- definování potřeb vzdělávání,
- rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb zapotřebí,
- využití zkušených a školených vzdělavatelů při plánování a realizaci vzdělávání,
- monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivnosti.

Košťan a Šuleř hovoří o tzv. strategickém plánování. Podstata plánování dle jejich výkladu spočívá v odpovědi na tři otázky:¹⁶²

- Co budeme dělat a pro koho to budeme dělat?
- Jakých cílů chceme dosáhnout?
- Jak budeme postupovat, abychom zvolených cílů dosáhli?

4.1.1 Fáze firemního vzdělávání

Vodák a Kucharčíková plánování dělí rovněž do tří fází:¹⁶³

1. **Přípravná fáze** – zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů.
2. **Realizační fáze** – jde o způsob vzdělávání, zvolení forem, metod a technik.
3. **Fáze zdokonalování** – průběžné hodnocení etap, organizační zajištění, výběr lektorů, ekonomické náklady.

¹⁶⁰ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 112.

¹⁶¹ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2002, s. 496.

¹⁶² Srov.: Košťan P., Šuleř, O. Firemní strategie – plánování a realizace. Praha 2002, s. 17.

¹⁶³ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2007, s. 80.

Z uvedeného je zřejmé, že dostupná literatura nabízí několik modelů, které se dle jednotlivých autorů mírně odlišují, základní konstrukt je však liniově podobný.

Společným znakem systematického firemního vzdělávání je, že jednotlivé fáze na sebe navazují.

Aby v praxi bylo možné vytvořit funkčně správný návrh konkrétního školení, je nutné věnovat se postupně jednotlivým fázím plánovaného vzdělávání. Při konstruování konkrétní vzdělávací akce budu z předem plánované strategie vycházet.

Efektivita jakékoli vzdělávací akce je do jisté míry dosažena projektováním vzdělávací akce.

5 Projektování vzdělávací akce

Na začátku, před vytvořením samotné kostry návrhu na vzdělávací akci, považují za vhodné pojem vzdělávací akce¹⁶⁴ vysvětlit.

Vzdělávací akce

Vzdělávací akce (a také dále vzdělávací program, kurz)¹⁶⁵ je konkrétní podoba promyšleného plánovitého a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin nebo institucí, jehož cílem je předávání edukační informace, tedy vědomostí, dovedností, názorů a postojů.¹⁶⁶

Podobný charakter má vzdělávací program¹⁶⁷, jenž může být spojován s více významy, ale v této práci ho budu chápat ve významu zkonkrétnění vzdělávací nabídky pro účastníky kurzu.

Prášilová v souvislosti v této souvislosti hovoří o projektu výuky vytvořeném za účelem překlenutí tzv. výkonnostní mezery mezi tím, jak jedinec (skupina osob) danou problematikou či výkonem zvládá, a tím, jak je žádoucí, aby je zvládal.¹⁶⁸

Při konstrukci vzdělávacího programu se lze opřít o praxí ověřený postup, který tvoří časově uspořádané dílčí kroky.¹⁶⁹

Mezi autory a jejich doporučujícími opatření můžeme zaznamenat určité odlišnosti, vytyčený směr je, podobně jako u plánování, analogický. Prášilová nabízí například realizování těchto kroků:¹⁷⁰

- identifikace vzdělávacích potřeb,
- vytyčení programového cíle,
- rozpracování cíle do dílčích realizačních cílů,
- stanovení postupů a nástrojů pro ověření, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů,

¹⁶⁴ Poznámka: Pro účely této práce budu pojem vzdělávací akce a pojem vzdělávací program dále v textu užívat ve shodném významu.

¹⁶⁵ Poznámka: Pro účely této práce nebudu rozlišovat, pokud nebude uvedeno jinak, významy pojmů kurz, vzdělávací akce, vzdělávací program.

¹⁶⁶ Srov.: Andragogický slovník. Vzdělávací akce. Vzdělávací program. In: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavaci-akce> [cit. 2016-09-28]

¹⁶⁷ Vzdělávací program se dle Průchy, Walterové, Mareše (Pedagogický slovník, 2001) používá v několika významech. V této práci bude vnímán jako zkonkrétnění vzdělávací nabídky a nahlížím na něj jako na projekt výuky, vytvořený za účelem překlenutí výkonnostní mezery jedince, tedy momentálním výkonem jedince a výkonem požadovaným. Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 16-17.

¹⁶⁸ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006. s. 17.

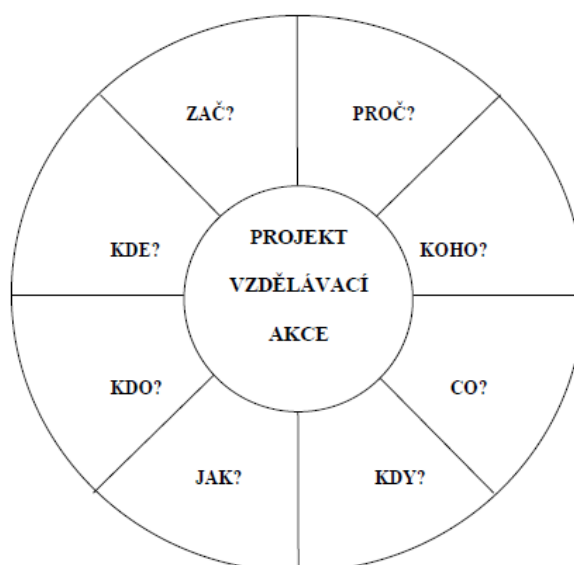
¹⁶⁹ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006. s. 31.

¹⁷⁰ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006. s. 33.

- určení vhodného učiva, doplnění dalších realizačních nástrojů - metody, organizační formy, učební úlohy, pomůcky, potřeby.

Dle názoru jiného autora by každý projekt vzdělávací akce měl zahrnovat odpovědi na otázky, které jsou přehledně znázorněny na níže uvedeném obrázku.

Obrázek č. 5 - Otázky v projektu vzdělávací akce¹⁷¹



Pak v návaznosti na výše uvedené může struktura projektu vzdělávací akce dle Hany Bartoňkové vypadat takto:¹⁷²

1. **Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb** – nejkritičtější fáze projektování. Vzdělávací potřebu si můžeme vymezit jako rozdíl mezi tím, „co má být“, tzn. tím „co je žádoucí“ a mezi tím „co je“.
2. **Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb:**
 - formulace cíle vzdělávací akce,
 - stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a stanovení profilu absolventa vzdělávací akce (vstupy a výstupy),
 - určení obsahu vzdělávací akce na základě odhadu potřeb a stanovených cílů, sestavení inventáře disciplín, tvorba studijního plánu, osnov, anotací.
 - tvorba studijních materiálů.

¹⁷¹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 115.

¹⁷² Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 116-117.

3. Volba **forem, metod a technik** vzdělávání (zda bude výuka realizována v přímém kontaktu lektora a účastníka nebo tzv. distanční formou).
4. Přehled **lektorů**.
5. **Organizační zabezpečení** vzdělávací akce - časový a místní plán.
6. **Materiální, technické a finanční zabezpečení** vzdělávací akce, předkalkulace.
7. Návrh způsobu **evaluace** vzdělávací akce.

Pro přehlednost a srozumitelnost uvedených kroků jsem pro návrh na vzdělávací akci pro pečující osoby v Klokánku Dlouhá Loučka tento postup zvolila a v práci se jím dle možností budu řídit.

Počátek spočívá v **ujasnění si potřeb - cílů**, které budou saturovány přednostně, tedy potřeby pro organizaci klíčové. Výstupem fáze identifikace potřeb vzdělávání je návrh projektu vzdělávací akce.

Na identifikaci vzdělávacích potřeb navazuje etapa plánování a příprava realizace vzdělávacích akcí. Jak už jsme říkali, obvykle se jedná o podobnou strukturu na sebe navazujících kroků.

Dalším krokem je **určení cílové skupiny** zaměstnanců, která se bude vzdělávat, a určit **typ vzdělávání**.

Pokračujeme fází **rozsahu (obsahu) vzdělávání** a určením **jakými způsoby** (formami a metodami) bude firemní vzdělávání realizováno.

Závěrečná fáze, nikoli sledu priorit, ba naopak, obnáší **personální, materiální a finanční zajištění** vzdělávání s nezbytným hodnocením (formativní i sumativní).¹⁷³

Při plánování strategie nepostupujeme stereotypně, ale odpovědi na vyvstalé otázky dobře zvažujeme a vyhodnocujeme. Strategie spočívá také například v řešení:

- Jaké metody budou nejefektivnější a účelu přiměřené?

¹⁷³ Srov.: Tureckiová, M. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha 2004, s. 101-102.

- Bude vzdělávání pracovníků možné zajistit na pracovišti, jsou pro to vhodné podmínky, s jakým dopadem na zabezpečení provozu, či zvolit outsourcing, a která vzdělávací instituce bude nejvhodnější?
- Kdo bude školit? Je lépe zvolit externistu, nebo zkušeného pracovníka organizace, jenž je vtažen do problematiky?
- Kdy se doškolování uskuteční? (správné načasování, akceptace pracovní doby).
- Kolik to bude stát nejen z hlediska nákladů bezprostředních školení?¹⁷⁴

Při projektování je vyžadována poměrně vysoká zručnost v logistickém zabezpečení vzdělávací akce a je nutné počítat i s náhradním řešením (pružně reagovat na požadavky účastníků se týká i vzdělavatele).

Vzdělávání by mělo mít nějaký účel a tento účel lze definovat pouze tehdy, jsou-li systematicky rozpoznány a analyzovány potřeby vzdělávání.¹⁷⁵ Při projektování je různou mírou logisticky zajistit

5.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb jsou prvním krokem v projektu vzdělávací akce. Jedná se o kritickou a podstatnou fázi projektování vzdělávacích aktivit, na které je závislý konečný efekt vzdělávání. Chyba provedená v analýze vzdělávacích potřeb se projeví následně ve všech krocích firemního vzdělávání.¹⁷⁶

5.1.1 Analýza vzdělávacích potřeb

Účelem analýzy je shromáždit informace o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků a o jejich výkonnosti, stejně jako o výkonnosti týmu a celé organizace. Zjištěné informace se následně porovnávají s definovanou požadovanou úrovní znalostí, schopností a dovedností pracovníků.¹⁷⁷

V této souvislosti ještě objasním, jak je možno vzdělávací potřeby vnímat a dělit.

¹⁷⁴ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 134.

¹⁷⁵ Srov.: Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2002. s. 498.

¹⁷⁶ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 118.

¹⁷⁷ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2007, s. 85.

Vzdělávací potřeba

Vzdělávací potřeba může být viděna jako rozdíl mezi požadovanou, tedy optimální výkonností a současnou, reálnou výkonností jedince¹⁷⁸.

Bartoňková vzdělávací potřebu popisuje jako rozdíl mezi tím, „co je“ a tím, „co je žádoucí.“¹⁷⁹ V literatuře se také hovoří o tzv. **výkonnostní mezeře**.

Zde je třeba připomenout, že ne vždy lze výkonnostní mezeru odstranit vzdělávacím programem. V praxi se mohou objevit další faktory mající vliv na výkonnost osob (například neefektivní organizace práce, vztahy na pracovišti), které je třeba také zohlednit a následně zoptimalizovat. Samotné vzdělávání tak danou potřebu ale nevyřeší.¹⁸⁰

Koubkem je vzdělávací potřeba představena šířeji. Dle jeho výkladu představuje jakoukoliv disproporci nejen mezi znalostmi, dovednostmi, ale i přístupem a porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje pracovní místo nebo to co vyplývá z organizačních či jiných změn.¹⁸¹

Vzdělávací potřeby lze v obecné rovině dělit na dvě skupiny, na reaktivní a proaktivní.

Reaktivní vzdělávací potřeba souvisí s aktuálním poklesem výkonnosti na pracovišti, reaguje na nedostatek ve vzdělání.

Proaktivní vzdělávací potřeba má vztah k strategii organizace a plánování lidského kapitálu. Při uspokojování této vzdělávací potřeby se bude jednat o kroky, které souvisí s prognózami a budoucností organizace.¹⁸²

Při analyzování vzdělávacích potřeb dochází k řadě plánovaných činností, jejichž smyslem je přezkoumání kulturních skutečností, systémových charakteristik a charakteristik vnitřního i vnějšího prostředí s cílem ovlivnění výkonu organizace.

Cílem analýzy je provést identifikaci rozdílů mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“. Vhodným způsobem takového provedení je vyžádání si informací od všech, kteří budou tímto procesem ovlivněni.¹⁸³

¹⁷⁸ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2007, s. 69-70.

¹⁷⁹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 119.

¹⁸⁰ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 52.

¹⁸¹ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. Praha 2009, s. 261.

¹⁸² Srov.: Buckley, R., Caple, J. Trénink a školení. Brno 2004, s. 33.

¹⁸³ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C. Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha 1998, s. 35.

V praxi to znamená získat širší údaje o organizaci, údaje o pracovním místě a činnosti a údaje o pracovníkovi.

5.1.2 Identifikace vzdělávacích potřeb

V dostupné literatuře se uvádí, že vzdělávací potřeby lze identifikovat například pomocí analýzy tří skupin zdrojů, které se týkají.¹⁸⁴

1. **Organizace** – jako celku, její struktury, programu činnosti, fluktuace.
2. **Pracovních míst** – jednotlivých popisů konkrétních pracovních míst, činností, včetně jejich specifik, stylu vedení, firemní kultury.
3. **Zaměstnanců** – informací z personální evidence, záznamů o jejich vzdělání a kvalifikaci, absolvování vzdělávacích programů, záznamů o hodnocení, informací z rozhovorů se zaměstnanci, v nichž se zobrazují jejich postoje a názory i postoje jejich nadřízených.

V této diplomové práci byl pro účely celkové analýzy zpracován široký okruh informací z vnějšího a vnitřního prostředí, za pomoci práce s dokumenty. Pro organizační analýzu jsem využila a zpracovala informace o organizaci Fond ohrožených dětí, její struktuře a činnosti, včetně podrobné charakteristiky zařízení Klokánek.

K analýze pracovního místa mi sloužily popisu a charakter vykonávané práce, tedy výchovná péče, jako pracovní činnosti cílové skupiny, na kterou jsem navázala zjištěnými údaji o cílové skupině a popisem pracovní pozice tety, čímž byla naplněna analýza pracovníků.

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb lze při šetření vycházet ze dvou základních možností. Dle Bartoňkové můžeme provést kvantitativní sociologický výzkum nebo aplikovat kompetenční přístup, tedy rozepsat obsah vzdělávání do řady kompetencí.¹⁸⁵

1. **Kvantitativní sociologický výzkum** – se realizuje v podstatě v terénu, využitím dotazníků, rozhovorů a pozorování.
2. **Kompetenční přístup** – představuje zejména práci s dokumenty a literaturou.

¹⁸⁴ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2003, s. 247.

¹⁸⁵ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 122.

Jako optimální v obou případech je pro analýzu využití všech výše popisovaných zdrojů, přičemž v praxi je často doporučována kombinace obou přístupů.¹⁸⁶

Pro naplnění cíle této práce je k vlastní identifikaci potřeb vzdělávání vhodné využít druhý přístup za pomoci kompetenčního modelu. Aby bylo možné správně kompetence cílové skupiny identifikovat, je nutné objasnit samotný pojem kompetence a kompetenční model.

Identifikace kompetencí se děje pomocí kompetenčního modelu, tedy souborem kompetencí.¹⁸⁷

Profesní dráha člověka je sice postavena na kategorii kvalifikace a umožňuje mu vstoupit na trh práce, její potenciál již ale není dostačující pro vývoj povahy a organizace práce.¹⁸⁸ Stále častěji se mluví o pojmu kompetence, jenž pojem kvalifikace nahrazuje - doplňuje.

5.1.3 Kompetence

Je mnoho definic k vymezení pojmu kompetence a jednotné vymezení neexistuje. Široké pojetí popisuje Woodruff, když říká, že kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem. Nebo kompetence jsou jako série chování, které vede k očekávanému úkolu – výsledku. Pokud jsou známy nároky, které na člověka klade konkrétní pozice, umíme vyžadované kompetence identifikovat.¹⁸⁹

Hroník představuje kompetence jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který napomáhá dosažení cíle. Zásadní determinantou při jejich vymezení je, že kompetence jsou pozorovatelné způsoby chování, pomocí kterých lze dosáhnout efektivních výkonů,¹⁹⁰

¹⁸⁶ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 122.

¹⁸⁷ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 44.

¹⁸⁸ Srov.: Dvořáková, M. Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých. Praha 2014. s. 48, s. 56-57.

¹⁸⁹ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 26- 27..

¹⁹⁰ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 61.

Kompetence se projevují v chování, respektive v ohraničené činnosti, z čehož lze dovodit, že žádný jedinec nikdy nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi.¹⁹¹

Z uvedeného vyplývá, že v případě kompetence jde o zvýraznění vnitřní kvality člověka, která ho předurčuje podat určitý výkon na základě jeho osobnostních dispozic a schopností.

V případě kompetencí tedy nejde o jakousi danost nebo stav, což přísluší formální kvalifikaci, nýbrž o schopnost a nutnost jedince se měnit. Jedinec, jenž je schopen se průběžně učit a rozvíjet svůj potenciál v souvislosti s požadavky na jeho osobní i profesní způsobilost, pak disponuje individuálním potenciálem, s predikcí konkurenční výhody zejména pro organizaci, ale i pro něj.¹⁹²

Pokud je pracovník kompetentní pracovník, plní svěřené úkoly dobře a znamená to, že splňuje následující tři předpoklady:¹⁹³

1. Je vnitřně vybaven potřebnými vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování potřebuje.
2. Je motivovaný takové chování použít, protože vidí v požadovaném chování určité hodnoty, pro které je schopen vydat - „odevzdat“ potřebnou energii.
3. Pohybuje se v prostředí, kde má možnost takové chování použít.

Vzděláváním jde velmi dobře ovlivnit první předpoklad, tedy vědomosti a dovednosti, zatímco druhý, jenž tvoří motivy, postoje, hodnoty, přesvědčení a životní filozofie, již obtížněji. Tato oblast patří ke stabilním složkám osobnosti člověka. Třetí předpoklad souvisí s vnějšími podmínkami a nikoliv s osobností pracovníka. Tyto však významně obě předchozí oblasti ovlivňují.¹⁹⁴

V souvislosti s profilem účastníka cílové skupiny vzdělávací akce a pro upřesnění výše uvedeného a uvádím následující obrázek, kde je zobrazen hierarchický model struktury kompetence.¹⁹⁵

¹⁹¹ Srov.: Veteška, J. Tureckiová, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha. 2008, s. 29-30.

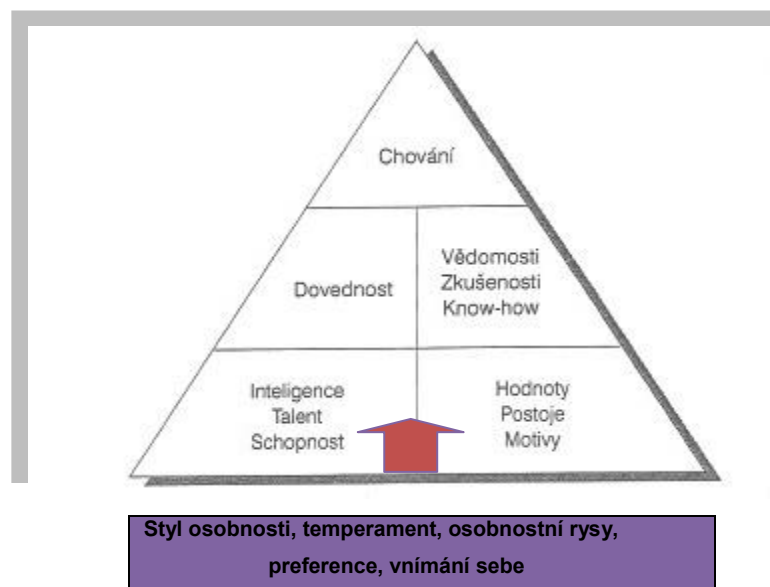
¹⁹² Srov.: Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha 2010, s. 120.

¹⁹³ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha 2004, s. 27.

¹⁹⁴ Srov.: Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. Praha 2010, s. 86.

¹⁹⁵ Srov.: Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. Praha 2010, s. 87.

Obr. č. 6 Hierarchický model struktury kompetence¹⁹⁶ (upraveno)



Ze struktury modelu je patrné, že to, jaké chování lidé v určité situaci k danému úkolu použijí, se odvíjí od řady faktorů. Jak již bylo řečeno, oblast první úrovně s inteligencí, hodnotami, motivy a postoji lze vzděláváním ovlivnit obtížně, nicméně specifickým postupem při vzdělávání pracovníků lze tyto složky do jisté míry rozvíjet. Zatímco dovednosti a vědomosti z druhé úrovně lze poměrně snadno vzděláváním pracovníků ovlivňovat, přičemž zkušenosti lze získat spíše praxí. Vrchol pyramidy představuje chování, či spíše jednání, které je přímo pozorovatelné.

Pečující osoba se při své práci s dětmi setkává s nejrůznějšími situacemi, ve kterých odráží zejména svou osobnost. Proto podotýkám, že charakterové rysy, které tvoří základnu pro strukturu kompetence, nemůžeme ani získat ani rozvinout ve firemním vzdělávání. Při výběru na pracovní pozici pečující osoby - tety, pro které bude vzdělávací akce určena, je osobnostní struktura klíčová a výrazně ovlivňuje výkon její pracovní činnosti. Osobnostním předpokladům tety, které tvoří cílovou skupinu, již je vzdělávací akce určena, jsme se již věnovali a tyto aspekty popsali a zohlednili.

V teorii i praxi se můžeme setkat s velkým množstvím druhů kompetencí i různých způsobů jejich členění. Z hlediska cíle práce a cílové skupiny účastníků se jeví jako

¹⁹⁶ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 87.

vhodné a současně jedno z nejčastějších členění základních kompetencí organizace. Jde o členění na:¹⁹⁷

- individuální kompetence,
- organizační kompetence,
- klíčové kompetence.

Individuální kompetence

Individuální kompetence představují znalosti, dovednosti a schopnosti, které odlišují špičkové zaměstnance od průměrných. Rozvoj těchto kompetencí vychází především z dostatečné motivace pracovníků a je vázaný na firemní kulturu.

Organizační kompetence

Představují univerzální charakteristiky úspěšných organizačních systémů bez ohledu na odvětví. Patří sem například plánování práce, organizování zdrojů, řešení krizových situací a další. Organizační kompetence mají blízko ke strukturnímu kapitálu, jejich cílem je vytvářet synergický efekt s kompetencemi individuálními i klíčovými.

Klíčové kompetence

Vymezení klíčových kompetencí existuje řada. Zjednodušeně řečeno, klíčové kompetence představují ty kompetence, které odlišují organizaci od konkurentů v rámci odvětví a vytvářejí konkurenční výhodu. Vytváří jedinečnou kulturu s jedinečnými rozvinutými dovednostmi a pracovními postoji.¹⁹⁸

V pojetí Belze a Siegrista klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností a jsou schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy kompetentně.

Potenciálem pracovníka se tak stává tzv. **individuální kompetence k jednání**.

Ta se rozvíjí spolu s participací:

1. **sociální kompetence** (schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost),
2. **kompetence ve vztahu k vlastní osobě** (reflexe, schopnost posuzovat své jednání a dále se rozvíjet),
3. **kompetence v oblasti metod** (uplatňovat odborné znalosti, analyzovat, zvažovat šance a rizika, dávat do kontextu).

¹⁹⁷ Srov.: Šmída (2003) In: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 89.

¹⁹⁸ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 92.

Pojem kompetence je tedy vždy vztahován jen ke konkrétním úlohám, které mají lidé vykonat.¹⁹⁹

Uvedené můžeme shrnout podle Vetešky a Tureckiové²⁰⁰ tak, „...že zaměstnanci potřebují ty kompetence, které souvisejí s požadavky na jednotlivé profesní skupiny a odrážejí následující kategorie požadavků“:

- organizační úroveň (struktura a hierarchie),
- druh vykonávané práce (tvůrčí, rutinní),
- základní odbornosti (profese, specializace),
- občanská spolehlivost a osobnostní předpoklady (schopnost týmové práce, zvládání zátěžových situací).²⁰¹

Ve své práci, jejímž cílem je návrh vzdělávací akce, využijí aplikace kompetenčního přístupu.

5.1.4 Předběžný kompetenční model

Výchozím bodem pro tvorbu kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Různé kompetence můžeme určitým způsobem uspořádat a vytvořit tak kompetenční model. Kompetenční model je tedy souborem kompetencí, které jsou nezbytné pro řízení organizace.²⁰²

Kompetenční model představuje procesy a přístupy k práci spolu se vstupy a předpoklady, kterými lze dosáhnout určitého měřitelného výsledku. Vytváří propojení mezi firemní strategií a strategií řízení lidských zdrojů a mezi hodnotami společnosti a popisem práce.²⁰³

Pokud je kompetenční model funkční slouží, ve firmě k řadě personálních činností včetně plánování vzdělávání.

Podle Hroníka²⁰⁴ je funkční jen tehdy, pokud je:

- propojující – jasná návaznost na strategii firmy,

¹⁹⁹ Srov.: Plamínek, J., Fišer, R. Řízení podle kompetencí. Praha 2005, s. 17.

²⁰⁰ Srov.: Veteška, J., Tureckiová, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha 2008, s. 47.

²⁰² Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 95.

²⁰³ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 95–96.

²⁰⁴ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 71- 72.

- uživatelsky přátelský – srozumitelný, jednoduše sdílný a sdělitelný, jednoduchý nástroj pro řízení výkonnosti pracovníků,
- jednotný – základ by měl být společný pro celou firmu, mohou existovat odvozené varianty,
- široce využitelný – je možné použít jej pro více činností, výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání zaměstnanců,
- sdílený – uživatelé by měli být spoluautory, pokud to není možné, měli by být s kompetenčním modelem srozuměni.

Ve své práci se pokusím identifikovat kompetence pracovníků pečujících o děti – tety. Se zřetelem na organizační strukturu, druh vykonávané práce a potřebné odbornosti i osobnostních předpokladů, budu vycházet z interních materiálů. Spolehlivými zdroji jsou informace o vykonávaných činnostech pečujících osob - povinnosti tety. Z vytvořeného seznamu projevů chování odvodím požadované kompetence.

Na tomto místě objasním, jaké možnosti lze využít při tvorbě a aplikaci kompetenčního modelu, přičemž tři hlavní přístupy jsou tyto:²⁰⁵

1. **Preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup** – organizace nevytváří nový kompetenční model, ale vypůjčí si již hotový model. Velkou roli hraje úspora času a financí s prováděním výzkumu a identifikováním kompetencí.
2. **Kombinovaný přístup** – již někým vytvořený model se přizpůsobuje specifikům dané organizace.
3. **Přístup šitý na míru** – vytváří zcela nový kompetenční model na základě specifik a požadavků dané firmy. Vyžaduje nejen důkladnou znalost konkrétních pozicí, ale i znalost vnitřního a vnějšího prostředí organizace. Je časově i metodologicky náročný.

Každý přístup má své stoupence i kritiky a je na posouzení každé organizace, jaký přístup si nakonec organizace zvolí. V souladu s možnostmi organizace a jejího očekávání pak volí takový, který v důsledku může aspirovat na přidanou hodnotu a posílení konkurenční výhody firmy.²⁰⁶

²⁰⁵ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 63-65.

²⁰⁶ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 63-64, s. 66.

Jako nejvhodnější řešení v rámci mé práce je přístup šitý na míru. Vedl mě k tomu fakt, že cílem práce je vzdělávací akce pro konkrétní pozici, její velmi dobrá znalost, a výhodou je rovněž znalost orientace ve vnitřním prostředí organizace FOD.

Stěžejním krokem při tvorbě kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Technik, které vedou k formulaci kompetencí, je opět celá řada. Nejčastěji lze proces možné dělit do pěti fází:²⁰⁷

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat – sběr dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací,
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
5. ověření a valorizace vzniklého modelu.

Jednotlivé fáze se na základě teoretického ukotvení pokusím analyzovat. Vyústění směřuje k návrhu vzdělávací akce.

5.1.5 Tvorba kompetenčního modelu – identifikování kompetencí

Stěžejním krokem při tvorbě kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Technik, které vedou k formulaci kompetencí je opět celá řada. Nejčastěji je proces možné dělit do pěti fází:²⁰⁸

Přípravná fáze

Cílem této fáze je:²⁰⁹

- Identifikace klíčové pracovní pozice - cílové skupiny, pro kterou bude kompetenční model sestavován.
- Ujasnění si cíle, pro který je kompetenčním modelem sledován.
- Výběr přístupu kompetenčního modelu.

Výstupy přípravné fáze:

Cílová skupina: pečující osoby Klokánku FOD

²⁰⁷ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 46.

²⁰⁸ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004, s. 46.

²⁰⁹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 100.

Cíl: nástroj k dosažení cíle práce, prostřednictvím analýzy vzdělávacích potřeb
Přístup: šitý na míru.

Fáze získávání dat

V této fázi jde o samotnou tvorbu kompetenčního modelu. Zdroji pro získání informací se stávají například databáze kompetenčních modelů, analýza pracovních funkcí, úkolů, přímé pozorování, rozhovor nebo metoda kritických incidentů, panely expertů. Použití technik záleží na záměru projektu, finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů. I zde platí základní pravidlo – nespolehat se na jediný zdroj získávání informací. Je doporučeno kombinovat data z více zdrojů.²¹⁰

Výstupy:

K identifikaci kompetencí použiji zejména techniku analýzy pracovních funkcí a úkolů. Budu vycházet z pracovních povinností a činností osob pečujících o děti – tet, organizačního a vnitřního řádu FOD, etického kodexu pracovníků FOD, stanovených rámcových postupů FOD a odborné literatury. Dále využiji informací ze spolupráce s tetami, které jsem získala na základě přímého pozorování a vedení spisové dokumentace.

Obecné požadavky na pracovní místo – tzv. kostra kompetencí

- Dostupné materiály FOD – rámcové postupy, přehled pracovních činností
- Katalogy typových pozic – pečovatelka dětí, vychovatel²¹¹
- Odborná literatura

Z dokumentů FOD je zřejmé, že pracovní náplň- pracovní činnosti pečujících osob – tet, mají podobný základ, jako pracovní činnosti typové pozice pečovatelka dětí a vychovatel.²¹²

Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi analyzujeme a identifikujeme informace, které jsme získali z předchozí fáze získávání dat, se zřetelem na záměr projektu a použité techniky. Výstupem této fáze je seznam kompetencí, který vzniká v následujících čtyřech krocích:²¹³

²¹⁰ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 100-101.

²¹¹ Srov.: Národní soustava povolání. Karta typových pozic In: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_ip=101600&kod_sm1=20,http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_ip=101271&kod_sm1=11 [cit. 2016-10-15]

²¹² Srov.: Národní soustava povolání, Katalog, Karta povolání http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_ip=101271&kod_sm1=11 [cit. 2016-10-15]

²¹³ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 101.

- a) Jednotlivé projevy chování odpovídající dané pozici se sepíší
- b) Identifikují se ty informace, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon.
- c) Informace a výroky se zařazují do tzv. kompetenčních témat.
- d) Projevy chování zpracované v předchozích fázích se ověřují na širším vzorku respondentů obvykle prostřednictvím dotazníků. Výsledkem této fáze je rozhodnutí, zda bude kompetence do kompetenčního modelu zařazena.

Nyní uvádím získaný seznam pozorovatelných projevů a kompetence, které jsem z těchto projevů identifikovala:

1. Zabezpečuje kontakty s vrstevníky, s rodiči, snaží se o participaci rodičů na plánování, pomoc s řešením školních a vztahových problémů.



osobnostní zralost, efektivní komunikace, kooperace, řešení problémů, empatie

2. Pečuje o dítě celostně a nepřetržitě, saturuje jeho fyzické, psychické a sociální potřeby (specifika raného věku, traumatizovaného dítěte, potřeba přijetí, uznání a lásky) zabezpečuje denní režim, snaží se o maximální participaci dítěte s ohledem na jeho věk a schopnosti, využívá a zabezpečuje možnosti podpory odborníků (psycholog, etoped, sociální pracovník).



osobnostní zralost a zkušenost, empatie, aktivní přístup, plánování a organizace práce, ochota učit se a ke změnám, zvládání zátěže, komunikace, samostatnost, kooperace, flexibilita, řešení problémů, odbornost, etika

3. Zná a dodržuje standardy kvality práce, pracovní postupy, řídí se vnitřním řádem, při práci (vedení domácnosti) dodržuje předpisy BOZP, PO a hygienické předpisy



právní povědomí, odpovědnost, odbornost, etika, ochota učit se

4. Dbá pokynů nadřízených pracovníků Fondu ohrožených dětí, respektuje a řídí se pokyny odborníků.



odbornost, odpovědnost, etika,

5. Účastní se porad a intervizí, vyjadřuje se k tématu.



odbornost, kooperace, komunikace, kreativita, etika, ochota učit se

6. Je povinna se dále odborně vzdělávat



odbornost, ochota učit se, aktivní přístup, samostatnost

7. Dodržuje zásady prevence úrazů a bezpečnosti, poskytuje první pomoc.



odbornost, odpovědnost, aktivní přístup, samostatnost, ochota učit se

8. Dodržuje etický kodex zaměstnanců FOD²¹⁴.



etika

Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Informace, které jsem uvedla v předchozí kapitole jsem analyzovala a nyní se dostávám k jejich klasifikaci, popisu a tvorbě kompetencí a předběžného kompetenčního modelu. Z provedené analýzy jsem získala popis pozorovatelných projevů, které přispívají k úspěšným výkonům dávkových specialistů. Z těchto projevů jsem následně identifikovala potřebné kompetence.

Při analýze jsem vycházela z informací o pečujících osobách, činnostech a dalších zdrojích, které uvádím.

Z uvedených činností jsem identifikovala následující kompetence:

Odbornost, efektivní komunikace, kooperace, flexibilita, kreativita, samostatnost, ochota k učení se, řešení problémů, zvládání zátěže, aktivní přístup, orientace v informacích, odpovědnost, etika.

Tety rozvíjejí sociální kompetence důležité nejen pro učení, ale i pro další rozvoj osobnosti dětí, především zdravé sebevědomí, sebejistotu, schopnost být sám

²¹⁴ Etický kodex zaměstnance FOD – viz příloha č.3 In: Interní materiály FOD

sebou, přizpůsobit se životu v sociální skupině, položit základy pro celoživotní učení a schopnost jednat v duchu základních lidských a etických hodnot.

Měření kompetencí

K stanovení úrovně kompetencí lze tyto specificky vytvořit, případně lze při tvoření jednotlivých škál vycházet z deskriptorů kvalifikačních úrovní, stanovených Národní soustavou povolání.²¹⁵ V této práci není účelem se zabývat úrovněmi a vytvářet škály, když je dostupná typová pozice – viz příloha.

Předběžný kompetenční model nebyl vzhledem dokončen, kdy FOD

Ověření a validizace kompetenčního modelu

V této fázi jde o ověření, zda model popsal takové chování, díky kterému pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků. Nejběžnějším způsobem validizace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360 ° zpětnou vazbu.

Vzhledem k tomu, že validizovaný kompetenční model není cílem této práce, nebudu se dále touto tuto fází zabývat ani realizovat.

5.2 Plán vzdělávací akce

5.2.1 Cíle vzdělávací akce

Cíl je základní stavební jednotkou každého projektu.²¹⁶

Vzdělávací – edukační cíl můžeme také naformulovat jako konkretizaci žádoucího stavu, kterého by měl lektor svým působením dosáhnout.²¹⁷ V praxi je rozlišován cíl a záměr. Záměr vyjádří, co chce lektor v průběhu lekce dělat a proč bude probírat určité téma. Cíle říkají, co budou účastníci kurzu po jeho absolvování umět, schopni dělat. Záměry se týkají letora a cíle účastníků.²¹⁸

²¹⁵ Srov.: <http://podpora.narodnikvalifikace.cz/deskripty-pro-kvalifikacni-urovne-nsk.html> [cit. 2016-02-29]

²¹⁶ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 78.

²¹⁷ Srov.: Palán, Z. Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha 1997, s. 127.

²¹⁸ Srov.: Vodák, s. 99-100.

Vzdělávací cíle mohou být strukturovány různě. Obecně platný model neexistuje. Nejznámější je teoretické rozdělení podle učení²¹⁹ na:

- kognitivní cíle – vědomosti,
- afektivní cíle – emotivní postoje,
- psychomotorické cíle – konání, praktické dovednosti.

Dále vybírám členění podle postupné konkretizace vzdělávací akce.²²⁰

- a) hlavní - programové cíle,
- b) rámcové - učební cíle,
- c) specifické, dílčí cíle.

Toto členění nejvíce odpovídá hierarchii cílů využívané v oblasti firemního vzdělávání.

Zde plní roli hlavního cíle cíl **výkonnostní** – spíše jde o podobu vize organizace, výkon aplikovatelný do jeho praktické využitelnosti (až třetí úroveň evaluace dle Kirkpatricka).

Další úroveň je **cíl učební (studijní)** – který se váže na konkrétní vzdělávací akci a výstupem jsou konkrétní znalosti, dovednosti a konečné chování účastníků po skončení vzdělávací akce.

Dílčí cíl (specifický) – definuje úroveň vědomostí a dovedností, kterou by měl účastník mít na konci každé dílčí etapy učebního procesu. Dosažení úrovně cíle dílčího umožní účastníkovi vzdělávací akce dosáhnout učebního cíle a následně výkonnostního cíle.²²¹

Cíle z vyšších úrovní hierarchie cílů jsou vždy formulovány obecněji.²²²

K **naplnění** edukačních **cílů dochází přes cíle učební**, které **určují**, co bude účastník na konci vzdělávací akce - programu umět, čeho bude schopen, tedy **očekávaný výsledek** ze vzdělávací akce.²²³

Vzdělávací cíle by měly být formulované jasně a srozumitelně, zkrátka SMART²²⁴, tedy specifické, měřitelné, akceptovatelné, relevantní a termínované²²⁵.

²¹⁹ Poznámka: třífázový model učení, EUR- evokace, uvědomění si, reflexe. Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 45-46.

²²⁰ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 135-137.

²²¹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 135-137.

²²² Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 102.

²²³ Srov.: Palán, Z. Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha 1997, s. 127.

²²⁴ Poznámka: SMART – anglický výraz, zkratka počátečních písmen slov, (S – specific/stretching, M – measurable, A – achievable, R – relevant, T – time-framed). Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007, s. 220.

²²⁵ Srov.: Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007, s. 219-220.

Prášilová u výukových cílů současně klade důraz na:

- **Komplexnost** – důležitá kombinace zachování všech tří rovin, kognitivní, psychomotorické a afektivní.
- **Konzistentnost** – dosažení vyššího cíle je podmíněno předchozím naplněním cíle nižšího.
- **Kontrolovatelnost** – nezbytnost vědět, zda bylo cíle dosaženo a v jaké kvalitě.
- **Přiměřenost** – důležitá práce s prekonceptem²²⁶ a zamezení demotivace účastníků. Cíle by měly mít náročné, přitom pro většinu dosažitelné.²²⁷

5.2.1.1 Cíle vzdělávací akce pro pečující osoby

Cíle jsou bezprostředně spjaty s identifikací potřeb a požadavky účastníků a jak jsme si již řekli, vychází z jejich analyzování a následné interpretace.

Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb – formulace cíle vzdělávací akce

Cíl vzdělávací akce

Pro vzdělávací akci je stanovení výstižných cílů klíčovou aktivitou, neboť určují důležité parametry, jako např. vědomosti, dovednosti a postoje účastníků, jež by měla vzdělávací aktivita pozitivně a v daném směru ovlivnit.²²⁸

Jinými slovy, ze stanovených cílů musí být zřejmé, co budou účastníci kurzu po jeho absolvování schopni dělat. Cíle by měly vždy vyjadřovat požadované chování.

Kucharčíková a Vodák cíle dělí do dvou kategorií, na cíle programové a cíle kurzu. Cíl je základní stavební jednotkou každého projektu. Z výukových cílů, jenž jsou uspořádány v hierarchických úrovních se vytváří základní kostra vzdělávacího programu, přičemž všech úrovní těchto cílů je zapotřebí při realizaci vzdělávacího programu - akce dosáhnout.²²⁹

²²⁶ Poznámka: Prekoncept- z minulosti osvojené poznatky účastníka, s nimiž přichází do výuky. Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 45.

²²⁷ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 89-100.

²²⁸ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M. a kol. a kol. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha 1996. s. 132.

²²⁹ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 78-86.

Cíle jsou jednak zdroje vodítek pro návrh vzdělávací akce a plní funkci základu pro formulaci učebních a dílčích cílů. Slouží jako báze pro měření efektivit vzdělávací akce ve vztahu ke znalostem, dovednostem a přístupům (kognitivní, afektivní a psychomotorická doména²³⁰).²³¹

Při projektování vzdělavatelé na základě cíle volí pro účastníky účinné realizační nástroje – tedy výukové metody, organizační formy, pomůcky, studijní materiály.²³²

Účastníci, pro něž jsou vzdělávací aktivity určeny jsou spolu s lektory živým prvkem firemního vzdělávání. Podstatná je motivační připravenost účastníků, která závisí zejména na dispozicích účastníka a jeho emocionálním rozpoložení, jež budou mít vliv na jeho přístup k učení. Lektor by měl reflektovat, že každý člověk má svůj vlastní styl učení, jenž je možno chápat „*nikoli jako pevný rys osobnosti, ale spíše jako typ adaptivní orientace, která je ovlivněna psychologickým základem, specializací, kariérou a charakterem problémů, která daná osoba převážně řeší*“.²³³

Návrh cíle vzdělávací akce pro pečující osoby

V práci se zaměřuji na rozvoj dosavadních odborných kompetencí pečujících osob, coby pracovníků v sociálních službách – tedy rozvoj schopností, které běžně uplatňují v přístupu jejich péče o svěřené děti. Ve své práci jsem vzdělávací cíle formulovala:

- Účastník je schopen diskutovat o konkrétních vývojových potřebách dítěte
- Účastník popisuje a demonstruje techniky vedení rozhovoru s dítětem, čímž zhodnotí své dovednosti a zvýší se jeho sebedůvěra.
- Účastník dokáže zpracovat individuální plán rozvoje dítěte.

²³⁰ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 89.

²³¹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 141-142.

²³² Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 85.

²³³ Srov.: Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011, s. 106 –108.

5.3 Stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a profilu absolventa vzdělávací akce

Podle Bartoňkové nám „určení profilu účastníka umožňuje nastavit obsah vzdělávací akce odpovídající potřebám a požadavkům daného pracovníka“.²³⁴

Pod profilem účastníka si představuji jedinečnou individuální osobnost, s jejími osobnostními charakteristikami, znalostmi a zkušenostmi. Za neméně podstatný faktor u každého účastníka považuji míru jeho „faktické účasti“ a zainteresovanosti na vzdělávání, tedy jeho motivaci a očekávání.

5.4 Vstupní profil účastníků vzdělávací akce

Vzdělávací akce se zúčastní 10 zaměstnanců FOD, kteří jsou v zařízení Klokánek Dlouhá Loučka zařazeni na pracovní pozici teta. Původně jsem počítala s počtem 12 tet, ale vzhledem k tomu, že z provozních důvodů došlo k uzavření jednoho bytu, celkový počet účastníků vzdělávání je plánován pro 10 tet.

Jedná se o samé ženy ve věku 34 – 55 let, s rozdílným nejvyšším dosaženým vzděláním i rozdílnou délkou praxe v tomto zařízení. Vysokoškolským vzděláním (pedagogického zaměření) disponuje 1 teta, středoškolské vzdělání s maturitou, pedagogického směru splňuje 1 teta, středoškolské vzdělání nepedagogického zaměření má 8 tet. Z uvedeného je patrné, že účastníci mají mírně odlišné znalostmi, zkušenosti i potenciál, ale všichni splňují nároky dle platné legislativy pracovníka v sociálních službách.

Profil absolventa vzdělávací akce

Profil absolventa odpovídá cíli vzdělávací akce. Po skončení vzdělávací akce má absolvent potřebné znalosti a dovednosti o vývojových potřebách dětí. Je schopen vývojové potřeby popsat, demonstrovat a argumentovat. Účastník je schopen sebereflexe.

²³⁴ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 145.

5.5 Obsah vzdělávací akce

Obsah vzdělávací akce volíme na základě výsledků analýzy vzdělávacích potřeb a následné formulace cíle.²³⁵ Přesná formulace učebních cílů podstatně usnadňuje výběr učiva, volbu vzdělávací formy i didaktických metod. Obsah vzdělávací akce je specifikován v učebním plánu, učebních osnovách a následně ve studijních materiálech.²³⁶

Obsah vzdělávání lze vystihnout i pojmem kurikulum, které Skalková shrnuje do celku veškerých zkušeností účastníků vzdělávací aktivity.²³⁷ V kurikulu má své místo nejen to, co se naplánovalo a realizovalo, ale i rovina účastníky skutečně osvojená, která se odvíjí jak od uvedeného, tak zejména od specifík osobností účastníků. Nezanedbatelnou hodnotu skýtá tzv. skryté kurikulum²³⁸, které zahrnuje například klima prostředí a vztahy mezi lektory a účastníky.

V kontextu této práce a vzdělávací akce však budu využívat i nadále pojmu obsah.

Z hlediska volby uspořádání daného učiva v učebním plánu obsahu máme k dispozici tři základní způsoby:

- **Předmětové** uspořádání učiva – má tradici ve formálním systému
- **Projektové** uspořádání učiva – spojuje obsah vzdělávání s praktickými činnostmi, často využívané při firemním vzdělávání na pracovišti
- **Modulové uspořádání učiva –**

Obsah učiva vzdělávací akce „Co potřebuje dítě?“ jsem uspořádala do tří modulů, které byly vytvořeny v souladu s cílem vzdělávací akce i požadavky FOD. Moduly jsou specifikovány do několika teoreticko – praktických disciplín.

²³⁵ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 147.

²³⁶ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha s 2010, s. 144.

²³⁷ Srov.: Skalková, J. Obecná didaktika. Praha 1999, s. 69.

²³⁸ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 173-174.

Tabulka č. 1 – Modulové uspořádání kurzu

Modulové uspořádání kurzu	
Číslo modulu	Název modulu
Modul 1	Úvod a představení účastníků
Modul 2	Saturace psychosociálních potřeb dětí
Modul 3	Vedení rozhovoru s dítětem
Modul 4	Individuální plán dítěte

Stanovení inventáře vzdělávací akce zaměřené na rozvoj kompetencí pečujících osob v Klokánku

Na stanovení cílů a určení vzdělávacího obsahu navazuje objasnění didaktických forem, metod, pomůcek a techniky, včetně studijních materiálů.

5.6 Způsoby, formy, metody a techniky

Po stanovení cílů a určení vzdělávacího obsahu přichází na řadu volba didaktických forem. Zde je třeba předeslat, že v teorii i praxi se setkáme s řadou různých (často i protichůdných) vymezení termínů forma, metoda a technika vzdělávání.²³⁹

Obecně lze tyto prostředky řadit k nástrojům vzdělávacího procesu. Barták do této oblasti řadí i principy, které spolu s formami, metodami a technikami tzv. regulují vzdělávací proces.

Pro zodpovědné rozhodování konkrétního výběru je tedy podstatné se s těmito nástroji nejprve seznámit:²⁴⁰

- **Principy, zásady a metody** představují podle Bartáka nehmotné nástroje řízení a regulace vzdělávacího procesu.
- **Pomůcky** ztělesňují naopak hmotné nástroje tohoto procesu.
- **Formy** jsou výrazem organizace vzdělávání.

²³⁹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 151.

²⁴⁰ Srov.: Barták, J. Základní kniha lektora/trenéra. Praha 2003, s. 29.

Barták tuto skupinu nástrojů současně nazývá i jinak, a to jako tzv. „určené proměnné“. Upřesňuje, že na základě obsahu, který má být účastníkům předán, spolu s očekáváním účastníků a lektorem zvolené taktiky, tyto určené proměnné lektor vybírá, upřednostňuje před jinými a zařazuje.

Formy

Dle míry a charakteru kontaktu lektora s účastníkem vzdělávání je dle Mužíka vzdělávání realizováno formou jako:²⁴¹

- přímá výuka – zřejmý osobní kontakt lektora s účastníkem.
- kombinovaná výuka – zvýšení podílu individuálního studia účastníka.
- korespondenční, distanční, e-vzdělávání.
- terénní vzdělávání – kombinuje formy předchozí, ale obvykle mimo vzdělávací zařízení a instituce, například konference.

V praxi lze zaznamenat obdobu určitých prvků mezi kombinovanou a distanční formou výuky. Do výčtu dalších vzdělávacích forem patří také **individuální, skupinové a hromadné formy výuky**.

Spadají sem také nejrůznější vzdělávací aktivity, jako jsou například kurzy, školení, semináře, tréninky a další.²⁴²

Barták vzdělávací aktivity strukturuje jako:

- a) **tradiční školení**
- b) **trénink**

V případě tradičního školení je lektor obvykle odborníkem na příslušné téma a učivo ve formě informací a poznatků předává účastníkům tradičními metodami.

Pro navození jistých dovedností, schopností samostatně pracovat s daným tématem je namísto participativní trénink vedený facilitátorem.

Facilitátor je také odborníkem v dané oblasti, ale rozumí též procesu psychologii procesu učení a vedle tradičních proměnných využívá her, které modelují realitu.

Pracuje s účastníky přímo v reálu a zahrnuje do učebního programu i řešení skutečných problémů účastníků.²⁴³

²⁴¹ Srov.: Mužík, J. Andragogická didaktika. Praha 1998, s. 114.

²⁴² Srov.: Skalková, J. Obecná didaktika. Praha 1999, s. 99.

²⁴³ Srov.: Barták, J. Základní kniha lektora/trenéra. Praha 2003, s. 28-29.

Můžeme podotknout, že vzdělávací akce může zahrnovat veškeré organizační formy vzdělávání, může mít i podobu různých vzdělávacích forem.²⁴⁴

Metody

Metod využívaných ve vzdělávání a rozvoji existuje celá řada, stejně jako kritérií, dle kterých jsou dále různě členěny.

Jak už jsme si řekli, volba metod je však v konkrétním vzdělávacím programu důležitá a kromě dalších závisí zejména na stanovených cílech.

Dle místa uskutečnění vzdělávání je jedním ze způsobů členění na vzdělávání:

- a) na pracovišti,**
- b) mimo pracoviště,**

V některých případech jde o kombinaci obou přístupů.

K metodám na pracovišti řadíme:²⁴⁵

- strukturovaný seberozvoj
- koučování, mentoring, konzultace – counselling
- různé formy zpětné vazby – jednou z nejeftektivnějších metod je 360° zpětná vazba

Mezi nejčastější metody mimo pracoviště – off the job patří:²⁴⁶

- přednášky
- hry /simulace
- případové studie
- modelování chování / hraní rolí
- workshop
- výcvik s využitím výpočetní techniky
- interaktivní videoprogramy, apod.

Z dalších možných klasifikací metod je na teoretické, teoreticko – praktické a praktické, jak nám přehledně ukazuje tabulka.²⁴⁷

Tabulka č. 1 Klasifikace metod podle jejich vztahu k praxi účastníku výuky

²⁴⁴ Srov.: Palán, Z. Lidské zdroje. Výkladový slovník. Praha 2002, s. 233.

²⁴⁵ Srov.: Prokopenko, J., Kubr. M. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha 1996, s. 67.

²⁴⁶ Srov.: Prokopenko, J., Kubr. M. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha 1996, s. 87.

²⁴⁷ Srov.: Mužík, J. Androdidaktika. Praha 2004, s. 69-70.

Teoretické metody	Teoreticko - praktické metody	Praktické metody
Klasická přednáška Přednáška ex katedra Přednáška s diskusí Cvičení Seminář	Diskusní metody Problémové metody Programové výuky Diagnostické a klasifikační metody Projektové metody	Instruktáž Koučink Mentoring Counseling Rotace práce Stáž Exkurze

Vzhledem k tomu, že považuji zvolení vhodných forem, metod a technik za stěžejní, zabývala jsem se jimi podrobněji.

Které metody z široké nabídky budou při vzdělávací akci Co dítě potřebuje nejvíc využity je konkrétně uvedeno v subkapitole Materiální, technické a finanční zajištění.

5.7 Organizační zabezpečení vzdělávací akce

Organizační zajištění vzdělávací akce znamená nezapomenout na žádnou z činností přípravy, realizace i evaluace dané vzdělávací akce. Široký výčet aktivit a konání z organizačního zázemí, s vlivem charakteru konkrétní vzdělávací akce, zadavatele a pořádající instituce zahrnuje například:

- zabezpečení místa konání, ubytování a stravování účastníků,
- uspořádání školící místnosti, vybavení, včetně zajištění didaktické techniky,
- uzavírání smluv s lektory,
- zajištění dopravy účastníků,
- přípravu harmonogramu vzdělávací akce - základní informace, datum, hodina, cíl, téma, aktivity, lektor, včetně osvědčení, certifikace,
- zajištění studijních materiálů, případných pomůcek pro účastníky,
- způsob závěrečného hodnocení vzdělávací akce – evaluace.

Je tedy rozdíl, zda je vzdělávací akce organizována v prostředí firmy nebo mimo firmu, zda je v režii personálního útvaru či se na jejím zabezpečení podílí externí vzdělávací firma. Uvedené skutečnosti dokazuje navázání vzdělávání na systém nepřetržitého chodu v zařízení Klokánek FOD.

Organizační zabezpečení vzdělávací akce: Co dítě potřebuje nejvíc

Jednodenní školení pro část zaměstnanců Klokánek Dlouhá Loučka proběhne na dvakrát, vždy v pondělí. Z důvodu nenarušení chodu zařízení budou pečující osoby – tety rozděleny do dvou skupin. V každé skupině bude tedy celkem pět účastníků.

Před praktickým pojetím realizace vzdělávání nejprve připomenu (a vysvětlím podrobněji) běžný chod zařízení, o kterém jsme se již z předchozího textu v souvislosti s principy péče o děti a činnostmi pečujících dozvěděli.

V zařízení FOD Klokánek Dlouhá Loučka pečuje o umístěné děti celkem 10 pečujících osob – tet, které se v nepřetržitém provozu vždy po týdnu mezi sebou střídají. Při běžném chodu zařízení pečuje o děti celý týden, vždy od pondělí do neděle, maximálně pět tet (pokud „funguje“ všech pět bytů, tzn., že kapacita celého zařízení je maximálně naplněna, tato varianta nemusí být vždy reálná, řídí se počtem aktuálně umístěných dětí). Tety, které si pracovní týden „odsloužily“ čerpají po „své službě“, tzv. volný týden (od pondělí do neděle).

Prakticky to tedy bude při jednodenní vzdělávací akci vypadat tak, že tety, které právě odpracovaly „svůj“ týden, neodjedou (v rámci volného týdne) v pondělí ráno domů, ale zůstanou v zařízení, a téhož dne se zúčastní školení – vzdělávací akce. Svůj volný týden tak budou čerpat až následující den po školení (tedy od úterý, a de facto ho budou mít o jeden den kratší). U další skupiny vzdělávání proběhne stejným způsobem.

Vzdělávací akce bude probíhat v přízemních prostorách zařízení Klokánek Dlouhá Loučka, v kulturní místnosti. Účastníci mohou v průběhu školení využít vybavenou kuchyňku v přízemí zařízení, která slouží ředitelce a dalšímu provoznímu personálu Klokánku. Mají možnost si zde uvařit kávu nebo čaj. Pro účastníky je během školení připraveno malé občerstvení, které je v ceně kurzu.

Organizačně celou akci zabezpečí místopředsedkyně FOD, která disponuje dlouholetými zkušenostmi s organizováním vzdělávání pro pracovníky FOD. Příímým koordinátorem celé akce bude pověřena ředitelka zařízení Klokánek Dlouhá Loučka, která má přehled o provozu, aktuálním personálním složení, s možností pružně reagovat na nenadálé změny, které mohou nastat.

Časový plán

Časový (a místní) plán mívá v praxi nejčastěji podobu tabulky, která obsahuje například rozdělení činností ve vztahu k lektorům, účastníkům apod. Může obsahovat popis konkrétní činnosti, kdo je za činnost zodpovědný a časový údaj o konání, zajištění, či splnění.

Tento způsob přehledu se spíše využívá zejména v případě, že se na organizaci podílí větší počet lidí a je třeba rozdělit úkoly, kompetence a odpovědnost.

Pro potřebu návrhu vzdělávací akce v Klokánku Dlouhá Loučka není vzhledem k rozsahu, způsobu a organizaci vzdělávací akce Co dítě potřebuje nejvíc plán detailněji rozpracovávat a postačí rozpis termínů akce pro jednotlivé skupiny, které zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 2 Rozpis termínů vzdělávací akce: Co dítě potřebuje nejvíc

Datum a čas konání – I. skupina		Datum a čas konání – II. skupina	
Pondělí 16.01.2016	08:00 – 16:00 hod.	Pondělí 23.01.2016	08:00 – 16:00 hod.

5.8 Materiální, technické a finanční zajištění

Do této oblasti lze zahrnout veškeré didaktické prostředky, materiální předměty, či prostředky firemního vzdělávání, které zajišťují, podmiňují nebo zefektivňují průběh vzdělávacího procesu. Svým způsobem napomáhají dosažení cílů²⁴⁸

Didaktické technické prostředky

Mezi didaktické prostředky patří například modely, dotykové pomůcky, interaktivní tabule, zvukové nahrávky a mnoho dalších.²⁴⁹

Z nabízených prostředků zařazují pouze vhodné vzhledem k účelu cíli vzdělávací akce.

S ohledem na skupinu účastníků a cíl vzdělávací akce je vhodné využití tzv. participativních metod, které doporučují Vodáka Kucharčíková²⁵⁰ Pro menší skupinu účastníků, kterou tvoří i cílová skupina, které je projekt určen, je ideální. Navíc podporují lepší zapamatování naučené látky.

Pro účely práce vybírám například:

²⁴⁸ Srov.: Skalková Skalková, J. Obecná didaktika. Praha 1999, 232.

²⁴⁹ Srov.: Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 162.

²⁵⁰ Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011, s. 113-115.

Akvárium - jedna skupina účastníků řeší úkol, druhá ji pozoruje a následně poskytuje zpětnou vazbu. Nevýhodou může být tréma a nervozita účastníků řešících úkol a zároveň pozorovaných.

Řešení incidentů – metoda se podobá případové studii. Jsou zadána základní fakta a skupina se rozhoduje, jaké další informace potřebuje. Výhodou je zkoumání reálných problémů bez rizika.

Kromě prostředků ze skupiny speciální didaktické techniky, jako například zpětný projektor, flipchart uvádím samozřejmě, téměř neodmyslitelné, písemné studijní materiály. Ač patří mezi tradiční prostředky, mají svůj význam a na vzdělávacích akcích na ně lektori ani účastníci nezapomínají a využívají.

Studijní materiály

Studijní materiály pro účastníky kurzu mohou mít různou podobu. Kritérium výběru závisí na cílech, obsahu, formách či metodách vzdělávací akce.

V praxi firemního vzdělávání se dle Mužíka nejčastěji používají tyto materiály:²⁵¹

- skripta, studijní opory,
- sylaby, teze
- scénáře
- pracovní sešity, pracovní listy
- zadání případových studií a některé další.

V rámci vzdělávací akce budou mít účastníci na kurzu k dispozici pracovní listy. Tyto účastníci obdrží hned na začátku kurzu ke všem třem modulům současně. Obsah pracovních listů, jenž bude navíc tvořen i zadáním případových studií a příkladů, připravuje a zpracovává lektor. Případové studie vychází z praxe lektora v rámci výzkumu s dětmi v náhradní rodinné péči. Pracovní listy jsou uzpůsobeny k poznámkám účastníků.

Kalkulace vzdělávací akce

Další nezbytnou součástí projektování vzdělávací akce je i ekonomický projekt - předkalkulace. Vzhledem k tomu, že není cílem této práce rozebírat složitý a

²⁵¹ Srov.: Mužík, J. Andragogická didaktika. Praha 1998, s. 190.

přesný návod na předkalkulaci, nebudu se zde ekonomickou stránkou vzdělávací akce, spolu s určením tzv. bodu zvratu dále zabývat.

Co však považuji za nezbytné je, uvést to, že kalkulace vzdělávací akce se vždy v rámci firemního vzdělávání řídí interními ekonomickými předpisy a směrnicemi dané firmy.²⁵²

Z pohledu finančního pokrytí vzdělávacího kurzu, které bude nárokováno ze získaných finančních zdrojů - dotací jiných subjektů např. kraje, ministerstva, nadací apod. uvedu a budu se zabývat pouze náklady, které budou podkladem pro získání určité dotace. Nejprve stručně uvedu jejich rozdělení.

Obecně můžeme náklady na vzdělávací akci rozdělit na dvě kategorie:

1. **Náklady na vzdělávací program** (na lektory, nájemné za prostory)

Tyto náklady jsou také nazývány jako tzv. **fixní náklady** (obvykle se nemění podle počtu účastníků, jsou pevně dané pro realizaci konkrétní vzdělávací akce).

2. **Náklady na účastníky** (stravování a ubytování, cestovné)

Této skupině se často říká **variabilní náklady**. Náklady se mění podle počtu účastníků (náklady na kopírování a tisk studijních materiálů).

Finanční zabezpečení vzdělávací akce: Co dítě potřebuje nejvíc

Náklady na lektora činí 600 Kč/hod. Lektor v jednodenním školení (proběhne ve dvou skupinách) realizuje v přímé výuce 14 hodin, celkové náklady na lektora tedy činí 8 400 Kč. Náklady za učební materiály pro účastníky činí 600 Kč.

Celkové náklady na vzdělávací akci činí 9 900 Kč. Vzdělávací akce se zúčastní celkem 10 účastníků, z toho náklady na jednoho účastníka představují částku 990 Kč ($9\,900 : 10 = 990$).

Pro lepší přehlednost je finanční zabezpečení vzdělávací akce zpracováno do tabulky.

²⁵² Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 175-176.

Tabulka č. 3 Finanční zabezpečení vzdělávací akce

Finanční zabezpečení vzdělávací akce		
Druhy nákladů		Cena
Fixní náklady	Lektoři (600/hod.)	8 400 Kč
Variabilní náklady	občerstvení	900 Kč
	učební materiály	600 Kč
Náklady celkem		9 900 Kč
Náklady na jednoho účastníka		990 Kč

Pro případnou finanční spoluúčasť zaměstnanců na vzdělávání je také na místě zmínit, že vzdělávání tety, coby pracovníků v sociálních službách, je ze zákona povinné. Jak ve fázi tvorby kompetenčního modelu vyplynulo, kompetence odbornost právem náleží mezi ústřední kompetence tety a je tedy nezbytným předpokladem k výkonu její činnosti, stejně tak nezbytnost její rozvíjení. Teta na vzdělávání participuje svým aktivním přístupem a realizací školení v době svého osobního volna, bez nároku na náhradu mzdy.

5.9 Evaluace vzdělávací akce

Hodnocení - evaluace²⁵³ vzdělávací akce je sice poslední fází projektování vzdělávací akce, přesto má svůj opodstatněný integrální význam. Je to proces, při kterém bychom se měli dozvědět, zda byl problém, stanovený na základě analýzy vzdělávacích potřeb, vyřešen.²⁵⁴

5.9.1 Význam evaluace

Hodnocení výsledků vzdělávání podle Prášilové je procedura, která prokazuje, zda bylo dosaženo projektovaného programového cíle, případně dílčích cílů specifických²⁵⁵.

²⁵³ Poznámka: termíny evaluace a hodnocení budou v tomto textu chápány synonymně, přestože je odborná literatura odlišuje. Nejčastější pojetí významu hodnocení lze zjednodušeně chápat jako ověřování naučeného. Evaluace by měla vyjadřovat komplexní spokojenost, například s prostředím, lektory, přístupem, materiálním zabezpečením, apod. Srov.: Palán, Z. Lidské zdroje – výkladový slovník. Praha 2002. In: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 182.

²⁵⁴ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 182.

²⁵⁵ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s.134.

Při evaluaci, jde tedy v podstatě o porovnání cílů, respektive žádoucího chování s výsledky, tedy s projevy výsledného chování.²⁵⁶

Evaluaci můžeme také interpretovat jako komplexní vyhodnocování celého vzdělávacího programu, protože neprobíhá jen na úrovni samotného obsahu vzdělávací akce, ale hodnotí se i organizace, prostředí, lektori, studijní materiály, včetně celkové zkušenosti.²⁵⁷

5.9.2 Přístupy k evaluaci

Modely, které byly pro hodnocení vzdělávání vyvinuty jsou založeny na stejném nebo podobném principu. Všímají si momentálních výsledků získaných v rámci realizace či okamžitě po ukončení realizace vzdělávacího programu, ale také jsou zaměřeny na potenciální účinky. Výsledků těchto zjištění získaných během realizace vzdělávacího programu se využívá při korekci procesu vzdělávání i ke korekci programu samotného. Výsledky získané hned po skončení programu slouží k posouzení, zda byla skutečně uspokojena potřeba vzdělávání. A to nejen v porovnání s projektovaným programovým cílem, ale i v porovnání s očekáváním účastníků vzdělávání. Po ukončení vzdělávání se rovněž sleduje, do jaké míry dokáží absolventi vzdělávacího programu nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje využít v praxi.²⁵⁸

O zvoleném přístupu k evaluaci, včetně stanovení nástrojů a kritérií pro zjištění výstupů ze vzdělávací akce, paradoxně její závěrečné fáze, se rozhoduje (a měla by být plánovaná) již na začátku vzdělávacího procesu, nejlépe při formulaci cílů.²⁵⁹

Hroník metody hodnocení dělí jednoduše podle toho, zda následují bezprostředně po vzdělávací aktivitě nebo až po určitém odstupu, a podle toho, kdo je autorem hodnocení, zda samotný účastník nebo někdo „zvenčí“.²⁶⁰

Odborná literatura nabízí několik přístupů či úrovní evaluace, například dle Kirkpatricka nebo dle Hamblina.

²⁵⁶ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 182.

²⁵⁷ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 182.

²⁵⁸ Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 138-139.

²⁵⁹ Srov.: Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010, s. 182.

²⁶⁰ Srov.: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha 2007, s. 178.

V kontextu firemního vzdělávání se nejčastěji využívá Kirkpatrickův model evaluace. Kirkpatrick zkoumá přínos vzdělávání ve čtyřech klíčových oblastech, když předkládá základní otázky, na které má být v rámci hodnocené vzdělávací akce odpovězeno:²⁶¹

- Reakce – Líbilo se jim to?
- Učení – Naučili se to?
- Chování – Použili to na pracovišti?
- Výsledky – Došlo ke změně efektivity organizace?

Ke zjišťování informací se používají například tyto uvedené diagnostické metody a techniky:²⁶²

1. Úroveň reakce – dotazníky (spokojenosti), rozhovor.

Anonymní dotazník bezprostředně po vzdělávací akci

2. Úroveň učení – testování znalostí, test, diskuse, dotazování, zkouška, řešení úkolů, simulace, řešení případové studie.

Společné řešení případových studií v průběhu školení.

Společný test, který obsahuje 15 otázek. Proběhne na závěr celé vzdělávací akce.

3. Chování – přímé pozorování, rozhovory s manažerem, výstupy z 360° zpětné vazby
4. Výsledky – pozorování, analýza písemných materiálů a údajů o práci organizace, benchmarking.

²⁶¹ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C. Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha 1998, s. 183.

²⁶² Srov.: Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006, s. 139-140.

Závěr

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. V úvodu své práce jsem se pokusila o vyjádření komplementárního vztahu výchovy a vzdělávání, v návaznosti na problematiku vzdělávání v organizaci, které je klíčovým úkolem tématu.

V rámci cíle této magisterské diplomové práce jsem navrhla projekt vzdělávací akce „Co potřebuje dítě nejvíc“ pro osoby pečující o děti v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek Dlouhá Loučka.

Přínos této práce spatřuji v tom, že jako pracovník orgánu sociálně právní ochrany dětí, kdy ze své pozice představuji spíše výkonnou (po)moc, budu moci tento kurz v zařízení(ch) Klokánek prezentovat v rámci multidisciplinární spolupráce, zejména ve prospěch umístěných dětí i další práce s jejich rodinou.

Seznam literatury a ostatních použitých zdrojů

- Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2002.
- Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. Praha 2005.
- Bachmann, P. Transparentnost organizací občanské společnosti. Hradec Králové 2012.
- Barták, J. Základní kniha lektora/trenéra. Praha 2003.
- Barták, J. Vzdělávání ve firmě. Praha 2007.
- Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. Praha 2010.
- Barvíková, J. Paloncyová, J. Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc - umístování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu. Praha 2012.
- Belcourt, M., Wright, P. C. Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha 1998.
- Belz, H., Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha 2011.
- Beneš, M. Andragogika filozofie – věda. Praha 2001.
- Beneš, M. Andragogika - teoretické základy. Praha 2003.
- Bělohávek, F., Košťan, P., Šuleř. O. Management. Olomouc 2001.
- Bočková, V. Vzdělávání – průvodní jev života. Olomouc 2002.
- Brezinka, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001.
- Brookfield, S. D. Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. California: Jossey-Bass, Inc. 1986.
- Buckley, R., Caple, J. Trénink a školení. Brno 2004.
- Campbell, R. Potřebuji tvou lásku. Praha 2008.
- Cocklin, B.: Back to School. A Model of the Processes of Becoming an Adult Student. British Journal of Sociology of Education, 12, 1991.
- Czesaná, V., Matoušková, Z., Havlíčková, V. Další vzdělávání v ČR. Praha 2006.
- Deverová, L., [et al.] Společenský a legislativní rámec neziskového sektoru. Praha 2008.
- Dvořáková, M. [et al.] Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých. Praha 2014.
- Đurič, L., et al. Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika. Bratislava 2000.

- Halásková, R. Význam standardizace sociálních služeb v době jejich liberalizace. Praha 2013.
- Hartl, P. Hartlová, H. Psychologický slovník. Praha 2000.
- Hroník, F. Rozvoj vzdělávání pracovníků. Praha 2007.
- Jochmann, W. Východiska k poznání výchovy. Brno 2001.
- Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2007.
- Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. Praha 2015.
- Koudelka, F. a kol. Stručný přehled sociologie pro studující pedagogických fakult. Praha 1968.
- Koštan, P., Šuleř, O. Firemní strategie: plánování a realizace. Praha 2002.
- Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha 2004.
- Leirman, W. Čtyři kultury ve vzdělávání, Expert, inženýr, prorok, komunikátor. Praha 1996.
- Matějček, Z. Rodičovství vlastní a rodičovství „náhradní“.
- Matějček, Z. ed. Osvojení a pěstounská péče. Praha 2002.
- Matoušek, O. a kol. Základy sociální práce. Praha 2001.
- Mužík, J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha 1999.
- Mužík, J. Andragogická didaktika. Praha 1998.
- Mužík, J. Androdidaktika. Praha 2004.
- Mužík, J. Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých. Praha 2011.
- Palán, Z. Lidské zdroje – výkladový slovník. Praha 2002.
- Palán, Z. Další vzdělávání ve světě změn. Praha 2007.
- Palán, Z. Langer, T. Základy andragogiky. Praha 2008.
- Palán, Z. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha 2011.
- Pavlík, O. K politice dalšího vzdělávání. Olomouc 1999.
- Pfeifer, L. Umlaufová, M. Firemní kultura. Praha 1993.
- Plamínek, J., Fišer, R. Řízení podle kompetencí. Praha 2005.
- Prášilová, M. Tvorba vzdělávacího programu. Praha 2006.
- Prokopenko, J., Kubr, M. a kol. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha 1996.
- Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha 2013.
- Průcha, J. Andragogický výzkum. Praha 2014.
- Rabušicová, M. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno 2002.
- Rabušicová, M., Rabušic, L.: Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno 2008.
- Skalková, J. Obecná didaktika. Praha 1999.

- Svatoš, V. Lebeda, P. Outdoor trénink. Praha 2005.
- Šigut, Z. Firemní kultura a lidské zdroje. Praha 2004.
- Tureckiová, M. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha 2004.
- Tureckiová, M., Veteška, J. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha 2011.
- Veteška, J. Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha 2010.
- Veteška, J., Tureckiová, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha 2008.
- Veteška, J. Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha 2008.
- Veteška, J., Salivarová, J. Vzdělávání dospělých. Praha 2013.
- Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2007.
- Vodák, J., Kucharčíková, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha 2011.

Internetové zdroje

- <http://andromedia.cz/andragogicky-slovník/vycvik> [cit. 2016-10-15]
- <http://www.fod.cz/> [cit. 2015-10-15]
- http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_354.pdf [cit. 2015-10-15]
- http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_354.pdf [ccit. 14.11.2014]
- http://zpravy.idnes.cz/seznam-vyznamenanych-k-28-rijnu-2014-milos-zema/domaci.aspx?c=A141028_172528_domaci_javhttp://www.neziskovky.cz/sdata/Vyzkumna_zprava_z_projektu_476.pdf
- http://www.neziskovky.cz/sdata/Bachman_TransparentnostNNO_693.pdf.1[cit. 2015-01-09]

]

Další zdroje

- zákon č. 1/1993 Sb., Ústava ČR
- zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
- Úmluva o právech dítěte

zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, včetně Vyhlášky č. 473/2012 Sb.

zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, včetně Vyhlášky č. 505/2006 Sb.

zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě

Všeobecná deklarace lidských práv

zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

Etický kodex pracovníka FOD

Standardy kvality sociálních služeb

Standardy sociálně-právní ochrany dětí

Vnitřní metodiky zařízení FOD

Ostatní interní materiály FOD

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Vztah učení, vzdělávání a rozvoje

Obrázek č. 2 - Místo vzdělávání dospělých v celoživotním učení

Obrázek č. 3 - Popis pracovního místa

Obrázek č. 4 - Cyklus systematického firemního vzdělávání zaměstnanců

Obrázek č. 5 - Otázky v projektu vzdělávací akce

Obrázek č. 6 - Hierarchický model struktury kompetence

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Modulové uspořádání kurzu

Tabulka č. 2 - Rozpis termínů vzdělávací akce: Co potřebuje dítě nejvíc

Tabulka č. 3 - Finanční zabezpečení vzdělávací akce

Tabulka č. 4 - Klasifikace metod podle jejich vztahu k praxi účastníku výuky

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Kvalifikační kurz pracovníka v sociálních službách

Příloha č. 2 - Kartotéka typových pozic - karta pozice pečovatelka dětí

Příloha č. 3 - Etický kodex pracovníka FOD

Kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách²⁶³

1. Kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách se skládá z obecné a zvláštní části.
2. Obecná část kurzu obsahuje tyto tematické okruhy:
 - a) úvod do problematiky kvality v sociálních službách, standardy kvality sociálních služeb,
 - b) základy komunikace, rozvoj komunikačních dovedností, asertivita, metody alternativní komunikace,
 - c) úvod do psychologie, psychopatologie, somatologie,
 - d) základy ochrany zdraví,
 - e) etika výkonu činnosti pracovníka v sociálních službách, lidská práva a důstojnost,
 - f) základy prevence vzniku závislosti osob na sociální službě,
 - g) sociálně právní minimum,
 - h) metody sociální práce.
3. Zvláštní část kurzu obsahuje tyto tematické okruhy:
 - a) základy péče o nemocné, základy hygieny, úvod do problematiky psychosociálních aspektů chronických infekčních onemocnění,
 - b) aktivizační, vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času,
 - c) prevence týrání a zneužívání osob, kterým jsou poskytovány sociální služby,
 - d) základy výuky péče o domácnost,
 - e) odborná praxe,
 - f) krizová intervence,
 - g) úvod do problematiky zdravotního postižení,
 - h) zvládání jednání osoby, které je poskytována sociální služba, jestliže toto jednání ohrožuje její zdraví a život nebo zdraví a život jiných fyzických osob, včetně pravidel šetrné sebeob

²⁶³ §37 zákona č. 108/2006 Sb., dle kterého si pracovníci doplňují kvalifikaci.

Příloha č. 2

Karta pozice - pečovatelka dětí

Dovednost	Úroveň kvalifikace
Odborné dovednosti - nutné	
Výchova dětí zaměřená na jejich celkový rozvoj a získávání vědomostí a dovedností	3
Rozvíjení rozumových, jazykových, výtvarných, tělesných dovedností a zručnosti předškolních dětí	3
Vedení předškolních dětí k osvojování hygienických návyků	3
Poskytnutí stravy nebo pomoc při jejím zajištění (dovoz jídla, pomoc při přípravě a podávání jídla a pití)	3
Poskytování první pomoci	3
Odborné dovednosti - výhodné	
Čtení a vyprávění pohádek	3
Organizace dětských her a dalších činností	3
Odborné znalosti - nutné	
Hlídaní malých dětí	3
První pomoc	3
Pečovatelství o děti	3
Odborné znalosti - výhodné	
Světový jazyk	3
Řešení výchovných problémů	3
Základy psychologie	3
Obecné způsobilosti – nutné	
Elementární úroveň	
Jazyková způsobilost	
Organizování a plánování práce	
Pružnost v jednání a adaptabilita (adaptabilita a flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti)	
Rozhodování	
Tvořivé myšlení	
Vyjednávání	
Pokročilá úroveň	
Jednání s lidmi	
Výhodné	
Pokročilá úroveň	
Jazyková způsobilost	
Organizování a plánování práce	
Pružnost v jednání a adaptabilita (adaptabilita a flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti)	
Rozhodování	

Legenda: 1 – odpovídá zaučení, 2 – odpovídá střednímu vzdělání s výučním listem, 3 - odpovídá střednímu vzdělání s maturitní zkouškou; 4 - odpovídá vyššímu odbornému vzdělání nebo bakalářskému studijnímu programu; 5 - odpovídá magisterskému studijnímu programu



FOD

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek
Švehlova 316, 783 86 Dlouhá Loučka, tel: 585 002 630
zřizovatel: Fond ohrožených dětí o.s., Na Poříčí 6, 110 00 Praha 1

Etický kodex pracovníků FOD

- **Sociální asistent, psycholog, pomocný sociální asistent, stálá služba a technický personál FOD jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva svých klientů.**
- Pracovníci FOD proto dbají na dodržování lidských práv u skupin a jednotlivců tak jak jsou vyjádřeny v Chartě lidských práv Spojených národů a v Úmluvě o právech dítěte.
- Pracovníci FOD poskytují své služby **nezávisle, nestranně a bezplatně.**
- **Pracovníci FOD respektují jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti – lidská důstojnost klientů nesmí být zpochybněna!**
- Pracovníci FOD respektují **právo každého jedince na seberealizaci** v míře, aby současně **nedocházelo k omezení takového práva druhých osob.**
- **Pracovníci FOD hledají možnosti jak zapojit klienty do procesu řešení jejich problémů.** Vedou své klienty k vědomí odpovědnosti sama za sebe.
- Pracovníci FOD **pomáhají se stejným úsilím a bez jakékoliv formy diskriminace všem klientům.** Při žádné formě diskriminace nespolupracuje a nezúčastní se jí.
- **Všichni pracovníci FOD jsou vázáni mlčenlivostí o všech skutečnostech týkajících se klientů a jejich rodin.** Chrání klientovo právo na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požadují s ohledem na potřebnost při zajištění služeb, které mají být klientovi poskytnuty. Žádnou informaci o klientovi neposkytují bez jeho souhlasu. Výjimkou jsou osoby s omezenou způsobilostí k právním úkonům nebo jestliže jsou ohroženy další osoby, zejména nezletilé děti.
- **Pracovníci FOD jsou povinni vést o výkonu svého povolání průběžně řádnou dokumentaci,** kterou v době nečinnosti uzamykají na určeném místě.
- **Pracovníci FOD dbají, aby klienti obdrželi všechny služby v deklarované míře i kvalitě, na které mají nárok.** Řídí se požadavkem klienta, vždy však v souladu s posláním a cíli FOD.
- **Pracovníci FOD mohou vyhovět zakázce klienta pouze ve shodě se svými kompetencemi, znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi.**
- **Pracovníci FOD jsou povinni znát zákony a závazné předpisy platné pro výkon povolání a dodržovat je.** Pracovníci FOD jsou povinni se dále odborně vzdělávat tak, aby byli způsobilí provádět svou práci kvalifikovaně.
- **Pracovníci FOD jsou povinni informovat klienty o možnosti a podmínkách podání stížnosti a umožnit mu nahlížet do jeho spisu.**
- **Klient má možnost vystupovat v jednání s FOD anonymně.**
- **Klient musí být požádán o souhlas s přítomností dalších osob u konzultace.**



FOD

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek
Švehlova 316, 783 86 Dlouhá Loučka, tel: 585 002 630
zřizovatel: Fond ohrožených dětí o.s., Na Pořtí 6, 110 00 Praha 1

- Klient musí být požádán o písemný souhlas s nahráváním konzultace na hlasový nebo obrazový nosič, jak pro přímou práci s klientem a rodinou, tak i pro účely výuky či prezentace kasuistiky pro odbornou veřejnost.
- Pracovník FOD nesmí navázat intimní a sexuální vztah s klientem.
- Pracovníci FOD mají právo odmítnout klienta, jestliže mají pocit že jeho problematika není v souladu s posláním FOD, nebo ukončit svou práci na jeho případu a předat jeho případ jinému kolegovi, jestliže se necítí kompetentní nebo vhodný pro jeho řešení, nebo jestliže se jedná o problémového klienta s (agresivní, manipulativní klient) s nímž objektivně není možná spolupráce (po konzultaci s vedoucí pobočky FOD nebo AD FOD).
- Pracovník FOD má právo na svobodné vykonávání své funkce a na respekt vůči rozhodnutím a postojům, které ve své profesi zaujímá (pokud nejsou v rozporu s posláním organizace).
- Pracovníci FOD mají právo na projevení svého postoje formou sdělení nebo stížnosti a na řešení sdělené věci.
- Pracovníci FOD respektují znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků a to nejen z FOD, ale i z dalších partnerských institucí a zařízení. Vykonávají a rozšiřují spolupráci s nimi a tím zvyšují kvalitu poskytované sociální služby.
- Pracovníci FOD respektují rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, ostatních odborných a dobrovolných pracovníků. Kritické připomínky k nim vyjadřují na vhodném místě vhodným způsobem (na poradě, při supervizi).

Anotace

Jméno a příjmení autora: Hana Fuglíková

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie,
Filozofická fakulta Univerzity Palackého

Název magisterské diplomové práce: Vzdělávání v neziskové organizaci

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Počet znaků: 119 640

Počet příloh: 3

Počet použitých zdrojů:

Klíčová slova: vzdělávání, dospělý účastník, firemní vzdělávání, cíle vzdělávací akce, formy, metody a techniky, kompetence, vzdělávací akce, projektování

Keywords: education, adult party, corporate education, goals, training, forms, methods, and techniques, competencies, training, design

Anotace

Cílem této magisterské diplomové práce je vytvoření návrhu projektu vzdělávací akce pro zaměstnance FOD, zaměřené na prohloubení jejich odborných kompetencí. Teoretická část tvoří základnu práce a předchází kontextuálnímu ukotvení, které zahrnuje praxi a principy činností vzdělávaných zaměstnanců FOD. Na základě identifikace vzdělávacích potřeb cílové skupiny následuje praktická část projektu vzdělávací akce. Práce vychází z dostupných odborných zdrojů, interních materiálů a částečně vlastní zkušenosti autorky. Celá práce je koncipována tak, aby docházelo k propojení teoretického kontextu s praktickou částí navrhované vzdělávací akce.

The aim of this master thesis is to create a project proposal training sessions for employees FOD, aimed at deepening their professional competence. The theoretical part is the foundation of the work and prevent contextual anchoring, which includes the practice and principles of activities of educated employees

FOD. Based on the identification of training needs of the target group of the project followed by a practical training events. The work is based on available technical resources, internal materials and partially own experience of the author. The work is designed so that there was a theoretical context connection with the practical elements of the proposed educational events.