

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**



**VZDĚLÁVÁNÍ PROBAČNÍCH ÚŘEDNÍKŮ PROBAČNÍ
A MEDIAČNÍ SLUŽBY ČESKÉ REPUBLIKY**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Ágnes Malášková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Vzdělávání probačních úředníků Probační a mediální služby České republiky*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 29. března 2022

Podpis

Poděkování

Největší poděkování patří paní doc. Mgr. Janě Polákové Vašátkové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu vždy poradit a motivující konzultace.

Za poskytnutí interních dokumentů a zodpovězení dotazů děkuji vedoucí Oddělení vzdělávání Probační a mediační služby Mgr. Jaroslavě Talandové.

Všem probačním úřednicím a vedoucím středisek, s nimiž jsem vedla rozhovory, moc děkuji za ochotu, čas a skvělý smysl pro humor.

V neposlední řadě chci poděkovat babičce, dědečkovi, taťkovi, Mileně, Tomovi, Verunce a Mili, bez kterých bych to nezvládla.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Ágnes Malášková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vzdělávání probačních úředníků Probační a mediační služby České republiky
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje vzdělávání probačních úředníků Probační a mediační služby ČR v Olomouckém kraji. Cílem práce je objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů. Hlavním záměrem je zjistit, jaké jsou jejich subjektivně pocívané vzdělávací potřeby a jaké strategie volí, aby je saturovali. Výzkumná část práce je založená na kvalitativní metodologii a jako metoda sběru dat jsou použity hloubkové polostrukturované rozhovory. Výsledky výzkumu identifikují, v jakých oblastech probační úředníci pocívuji vzdělávací potřeby, a jsou interpretovány v kontextu stávajícího vzdělávacího systému.
Klíčová slova:	Analýza vzdělávacích potřeb, Probační a mediační služba ČR, probační úředník, rozvoj lidských zdrojů, vzdělávání, vzdělávání dospělých
Title of Thesis:	Education of probation officers working within the Probation and Mediation Service of the Czech Republic
Annotation:	The diploma thesis deals with education of probation officers working within the Probation and Mediation Service of the Czech Republic in the Olomouc region. The aim of the thesis is to clarify educational needs of the probation officers within a human resources development context. The main objective is to find out what are their

	<p>subjectively identified educational needs and what kind of strategies they choose to meet them. The research part of the thesis is based on a qualitative methodology and in-depth semi-structured interviews are used as the data collection method. The research results identify fields in which probation officers feel educational needs and are interpreted in a context of the existing educational system.</p>
Keywords:	<p>Adult education, education, education needs analysis, human resources development, Probation and Mediation Service of the Czech Republic, probation officer</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Principy kvalifikačního vzdělávacího kurzu, Požadované výkony probačního úředníka ve specializaci parole, Kompetence shodné pro všechny specialisty PMS, Kompetence specialisty v odborné agendě parole, Informovaný souhlas účastnice výzkumu, Úryvek rozhovoru s „Markétou“</p>
Počet literatury a zdrojů:	<p>68</p>
Rozsah práce:	<p>111 s. (192 527 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Úvod.....	7
1. Vzdělávání dospělých a rozvoj lidských zdrojů.....	9
1.1 Výchova, vzdělávání a učení se dospělých.....	9
1.2 Vzdělávání ve veřejné správě.....	13
1.3 Lidské zdroje a jejich rozvoj v konceptu celoživotního učení.....	17
2. Analýza vzdělávacích potřeb.....	23
2.1 Způsoby analýzy vzdělávacích potřeb.....	27
2.2 Možnosti práce s výsledky analýzy vzdělávacích potřeb.....	32
3. Probační a mediační služba České republiky.....	37
3.1 Pracovní náplň a cílová skupina probačních úředníků.....	41
4. Příprava na realizaci terénního výzkumu.....	47
4.1 Kvalifikační studium probačních úředníků.....	48
4.1.1 Portfolio a zaměření odborné zkoušky probačního úředníka.....	50
4.2 Systém dalšího vzdělávání zaměstnanců PMS.....	51
4.3 Povinné celoživotní vzdělávání zaměstnanců PMS.....	56
5. Metodologie výzkumu vzdělávacích potřeb probačních úředníků.....	59
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	59
5.2 Metoda sběru dat a účastníci výzkumu.....	60
5.3 Předvýzkum a realizace výzkumu.....	62
5.4 Analýza získaných dat.....	66
6. Interpretace výsledků výzkumu.....	68
6.1 Preferované oblasti vzdělávání.....	68
6.2 Strategie používané k saturování vzdělávacích potřeb.....	78
7. Výsledky výzkumu a diskuse.....	86
Závěr.....	90
Seznam použité literatury a dalších zdrojů.....	92
Seznam použitých zkratk.....	97
Seznam obrázků a tabulek.....	98
Seznam příloh.....	99

Úvod

Probační a mediační služba je institucí, se kterou lidé nejčastěji přichází do kontaktu v situacích, kdy se dopustí trestného činu nebo se sami stanou obětí. Zároveň se jedná o organizaci, jejíž zaměstnanci pracují na pomezí několika oblastí. Pečují o dospělé a jejich rozvoj, kdy využívají andragogiku a psychologii, pomáhají jim v souladu s postupy sociální práce, ale také se pohybují na poli trestního práva, kdy působí represivně.

Sama mám profesní zkušenost s prací s klienty v konfliktu se zákonem, kterou jsem měla velice ráda. Od roku 2016 pak působím jako dobrovolnice v olomoucké pobočce Bílého kruhu bezpečí, kde se setkávám s oběťmi trestné činnosti. Vím tedy z vlastní zkušenosti, jak vysoké nároky na neustálé vzdělávání tyto cílové skupiny klientů kladou. Napadla mě proto otázka, zda to podobně vnímají i zaměstnanci organizace s tak rozvinutým systémem rozvoje lidských zdrojů, jako má Probační a mediační služba. Tato úvaha vedla ke stanovení tématu mé diplomové práce, kterým je vzdělávání probačních úředníků.

Cílem práce je objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů. Hlavním záměrem je zjistit, jaké jsou jejich subjektivně pocíťované vzdělávací potřeby a jaké strategie volí, aby je saturovali. Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter, podle něhož je členěna do sedmi hlavních kapitol, které jsou rozdělené do podkapitol. První kapitola je věnovaná vzdělávání dospělých a rozvoji lidských zdrojů, do jehož kontextu celou práci zasazují. Vysvětlují v ní základní pojmy spojené se vzděláváním dospělých, stručně zmiňují vzdělávání ve veřejné správě a rozvoj lidských zdrojů v konceptu celoživotního učení. Druhá kapitola představuje teoretický základ pro výzkumné šetření zaměřené na analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb probačních úředníků. Na vzdělávání je v ní pohlíženo jako na jeden z prostředků vedoucích k vyplnění tzv. výkonnostní

mezery. Ve třetí kapitole představuji Probační a mediační službu České republiky a základní principy, na nichž je tato instituce vybudována. Také popisuji její personální zajištění se zaměřením na probační úředníky a vymezuji cílovou skupinu jejich klientů. Čtvrtá kapitola je koncipována jako příprava na realizaci terénního výzkumu, v jejímž rámci jsem se zaměřila na veškeré interní materiály Služby vztahující se ke kompletnímu systému vzdělávání probačních úředníků.

Empirická část diplomové práce se věnuje deskripci metodologického postupu použitého ve výzkumném šetření. To je založeno na kvalitativní metodologii, kdy je s ohledem na zvolené téma a cíl výzkumu jako nejvhodnější metoda sběru dat zvolen polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Ten má pomoci zjistit, v jakých oblastech probační úředníci pocííují vzdělávací potřeby a co dělají pro to, aby je saturovali. Získaná data jsou zpracována za využití techniky otevřeného kódování tzv. metodou papír a tužka, tedy kódováním v ruce. Následná interpretace probíhá pomocí techniky tzv. vyložení karet.

Po realizaci rozhovorů jsem ze závažných zdravotních důvodů byla nucena na delší dobu přerušit studium. Je proto mou etickou povinností přiznat, že výsledky výzkumu už nemusí být aktuální, jelikož se v období mezi sběrem dat a jejich publikací vzdělávací potřeby probačních úředníků mohly změnit.

1. Vzdělávání dospělých a rozvoj lidských zdrojů

Jak jsem zmínila v úvodu, cílem této práce je objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů. Budu se přitom pohybovat v oblastech vzdělávání dospělých, firemního vzdělávání – potažmo vzdělávání ve veřejné správě – a vycházet z konceptu celoživotního učení, které nejdříve teoreticky ukotvím.

1.1 Výchova, vzdělávání a učení se dospělých

Výchovu, vzdělávání i učení se lze souhrnně označit jako edukační procesy (Průcha & Veteška, 2014, s. 93–94). První dva uvedené spolu úzce souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Ovšem zatímco výchova je proces vytváření osobnosti člověka, vzdělávání je jejím dotvářením a rozvojem. Výchovou se tvoří vzdělávací návyky a schopnost transformovat získané poznatky do požadované normy chování. Vzdělání je pak výsledkem procesu vzdělávání – prvotního, rozšiřujícího, doplňujícího a inovačního procesu, kterým si lidé osvojují a získávají vědomosti z různých oblastí poznání (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 76).

Jan Průcha a Jaroslav Veteška výchovu považují za jeden ze základních jevů ovlivňujících život člověka, který má dvě podoby. V klasickém pedagogickém pojetí je pojmána jako proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka, jehož cílem je dosáhnout pozitivních změn v myšlení, způsobech chování, hodnotách, postojích a názorech. V širším psychosociálním pojetí výchova není pouze záměrné, ale i nezáměrné působení lidí na druhé, stejně jako působení sociálních skupin, lokálních činitelů, pracoviště, médií i celého společenského prostředí. Významným aspektem tohoto pojetí je, že je zde výchova uskutečňována rovněž prostřednictvím bezděčného učení na základě životních prožitků a zkušeností (Průcha & Veteška, 2014, s. 289). Dle Milana Beneše je výchova intencionální,

tedy záměrné ovlivňování vychovávaného, jejímž účelem je změna dispozic k jednání a chování v souladu s určitým cílem, hodnotami či normami. Pro andragogiku je výchova problematická, protože implikuje vztah podřízenosti, kdy má někdo zralejší nárok vychovávat někoho nedokonalého. Preferuje proto termín vzdělávání, kterým se rozumí především proces zprostředkování znalostí a dovedností a rozvoj schopností (Beneš, 2014, str. 16–17).

Zdeněk Palán vzdělávání vymezuje jako proces uvědomělého, cíleného zprostředkování a osvojování vědomostí, dovedností a zkušeností, během kterého dochází k aktivnímu utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Vnímá jej jako součást socializace, jejímž účelem je utvářet osobnost člověka (Palán, 2002, s. 237). Také další autoři u vzdělávání vyzdvihují jeho záměrnost, kdy o něm píší jako o procesu řízeného učení a vyučování, ke kterému typicky dochází ve škole nebo v jiném edukačním prostředí (Průcha & Veteška, 2014, s. 301).

Objektem andragogiky je dospělý člověk, přičemž dospělost lze považovat za sociokulturní konstrukt, který je odlišně vnímán v jednotlivých společnostech, kulturách, dobách i vědních oborech. Z biologického hlediska je za dospělého považován ten, kdo prošel pubertou. Právo dospělosti definuje dosažením určitého věku. Jinou cestou je posuzování z hlediska psychické vyspělosti jedince nebo jím zastávaných společenských rolí (Merriam & Brockett, 2007, s. 4–5). V českém prostředí optiku kombinující různé ukazatele vývoje používají Jan Průcha a Jaroslav Veteška. Podle nich z právního hlediska člověk dosahuje dospělosti dovršením 18 let. Z pohledu biologického a psychologického se jedná o vrchol zrání, kdy sociální vlivy staví do pozadí biologické faktory. U psychické dospělosti je příznačná schopnost samostatně myslet a jednat. Pro většinu společnosti pak dospělost představuje období stabilizace, kdy jsou hlavními aspekty života rodina a zaměstnání (Průcha & Veteška, 2014, s. 87).

Co se týče samotného vzdělávání dospělých, v odborné literatuře lze najít mnohá vymezení. Vtipně, leč výstižně to popisují Sharan B. Merriam a Ralph G. Brockett, kteří definování tohoto oboru přirovnávají k situaci, kdy pět nevidomých popisuje slona – výsledek závisí na tom, kde přesně stojí a jak ho vnímají (Merriam & Brockett, 2007, s. 3). Zmíním proto pojetí, s nimiž jsem se během studia setkala nejčastěji. Zároveň upozorňuji čtenáře, že budu jako synonymum „vzdělávání dospělých“ používat v českém prostředí rozšířený pojem „andragogika.“ Ten pochází ze slov *anér*, *andros* (tj. muž, dospělý jedinec) a *agein* (vedení), jeho význam je tedy doprovázení člověka při cestě za poznáním, vzděláváním a pochopením světa. Andragogika je specifickou součástí věd o výchově, vzdělávání a vyučování (Beneš, 2014, s. 11).

Eduard C. Lindeman vytvořil široký koncept vzdělávání dospělých, podle něhož je celý život učením, a vzdělávání tak nemá žádný konec. (Zde bych ráda poukázala na podobnost s konceptem celoživotního vzdělávání a učení, o kterém budu psát v poslední části kapitoly.) O vzdělávání dospělých se tedy baví proto, že pouze dospělost a zralost určují jeho hranice. Jeho účelem je dát smysl životu jedince jako celku, o obsahu proto rozhoduje vzdělávaný, jehož potřeby a zájmy tvoří základ kurikula. Východiskem jsou rozličné situace týkající se pracovního či rodinného života, rekreace apod., které otevírají pole působnosti pro andragogiku (Lindeman, 1926, s. 6–9).

Jovita M. Ross-Gordon, Amy D. Rose a Carol E. Kasworm uvádějí definici vzdělávání dospělých od Coolieho Venera, která výše uvedenému pojetí v mnohém oponuje. Hlavní roli zde totiž má vzdělavatel a vztah mezi ním a vzdělávaným. Vzdělavatel vybírá, organizuje a řídí úkoly poskytující systematické zkušenosti osobám, jejichž účast ve vzdělávání je podřazená primární produktivní roli ve společnosti (Ross-Gordon, Rose & Kasworm, 2017, s. 4). Vernerovým vymezením tak doplním výše uvedenou charakteristiku dospělého příznačnou pro andragogiku – role vzdělávaného je až jeho druhotnou sociální rolí.

Na vzdělávání dospělých je možné pohlížet jako na proces nebo jako na systém. V prvním případě jde o vzdělávání dospělé populace zahrnující veškeré aktivity realizované jako školské nebo další vzdělávání dospělých či vzdělávání seniorů. Tento proces cílevědomého zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, hodnotových postojů, návyků, jednání a chování se týká osob, které ukončily školní vzdělávání a vstoupily na trh práce. Oproti tomu vzdělávání dospělých jako systém je systémem institucionálně organizovaných i individuálních aktivit, které určitým způsobem rozšiřují a obohacují počáteční vzdělávání (Palán, 2002, s. 237).

Ve vzdělávání dospělých lze rozlišovat čtyři koncepty. Ponechám stranou pole praxe a vědní a studijní obor na vysokých školách, protože nejsou předmětem této práce. Za klíčová ale považuji další dvě pojetí, kde je možné najít podobnost s pohledem v předchozím odstavci. Koncept vzdělávání dospělých jako proces zahrnuje všechny vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci. Spadá zde jak formální vzdělávání ve školském systému, tak oblast vzdělávání neformálního. Posledním konceptem je vzdělávací systém, jehož součástí je mj. vzdělávání dospělých. To pak spolu se vzděláváním dětí a mládeže tvoří celoživotní vzdělávání (Průcha & Veteška, 2014, s. 301–302).

Vedle výchovy a vzdělávání zmíním ještě učení se dospělých, v němž je zodpovědnost za získané kvalifikace a kompetence – nejčastěji v sociálním, politickém, ekonomickém a kulturním kontextu – převáděna na jednotlivce. Dospělý člověk se učí celý život, přestože už nemá možnost se nepřetržitě vzdělávat. Narozdíl od vzdělávání zasazeného do institucionalizovaného prostředí může mít učení sebeřízenou, sebeurčenou a zkušenostní podobu. Jelikož dospělí většinu kompetencí získávají mimo formální vzdělávací systém, je účelem andragogiky převedení životních problémů společnosti i jednotlivců na problémy řešitelné učením (Beneš, 2014, s. 17–18). Učení se dospělých je kognitivní proces odehrávající se uvnitř jedince, který kromě

plánovaných vzdělávacích aktivit probíhá i neplánovaně – jako spontánní a náhodné učení v každodenním životě (Merriam & Brockett, 2007, s. 5–6).

Na dospělé učící se lze aplikovat andragogický model postavený na šesti předpokladech.

- a) **Potřeba vědět:** dospělí potřebují předem vědět, proč se něco mají naučit.
- b) **Sebepojetí vzdělávaného:** dospělí vnímají odpovědnost za své životy, což má ve vzdělávání podobu potřeby sebeřízeného učení.
- c) **Význam životních zkušeností:** dospělí do vzdělávacího procesu vstupují s mnoha zkušenostmi, které je nutné zohledňovat např. při výběru metod vzdělávání.
- d) **Připravenost k učení:** dospělí jsou připravení učit se to, co potřebují.
- e) **Orientace na řešení problémů:** učení se novým znalostem, dovednostem, hodnotám i postojům je motivováno vidinou lepšího zvládnutí každodenních situací a úkolů.
- f) **Vnitřní motivace předčí vnější:** přestože dospělí reagují na vnější motivaci jako je získání práce nebo vyšší mzda, silnějším zdrojem je u nich motivace vnitřní – např. touha po vyšší kvalitě života (Knowles, Holton & Swanson, 2012, s. 63–67).

1.2 Vzdělávání ve veřejné správě

Vzdělávání zaměstnanců obecně ukotvuje zákon č. 262/2006 Sb., který v § 227 uvádí, že odborný rozvoj zahrnuje zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a její zvyšování. Ačkoli se v této práci v širším slova smyslu věnuji firemnímu vzdělávání, zmíním se nyní o veřejné správě, do které Probační a mediační služba – zřízená v resortu Ministerstva spravedlnosti – spadá (Statut PMS, 2007, s. 1).

O veřejné správě pojednává již římské právo, přičemž dnes je tento pojem vykládán jako správa veřejných záležitostí ve veřejném zájmu. Zahrnuje specifické řídicí a organizační činnosti zaměřené na veřejné záležitosti, díky čemuž má nenahraditelnou roli pro stát i jeho občany (Kadečka, 2003, s. 4). K tomuto vymezení se přiklání také Dalimila Gadasová a Milan Polián, kteří veřejnou správu charakterizují jako činnost realizovanou v mezích právního řádu, která může být výkonná, nařizovací, ochranná i donucovací, partnerská i mocenská. Stát přitom disponuje dvěma výkonnými složkami – státní správou a samosprávou. Samospráva zahrnuje aktivity územních, zájmových a věcných veřejnoprávních korporací, zatímco státní správa slouží k realizaci výkonné moci. Jejím cílem je ochranné působení, kdy má roli garanta žádoucího stavu daného právním řádem a zároveň roli subjektu zajišťujícího nápravu, pokud je tento stav narušen (Gadasová & Polián, 2000, s. 10–13). Na veřejnou správu je možné pohlížet také organizační optikou, kdy ji lze definovat jako souhrn institucí, které přímo nebo zprostředkovaně vykonávají správní úkony státu (Peková, Pilný & Jetmar, 2008, s. 85). Veřejné úkoly tak naplňuje systém orgánů a institucí, mezi něž se řadí i Probační a mediační služba – viz hlava III zákona č. 257/2000 Sb. o Probační a mediační službě (dále jen zákon o PMS).

Personální management institucí veřejné správy se v rámci řízení lidských zdrojů věnuje mj. organizování a realizaci vzdělávání a kariérnímu růstu zaměstnanců. Zároveň má na starost hodnocení efektivnosti rozvojových programů, což se týká jak vstupního, tak průběžného vzdělávání. Úředníci veřejného sektoru jsou dle platné legislativy povinni projít ověřením odborné způsobilosti a jejich další vzdělávání mohou zajišťovat pouze akreditované fyzické nebo právnické osoby. Na úředníky jsou zároveň kladeny obecné požadavky promítající se do jejich odměňování – např. že by měli být vzdělaní, mít patřičné právní povědomí a aktivní přístup k řešení pracovních

problémů, neustále se profesně zdokonalovat a umět komunikovat s občany (Peková, Pilný & Jetmar, 2008, s. 171–175).

Vzdělávání ve veřejné správě dále upravují zákony platné pro konkrétní instituce. Například zákon č. 312/2002 Sb. o úřednících územních samosprávných celků ošetřuje vzdělávání zaměstnanců krajských a obecních úřadů. Obdobně vzdělávání probačních úředníků upravuje zákon o PMS, který v § 6, odst. 4 uvádí, že mají povinnost se dále vzdělávat a prohlubovat své odborné dovednosti. Tento paragraf odkazuje i na další dokumenty týkající se vzdělávání zaměstnanců PMS, kterým budu věnovat bližší pozornost v rámci přípravy na realizaci terénního výzkumu. Standardy PMS ohledně řízení a provozu služby, které se zabývají podporou odborného rozvoje zaměstnanců, zajišťují pracovníkům vstupní a základní vzdělávání, na něž navazuje vzdělávání prohlubující. Jednotlivým pozicím odpovídají specifické programy stanovující obsah a rozsah vzdělávání i způsob ověřování nabytých znalostí a dovedností. Zaměstnanci PMS mají navíc dle standardů povinnost aktivně se seznamovat s novými vnitřními a právními předpisy i s odbornými poznatky (PMS, 2021, s. 16).

Pro pracovníky veřejné správy je povinné kvalifikační studium, které je významnou složkou dalšího profesního vzdělávání. Jedná se o studium vedoucí k získání nebo udržení kvalifikace v podobě kurzu, který umožňuje osvojení odborných znalostí a dovedností v požadovaném rozsahu (Palán, 2002, s. 107). **V případě** probačních úředníků tedy vychází z osobnostních a profesních kompetencí požadovaných k výkonu tohoto povolání, **čemuž je přizpůsoben i obsah studia**. Pro úplnost dodám, že kvalifikační studium může být nejenom získání zvláštní odborné způsobilosti úředníka krajského úřadu nebo statutu probačního úředníka, ale také např. získání kvalifikace **ředitele školy či školského zařízení (Národní pedagogický institut, 2019)**. Nejedná se tedy o výsadu veřejné správy.

Legislativní rámec vzdělávání probačních úředníků vyplývající ze zákoníku práce a zákona o PMS rozvádí „Pokyn ředitele PMS o podmínkách odborného rozvoje zaměstnanců.“ Podle toho je zaškolování zajištěno trojí formou, a to:

- a) zapracováním nového zaměstnance vedoucím střediska;
- b) přidělením tutora (tj. odborného konzultanta), který přijatému zaměstnanci pomáhá během zapracování a v průběhu vzdělávání;
- c) kvalifikačním vzdělávacím kurzem.

Poslední forma představuje kvalifikační studium tak, jak bylo vysvětleno výše. Prohlubování kvalifikace probačních úředníků poskytují průběžné vzdělávací aktivity, zatímco zvyšování kvalifikace probíhá prostřednictvím systému dalšího vzdělávání. Povinností pracovníků je pak samostatné studium právních předpisů a odborné literatury za účelem udržování, obnovování, prohlubování a doplňování kvalifikace (PMS, 2011, s. 1–3). Této problematice se opět budu věnovat v rámci přípravy na vstup do terénu.

Na závěr podkapitoly zmíním reformu systému veřejné správy a s ní související změny ve vzdělávání úředníků. Ty přinesly otázku, zda lze veškerý rozvoj jedince po vstupu na pracovní trh redukovat na profesní tematiku. Při práci ve veřejné správě lze totiž identifikovat dva klíčové elementy. Na jedné straně jsou to dobře zpracovaná legislativa a předpisy, efektivní výkon, využívání moderní techniky a kvalitní systém řízení a vzdělávání pracovníků. Na straně druhé stojí zaměstnanci jakožto nositelé konečného efektu těchto opatření, a tedy i reformy systému jako takové. Vedle profesního rozvoje je proto důležité rozvíjet také osobnostní vlastnosti žádoucí pro výkon profese úředníka (Čechák, 2006, s. 18–19).

1.3 Lidské zdroje a jejich rozvoj v konceptu celoživotního učení

V této podkapitole se nejdříve zaměřím na celoživotní vzdělávání. UNESCO ho definuje jako proces trvající doslova od kolébky až do hrobu. Odehrává se jak v nastaveném vzdělávacím systému, tak mimo něj. Zahrnuje veškeré dovednosti a vědomosti, užívá všechny dostupné prostředky, a tím každému člověku bez rozdílu nabízí možnost plného rozvoje jeho osobnosti (UNESCO, 1977, s. 2). V této práci budu spíše než o celoživotním vzdělávání psát o celoživotním učení. Pojem učení má zdůraznit význam rozvojových aktivit, které nemají organizovaný ráz, ale jejichž prostřednictvím k učení dochází. Jedná se např. o každodenní pracovní situace, trávení volného času nebo účast na kulturních akcích. Celoživotní učení je nepřetržitý proces, který spíše, než neustálé studium znamená neustálou připravenost člověka učit se. Vychází přitom ze zásady, že schopnost učit se je sama o sobě cennější než konkrétní získané kompetence (MŠMT, 2007, s. 7–8).

Celoživotnímu vzdělávání a učení se věnují mnohé mezinárodní organizace jako Evropská unie, UNESCO či OECD (Šerák, 2016, s. 96–101). Například Evropská komise vymezuje šest klíčových poselství pro jeho realizaci. Jedním z nich je zvýšení investic do lidských zdrojů, jehož cílem je postavit do popředí to nejdůležitější jmění Evropy – její obyvatele (Commission of the European communities, 2000, s. 12). Členské státy pak mají vlastní dokumenty – u nás jsou to např. „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“ neboli „Bílá kniha,“ „Strategie celoživotního učení ČR“ nebo „Strategie vzdělávací politiky ČR“ (Šerák, 2016, s. 103–105).

Učení se a vzdělávání se odehrává nejen ve všech fázích života, ale také v různých situacích, prostředích a institucích. Pojem „celoživotní učení“ (anglicky *lifelong learning*) zohledňuje pouze horizontální osu vyjadřující časovou dimenzi – tzn. průběh života od narození po smrt. Kvůli různorodosti

kontextů učení je ale záhodno doplnit i osu vertikální, kterou představuje tzv. všeživotní učení (anglicky *lifewide learning*). To spojuje obě dimenze, čímž pokrývá všechny vzdělávací aktivity v celém průběhu životní dráhy člověka (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 106). Obohacuje tak pohled na učení a vyzdvihuje, že se může odehrávat napříč spektrem každodenních situací. Tím jednak poukazuje na komplementárnost níže uvedeného formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení, jednak připomíná, že učení se odehrává také v rodině či komunitě, během volného času i pracovního života. Všeživotní učení také znamená, že role vzdělavatele a vzdělávaného se mohou na různých místech a v různém čase střídat (Commission of the European communities, 2000, s. 8–9).

Učení může probíhat v různých situacích i prostředích a v odlišné míře organizovanosti. Z toho vyplývají tři jeho možné podoby.

- a) Formální vzdělávání: je realizováno ve vzdělávacích institucích uplatňujících právními předpisy, které vymezují cíle vzdělávání, jeho obsah, způsoby hodnocení apod. Absolventi získávají potvrzení např. v podobě vysvědčení nebo diplomu.
- b) Neformální vzdělávání: probíhá mimo formální vzdělávací systém v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích apod. Zaměřuje se na vědomosti, dovednosti a kompetence zlepšující společenské i pracovní uplatnění vzdělávaného, ale nevede k získání formálního stupně vzdělání.
- c) Informální učení: jedná se o proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních činností a zkušeností. Spadá zde také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (MŠMT, 2007, s. 8). Informální učení probíhá záměrně / intencionálně nebo nezáměrně / funkcionálně a podle odborných odhadů tvoří až 75 % veškerého učení (např. Dvořáková & Šerák, 2016, s. 119).

Obdobně vymezené podoby učení uvádějí i další autoři – např. Miroslava Dvořáková a Michal Šerák (srov. 2016, s. 107–120) nebo Věra Bočková (srov. 2002, s. 14).

Rozlišovat mezi formálním a neformálním vzděláváním lze i v pracovním prostředí. U formálního vzdělávání jde o plánovanou a systematickou podobu, která používá strukturované programy tvořené instruktáží a praktickým zkoušením si naučené látky. Všichni frekventanti se učí totéž a o průběhu vzdělávání rozhoduje vzdělavatel. Je zde typická různá doba uplatnitelnosti naučeného a častá realizace mimo pracoviště. Jiným případem je učení se ze zkušeností, kdy se zaměstnanci učí pomocí neformálních procesů, které nejsou realizované ani podporované organizací. Takové vzdělávání maximálně odpovídá individuálním potřebám, odehrává se při práci a je bezprostředně uplatnitelné, protože obvykle vzniká jako reakce na setkání s dosud neznámou profesní situací (Armstrong, 2007, s. 465–466).

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je v rámci celoživotního učení možné vymežit dvě základní etapy, jimiž jsou počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání tvoří všeobecné primární vzdělávání, všeobecné či odborné sekundární vzdělávání a odborné či umělecké terciární vzdělávání. Končí dosažením určitého stupně vzdělání, příp. prvním vstupem na trh práce. Následuje další vzdělávání zaměřené na vědomosti, dovednosti a kompetence vedoucí k uplatnění v pracovním, osobním i občanském životě (MŠMT, 2007, s. 7). Podobně Zdeněk Palán píše o dalším vzdělávání jako o procesu následujícím po absolvování určitého školského stupně vzdělávání (Palán, 2002, s. 36). Jeho cílovou skupinou jsou především dospělí, jejichž vzdělávání je z hlediska zaměření obsahu možné rozlišovat na:

- a) další profesní vzdělávání: k tomu podrobněji níže;
- b) zájmové vzdělávání: spadají zde veškeré zájmově edukační aktivity, pro které je charakteristická dobrovolnost, individuální zaměření a

propojení s volným časem (jeho výsledky jsou však použitelné také v profesní sféře);

- c) občanské vzdělávání: zahrnuje vzdělávací aktivity zaměřené na formování vědomí práv i povinností vyplývajících z rolí dospělého v občanském, politickém, společenském a rodinném životě (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 111–119).

Totožné dělení podle obsahu můžeme najít u Zdeňky Palákové (srov. 2002, s. 36) a podobně jej pojímá také Jaroslav Mužík, který vedle dalšího profesního, občanského a zájmového vzdělávání – kdy poslední dvě slučuje do jednoho – samostatně staví studium na školách (srov. Mužík, 2004, s. 22). Vzhledem k cíli práce se dále budu věnovat jenom profesnímu, resp. dalšímu profesnímu vzdělávání. Jako profesní vzdělávání lze totiž souhrnně označit veškerou přípravu jedince na výkon povolání. Zahrnuje tedy další profesní vzdělávání, jenž probíhá po skončení pracovní přípravy ve formálním vzdělávacím systému, a podnikové neboli firemní vzdělávání, které organizuje konkrétní firma. Další profesní vzdělávání mohou zajišťovat školy, komerční vzdělávací instituce, neziskové organizace, podniky realizující interní vzdělávání, různá profesní sdružení, komory a asociace. Patří zde hlavně oblast povinného / obligatorního vzdělávání (např. školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci), vzdělávání za účelem adaptace nově nastupujících zaměstnanců a kvalifikační vzdělávání, které zahrnuje veškeré edukační aktivity spojené s prohlubováním, udržováním, zvyšováním nebo změnou kvalifikace. Další profesní vzdělávání je účelové pro zaměstnance i organizaci jako celek a má být bezprostředně využitelné (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 111–112).

Tímto přejdu k rozvoji dospělých v pracovním prostředí. Každá organizace má vedle hmotných zdrojů také zdroje nehmotné, které lze označit jako intelektuální kapitál. Ten tvoří:

- a) lidský kapitál: hlavní složka intelektuálního kapitálu v podobě znalostí, dovedností a schopností zaměstnanců firmy;
- b) společenský kapitál: zásoby a toky znalostí vycházející ze sítě vztahů uvnitř organizace i mimo ni;
- c) organizační kapitál: institucionalizované znalosti firmy uložené např. v manuálech.

Z tohoto pojetí vyplývá, že hlavním bohatstvím každé organizace jsou konkrétní pracovníci jakožto nositelé lidského kapitálu a potenciálu (Koubek, 2007, s. 27–28). V této kapitole se tudíž v nejobecnější rovině věnuji významu lidských zdrojů pro organizaci, protože jsou to právě učení a vzdělávání, které rozšiřují potenciál člověka, a tak přispívají k jejich vytváření a rozvoji (Plamínek, 2014, s. 18–19).

Rozvoj lidských zdrojů a vzdělávání dospělých jsou obory, jimž je společný ústřední zájem o proces učení se dospělého člověka. Přesto se liší jak záměrem, tak pohledem na samotné vzdělávání. Největší rozdíl je, že zatímco u vzdělávání dospělých jsou účel a cíle rozvoje kontrolovány z perspektivy jedince, v případě rozvoje lidských zdrojů dochází ke kontrole zvnějšku – tedy ze strany firmy, v níž působí (Knowles, Holton & Swanson, 2012, s. 163). Zdeněk Palán považuje vzdělávání za investici, kdy se na pracovníky pohlíží jako na tzv. lidské zdroje. Ty – stejně jako ostatní zdroje – požadují investice, jejichž specifičnost je dána návratností nebo naopak rizikovostí, které souvisí především s fluktuací a všeobecnými změnami (Palán, 2002, str. 238).

Cílem rozvoje lidských zdrojů v organizaci je zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné zaměstnance, kteří budou naplňovat její současné i budoucí potřeby. Pro dosažení tohoto cíle je klíčové, aby byli připravení a ochotní se vzdělávat, chápali podstatu požadovaných kompetencí a převzali zodpovědnost za své vzdělávání. V prostředí organizace lze rozlišovat vzdělávání / učení se zaměstnanců a jejich výcvik. Vzdělávání je podněcováno usnadňováním edukačních aktivit pracovníků a poskytováním k tomu

potřebných prostředků. Oproti tomu výcvik používá model zaměřený na obsah, v němž je apriori rozhodováno o tom, na jaké znalosti a dovednosti se zaměří naplánovaný program. K tomu jsou vybírány vhodné metody a formy vzdělávání, přičemž vyšší efektivity lze dosáhnout naplněním těchto podmínek:

- a) zaměstnanci jsou motivováni ke vzdělávání a učení se;
- b) jsou podněcováni, aby za vzdělávání převzali odpovědnost;
- c) zaměstnanci znají cíle a směr vzdělávání a je jim poskytována patřičná zpětná vazba;
- d) jsou využívány vhodné výukové metody;
- e) jsou respektovány jednotlivé úrovně vzdělávání – od učení se z paměti až po změnu postojů a hodnot – a podle toho využívány metody s odlišnou časovou dotací (Armstrong, 2007, s. 461–464).

Podnikové neboli firemní vzdělávání, v jehož kontextu se v této práci pohybuji, je podnikem organizovaný edukační proces, kde patří vzdělávání ve firmě, mimo ni a vzdělávání přímo na pracovišti. Tento systematický proces mění pracovní chování, úroveň znalostí, dovedností a motivace zaměstnanců a snižuje rozdíl mezi subjektivní kvalifikací pracovníků a objektivní kvalifikovaností práce. Jeho cílem je nejenom předat poznatky, ale také vytvářet podmínky pro seberealizaci zaměstnanců, čímž dochází ke sjednocování osobních a podnikových cílů. Zahrnuje vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravy na výkon práce, prohlubování a zvyšování kvalifikace, rekvalifikaci a vzdělávání manažerů (Palán, 2002, str. 157).

2. Analýza vzdělávacích potřeb

V této kapitole vycházím z rozvoje zaměstnanců jako základního předpokladu pro analýzu vzdělávacích potřeb. Pro vymezení pojmu potřeba použiji terminologii psychologie jakožto opěrné vědy andragogiky.

Potřeba může být pojímána buď jako nutnost lidského organismu něčeho se zbavit či něco získat, nebo jako stav, který představuje porušení vnitřní rovnováhy či nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti. K potřebám jsou komplementární hodnoty, protože výběr určitých hodnot může vést k uspokojování potřeb. Hodnoty jsou narozdíl od relativně neměnných potřeb proměnlivé, přičemž potřeba vzniká při jakékoli fyziologické odchylce od ideální hodnoty. Narozdíl od přání jsou potřeby určeny životní nutností člověka jako druhu, a pokud nejsou dlouhodobě saturovány, odráží se to na jeho zdraví a pocitu pohody (Hartl & Hartlová, 2015, s. 444). Obdobně Milan Nakonečný popisuje potřebu jako stav organismu reagující na nějaký nedostatek v psychobiologické nebo psychosociální dimenzi. Pojem potřeba má různé konotace, kdy nejdůležitější je biologický, ekonomický a psychologický význam. V prvním případě se jedná o stav narušené fyziologické homeostázy, ve druhém o nutnost vlastnit a užívat nějaký objekt a v posledním o psychický stav odrážející určitý nedostatek (Nakonečný, 2013, s. 188). Poslední význam považuji za klíčový pro tuto práci, v níž budu na vzdělávací potřebu nahlížet jako na mezeru, která lze překlenout vzděláváním.

Jedno z nejnámějších pojetí potřeb představil Abraham Harold Maslow, podle něhož lze potřeby dělit na základní neboli nižší a vyšší. Základní – např. fyziologické – potřeby jsou nedostatkem, který musí být naplněn, aby se předešlo nemoci či nepohodlí. Vyšší potřeby – např. bezpečí nebo lásky – pak zůstávají neuvědomované, dokud nedojde k naplnění těch nižších. Nejvyšší z nich je potřeba sebeaktualizace představující využití celého potenciálu

člověka. Jejím naplněním se jedinec stává vším, čím se může stát (Maslow, 1968, s. 152–153). Vyšší potřeby mohou být souhrnně označovány i jako potřeby růstu a týkají se rozmanitých hodnot, mezi které patří také poznávání (Nakonečný, 2013, s. 190). S podobným rozdělením na nižší a vyšší potřeby přichází Erich Fromm, který rozlišuje mezi fyziologicky založenými zvířecími potřebami a potřebami vyvěrajícími z lidské existence. (Fromm, 2009, s. 27–31).

Co se týče konkrétně potřeby vzdělávací, na tu dle Michaely Prášilové může být nahlíženo jako na výkonnostní mezeru – tedy rozdíl mezi tím, jak člověk zvládá nějakou problematiku, a tím, co je žádoucí úrovní jejího zvládnutí. Výkonnostní mezera je tedy rozdíl mezi tím, co umí, a tím, co by umět měl, příp. mezi jeho momentálním a očekávaným či požadovaným výkonem (Prášilová, 2006, s. 17). Rovněž Josef Vodák a Alžběta Kucharčíková potřeby vzdělávání a rozvoje zaměstnanců vnímají jako výkonnostní mezery, to znamená rozdíly mezi požadovanou či plánovanou výkonností a výkonností současnou (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85). V rámci podnikového vzdělávání se pak dle Josefa Koubka jedná o jakoukoli disproporci mezi znalostmi, dovednostmi a porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje dané pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních i jiných změn (Koubek, 2007, s. 261). Hana Bartoňková vzdělávací potřebu definuje jako rozdíl mezi „tím, co je“ – kde jsou zahrnuty výsledky organizace nebo jejích jednotlivých funkcí, existující znalosti a dovednosti a současný výkon jednotlivců – a „tím, co je žádoucí.“ Zde spadají normy podniku nebo jeho jednotlivých funkcí, požadované znalosti a dovednosti a cíl nebo normy výkonu. Také v kontextu podnikového vzdělávání poukazuje na zdroje potřeb, které se objeví, pokud nastane změna ve vnějším nebo vnitřním prostředí organizace (Bartoňková, 2010, s. 119).

V andragogickém kontextu vzdělávací potřeby popisuje Zdeněk Palán. Podle toho vznikají jako uvědomovaný nebo neuvědomovaný hypotetický

stav, kdy jedinci chybí znalosti či dovednosti významné pro jeho další existenci, příp. zachování psychických, fyzických nebo společenských funkcí. Také je lze charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Vzdělávací potřeby pocházejí z tendence člověka dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a potenciálním sociálním a pracovním uplatněním. Nejvýznamnější faktory jejich vzniku jsou tak vedle trhu práce především osobnostní a společenské vlivy (Palán, 2002, str. 234).

Rozhodnutí dospělých účastnit se vzdělávání může vycházet z jejich svobodné vůle, míra dobrovolnosti má ovšem mnoho podob – např. když se zaměstnanec rozhoduje o vstupu do dalšího profesního vzdělávání, jehož absolvování ale podmiňuje budoucí kariérní růst. Potřeby vzdělávání může ovlivnit vnější prostředí nebo mohou pramenit zevnitř jedince. Mohou být manifestní, tzn. uvědomované nebo latentní, tedy podvědomé, skryté. Tyto škály vnější vs. vnitřní motivace a manifestní vs. latentní potřeba doplňuje třetí dimenze rozdělující potřeby na subjektivní či objektivní. Dospělý může pociťovat subjektivní potřebu po vzdělávání, i když vychází z vnějšího prostředí, pokud je to projev jeho vlastní vůle. Oproti tomu objektivní potřeby jsou stanovené pro větší skupinu osob a vycházejí z vnějšího prostředí nezávisle na jejich vůli. To je příklad firmy, která chce, aby zaměstnanci získali nějaké znalosti či dovednosti. Všechny tři dimenze vzdělávacích potřeb dospělých jsou přitom propojené a vzájemně se ovlivňují (Sava, 2012, s. 14–17). Ve výzkumné části práce budu prostřednictvím rozhovorů zjišťovat subjektivně pociťované vzdělávací potřeby probačních úředníků, a to nejen manifestní, ale ideálně i latentní.

Vzdělávací potřeby mohou být reaktivní nebo proaktivní. V prvním případě jde o situace, kdy je na pracovišti zaznamenán pokles výkonnosti; reaktivní potřeby se tedy týkají současného stavu. Proaktivní potřeby mohou mít úzký vztah se strategií organizace a jejím plánováním v oblasti lidských zdrojů a

narozdíl od reaktivních jsou ve většině případů orientovány na budoucnost. Vzdělávací potřeby lze identifikovat na třech úrovních. První je úroveň organizační, kdy se potřeba vzdělávání týká organizace jako celku, a to jak v rámci současných situací – kdy došlo ke zpozorování oslabení výkonu – tak u situací budoucích, kdy je oslabení výkonu očekáváno. Druhou úrovní je úroveň zaměstnání nebo činnosti, která představuje potřebu vzdělávání u konkrétní skupiny zaměstnanců. Poslední úroveň je individuální a vztahuje se na potřeby vyrůstající z poklesu výkonnosti u jednotlivých zaměstnanců (Buckley & Caple, 2004, s. 33). Já se v rámci výzkumu budu zabývat potřebami proaktivními, kdy výsledky analýzy mohou být použity k rozvoji probačních úředníků, který by eliminoval potenciální problematické situace v budoucnu.

Pro každou úspěšnou organizaci je zásadní soustavné rozvíjení lidských zdrojů. Osobní rozvoj zaměstnanců vedle osvojování a rozvíjení znalostí a dovedností zahrnuje rovněž celkové formování osobnosti člověka a jeho pracovního a sociálního chování tak, aby z toho profitovala nejen organizace, ale i on sám. Formální rámec tvoří plány osobního rozvoje, které obsahují pracovníkem navržené kroky vzdělávání. Plánování osobního rozvoje má pak následující postup:

- a) analýza dosavadního pracovního výkonu zaměřená na identifikaci výkonnostních mezer, nových výkonnostních cílů a potřeb a přání zaměstnance;
- b) stanovení cílů rozvoje vycházejících ze současného a požadovaného stavu odborných kompetencí pracovníka i nalezených problémů ve výkonnosti;
- c) příprava plánu zahrnující jednotlivé kroky a činnosti;
- d) realizace tohoto plánu;
- e) vyhodnocení jeho plnění (Koubek, 2004, s. 75–77).

2.1 Způsoby analýzy vzdělávacích potřeb

Analýza vzdělávacích potřeb je shromažďování informací o stávajícím stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, a o výkonnosti jednotlivců, týmů i podniku jako celku. Získané údaje jsou následně porovnávány s požadovanou úrovní (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85). Výsledkem analýzy je zjištění výkonnostních mezer, které je zapotřebí eliminovat – se zaměřením na ty z nich, jež lze odstranit vzděláváním. Analýza totiž může odhalit i problémy, které nejsou řešitelné prostřednictvím rozvoje zaměstnanců (Bartoňková, 2010, s. 118). Vzdělávání tedy není odpovědí na všechny problémy a výzvy, které v podniku existují, protože ty mohou být způsobeny např. nízkou kvalitou materiálu, nevyhovujícími podmínkami a pomůckami, nevhodným počtem zaměstnanců nebo nedostatečnými zdroji (Vodák & Kucharčíková, 2011, str. 78).

Rovněž Michaela Prášilová uvádí, že k překlenutí výkonnostní mezery vždy nestačí pouze vzdělávání. Mezi skutečnosti, které mohou vytvářet výkonnostní mezeru a zároveň je nelze odstranit vzděláváním, řadí:

- fyzikální pracovní podmínky;
- zdravotně hygienické podmínky;
- technickoorganizační podmínky práce (jako je pracovní doba, organizace práce nebo kvalita řízení);
- ekonomické podmínky (např. odměňování);
- faktory charakteru práce (namáhavost, rozmanitost nebo jednotvárnost práce etc.);
- vztahy na pracovišti (tedy mj. jednání a vlastnosti nadřízených, vztahy mezi pracovníky či špatná informovanost). (Prášilová, 2006, s. 54–55)

Identifikace potřeb vzdělávání probíhá na základě porovnávání dvou úrovní výkonnosti – úrovně požadované, optimální, plánované výkonnosti a úrovně současné, reálné. Rozdíl mezi nimi pak představuje výkonnostní

mezeru, přičemž identifikace a analýza vzdělávacích potřeb by měla vycházet v první řadě z odhalených výkonnostních mezer (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85–86). Na druhou stranu doplním, že analýza vzdělávacích potřeb nemá být redukována na pouhé odhalování mezer. Vzdělávání je totiž mnohem více než jenom napravování deficitů – má se zabývat hlavně rozpoznáváním a uspokojováním potřeb rozvoje, tedy být přípravou zaměstnanců na přijímání dalších povinností a odpovědnosti (Armstrong, 2007, s. 503).

Pro analýzu vzdělávacích potřeb existují dvě základní možnosti. První je aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů. Jedná se především o práci s dokumenty a literaturou, která vede k získání obecných požadavků na pracovní místo, tj. kostry kompetencí. K tomu je zapotřebí znát nároky kladené na konkrétní pozici, díky nimž lze stanovit specifický soubor kompetencí – tzv. kompetenční model. Druhým způsobem analýzy potřeb vzdělávání je sociologický výzkum v podobě terénních šetření, kdy se na vzdělávací potřeby dotazuje přímo pracovníků (příp. jejich nadřízených, podřízených, kolegů či klientů). Výhodou tohoto přístupu – který budu používat i já – je, že jím lze zjistit aktuální vzdělávací potřeby na míru konkrétního pracovníka. Nevýhodami jsou náročná metodická příprava a fakt, že výsledky obvykle nemají jiné využití než pro tvorbu vzdělávacích akcí (Bartoňková, 2010, s. 122).

Zdroje informací pro analýzu vzdělávacích potřeb v pracovním prostředí mohou pocházet z několika oblastí. Jedná se o informace o výkonnosti organizace, informace o charakteru práce a nárocích konkrétní pozice a informace o výkonnosti zaměstnance. Jako zdroje tak mohou sloužit organizace – její strategie a kultura, evidence a zprávy, statistické materiály apod. – práce (např. popis pracovní náplně) i samotní zaměstnanci a jejich osobní dokumentace, kontrolní a hodnotící zprávy nebo výsledky pracovní činnosti (Prášilová, 2006, s. 57–58). V návaznosti na typ zdrojů může být analýza vzdělávacích potřeb realizována pro tři druhy skupin zaměstnanců.

Vzdělávací potřeby mohou být podnikové u firmy jako celku, skupinové u útvarů, týmů nebo zaměstnání v rámci organizace nebo individuální u jednotlivých pracovníků (Armstrong, 2002, s. 499). V rámci výzkumu v této práci se budu zaměřovat na analýzu potřeb jednotlivých pracovníků Probační a mediační služby (dále jen PMS). Z těch pravděpodobně vyplynou společné vzdělávací potřeby, které by bylo možné řešit na bázi určitých skupin pracovníků. Ty pak mohou být jedním ze zdrojů pro definování podnikových vzdělávacích potřeb týkajících se PMS v celém Olomouckém kraji.

Existují tři přístupy k analýze vzdělávacích potřeb. Prvním je komplexní analýza, která zkoumá všechny aspekty určitého zaměstnání. Jejím účelem je vytvořit detailní seznam každého úkolu a pod-úkolu, které spolu se znalostmi, dovednostmi a přístupy pro efektivní výkon tvoří dané zaměstnání. Druhým přístupem je analýza klíčových otázek, která se věnuje především identifikaci a podrobnému zkoumání základních a klíčových otázek týkajících se určitého zaměstnání. Má zvláštní význam pro dohlížitelé a manažerské funkce sestávající z mnoha úkolů a pro funkce měnící svůj obsah nebo zaměření. Výsledek analýzy klíčových otázek je osvětlení zásadních úkolů a seznam znalostí a dovedností žádoucích pro jejich vykonávání. Poslední přístup je analýza zaměřená na problémy. Ta se jako rozšíření reaktivní cesty ke vzdělávání zaměřuje na aspekty současného výkonu, které jsou pod úrovní normy (Buckley & Caple, 2004, s. 70–71).

Metod a technik analýzy vzdělávacích potřeb existuje velké množství a většinou jsou převzaty ze sociologického nebo psychologického výzkumu, příp. z personalistiky a řízení lidských zdrojů. Pro účely této práce budu metody analýzy rozebírat přímo v kontextu podnikového vzdělávání, do kterého ji situuji. Těmi základními jsou analýza podnikových a personálních plánů, analýza pracovních míst, analýza hodnocení pracovníků a šetření o vzdělávání.

- a) Analýza podnikových a personálních plánů vychází z toho, že mají determinovat strategie vzdělávání pracovníků v organizaci, protože se z nich odvozují plány lidských zdrojů. Ty mají poukazovat na obecné typy dovedností a schopností žádoucích v budoucnu i na počty osob, které jimi disponují.
- b) Analýza pracovních míst pro vzdělávací účely znamená detailní zjišťování obsahu práce a norem výkonu z hlediska množství a kvality znalostí, dovedností a schopností potřebných k jejímu úspěšnému vykonávání. Takto získané informace specifikují např. nedostatky ve výkonu odstranitelné vzděláváním, oblasti schopností neodpovídající požadovaným standardům apod.
- c) Analýza hodnocení pracovníků znamená hodnocení pracovního výkonu. Vychází z procesu řízení výkonu, který by měl být hlavní zdroj informací o potřebách vzdělávání a rozvoje. Soustředí se na plány zlepšování výkonu a osobního rozvoje a smlouvy o vzdělávání.
- d) Šetření o vzdělávání shromažďuje všechny informace získané jinými metodami analýzy za účelem poskytnutí úplné a vyčerpávající základny pro vytvoření a realizaci strategie vzdělávání (Armstrong, 1999, s. 539–542).

Pro tuto práci nejdůležitější metodou analýzy vzdělávacích potřeb je pak průzkum potřeby vzdělávání, kterému se budu věnovat ve výzkumu. V rámci něj mohou být analyzovány informace z řady zdrojů, přičemž účelem je rozpoznání podnikových a skupinových potřeb výcviku a vzdělávání. Získané informace doplňují rozhovory s pracovníky, kteří tak mohou uvést své názory týkající se potřeb rozvoje. Tyto požadavky je mnohdy obtížné formulovat, je proto lepší vést s nimi diskusi o vykonávané práci, o které se baví ochotněji, a takto získané poznatky jsou přesnější (Armstrong, 2007, s. 504). Tento postup vychází z premisy, že bývá pro lidi složité mluvit o vzdělávacích potřebách, o nichž navíc mohou podat neodpovídající

informace. Naopak o práci se baví ochotněji, a takto získané poznatky jsou přesnější (Armstrong, 2002, s. 502).

Technik analýzy vzdělávacích potřeb je ideální skloubit několik, přičemž možnosti využití konkrétní techniky se odvíjí od zvolené metody analýzy a konkrétní situace (Bartoňková, 2010, s. 123). Techniky se dělí podle cílových skupin do tří kategorií, a to na individuální, skupinové a na úrovni organizace jako celku (Prokopenko & Kubr, 1996, s. 111). Můžeme k nim pak zařadit především následující.

- a) **Strukturovaný rozhovor:** je postavený na otevřených i uzavřených otázkách zaměřených na určitou problematiku. Jeho účelem je zjistit, proč jedinci nebo skupiny nepodávají adekvátní výkon, příp. získat jejich postřehy, postoje a názory. Hlavní výhodou je možnost detailního zkoumání, nevýhodou pak velká časová náročnost.
- b) **Pozorování:** jedná se o záměrné sledování výkonu činnosti skupiny osob či jednotlivce. Pozorovatel může srovnávat různé dovednosti a styly jedinců během výkonu zaměstnání nebo srovnávat jejich výkon s normami, postupy a popisem práce.
- c) **Dotazník:** sestává z různých typů otázek cíleně seskupených do určité struktury. Jeho účelem je získat údaje o úkolech zaměstnance a jeho postojích k různým aspektům práce.
- d) **Participace:** výzkumník během ní na sebe určitou dobu bere úkoly a zodpovědnost zaměstnance. Používá se tehdy, když je vysvětlení práce obtížné, nebo jsou zkoumané postupy v organizaci nové a chybí zde osoba schopná je kvalifikovaně posoudit.
- e) **Popis práce:** je to produkt analýzy realizované samotným zaměstnancem, který v něm ze své perspektivy detailně představuje úrovně důležitosti a obtížnosti povinností a úkolů, z nichž práce sestává.
- f) **Skupinová diskuse:** dochází při ní k prodiskutování těžkostí členů skupiny spojených s prací. Jejím cílem je shromáždit informace o

specifických dané práce a názory na to, jak by měla být realizována (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 91–92).

Tyto techniky zdaleka nepředstavují všechny možnosti realizace analýzy vzdělávacích potřeb (další viz např. Prokopenko & Kubr, 1996, s. 111–121 nebo Bartoňková, 2010, s. 123–125) a každá má své výhody i nevýhody. Nyní se podrobněji vrátím k rozhovoru neboli interview, jímž budu zkoumat vzdělávací potřeby probačních úředníků. Jedná se o individuální, univerzální techniku shromažďování údajů, kterou lze použít samostatně nebo v kombinaci s jinými technikami. Cílem rozhovoru je získat informace ohledně potřeb vzdělávání a rozvoje při interakci tváří v tvář s účastníky výzkumu (Prokopenko & Kubr, 1996, s. 112). Je vhodný zejména pro zjišťování potřeb manažerského rozvoje, identifikaci problémů ve výkonnosti u jedince či skupiny a oddělování potřeb vzdělávání od těch ostatních. Interview lze použít rovněž pro zjišťování organizačních problémů, problémových oblastí a jejich příčin. Co se týče typů potřeb, jdou jím nejlépe zjistit postoje a znalosti, příp. dovednosti (Prokopenko & Kubr, 1996, s. 122–125). Rozhovor jsem jako výzkumnou techniku zvolila pro jeho velký potenciál v oblasti zjišťování vzdělávacích potřeb probačních úředníků a jejich postojů ke vzdělávání.

2.2 Možnosti práce s výsledky analýzy vzdělávacích potřeb

Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb lze využít ve firemních procesech, jako je výběr pracovníků, jejich rozvoj a hodnocení, kariérový růst nebo plánování postupu. Samostatnou rozsáhlou oblastí – pro tyto procesy často využívanou – je tvorba kompetenčních modelů (Bartoňková, 2010, s. 132). Výstupy analýzy je zároveň možné použít jako návrhy pro úpravu osobních plánů rozvoje nebo aktualizace kvalifikačních profilů pracovních míst (Dvořáková et al., 2012, s. 288). Já se detailněji zaměřím na využití výsledků v rámci projektování vzdělávacích aktivit. Analýza a identifikace vzdělávacích

potřeb zde tvoří první krok, který je nejdůležitější a zároveň nejkritičtější. Možná chyba se totiž projeví ve všech dalších krocích až po samotnou realizaci vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 118).

Co se týče podnikového vzdělávání, v praxi se při rozvoji zaměstnanců nejčastěji vychází ze systematického vzdělávacího cyklu. Tvoří jej čtyři na sebe navazující kroky:

- a) identifikace vzdělávacích potřeb;
- b) plán vzdělávání;
- c) realizace vzdělávací aktivity;
- d) hodnocení efektivity vzdělávání.

Každý krok zahrnuje rovněž monitoring a v ideálním případě se jedná o nekončící cyklus, kdy po zhodnocení akce opět dochází ke zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců atd. (Tureckiová, 2004, s. 90). Tento cyklus lze s drobnými obměnami nalézt u různých autorů – např. u Zuzany Dvořákové et al. (srov. 2012, s. 285). Simona Sava také zvažuje plánování vzdělávání jako cyklus a v případě, že vychází z již realizovaných edukačních aktivit, jako nultý krok přidává jejich evaluaci (srov. Sava, 2012, s. 119–120). Michael Armstrong koncept systematického vzdělávání považuje za příliš zjednodušující a nahrazuje jej tzv. plánovaným vzděláváním, které tvoří osm kroků: 1. identifikace a definování potřeb vzdělávání; 2. definování požadovaného vzdělání; 3. definování jeho cílů; 4. plánování vzdělávacích programů; 5. rozhodnutí o tom, kdo zabezpečí vzdělávání; 6. realizace vzdělávání; 7. jeho vyhodnocení a 8. zdokonalení vzdělávání (Armstrong, 1999, s. 536–537).

V rámci terminologického ukotvení projektování vzdělávání nemohu opominout pojem kurikulum. Ten je velmi komplexní, protože zahrnuje proces, prostředí i prostředky, kterými lze dosáhnout požadovaného cíle (Walterová, 1994, s. 14). Má tři různé významy, kdy může být projektem nebo plánem vzdělávání, dále průběhem a obsahem studia, případně se může

jednat o obsah, plánování a hodnocení všech zkušeností, které žáci získávají ve škole a v aktivitách, které se k ní vztahují (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 137). V této práci budu pojem kurikulum používat v prvním uvedeném významu jako projekt vzdělávací aktivity (svou šíří přitom pokrývá vše od programu jednotlivého kurzu až po komplexní plán např. v celé škole). Prakticky veškerá literatura, s níž jsem se setkala, odkazuje na kurikulum podle Elišky Walterové. To sestává ze sedmi vzájemně propojených otázek, zdrojů odpovědí a výsledných komponent vzdělávacího projektu.

- Odpověď na otázku „Proč vzdělávat?“ stanovuje funkce a cíle vzdělávání.
- Odpověď na otázku „Koho vzdělávat?“ specifikuje charakteristiky učících se.
- Odpověď na otázku „Co vzdělávat?“ vymezuje obsah vzdělávání.
- Odpověď na otázku „Kdy vzdělávat?“ řeší veškeré záležitosti spojené s časem.
- Odpověď na otázku „Jak vzdělávat?“ stanovuje metody a postupy vzdělávání.
- Odpověď na otázku „Za jakých podmínek vzdělávat?“ řeší záležitosti organizace.
- A konečně odpověď na otázku „S jakými očekávanými efekty vzdělávat?“ specifikuje kontrolu a hodnocení vzdělávání (Walterová, 1994, s. 53).

V této práci se věnuji analýze vzdělávacích potřeb na úrovni jednotlivců, kdy mě zajímají subjektivně pocíťované rozvojové potřeby probačních úředníků. Vycházím z toho, že každý zaměstnanec má jedinečné vzdělávací potřeby vyplývající z jeho pracovního místa, zkušeností, úrovně vzdělávání, osobnosti i kulturního zázemí. Analýza individuálních potřeb vzdělávání tak umožňuje vytvořit tzv. vzdělávání na míru, které je přizpůsobené skutečným potřebám zaměstnance a sleduje cíle, za něž se cítí být zodpovědný (Vodák &

Kucharčíková, 2011, s. 90). Proces plánování vzdělávání má v nejobecnější podobě tři fáze:

- a) přípravná fáze: dochází ke specifikaci potřeb, analýze účastníků a stanovení cílů vzdělávání;
- b) realizační fáze: probíhá zde vývoj a zpracování dílčích etap vzdělávací akce, kdy je určen způsob a vhodné techniky vzdělávání a rozvoje;
- c) fáze zdokonalování: v ní jsou průběžně hodnoceny a zlepšovány jednotlivé etapy vzdělávací akce vzhledem ke stanoveným cílům, prověřována informovanost účastníků o ní a kontrolováno organizační zajištění (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 96–97).

Tento postup při navrhování vzdělávacího programu s drobnými změnami popisují i další autoři – např. Joseph Prokopenko, Milan Kubr et al. (srov. 1996, s. 131) pouze s tím rozdílem, že druhou fázi označují jako fázi rozvoje. Konkrétnější podoba tvorby vzdělávacího programu – jehož účelem je pomoci překlenout výkonnostní mezeru tak, jak jsem ji vymezila výše – pak zahrnuje následující kroky:

- a) zjistit vzdělávací potřeby a specifikovat okruh osob, kterých se týkají;
- b) stanovit programový cíl, tedy konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaný výstup vzdělávací akce;
- c) rozpracovat programový cíl do konzistentních a v čase uspořádaných realizačních cílů;
- d) vymezit učivo a specifikovat metody, organizační formy, pomůcky etc. vhodné pro jeho předání;
- e) určit postupy a nástroje ověřující naplnění stanovených cílů (Prášilová, 2006, s. 31–32).

V souladu s výše uvedeným kurikulem od Walterové takto sestavený projekt vzdělávací akce obsahuje specifikaci účastníků, časový rozsah celé akce i jejích dílčích úseků, specifické cíle a způsob kontroly jejich dosažení, učivo, metody výuky, vzdělávací prostředky, požadovanou didaktickou

techniku a pomůcky, lektory akce a organizační aspekty výuky (Prášilová, 2006, s. 153–154). Do těch spadají např. nalezení vhodných výukových prostor nebo vytvoření studijních materiálů, ale také řešení otázek týkajících se financování (Sava, 2012, s. 98–99). Projekt vzdělávací akce může být doplněn i o návrhy řešení problémů a potřeb, které nejde saturovat vzděláváním (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 95).

Na závěr dodám, že při tvorbě vzdělávacích aktivit většinou dochází k vyzdvihnutí jednoho ze tří vrcholů didaktického trojúhelníku, jimiž jsou vzdělavatel, vzdělávaný a obsah. Projektování zaměřené na vzdělavatele nejčastěji vyplývá z jeho specializace a toho, čemu se sám věnuje. Pro edukační aktivity orientující se na cílovou skupinu je klíčové, jak úzce nebo široce je tato vymezená. A v posledním případě dochází k sestavení vysoce propracovaného obsahu vzdělávání, jehož jednotlivé stupně na sebe navazují. Především pro poslední dvě varianty je znovu klíčová správně provedená analýza vzdělávacích potřeb (Sava, 2012, s. 101–102).

3. Probační a mediační služba České republiky

V této kapitole se budu zabývat institucí Probační a mediační služby České republiky (dále jen PMS), která je v české legislativě ukotvena zákonem o Probační a mediační službě č. 257/2000 Sb. Ten § 12 zároveň zřizuje Radu pro probaci a mediaci jako poradní orgán ministra spravedlnosti, jejímž účelem je koncepční a metodické ovlivňování a usměrňování činnosti PMS. Její členové jsou jmenováni z řad soudců, státních zástupců, probačních úředníků i dalších osob s odpovídajícími odbornými znalosti a zkušenosti. Vedle tohoto zákona jsou pro chod PMS směrodatné rovněž trestní zákon a trestní řád, které ovlivňují rozsah vykonávaných úkonů – tedy probace a mediace – ve věcech projednávaných v trestním řízení. Dalšími klíčovými právními předpisy jsou zákon o obětech trestných činů a zákon o soudnictví ve věcech mládeže. PMS je poměrně mladou institucí, která vychází ze součinnosti sociální práce a práva (především trestního). Propojením těchto profesních oblastí vznikla nová, multi-disciplinární profese v systému trestní justice (PMS, 2002–2021).

Posláním PMS je zprostředkování účinného a společensky prospěšného řešení konfliktů spojených s trestnou činností. Zároveň organizuje a zajišťuje efektivní a důstojný výkon alternativních trestů a opatření s ohledem na zájmy poškozených, ochranu komunity a prevenci kriminality. Její činnost má tři hlavní cíle:

- a) Integrace pachatele: cílem je začlenění obviněného, resp. pachatele do života společnosti bez dalšího porušování zákonů. Jedná se o proces směřující k obnovení respektu daného jedince k právnímu systému společnosti a k jeho uplatnění a seberealizaci.
- b) Participace poškozeného: PMS se snaží zapojit poškozeného do vlastního odškodnění a snížení dopadů trestného činu na něm spáchaného, o obnovení jeho pocitu bezpečí a integrity a důvěry ve spravedlnost.

- c) Ochrana společnosti: tento cíl představuje účinné řešení konfliktních a rizikových stavů spojených s trestním řízením a efektivní zajištění realizace uložených alternativních trestů a opatření, které přispívají k ochraně společnosti (PMS, 2002–2021).

Hlavním důvodem založení PMS bylo vytvoření takového prostředí, ve kterém by česká justice mohla efektivně naplňovat novou trestní politiku v oblasti tzv. komunitních sankcí a trestů. Ta vede ke snižování počtu uvězněných osob, účinnému předcházení kriminalitě a omezování rizik vedoucích k jejímu opakování. Rovněž jde o motivování pachatelů k nápravě škod, které způsobili, a o jejich vedení ke zodpovědnému životu bez konfliktů se zákonem. V neposlední řadě tím došlo k vyzdvihnutí pozice obětí trestných činů, kdy se do popředí nově dostaly také jejich potřeby a zájmy (Rozum, 2003, s. 39).

Nyní si dovolím krátce odbočit k základní myšlence, na níž je PMS vybudovaná. Jedná se o koncept restorativní justice. Ten má podstatný vliv na náplň práce probačních úředníků, protože oproti klasické justici vyžaduje specifický přístup k pachatelům trestné činnosti i osobám jí zasaženým. Duchovním otcem restorativní justice je Howard Zehr, který ji popisuje jako proces zapojující všechny, jichž se daný trestný čin dotkl. Směřuje k uzdravení a obnově vztahů narušených trestným činem a za tímto účelem umožňuje účastníkům společně identifikovat způsobené újmy (Zehr, 2003, s. 26). Restorativní pojetí trestného činu stojí na premise, že tento vede k narušení lidské integrity a mezilidských vztahů. Jeho spácháním vznikají povinnosti a závazky, z nichž nejdůležitějším je dát věci do pořádku. Od toho se odvíjí tři základní pilíře restorativní justice:

- a) V centru pozornosti jsou újmy způsobené konkrétnímu jedinci či komunitě a s nimi související potřeby. Naplňování spravedlnosti tak závisí na poškozených, kdy je cílem co největší obnova toho, co bylo trestným činem narušeno.

- b) Způsobenou újmou vznikají závazky a povinnosti, za něž by měl pachatel převzít odpovědnost, a proto je veden k porozumění důsledkům svého chování. Zároveň je mu dána kompetence napravit škody na konkrétní i symbolické rovině.
- c) Klíčová je angažovanost a zapojení všech zasažených stran – tedy nejen pachatele, ale i poškozeného, oběti a komunity (Zehr, 2003, s. 14–17).

Tyto pilíře jsou identické s principy systému dalšího vzdělávání PMS, kterému se budu věnovat v následující kapitole. Restorativní justice zde představuje jakýsi vše zaštiťující deštník, jelikož se promítá do dílčích témat, odborných agend i metodických postupů vzdělávání (PMS, 2013 a, s. 3–4). V rámci restorativního procesu dochází mezi zúčastněnými k aktivní spolupráci na řešení záležitostí způsobených trestným činem. Takový proces může zahrnovat zprostředkování, konferenci, smíření nebo souzení v kruhu. Jeho výsledkem je dohoda mezi přítomnými stranami zahrnující např. náhradu škody, odškodnění nebo veřejně prospěšné práce zaměřené na uspokojení osobních a kolektivních potřeb a dosažení opětovné integrace oběti a pachatele. Probační úředník zde působí především jako facilitátor, jehož úlohou je čestně a nestranně usnadňovat zapojení všech zúčastněných (OSN, 2003, s. 68–69).

V čele PSM stojí ředitel jmenovaný ministrem spravedlnosti, který jedná ve všech záležitostech Služby, zastupuje ji navenek a má v přímé působnosti úseky ředitelství, jejich vedoucí, soudní kraje a krajské vedoucí. Z pěti úseků ředitelství chci v kontextu této práce vyzdvihnout Úsek tajemníka pro vnitřní řízení, protože do něj spadá mj. Oddělení vzdělávání (PMS, 2019, s. 1–3). To zajišťuje a koordinuje veškeré úkoly související s rozvojem zaměstnanců tak, jak jsou stanoveny v „Organizačním řádu“ (PMS, 2019, s. 24).

Středním článkem řízení jsou soudní kraje, v jejichž čele stojí krajští vedoucí. Soudní kraje se dále člení na organizační útvary v podobě středisek. Ta jsou základními jednotkami pro výkon probačních a mediačních činností

v průběhu trestního řízení. Svou činnost situují do působnosti okresního nebo jemu rovnocenného soudu, příp. státního zastupitelství. Střediska se mohou dále členit na oddělení, která jsou zaměřená např. na obecně prospěšné práce, mládež, dospělé nebo zprostředkování řešení konfliktů a pomoc obětem trestných činů (PMS, 2019, s. 3–4). Střediska, na nichž jsem realizovala výzkum vzdělávacích potřeb probačních úředníků, spadají do Severomoravského a Jihomoravského soudního kraje; geograficky se pak všechna nachází v kraji Olomouckém.

V čele středisek stojí vedoucí, kteří za jejich chod odpovídají krajským vedoucím. Vedle aktivit spojených s řízením, organizováním a kontrolováním práce jsou vedoucí středisek zároveň vedoucími případů, kdy vykonávají činnost probačních úředníků (PMS, 2019, s. 9–10). Vedoucí dle § 10, odst. 1 zákona č. 257/2000 Sb. z úředníků příslušného střediska na návrh ředitele PMS jmenuje a odvolává ministr spravedlnosti po projednání s Radou pro probaci a mediaci. K personálnímu zajištění středisek tentýž zákon v § 6, odst. 1–4 uvádí, že úkoly provádějí zaměstnanci státu ve funkcích úředníků nebo asistentů. Probační úředník musí být bezúhonný a svéprávný, mít ukončené magisterské vysokoškolské vzdělání ve společenskovědní oblasti, absolvovat základní kvalifikační studium pro úředníky PMS a složit odbornou zkoušku. Asistentem se může stát bezúhonná a svéprávná osoba starší 21 let se středoškolským vzděláním ve společenskovědní oblasti. Jak úředníci, tak asistenti mají povinnost se dále vzdělávat a prohlubovat své odborné znalosti. Celou organizační strukturu instituce zobrazuje Obrázek č. 1.

PMS v rámci své činnosti spolupracuje s mnoha třetími stranami, kterými jsou především neziskové organizace, orgány územní samosprávy a státní orgány. Mezi poslední uvedené patří také orgány činné v trestním řízení (dále jen OČTŘ), které jsou specializovanými útvary donucovací moci státu, jejichž prostřednictvím dochází k uplatnění trestního práva. Patří mezi ně soudy, státní zastupitelství a orgány Policie České republiky. Postupy OČTŘ jsou

označované jako trestní řízení. Jeho úkolem je zjistit, jestli došlo ke spáchání trestného činu, popř. kdo je jeho pachatelem a uložit mu zákonnou sankci, kterou přímo vykoná nebo zprostředkuje. Trestní řízení má působit mj. také jako prostředek předcházení a zamezování trestné činnosti a výchovy občanů (Fenyk, Gřivna & Císařová, 2015, s. 26). Trestní řád rozlišuje pět stádií trestního řízení, kterými jsou přípravné řízení, předběžné projednání obžaloby, hlavní líčení, opravné řízení a vykonávací řízení (Fenyk, Gřivna & Císařová, 2015, s. 472–474). Probační úředníci pracují s pachatelem trestné činnosti ve všech stádiích, ale většina jejich působení se odehrává v přípravném a vykonávacím řízení.

Dalším partnerem probačních úředníků, a to především za účelem zprostředkování alternativního trestu obecně prospěšných prací, je územní samospráva. Jejími základními orgány jsou obce, kterým jsou nadřazené kraje jakožto vyšší územní samosprávné celky (Ústava České republiky, 1993). Pro PMS je podstatné upřesnění v zákoně č. 128/2000 Sb., který v § 2, odst. 2 uvádí mj. to, že obec pečuje o všestranný rozvoj svého území. Navíc je dle § 38, odst. 1 *téhož* zákona povinna dbát na zachování a rozvoj svého majetku, k čemuž jí může dopomáhat využití zmíněných obecně prospěšných prací.

Posledním subjektem spolupracujícím s PMS jsou nestátní neziskové organizace. Jedná se o právnické osoby založené za jiným účelem než dosahováním zisku. Smyslem jejich existence je dosažení nějakého cíle nebo uspokojování potřeby konkrétní skupiny obyvatel. Mohou vykonávat také ziskovou činnost vč. podnikání, nicméně veškeré případné zisky musí využít pouze k účelu, pro který byly založeny. Nestátní neziskové organizace jsou nezávislé na vládě a státní moci obecně a jejich činnost omezují příslušné zákony z oblasti soukromého práva (ANNO Jihomoravského kraje, 2016).

3.1 Pracovní náplň a cílová skupina probačních úředníků

Probační a mediační služba dle zákona o PMS, § 1, odst. 1 provádí úkony probace a mediace. Probačí se dle § 2, odst. 1 téhož zákona rozumí organizování a výkon dohledu nad podezřelým, obviněným, obžalovaným nebo odsouzeným (dále jen „obviněný“), kontrola výkonu trestů a opatření nespojených s odnětím svobody, dále kontrola výkonu soudem nebo státním zástupcem uložených omezení a povinností a také individuální pomoc a působení na obviněného, aby vedl řádný život a vyhověl uloženým podmínkám. Tím má dojít k obnově narušených právních i společenských vztahů v souladu s výše zmíněným konceptem restorativní justice. Mediace je pak v § 2, odst. 2 *definovaná jako mimosoudní zprostředkování, jehož smyslem je řešení sporu mezi podezřelým nebo obviněným a poškozeným a činnost směřující k urovnání konfliktního stavu. Ta je vykonávána v souvislosti s trestním řízením, přičemž mediace může proběhnout pouze s výslovným souhlasem obou zúčastněných stran.*

Úředníci PMS v rámci probačních činností zajišťují výkon a organizaci dohledu u alternativních trestů a opatření, které nejsou spojené s odnětím svobody (Štern, Ouředníčková & Doubravová, 2010, s. 71). Jedná se především o realizaci a kontrolu trestu obecně prospěšných prací a trestů spojených s probačním dohledem. Těmi je nejčastěji podmíněné odsouzení, podmíněné propuštění z vazby nebo výkonu trestu odnětí svobody a podmíněné upuštění od potrestání. Podmíněné propuštění neboli parole znamená, že je odsouzenému umožněno vykonat zbytek trestu mimo věznici. Soud mu stanoví dohled realizovaný PMS a případně i další podmínky, jejichž plnění PMS kontroluje. Při přípravě odsouzeného na podmíněné propuštění spolupracují probační úředníci s odborným personálem Vězeňské služby ČR a mohou také poskytnout stanovisko soudu, který o paroli rozhoduje. Působnost probačních úředníků spadá také do trestních nebo civilních řízení

souvisejících s náhradou škody, kde motivují pachatele a pomáhají mu zprostředkovat kontakt s poškozeným (Rozum, 2003, s. 44–45).

Mediační činnost je odborný postup probíhající v přípravném stádiu trestního řízení, jehož smyslem je urovnání konfliktu mezi obětí a pachatelem, odstranění příčin vedoucích ke spáchání trestného činu a příprava podkladů k rozhodnutí soudce či státního zástupce. Může vést k mediaci mezi obětí a pachatelem, tedy k jejich dobrovolnému, osobnímu setkání za účasti mediátora. U případů, které pro mediaci nejsou vhodné, realizují probační úředníci za účelem urovnání konfliktního stavu jiné činnosti, kdy spolupracují s pachatelem, obětí, zástupci komunity dotčené trestným činem i dalšími osobami (Štern, Ouředníčková & Doubravová, 2010, s. 39).

V případě mediace je probační úředník zprostředkovatelem mezi všemi zúčastněnými stranami. Jeho rolí je tyto osoby odborně a s dostatečnou autoritou připravit na projednání případu podle principů restorativní justice a zajistit, aby bylo jednání bezpečné a všichni mohli vyjádřit své názory. Navození bezpečného prostředí je základní předpoklad pro úspěšnou mediaci, přičemž úkolem probačního úředníka je myslet na obě strany. Tedy jednak zajistit, aby se oběť necítila ohrožená v průběhu mediace, ale ani pachatelovým budoucím jednáním. Na druhou stranu musí myslet i na pachatele, a proto by jednání mělo probíhat mimo prostory policejních nebo justičních orgánů, aby neměl pocit ohrožení ze zneužití obsahu rozhovoru proti němu. Projednává se nejenom způsobená materiální škoda, ale především emocionální újma, kterou trestný čin způsobil oběti. Stěžejním úkolem je vytvořit prostor pro pochopení a uznání viny ze strany pachatele a poskytnout mu příležitost odčinit následky spáchaného činu. Tento stav by měl představovat nejúčinnější záruku, že nedojde k recidivě, tj. opakování trestného jednání. Přispět k tomu by mělo také uvědomění pachatele, že s následky jeho činu se oběť může vyrovnávat po zbytek života (např. při ublížení na zdraví). Specifickou formou mediace jsou tzv. rodinné skupinové

konference. Tato metoda je vhodná především pro případy mladistvých delikventů s dobrým rodinným zázemím, které nezanedbává výchovu a projevuje zájem o jejich vývoj. Jedná se o projednání trestného činu mimo soudní proces za účasti rodin oběti i pachatele. Širší okruh lidí má vést k uvědomění společenského dosahu nežádoucího jednání a také je zde předpoklad jejich pozitivního působení (Karabec, 2003, s. 10–13).

Jak vyplývá z výše uvedeného, mezi klienty probačních úředníků lze najít osoby stojící na opačných stranách trestního řízení – tedy jak pachatele trestné činnosti, tak její oběti, resp. poškozené. Poškozený je ten, komu bylo trestným činem ublíženo na zdraví, způsobena majetková škoda (vč. dlužného výživného) nebo nemajetková újma. Také to může být osoba, na jejíž úkor se pachatel trestným činem obohatil. Z § 22 zákona č. 45/2013 Sb. vyplývá, že poškozený, který je zároveň obětí trestného činu, má právo v jakémkoli stádiu trestního řízení učinit prohlášení o tom, jaký měl spáchaný čin dopad na jeho dosavadní život. Obětí trestného činu může být pouze fyzická osoba, které bylo nebo mělo být ublíženo na zdraví, způsobena majetková nebo nemajetková újma nebo na jejíž úkor se pachatel obohatil. Pokud usmrcením oběti došlo ke způsobení újmy blízkým pozůstalým, jsou za oběti považováni také oni. Specifickou skupinou obětí jsou dle § 2, odst. 4 zákona č. 45/2013 Sb. tzv. zvlášť zranitelné oběti, jimiž jsou nejčastěji děti, senioři, osoby s fyzickým, mentálním či psychickým hendikepem nebo smyslovým poškozením a oběti trestných činů proti lidské důstojnosti v sexuální oblasti. Současná právní úprava říká, že za oběť trestného činu je považována každá osoba, která se cítí být obětí – pokud nevyjde najevo opak nebo zjevně nejde o zneužití tohoto postavení. Stejně tak pokud existují pochybnosti, zda se jedná o zvlášť zranitelnou oběť, je tato oběť za zvlášť zranitelnou považována.

Úspěšný výkon povolání probačního úředníka je tak postavený na zvládnutí dvou specifických – a do jisté míry protichůdných – rolí. Na jednu stranu totiž vystupuje jako úředník, který po odsouzeném striktně vymáhá respektování omezení a opatření

uložených soudem. V této roli musí být zcela nekompromisní, důsledný, autoritativní a dodržovat k odsouzenému dostatečný odstup. Na stranu druhou musí v určitých situacích zastávat roli upřímného pomocníka až přítele se schopností empatie. Je tomu tak především tehdy, když si odsouzený neumí sám pomoci v praktických – a někdy i osobních – záležitostech a potřebuje podporu či povzbuzení. Co se týče ideálního profilu probačního úředníka, měla by jím být osoba ve věku od 25 let do 65 let se stabilní osobností a emocemi. Vhodní jsou jedinci s přiměřenou sebedůvěrou a nadprůměrnou úrovní všeobecných rozumových schopností z hlediska samostatnosti a kritičnosti myšlení, schopnosti analytického, logického uvažování a samostatného úsudku. Pro práci probačního úředníka je důležitá také tvořivost a smysl pro rozlišení podstatného od podružného. Z charakterových vlastností je žádoucí především smysl pro odpovědnost, svědomitost, pracovní samostatnost a vytrvalost a přiměřená míra dominantnosti, kdy není vhodné ani příliš submisivní chování, ani inklinování k vyhraněné dominanci. Úředník PMS by rovněž měl mít dynamickou osobnost a disponovat interpersonálními dovednostmi jako jsou např. schopnost navazovat sociální kontakt, získat důvěru, působit výchovně a pomáhat klientům. Jelikož tato profese klade na člověka poměrně vysoké nároky na vnější projev a celkové vystupování, žádoucí je také sebeovládání, taktnost a dobré vyjadřovací dovednosti v ústním i písemném projevu (Rozum, Kotulan & Vůjtěch, 2000, s. 72–73).

Působnost PMS je z hlediska vědních oborů situována na pomezí trestního práva a sociální práce. Ta stojí na třech opěrných bodech, které do značné míry korespondují s náplní práce probačního úředníka. Těmito body jsou společenské normy, způsoby klienta a odbornost pracovníka. Normami jsou myšleny zákony, předpisy a povinnosti a možnosti, které z nich vyplývají. Patří zde psaná i nepsaná společenská pravidla a standardy, jež tvoří hranice mezilidských vztahů – v určitých situacích připisují nebo naopak zakazují nějaké chování. Zachování těchto pravidel je závazné a spadají zde mj. právní normy, následky jejichž porušení se probační úředníci zabývají. Způsoby klienta jsou jeho chování, jednání a myšlení, ale také přání, názory, postoje, přesvědčení a styl života. Pachatelé trestné činnosti se do kontaktu s probačním úředníkem dostává proto, že se jeho způsoby neseťkávají se

společenskými normami a potřebuje pomoci s jejich změnou. Posledním opěrným bodem je profesionální odbornost pracovníka, tedy umění být prostředníkem mezi normami a klienty. Jedná se o dovednost, kterou si musí nejenom vytvořit, ale také udržet a rozvíjet. Vedení dialogu mezi společenskými normami a přesvědčeními klientů je hlavní náplní práce sociálního pracovníka, který se tak může dostat např. do role komunikátora, koordinátora či mediátora (Úlehla, 2005, s. 24–25). Jednou z podob mediace je pak mediace trestně-právní, které jsem se věnovala v rámci vymezení působnosti probačních úředníků. Je tedy záhodno podotknout, že úředníci nejsou pouze vzdělávanými – jak na ně nahlížím v této práci – ale jsou také sami edukačními činiteli a interventy v situacích, kdy působí na klienty ve snaze přiblížit jejich způsoby platným společenským normám.

4. Příprava na realizaci terénního výzkumu

Před vstupem do terénu a samotným sběrem dat jsem studovala systém vzdělávání probačních úředníků, abych v souladu s teorií kvalitativního výzkumu podpořila své porozumění zkoumaného prostředí. Zaměřila jsem se také na zvýšení teoretické citlivosti tak, jak o tom pojednávají Anselm Strauss a Juliet Corbinová. Ti citlivost definují jako schopnost badatele rozlišovat jemné detaily ve významu údajů, která je ovlivněná jeho znalostmi a zkušenostmi ve zkoumané oblasti. Jedná se o jakýsi vhled, který dává údajům význam, a tím vede k porozumění a tvorbě teorie odpovídající reálné podobě studovaného jevu. Teoretickou citlivost lze získat studiem literatury, z profesních a osobních zkušeností, stejně jako ze samotné analýzy výzkumných dat (Strauss & Corbinová, 1999, s. 27–28). Před realizací rozhovorů s probačními úředníky jsem proto studovala níže uvedené dokumenty PMS věnující se vzdělávání zaměstnanců a příslušnou legislativu, abych byla schopná klást komunikačním partnerům vhodnější otázky.

Oblast vzdělávání reflektuje již zákon o PMS, který v § 6, odst. 4 a 5 uvádí, že *probační úředníci mají povinnost dalšího vzdělávání a prohlubování svých odborných znalostí. Kvalifikační vzdělávání a zkoušky upravuje dokument „Statut Probační a mediační služby“ (dále jen Statut PMS). Ten stanovuje základní podmínky vzdělávání, které jsou podrobněji rozvedené ve „Studijním programu pro kvalifikační, specializační a další vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby“ (dále jen Studijní program) a v návrhu jeho aktualizace (Ministerstvo spravedlnosti, 2007, s. 4).*

V PMS je nastavený několikastupňový systém zvyšování odbornosti zaměstnanců. Jeho základní úroveň vymezují kvalifikační předpoklady pro práci probačního úředníka stanovené v zákoně (viz předchozí kapitola).

Navazují pak tyto úrovně:

- a) První úrovní je Kvalifikační vzdělávací kurz (dále jen KVK), který frekventanty vybavuje znalostmi práva, probačních a mediačních činností a komunikačními dovednostmi. KVK je přípravou k odborné zkoušce úředníka.
- b) Druhou úroveň zabezpečuje Systém dalšího vzdělávání (dále jen SDV), jehož hlavním účelem je specializace pracovníků na jednotlivé odborné agendy.
- c) Třetí úroveň představuje povinné celoživotní vzdělávání, které se věnuje změnám trestních kodexů, metodám probačních a mediačních činností a politickým trendům ovlivňujícím trestní oblast. Spadají zde i supervizní setkání zaměřená na reflexi případové práce (PMS, 2014 b, s. 2).

Jednotlivým oblastem systému vzdělávání se budu věnovat v následujících podkapitolách.

4.1 Kvalifikační studium probačních úředníků

První oblastí odborného rozvoje probačních úředníků je kvalifikační studium o délce 12 měsíců. KVK je předpokladem pro výkon funkce probačního úředníka a stojí na několika principech, které uvádím v Příloze č. 1. Sestává z teoretické výuky a praktické přípravy v komunikačních dovednostech, sociální práci, právu a ve společenských vědách. Jeho cílem je získat znalosti a dovednosti pro činnost úředníka tak, jak ji vymezuje zákon o PMS. Po absolvování KVK skládá uchazeč závěrečnou zkoušku zajišťující minimální standard kvality poskytované služby (Ministerstvo spravedlnosti, 2007, s. 3). Výuka probíhá na ředitelství a vybraných střediscích a tvoří ji různé typy soustředění. Proces kvalifikačního vzdělávání zahajuje adaptační kurz, který je realizovaný během prvních tří měsíců od nástupu nového zaměstnance. Následuje seminární výuka a

výcvikový program, stáže na odborných pracovištích a regionální setkávání s konzultantem (PMS, 2014 b, s. 4–5).

Přednášky, seminární výuka a výcvikové bloky

Tyto vzdělávací aktivity trvají 45 dnů (tj. 288 výukových hodin) a jsou rozložené do devíti týdenních soustředění. Přednášky a semináře představují základní pojmy z probace a mediace a odborné činnosti probačního úředníka a ukotvují je v právním rámci. Speciální pozornost je přitom věnována zacházení s mládeží a mladistvými pachateli. Teoretické znalosti si frekventanti prohlubují ve výcvikovém programu, kde prostřednictvím řešení specifických klientských situací rozvíjí své praktické dovednosti (PMS, 2014 b, s. 5). Probíraná témata specifikovaná v učebních osnovách KVK zahrnují především komunikaci, alternativní způsoby řešení trestních věcí a probační a mediační činnosti. Prostor je věnován také zpracování podkladů pro OČTŘ, lidským právům, systému justice a s ní souvisejícím dokumentům, trestnímu právu hmotnému i procesnímu, problematice obětí trestné činnosti a vybraným odvětvím civilního práva (PMS, 2014 b, s. 19–24). Přípravu probačních úředníků zajišťují lektori z řad vysokoškolských učitelů, odborníků na probaci a mediaci nebo sociální práci v justici. Právní okruhy přednášejí soudci, státní zástupci a experti na trestní politiku, kriminologii či viktimologii. Na specifická témata jsou pak přizýváni lektori např. z neziskových organizací (PMS, 2014 b, s. 12–13).

Stáže na odborných pracovištích

Účelem stáží je seznámit frekventanty s prostředím, agendou a způsobem práce v institucích, jejichž činnost souvisí s prací probačního úředníka. Po jejich absolvování musí napsat zprávu odpovídající na stanovené otázky a doložit potvrzení z daného odborného pracoviště (PMS, 2014 b, s. 6). Rozsah tohoto vzdělávání je 8 dnů (tj. celkem 64 hodin), které jsou rozloženy mezi

trestní úsek okresního nebo krajského soudu, státní zastupitelství, Policii ČR, věznicí a spolupracující státní či nestátní organizace (PMS, 2014 a, s. 1–2).

Regionální setkávání

V jednom běhu KVK proběhnou čtyři až šest regionálních setkání (podle potřeb účastníků), jejichž smyslem je prohloubit nabyté znalosti a dovednosti a naučit se je využít ve složitějších situacích. Vzniká z nich záznam a písemná reflexe tutora, které jsou součástí portfolia probačního úředníka předkládaného k závěrečné zkoušce (PMS, 2014 a, s. 2). V každém soudním kraji působí jeden tutor jmenovaný z řad zaměstnanců PMS. Jeho úlohou je podporovat začínající pracovníky v přenášení teoretických poznatků do praxe, vést je při tvorbě portfolia, komunikovat s lektorským týmem a sledovat průběh stáží (PMS, 2014 b, s. 6).

4.1.1 Portfolio a zaměření odborné zkoušky probačního úředníka

Před přistoupením k závěrečné zkoušce předkládají účastníci KVK podklady ve formě portfolia, jež dokládá splnění zadaných úkolů. Skládá se ze strukturovaného životopisu, písemných záznamů z regionálních setkání a stáží, kazuistiky, dvou zápočtových archů k profesionálnímu rozhovoru, videozáznamu práce s klientem, osvědčení o absolvování KVK a dalších úkolů zadaných v průběhu kurzu. Kazuistika zachycuje reálný způsob práce frekventanta při vedení případu. Dokazuje jeho schopnost srozumitelně předávat informace, provádět věcnou a profesionální analýzu údajů, zvolit vhodný metodický postup a popsat průběh a výsledky práce. Zápočtové archy dokládají umění používat profesionální rozhovor, který je základním komunikačním nástrojem probačního úředníka. Jeden rozhovor probíhá před vybraným lektorem probačně-mediačního bloku, druhý v rámci regionálního setkání. Součástí portfolia je také videozáznam zachycující vedení rozhovoru se skutečným klientem. Tato nahrávka se musí týkat stejné agendy jako

kazuistika – např. trestu obecně prospěšných prací u mladistvých pachatelů – a odevzdává se s přepisem vybrané části a její reflexí (PMS, 2014 b, s. 7–8).

Absolvování kvalifikačního studia je ukončeno odbornou zkouškou, jejíž úspěšné složení je poslední zákonný požadavek pro výkon práce probačního úředníka. Frekventanti k ní přistupují nejpozději tři měsíce po ukončení kurzu a po schválení odevzdaného portfolia Oddělením vzdělávání PMS. Pokud v něm toto nalezne nějaké nedostatky a autor je neopraví, není ke zkoušce připuštěn, a propadá mu tak jeden ze dvou možných pokusů. Po neúspěšném využití prvního termínu může ke druhému přistoupit nejdříve po šesti měsících. Odborná zkouška probíhá před pětičlennou komisí sestavenou ze specialistů na právo, probaci a mediaci. Jejím účelem je prostřednictvím ústního přezkoušení a zhodnocení portfolia ověřit způsobilost absolventa KVK k výkonu funkce probačního úředníka. Hodnocení probíhá na stupnici: „výtečně způsobilý,“ „velmi dobře způsobilý,“ „způsobilý“ a „nezpůsobilý.“ Úspěšní absolventi získají „Osvědčení o výsledku odborné zkoušky pro úředníky Probační a mediační služby,“ které potvrzuje, že splňují požadavky uvedené v § 6 zákona o PMS (PMS, 2014 b, s. 9–11).

Závěrem doplním, že PMS umožňuje přechod z pozice probačního asistenta na pozici úředníka. V takovém případě jsou zaměstnanci, který dokončil asistentské kvalifikační studium, uznány některé povinnosti. Pro přistoupení k odborné zkoušce se musí zúčastnit výuky KVK zahrnující probačně-mediační a trestněprávní oblast v rozsahu min. 96 hodin a doplnit portfolio o podklady pro odpovídající úroveň (PMS, 2014 a, s. 3).

4.2 Systém dalšího vzdělávání zaměstnanců PMS

Systém dalšího vzdělávání (dále jen SDV) představuje další zvyšování odbornosti zaměstnanců PMS. Je společný pro úředníky i asistenty, kdy pro úředníky tvoří fakultativní nastavbu na KVK. Jeho cílem je připravit

pracovníky jako specialisty v odborných agendách, a to prostřednictvím teoretického vzdělávání i rozvojem jejich praktických dovedností. SDV vychází z analýzy vzdělávacích potřeb a specifických požadavků soudních krajů. Upravují ho interní dokumenty „Prováděcí předpis k realizaci Systému dalšího vzdělávání“ (dále jen Prováděcí předpis k SDV) a jeho příloha „Program systému dalšího vzdělávání pro úředníky a asistenty Probační a mediační služby“ (dále jen Program SDV) (PMS, 2014 b, s. 14). Průběh dalšího vzdělávání organizuje Oddělení vzdělávání ředitelství PMS ve spolupráci s regionálními vedoucími. Realizaci výuky pak zajišťují externí lektori, kteří jsou odborníky ve vybraných oblastech, nebo zkušení a pro tento účel vyškolení zaměstnanci PMS (PMS, 2013 b, s. 4–5).

Další vzdělávání úředníkům umožňuje specializaci v pěti základních agendách, jimiž jsou:

- a) zprostředkování řešení konfliktu – mediace mezi obětí a pachatelem;
- b) obecně prospěšné práce;
- c) probace;
- d) parole;
- e) mládež (PMS, 2013 a, s. 7–9).

Co se týče vstupních podmínek, zařazení zaměstnanců do SDV vychází primárně z jejich zájmu, dosavadní praxe, profilace ostatních zaměstnanců střediska a potřeb konkrétního regionu. Žádost o zvolenou specializaci pak schvaluje vedoucí střediska, regionální vedoucí soudního kraje a vedoucí Oddělení vzdělávání. Zájemce musí mít kromě těchto podmínek dokončený KVK vč. závěrečné zkoušky a pracovní poměr u PMS na dobu neurčitou. Dále musí absolvovat dva vstupní vzdělávací moduly na téma hodnocení rizik a potřeb klienta a profesionální rozhovor, doložit praxi v dané agendě a odevzdat portfolio (PMS, 2013 b, s. 1–2). Požadavky k praxi stanovují národní metodické standardy pro každou specializaci jinak. Např. v agendě parole úředník dokládá soupis 30 samostatně vedených případů týkajících se

podmíněného propuštění, 20 stanovisek PMS k žádosti o něj, 10 probačních plánů dohledu a kazuistiku případu spadajícího do závažné trestné činnosti (PMS, 2013 a, s. 8).

Probační úředníci se SDV účastní po dobu 18 měsíců až 5 let, a to souběžně s výkonem svého povolání. V tomto časovém rozmezí musí absolvovat vzdělávací moduly dle Programu SDV, odevzdat portfolio a přihlásit se ke zkoušce ověřující kompetence ve vybrané specializaci. Předkládané portfolio obsahuje certifikáty potvrzující účast na povinných a volitelných vzdělávacích modulech o rozsahu min. 300 výukových hodin, kazuistiku zachycující způsob práce při vedení případu, videonahrávku konzultace s klientem a další průběžně zadávané úkoly. Má tak potvrzovat vykonávání praxe ve vybrané specializaci a ověřovat zvýšení kvality práce odpovídající získaným znalostem a dovednostem. Samotná zkouška specialistů probíhá před tříčlennou komisí a bezprostředně před ní má úředník nárok na tři dny studijního volna. Po jejím absolvování získá „Osvědčení o úspěšném složení zkoušky pro specialisty PMS“ a jednorázovou odměnu 10 000 Kč za splnění mimořádného pracovního úkolu. Pokud neuspěje, může zkoušku po 6 měsících opakovat (PMS, 2013 b, s. 2–4).

Smyslem dalšího vzdělávání je zvýšení kvality činnosti zaměstnanců v základních agendách, přičemž Program SDV charakterizuje profily absolventů, vstupní podmínky specializací i cíle, obsah, metody a rozsah výuky vzdělávacích modulů (PMS, 2013 a, s. 1). Ty dále strukturuje do čtyř skupin na:

- a) vstupní moduly – rozsah 58 hodin;
- b) povinné moduly pro všechny specializace – rozsah 78 hodin;
- c) povinné moduly pro jednotlivé specializace – rozsah 140 až 164 hodin;
- d) volitelné moduly – doplnění do min. 300 výukových hodin o rozsahu 0 až 23 hodin (PMS, 2013 a, s. 5).

Kompletní přehled vzdělávacích modulů je zobrazen v Tabulce č. 1, která představuje mapu SDV. Ta zachycuje průběh vzdělávání včetně časové dotace jednotlivých modulů. Výuka v nich probíhá formou prezenčního studia, jehož zaměření se teď budu věnovat podrobněji. Ve vstupních modulech jsou probírány základní nástroje práce probačních úředníků, tj. profesionální rozhovor a hodnocení rizik a potřeb klientů. Na ně navazují vzdělávací moduly povinné pro všechny specializace, kde patří: 1. Principy a programy restorativní justice; 2. Problematika závislostí v probační práci, extremismus a fanouškovské násilí; 3. Případová práce s oběťmi trestného činu; 4. Problematika předluženosti v probační práci a 5. Vyhodnocování efektivity práce, sběr a analýza dat.

Po absolvování společných modulů již úředníky čeká orientace na konkrétní agendu, a to v modulech povinných pro jednotlivé specializace. V těch je věnován prostor příslušné legislativě, zkušenostem dobré praxe v zahraničí a case managementu (modul „Případová práce – vedení případu“ ověřuje kvalitu práce budoucího specialisty). Každá agenda má navíc svá klíčová témata, která pro větší přehlednost uvádím samostatně.

- a) Agenda „Zprostředkování řešení konfliktu“ zahrnuje: Teorie konfliktu, Mediace mezi obětí a pachatelem a Restorativní programy.
- b) V rámci specializace „Obecně prospěšné práce“ (dále jen OPP) se probírají témata: Rizika pro výkon OPP, motivace klienta; Systém spolupráce s poskytovateli míst pro výkon OPP; Management OPP v okrese a Potřeby komunity a jejich okresní implementace do realizace OPP.
- c) Specialisty pro oblast „Probace“ čekají moduly: Tvorba probačního dohledového plánu, Návštěva v místě bydliště, Dohled nad pachateli závažné trestné činnosti, Hodnocení rizik a potřeb k možnosti uložení trestu domácího vězení a Rizika sociálního vyloučení.
- d) Agendu „Parole“ pokrývají vzdělávací moduly: Příprava na podmíněně propuštění, spolupráce s věznicí, nápravné služby a programy po

propuštění; Komise pro podmíněné propuštění; Stanovisko k podmíněnému propuštění; Hodnocení rizik a potřeb k možnosti uložení trestu domácího vězení a Rizika sociálního vyloučení.

- e) Ve specializaci „Mládež“ pak frekventanti probírají: Profesionální rozhovor v rámci práce s mládeží; Rodinu mladistvého / dítěte v kontextu probační práce; Restorativní programy; Týmy pro mládež, rozvoj spolupráce na místní úrovni, síťování služeb a Identifikaci šikany jako rizika a práci s ní.

Posledním typem vzdělávacích modulů SDV jsou moduly volitelné, které jsou opět společné všem specializacím (některé jsou v určitých agendách povinné – viz výše). Účastníci jimi mohou doplnit min. 300 výukových hodin požadovaných v dalším vzdělávání. Nabídka volitelných modulů je průběžně aktualizovaná dle vývoje v trestněprávní oblasti a sociální práci. Probírají se zde témata: 1. Sociální služby a jejich využití v rámci probační práce, 2. Rizika sociálního vyloučení, 3. Ústavní péče versus alternativní formy výchovy, 4. Projektový management, 5. Lektorské dovednosti, 6. Duševní hygiena a předcházení stresu, 7. Práce s časem, 8. Podpora oběti při tvorbě prohlášení oběti, 9. Motivační rozhovory a 10. Desistance – ukončení páchaní trestné činnosti nebo jiného protispolečenského chování (PMS, 2013 a, s. 10–34).

Systém dalšího vzdělávání je zakončený zkouškou specialistů PMS, která ověřuje kompetence probačních úředníků v rozsahu odpovídajícímu profilu odborníka na nějakou z pěti agend. Podmínkou přistoupení ke zkoušce je odevzdání portfolia absolventa SDV – obsahujícího kazuistiku, videonahrávku a další úkoly dle podmínek zvolené agendy – a doložení požadovaných výkonů. Ty potvrzují pokračování praxe ve zvolené specializaci a ověřují zvýšení její kvality v souladu s účastí v SDV (PMS, 2013 a, s. 35). V Příloze č. 2 pro ilustraci uvádím výkony ve specializaci parole. Profily specialistů PMS pak sestávají z kompetencí shodných pro všechny – viz Příloha č. 3 – a kompetencí v jednotlivých agendách. Jako příklad v Příloze

č. 4 opět uvádím oblast parole. Hodnoceny jsou takové kompetence, které se projevují v přímé práci s klientem, a lze je identifikovat v kazuistice, videonahrávce a písemných výstupech frekventanta (PMS, 2013 a, s. 37–38).

4.3 Povinné celoživotní vzdělávání zaměstnanců PMS

Povinné celoživotní vzdělávání se týká všech zaměstnanců PMS a představuje poslední variantu zvyšování jejich odbornosti. Reflektuje změny a aktualizace trestních kodexů, nové trendy v trestní politice a moderní metody používané v probačních a mediačních činnostech. Má formu vnitrostátních i mezinárodních seminářů, workshopů a školení, které se věnují aktuálním tématům i potřebám vyplývajícím z praxe (PMS, 2014 b, s. 15).

Školení k elektronickému evidenčnímu systému

Zaměstnanci PMS jsou průběžně školeni v používání elektronického evidenčního systému. Tuto spisovou službu tvoří probační rejstřík, rejstřík odborných činností a správní deník. Školení mají technickou část zaměřenou na práci se systémem a část metodickou, která se věnuje správnému používání národních metodických šablon (PMS, 2014 b, s. 15).

Regionální supervizní semináře

Supervizní semináře jsou čtvrtletní setkání probačních asistentů a úředníků, která mají posílit jejich odborné kompetence a profesionální dovednosti a zároveň podporovat rozvoj týmové spolupráce. Pod odborným vedením se zde rozebírají obtížné případy z praxe, k nimž je poskytována zpětná vazba. Na konci roku pak každý účastník od supervizora obdrží závěrečnou zprávu reflektující jeho příspěvek k seminářům (PMS, 2014 b, s. 15).

Výběrové semináře

Oddělení vzdělávání ředitelství PMS mapuje vzdělávací potřeby v regionech, které nepokrývá systém dalšího vzdělávání. Výsledky mapování

jsou zpracovány do tematických okruhů výběrových seminářů, tj. školicích a tréninkových akcí pro limitovaný počet zájemců. Semináře slouží také k seznámení pracovníků s aktuálními změnami např. v trestně právní oblasti (PMS, 2014 b, s. 15). Podklady pak mohou být rovněž empirické výsledky této práce, která bude Oddělení vzdělávání PMS předána.

Vzdělávání pracovníků ředitelství

Zaměstnanci ředitelství PMS jsou školení v ekonomické a správní oblasti se zaměřením na mzdová, finanční, personální a jiná témata. Školení probíhají průběžně tak, aby byli připravení na činnost v jednotlivých odborných agendách (PMS, 2014 b, s. 16).

Vzdělávání managementu

Vedoucí zaměstnanci jsou v rámci vzdělávání rozdělení do dvou skupin, a to na strategický a výkonný management. První tvoří ředitel PMS a jeho zástupce, vedoucí oddělení a regionální vedoucí. Jejich rozvoj se zaměřuje primárně na kompetence v oblasti efektivního vedení, leadershipu, motivace nebo schopnosti uvažovat v širších souvislostech. Druhá skupina sestává z vedoucích středisek, vedoucích oddělení a zástupců regionálních vedoucích. Jejich vzdělávání je orientováno hlavně na rozvoj kompetencí v oblasti motivace, vedení týmu, organizace a řízení aktivit, volby priorit a dosahování výsledků. Školení mají podobu kompetenčního tréninku, rozvojového tréninku a kompetenčního koučinku. Vzdělávání managementu navíc zahrnuje také rozvoj dovedností v komunikaci s médii a propagaci činnosti PMS (PMS, 2014 b, s. 16–18).

Školení v bezpečnosti a ochraně zdraví při práci

Kurzy v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci jsou realizovány v souladu se zákonnými požadavky. Pracovníci využívající služební vozidla se jednou za dva roky účastní školení řidičů. PMS dále organizuje pravidelné kurzy první pomoci a sebeobrany (PMS, 2014 b, s. 18).



Z výše uvedeného vyplývá, že je vzdělávání probačních úředníků nastaveno opravdu komplexně. Studium příslušných dokumentů mě dovedlo k několika postřehům. Rozsah vstupního vzdělávání považuji za nadstandardní a pro nové pracovníky přínosný hlavně díky propojování teorie s praxí. Stejně tak SDV vnímám jako detailně propracovaný systém, u něhož ovšem spatřuji dvě stinné stránky. Tím, že je určeno pouze zaměstnancům s pracovní smlouvou na dobu neurčitou, vylučuje všechny, kdo jsou u PMS kratší dobu (vycházím-li z běžné praxe, kdy je smlouva nejdříve dvakrát prodloužena na dobu určitou). Toto nastavení je pochopitelné z hlediska návratnosti investic do lidského kapitálu, nicméně z pohledu jednotlivců nemusí být optimální. Druhou slabinou je nízká flexibilita celého systému a nedostatečná odpověď na aktuální vzdělávací potřeby. Otázkou na závěr pak zůstává svoboda volby specializace probačního úředníka, protože ji do značné míry ovlivňují profilace ostatních zaměstnanců střediska a regionální potřeby.

5. Metodologie výzkumu vzdělávacích potřeb probačních úředníků

Empirická část diplomové práce je postavená na polostrukturovaných rozhovorech s probačními úředníky. V těch jsem se zaměřila na identifikování jejich subjektivně pociťovaných vzdělávacích potřeb tak, jak jsou ukotveny v teoretické části práce, a strategií, které volí, aby je saturovali. Jelikož bylo mým cílem pochopit pohled konkrétních zaměstnanců, zvolila jsem kvalitativní výzkumnou metodologii vedoucí k porozumění tématu. Její hlavní výhodou je možnost zjistit, jakou perspektivu participantů zauímají i proč k ní dospěli (King, 2004, s. 11). V rámci přípravy na výzkumné šetření jsem vedle zvyšování teoretické citlivosti studiem interních dokumentů PMS – viz předchozí kapitola – také četla odbornou literaturu zabývající se kvalitativním výzkumem. Informace o jeho designování jsem čerpala primárně z knihy Romana Švaříčka a Kláry Šedové „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“ (2014) a tyto poznatky doplňovala publikací Anselma Strausse a Juliet Corbinové „Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie“ (1999). Dílčí kroky výzkumného postupu podrobněji vysvětlím v následujících podkapitolách, kde se budu věnovat cíli výzkumu, výzkumným otázkám, metodě sběru dat, cílové skupině, realizaci výzkumu spolu s jeho etickými otázkami a postupu analýzy získaných dat.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této práce je objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků působících na střediscích v Olomouckém kraji. Mým výzkumným záměrem bylo zjistit, jaké jsou jejich subjektivně pociťované vzdělávací potřeby, jak řeší situace s nimi spojené a co by jim případně pomohlo je saturovat. Při stanovování výzkumného cíle jsem vycházela z konceptu Josepha A. Maxwella, který definuje tři typy výzkumných cílů – a to intelektuální,

praktický a personální (Maxwell, 2009, s. 219–220). Intelektuálním cílem práce je získat a interpretovat data týkající se vzdělávacích potřeb probačních úředníků. Praktický cíl je poskytnout Oddělení vzdělávání ředitelství PMS informace týkající se oblastí, v nichž by zaměstnanci uvítali možnost profesního rozvoje. Tyto podklady pak mohou sloužit např. při projektování vzdělávacích aktivit tzv. na míru pracovníkům. (S ohledem na teoretické ukotvení analýzy vzdělávacích potřeb, z něhož vychází, že zjištěné potřeby nemusejí souviset přímo se vzděláváním, mohu Oddělení vzdělávání poskytnout také tyto údaje.) Mým personálním cílem je nahlédnout do instituce, ve které chci již několik let pracovat.

Stanovila jsem si dvě hlavní výzkumné otázky:

‡ VO1 = V jakých profesních oblastech probační úředníci pocítují subjektivní vzdělávací potřeby?

‡ VO 2 = Jaké činnosti dělají, aby tyto potřeby saturovali?

První otázka (VO1) směřovala ke zjištění, v jakých oblastech participanti vnímají potřebu profesního rozvoje. Jejím cílem bylo identifikovat, jaká konkrétní témata vzdělávání by probační úředníci preferovali. Druhou otázkou (VO 2) jsem pak chtěla zjistit, co dělají v situacích, v nichž si neví rady – tedy jaké strategie volí k saturování svých vzdělávacích potřeb. V tomto směru mě také zajímalo, do jaké míry využívají nastavený vzdělávací systém.

5.2 Metoda sběru dat a účastníci výzkumu

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému záměru a hlavním výzkumným otázkám jsem jako nejvhodnější metodu sběru dat zvolila hloubkový rozhovor. Konkrétně se jedná o jeden ze dvou hlavních typů této techniky, kterým je polostrukturovaný rozhovor. Ten vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek vedoucích k získání co nejvíce dat, jimiž jsou následně zodpovězeny hlavní výzkumné otázky (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 159–160).

V případě mé diplomové práce je rozhovor konstruován na základě sedmi oblastí, k nimž se vždy váže obecná uvozující otázka.

Vycházela jsem přitom z předpokladu – zmíněném již v podkapitole 2.1, kde jsem se věnovala analýze vzdělávacích potřeb – že pro účastníky výzkumu bývá obtížné mluvit o vzdělávacích potřebách. Naopak o práci se baví ochotněji a takto získané poznatky jsou přesnější (Armstrong, 2002, s. 502). Vzdělávací potřeby navíc mohou existovat pouze v latentní podobě, kdy vůbec nemusí být uvědomované – viz opět teoretické ukotvení problematiky ve druhé kapitole. Proto jsem zvolila postup, kdy jsem se s probačními úřednicemi bavila o jejich práci a konkrétních problematických situacích, z nichž mohou vzdělávací potřeby vyvstávat. Zaměřila jsem se rovněž na specifické skupiny klientů, které mohou klást zvýšené nároky na znalosti či dovednosti v určité problematice.

První tematická oblast, která sloužila mj. pro navození bezpečné atmosféry a upoutání pozornosti participantů na výzkum, se věnovala obecně profesi probačního úředníka. Pro plynulý přechod k problematice vzdělávání jsem využila oblast týkající se probačního úředníka a zaměstnavatele, v níž mě zajímalo, jak pracovníci vnímají přístup svého zaměstnavatele k rozvoji lidských zdrojů. Na ten jsem se podrobněji zaměřila ve třetím okruhu zaměřeném na probačního úředníka a vzdělávání, kde mě zajímal názor na současné vzdělávání v kontextu jejich vlastního profesního rozvoje. Od toho jsem se dostala ke komunikaci se třetími stranami – např. OČTŘ nebo poskytovateli sociálních služeb – jako nedílné součásti pracovní náplně probačních úředníků. Klientskou práci jsem kvůli její obsáhlosti i odlišným cílovým skupinám pro účely výzkumu rozdělila na dvě tematické oblasti, a to práci s pachateli trestné činnosti a práci s poškozenými či oběťmi. Posledním okruhem hloubkových rozhovorů byla práce probačního úředníka s rodinnými příslušníky a osobami blízkými, kdy jsem se ptala na komunikaci s nejbližším sociálním okolím klientů.

Účastníky výzkumu byli probační úředníci z Olomouckého kraje. Jelikož se v době sběru dat jednalo výhradně o ženy, budu ve zbývající části práce v souvislosti s výzkumným vzorkem používat výhradně označení v ženském rodu – tj. „participantky,“ „účastnice výzkumu“ či „(probační) úřednice“. Spolupráci se mi podařilo navázat celkem se šestnácti úřednicemi, z nichž sedm bylo ze střediska v Olomouci, čtyři z Prostějova, čtyři z Přerova a dvě ze Šumperka. Považuji za důležité podotknout, že participantky byly v době realizace rozhovorů u PMS v pracovním poměru různě dlouhou dobu, tzn. že si systémem vzdělávání prošly každá do jiné míry (viz např. zmiňovaná problematika SDV, do něhož se zaměstnanci mohou přihlásit až po získání smlouvy na dobu neurčitou). Dalším významným faktorem, který potenciálně ovlivňuje vzdělávací potřeby jsou rozmanité zkušenosti získané v předchozích profesích. Pro úplnost dodám, že ze šestnácti účastnic výzkumu je v době publikování této práce čtrnáct stále zaměstnaných u PMS na pozici probačních úřednic, kdy personální změny proběhly pouze na olomouckém středisku.

5.3 Předvýzkum a realizace výzkumu

Tato podkapitola se věnuje deskripci postupu výzkumného šetření. Před jeho zahájením jsem kontaktovala vedoucí Oddělení vzdělávání PMS, Mgr. Jaroslavu Talandovou, abych jí představila svůj výzkumný záměr a získala stanovisko organizace k plánované diplomové práci. Kromě souhlasu s realizací výzkumu mi paní Talandová ochotně zodpověděla související otázky a po potvrzení katedry o zadání magisterské práce také poskytla interní materiály PMS.

Před realizací samotného výzkumu jsem na olomouckém středisku provedla předvýzkum. Ten proběhl v lednu 2019 a měl podobu krátkých pilotních rozhovorů (o délce přibližně 15 minut) s pěti probačními úřednicemi

a vedoucí střediska. Jejich účelem bylo tzv. zmapování terénu, kdy jsem se v nestrukturovaných rozhovorech zaměřila na postoj participantek k nastavenému systému vzdělávání a jejich profesi. Na základě těchto rozhovorů jsem upřesnila hlavní výzkumné otázky, definovala nejvýznamnější aspekty pracovní náplně účastnic výzkumu a dospěla k sedmi tematickým oblastem výzkumného šetření (viz níže).

Za účelem sběru dat jsem nejprve telefonicky kontaktovala vedoucí jednotlivých středisek. Těm jsem stručně nastínila, čím se v diplomové práci chci zabývat, a zjistila, zda jsou nakloněné spolupráci. Na základě jejich souhlasu se zapojením do výzkumu jsem jim e-mailem poslala podrobnější informace s prosbou, aby je předaly probačním úřednicím na středisku. Tyto detaily se týkaly účelu a etiky výzkumu, metody sběru dat a dalších kroků v případě, že se do něj chtějí zapojit. V Olomouckém kraji se nachází celkem pět středisek PMS, a to v Jeseníku, Olomouci, Prostějově, Přerově a Šumperku. Spolupráci se mi povedlo navázat se všemi středisky s výjimkou Jeseníku a se všemi oslovenými pracovníci kromě jedné vedoucí střediska. Konkrétní termíny a časy realizace rozhovorů jsem s účastnicemi výzkumu domlouvala telefonicky či prostřednictvím e-mailů. Kvůli vysokému pracovnímu vytížení probačních úřednic jsem se maximálně snažila přizpůsobit jejich časovým možnostem, v čemž mi velmi vyšel vstříc můj tehdejší zaměstnavatel. Mým jediným požadavkem bylo, aby v jednom dni proběhl pouze jeden rozhovor. Chtěla jsem tak předejít možnému riziku, že bych poznatky získané v jednom rozhovoru neuváženě promítla do dalšího, a tím se dopustila zkreslení výzkumných dat.

Rozhovory probíhaly přímo v kancelářích probačních úřednic. Před zahájením každého jsem je opětovně seznámila s účelem výzkumu a metodou sběru dat a vysvětlila řešení výzkumné etiky vyplývající z kvalitativního designu výzkumu. Participantky jsem ujistila o důvěryhodnosti poskytnutých dat a délce jejich uchování. S ohledem na zajištění anonymity jim bylo sděleno,

že budou v publikované práci označovány fiktivními křestními jmény. (Ta jsem vybírala až v průběhu analyzování rozhovorů, kdy jsem úřednice pojmenovávala podle kamarádek nebo kolegyň, které mi připomínaly způsobem projevu či povahovými rysy.) Také jsem je informovala o volbě zodpovězení otázek – tj. že mohou bez uvedení důvodu neodpovídat na potenciálně nepříjemné otázky – a o možnosti kdykoli z výzkumu odstoupit. V úvodu rozhovoru jsem účastnice požádala o informovaný souhlas s pořízením nahrávky a jejím následným zpracováním. Tento souhlas byl předložený ve dvou vyhotoveních, kdy jedno obdržely participantky a druhé jsem archivovala. Jeho podobu dokládám v Příloze č. 5. Rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon, z něhož jsem audiozáznamy přemístila do zaheslované složky v notebooku a na USB flash disk za účelem vytvoření zálohy. Po zastavení nahrávání byla vždy nabídnuta možnost autorizace, tedy zaslání přepisu rozhovoru před jeho další analýzou. Získaná data jsem následně formou redigovaného přepisu zpracovala do elektronické podoby. Úryvek jednoho z rozhovorů je uvedený v Příloze č. 6. Průměrná délka rozhovoru se u většiny participantek pohybovala okolo jedné hodiny (nejkratší trval 42 min., nejdelší pak 1 hod. 38 min.).

Na začátku i v průběhu polostrukturovaných rozhovorů byly pokládány obecné uvozující otázky vyplývající ze sedmi výzkumných okruhů. Cílem těchto otázek bylo aktivovat participantky a nenásilně zaměřit jejich uvažování na každodenní pracovní situace, z nichž by mohly vyvstávat vzdělávací potřeby. K rozhovoru jsem přistupovala jako k narativně-reflexivnímu dialogu, kdy jsem po obecné uvozující otázce kladla navazující otázky na základě informací v obsažených dosavadních odpovědích. V souladu s teorií používání hloubkového rozhovoru v empirickém šetření bylo hlavním důvodem stanovení obecných uvozujících otázek mít tzv. červenou nit, která povede výzkum směrem k získání potřebných dat a zároveň pomůže udržet pozornost participantek na jednotlivá témata. Všechny rozhovory tak

měly podobnou strukturu, v níž se měnilo pouze pořadí čtvrtého až sedmého okruhu podle toho, jak na ně přirozeně přišla řeč. Struktura výzkumných okruhů i s obecnými uvozujícími otázkami vypadala následovně:

- 1) Profese probačního úředníka – první otázka „Jaké znalosti nebo dovednosti jsou podle Vás stěžejní pro výkon povolání probačního úředníka?“ měla poskytnout informace o nejdůležitějších aspektech této práce a znalostech či dovednostech, které jsou k ní potřebné.
- 2) Probační úředník a zaměstnavatel – otázka „Jakým způsobem Vás zaměstnavatel informuje o aktuálních možnostech dalšího vzdělávání nebo plánovaných vzdělávacích akcích?“ měla vést ke zjištění, jak pracovníci vnímají přístup PMS k rozvoji lidských zdrojů.
- 3) Probační úředník a vzdělávání – třetí otázka „Když se zeptám na vzdělávání, kterým jste si na současné pozici prošla, jaké považujete za doposud nejprínosnější a proč?“ měla podat názor účastnic na současné vzdělávání v kontextu jejich vlastního profesního rozvoje.
- 4) Probační úředník a třetí strany – obecná uvozující otázka „Jak probíhá komunikace mezi probačním úředníkem a třetími stranami, jako jsou OČTŘ, poskytovatelé sociálních služeb apod.“ se zaměřovala na spolupráci s dalšími institucemi veřejné správy, justice etc.
- 5) Probační úředník a pachatel trestné činnosti – pátou otázkou „Když řeknu ‚komunikace s klientem,‘ jaká situace se Vám vybaví?“ jsem nejdříve chtěla zjistit, jaké asociace mají účastnice výzkumu spojené s klientskou prací; na ni navazovala otázka šestá – „Pracujete s cílovou skupinou klientů s trestní minulostí. Cítí se někdy probační úředník ohrožený?“ – která je měla orientovat směrem k práci s pachateli.
- 6) Probační úředník a oběť / poškozený – předposlední uvozující otázka „Za jakých okolností se probační úředník setkává s oběťmi trestných činů nebo poškozenými?“ měla otevřít téma práce s oběťmi a poškozenými.

7) Probační úředník, rodinní příslušníci klienta a osoby blízké – otázkou „Co je podle Vás v rámci komunikace s nejbližším sociálním okolím klienta obtížné nebo naopak přirozené?“ jsem se zaměřila na situace, v nichž se probační úřednice setkávají s blízkými klientů.

Každý rozhovor jsem začala úvodní otázkou „Můžete mi říct, jak dlouho jste na pozici probační úřednice a jaká je Vaše odborná specializace na středisku?“. Když participantky formulovaly vzdělávací potřebu v konkrétní oblasti, osvědčilo se mi využít otázku, kterou jsem si pracovně označila jako ideální: „Kdybyste si takové vzdělávání mohla vymyslet úplně podle svých představ, jak by vypadalo a čemu by se věnovalo?“. Díky ní jsem získala konkrétnější představu o tématech, která by participantky pro svůj rozvoj potřebovaly. Zároveň jsem se průběžně ptala na strategie kompenzování chybějících znalostí či dovedností a na činnosti, které účastnice výzkumu dělají, když si neví rady. Ukončovací otázkou „Napadá Vás nějaká oblast, ve které cítíte potřebu rozvíjet své odborné znalosti nebo dovednosti, a v rámci našeho rozhovoru jsme se k ní nedostaly?“ jsem rozhovory pomalu dovedla k závěru.

Sběr dat probíhal od března do dubna 2019. Bezprostředně poté jsem byla ze závažných zdravotních důvodů nucena na delší dobu přerušit studium. Připouštím tedy, že výsledky výzkumu již nemusí být aktuální. V kontextu událostí posledních dvou let je navíc záhodno uvážit, že na vzdělávací potřeby probačních úřednic mohla mít vliv nejen prodleva mezi realizací rozhovorů a publikováním výsledků výzkumu, ale rovněž pandemie Covid-19, která se do různé míry dotkla nás všech.

5.4 Analýza získaných dat

Jak jsem již zmínila, sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, které byly postaveny na předem připravených obecných uvozujících otázkách. Těžištěm výzkumu byla analýza dat

získaných z šestnácti rozhovorů, kterou jsem provedla prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Opakovaným pročitáním přepsaných rozhovorů i poslechem audionahrávek jsem ve vytištěných textech lokalizovala konkrétní významové jednotky. Využívala jsem k tomu tzv. metodu papír a tužka, tedy kódování v ruce (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 211–213). Těmto jednotkám jsem následně přidělila kódy, jichž byly nejprve desítky. V dalším postupu jsem je proto podle vzájemné podobnosti třídila do kategorií vyššího řádu tak, aby výsledná kategorizace seskupovala kódy týkající se stejných jevů. Podrobnějšímu popisu těchto kategorií se nyní budu věnovat v rámci interpretace výsledků výzkumu.

6. Interpretace výsledků výzkumu

V této části práce se budu věnovat interpretaci dat získaných rozhovory s probačními úřednicemi. Využít pro ni budu tzv. techniku vyložení karet, kterou Roman Švaříček a Klára Šedřová popisují jako postup, kdy výzkumník uspořádá kategorie vzniklé otevřeným kódováním do nějaké linky. Na jejím základě pak sestaví text, ve kterém deskripcí a interpretací kódů převypráví obsah dílčích kategorií. Ty tvoří názvy jednotlivých kapitol (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 226–227). Dvě následující podkapitoly se věnují první a druhé výzkumné otázce a jsou členěny na kategorie doplněné úryvky interpretovaných rozhovorů.

6.1 Preferované oblasti vzdělávání

Odpověď na první výzkumnou otázku tvoří celkem osm kategorií představujících oblasti, v nichž probační úřednice pocítují subjektivní vzdělávací potřeby. Jsou jimi motivační rozhovory, dluhová problematika, státní pomoc klientům, klienti s psychiatrickou diagnózou, viktimologie, krizová intervence, manažerské dovednosti a nové informace z legislativy. Tyto oblasti se dále člení do specifických témat vzdělávání, která jsou výsledkem otevřeného kódování.

Motivační rozhovory

Tato kategorie je vytvořena na základě kódů *motivování klienta, fáze rozhodování o změně* a *techniky motivačního rozhovoru* a tematicky se týká klientské práce. Participantky tuto problematiku nejčastěji zmiňovaly v souvislosti s klienty užívajícími omamné a psychotropní látky, které se snaží motivovat k abstinenci, případně k zahájení léčby. Slovy Kláry jde o to, „... jakým způsobem vést ten rozhovor, aby to pro klienta bylo motivující. (...) Aby prostě on sám získal lepší vhled a sám od sebe jako zatoužil po změně. A já bych ho prostě nějak provázela.“ Požadavkem Andrey je naučit se identifikovat, v jaké

fázi „kola změny“ se klient nachází – tedy jestli o ní teprve uvažuje, rozhodnul se pro ni nebo už ji realizuje – protože to ovlivňuje způsob práce a také míru ohrožení pracovníka syndromem vyhoření: *„Abych se naučila poznat ten okamžik, kdy už není třeba reálně motivovat, protože ten klient prostě jako fakt nechce. Takže třeba bych nezkoušela do nekonečna, když to nemá smysl...“*

Z výpovědí vyplývá, že probační úřednice dovednost motivovat klienta považují za klíčový faktor pro změnu společensky neakceptovatelného chování. Jeho postupnou transformaci směrem k platným sociálním normám pak vnímají jako jeden z hlavních účelů probačního dohledu. Pro zvýšení efektivity vzdělávání v této oblasti by preferovaly modelové situace, na nichž by se učily konkrétní techniky motivačních rozhovorů.

Dluhová problematika

Tuto kategorii tvoří kódy *exekuce, oddlužení a novela insolvenčního zákona* a tematicky se věnuje práci s předluženými klienty. U témat exekucí a oddlužení participantky uvádějí, že díky kvalifikačnímu vzdělávání získaly základní přehled. Ne každé to ale stačí. Například Gabriela vysvětluje: *„... my máme jak kdyby jenom jeden ten kurz a pak jeden blok na KVK, kterej je jedno dopoledne. Takže to je, myslím si, nedostatečné.“* O malé časové dotaci vzdělávání věnovaného insolvenční mluví i Marie: *„Tam by bylo dobré se více zaměřit na tu insolvenční. To mě přijde, že je takové opomíjené téma. A je to vlastně jak kdyby pořádk jinak. Že? Teďka v červnu zas bude novela.“* V této souvislosti několikrát zazněl také požadavek týkající se podoby návrhu na povolení oddlužení a podkladů, které si k jeho podání klienti musí vyřídit.

Z výpovědí je patrné, že tuto problematiku probační úřednice nepotřebují znát příliš detailně, protože na poskytování dluhového poradenství nemají kapacitu. Vyjadřují nicméně potřebu orientovat se v základních tématech do té míry, aby byly schopné informovat předlužené klienty o možnostech

řešení jejich finanční situace. Za tímto účelem je poté odkazují na navazující sociální služby.

Státní pomoc klientům

Kategorie je postavena na kódech *přehled dávek státní sociální podpory, příspěvky hmotné nouze a mimořádná okamžitá pomoc*. Jejím tématem je potřeba získat přehled v systému státní sociální podpory, aby byly participantky schopny poradit klientům ve finančně obtížných situacích. Anna si myslí, že *„... orientace v těch dávkách a systému zabezpečení není úplně dokonalá. Jo? Ať už ty dávky hmotné nouze z Úřadu práce... A hlavně třeba v té nárokovosti těch dávek.“* Podobně Gabriela říká: *„To mě teďka vlastně napadlo, že by bylo možná dobré nějaké školení ohledně těch dávek a všeho možného, protože ono je toho strašně moc. A člověk už pak neví, kdo má na co nárok a kam toho klienta poslat.“*

Z výpovědí vyplývá, že tato potřeba vzdělávání do značné míry pramení z negativních zkušeností klientů s pracovníky úřadů práce. Ty jsou dány především neochotou poradit, na jaké dávky mají nárok, případně jaké podklady k tomu potřebují. Další problémovou okolností je podle probačních úřednic minimum státní pomoci klientům bezprostředně po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody. Ti nezřídka opouštějí věznice bez jakýchkoli finančních prostředků, což je v případě absence podpory sociálního okolí faktor výrazně zvyšující riziko recidivy (tj. opětovného páchaní trestné činnosti).

Práce s klienty s psychiatrickou diagnózou

Tato kategorie je vytvořena z kódů *nový typ klientů, komunikace se schizofrenními klienty, techniky práce s klienty s bludy a práce s klienty s poruchami osobnosti*. Reflektuje proměnu cílové skupiny a vznik nových nároků na odborné znalosti a dovednosti probačních úřednic. Ty o klientech s psychiatrickým onemocněním nejčastěji hovoří v souvislosti se zvýšenou rizikovostí. Monika to komentuje slovy: *„Mám pocit, že ta rizikovost těch klientů*

stoupá a objevuje se prostě čím dál tím více klientů s psychiatrickou diagnózou. (...) A vnímám ty klienty jako rizikový i v rámci komunikace a práce s nimi. Oni často mluví o tom, že ani sami neví, co udělají – co bude za hodinu, za dvě. Jak se zachovají, jak na co budou reagovat. Takže jsem si teďka tak jako sama říkala, že ta oblast nějaké komunikace s osobami s psychiatrickou diagnózou, s poruchou osobnosti je prostě téma, který by mě zajímalo.“ Podobně o tom smýšlí Šárka, která říká: „To jsme se vlastně shodly se všema kolegyněma nejenom z našeho střediska, ale už i z jiných středisek, že si všímáme nárůstu (...) právě klientů, co mají nějaký psychický problém. (...) A ty konzultace s nimi i vůbec ta komunikace jsou potom takové složitější a náročnější. I ty rizika jsou samozřejmě potom větší.“

Opakovaně zazněla také obava ohledně využití standardních komunikačních technik, kdy se participantky obávají, že by tito klienti na běžný způsob komunikace mohli reagovat negativně až agresivně. Například Viktorie k tomu uvádí: *„... když ten probační pracovník bude s tím člověkem pracovat podle nějakého naučeného schématu, podle nějakých naučených technik komunikace a použije to na klienta s nějakou diagnózou, nemusí to vůbec padnout na úrodnou půdu. A ba naopak – může to u něj vyvolat úplně obrácenou reakci.“* Hodnocení rizikovosti navíc není důležité pouze z hlediska bezpečnosti, ale je také součástí pracovní náplně, jak říká Dana: *„... hodně bych uvítala nějaký obsáhlejší školení týkající se psychiatrických poruch, psychiatrických diagnóz, poruch osobnosti a práce tady s těmito lidmi. Plus jako opravdu zaměření se na to, co je rizikový. (...) Protože po nás se svým způsobem chce, abychom do těch zpráv ty rizika psali a uváděli.“*

Za nejčastější psychiatrické diagnózy participantky označují schizofrenii, depresivní poruchy osobnosti, sexuální deviace a bludy. Jejich výskyt se navíc může pojít s užíváním omamných a psychotropních látek, což je u klientů PMS běžný fenomén. Andreu v tomto směru zajímá, *„jak třeba komunikovat s někým, kdo má evidentně nějakou schizofrenii. (...) A u těch opravdu vážnejch duševních poruch, že tady třeba klient vykládá, že mu něco raděj nějaký hlasy a tak, tak jak*

na tohle reagovat.“ O klientech s bludy se zmiňuje také Šárka: „... a oni jsou jako nemocní. Oni Vám tady řeknou, že slyší hlasy v hlavě nebo prostě tak.“

Z výpovědí je zřejmé, že se jedná o druhou nejčastěji uváděnou vzdělávací potřebu úřednic, která souvisí jednak s nárůstem těchto klientů, jednak se zvýšením rizikovosti jejich práce. Vzdělávání v této oblasti by podle nich mělo zahrnovat mj. rozpoznání projevů jednotlivých diagnóz, protože pokud nejsou uvedené v soudním spise, vnímají participantky chování klientů pouze jako nestandardní či podivné.

Viktimologie

Tato kategorie vychází z kódů *specifika komunikace s obětí, techniky komunikace s obětí, citlivé zacházení a prevence sekundární viktimizace a práce se zvlášť zranitelnými oběťmi*. Tematicky se zabývá prací s oběťmi trestné činnosti, tj. viktimologií v užším slova smyslu. (Viktimologie v širším smyslu se věnuje všem obětem – tedy např. i obětem válek nebo přírodních katastrof.) Participantky uvádějí, že se sice s oběťmi a poškozenými setkávají méně než s pachateli, nicméně vzhledem ke specifičnosti těchto klientů si potřebují prohloubit vzdělání. Mezi hlavní požadavky patří naučit se šetrnému zacházení, a předcházet tak možné sekundární viktimizaci. Šárka tuto potřebu popisuje jako: „V podstatě, jak s nima komunikovat. Jo? Jak je prostě nějak jako zbytečně nevracet do toho, co prožili. Znovu je netraumatizovat. Ale tak, aby to pro ně bylo nějak přínosné. Aby cítili úlevu, že se o to prostě někdo zajímá.“

Několik participantek zmiňuje problematiku práce s tzv. zvlášť zranitelnými oběťmi v případech týrání a domácího násilí, ale také trestné činnosti u mladistvých. Té se věnuje i Monika, která to objasňuje slovy: „... když mám ty oběti jako děti, tak se potkávám se zvlášť zranitelnými oběťmi. Takže zase posílit v tom tématu by taky nebylo od věci. Jo? Zvlášť teďka, když třeba u té mládeže hodně začíná být závažná trestná činnost. Červené spisy – násilná činnost, znásilnění, pohlavní zneužívání a tady ty věci. Jako posílit se v té komunikaci s tou

obětí.“ Úřednicím ovšem nejde jenom o právní pohled, ale také o subjektivní prožívání obětí. Reflektují, že i trestný čin, který z legislativního hlediska není závažný, může mít na poškozeného obrovský dopad. Marie vysvětluje: *„Já si toho člověka můžu jakoby sama pracovníčně zařadit, že je zvlášť zranitelná oběť a takhle s ním můžu pracovat. Byť se tam na to nevážou ty zákonný možnosti, ale on to tak prožívá. A tak to cítí, a tak v tom je.“*

Z výpovědí je patrné, že by probační úřednice právě kvůli obavám spojeným s vlastním nešetrným zacházením preferovaly vzdělávání vedené lektory, kteří s oběťmi sami pracují. Ti by jim měli dávat zpětnou vazbu při modelových situacích a nácviku komunikačních technik vhodných pro tuto skupinu klientů.

Krizová intervence

Kategorie je vytvořena na základě kódů *klient v krizi, principy krizové intervence, techniky krizové intervence, práce s klientem v akutní krizi, komunikace se suicidálním klientem a telefonická krizová intervence*. Tematicky se zabývá komunikací s klienty v akutní a chronické krizi i s jejich sociálním okolím. O dlouhodobější krizi v souvislosti s oběťmi mluví Markéta: *„... myslím si, že zvlášť pakliže jednáme i s těmi oběťmi, by krizová intervence taky vůbec nebyla od věci. (...) Právě ty oběti, který můžou prožívat tady takovýdle stavy. Jo? Takže to je pro nás taky důležitý.“* Naopak Viktorie svou potřebu vysvětluje na akutních krizích pachatelů, které mohou vzniknout přímo během konzultace: *„jako na to, že tady prakticky pracujeme s klienty, kterým oznamujem negationí informace, tak si myslím, že ta krizová intervence je tady úplně okrajová.“* Stejně tak Marie hovoří o náhlé reakci: *„A děje se mi i to, že třeba přijde s něčím úplně jiným a v tom rozhovoru pak dojdeme k nějaké oblasti nebo něčemu, že položím otázku a najednou se něco jakoby spustí. (...) Takže to je jedna z těch základních věcí, která by měla patřit k naší výbavě. Byť zase s tím respektem – nejsem psycholog, nejsem psychoterapeut. Na nic takovýho si nehraju. Ale aspoň zvládnutí toho okamžiku, než budu moct předat*

do odborné péče.“ Na konci této výpovědi zaznívá i opakovaně zmíněná skutečnost, že psychologická intervence není náplní práce probačního úředníka, ale někdy je zkrátka ošetření klienta před odesláním k odborníkovi nezbytné.

Participantky navíc uvádějí, že by poznatky z této oblasti kromě práce s klienty využily i při kontaktu s jejich blízkými. Ten probíhá nejčastěji po telefonu, jak říká Jana: „Anebo volají příbuzní, kteří se hroutí z toho, že někdo jde do vězení nebo zase něco spáchal.“ Na akutní krize řešené telefonicky upozorňuje také Monika, jejímž přáním je „prostě rozšířit ty obzory a možná ta telefonická krizová intervence jako oblast, co teďka celkem často využívám.“ Podobně to formuluje i Markéta, která od vzdělávání očekává „...třeba ten rozhovor po telefonu s někým, kdo zavolá a už má prostě ty tendence Vám to teďka předat a sdělit. A teď zřejmě očekává něco od Vás – protože jinak by Vám nevolal. Možná něco chce, možná pomoci nebo se jenom svěřit. Tak jak s tím v tu chvíli naložit.“ Všechny probační úřednice v požadavku na vzdělávání věnované krizové intervenci vyzdvihují techniky zklidnění klienta a jejich nácvik hraním rolí. Klára to popisuje slovy: „Abych si reálně nacvičila, jakým způsobem mám vlastně jednat, když člověk přijde takhle, takhle, takhle. Co jako použít, co mě napadne a prostě to není dobré, takže je třeba to odhodit a zase najet na nějakou jinou linku a takhle. Prostě opravdu ryze praktickýho zaměření.“

Nejčastěji uváděným tématem byla komunikace se suicidálním klientem. O té probační úřednice mluvily mj. v kontextu práce s klientem-manipulátorem, ovšem ani v těchto situacích zmínky o sebevraždě nepodceňují. Veronika k tomu říká: „A teď by pro mě právě možná bylo dobrý vědět, jak poznat, jestli to ten člověk opravdu myslí vážně anebo ne. Anebo to tak jenom říká, protože si o tom chce promluvit. Aby potom člověk neudělal nějakou chybu.“ Dana to reflektuje jako bezprostřední reakci na oznámení proměny podmíněného trestu ve výkon trestu odnětí svobody: „... ty lidi se mnohdy opravdu nacházejí v těžkých životních situacích a mnohdy nás můžou vnímat za ten

důvod, proč třeba mají jít do vězení. Což je samozřejmě nesmysl, protože to jsou jako oni – jejich způsob chování. Ale prostě vnímají, že to je na náš návrh. (...) A ano, přišel mi sem klient a chtěl páchat sebevraždu.“ Suicidální chování participantky někdy řeší i u klientů doma. Na takový případ vzpomíná Viktorie: „... v minulosti jsme měli klienta, který ji chtěl spáchat. Byl to klient na domácím vězení. Hodně o tom mluvil, i se o to pokusil. A ve finále to – krom toho, že jsme teda měli udělat jenom prostou návštěvu a kontrolu v místě bydliště – prostě skončilo hodinovým rozhovorem s tímto klientem a prakticky krizovou intervencí.“ Jak upozorňuje Markéta, stává se také, že klientské krize řeší po sebevražedném pokusu, kdy ale riziko suicidia přetrvává: „... jednou když přišel, tak mi říkal, no, že už to právě zkusil. Takže jsme se bavili o tom, co ho k tomu přivedlo a jak. (...) A bylo to dost podobný – sice to bylo ex post, že už to bylo po tom jeho pokusu (...), ale samozřejmě v tom stavu byl pořád. Že byl pořád v té depresi.“

Z výpovědí participantek vyplývá, že krizová intervence zahrnuje témata, o která mají opravdu velký zájem. Tyto vzdělávací potřeby totiž uvedly téměř všechny. Vyplývají jednak z toho, že se klienti mnohdy dlouhodobě nacházejí v situaci, která jim způsobuje psychické vypětí, jednak z akutních reakcí např. na rozhodnutí soudu v záležitosti jejich trestního stíhání.

Manažerské dovednosti

Tuto kategorii tvoří kódy *práce s časem, nastavení hranic s podřízenými, realizace výběrových řízení a vedení hodnotícího pohovoru*. Tematicky se týká vedoucích středisek a znalostí či dovedností, které by potřebovaly k manažerské práci. Ta je někdy problematická kvůli – jinak velmi kladně hodnoceným – přátelským vztahům na střediscích, které komplikující situace, kdy se vůči svým podřízeným mají vymezit. Týká se to především nastavení časových hranic, kdy se snaží být neustále k dispozici, což narušuje práci ve vlastní manažerské agendě. Druhým úskalím je hodnocení zaměstnanců, kdy participantky považují za obtížné sdělovat negativní zpětnou vazbu.

Dana k rozvoji těchto dovedností říká: „... myslím si, že vzdělávání manažerských dovedností se tady trochu podceňuje – jako že je toho málo. (...) Byť jsme malý střediska, tak přesto je to pro ty vedoucí prostě dobrá věc. (...) Myslím, že kdyby si tady vedoucí středisek jednou ročně prošli, já nevím, několikadenním školením v rámci manažerských dovedností, tak by to bylo bezva.“ Dalším tématem je realizace výběrových řízení. K tomu sice existují podklady, participantkám v nich ale chybí podrobnější informace k tomu, jak je vést a na co se při výběru uchazečů zaměřit. Anna o tom říká: „... potřebovala bych vzdělat v podobě výběrových řízení. Jo? To je tak jako věc, kterou děláme opravdu spíš podle intuice. Kdy teda máme nějaké písemné testy a strukturu pohovoru. (...) Ale je to všechno, co vzniklo tak nějak ad hoc a průběžně. (...) Byť na našem ředitelství máme personální oddělení a personalistky, tak my jako vedoucí středisek ty dovednosti nemáme. A ta výběrová řízení si děláme sami. (...) Potřebovala bych jakoby mnohem preciznější informace, jak ho dobře vést, na co se zaměřit, abysme třeba významně nechybovali.“

Z výpovědí je patrné, že vedoucí středisek vedle vzdělávacích potřeb týkajících se clientské práce – tedy těch, které mají společné s podřízenými – pociťují také potřeby specifické pro manažerskou pozici. Vedle vzdělávání by pro ně byla přínosná i možnost probírat konkrétní situace např. na supervizích. Ty probíhají pouze třikrát nebo čtyřikrát ročně, což nepovažují za dostatečné.

Nové informace z legislativy

Tato kategorie vznikla na základě kódů *legislativní novinky, novely zákonů* a *nové ústavní nálezy*. Tematicky se věnuje změnám právních předpisů, které v různé míře ovlivňují činnost probačních úředníků. Nezahrnuje jenom klíčové předpisy jako trestní zákon, trestní řád nebo zákon o obětech, ale např. také občanský zákoník či zákoník práce. Data v této kategorii interpretuji odlišnou optikou, a to, zda a nakolik se k participantkám tyto informace dostávají. Jejich pohledy se zásadně liší – některé uvádějí, že mají ze strany

ředitelství dokonalý servis, jiným přichází pouze část informací, některé dokonce zmiňují několikaměsíční prodlevu mezi vstupem změny v platnost a tím, kdy se o ní dozvěděly. Přestože jsou participantky aktivní v samostudiu, řešení v této oblasti kvůli množství změn vs. nedostatku času k jejich sledování považují za úkol ředitelství PMS. Například Veronika se k tomu vyjadřuje: „*Já si myslím, že tohle je otázka opravdu spíš na vedení organizace. Aby si tohle zajistilo, aby o tom prostě mělo přehled a jakmile zjistí, že je tam teda nějaká změna – která se nás může dotýkat ať už třeba přímo nebo nepřímo – aby potom tu informaci prostě sdílelo.*“ Stejně tak Viktorie to komentuje slovy: „*V čem já vidím strašně velkou mezeru je to, že tady ze strany vedení neexistuje, abysme dostávali informace o legislativních změnách. Každý pracovník si to musí hledat sám. Todleto je natolik časově náročné, že se domnívám, že kdyby měl zaměstnanec tady ten servis – že by mu prostě přišla na e-mail nová legislativní změna: ‚Nastudujte si to.‘ – v pohodě.*“ Od více úřednic tak vyvstává požadavek na vedení organizace ohledně vytvoření systému informování o legislativních novinkách. Daně by pomohlo, „*... kdyby nám přišlo červeně zvýrazněný jakože: ‚Tady si dejte pozor, došlo k téhle té změně.‘*“ S kolegyněmi se shoduje i Andrea, která říká: „*V různých zákonech, který se nás týká, se něco mění. A asi by na tom ředitelství měl být někdo takovej, kdo by to vycytával...*“ Návrh řešení tohoto problému pak předestírá Marie: „*Tohle je jedna z oblastí, kterou já bych uvítala – kdyby byl nahoře někdo, kdo nám to takzvaně vyzobne. (...) Shora něco chodí, ale není to takové úplné. Značka ideál – já bych si představovala, že by byl někde nějaký portál a dlaždička zrovna tohle: ‚Nově!‘ Informace k tomu jsou takový a pro nás takhle.*“

Zcela opačnou zkušenost má Jana, podle níž: „*Přijde celá zpráva, ale v rámci toho mailu je prostě komentář, kdy je třeba uvedeno: ‚Zaměřte se na stranu 2–3, odstavec 5 je pro vás velmi důležitý. Pak se zaměřte na závěr.‘ Jo? Takže to je i s komentářem, na co je dobrý se zaměřit, co je pro naši práci důležitý a podstatný. (...) Což je fajn, protože to šetří čas.*“ Podobně situaci popisuje Markéta, která

uvádí: „Takže když je něco důležitého, tak to prostě přinde e-mailem vyznačené s žádostí, že je to nutné. Jo? Že to prostě musíme nastudovat.“

Z výpovědí participantek vyplývá, že je tato potřeba významná a zároveň, že není na všech střediscích saturována stejně. Závěrem této kategorie je tak požadavek na Oddělení vzdělávání ředitelství PMS, aby zajistilo jednotný systém, v němž budou včas uvedené informace o legislativních novinkách s vyzdvihnutím toho, co je podstatné v praxi.

6.2 Strategie používané k saturování vzdělávacích potřeb

Odpověď na druhou výzkumnou otázku tvoří celkem pět kategorií představujících činnosti, které probační úřednice dělají, aby saturovaly své vzdělávací potřeby. Jsou jimi samostudium, investování vlastních prostředků a času, využívání neformálních vztahů na pracovišti, využívání neformálních vztahů mimo pracoviště a využívání interních možností profesního rozvoje. Tyto činnosti se dále člení do specifických aktivit, které jsou výsledkem otevřeného kódování.

Samostudium

Tato kategorie vychází z kódů *dohledávání informací na internetu a dohledávání informací v literatuře* a věnuje se studijním činnostem, které participantky dělají během pracovní doby. Nestojí je tedy volný čas ani soukromé finanční prostředky. O této strategii mluví v souvislosti s reaktivními vzdělávacími potřebami, jejichž saturování je neodkladné. Monika k tomu říká: „Někdy je nejrychlejší, když to udělám sama – nastuduju, podívám se, co se děje, jak to je. (...) Tím, že jsem měla i mladistvé s nějakou touto psychiatrickou diagnózou a s poruchou osobnosti, tak jsem si v podstatě jak kdyby o té dané poruše, co mě zajímalo, načítala sama.“ Nutnost bezprostředního získání informací zmiňuje Viktorie: „Tady je právě problém toho, že pokud by vznikla nějaká časová prodleva třeba dvou, tří měsíců, než by to někdo začal řešit... Já s tím klientem potřebuju jednat teď hned. Já nemůžu

čekat, až na to někdo vymyslí nějaké vzdělávání...“ Probační úřednice opakovaně uváděly, že samostudium vnímají jako nedílnou součást své práce. Slovy Katky: *„Jestliže narazím na to, že má klient napsáno, že má třeba nějakou psychickou poruchu, tak si prostě ty materiály najdu a dostuduju.“* Podobně Markéta mluví o dohledávání informací jako o běžné praxi: *„... měla jsem takovou potřebu, že jsem si k tomu i sama vyhledala odbornou literaturu a dívala jsem se na nějaký základní aspekty, jak postupovat ve chvíli, kdy se tady zjeví klient, který uvažuje o sebevraždě a začne se mi s tím svěřovat.“*

Tuto činnost participantky považují za základ, na který případně navazuje použití dalších strategií. Klára to popisuje takto: *„Takže zběžný přehled všichni dostanou a pak už je to prostě takový, že si člověk dočte další informace na internetu, z publikací a různě. (...) U mě to taky funguje tak, že když o něčem potřebuju mít větší poznatky, tak si to ze začátku nastuduju sama a prostě až potom, když mám za to, že to jako prakticky nedokážu aplikovat tak dobře, jak to mám nastudované, si říkám, že by se možná hodil nějaký kurz.“* Také Eliška přistupuje k saturování vzdělávacích potřeb samostatně: *„Jestliže má někdo problém s poruchou osobnosti a já jsem se s tím nesetkala, tak okamžitě nepoutíkám za kolegou, ale nejprve si něco načtu. Abych věděla, jak na toho klienta mám jít.“*

Z výpovědí je zřejmé, že participantky samostudium využívají jako nejčastější strategii saturování vzdělávacích potřeb. Je to pro ně – zcela v souladu se zákonem o PMS – přirozená činnost, na níž eventuelně navazuje konzultování problematických oblastí s kolegy na středisku nebo vznesení požadavku na vzdělávání.

Investování vlastních prostředků a času

Kategorie je vytvořená na základě kódů *půjčování literatury z knihoven, pořizování vlastní literatury, studium na vysoké škole, absolvování specializovaných výcviků a účast na konferencích*. Tematicky se zaměřuje na vzdělávací aktivity probíhající mimo pracoviště, tzn. ve volném čase participantek, jejichž

výsledky v práci používají. V některých případech do nich navíc investují vlastní finanční prostředky. Katka vysvětluje, že má „... pořád potřebu někde si číst něco odbornýho nebo tak. Jo? Nejsem mistr světa. Já si myslím, že tady v tomto směru jsem hodně pokorná. Takže si hodně hledám informace, kupuju si knížky.“ Několik úřednic pak nastoupilo do dlouhodobého vzdělávání v podobě dalšího vysokoškolského studia nebo výcviků. O tom mluví například Lenka: „... vlastně jsem prošla studiem sociální politiky a sociální práce a vzděláváním v rámci psychologie, psychoterapie, mediálních a komunikačních činností.“ Potřebu prohloubení znalostí má Marie, která ji objasňuje takto: „U Služby samozřejmě na začátku v tom KVK byly bloky, kdy jsme se tady tomu věnovali. Pro mě nedostatečné. Já jsem si jakoby sama doplnila vzdělání ve výcviku v mediaci mimo Službu. A to si myslím, že by prostě mělo být – že by si každý, kdo bude směřovat a nastupovat na pozici toho, kdo ty mediace bude vykonávat, měl projít aspoň tím základním výcvikem. (...) A tohle lze pořád pilovat a posouvat dál a dál.“

Vyhledávanou možností vzdělávání na pomezí pracovního a volného času je pro participantky účast na odborných konferencích. Anna k tomu říká: „myslím si, že to zase máme možnost získávat při těch různých konferencích. Jo? Který máme s Bílým kruhem bezpečí v Olomouci, kde se jako zase ten seminář věnuje obětem, dopadům (trestného činu). Kde tam hovoří psychologové a specialisté tady na tu oblast.“ Pravidelně na konference chodí Andrea, která oceňuje především pohledy odborníků: „... Krajský ředitelství Policie vždycky jednou za rok pořádá nějaký takový celodenní konference. Třeba na téma té práce s obětí, když tam je paní doktorka Čírtková. Tak od konkrétních lidí, od konkrétních odborníků člověk dycky může načerpat.“ Konferencí se účastní také Monika, jež vzpomíná: „... na podzim jsem byla i na Justiční akademii, kde byla nějaká drogová konference na dva dny. Kde byli jak z Vězeňské služby, tak prostě z protidrogové centrály. (...) Ted' jsem zase byla na té drogové konferenci Sananimu. Tam jsem měla vytipovaný témata, co by mě jako zajímaly.“

Z výpovědí participantek vyplývá, že jsou profesnímu rozvoji ochotné věnovat svůj volný čas i peníze. Některé v této souvislosti zmiňují zaměstnanecký benefit flexibilní pracovní doby, kdy si čas strávený vlastním vzděláváním nadpracují jindy. Z jejich přístupu je patrné, že mu přiřkládají velkou váhu, což považují za základní předpoklad pro výkon profese probačního úředníka.

Využívání neformálních vztahů na pracovišti

Tuto kategorii tvoří kódy *obracení se na kolegy, využívání intervizí, využívání supervizí a účast na týmových poradách*. Tematicky se zabývá činnostmi, kdy se participantky za účelem profesního rozvoje obracejí na kolegyně. To se nejčastěji děje v rámci středisek, kde vzájemně využívají své znalosti a zkušenosti při konzultacích a intervizích. U jedné jsem dokonce byla přítomná během rozhovoru s Marií, která to následně komentovala slovy: *„To je přesně to sdílení, které tady máme – ať už lidské, i to profesní. Samozřejmě máme systém supervizí. (...) Ale jakoby tím, že nejsou tak intenzivní, tak ve chvíli, kdy se něco děje, pro nás ta pomoc musí přijít okamžitě. A tu prostě vím, že tady mám v kterékoliv kanceláři. (...) Tak když je potřeba, tak si buďto napíšeme nebo oběhneme a sedneme si buďto všichni anebo chodíme individuálně. Každý jsme tady jakoby specialista na něco. Takže to, co jste tady zrovna teďka měla možnost zachytit, tak tak nějak to prostě proběhne a vyřeší se, co je v tu chvíli potřeba.“* Obdobnou pozitivní zkušenost popisuje Gabriela: *„Když mám nějaký problém, tak za nimi prostě jdu hned a řeším to s nimi. (...) Kdykoliv, když je nějaký problém, můžu přijít za kýmkoliv. Takže to je super.“* Participantky také kladně hodnotí možnost využít znalostí kolegyní nabytých v minulých zaměstnáních. Dana k tomu se smíchem říká: *„Naše nová kolegyně je právě původně pracovnice hmotné nouze Úřadu práce. A vnímáme to jako obrovský přínos, protože jako zase donesla něco nového. Má novou informaci, takže my ji teďka obrovsky zneužíváme (...), když potřebujeme řešit*

s klienty, třeba jak jsou na tom s hmotnou nouzí, když se odvolávají, když jim bylo řečený, že něco nejde.“

V rámci týmů dochází k uspokojování vzdělávacích potřeb také na poradách. Gabriela k jejich průběhu uvádí: *„Vždycky jsme dotázáni, jestli máme něco, co bysme právě potřebovali probrat a vždycky je tam tomu vyčleněnej čas. (...) Jedeme nějaký kolečko, jak se máme, pak jak se máme pracovní a pak se vlastně jede další kolečko – jestli má někdo něco, co by nutně potřeboval probrat. Tak se pak zaměřujeme na ty témata.“* Nové podněty participantky získávají i od kolegů z jiných středisek, a to díky pravidelným supervizím. Na těch oceňují prostor hlouběji se věnovat problematickým tématům. Marie vysvětluje: *„Supervizní skupiny teďka máme v podstatě nastaveny tak, že se setkáváme v našem Severomoravském kraji. Je několik skupin a měli bysme teda mít minimálně tři ty supervizní setkání v průběhu roku. S tím, že současný supervizor je naprosto skvělý a opravdu jde po tom, co my potřebujeme. Takže vybíráme, co zrovna koho jakoby pálí a dostane se nám konkrétních podnětů a zpětných vazeb. Ať už od něj, tak si můžeme dát i vzájemně.“* O přínosu supervizí mluví i Viktorie: *„... já ty supervize kvituju s povděkem, jako mě to pomáhá. Jo? Ať už v oblasti toho vzdělávání... Protože se třeba dozvím od kolegyně, že řešila nějaký případ a třeba oslovila toho, toho. A mě to třeba nenapadlo, že bych nějakou takovou instituci nebo někoho mohla oslovit, protože jsem ten případ řešila taky, ale řešila jsem si ho prostě po svém.“*

Z výpovědí je patrné, že probační úřednice vnímají velkou podporu v týmech, kde nejčastěji využívají strategii intervizí. Ty preferují pro okamžitou možnost využít znalosti a zkušenosti služebně starších kolegyně i těch, které mají díky předchozím zaměstnáním přehled v určité oblasti. K saturování vzdělávacích potřeb využívají rovněž týmové porady a supervize s pracovníky z ostatních středisek, které jim podobně jako intervize slouží jednak jako nástroj psychohygieny, jednak jako příležitost ke vzdělávání.

Využívání neformálních vztahů mimo pracoviště

Tato kategorie je utvářena kódy *spolupráce s policisty* a *oslovování známých působících v daném oboru*. Tematicky objasňuje situace, kdy participantky pro saturování vzdělávacích potřeb využívají známé, kteří jsou experty v určité problematice. Tuto strategii nejčastěji zmiňují v kontextu řešení bezpečnosti a neformálních kontaktů s příslušníky Policie ČR. To se týká například střediska, kde pracuje Anna: *„My jsme se tady domlouvali lokálně, na což přistoupila Policie i naše ředitelství a dali tomu zelenou. Takže jsme si jednou za měsíc mohli udělat takové pravidelné kurzy sebeobrany tady s místními policisty-sebeobranáři. (...) Jo? Což jako bylo skvělé, nám se to hrozně líbilo. My jsme tam opravdu v té tělocvičně mohli cvičit i nějaké chvaty, hmaty.“* Zkušenost s podobnou spoluprací má i Lenka: *„Výhoda toho (...) byla, že jsme tady měly místní policisty, kteří nám vlastně prošli to středisko, poukázali na nějaká riziková místa. (...) Bavili jsme se o způsobu rozestavení nábytku v kancelářích, bezpečné únikové cesty a tak dále.“* Dle Viktoriiniých slov to byly jedny z nejprínosnějších poznatků za celou dobu jejího působení u PMS: *„... oni byli ti, kteří nás to tady celé dopoledne učili. Aby ten pracovník nebyl v ohrožení – a když by byl v ohrožení, tak aby na to nedoplatil. Učili nás práci, když my jdeme ke klientovi. Techniku, jak do toho obydlí vstupovat, co zkontrolovat, jak si dělat bezpečný únikový cesty. Učili nás při útoku zvířete a potom prostě i prakticky v tělocvičnách – jak padat, jak utíkat. Když na nás někdo zaútočí, jak se z toho vymanit, utéct a zavolat si pomoc.“*

Probační úřednice za účelem profesního rozvoje vedle policistů oslovují také známé působící v konkrétních oblastech. Dana to oceňuje, když potřebuje poradit ohledně dluhů: *„Já mám třeba kamaráda, kterej dělá insolvenčního správce. A snažila jsem se ho tady v tomto vytěžit.“* Andrea si pochvaluje kontakt na specialistu v práci s oběťmi: *„Vím, že někdy v minulosti jsem v nějakým konkrétním případě telefonovala do Bílého kruhu bezpečí a radila jsem se. (...) I proto, že jsem tam vlastně měla známýho, kterej tam pracoval a vlastně to nějak*

spoluzakládal. (...) Takže třeba když jsem tady řešila něco s nějakou obětí a chtěla jsem se poradit, tak jsem tam volala.“ Lenka má zase známé na úřadech: „... prostě se o tom dozvíme v rámci neformálních vztahů s pracovníky z jiných úřadů.“

Z výpovědí participantek vyplývá, že obdobně jako intervize na střediscích využívají možnost poradit se s kolegy mimo PMS. Jedná se o experty z různých profesí, které kontaktují za účelem získání informací potřebných pro klientskou práci i zvýšení vlastní bezpečnosti.

Využívání interních možností profesního rozvoje

Tato kategorie je vytvořena na základě kódů *účast na SDV a jiném vzdělávání* a *vyjádření vzdělávacích potřeb* a tematicky se týká činností vedoucích k uspokojování potřeb rozvoje v rámci PMS. K tomu participantky využívají systém dalšího vzdělávání i jiné vzdělávací možnosti, nebo o těchto potřebách informují své nadřízené. Anna říká: *„Po tom vzdělávání jsme volali. (...) My jsme ten podnět dali, teď nám to vlastně ředitelství opravdu zajistilo (...) a do Služby šla ta široká nabídka.“* Ochotu managementu vyslyšet potřeby zaměstnanců si pochvaluje Katka: *„... když potřebujeme třeba nějaký seminář k něčemu nebo něco, tak se to přes vedoucího a krajskýho vedoucího vždycky nějak zajišťuje. Teď například potřebujeme doškolení k tomu, jak funguje správní deník. (...) Tak jsme tady v téhle věci žádali (...) a už máme přislíbeno, už se na tom pracuje. (...) Takže zase když ta poptávka je, tak se ředitelství (...) snaží zajistit, aby to bylo. Anebo to třeba nebude teď, ale bude to za půl roku. Ale už se s tím nějak počítá, už se o tom ví a ty lidi se do toho prostě můžou hlásit.“* Andrea popisuje zkušenost, kdy formulováním vlastní potřeby ukázala vedení nový směr profesního rozvoje zaměstnanců: *„A s těma motivačníma rozhovorama to byl takovej můj osobní majstrštyk. Protože jsem sama něco potřebovala a cítila jsem, že se potřebuju nějak vyvíjet. (...) Tak jsem akorát požádala na ředitelství, jestli bych na to jako mohla dostat regulérní volno. Jo? A tenkrát tam byl jako zástupce ředitele velice schopný člověk, který se na to opravdu podíval a zjistil: ‚Dyť to je dobrý! Proč to neděláme pro všechny?!‘ Takže to pak vlastně*

zařadili do toho vzdělávání, že jsem se toho zúčastnila v rámci práce. A teda plus další kolegové.“ Probační úředníci navíc mají možnost probrat své vzdělávací potřeby s tutory či regionální vedoucími, jak uvádí Monika: „... regionální vedoucí vždycky dá dotaz, jestli má někdo nějaký témata, v kterých by se chtěl rozvinout. (...) A pak se to prostě nějak společně hodnotí, co vyjde jako nejvyšší jmenovatel, a potom se to Praha – co má na starost vzdělávání – snaží dát nějak dohromady.“

Z výpovědí probačních úřednic je zřejmé, že využívání možností profesního rozvoje poskytovaného PMS tvoří jakýsi protipól ke strategii samostudia. To používají u neodkladných, reaktivních vzdělávacích potřeb, zatímco vzdělávání v rámci PMS volí u potřeb proaktivních, jejichž uspokojení není bezprostředně nutné. Participantky zároveň tutorům pro vzdělávání a regionálním vedoucím oznamují své rozvojové potřeby, s nimiž tito pracují.

7. Výsledky výzkumu a diskuse

Výzkumné šetření mělo zodpovědět dvě hlavní výzkumné otázky. První otázka „V jakých profesních oblastech probační úředníci pocítují subjektivní vzdělávací potřeby?“ směřovala k objasnění konkrétních témat profesního rozvoje. Sloužila tak pro analýzu vzdělávacích potřeb, které jsem identifikovala na úrovni pracovníků – tj. probačních úředníků středisek PMS v Olomouckém kraji. Z dat jsem vyvodila celkem osm oblastí vzdělávání. První z nich jsou *motivační rozhovory*, které jsou žádoucí za účelem prohloubení dovednosti motivovat klienta. Ta je klíčová pro jeden z hlavních účelů připisovaných probačnímu dohledu, tedy pro postupnou transformaci společensky neakceptovatelného chování klientů směrem k platným sociálním normám. Vzhledem k tomu, že klienty PMS jsou často osoby ve složité finanční situaci, uvádějí probační úřednice opakovaně také potřebu vzdělávání v oblasti *státní pomoci klientům* a systému jejích dávek. Tyto znalosti by využily jednak pro práci s klienty bez prostředků, jednak pro práci s osobami propuštěnými z výkonu trestu odnětí svobody, u nichž vnímají významnou souvislost mezi nedostatkem peněz a rizikem opětovného páchaní trestné činnosti. Velkou část cílové skupiny probačních úřednic tvoří také předlužení klienti, ocenily by proto vzdělávání v *dluhové problematice*. O ní mají obecný přehled, který by potřebovaly prohloubit a doplnit o aktuální informace. Z těch byla jednoznačně nejvyšší poptávka po novele insolvenčního zákona proběhnuvší v roce 2019. Tato vzdělávací potřeba již pochopitelně není aktuální, nicméně vzhledem k opětovné novelizaci tohoto zákona v loňském roce může vyvstávat znovu. Mezi klienty probačních úřednic se dle jejich slov stále častěji vyskytují *osoby s psychiatrickou diagnózou*. Tato proměna cílové skupiny se promítá do otázek týkajících se bezpečnosti a zvýšení rizikovosti jejich práce. Uvítaly by tak možnost rozvoje v komunikaci s osobami s duševními onemocněními či poruchami osobnosti. Psychické

obtíže, ale i každodenní situace dle slov participantek u klientů nezřídka vyvolávají stres a zvýšené psychické vypětí, jenž může přerůst až do akutní nebo dlouhodobé krize. Potřebu vzdělávání v *krizové intervenci*, kterou v této souvislosti vyjádřily téměř všechny probační úřednice, tak považuji za nejdůležitější výzkumem identifikovanou oblast. Mimo jiné z toho důvodu, že dovednost pracovat s klientem v krizi může mít pozitivní dopad nejenom na práci samotnou, ale v širším měřítku také na její bezpečnost a psychickou pohodu zaměstnanců PMS. Šestá zjištěná vzdělávací potřeba se vztahuje na práci s oběťmi – v některých případech provázanou s poskytnutím výše zmíněné krizové intervence – a na profesní rozvoj v oblasti *viktimologie*. Tato témata se věnují komunikaci s oběťmi trestných činů i zvláště zranitelnými oběťmi a prevenci sekundární viktimizace. U vedoucích středisek výzkum odhalil potřebu vzdělávání v *manažerských dovednostech*, mezi něž patří práce s časem, vymezení hranic vůči podřízeným a realizace výběrových řízení. Poslední identifikovaná oblast vzdělávacích potřeb se pojí s *novými informacemi z legislativy*. Ty participantky studují samostatně, nicméně míra jejich distribuce z vedení na jednotlivá střediska se markantně liší. Spíše než vzdělávací potřeba jako taková, zde proto vyvstává požadavek na Oddělení vzdělávání ředitelství PMS, aby zajistilo jednotný systém informování o legislativních novinkách s vyzdvihnutím toho, co je podstatné pro praxi.

Pomocí druhé výzkumné otázky „Jaké činnosti dělají, aby tyto potřeby saturovali?“ jsem chtěla objasnit, jaké strategie probační úřednice volí k uspokojení svých vzdělávacích potřeb. Na tuto otázku odpovídá celkem pět druhů činností. Nejčastější odpovědí je *samostudium* v podobě čerpání informací z tištěných zdrojů a internetu, na což eventuelně navazují další aktivity. Druhou možností je *investování vlastních prostředků a času*, které je důkazem velkého významu přikládanému profesnímu rozvoji. Za tímto účelem si participantky pořizují literaturu, účastní se konferencí, nebo dokonce absolvují odborné výcviky a opětovně studují na vysokých školách.

Jinou aktivitou vedoucí k saturování vzdělávacích potřeb je *využívání neformálních vztahů na pracovišti nebo mimo něj*. V rámci PMS se probační úřednice většinou obracejí na kolegyně na střediscích, kde pro téměř okamžité řešení problematických situací využívají intervizi. K saturování vzdělávacích potřeb dochází rovněž na týmových poradách a supervizích s pracovníky z ostatních středisek. Neformální vztahy mimo pracoviště participantky volí v případě, kdy potřebují znalosti nespádající do odbornosti zaměstnanců PMS. V těchto situacích se obracejí na kamarády a známé např. z řad policistů, úředníků jiných institucí nebo psychologů. Pátou a poslední strategií saturování vzdělávacích potřeb představuje *využívání interních možností profesního rozvoje*, kdy se úřednice zapojují do veškerých edukačních aktivit poskytovaných zaměstnavatelem. Zde spadá jak účast na interním vzdělávání – tak, jak jej popisují ve čtvrté kapitole – tak účast na akcích realizovaných externími vzdělávacími institucemi, které ovšem PMS zprostředkovává. Cesta k uspokojení vzdělávacích potřeb také může mít podobu jejich oznámení příslušným nadřízeným, kteří s nimi pracují.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že jsou participantky v identifikaci i saturování svých vzdělávacích potřeb velmi aktivní. To vychází z přístupu „klient na prvním místě,“ kdy jim jde v první řadě o to, aby vedle kontrolní role byly ve svém povolání schopny kompetentně zastat i roli pomáhající. Paleta činností vedoucích k uspokojování vzdělávacích potřeb je poměrně rozsáhlá a volbu konkrétní aktivity určuje to, co účastnice výzkumu v dané situaci považují za nejefektivnější. Klíčovým faktorem rozhodování je, o jaký typ vzdělávací potřeby se jedná. U proaktivních potřeb spojených s komplexním získáním či prohloubením znalostí a dovedností v nějaké oblasti preferují úřednice vzdělávací systém PMS, který obecně hodnotí velmi kladně. Jeho nevýhodou je přirozeně pomalá odezva na dílčí problematické situace, jejichž řešení potřebují k výkonu práce „tady a teď.“ V tomto případě se jedná o reaktivní vzdělávací potřeby, k jejichž saturování volí odlišné činnosti –

nejčastěji samostudium nebo využití neformálních kontaktů v rámci PMS i mimo ni. Závěrem lze tedy konstatovat, že jsou probační úřednice v uspokojování svých vzdělávacích potřeb nejenom aktivní, ale také vysoce efektivní, kdy flexibilně volí takové strategie, které jsou v daném případě nejvhodnější. Sekundárně volbu ovlivňují i časové možnosti, jelikož kvůli vysokému počtu spisů na hlavu a případné kumulaci funkcí na střediscích participantky opakovaně poukazovaly na nedostatek času pro vlastní profesní rozvoj.

Je nasnadě, že limity mých výzkumných zjištění vyplývají z neaktuálnosti dat. Přesto se domnívám, že mohou Oddělení vzdělávání PMS sloužit jako cenná zpětná vazba ke vzdělávacím potřebám řadových zaměstnanců. Další možností práce s výsledky výzkumu by tak mohlo být např. dotazníkové šetření zjišťující, zda a nakolik jsou identifikované oblasti profesního rozvoje stále aktuální. V případě kladných odpovědí by pak mohly být využity v projektování vzdělávacích aktivit na míru probačním úředníkům.

Závěr

Cílem této magisterské diplomové práce bylo objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů. Pro jeho dosažení jsem pracovala s odbornou literaturou, interními materiály Probační a mediační služby a dalšími relevantními zdroji.

V úvodní části práce jsem nejdříve teoreticky ukotvila základní pojmy týkající se problematiky vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a celoživotního učení. Dále jsem objasnila postavení a vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby v rámci veřejné správy. Druhá kapitola poskytla odborný rámec pro výzkum vzdělávacích potřeb probačních úředníků včetně stručné deskripce vybraných technik jejich identifikace. Následně jsem představila Probační a mediační službu České republiky, její cíle, poslání a personální zajištění. Zaměřila jsem se přitom na pozici probačních úředníků a jejich cílovou skupinu. Ve čtvrté kapitole jsem komplexně popsala systém interního vzdělávání zaměstnanců Služby, jež jsem studovala v rámci přípravy na realizaci terénního výzkumu.

V empirické části diplomové práce jsem se věnovala analýze vzdělávacích potřeb, které jsem zjišťovala na úrovni jednotlivých pracovníků, tedy probačních úředníků působících na střediscích v Olomouckém kraji. Hlavním výzkumným záměrem bylo zjistit, jaké jsou jejich subjektivně pociťované vzdělávací potřeby a jaké strategie volí, aby je saturovali. S ohledem na zvolené téma a stanovený cíl jsem pro realizaci výzkumného šetření zvolila kvalitativní metodologii, kdy jsem jako metodu sběru dat použila polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Získaná data jsem zpracovala pomocí otevřeného kódování za využití techniky označované jako papír a tužka (tzn. kódování v ruce). Následně jsem vytvořila kategorie – sjednocující většinou dva až čtyři kódy – a výsledná zjištění interpretovala prostřednictvím techniky tzv. vyložení karet.

Z odpovědí na první výzkumnou otázku vedoucí k identifikaci subjektivně pociťovaných vzdělávacích potřeb vyplynulo celkem osm oblastí vzdělávání požadovaných probačními úřednicemi. Těmi jsou motivační rozhovory, státní sociální podpora, dluhová problematika, klienti s psychiatrickou diagnózou, krizová intervence, viktimologie, manažerské dovednosti a nové informace z legislativy. Odpovědi na druhou výzkumnou otázku pak odhalily pět typů činností, které probační úřednice dělají, aby své vzdělávací potřeby satureovaly. Jsou jimi samostudium, investování vlastních prostředků a času, využívání neformálních vztahů na pracovišti, využívání neformálních vztahů mimo pracoviště a využívání interních možností profesního rozvoje. Z výsledků výzkumu vyplývá, že jsou probační úřednice v uspokojování svých vzdělávacích potřeb velmi efektivní, kdy flexibilně volí nejvhodnější strategie vzhledem k tomu, zda se jedná o reaktivní či proaktivní vzdělávací potřeby a s ohledem na časové možnosti.

Cílem mé diplomové práce bylo objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů, čehož se mi podařilo dosáhnout. Její hlavní přínos spatřuji v možnosti využít identifikované oblasti vzdělávání k plánování rozvoje zaměstnanců, případně k projektování vzdělávacích aktivit tzv. na míru probačním úředníkům.

Na úplný závěr si dovoluji citovat Marii, s jejímž výrokem ohledně profesního rozvoje se zcela ztotožňuji nejen jako studentka andragogiky, ale i jako pracovnice v sociálních službách: „*Ten, kdo pracuje s lidma, je podle mě věčný začátečník – protože nikdy nemá dva stejné lidi.*“

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

1. Armstrong, M. (1999). *Personální management* (přeložili Jaroslav Berka a Josef Koubek). Grada.
2. Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Grada Publishing.
3. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* (přeložil Josef Koubek). Grada Publishing.
4. Asociace nestátních neziskových organizací Jihomoravského kraje, z. s. (2016). *Co to jsou nestátní neziskové organizace (NNO)?* <https://www.anojmk.cz/co-jsou-nestatni-neziskove-organizace-nno>
5. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Grada.
6. Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
7. Bočková, V. (2002). *Vzdělávání – průvodní jev života*. Univerzita Palackého.
8. Buckley, R., & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.
9. Commission of the European communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
10. Corbinová, J. M., & Strauss, A. L. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* (přeložil Stanislav Ježek). Albert.
11. Čechák, V. (2006). Osobnost pracovníka (úředníka) veřejné správy. In *Vzdělávání úředníků ve veřejné správě: sborník příspěvků z konference* (s. 18–22). Univerzita Palackého v Olomouci.
12. Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In M. Dvořáková & M. Šerák, *Andragogika a vzdělávání dospělých: Vybrané kapitoly* (s. 106–120). Charles University in Prague, Faculty of Arts Press.
13. Dvořáková, Z. et al. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. C. H. Beck.
14. Fenyk, J., Gřivna, T., & Císařová, D. (2015). *Trestní právo procesní* (6., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.
15. Fromm, E. (2009). *Cesty z nemocné společnosti: sociálně psychologická studie*. Earth Save.

16. Gadasová, D., & Polián, M. (2000). *Správní právo: obecná část – právní základ veřejné správy* (1. díl, Veřejná správa, správní právo, prameny správního práva). Univerzita Palackého.
17. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3., aktualizované vydání). Portál.
18. Kadečka, S. (2003). *Právo obcí a krajů v České republice*. C.H. Beck.
19. Karabec, Z. (2003). Koncept restorativní justice. In Z. Karabec (Ed.), *Restorativní justice: sborník příspěvků a dokumentů* (s. 5–21). Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
20. King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (p. 11–22). Sage.
<https://smpncilebak2011.files.wordpress.com/2011/11/essential-guide-to-qualitative-in-organizational-research.pdf>
21. Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Management Press.
22. Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (4., rozšířené a doplněné vydání). Management Press.
23. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (7th edition). Routledge.
24. Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, Inc.
25. Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd edition). Princeton: Van Nostrand Reinhold.
26. Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D. J. Rog, *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd edition, p. 214–253). SAGE Publications, Inc.
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23772_Ch7.pdf
27. Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: an introduction* (Updated edition). Jossey-Bass.
28. Ministerstvo spravedlnosti (2007). *Statut Probační a mediační služby ČR*. Účinnost od 1. 1. 2008.
29. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*.

30. Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přepracované vydání). ASPI.
31. Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie* (2., rozšířené vydání). Vodnář.
32. Národní pedagogický institut České republiky (2019). *Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení*. <https://www.nidv.cz/oblasti-dvpp-a-podpory/studia-pro-splneni-kvalifikacnich-predpokladu/kvalifikacni-studium-pro-reditele-skol-a-skolskych-zarizeni>
33. OSN (2003). Základní principy restorativní justice. In Z. Karabec (Ed.), *Restorativní justice: sborník příspěvků a dokumentů* (s. 66–71). Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
34. Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník: lidské zdroje. Výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Academia.
35. Peková, J., Pilný, J., & Jetmar, M. (2008). *Veřejná správa a finance veřejného sektoru* (3., aktualizované a rozšířené vydání). ASPI Wolters Kluwer.
36. Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozšířené vydání). Grada Publishing.
37. Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Triton.
38. Probační a mediační služba České republiky (2011). *Pokyn ředitele PMS č. 4/2011, o podmínkách odborného rozvoje zaměstnanců PMS (Spr. 63/2011)*.
39. Probační a mediační služba České republiky (2013 a). *Program Systému dalšího vzdělávání pro úředníky a asistenty Probační a mediační služby (Spr. č. 140/2013)*.
40. Probační a mediační služba České republiky (2013 b). *Prováděcí předpis k realizaci Systému dalšího vzdělávání (Spr. č. 140/2013)*.
41. Probační a mediační služba České republiky (2014 a). *Návrh aktualizace Studijního programu pro kvalifikační, specializační a další vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby na vzdělávací období 2015/2017 (Spr. č. 300/2014)*.
42. Probační a mediační služba České republiky (2014 b). *Studijní program pro kvalifikační, specializační a další vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby na vzdělávací období 2015/2017*.
43. Probační a mediační služba České republiky (2019). *Organizační řád (Spr. č. 02404/2018-034)*.

44. Probační a mediační služba České republiky (2021). *Pravidla a standardy probační a mediační činnosti*.
45. Probační a mediační služba České republiky. (2002–2021). *Poslání a cíle*.
<https://www.pmscr.cz/poslani-a-cile/>
46. Prokopenko, J., & Kubr, M. et al. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů* (přeložili Stanislav Jurnečka, Stanislav Spanilý a Jiří Vejdělek). Grada.
47. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
48. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualizované a rozšířené vydání). Portál.
49. Ross-Gordon, J. M., Rose, A. D., & Kasworm, C. E. (2017). *Foundations of adult and continuing education*. Jossey-Bass, A Wiley Brand.
50. Rozum, J. (2003). Činnosti probační a mediační služby z pohledu restorativní justice. In Z. Karabec (Ed.), *Restorativní justice: sborník příspěvků a dokumentů* (s. 39–48). Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
51. Rozum, J., Kotulan, P., & Vůjtěch, J. (2000). *Výzkum nově zavedených prvků probace do trestního práva ČR*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
52. Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Barbara Budrich Publishers.
53. Šerák, M. (2016). Koncept celoživotního učení. In M. Dvořáková & M. Šerák, *Andragogika a vzdělávání dospělých: Vybrané kapitoly* (s. 89–105). Charles University in Prague, Faculty of Arts Press.
54. Štern, P., Ouředníčková, L., & Doubravová, D. et al. (2010). *Probace a mediace: možnosti řešení trestných činů*. Portál.
55. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vydání). Portál.
56. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada Publishing.
57. Úlehla, I. (2005). *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe* (3. vydání). Sociologické nakladatelství (SLON).
58. UNESCO (1977). *Adult Education Information Notes No. 1.: The general conference adopts a recommendation on adult education*.

59. Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing.
60. Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita.
61. Ústava České republiky – ústavní zákon č. 1/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 347/1997 Sb., 300/2000 Sb., 448/2001 Sb., 395/2001 Sb., 515/2002 Sb., 319/2009 Sb., 71/2012 Sb. a 98/2013 Sb.
62. Zákon č. 45/2013 Sb., o obětech trestných činů a o změně některých zákonů (zákon o obětech trestných činů)
63. Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení)
64. Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád)
65. Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (zákon o Probační a mediační službě)
66. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
67. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávných celků a o změně některých zákonů
68. Zehr, H. (2003). *Úvod do restorativní justice*. Sdružení pro probaci a mediaci v justici (SPJ).

Seznam použitých zkratk

- ☞ KVK – kvalifikační vzdělávací kurz
- ☞ OČTR – orgány činné v trestním řízení
- ☞ OPP – Obecně prospěšné práce
- ☞ PMS – Probační a mediační služba České republiky
- ☞ SDV – Systém dalšího vzdělávání
- ☞ SVK – specializační vzdělávací kurz
- ☞ VTOS – výkon trestu odnětí svobody

Zkratky názvů interních dokumentů PMS

- ☞ Návrh aktualizace SP – Návrh aktualizace Studijního programu pro kvalifikační, specializační a další vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby
- ☞ Program SDV – Program systému dalšího vzdělávání pro úředníky a asistenty PMS
- ☞ Prováděcí předpis k SDV – Prováděcí předpis k realizaci Systému dalšího vzdělávání
- ☞ Statut PMS – Statut Probační a mediační služby
- ☞ Studijní program – Studijní program pro kvalifikační, specializační a další vzdělávání zaměstnanců Probační a mediační služby

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek č. 1 - Organizační struktura PMS

Tabulka č. 1 – Mapa Systému dalšího vzdělávání Probační a mediační služby

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Principy kvalifikačního vzdělávacího kurzu

Příloha č. 2 – Požadované výkony probačního úředníka ve specializaci parole

Příloha č. 3 – Kompetence shodné pro všechny specialisty PMS

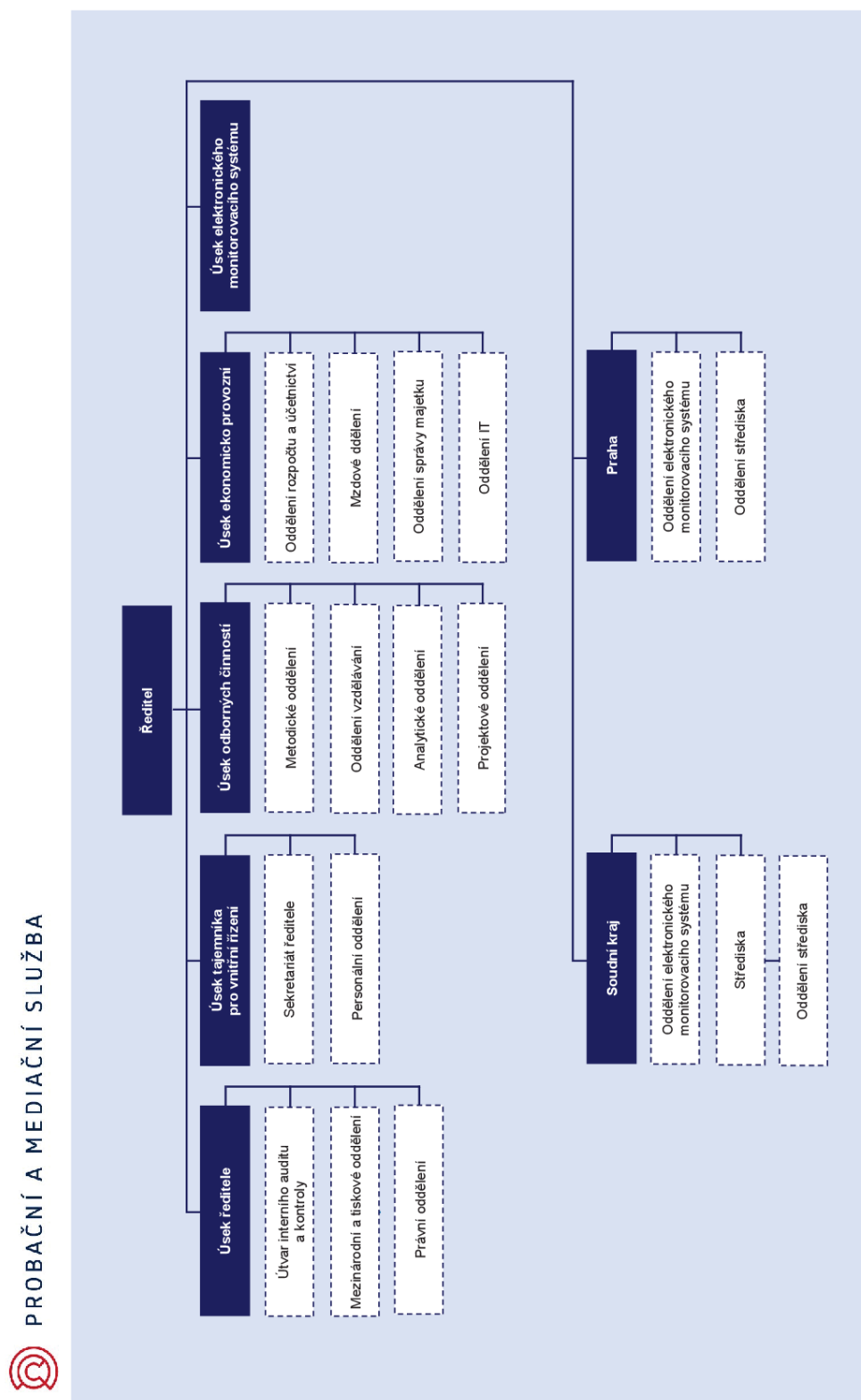
Příloha č. 4 – Kompetence specialisty v odborné agendě parole

Příloha č. 5 – Informovaný souhlas účastnice výzkumu

Příloha č. 6 - Úryvek rozhovoru s „Markétou“

Obrázek č. 1

Organizační struktura PMS



Převzato z internetových stránek PMS, 2022

Tabulka č. 1 – Mapa Systému dalšího vzdělávání Probační a mediální služby

Vstupní moduly (celkem 58 hodin prezenční výuky)									
1. Profesionální rozhovor (24 h.)				2. Práce s riziky – hodnocení rizik a potřeb (34 h.)					
Povinné moduly pro všechny specializace (celkem 78 hodin prezenční výuky)									
1. Principy a programy restorativní justice (12 h.)		2. Problematika závislosti v probační práci, extremismus a fanouškovské násilí (18 h.)			3. Případová práce s oběťmi trestných činů (24 h.)				
4. Problematika předluženosti v probační práci (12 h.)				5. Vyhodnocování efektivity práce, sběr a analýza dat (12 h.)					
Povinné moduly jednotlivých specializací (celkem 140–164 hodin prezenční výuky)									
Zprostředkování řešení konfliktu (156 hodin)		Obecně prospěšné práce (140 hodin)		Probace + trest domácího vězení (156 hodin)		Parole + trest domácího vězení (164 hodin)		Mládež (164 hodin)	
1. Legislativa (16 h.)		1. Legislativa (16 h.)		1. Legislativa (16 h.)		1. Legislativa (16 h.)		1. Legislativa (16 h.)	
2. Zkušenosti dobré praxe v zahraničí (8 h.)		2. Zkušenosti dobré praxe v zahraničí (8 h.)		2. Zkušenosti dobré praxe v zahraničí (8 h.)		2. Zkušenosti dobré praxe v zahraničí (8 h.)		2. Zkušenosti dobré praxe v zahraničí (8 h.)	
3. Teorie konfliktu (16 h.)		3. Rizika pro výkon obecně prospěšných prací, motivace klienta (16 h.)		3. Tvorba probačního dohledového plánu (12 h.)		3. Příprava na podm. propuštění, spolupr. s věznicí, návazné služby a programy po propuštění (16 h.)		3. Profesionální rozhovor v rámci práce s mládeží (24 h.)	
4. Mediace mezi pachatelem a obětí (56 h.)				4. Návštěva v místě bydliště (12 h.)		4. Komise pro podmíněné propuštění (16 h.)		4. Rodina mladistvého / dítěte v kontextu probační práce (32 h.)	
		4. Systém spolupráce s poskytovateli (16 h.)		5. Dohled nad pachatelem závažné trestné činnosti (24 h.)		5. Stanovisko k podmíněnému propuštění (24 h.)		5. Restorativní programy – zkušenosti dobré praxe (12 h.)	
		5. Management OPP v okrese (12 h.)		6. Hodnocení rizik a potřeb k možnosti uložení domácího vězení (12 h.)		6. Hodnocení rizik a potřeb k možnosti uložení domácího vězení (12 h.)		6. Týmy pro mládež, rozvoj spolupráce na místní úrovni, síťování služeb (12 h.)	
5. Restorativní programy – zkušenosti dobré praxe (12 h.)		6. Potřeby komunity a jejich okresní implementace do realizace OPP (24 h.)		7. Rizika soc. vyloučení, prevence – uplatnění klientů na trhu práce (24 h.)		7. Rizika soc. vyloučení, prevence – uplatnění klientů na trhu práce (24 h.)		7. Identifikace šikany jako rizika a práce s ním v probační práci (12 h.)	
Volitelné moduly (doplňují do min. 300 hodin prezenční výuky; tj. ZŘK – 8 h., OPP – 24 h., Probace – 8 h., Parole a Mládež – nepovinné)									
1. Sociální služby a jejich využití v rámci probační práce (6 h.)			2. Rizika sociálního vyloučení, prevence – uplatnění klientů na trhu práce (24 h.)			3. Ústavní péče versus alternativní formy výchovy (12 h.)			
4. Projektový management (8 h.)		5. Lektorské dovednosti (16 h.)		6. Duševní hygiena a předcházení stresu (16 h.)		7. Práce s časem (8 h.)			
8. Podpora oběti při tvorbě prohlášení oběti (8 h.)		9. Motivační rozhovory (24 h.)		10. Desistance – ukončení páchaní trestné činnosti nebo jiného protispoločenského chování (12 h.)					

Převzato a upraveno z Programu SDV, 2013 a, s. 6

Příloha č. 1

Principy kvalifikačního vzdělávacího kurzu

Vzdělávání probačních úředníků v KVK stojí na následujících principech:

- a) Interdisciplinární charakter: kurz zahrnuje teoretické poznatky z práva, moderní přístupy a metody trestní politiky, probace, mediace a pomáhajících profesí.
- b) Interaktivní způsob výuky: zohledňuje individuální potřeby profesionálního růstu účastníků a umožňuje jejich aktivní zapojení do procesu učení.
- c) Kontinuita výukového procesu: všechna soustředění připravuje stálý tým lektorů, kteří průběžně koordinují přípravu s Oddělením vzdělávání ředitelství PMS a předávají si informace o průběhu jednotlivých bloků.
- d) Aktuálnost: výuka reflektuje nejnovější poznatky, zkušenosti a pracovní postupy ze všech relevantních oborů.
- e) Efektivita výuky: lektoři využívají rozmanité formy výuky s důrazem na interaktivitu.
- f) Plánovaná příprava: lektorské týmy se připravují před každým setkáním, kdy reflektují proběhlá soustředění a vytvářejí program na soustředění následující.
- g) Propojování bloků: právní a probačně-mediační blok jsou vzájemně propojené po tematické stránce, společnými výukovými cíli i používáním vhodných příkladů a kazuistik (PMS, 2014 b, s. 3–4).

Příloha č. 2

Požadované výkony probačního úředníka ve specializaci parole

Parole
<p>Praxe v agendě parole je dle národních metodických standardů PMS prokázána předložením těchto dokladů:</p> <ul style="list-style-type: none">• soupis 30 samostatně vedených případů v oblasti Stanoviska PMS k žádosti o podmíněné propuštění (min. 5 případů z kategorie závažné trestné činnosti);• 20 stanovisek PMS k žádosti o podmíněné propuštění (min. 5 kladných a 5 záporných) a 5 prohlášení oběti o dopadu trestného činu na její život;• 10 probačních plánů dohledu;• kazuistika případu závažné trestné činnosti vedeného v rámci Parole zahrnující přípravu stanoviska s využitím návrhu na uložená přiměřená omezení / přiměřené povinnosti / další opatření vedoucí k minimalizaci rizik opakování trestné činnosti a podporující vedení řádného života odsouzeným v rámci podmíněného propuštění (vč. spolupráce s obětí);• videonahrávka konzultace.

Převzato a upraveno z Programu SDV, 2013 a, s. 36

Příloha č. 3

Kompetence shodné pro všechny specialisty PMS

Kompetence	Díličí kompetence / projevy
Vedení profesionálního rozhovoru s klientem ve všech jeho fázích	Vytvoření příjemné atmosféry a pocitu bezpečí během konzultace. Aplikace technik připojování se ke klientovi. Uplatňování technik aktivního naslouchání. Využívání konstruktivního dotazování. Přizpůsobení se řeči a chápání klienta. Realizace dojednávání a vyjasňování kontraktu, hledání společné cesty k cíli. Ověřování kontraktu. Posilování aktivity klienta a jeho zplnomocňování. Přirozená aplikace nových technik profesionálního rozhovoru. Aplikace techniky „já výroku“. Aplikace motivující zpětné vazby.
Uplatňování profesionálních způsobů kontroly a pomoci	Odlišování těchto dvou přístupů, uvědomělé uplatňování profesionálních způsobů pomoci a kontroly, schopnost jejich zpětné reflexe.
Analytická, strukturovaná práce s riziky a potřebami pachatele vedoucí ke snížení rizika recidivy	Shromažďování, ověřování a vyhodnocování důležitých informací pro analýzu rizik a potřeb, včetně postoje pachatele k trestnému činu. Tvorba probačního dohledového plánu a jeho zakomponování do práce s klientem. Vyhodnocování účinnosti probačního dohledového plánu a jeho aktualizace. Zpracování výsledků analýzy rizik a potřeb odsouzeného a průběhu řízení rizik do zprávy pro OČTŘ.
Nabídka restorativních programů klientům a začlenění využití vhodných restorativních programů do klientské práce	Aktivní vytváření prostoru pro aplikaci restorativních programů, tj. posuzování vhodnosti programu vzhledem k pachateli / oběti a jeho nabídka klientovi. Zajištění začlenění programu do klientské práce – tj. komunikace s jeho poskytovatelem vedoucí k uzavření trojstranné dohody, vyhodnocování zapojení klienta a zpracování výsledku účasti klienta na programu do zprávy pro OČTŘ.

<p>Kvalifikovaná práce s klientem s rizikem závislosti / extremismu / fanouškovského násilí vedoucí ke snížení rizika újmy a recidivy</p>	<p>Rozpoznání a identifikace znaků závislostního chování.</p> <p>Otevření tématu závislosti / extremismu / fanouškovského násilí v rozhovoru s klientem.</p> <p>Zmapování závislosti / extremismu / fanouškovského násilí jako rizika a zakomponování jeho řešení do práce s klientem a jeho sociálním okolím.</p> <p>Aplikace efektivních prvků kontroly.</p> <p>Jasně vymezení kompetencí probačního úředníka při práci se závislým klientem.</p> <p>Využití alkoholového a drogového testování a práce s jejich výsledky.</p> <p>Síťování služeb pro závislé klienty / programů pro problémové fanoušky a kvalifikované doporučení k jejich využití.</p> <p>Zajištění začlenění programu do klientské práce – tj. komunikace s jeho poskytovatelem vedoucí k uzavření trojstranné dohody, vyhodnocování zapojení klienta a zpracování výsledku účasti klienta na programu do zprávy pro OČTŘ.</p>
<p>Kvalifikovaná práce s obětí trestného činu v průběhu všech fází trestního řízení vedoucí k jejímu zapojení do procesu řešení následků trestné činnosti a k dosažení náhrady újmy či jiné formy zadoСТИučinění</p>	<p>Neformální a srozumitelná nabídka spolupráce oběti.</p> <p>Vyslechnutí oběti bez fascinace jejím příběhem.</p> <p>Podpora oběti a identifikace jejích potřeb pomocí otázek zaměřených na trestný čin a jeho důsledky, prožívání etc.</p> <p>Navázání kontaktu s klientem.</p> <p>Zmapování situace – zda je klient nějak ohrožen, rozvíjí se traumatická reakce etc.</p> <p>Vytvoření kontraktu / dohody o spolupráci.</p> <p>Realizace pomoci a její zpětné vyhodnocení.</p> <p>Nabídka a realizace vhodného postupu zaměřeného na snížení dopadu traumatu a dalších následků trestného činu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poskytnutí informací o trestním řízení a možnostech dosažení náhrady újmy – včetně poskytnutí peněžité pomoci a nabídky mediace, - ve vhodných případech nabídka některého z restorativních programů, - vysvětlení práv a povinností poškozeného, - pomoc oběti při procesu odškodňování, - pomoc při zvládnutí obav z návštěvy soudu,

	<ul style="list-style-type: none"> - identifikace posttraumatické stresové poruchy a doporučení psychoterapeutické pomoci, - nabídka ověřených kontaktů na zdravotnická zařízení, psychologa nebo psychiatra, - pomoc při obnově vztahů s blízkými, - nabídka konzultace rodině či partnerovi, - směřování oběti k postupné obnově běžného životního stylu, - podpora a doprovázení oběti při začlenění vzniklé újmy do jejího životního příběhu, - pomoc při sestavování bezpečnostního plánu, - identifikace problémů oběti přesahujících kompetence a časové možnosti probačního úředníka, - síťování služeb pro oběti v lokalitě a informované odkázání na jejich využití.
<p>Kvalifikovaná práce s klientem vedoucí ke zmapování jeho finanční situace, identifikaci za-/předluženosti, sestavení a vyhodnocování postupu řešení klientových závazků</p>	<p>Zmapování finanční situace klienta a pomoc při sestavení vyrovnaného rozpočtu.</p> <p>Motivace klienta k řešení finančních závazků, objasnění důsledků neřešení jednotlivých typů závazků.</p> <p>Vypracování strategie řešení za-/předluženosti a její zakomponování do probačního plánu dohledu.</p> <p>Poradenství, jak činit informovaná rozhodnutí, předcházet zadluženosti a zabránit její eskalaci.</p> <p>Objasnění významu dokumentů vztahujících se k dluhové problematice.</p> <p>Informování o právech klienta v exekučním řízení.</p> <p>Objasnění smyslu a průběhu insolvenčního řízení a pomoc při posouzení, zda se jedná o vhodnou variantu řešení klientovy situace.</p> <p>Doporučení služby odborného pracoviště.</p> <p>Síťování služeb pro předlužené klienty a komunikace s nimi, ověření přínosu pro klienta.</p>

Převzato a upraveno z Programu SDV, 2013 a, s. 38–41

Příloha č. 4

Kompetence specialisty v odborné agendě parole

Kompetence	Díličí kompetence / projevy
Vyhotovení stanoviska k podmíněnému propuštění odsouzeného	<p>Výběr vhodných případů.</p> <p>Objasnění klientovi, v čem spočívá činnost PMS v rámci vypracování stanoviska k podmíněnému propuštění.</p> <p>Získání a ověření dat pro analýzu rizik a potřeb pachatele a potřeb oběti.</p> <p>Spolupráce s odsouzeným a obětí, rodinou a sociálním okolím odsouzeného, s pracovníky věznice a poskytovateli návazných služeb.</p> <p>Zhodnocení pachatelem učiněných kroků vzhledem k oběti – omluva, úhrada škody.</p> <p>Předjednání zařazení klienta do vhodného programu.</p> <p>Spolupráce s parolovými komisemi.</p> <p>Zpracování jasného a podloženého stanoviska k podmíněnému propuštění, a to včetně návrhů na ošetření rizik a potřeb odsouzeného a potřeb oběti.</p>
Získání a vyhodnocení informací relevantních pro uložení trestu domácího vězení a jejich zakomponování do zprávy pro OČTŘ	<p>Získání a ověřování informací relevantních pro uložení trestu domácího vězení z oblasti trestné činnosti, závislosti, místa bydliště, rodinného / sociálního / pracovního zázemí klienta, jeho osobnosti, újmy způsobené oběti a jejího řešení.</p> <p>Vyhodnocení získaných informací a doporučení ošetření rizik pro uložení trestu.</p> <p>Zpracování zprávy pro OČTŘ s jasně formulovaným a podloženým doporučením dalšího postupu.</p>
Preventivní působení proti sociálnímu vyloučení klienta a příp. pomoc při jeho opětovném začlenění do společnosti	<p>Identifikace rizikových faktorů vedoucích k sociálnímu vyloučení klienta a zakomponování jejich ošetření do probačního plánu dohledu.</p> <p>Spolupráce s úřady práce / pracovními agenturami / projekty zaměřenými na možnost získání zaměstnání s poskytovateli chráněných pracovních míst apod. Kvalifikované odkázání klienta na využití služeb působících v rámci sociálního začleňování a ověření jejich přínosu pro klienta.</p>

Převzato a upraveno z Programu SDV, 2013 a, s. 45

Příloha č. 5

Informovaný souhlas účastnice výzkumu

Vážená paní,

tímto Vás žádám o souhlas s účastí na kvalitativním výzkumu k mé diplomové práci. Práce se jmenuje *Vzdělávání probačních úředníků Probační a mediační služby*, a je psaná na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filosofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jejím cílem je objasnit vzdělávací potřeby probačních úředníků v kontextu rozvoje lidských zdrojů.

V rámci výzkumu s Vámi povedu rozhovor, který budu za účelem zpracování dat nahrávat. Audionahrávku následně přepíši a tzv. zakóduji. Celý přepsaný rozhovor nebude součástí publikované práce, protože v ní budu uvádět pouze ilustrační úryvky. Před analyzováním rozhovoru Vám v případě Vašeho zájmu zašlu přepis k autorizaci, kdy budete mít možnost vyjádřit se k získaným datům a případně upravit své odpovědi.

V publikovaných úryvcích rozhovoru nebudou uvedeny žádné identifikační údaje. Zavazuji se rovněž k mlčenlivosti o veškerých informacích, které by k Vaší identifikaci mohly vést.

Vaše spolupráce na výzkumu je dobrovolná a kdykoli máte možnost od ní odstoupit.

V případě jakýchkoli dotazů ohledně výzkumu mě můžete kontaktovat na čísle: --- --- ---.

Moc děkuji za pozornost věnovanou výše uvedeným informacím, a především za Váš čas a ochotu věnovanou výzkumu.

Jméno a podpis účastnice výzkumu:

.....

V dne

Řešitelka projektu: Bc. Ágnes Malášková

Podpis:

Příloha č. 6

Úryvek rozhovoru s „Markétou“

Tazatelka: Já jsem se na to právě chtěla zeptat pozdějš, ale Vy jste vlastně tady z těch základních školení zmiňovala třeba ty dluhy. (přítakání) Máte pocit, že to pro Vás bylo dostatečné? Nebo byste tam potřebovala třeba něco prohloubit, rozšířit?

Markéta: Já si myslím, že to bylo dostatečný. A v souvislosti s tím zákonem, kdy se změnil ty podmínky insolvence – kdy tam vlastně to dluhové poradenství už můžou podávat jenom akreditovaní pracovníci – tak my už to tady s těma klientama můžeme řešit spíš obecně, sporadicky. A spíše se je snažíme nasměrovat na osobu, která tu akreditaci má, která se tomu jako skutečně může pověnovat a dát jim ty nosný informace. Má na to prostě to oprávnění. My už v podstatě dluhové poradenství nějak poskytovat nemůžeme. Jo? (přítakání) Asi jsme na to jakoby ani nikdy neaspirovali. Ale je jenom potřeba se v té problematice trošku orientovat, abysme dokázali aspoň v základě odhadnout: „Ano, pro Vás to má smysl. Běžte tam, můžete to zvládnout.“ (přítakání) Anebo prostě říct: „Tady to asi nepůjde. Ale třeba to zkuste, zkuste aspoň pořešit nějaké sanace exekucí, komunikaci s exekutorama. Na insolvenční, to třeba nevím, ale tak uvidíte.“ Jo? Ale já je tam jako ve většině případů fakt lifruju a doporučuju ty klienty tomu odborníkovi. (přítakání) Protože já jim ty detailní informace zkrátka nedám. Já mám nějaký to základní penzum informací, ale jak se to teďka změnilo, tak bych samozřejmě potřebovala nový školení. Protože tam jsou novinky, bude platit novej insolvenční zákon. (přítakání) Takže tam by bylo záhodno se zase zorientovat v té nové situaci. Až to jakoby nastane v praxi, až to začne fungovat. (přítakání) Tak to by samozřejmě bylo taky vhodný. A myslím si, že to dluhový poradenství je dobrý, protože to skutečně, reálně během těch konzultací využívám. Co se týče těch dluhů, se prakticky denně snažím těm klientům předat nějaké ty základní informace. A je prostě vidět, že oni na to slyší. Protože se teďka mají dobře, vydělávaj peníze a spousta z nich by to chtěla řešit. (přítakání) Ale oni potřebujou ten prvotní impulz. Někoho, kdo jim řekne, že to jde a že máme někoho, kdo jim s tím zadarmo poradí. A kdo je na to jako dobrej a kdo tomu rozumí. A že ta jejich situace není neřešitelná. Protože prostě oni, jak jsou někdy v tom svém světě, tak to ani nezkusí. Nemaj dost odvahy, nebo prostě nevím, nejsou akční. Nebo si prostě myslíjou, že už to nejde. Jo? (přítakání) A spousta z nich skutečně po tom prvním píchnutí, když jim tady prostě řeknu: „Tak co blbnete? Vždyť to se dá řešit! Z toho

krásně můžete vyjít. Jako sice to nebude jednoduchý, něco budete muset odevzdat, ale dívejte se. Takhle a takhle by to nějak zhruba mohlo být a Vy běžte sem. A Vám s tím poradí, pomůžou, tam Vám to sepíšou a tak dále.“ (přítakání) Tak spousta z nich skutečně jde a zajímá se a řešej. Takže to dluhový poradenství by mě bodlo, protože tím, že oni na mě prostě poznají, že vím, o čem mluvím, a že já věřím tomu, že by to mohli zvládnout a podám jim ty základní informace, tak je to přesvědčí k té akci. (přítakání) Že se rozhodnou do toho jít. Takže to bylo fajn, že jsme to školení měli. To bylo dobré. Chtělo by to znova, no. (přítakání) S tou novelou a tím insolvenčním zákonem.

Tazatelka: A když právě pominu tu novelu insolvenčního zákona, byla by tam pro Vás zajímavá ještě nějaká oblast? Třeba prohloubit znalosti nebo úplně zopakovat?

Markéta: To asi ne. Já skutečně uplatním jenom ty základní znalosti. (přítakání) Pro mě jsou důležité ty parametry insolvence. Abych věděla, kdo do té insolvence ještě může jít a co ho to bude stát, kolik procent a kolik musí vydělat, aby tam jako mohl jít. Jak moc to je nebo není reálný od určitý částky. A co se týče úplně takovejch těch detailů – to ti klienti samozřejmě řešej. Komunikace s těma exekutorama, kteří jsou, že jo, nedobytní, kteří často překračují ten zákon, který se často chovají nekorektně, nekomunikují... Takže tam by oni samozřejmě strašně chtěli, abysme jim v tom pomohli. (přítakání) Jenomže my na to jako nemáme prostor, ani čas, ani právě to vzdělání nějakého toho dluhového poradce. Takže tam to pořád všechno opravdu... Když vím, že by tam bylo potřeba něco řešit, že je tam s něčím akutní problém, tak já je posílám a odkazuju do té dluhové poradny. (přítakání) Kde na to mají akreditaci. Jako netroufnu si do toho jít. Myslím si, že bych tomu musela věnovat mnohem víc času, a to by se prostě nedalo zvládnout – v tom, co tady ještě musím dělat, dělat pro ně navíc ještě tady toto. (přítakání) Takže prohloubit si ty znalosti by bylo supr, ale zase kdyby byly moc hluboký, tak já je nevyužiju, protože na to zkrátka nemám čas. (přítakání) Komunikovat s exekutorama. Já je stejně musím odeslat. Takže mě v té dluhové oblasti stačí základní parametry, jak se zorientovat, abysme je mohla nasměrovat. (přítakání)

Tazatelka: Když se zeptám na drogovou oblast... Předpokládám správně, že tady taky máte větší množství klientů, kteří mají nějaký adiktologický problém? (přítakání) Ehm... To, pokud vím, vlastně taky bylo v rámci toho KVK.

Markéta: Ano, bylo.

Tazatelka: A vzdělávala jste se v tom ještě nějak dále?

Markéta: No, tak já jsem etoped. (přitakání) Takže si myslím, že už jsem toho nastudovala dost. Ale myslím si, že ne každé ve Službě má takto zaměřené vzdělání. Že by tam měl tu drogovou problematiku a tu adiktologii nějak zafixovanou. (přitakání) Protože spousta lidí se s těma drogově závislejma potýká a jako moc do toho nevidí. Ale v tomhle třeba zase já vůbec žádnou potřebu dalšího vzdělávání nemám.