UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Vzdělávání a rozvoj sociálního pracovníka v sociální službě chráněné bydlení

Magisterská diplomové práce

Olomouc 2023 Bc. Taťána Podlasová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Vzdělávání a rozvoj sociálního pracovníka v sociální službě chráněné bydlení

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Taťána Podlasová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *„Vzdělávání a rozvoj sociálního pracovníka v sociální službě chráněné bydlení“* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne. …….. Podpis ……

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za jeho velmi cenné rady, podporu, laskavost, ochotu, trpělivost, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích, čas, který mi věnoval.

Dále děkuji své rodině za její pomoc, podporu a trpělivost během studia, hlavně mé dceři Julii, která mě byla nápomocná po celou dobu studia, synu Tomášovi a mému partnerovi Miroslavovi, kteří mě neustále motivovali ke zdárnému dokončení studia. Ráda bych také vyjádřila své zvláštní poděkování Ing. Jaromíru Šmídovi vynikajícímu odborníkovi, laskavému a vstřícnému člověku.

Anotace:

Jméno a příjmení:	*Bc. Taťána Podlasová*
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	*andragogika*
Vedoucí práce:	*doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.*
Rok obhajoby:	*2024*

Název práce:	Vzdělávání a rozvoj sociálního pracovníka v sociální službě chráněné bydlení
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje tématu vzdělávání a rozvoji sociálních pracovníků v chráněném bydlení. Cílem práce je identifikovat vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v sociální službě chráněné bydlení. V teoretické části jsou s použitím rešerše odborných zdrojů shromážděny informace týkající se dalšího vzdělávání u sociálních pracovníků. Empirická část diplomové práce odpovídá na výzkumnou otázku: V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení? Pro odpověď byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru.
Klíčová slova:	vzdělávání, rozvoj, učení, sociální pracovník, chráněné bydlení.
Title of Thesis:	Education and development of a social worker in the social service Sheltered housing
Annotation:	The diploma thesis is devoted to the topic of education and development of social workers in sheltered housing. The aim of the thesis is to identify the educational needs of social workers in the social service of sheltered housing. In the theoretical part, using a search of professional sources, information is collected regarding the further education of social workers. The empirical part of the diploma thesis answers the research question: What do social workers need to learn or develop in order to work in the social

	service of sheltered housing? The semi-structured interview method was chosen for the answer.
Keywords:	education, development, learning, social worker, sheltered housing.
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č.1 Ukázka přepisu rozhovoru Příloha č. 2 Příklad kódování Příloha č. 3 Ukázka vytváření kategorií
Počet literatury a zdrojů:	74
Rozsah práce:	103 s. (*153 539* znaků s mezerami)

Obsah

Úvod *9*

1. Celoživotní učení a další vzdělávání *11*

1.1 Pojetí učení, celoživotní učení, celoživotní vzdělávání **11**

1.2 Celoživotní učení v ČR a jeho základní charakteristiky **14**

1.3 Oblasti celoživotního učení a vzdělávání **15**

1.3.1 Formální (počáteční) vzdělávání 17

1.3.2 Neformální vzdělávání 19

1.3.3 Informální učení 22

2. Sociální práce a standardy kvality včetně zákona 108/2006 ..... *24*

2.1 Vymezení pojmu sociální práce **24**

2.2 Cílové skupiny sociální práce **25**

2.3 Standardy kvality sociálních služeb **26**

2.4 Standard vzdělávání v sociální práci a význam vzdělávání **27**

2.5 Další vzdělávání sociálního pracovníka **28**

2.6 Etika v sociální práci **32**

3. Sociální pracovník *35*

3.1 Vymezení pojmu sociální pracovník **35**

3.1.1 Obecné předpoklady sociálního pracovníka 36

3.1.2 Pracovní předpoklady pro výkon sociálního pracovníka 38

3.1.3 Osobnostní předpoklady pro výkon sociálního pracovníka 39

3.1.4 Měkké dovednosti sociálního pracovníka 41

3.2 Pracovní pozice a pracovní náplň sociálního pracovníka **43**

4. Sociální služba chráněné bydlení *46*

4.1 Vymezení chráněného bydlení: cíle, metody a činnosti 47

4.2 Výhody a nevýhody chráněného bydlení 49

4.3 Typy chráněného bydlení 49

5. Výzkum v organizaci poskytující chráněné bydlení *53*

5.1 Popis organizace poskytující sociální službu chráněného bydlení **54**

5.2 Poslání a cíle organizace poskytující sociální službu chráněného bydlení 56

5.2.1 Realizace v organizaci poskytující sociální službu chráněné bydlení 56

5.2.2 Zásady v organizaci poskytující sociální službu chráněné bydlení 56

5.2.3 Aktivizace uživatelů sociální služby chráněné bydlení v organizaci 57

5.3 Metoda výzkumu 57

5.3.1 Výzkumná otázka 58

5.3.2 Rozhodnutí o vzorku a etický rozměr výzkumu 59

5.3.3 Průběh sběru dat 61

5.4 Kódování polostrukturovaných rozhovorů 61

5.4.1 Dovednosti SP v CHB 63

5.4.2 Zdroj poznání SP 66

5.4.3 Součinnost v CHB 67

5.4.4 Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání 71

5.4.5 Hodnocení výsledků absolvovaných školení 73

5.4.6 Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době 75

5.5 Diskuse 78

ZÁVĚR 87

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ 91

Seznam zkratek 98

Seznam tabulek 98

Seznam schémat 98

Seznam příloh 99

PŘÍLOHY 100

Příloha č. 1 Ukázka přepisu rozhovoru 100

Příloha č. 2 Příklad kódování 102

Příloha č. 3 Ukázka vytváření kategorií 103

„Vzdělání člověka není dokončené, dokud nezemře."

Robert Edward Lee

Úvod

Cílem předložené diplomové práce je identifikovat vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v sociální službě chráněné bydlení. Při zpracování teoretické části jsem vycházela z odborných zdrojů, internetových odkazů, které souvisí s tímto tématem a z právního zakotvení, tzn. zákonů a vyhlášek.

Teoretická část diplomové práce se zaobírá vzděláváním dospělých, vymezuje celoživotní učení a další vzdělávání. Charakterizuje sociální práci jako profesi. Věnují se standardům kvality sociální práce a standardu vzdělávání v sociální práci. Vysvětluje pojem etika v sociální práci. Popisuje sociálního pracovníka, jeho osobnostní předpoklady, pracovní pozice a oblast působnosti dle zákona o sociálních službách 108/2006 Sb. Dále je zaměřená na pobytovou sociální službu chráněné bydlení. Vymezuje chráněné bydlení, typy a činnosti chráněného bydlení. Empirická část diplomové práce odpovídá na výzkumnou otázku: V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení? Pro odpověď byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Na základě analýzy a interpretace získaných dat budou navrženy doporučení, které by v budoucnu dané zařízení mohlo aplikovat v dalším procesu vzdělávání sociálního pracovníka.

Společnost se neustále vyvíjí, proměňuj, tak i sociální práce se posouvá dopředu, prochází určitými změnami. Tyto změny se dotýkají i sociálních pracovníku, které tuto práci vykonávají. Při výkonu svého povolání sociální pracovník musí vykazovat určitou odbornost,

profesionalitu. Prokazovat kvalitu poskytovaných služeb, která jak se předpokládá, je na prvním místě. Doufám, že zpracování tohoto tématu bude užitečné pro organizaci a poslouží jako motivace pro dalšího čtenáře.

1. Celoživotní učení a další vzdělávání

Člověk od pradávna se rozvíjel, z historického hlediska v průběhu svého života jako lidská bytost neustále se zdokonaloval. Pochopitelně a nepochybně ve společnosti není novinkou idea nezbytnosti a přínosu celoživotního učení. Historická analýza zmiňuje například antické pojetí schóle v popředí s díly Platonovými či Aristotelovými. Připomeneme zde i J. A. Komenského zakladatele moderní pedagogiky s jeho systémem výchovy pro každý věk. Zejména v období osvícenství intenzivně se rozvíjely podobné koncepty. V moderní době otázkou učení a vzdělávání po celé délce života celého života se zaobírali např. J. Dewey nebo E. Lindeman (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 19).

V dnešní době především nadřazenost pojmu učení nad termínem vzdělávání je znakem toho, že zodpovědnost, aktivita za získávání a rozvíjení znalostí, schopností a dovedností je přenesena na jednotlivce (Veteška, 2016, s. 93).

1.1 Pojetí učení, celoživotní učení, celoživotní vzdělávání

Učení je formulováno jako jedno z nejdůležitějších psychických procesů. Je primární podmínkou pro vývoj jedince, jeho existenci a celou společnost. Obecně učení je nesnadno definovat z důvodu toho, že v lidském životě dochází k proměnlivosti situací, při kterých dochází k jistému typu učení (Průcha, & Veteška, 2014, s. 277).

Smyslem učení je přizpůsobování se novým situacím, je to aktivní proces, který rozšiřuje možnosti jedince a vrozený genetický program. Učení se dá rozvíjet až do hlubokého stáří. Lidé, kteří se neustálé učí, tak žijí déle (Hartl, & Hartlová, 2000, s. 637).

Na procesy učení je možné nahlížet z různých pojetí, například podle podmínek, průběhu a výsledků učení; podle obsahu učení (učení verbální, emoční, pohybové, sportovní); podle kognitivní obtížnosti (učení řešením

problémů, paměťové, asociační aj.). K primárnímu členění patří bezděčné učení a záměrné učení. Dle andragogického názoru jsou důležité styly učení dospělých, postupy sebeřízeného učení a aktivního učení (srov. Veteška, 2016, s. 78–79).

Celoživotní učení představuje všechny možnosti učení v rámci vzdělávacího procesu v tradičních institucích, tak i mimo ně. Je to propojený celek, který spojuje vzdělávání a zaměstnání, umožňuje kdykoliv během života různými cestami získávat kvalifikaci a kompetence potřebné k životu. Celoživotní učení pojímá všechny druhy učení jako nepřerušenou spojitost, od kolébky do hrobu (srov. Palán, & Langer, 2008, s. 101).

Evropská vzdělávací politika pod pojmem celoživotního učení *(lifelong learning)* interpretuje všechny účelné formalizované a neformální činnosti, které souvisí s učením. Tyto činnosti se provádějí kontinuálně a mají za cíl zdokonalit odborný předpoklad, znalostí a dovedností (Pracovní materiál Evropské komise, 2000a). J. Jesenský (2000, s. 47) zase v kulturně antropologickém duchu hovoří o *„takové, učící se společnosti" (pro 21. století), jejíž členové se učí, vzdělávají po celý život, protože to vyžaduje nutná adaptace na trvale probíhající změny všech oblastí společnosti a kvalit života člověka."*

OECD popisuje celoživotní učení jako proces uvědomělého učení po celou dobu života, poukazuje na to, že vzdělávání nekončí absolvováním školního vzdělávání v jistém věku. Filozofická podstata konceptu je založená na snaze pochopit celoživotní učení jako životní hodnoty a postoje (MŠMT, 2007, s. 7).

Z výše uvedených definicí vyplývá, že celoživotní učení hraje zásadní role v životě člověka, přispívá k celoživotnímu, ekonomickému, pracovnímu, sociálnímu seberozvoji, celoživotní seberealizace. Palán a Langer (2008, s. 102) dodávají, že celoživotní učení má splňovat následující úlohy: rozvíjet osobnost - na úrovni individuální a společenské; zvyšovat zaměstnanost – zvyšit způsobilost hledat zaměstnání, trvale se uplatnit na trhu práce;

zpevňovat pospolitost společnosti – pomáhat při vyrovnávání životních příležitostí, zvyšovat propustnost společnosti, zamezit sociální exkluzi znevyhodněných skupin obyvatelstva; zvyšovat prosperitu společnosti a konkurenceschopnosti ekonomiky; podporovat demokracii a občanskou společnost – respektovat práva a svobodu ostatních; vychovávat k partnerství a spolupráci v evropské a globalizující se společnosti – uvědomovat si své vlastní hodnoty a zároveň respektovat odlišnost mezi lidmi.

Celoživotní učení Palán a Langer (2008, s. 95) popisuje na třech úrovních: vzdělávání dětí a mládeže, vzdělávání dospělých, (další) profesní vzdělávání (tab. 1).

<table>
<tr><td colspan="3">Celoživotní vzdělávání (učení)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Vzdělávání dětí a mládeže</td><td colspan="2">Vzdělávání dospělých</td></tr>
<tr><td>Vzdělávání ve školách
ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ</td><td>Další vzdělávání
(viz další obrázek)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Další vzdělávání</td></tr>
<tr><td>(Další) profesní vzdělávání</td><td rowspan="4">Zájmové vzdělávání</td><td rowspan="4">Občanské vzdělávání</td></tr>
<tr><td>Kvalifikační</td></tr>
<tr><td>Rekvalifikační</td></tr>
<tr><td>Normativní</td></tr>
</table>

Tab. 1 Rozdělení celoživotního učení (Palán & Langer, 2008, s. 95)

Celoživotní vzdělávání (lifelong education) probíhá cíleně ve vybraných institucích. Je to cílevědomá činnost, při které se probírají procesy vyučování a učení, které jsou pro jedince, komunity / sociální skupiny, organizace i společnost důležité. Významnou inovativní a kvalitativní změnu na evropské úrovni představují vzdělávací strategie a moderní pojetí celoživotního učení. Z tohoto důvodu nyní nehovoříme vždy o vzdělávání, ale obvykle mluvíme o celoživotnním učení. Učení je psychický proces, proto aby byl žádoucí edukační efekt, tak tento proces by měl být regulovan.

Vzděláním jsou nazývany změny, které nastávají u člověka prostřednictvím účení (Vetěška, 2016, s. 97).

1.2 Celoživotní učení v ČR a jeho základní charakteristiky

UNESCO v roce 1968 zřídilo mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 20). V roce 2000 Evropská komise vydala důležitý dokument „Memorandum o celoživotním učení". Memorandum stanovilo šest základních myšlenek, které měly tvořit základ pro celoživotní učení v Evropě: stálý přistup k učení; více investic do lidských zdrojů; zdokonalování učebných a vyučovacích metod; zlepšení chápáni a evaulace učení; jednoduší dostupnost k informacím a poradenství; dostupnost celoživotního učení většině populaci (Palán & Langer, 2008, s. 103). Výše uvedené dokumenty sehraly důležitou roli při vývoji koncepce celoživotního učení v ČR. V předchozích letech v ČR bylo vytvořeno a schváleno množstvi důležitých konceptů, které se podílely na tvorbě celoživotního učení. Jedná se o tyto koncepty: národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tedy Bílá kniha (2001); strategii rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003); dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR (2007); jako poslední a stále aktuální Strategii celoživotního učení ČR (2007).

Hlavními strategickémi směry rozvoje celoživotního učení jsou: uznávaní a prostupnost, rovný přístup, funkční gramotnost, sociální partnerství, stimulace poptavky, kvalita a poradenství (Šerák, & Dvořáková, 2009, s. 24 – 25).

Z výše uvedených skutečností celoživotního učení můžeme charakterizovat následně, že je to celoživotní proces, který trvá od narození až do hrobu, má za cíl podporovat kvalitu života, nedává do popředí vzdělávat se pouze ve formálním školském systému, velká flexibilita a mnohotvarnost v metodách, formách, v obsahu učení, zahrňuje formální,

neformální a informální vzdělávání. Důležité podmínky celoživotního učení jsou: vzdělavatelnost, možnosti a motivace. Celoživotní učení je založeno na demokratickém vzdělávání (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 24).

Níže v tabulce č. 2 dle Šeráka a Dvořákové (2009, s. 25) jsou znázorněny hlavní rozdíly mezi celoživotním vzděláváním a celoživotním učením.

Celoživotní vzdělávání	***Celoživotní učení***
rozvoj v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století	*rozvíjí se od poloviny 90. let 20. století*
orientace na společnost	*orientace na jedince*
důraz kladen na struktury a instituce	*důraz kladen na aktivitu jedince*
hlavním cílem komplexní rozvoj jedinců a komunit	*hlavním cílem přizpůsobování se novým podmínkám v měnícím se světě práce*
prostředek kultivace jedince	*nástroj k uplatnění se na trhu práce*
zapojení do celoživotního vzdělávání chápaného jako jedno ze základních občanských práv	*zapojení do celoživotního učení chápaného jako nutný předpoklad k uplatnění na trhu práce*
důraz na význam neformálního vzdělávání	*zdůrazněn význam informálního učení*
holistické pojetí	*užší zaměření*

Tab. 2 Hlavní rozdíly mezi celoživotním vzděláváním a celoživotním učením: (Šerák, & Dvořáková, 2009, s. 25)

1.3 Oblasti celoživotního učení a vzdělávání

Celoživotní učení se dělí na dvě základní etapy na počáteční a další vzdělávání. Tvoří nepřetržitý proces, ve kterém každý jedinec má být ochotný a připraven se učit (Veteška, 2016, s. 97).

Memorandum o celoživotním učení v roce 2000 hovoří o kontinuitě učení v průběhu celého života, to znamená, že potřebné dovednosti je možné dosahnout formální, neformální a informální cestou (Pracovní materiál Evropské komise, 2000*b*).

*„**Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací.*

Neformální učení *probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti (např. v organizacích pro mládež, v odborech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny se záměrem doplňovat formální systémy (např. výtvarné, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).*

Informální učení *je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učením záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem"* (Pracovní materiál Evropské komise, 2000*b*).

Vychová (2008, s. 14). v této souvislosti zpracovala vlastní schéma celoživotního učení.

Celoživotní učení	
Počáteční vzdělávání *před prvním vstupem* *na trh práce*	***Formální vzdělávání*** *– vzdělávání poskytované (MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ)*
	Neformální vzdělávání *– např. střediska volného času pro děti a mládež, školní družiny*
	Informální učení *– např. čtení časopisů, práce s internetem*
Další vzdělávání *po vstupu na trh práce*	***Formální vzdělávání*** *– vzdělávání dospělých ve školách*
	Neformální vzdělávání *– naoř. Instituce pro profesní vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání, vzdělávací nadace, zájmové vzdělávání*
	Informální učení *– např. sledování televize, poslech rádia, pomoc se školní přípravou dítěti*

Tab. 3 Stádia celoživotního učení (Vychová, 2008)

1.3.1 Formální (počáteční) vzdělávání

Beneš (1997, s. 116) uvádí, že základní elementy formálního vzdělávání vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Je to hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém. Ohledně vzdělávání dospělých, vzdělání probíhá ve státním školství nebo v nestátních zařízeních, kde se jedná o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých. Většinou vede k získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů.

V této souvislosti Bartoňková (2013, s. 17) zmiňuje, že formální vzdělávání je systém, který je tvořen základním, středním, odborným a vysokým školstvím. Školský systém může probíhat ve státních nebo nestátních zařízeních. Výsledkem je určitý stupeň vzdělávání, který je podložen certifikátem – např. výuční list, maturitní vysvědčení nebo vysokoškolský diplom apod. Průcha a Veteška (2014, s. 301) v tomto kontextu hovoří o vzdělávání jako *„o procesu řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí."*

Z výše uvedených formulací vyplývá, že počáteční vzdělávání obsahuje všechny druhy formálního vzdělávání. Dělí se na primární, sekundární, terciální. Začíná, jíž předškolním vzděláváním a je ukončeno, když je splněná alespoň povinná školní docházka. Následně je možné pokračovat ve vyšším stupni vzdělávání anebo vstoupit na trh práce či mezi ekonomicky neaktivní obyvatelstvo (Veteška, 2016, s. 103).

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED byla vypracována a vydána organizací UNESCO v roce 1976. Slouží jako nástroj pro shromažďování a zpracování vzdělávacích statistik v jednotlivých zemích a také i v mezinárodním měřítku. Klasifikace ISCED 2011 má 10 úrovní vzdělání (0 až 9) (ČSÚ, 2016).

ISCED 0 – Preprimární vzdělání

ISCED 1 – Primární vzdělání

ISCED 2 – Nižší sekundární vzdělání

ISCED 3 – Vyšší sekundární vzdělání

ISCED 4 – Postsekundární neterciární vzdělání

ISCED 5 – Krátký cyklus terciárního vzdělávání

ISCED 6 – Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň

ISCED 7 – Magisterská nebo jí odpovídající úroveň

ISCED 8 – Doktorská nebo jí odpovídající úroveň

ISCED 9 – Vzdělání jinde neuvedené

Terciární vzdělávání je poskytováno obvykle na vyšších odborných a vysokých školách, a to na úrovni ISCED 5 a 8. Vyšší odborné školy nabízejí praktičtěji zaměřené vyšší odborné vzdělávání na úrovni ISCED 5 (ČSÚ, 2016). Vysokoškolské vzdělávání se řídí zákonem o vysokých školách (č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Zákon rozděluje vysoké školy na dva typy – instituce univerzitní a neuniverzitní. Instituce univerzitní poskytují všechny studijní programy. Neuniverzitní poskytují z velké části bakalářské programy (Česko, 2022c). Akreditované bakalářské programy poskytují vzdělání úrovně ISCED 6. Tyto programy umožňují pokračovat ve studiu magisterským programem a je specializovaný na přípravu k výkonu povolání. Studium bakalářského programu většinou je plánován v délce 3 až 4 roky (ČSÚ, 2016).

Cílem navazujícího magisterského studijního programu je získat teoretické vědomosti, které se zakládají na současném stavu vědeckého poznání na úrovni ISCED 7. Doba studia většinou trvá 1 až 3 roky (ČSÚ, 2016). Univerzitní vysoké školy nabízejí studium i v doktorském studijním programu na úrovni ISCED 8, který standardně trvá 3–4 roky. Je specializovány na samostatnou tvůrčí činnost a vědecký výzkum (ČSÚ, 2016). Pro sociální pracovníky jsou specifika stanovena formálního vzdělání

stanovena zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb. v § 110, a to zpravidla na minimální úrovni ISCED 5 v oborech vzdělávání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost, nebo ISCED 6, 7 a 8 ve studijních programech zaměřených na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaných podle zvláštního právního předpisu. Další specifika upravují odstavce 5 a 6 uvedeného paragrafu zákona (Česko, 2022d).

Vysoké školy také realizují programy celoživotního vzdělávání. Programy celoživotního vzdělávání se dělí na zájmové a zaměřené na výkon povolání. Vysoké školy poskytují programy celoživotního vzdělávání buď zdarma, nebo za poplatek. Po ukončení programu účastník obdrží osvědčení (Česko, 2022c). V případě sociálních pracovníků je další vzdělávání upraveno § 111 zákona o sociálních službách 108/2006 Sb. (Česko, 2022d), jak je pojednáno níže.

1.3.2 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání neboli další vzdělávání (continuing education) představuje druhou základní etapu v rámci konceptu celoživotního učení. Je to mnohém delší etapa v životě člověka. O dalším vzdělávání se hovoříme tehdy, kdy jedinec ukončil určitý stupeň formálního vzdělávání a vstoupil na pracovní trh (Veteška, 2016, s. 109).

Neformální vzdělávání hraje vedoucí roli ve vzdělávání dospělých a je rozděleno do tří základních subsystémů, kterými jsou:

- další profesní vzdělávání;
- zájmové vzdělávání;
- občanské vzdělávání.

Zde je třeba rozlišovat ten fakt, že neformálního vzdělávání u dětí probíhá formou aktivit zájmového vzdělávání, ale dospělí se zúčastňují

především dalšího profesního vzdělávání. O zájmové a občanské vzdělávání dospělí projevuje pak už menší zájem (Dvořáková & Šerák, 2016, s.109– 110).

Další profesní vzdělávání v sobě zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání. To se děje po skončení přípravy ve formálním vzdělávacím systému. Cílem dalšího profesního vzdělávání je rozvoj znalostí a schopností potřebných pro výkon daného povolání (Palán, 2002, s. 36).

Dvořáková & Šerák (2016, s. 111) uvádí, že v současné době další profesní vzdělávání je nejvíce finanční podporovanou součásti dalšího vzdělávání a cílem tohoto vzdělávání je udržovat a zvyšovat kvalifikace jedince, aby efektivně vykonával svou práci, také současně udržoval konkurenceschopnost organizace, ve které pracuje.

Tato oblast vzdělávání používá ještě i jiné pojmy, které je třeba rozlišovat, z důvodu toho, že jsou často zaměňovány: Profesní vzdělávání je vzdělávání, které obsahuje celkovou přípravu jedince na výkon zvoleného povolání v rámci formálního školského systému. Dále sem patří podnikové vzdělávání, rekvalifikace, samostudium, účast na komerčních vzdělávacích aktivitách (Palán, 2002, s. 173).

Vzdělávání v podniku či organizaci můžeme absolvovat vzdělávaní interní či externí. Interní je obvykle zajišťováno firmou, ve které pracujeme. Externí vzdělávání probíhá mimo pracoviště. Proto těmto pojmům říkáme též podnikové vzdělávání, nebo vzdělávání v organizaci. Jeho cílem je vytvářet podmínky pro seberealizaci. V podnikovém vzdělávání se spojují podnikové a osobní cíle (Palán, 2002, s. 157).

Další profesní vzdělávání zahrnuje:

- Normativní (povinné) vzdělávání, které je upraveno určitou právní normou. Ukázkou takového vzdělávání může být školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP), nebo normativně stanovené kvalifikační požadavky na výkon určitých profese, nebo odborná způsobilost k vykonávání některých živností.

- Vzdělávání v průběhu adaptace a orientace je zaměřeno na předání všech nezbytných informací pro výkon daného zaměstnání.
- Kvalifikační vzdělávání zahrnuje všechny edukační činností, které souvisí s kvalifikace jedince. Sem patří například prohlubování, udržování, zvyšování a obnovování kvalifikace, nebo také rekvalifikace (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 111–112).

Pro uvedené další (neformální) vzdělávání je vhodné identifikovat vzdělávací či rozvojové potřeby zaměstnanců, což je možné realizovat různými způsoby (Bartoňková, 2010, s. 123–128). Vzdělávací či rozvojová potřeba je zde pojímána jako rozdíl mezi znalostmi a dovednostmi, kterými pracovníci disponují a požadovanými znalostmi a dovednostmi práce, kterou vykovávají. Na úrovni organizace analýzou strategií a prací s dokumenty. Na úrovní oddělení práce s lidskými zdroji nebo personálního oddělení na základě analýzy popisů práce. Na úrovni pracovníků na základě pravidelných hodnotících pohovorů, kvantitativním či kvalitativním výzkumem (dotazníky, rozhovory, pozorování, apod.), analýzou dokumentů, sebehodnocením či měřením úrovní kompetencí.

Explicitní legislativní rámec dalšího vzdělávání v České republice v současné době neexistuje. Není vydaný žádný samostatný zákon, který komplexně upravuje otázku dalšího profesního vzdělávání. Problematika dalšího vzdělávání je pouze částí dílčích zákonů.

Z výčtu zákonu můžeme zmínit následující: Vzdělávání zaměstnanců upravuje zákon 262/2006 Sb., zákoník práce, kde v § 103 je uvedeno, že *„zaměstnavatel je povinen zajistit zaměstnancům školení o právních a ostatních předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, které doplňují jejich odborné předpoklady a požadavky pro výkon práce, které se týkají jimi vykonávané práce a vztahují se k rizikům, s nimiž může přijít zaměstnanec do styku na pracovišti, na kterém je práce vykonávána, a soustavně vyžadovat a kontrolovat jejich dodržování“* (Česko, 2022a).

Dále v §106 stojí, že zaměstnanec je povinen účastnit se školení, které zajišťuje zaměstnavatel. Tyto školení jsou zaměřený na bezpečnost a ochranu zdraví při práci, kde jsou ověřený i své znalostí. Také v § 227 až § 235 jsou uvedený podmínky odborného rozvoje zaměstnanců. Jedná se o zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace (Česko, 2022a).

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti upravuje hlavně oblast rekvalifikaci, také celkově aktivní politiku zaměstnanosti. Zahrnuje poradenství v oblasti nezaměstnanosti, získání nové kvalifikace, nebo rozšíření původní kvalifikace (Česko, 2022b).

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 60 uvádí, že VŠ poskytuje bezplatně, nebo za úplatu kurzy celoživotního vzdělávání, které jsou orientované na výkon povolání nebo zájmové. Po ukončení kurzu absolventi obdrží osvědčení o absolvování kurzu, vysokoškolský titul zde absolventi nezískávají (Česko, 2022c).

Zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách upravuje další vzdělávání sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách v § 111 a § 116 (Česko, 2022d).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje vzdělávání pracovníků škol a vzdělávání dospělých v § 2, § 113–114 (Česko, 2022e).

Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů upravuje vzdělávání úředníků územních samosprávných celků v § 17 až 27 (Česko, 2022f).

1.3.3 Informální učení

Informální učeni je bezpečné a neplánovité učení, které vychází z každodenních aktivit běžného života, zahrnuje veškeré sebe-řízené učení se. Zahrnuje učení v průběhu každodenních aktivit, může to být například studium literatury nebo sledování vzdělávacích pořadů v TV. Informální

vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Z tohoto důvodu mluvíme o učení, a ne o vzdělávání (Palán, 2002, s. 83).

Informální učení je možné charakterizovat jako postupné záměrné a nezáměrné nabalování vědomostí, dovedností, denních zkušeností v době odpočinku, při setkávání se s přáteli, v domácnosti, v pracovním prostředí, při trávení volného času (Dvořáková, & Šerák, 2016, s. 119).

***

S ohledem na cíl práce kapitola předkládá v rámci konceptu celoživotního učení a vzdělávání význam formálního vzdělávání v pregraduální přípravě pracovníků a což platí i pro kategorii sociálních pracovníků, jak je uvedeno v dalších kapitolách. Práce se však dále zaměřuje více na neformální vzdělávání s ohledem na další vzdělávání sociální pracovníků, a to jak školní, tak mimoškolní a jeho legislativní základnu a podporu. Opominut nemůže zůstat ani význam informálního učení, které je „přirozeným“ způsobem nabývání znalostí a dovedností, i formováním postojů, při každodenní pracovní i mimopracovní činnosti každého člověka.

2. Sociální práce a standardy kvality včetně zákona 108/2006

Sociální práci můžeme chápat jak společenskovědní disciplínu, tak i oblast praktické činnosti. Její cílem je vysvětlovat, nacházet, zmírňovat, řešit sociální problémy, kterými jsou chudoba, diskriminace, nezaměstnanost, zanedbána výchova dětí, delikvence mládeže. Sociální pracovník se podílí na vytváření příznivých společenských podmínek pro její realizace. Je nápomocný jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám znovu se socializovat a integrovat do společnosti (Matoušek, 2003, s. 213).

2.1 Vymezení pojmu sociální práce

Dle Matouška (2001, s. 189) sociální práce je vědecká disciplína, která na profesionální úrovni poskytuje péči potřebným a k tomu aplikuje metody sociální práce. V praxi sociální práce může mít různé podoby, například v podobě poskytování služby, nebo aktivity, která by měla nasměrovat klienta, aby následně samostatně si uměl řešit své problémy.

Sociální práce je multidisciplinární disciplína, především využívá metod z psychologie, sociologie, které se prolínají v metodách sociální práce. V oblasti teorie a praxe sociální práce doplňují takové disciplíny jako andragogika, sociální pedagogika, gerontagogika (Gulová, 2011, s. 15).

Realizace sociální práce probíhá hlavně v sociálních službách, které jsou vymezeny v zákoně o sociálních službách. Sociální práce je rozdělená na několik stupňů. Začíná práci s klientem a končí změnami v legislativě a oblasti sociální politiky. Na mikroúrovni se řeší podpora klienta, poradenství, mediace a případové studie. Na střední úrovni se pracuje s rodinou nebo skupinou. Makroúroveň řeší práci s komunitou, se společenstvím, řídí, provádí konzultace, supervize, vypracovává strategie pro zajištění potřeb (Gulová, 2011, s. 30).

Jankovský (2003) v souvislosti se sociální prací vymezuje její dva cíle. Zaprvé podporovat klienta v situaci, ve které je, přijmout a pracovat s problémy, pokračovat na vylepšení současného stavu, rozvíjet schopnosti klienta v řešení jeho situaci. Druhým cílem sociální práce je poskytnout klientovi kontakty na subjekty, které mu mohou pomoci s problémy. Sociální pracovník umí pracovat s jednotlivci i skupinami, také z komunity, provádí diagnostiku stavu jednotlivce či skupiny. Díky svým schopnostem a vlastnostem může následně doporučovat odborníky. Podílí se na rozvoji a zlepšování sociální politiky. Důležitý je zde etický kodex, kterým by se měl každý sociální pracovník řídit.

2.2 Cílové skupiny sociální práce

Cílové skupiny jsou vymezeny zákonem o sociální práce. V něm je ukotvená základní osnova pro uplatnění sociální práce. Cílovými skupinami v sociální práci mohou být: osoby v nepříznivé sociální situaci se sníženou soběstačnosti v základních životních způsobilostech z důvodu zdravotního postižení, věku, psychického stavu apod.; osoby bez přístřeší; osoby ohrožené životními způsoby vedoucími ke konfliktu se společností; děti, u kterých je ohrožen jejích vývoj z důvodu snížené dovednosti rodičů při péčí o dítě; děti se zdravotním postižením, zneužívané, zanedbané; osoby, které prochází naléhavou krizi v osobním životě.

Sociální práce taktéž se zaobírá problematikou migrace, mezinárodní pomoci při ekologických katastrofách, humanitních aktivitách, válečných konfliktech.

Zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách vymezuje vhodná pojmenování pro výše uvedené cílové skupiny, například mluvíme o osobách s mentálním postižením, o seniorech, o osobách bez přístřeší atp. Sociální pracovník vytváří při práci s klientem rovnocenný partnerský vztah a podporuje klienta v samostatném rozhodování (Gulová, 2011, s. 18–19).

Dle zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 32 sociální služby se dělí na tři kategorie:

- sociální poradenství;
- služby sociální péče;
- služby sociální prevence.

Dle forem poskytování služby, definované v § 33 jsou:

- pobytové;
- ambulantní;
- terénní.

Pobytové služby jsou spojené s ubytováním. Do ambulantních služeb osoba dochází a součásti služby není ubytování. Terénní forma služby je poskytována jedinci v jeho přirozeném sociálním prostředí. (Česko, 2022d).

Dle Růžičkové (2018, s. 28) *„pro oblast sociálních služeb je velmi důležitá vyhláška č. 505/2006Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů"*. Vyhláška konkretizuje obsah standardů kvality poskytování sociálních služeb.

2.3 Standardy kvality sociálních služeb

Standardy kvality sociálních služeb poskytují návod na to, jak by měla vypadat sociální služba, která je vysoce kvalitní (Sokol, & Trefilová, 2008, s. 232). Je to soubor měřitelných a ověřitelných kritérií, který umožňuje zjišťovat kvalitu poskytované služby. Standardy je možné aplikovat na veškeré sociální služby.

Standardy se dělí na tří základní skupiny: procedurální, personální, provozní.

„Standardy procedurální – cíle a způsoby poskytování sociálních služeb, ochrana práv uživatelů, jednání se zájemcem o službu, smlouva o poskytování služby, individuální plánování a průběh služby, dokumentace o poskytování služby, stížnosti na kvalitu, návaznost na další zdroje.

Standardy personální – personální a organizační zajištění služby, profesní rozvoj zaměstnanců.

Standardy provozní – místní a časová dostupnost služby, informovanost o službě, prostředí a podmínky poskytování služeb, nouzové a havarijní situace, zvyšování kvality sociálních služeb" (Bednář, 2012, s. 56).

Malíková (2020, s. 47) uvádí, že ochrana práv klientů je zahrnuta ve všech standardech. Standardy garantují kvalitu poskytované služby, profesionalitu, spolehlivost a bezpečnost.

2.4 Standard vzdělávání v sociální práci a význam vzdělávání

Pro zkvalitnění vzdělávání v sociální práci v České republice slouží *Minimální standard vzdělávání v sociální práci*, který se pravidelně přezkoumá. Tento standard vytvořila asociace vzdělavatelů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR i Národní akreditační úřad zohledňuje standard v procesu řízení o udělení akreditace všech typů studijních programu (ASVSP, 2022b).

Podle Navrátilové (2013, s. 509) standard vzdělávání v sociální práci zastává dvě funkce. První se snaží o zajištění kvality pomocí normativní funkce, ale druhá metodická funkce dovoluje školám si zvolit vlastní specifickou cestu pod podmínkou dodržovat stanovené standardy.

Podle standardu studenti sociální práce a následně absolventi ovládají teoretické znalosti z různých vědních oborů, také jsou vybavení po praktické stránce. Je zde zdůrazněn význam odborné praxe a supervize. Jejich účel je velmi důležitý, protože přispívá studentům k sebereflexi, rozvíjí kompetence k výkonu sociální práce, motivuje k hledání profesní identity, poskytuje důležité zkušenosti z praxe. Ze standardu vyplívá, že absolventi škol sociální práce mají především tvrdé dovednosti (ASVSP, 2022b).

Minimální standard vzdělávání v sociální práci je platný pro vyšší odborné školy, vysoké školy, které zajišťují bakalářské studijní programy

sociální práce, to znamená, vztahuje se na všechny členy ASVSP. Vyšší odborné školy a vysoké školy zásluhou tohoto dokumentu mají jednotnou představu o obsahu terciálního vzdělávání. Standart definuje předpokládanou minimální kvalitu studijních programu, rámcové obsahy výuky, potřebné kompetence pro výkon povolání sociálního pracovníka. Tento dokument slouží pro členské školy jako metodický nástroj a závazná norma.

Standard se skládá z 12 odborných disciplín: filozofie a etika, úvod do sociologické teorie, psychologie v sociální práci, teorie a metody sociální práce, odborná praxe, supervize, metody a techniky sociálního výzkumu, úvod do právní teorie a praxe, sociální politika, sociální patologie, menšinové skupiny, zdraví a nemoc.

2.5 Další vzdělávání sociálního pracovníka

Sociální pracovník má také povinnost dalšího vzdělávání. Tímto vzděláváním obnovuje a doplňuje svou kvalifikaci. Další vzdělávání sociálního pracovníka upravuje zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách § 111. Zaměstnavatel má povinnost zajistit sociálnímu pracovníkovi další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Dále v § 111 je výčet forem dalšího vzděláváni a jejích vysvětlení. Další vzdělávání sociálního pracovníka se uskutečňuje specializačním vzděláváním (navazuje na získanou odbornou způsobilost k výkonu sociálního pracovníka) na vysokých školách a vyšších odborných školách; kurzy v akreditovaných programech (akreditace udělena ministerstvem, a to na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob); odbornými stážemi (odborná činnost – sjednána smluvně); školícími akcemi; účasti na konferencích. Dokladem o absolvování dvou prvních forem dalšího vzdělávání je osvědčení a u třetí a čtvrté formy je to potvrzení (Česko, 2022d).

Z dlouholetých zkušeností poskytovatelů vzdělávání vyplívá, že existují i jiné formy vzdělávání dospělých. Jsou to audity kvality, dlouhodobé výcviky supervizní, psychosociální, také konzultace k metodické práci. Praxe ukazuje, že tyto vzdělávací aktivity jsou velmi účinné, zaměřené na konkrétní vzdělávací potřeby účastníků. K osobnostnímu růstu sociálního pracovníka přispívají psychosociální a sebezkušenostní výcviky. Zkušený sociální pracovník pravidelně se zúčastňuje supervize (Sýkorová a kol., 2015, s. 19).

Požadávky pro další vzdělávání sociálních pracovníků jsou popsány v etickém kodexu sociálních pracovníků České republiky, který byl schválen plénem Společnosti sociálních pracovníků 19. 5. 2006. V části 2. 4. ve vztahu ke svému povolání a odbornosti dále stoji: *„Sociální pracovník dbá na udržení a zvyšování prestiže svého povolání. Neustále se snaží o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod. Působí na to, aby odbornou sociální práci prováděl vždy kvalifikovaný pracovník s odpovídajícím vzděláním. Je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy. Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce. Sociální pracovník spolupracuje se školami sociální práce, aby podpořil studenty sociální práce při získávání kvalitního praktického výcviku a aktuální praktické znalosti“* (Společnost sociálních pracovníků České republiky, 2022).

Hlavním cílem Asociace vzdělavatelů v sociální práci, dále (ASVSP) je zvýšení odborné kvality vzdělávání v sociální práci v ČR. Minimální standardy vzdělávání slouží základním nástrojem pro udržování hlavního cíle. Realizaci tohoto cíle ASVSP přispívá ke zdokonalování nabídky a kvality služeb sociální práce v České republice. ASVSP poskytuje svým členům pravidelné konzultace, které zvyšují a zachovávají úroveň vzdělávání v sociální práci. Ke kvalitě vzdělávání ASVSP přispívá

vydáváním odborného časopisu Sociální práce/Sociálna práca v ČR a na Slovensku. ASVSP je také členem Evropské asociace škol sociální práce, dále EASSW (ASVSP, 2022a).

Pro oblast vzdělávání sociálních pracovníků při výkonu sociální práce v sociálních službách je velmi důležitá prováděcí vyhláška č. 505/2006, ve které jsou uchopený standardy kvality poskytovaných služeb. Pro poskytovatele sociálních služeb je k dispozici vyhláška, která definuje standardy kvality. Pro výkon sociální práce jsou klíčovými standardy č. 9 a č. 10, které definují personální zajištění sociální služby a profesní rozvoj zaměstnanců (Růžičková, 2018, s. 28). Taktéž je důležitý standard č. 15, který se zaobírá zvyšováním kvality sociálních služeb (Česko, 2022h).

Standard č. 9 definuje personální a organizační zajištění sociální služby, podle kterého v písmenech „*a) Poskytovatel má písemně stanovenu strukturu*

a počet pracovních míst, pracovní profily, kvalifikační požadavky a osobnostní předpoklady zaměstnanců uvedených v § 115 zákona o sociálních službách; organizační struktura a počty zaměstnanců jsou přiměřené druhu poskytované sociální služby, její kapacitě a počtu a potřebám osob, kterým je poskytována;

c) Poskytovatel má písemně zpracována vnitřní pravidla pro přijímání a zaškolování nových zaměstnanců a fyzických osob, které nejsou v pracovně právním vztahu s poskytovatelem; podle těchto pravidel poskytovatel postupuje“ (Česko, 2022h).

Poskytovatel sociálních služeb v určité sociální službě pro kvalitní výkon profese dopředu má nastavené vstupní požadavky na sociálního pracovníka, než ho přijme do pracovního poměru. Každá sociální služba má individuální požadavky na sociálního pracovníka, které se odvíjí od potřeb cílové skupiny dané sociální služby (Růžičková, 2018, s. 31).

Další vzdělávání upravuje vyhláška č. 505/2006 Sb. Standard č. 10 Profesní rozvoj zaměstnanců má zpracován pět kritérií, dle kterých se mají zaměstnanci vzdělávat:

„a) Poskytovatel má písemně zpracován postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, který obsahuje zejména stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další odborné kvalifikace; podle tohoto postupu poskytovatel postupuje;

b) Poskytovatel má písemně zpracován program dalšího vzdělávání zaměstnanců; podle tohoto programu poskytovatel postupuje;

c) Poskytovatel má písemně zpracován systém výměny informací mezi zaměstnanci

o poskytované sociální službě; podle tohoto systému poskytovatel postupuje;

d) Poskytovatel má písemně zpracován systém finančního a morálního oceňování

zaměstnanců; podle tohoto systému poskytovatel postupuje;

e) Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka“ (Česko, 2022h).

Podle písmena e) je důležité, aby zaměstnavatel pro pracovníky vykonávající přímou péči s klienty zajistil supervizi. Ovšem legislativní úprava nevymezuje kvalifikační požadavky pro výkon supervizora, nestanovuje rozsah a formu poskytované supervize. Povinnost poskytování supervize platí pouze pro pracovníky sociálních služeb, kteří se nachází v přímém kontaktu s klienty. Dle zákona o sociálních službách supervize není povinná pro všechny sociální pracovníky, například pro ty, kteří pracují na úřadech (Růžičková, 2018, s. 38).

Vzhledem k cíli práce považovala jsem za významné zde se zmínit o syndromu vyhoření, ale protože zde syndrom vyhoření neřeším, tak proto ho zde pouze zmiňují. Sociální pracovník denně se nachází pod velkým

stresem, a aby k syndromu vyhoření nedošlo, sociální pracovník musí být vzdělávaný ve své profesi.

Jednou ze základních podmínek registrace sociální služby dle § 79, ods1, písm. b je prokázaná odborná způsobilost všech fyzických osob, které poskytují sociální službu. Z tohoto důvodu registrující orgán sociálních služeb kontroluje splnění podmínek vstupního vzdělávání sociálních pracovníků pracujících v sociálních službách.

Inspekce sociálních služeb, kterou provádí MPSV dle § 97 a následně zákon o sociálních službách kontroluje plnění těchto podmínek a také naplnění standardů kvality poskytování sociálních služeb (Růžičková, 2018, s. 31).

2.6 Etika v sociální práci

Dle Mátela (2019, s. 46) etika je nedílnou, integrální součásti sociální práce, není to pouze jen zvláštní částí výkonu sociální práce jako profese. Je to vědní disciplína, obor vzdělání. Při výkonu povolání z hlediska etiky je nejdůležitější propojit teoretické poznatky s praktickými dovednostmi do mravního myšlení a jednání sociálního pracovníka.

Bednář (2012, s. 28) rozměr sociální práce vidí v jeho hodnotovém upevnění. Je to proto, že nezaleží pouze na tom, co děláme, ale hlavně jak to děláme. Etika sociální práce má mít konkrétní výsledek praktického uvažování, který se odráží v každodenní praxi. Každodenní vystupování nám ukazuje, jak rozdělujeme zájem o klienta od jiných situací, jak přemýšlíme o druhé osobě a co je předmětem hodnocení. V sociální práci existují různá vymezení základních hodnot.

Dle českého zákona o sociálních službách jsou definovány následující hodnoty: lidská důstojnost, kvalita, dodržování lidských prav a svobod, individuálně určené potřeby, aktivita, sociální začleňování a samostatnost (Česko, 2022d).

Dle Matouška (2003, s. 62–63) etika sociální práce je *„Soubor mravních zásad, které by měl pracovník v sociálních službách dodržovat“*. Západní strany daly tomu podobu standardů, které schválila asociace sociálních pracovníků. Jsou zde popsaná žádoucí pravidla profesionálního chování, zaměřující se především na oblast konfliktních situací. Jedná se o ochranu klientova soukromí, klientova práva na sebeurčení, způsob poskytování služby klientovi, kontakt s klientovou rodinou, sexuální a jiné zneužívání klientů apod. Etické standardy také zahrnují odpovědnost sociálního pracovníka vzhledem k vlastní profesi, vůči kolegům, a celé společnosti. V roce 1995 Společnost sociálních pracovníků vydala první etický kodex pro sociální pracovníky v ČR.

Valné shromáždění Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) v roce 2004 v Adelaide v Austrálii přijalo Mezinárodní etický kodex sociálních pracovníků. V této souvislosti plénem Společnosti sociálních pracovníků v roce 2006 byl obnoven Český Etický kodex sociálních pracovníků (Bednář, 2012, s. 29).

Etický kodex také zahrnuje výčet základních problémových okruhů a postupy při řešení etických problémů. Etické problémy jsou rozděleny do třech okruhů: základní etické problémy, další problémové okruhy a poslední, kde sociální pracovník má ve své náplni roli pracovníka, který klientům pomáhá a současně má klienty kontrolovat (Společnost sociálních pracovníků České republiky, 2022).

***

Vzhledem k cíli diplomové práce v této kapitole jsem popsala pojem sociální práce, její význam, standardy kvality včetně zákona 108/2006 Sb. jelikož je zde uvedeno, jaké vzdělání musí sociální pracovník mít, aby vyhověl požadavkům kvalifikace. Pro cíl práce je důležité uvést dělení sociálních služeb: sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence vycházející ze zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb.

Objasnila jsem tři základní skupiny dělení standardů kvality sociálních služeb, kde s ohledem na cíl práce jsou důležité zejména standardy personální vztahující se k požadavkům dalšího vzdělávání sociálních pracovníků. Význam etiky v sociální práci, je zde proto, že je nedílnou, integrální součásti sociální práce.

3. Sociální pracovník

Vzhledem ke skutečnosti, že celá práce je zaměřená na vzdělávací požadavky sociálního pracovníka, považuji za důležité se teoreticky zaměřit na popis této pracovní pozice.

Pozice sociálního pracovníka nese v sobě velkou odpovědnost, patří k pomáhajícím profesím. Sociální pracovník by měl být vybaven schopnosti komunikovat, naslouchat, být empatický, ochotný pracovat s lidmi. Z důvodu velké zátěže, které je vystaven, by se měl naučit i o sebe pečovat (Sokol, & Trefilová, 2008, s. 177).

3.1 Vymezení pojmu sociální pracovník

V první řádě vymezím pojem sociální pracovník. Odborné tituly nabízí celou řádu tohoto pojmu. Níže představím různé příklady tohoto pojmu.

Zákon 108/2002 Sb. o sociálních službách v § 109 znázorňuje profesi sociálního pracovníka soupisem činností, které patří do jeho kompetence. „*Vykonávání sociálního šetření, zabezpečování sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb*“ (Sokol, & Trefilová, 2008, s. 177).

Sociální pracovník se podílí a nejednou rozhoduje i sám o důležitých změnách v životě lidí. Tato rozhodnutí musí být stavěna na vysoké odbornosti a profesionalitě z důvodu dopadu na efektivitu systémů státní sociální podpory, sociálně-právní ochrany dětí a mládeže, sociálních služeb, sociální péče (Sokol, & Trefilová, 2008, s. 178).

Aktuálním trendem nového mezinárodního etického kodexu (IFSW, 2018) je nové chápání pojmu sociálního pracovníka. Dle IFSW sociální pracovník už není vnímán pouze v úzkém smyslu, kde vykonává jen přímou praxi. V současné době je vnímán jako učitel a výzkumník. Širší pojetí sociálního pracovníka je spojeno s mezinárodní definice, ve které sociální práce je akademická disciplína, a není pouze praktická práce (Mátel, 2018, s. 23).

Mátel (2019, s. 24) uvádí, že identita sociálního pracovníka se určuje na základě obsahového a institucionálního pojetí. Obsahové pojetí tvoří:

- kvalifikační kritérium – je klíčové pro zajištění odborné způsobilosti,
- kritérium nutnosti výkonu praxe-rozlišuje sociální pracovníky pracující, od absolventů sociální práce, kteří nepůsobí v této profesi,
- jiná kritéria nezbytná k výkonu práce sociálního pracovníka-eticko-právní oblast, minimální věk, zdravotní způsobilost apod.

Institucionální pojetí se nachází především v právních předpisech.

3.1.1 Obecné předpoklady sociálního pracovníka

Od sociálních pracovníků se očekává, že jsou schopní pomáhat lidem zvládat jejích emoční a sociální problémy. Tomuto typu zaměřené pomoci se říká pomáhání na prvním stupni. Pracovník pomáhající profese má byt vybaven celou řadu dovedností a mít předpoklady pro práci s klienty. K obecným předpokladům a dovednostem pracovníka pomáhajících profese patří:

- Zdatnost a inteligence

Zdatnost je kladena na první místo z důvodu toho, že pomáhat druhým je těžká a vysilující práce. Tělo je prvotním zdrojem energie, proto

člověk, který pomáhá druhým, dodržuje správné stravovací návyky, cvičením si udržuje fyzickou kondici.

Dalším předpokladem je inteligence. Člověk by měl neustále prohlubovat své znalosti. Přirozenou složkou osobnosti by měly byt sociální a emoční inteligence.

- Přitažlivost

Pracovník pro klienta může být přitažlivý v mnoha ohledech. Podstatné je, jak jedná s klienty, jestli má dostatečnou odbornost, jestli má dobrou reputace a vhodné chování. Důležitý je fyzický vzhled, styl oblékání, také spojení myšlenek, citová, nebo spontánní náklonnost k pracovníkovi.

- Důvěryhodnost

Znaky důvěryhodnosti jsou shodné z přitažlivosti. Náleží sem dobrá pověst pracovníka, současné chování, diskrétnost, porozumění, spolehlivost využívání moci.

- Komunikační dovednosti

Pro sociálního pracovníka komunikační dovednosti jsou nepostradatelné při výkonu jeho práce. Komunikační dovednosti jsou základním prostředkem pro navázání vztahu mezi pracovníkem a klientem.

- Zúčastněné naslouchání

Naslouchání se skládá ze schopnosti pozorovat, umět naslouchat a chápat u klienta verbální projev, neverbální chování, pozorovat veškeré projevy klienta.

- Empatie

Empatie je součásti emoční inteligence. Všeobecně empatie je schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby. Empatie je spojená s naslouchánim, chápáním, vnímáním neverbální komunikaci, uměním se vcítit do situace druhé osoby (Matoušek a kol., 2003, s. 51–54).

3.1.2 Pracovní předpoklady pro výkon sociálního pracovníka

Předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka, vzhledem k výše uvedeným skutečnostem, je určená velmi přísná odborná způsobilost. Tuto požadovanou odbornost je možné získat pouze ve specializovaných oborech vzdělání prostřednictvím absolvování formálního vzdělání (Česko, 2021).

Zákon o sociálních službách vymezuje odbornou způsobilost povolání sociálního pracovníka.

Podle § 110 výše zmíněného zákona sociální pracovník musí splňovat:

1) ***„Předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovník****a je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona.“*

2) ***„Bezúhonnost*** *se posuzuje a prokazuje podle § 79 odst. 2 a odst. 3 věty první až třetí.“*

3) ***„Zdravotní způsobilost*** *zjišťuje a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti vydává registrující poskytovatel zdravotních služeb v oboru všeobecné praktické lékařství nebo v oboru praktický lékař pro děti a dorost a u zaměstnanců poskytovatel pracovnělékařských služeb“* (Česko, 2021).

Kvalifikační požadavky a vzdělání pro práci sociálního pracovníka jsou pouze, pokud splňuje následující vzdělání:

1) „vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,“

2) „vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu“ (Česko, 2021).

Pro obor sociální pracovník je nutné splňovat požadavky terciárního vzdělávání.

Odbornost sociálního pracovníka obsahuje znalosti z různých oborů, způsobilost diagnostikování problému a následně řešení situace klienta. Sociální pracovník dokáže doporučit klientovi kompetentní odborníky (Gulová, 2011, s. 34).

Podle § 109 zákona č. 108/2006 Sb., zákona o sociálních službách sociální pracovník vykonává *„sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“* (Česko, 2022d).

3.1.3 Osobnostní předpoklady pro výkon sociálního pracovníka

Profese sociálního pracovníka je velmi náročná, proto vyžaduje i určité osobnostní předpoklady. Náleží k nim odolnost vůči zátěži, vysoká motivace, emoční stabilita, iniciativa, pružnost, schopnost překonávat překážky. Člověk, který vykonává tuto profesi, měl by mít kritické myšlení, pozitivní vztah k prováděné práce, mít schopnost sebereflexe, sebepoznání, být objektivní a rozhodný (Flešková, & Kariková, 2005, s. 676 – 685).

K osobnostním předpokládům dle Mátela (2019, s. 27) také patří sociální cítění, komunikační schopností, empatie a hluboký vztah k lidem. Považuji za důležité níže vysvětlit co znamenají pojmy sociální cítění a empatie.

Sociální cítění dle Adlerovského konceptu „sociálního zájmu“ je postoj směrovaný k podpoře prospěchu druhých lidí. Sociální zájem není pouze zájem o druhé, je to především zájem o zájmy druhých. Koncept sociálního zájmu se formuje ve třech vývojových stupních: Nadání – sociální zájem je to

vloha ke společenskému žití a spolupráci. Tuto vlohu je možné rozvíjet tréninkem. Schopnost – tato vloha pomáhá rozumět ostatním, vcítit se do nich, najde vyjádření v objektivních schopnostech spolupracovat. Druhotné motivační charakteristiky – předpokládá se, že rozvinutý sociální zájem získá druhotné dynamické charakteristiky. Následně jako schopnosti přerůstají do zájmu a postojů.

Empatie je velmi důležitou součásti emočního a sociálního vývoje, který ovlivňuje sociální vztahy a značně působí na chování člověka k jiným lidem. Je to schopnost představit si emoční prožívání druhého člověka. V procesu pomoci druhým lidem empatii je možné pochopit jako psychologický motivátor (Mátel, 2019, s. 27).

Sociální práce má vnější a vnitřní podobu. Vnější podoba sociální práce zahrnuje používání techniky, metody, teorie práce s klientem. Do vnitřní podoby sociální práce patří vnitřní svět našich pocitů, myšlenek, emoce, prožívání, paměť, hodnoty, motivace, osobní zkušenosti, rodinná historie, filozofické a duchovní přesvědčení sociálního pracovníka. Při výkonu sociální práce sociální pracovník by měl kultivovat svou vlastní osobnost, své JÁ (self), mít sebeúctu a sebepřijetí (Mátel, 2019, s. 28).

Dle Mátela (2019, s. 40) sociální pracovník při výkonu svého povolání nese odpovědnost vůči své osobě, tím, že si uvědomuje své slabé stránky, svou nedokonalost, má potřebu se i nadále rozvíjet, cítí potřebu růstu a uskuteční rozhodnutí s realizací osobního a profesního vzdělání. K tomu může využit formálních i neformálních nástrojů. Tímto splňuje základní vnitřní předpoklady pro práci sociálního pracovníka. Mezi podpůrné mechanizmy v tomto procesu patří sebereflexe – znamená střet dvou obrazů. Zejména toho reálného a ideálního. Může nám ukázat, kdo jsme, odkud a kam jdeme, co chceme dělat. Jedná se o formu našeho vlastního, vnitřního dialogu. Já pozorujícím a já pozorovaným. Člověk se neustále ptá, protože zjišťuje, že jeho vědění je omezené (Jankovský, 2003, s. 13). Další podpůrné

mechanismy reprezentuje samostudium, supervize, koučink, odborná stáž, konzultování s kolegy, tréninky a odborné výcviky, účast na jednorázové vzdělávací aktivitě a workshopech, odborná publikační a lektorská činnost, vědecko-výzkumná činnost, psychohygiena, rodina a přátele, nadřízený pracovník, kolegové (Mátel, 2019, s. 40–43).

Hanuš (2007) sociálního pracovníka označuje za profesionála, který je pojivem společnosti. Nebere to jako nadsázku, ale mluví o poslání sociálního pracovníka, který spojuje klienty se sociálním prostředím, spojuje mezi sebou ostatní odborníky tak, že vytváří multidisciplinární týmy. Sociální pracovník plní společenský úkol: učí, pomáhá, přispívá, podporuje, motivuje atd. (Hanuš, 2007, s. 5)

Dle Elichové (2017, s. 97) při vykonávání svého povolání pomáhající pracovník střetává se s otázkami a problémy jiných, zároveň řeší vlastní osobní otázky a problémy, zamýšlí se a uvažuje nad smyslem svého života. Kromě toho sociální pracovník by se měl vyrovnávat s tím že, řešení a výstupy či výsledky jsou v sociální práci často nejisté a zpravidla dočasné, jak uvádí Judith Milner a Patrick O´Byrne (1998; srov. Navrátil, & Matoušek, 2013, Navrátil a kol. 2017).

Právě tyto osobnostní předpoklady jsou často obsahem neformálního vzdělávání sociálních pracovníků a jejich informálního učení.

3.1.4 Měkké dovednosti sociálního pracovníka

Při výkonu povolání sociálního pracovníka nezastupitelnou roli hrají měkké dovednosti. Sociální pracovníky v praxi měkké dovednosti pokládají za velmi významné, vymezují osobnostní dispozice a charakteristiky, dovednosti, psychická odolnost. Měkké dovednosti jsou vyžadovány zaměstnavatelem. Nynější vzdělávacím systému v sociální práci bohužel nevěnuje příliš velkou pozornost měkkým dovednostem (Elichová, 2017, s. 101).

Autoři Mühleisen & Oberhuber (2008, s. 21) měkké dovednosti popisují jako osobní, sociální a metodické kompetence. To jsou schopnosti, které máme dané v postoji k sobě, k jiným osobam, k jistým metodám práce. Měkké dovednosti vztahují se na oblast spolupráce, jak spolupracovat v osobní a lidské rovině. Odvíjí se to od toho, jaké hodnotové představy a potřeby máme a společně je sdílíme, jak spolu vycházíme, myslíme a jak se cítíme.

Měkké dovednosti ovlivňují naše jednaní v oblasti mezilidských vztahů, přemýšlíme nad možnost osobního růstu, jak se máme zdokonalit, příležitostně poprosit někoho o radu (Mühleisen, & Oberhuber, 2008, s. 22).

Osobnostní, sociální a metodické kompetence zároven s odbornými kompetenci vytváří oblast pracovního chování. Při uplatnění těchto kompetencí sociální pracovník je schopen naplno pracovat (Mühleisen, & Oberhuber, 2008, 23).

Goleman (2011, předmluva) soubor těchto schopností pojmenoval jako emoční inteligence. V pracovním jednání člověka emoční inteligence je významná zejména v morálním instinktu a citu, v propojení našeho charakteru. Emoční inteligenci tvoří schopnost vyvinout úsilí, sebeovládání, sebemotivace, vytrvalost. Z emoční inteligence vycházejí i základní etické postoje člověka, které se projevuji při výkonu profese. K dalším charakterovým vlastnostem, které jsou velmi důležité pro sociálního pracovníka patří víra, naděje a optimizmus. Emoční inteligence nahlíží na optimizmus jako na vlastnost, která v zátěžových situacích zvyšuje naší odolnost vůči depresi, apatii a beznaději. Naděje vede k víře, že všechno dobře dopadne i přes zažité zklamání.

Kopřiva (2000, s. 15) uvadí, že důležitou součastí povolání sociálního pracovníka je vztah ke klientoví, také by měl být nadán citovými schopnostmi, které potřebuje k samotnému výkonu. Současný vzdělávací systém citovým schopnostém vesměs se nevěnuje, je zaměřen na odborné

znalosti, to znamená na tvrdé dovednosti. Z tohoto důvodu měkké dovednosti ustupují do pozadí ačkoliv jsou velmi potřebné pro povolání sociálního pracovníka.

Bednář (2013, s. 520) poukazuje na to, že právě osobnost sociálního pracovníka má velký vliv na kvalitu sociálních služeb, ke kterým patři osobnostní a kvalifikační předpoklady. Na rozvoj kvality sociálních služeb má podstatný vliv neformálního vzdělávání sociálních pracovníků v oblasti jejich rozvoje.

3.2 Pracovní pozice a pracovní náplň sociálního pracovníka

Sociální práce nabízí sociálnímu pracovníkovi široké spektrum působnosti. Může se jednat nejen o sociálně – správní činnost, ale stejně tak o vysoce specializovanou oblast sociální práce spojenou s terapií, nácvikem dovedností, supervize, výzkumnou činnost. Sociální pracovník může pracovat na nejrůznějších pracovních úrovních (Gulová, 2011, s. 35).

Oblasti působení jsou následující: *„sociálně – právní činnost, sociálně – právní poradenství, sociální diagnostika, sociální prevence a ochrana, sociální intervence (provázení, poradenství, terapie, organizování, vyjednávání, trénink), sociální koncepce, supervize, sociální management, výzkum v sociální práci, vědecká činnost – rozvoj teorie a metodologie, vzdělávání a další vzdělávání sociálních pracovníků“* (Gulová, 2011, s. 35).

Sociální pracovník v rámci pracovní činnosti je podřízen vedoucímu sociálnímu pracovníkovi a vedoucímu zařízení. V pobytovém zařízení sociální pracovník spolupracuje s pracovníky v sociálních službách a pokladní. Pokud v zařízení se poskytuje i zdravotní péče, tak spolupracuje s vrchní sestrou, aktivizační sestrou, fyzioterapeutem, ergoterapeutem (Malíková, 2011, s. 86).

Pracovní náplň by se dala rozdělit do pěti základních etap. První etapa je sociální evidence a první kontakt s klientem, kterého buď sám pracovník vyhledá, nebo naopak klient si vyhledá jeho se svojí kazuistikou.

Sociální evidenci můžeme rozdělit do třech druhů: reálná – jedná se o přesvědčení se vlastními smysly, svědectví a okolnosti, které pomohou shromáždit údaje o klientovi a studium klientovi situace. Sociální práce navrhuje a zpracovává plán pomoci a vstupuje do interakce s klientem. Pracovník vyhodnotí svůj postup z pohledu klienta i společnosti.

Následuje diagnostická etapa: pracovník pomocí rozhovoru, posuzování, pozorování a také zpráv od odborníků vytváří komplexní sociální diagnózu.

Potom je zpracování plánu a sociální terapie. V konečné fázi sociální pracovník ověřuje výsledky sociální práce (Gulová, 2011, s. 36).

Popis práce sociálního pracovníka tvoří několik základních okruhů. Dle Malíkové zde (2020, s. 83–84) uvádím výňatek z obecného popisu práce sociálního pracovníka. Sociální pracovník naplňuje platné zákonné normy. Dodržuje vnitro organizační normy. Zná druh a rozsah poskytované sociální služby a její podmínky. Dodržuje zákon o sociálních službách a doplňující právní předpisy. Pracuje dle standardů kvality sociální služby. Poskytuje sociální poradenství. Odborně se vzdělává a sleduje informace a nové poznatky. Respektuje etický kodex i práva klientů. Spolupracuje s multidisciplinárním týmem. Pravidelně se účastní supervizí (v případě nutnosti i individuální). Svým chováním a přístupem důstojně reprezentuje svou profesi.

Vztah sociálního pracovníka a klienta rovněž se odvíjí od principů, kterými jsou: Individualizace – Sociální pracovník nahlíží na situaci klienta jako na ojedinělou. Taktéž klient vyjadřuje své pocity, řekne si svůj názor k vlastní situaci, navrhne řešení vlastní situace. Empatie – je počátkem

a koncem sociální práce, patří sem vstřícnost a vřelost ke klientovi. Akceptace bez předsudků a nemoralizování. Sebeurčení klienta – klient si sám zvolí potřebnou pomoc. Diskrétnost – sociální pracovník zachovává mlčenlivost. Nucená intervence v rámci zákona – využívá se v situaci, pokud je v nebezpečí klient, příbuzní, nebo okolí (Gulová, 2011, s. 36–37).

Společnost od sociálního pracovníka v rámci výkonu povolání očekává plnění určitých profesních rolí, které se vážou k této profese (Mátel, 2019, s. 31). Levická (2015, s. 62) uvádí *„ve vztahu ke klientovi plní sociální pracovník v procesu sociální intervence několik navzájem se doplňujících rolí. Jelikož sociální intervence je multidimenzionální konstrukt, využívá sociální pracovník několik způsobů poskytování pomoci.“* Odborníci při výkonu povolání zastávají různé specifické sociální role. Derek Chechak (1997) popsal profesní role sociálního pracovníka, které následně jiní autoři rozšířili a doplnili: podporovatel, poradce, vzdělavatel, pečovatel, manažer, mediátor, terapeut, negociátor, evaluátor, zprostředkovatel, administrativní pracovník, koordinátor (srov. Mátel, 2019, s. 31–35).

Z výše popsaných skutečností je zřejmé, že povolání sociálního pracovníka je velmi náročné. Nedílnou součásti této profese je oblast etiky a hodnot, sociální pracovník bez aplikací těchto oblastí nemůže odborně vykonávat toto povolání (Gulová, 2011, s. 37).

***

Tato kapitola podrobně popisuje sociálního pracovníka, jeho vzdělání, ale i měkké dovednosti a znalosti, osobnostní a pracovní předpoklady pro výkon této profese. Dále samozřejmé v této kapitole jsem věnovala pozornost popisu pracovní pozice a pracovní náplně sociálního pracovníka. Vzhledem k cíli práce měla jsem za klíčové vymezit pojem sociální pracovník a popsat všechny souvislosti a předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka.

4. Sociální služba chráněné bydlení

V České republice v roce 2007 byl vládou ČR přijat materiál „*Koncepce podpory transformace pobytových sociálních služeb v jiné typy sociálních služeb, poskytovaných v přirozené komunitě uživatele a podporující sociální začlenění uživatele do společnosti“*. Tento dlouhodobý plánovány proces transformace sociálních služeb má za cíl usnadnit cestu zřizovatelům i poskytovatelům pobytových služeb v přirozeném procesu humanizace i deinstitucionalizaci sociálních služeb (MPSV, 2007).

Základní myšlenka transformace sociálních služeb spočívá v začlenění lidí s různým znevýhodněním do běžného způsobu života společnosti. S určitou podporou mohou tyto lidé žít v běžné domácnosti. Mohou převzít odpovědnost za svůj život, naučit se pečovat o domácnost a o svou osobu. Mají možnost se začlenit do různých oblastí života jako je zaměstnání, trávení volného času dle vlastního výběru, setkávání s různými lidmi. Každopádně změny jsou zacíleny na člověka, který potřebuje určitou míru podpory, nebo pomoci. Je podporován ve využití svého potenciálu, v samostatnosti, začlenění do společnosti a nezávislosti na sociální službě (MPSV, 2021).

Plán transformace sociální péče v České republice je zaměřen na osoby s mentálním i kombinovaným postižením, a také zařazuje i takovou cílovou skupinu jako jsou seniory. V České republice většina pobytových sociálních služeb právě je určená pro seniory, kteří mívají obvykle podobné zdravotní potíže např. pohybové omezení přicházející ve vyšším věku, stařecká demence (Váňová, Šestáková, Lupač, 2013, s. 6).

Zákon 108/ 2006 vymezuje zařízení sociálních služeb pobytové formy ve kterých, jsou poskytovány sociální služby spojeny s ubytováním. Jednou z těchto zařízení je chráněné bydlení (Sokol, & Trefilová, 2008, s. 119).

Chráněné bydlení umožňuje lidem, které jsou dlouhodobě závislé na pomoci druhé osoby žít běžným způsobem života. Je to alternativa k pobytu v ústavním zařízení, která zdůrazňuje smysl, aby klient sociální péče zůstal v domácím přirozeném sociálním prostředí (Peace & Holland, 2001; Matoušek a kol., 2013, s. 419).

4.1 Vymezení chráněného bydlení: cíle, metody a činnosti

Zákon 108/2006 Sb. dle § 51 vymezuje Chráněné bydlení jako *„pobytovou službou poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení nebo chronického onemocnění, včetně duševního, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Chráněné bydlení má formu skupinového, popřípadě individuálního bydlení“* (Česko, 2022d).

Sokol a Trefilová (2008, s. 120.) uvádí, že, „*Chráněné bydlení je moderním typem pobytové služby pro osoby se zdravotním postižením, které jsou schopny žít víceméně samostatně v prostředí, které je svým charakterem fakticky totožné s běžným bytem*.“

Cílem chráněného bydlení je, aby si klient sám vytvořil své vlastní postupy, které mu vyhovují a které sám aplikuje pro dosažení co největší soběstačnosti. Klienti tohoto zařízení jsou motivování a vedení k maximální samostatnosti, jsou respektování ze strany personálu a zcela rozhodují o své osobě (Kubalčíková, 2013, s. 419).

Chráněné bydlení charakterizuje zákon podobně jako službu domovů pro osoby se zdravotním postižením s tou výjimkou, že pole potenciálních klientů se rozšiřuje o osoby s chronickým onemocněním, včetně duševního onemocnění, jejichž situace vyžaduje taktéž pomoc jiné fyzické osoby“ (Müller, Vymazalová, & Krejčířová, 2013, s. 65).

Kubalčíková (2013, s. 419) sděluje, že tento typ bydlení je poskytováno osobám, které mají sníženou soběstačnost. Obvykle se jedná o osoby, které mají např. zdravotní postižení nebo chronické onemocnění, další cílovou

skupinou jsou osoby s tělesním a mentálním postižením, senioři, osoby s duševním onemocněním, nebo osoby bez přístřeší.

Pipeková (2006, s. 118) uvádí, že základním principem chráněného bydlení je sociální rehabilitace, která je založená na individuálním přístupu ke klientovi, jejímž cílem je maximální možné dosažení samostatností, rozvoje, soběstačnost, nezávislosti osoby, která by jinak byla umístěna do ústavního zařízení.

Sociální rehabilitaci definuje zákon 108/2006 Sb., § 70 jako *„soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností aktivním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí“* (Česko, 2022d).

V chráněném bydlení při práci s klienty jsou aplikovány metody jako je nácvik potřebných dovedností, poradenství, terapeutická pomoc, poskytnutí informace, bezprostřední dopomoc, zvládání záležitostí s využitím vlastních zdrojů (Hrušková, Matoušek, & Landischová, 2005, s. 116).

Mezi základní činnosti při provozování služby chráněné bydlení patří: *„a) poskytnutí stravy nebo pomoc při zajištění stravy, b) poskytnutí ubytování, c) pomoc při zajištění chodu domácností, d) pomoc při osobní hygieně, e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, g) sociálně terapeutické činnosti, h) pomoc při uplatňování prav, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“* (Česko, 2022d).

Uživatel chráněného bydlení hradí úhradu za základní činnosti v rozsahu stanoveném smlouvou. Maximální výši úhrady vyhlašuje prováděcí vyhláška č. 505/2006 Sb., zákona 108/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách (Česko, 2022h).

4.2 Výhody a nevýhody chráněného bydlení

Výhodou chráněného bydlení je vedení klientů k samostatnosti, učí se rozhodovat sami za sebe, vědí, že mohou si vybrat z více možnosti, zvyšují se sebevědomí, zvyšují se možnosti v sebeobsluze, klienti nejsou přepečováváni a mohou dál rozvíjet své možnosti, což institucionální zařízení toto většinou neumožňují, klienti jsou klidnější, spokojenější, řeší méně konfliktů (Vymazalová, & Zemanová, 2010, s. 14).

Nevýhoda chráněného bydlení spočívá v eventuální izolovanosti klientů, z důvodu architektonického umístěni bytu, počtu klientů, obývající danou bytovou jednotku, dostupnost bytu. S časem může být klient pasivní, protože v tomto druhu bydlení člověk si sám rozhoduje o své volném čase, což u některých klientů může docházet k trávení volného času např. sezením u televize. Rodinní příslušníci nemusí souhlasit s přestěhováním svých příbuzných do tohoto zařízení, protože mají strach, že by jejích rodiče sami nezvládali každodenní činnosti a bylo by jím ubližováno (Vymazalová, & Zemanová, 2010, s. 14–15).

4.3 Typy chráněného bydlení

Pojem Chráněné bydlení existuje v širším a užším pojetí. Hrušková, Matoušek, a Landischová (2005, s. 124) uvádějí, že pojem chráněné bydlení v širším pojetí je spojován s různou mírou poskytování sociální pomoci pro různé formy inkluzivního bydlení. Zákona o sociálních službách v současné době umožňuje zřízení rozličných druhů chráněného bydlení. Zájemce si sám vybírá vhodný typ chráněného bydlení, který mu bude nejvíce vyhovovat. V České republice jsou v nabídce následující formy chráněného bydlení: speciální domy určené pro chráněné skupinové bydlení, venkovské bydlení spojené z možnosti podporovaného zaměstnání, chráněné byty v běžných bytových domech, komunitní bydlení.

V užším pojetí Rada (2006, s. 11) popisuje Chráněné bydlení jako druh sociální služby, kde v bytech v běžné bytové zástavbě, nebo ve speciálním

domě s chráněnými byty bydlí jeden nebo více klientů. Chráněné bydlení má jedinci zaměnit obvyklé bydlení.

Chráněné bydlení Rada (2006, s. 12) dělí chráněné bydlení na individuální a skupinové. Individuální představují jednotlivé chráněné byty, skupinové

– chráněné bydlení komunitního typu. Je velmi dobré mít v nabídce různé druhy bydlení, aby zájemce měl z čeho vybrat.

Individuální bydlení spočívá v domácnosti složené s jednoho nejvýš dvou uživatel. Byt je spravován poskytovatelem sociální služby. Je začleněn do běžné zástavby v obci. Uživatelé mohou hospodařit individuálně. Dle míry potřeby za uživateli pravidelně dochází asistenti, pečovatele nebo dobrovolnici.

Níže představuji druhy skupinového bydlení.

Chráněné byty:

U chráněných bytů jde o úplnou integraci klienta do klasické bytové zástavby převážně městského typu. Obytnou jednotkou je standardní byt. V takovém bytě mohou bydlet jeden až pět spolubydlící, záleží od velikosti bytu (Hanzlíková, 2017, s. 19). V současné době je to nejvýraznější prosazovaný trend skupinové domácnosti, které sdílí cca 3–5 osob a ve kterých je jím poskytována různá míra podpory. Každý klient má svou ložnici, kde je respektováno jeho soukromí společné prostory mají obývací kuchyní, koupelnu, prádelnu nebo další prostory. Dle potřeby za klienty pravidelně dochází pečovatele, asistenti, dobrovolníci. Klienti jsou samostatní, z bytu odchází dle vlastní potřeby, přijímají zde návštěvy rodinu, známé. Výhodou těchto bytu je to, že tady se mohou setkat seniory, osoby v těžkém zdravotním stavu nebo v pokročilém stadiu demence (Váňová, Šestáková, & Lupač, 2013, s. 28).

Domovy rodinného typu:

Jde většinou o činžovní domy, které disponují nezávislými byty. Výhodou takového bydlení je nejen soukromí jednotlivých klientu, ale také asistentovi, nebo pečovateli dává prostor k individuálnímu přístupu ke každému klientovi. V každé bytové jednotce bydlí 3–4 klienti. Mají k dispozici dle potřeby osobního asistenta, nebo pečovatelku, které jím pomáhají s běžnými denními činnostmi. V některých situacích je nutné prostředí bytu více přizpůsobit klientovi z důvodu jeho postiženi. Celkový počet klientů by neměl překročit 20 obyvatel, aby se neztratila rodinná atmosféra (Hanzlíková, 2017, s. 18).

Chráněné bydlení v rámci sociálních služeb:

Tento typ bydlení je vybudován v rámci sociální ústavní péče, kde se jedná o samostatné bydlení. Představuje určitou formu deinstitucionalizaci a humanizací sociální péče. Bytové jednotky jsou vybudovány v areálu ústavu. V tomto typu bydlení klienti mají přísně strukturovány denní režim, který se prolíná s denním životem ústavu. Klienti mají důstojnější podmínky pro bydlení a větší soukromí. Pracují v menších skupinách, ke každému klientovi se přistupuje individuálně. V České republice tento typ chráněného bydlení je realizován za pomoci sociálních pracovníků a zaměstnanců ústavu. Bydlení tohoto typu vzešlo z moderních evropských trendu poskytovaných sociálních služeb. Jedná se o směr, kterým by měla ústavní péče nadále transformovat (Hanzlíková, 2017, s. 19).

V současné době se objevují i alternativní přístupy k chráněnému bydlení jako je „skupinová domácnost“. Vzhledem k cíli práce, problematikou „skupinové domácnosti“ se nezaobírám, proto zde tento způsob bydlení jen okrajově zmiňuju.

Na „skupinové domácnosti“ jako současný trend chráněného bydlení poukazují Váňová, Šestáková a Lupáč (2013). V zahraničí je tento způsob bydlení určen především pro seniory. Je velmi rozšířený v Rakousku,

především ve Vídni. Zde chráněné byty jsou integrovány do běžné zástavby (běžné bytové budovy). V Rakousku i dalších státech západní Evropy v Nizozemsku, Dánsku, Švédsku snahou je budovat zařízení tohoto typu po celém městě, aby senioři, nebo lidi s chronickým onemocněním měli možnost výběru, a především zůstat v oblasti, kterou dobře znají a cítí se v ní bezpečně a komfortně.

***

V této části popisuji sociální službu chráněné bydlení z toho důvodu, že moje práce je zaměřená na výzkum vzdělání sociálních pracovníků zrovna v chráněném bydlení. Zde jsem vymezila pojem chráněné bydlení jeho cíle a metody. Vyjmenovala jsme základní činnosti při provozování služby chráněné bydlení. Vysvětlila jsem výhody a nevýhody chráněného bydlení. Představila jsem, jaké existují typy chráněného bydlení. Na závěr kapitoly jsem se zmínila o současném trendu bydlení v chráněném bydlení, „skupinovou domácnost".

5. Výzkum v organizaci poskytující chráněné bydlení

Empirická část zkoumá vzdělávací potřeby sociálních pracovníků ve vybrané organizaci (Chráněné bydlení). Empirická část práce odpovídá pomocí strukturovaných rozhovorů s vedoucí pracovnicí a sociálními pracovnicemi organizace na výzkumnou otázku: V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení?

Toto chráněné bydlení je součástí sociálních služeb pro seniory, zřizovatelem je kraj, jedná se o příspěvkovou organizaci. Vzniklo v roce 2007 z původního Penzionu pro důchodce díky transformaci sociálních služeb, bylo zřízeno z důvodu poskytování sociálních služeb v souladu se zákonem č.108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů (Sociální služby pro seniory Olomouc, 2020, s. 3).

Výzkum jsem se rozhodla provést v tomto zařízení z toho důvodu, že mě zaujala cílová skupina, pro kterou je toto zařízení určeno. Chráněné bydlení tohoto typu je pouze jedno ve městě. Cílová skupina: osoba v tomto chráněném bydlení musí mít padesát a více let a měla by být alespoň částečně soběstačná k plnění běžných potřeb. Osoba musí být závislá na pomoci jiné fyzické osoby, ale měla by být částečně mobilní a soběstačná ve vlastní domácnosti (Sociální služby pro seniory Olomouc, 2020, s. 5).

Patří sem osoby s chronickým onemocněním a senioři. Chronického onemocnění existuje celá řada. V chráněném bydlení jsou jedinci s různými chronickými onemocněními. Každé onemocnění má svou etiologii. Chronické onemocnění se dá definovat jako onemocnění, při kterém *„vznikají závažné organické a funkční změny orgánů a systémů s dlouhodobě předpokládaným průběhem, tj. min. 3 roky“* (Kantor a kol., 2013, s. 9; Opatřilová & Zámečníková, 2007, s. 51). K tomu se přidružují různé poruchy hybnosti. Z výše uvedené cílové skupiny vyplívá, že personál chráněného bydlení by

měl být jak odborně proškolený, ovládat tvrdé dovednosti, tak i mít osobnostní předpoklady pro výkon této profese. To znamená mít i měkké dovednosti.

Organizace garantuje odbornost personálu, kterou uvádějí i v nabídce na svých webových stránkách slovy: *„služby poskytujeme bezpečně, odborně a kvalitně, využíváme nových poznatků, průběžného vzdělávání a supervizí. K práci využíváme jednotné pracovní postupy. Služby poskytujeme na základě týmové práce, vzájemné komunikace, sdílených poznatků a zkušeností“* (Chráněné bydlení, 2022). Vzhledem k této koncepci se nabízí otázka, jak je tento systém zde zpracovaný a aplikovaný do praxe.

Dále organizace uvádí, že: *„v chráněném bydlení poskytujeme základní činnosti v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů“* (Chráněné bydlení, 2022). V zákonu 108/2006 Sb., v části osmé v §110 je uvedená odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka. Dále §111 popisuje možnosti dalšího vzdělávání sociálního pracovníka (Česko, 2022). V tento okamžik vznikají otázky, jakým způsobem je realizováno další vzdělávání sociálních pracovníků v tomto zařízení? Zdali jsou vytvářeny podmínky pro další vzdělávání, jak jsou následně realizovány? Jakým způsobem probíhá hodnocení a zlepšování efektivnosti?

5.1 Popis organizace poskytující sociální službu chráněného bydlení

Budova chráněného bydlení má 8 poschodí a 76 jednopokojových obytných jednotek s balkonem. Každý byt má ústřední topení, samostatné sociální zařízení. Vše je bezbariérové. Bytová jednotka připomíná obyčejný byt v jakémkoliv panelovém domě. Co se týče vybavení bytové jednotky je zde vše od elektrických spotřebičů, po nábytek. V obytné jednotce se nachází kuchyňská linka s vestavěnými elektrospotřebiči, lednicí, varnou deskou, elektrickou troubou, mikrovlnnou troubou. Dále bytová jednotka je částečně vybavená nábytkem, v předsíni jsou zabudované vestavěné skříně. Potom je

zde domácí telefon, společná televizní anténa a možnost si připojit satelitní příjem. Pro méně pohyblivé uživatele jsou zde k dispozici dva výtahy.

Chráněné bydlení disponuje společnými prostory, je zde místnost sloužící pro uskladnění invalidních vozíků a kol. Zařízení dále nabízí svým uživatelům klubovnu, kde probíhají denně kluby a různé aktivity, tělocvičnu, knihovnu, keramickou a rukodělnou dílnu, kadeřnictví. V klubovně je umístěn šicí stroj, který mohou uživatelé využit pro drobné opravy svého šatstva. Toto všechno mohou denně uživatelé navštěvovat. K větším akcím je k dispozici velká společenská místnost s klimatizací v propojené vedlejší budově ředitelství. Zde se nachází centrální kuchyně a jídelna. Každý uživatel pravidelně obdrží nový jídelní lístek, ze kterého si může vybrat jídlo dle vlastní chutě a případně dle diety.

Chráněné bydlení se snaží svým uživatelům nabídnout zdravý pobyt na čerstvém vzduchu. Proto okolí chráněného bydlení nabízí krásnou zahradu, která je pro odpočinek ideální. Zahrada je z bezpečnostních důvodů oplocená, má zahradní houpačku, udírnu, gril, zahradní posezení. Sportovní vyžití nabízí hřiště na pétanque.

K budově je připojena nájezdová rampa pro částečně imobilní uživatele, která je zabezpečena brankou na elektrické dálkové ovládání. K otevírání a zavírání dveří u rampy a branky slouží čip, který má každý uživatel chráněného bydlení (Chráněné bydlení, 2023).

V blízkém okolí chráněného bydlení se nachází zdravotní středisko, lékárna, dvě nákupní centra, ve kterých se dá využit takových služeb jako kadeřnictví, manikúra, pedikúra. Je tam kavárna, hospoda, vinárna, květinářství, prodejna s oblečením a domácími potřebami. V blízkosti se také nachází zastávka MHD, kde autobus jezdí v pravidelných intervalech cca 10 min. Nově je vybudovaná nová tramvajová zastávka. Toto všechno nabízí okolní prostředí pro uživatele chráněného bydlení. Za zmínku stojí v blízkosti chráněného bydlení řeka Morava s upravenými břehy, novou

cyklostezkou a pohodlnými lavičkami. Zde mohou uživatelé dle vlastní vůle trávit chvilky v přírodě na čerstvém vzduchu.

5.2 Poslání a cíle organizace poskytující sociální službu chráněného bydlení

„Posláním pobytové sociální služby Chráněné bydlení v Olomouci je poskytnout dospělým osobám, které mají sníženou soběstačnost nebo mobilitu z důvodu chronického onemocnění a jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby vyhovující bydlení, pomoc a podporu při zvládání individuálních potřeb a nabídkou kvalitních služeb a denních aktivit jim umožnit žít co nejdéle běžným způsobem života v přirozeném prostředí“ (Chráněné bydlení, 2022).

5.2.1 Realizace v organizaci poskytující sociální službu chráněné bydlení

Služba je realizována v souladu se 108/2006 Sb., o sociálních službách a vyhláškou 505/2006 Sb. Důraz je dle zákona kladen na tvorbu a kvalitu dané služby a zavádění standardů kvality. Do zařízení mohou vstoupit osoby dle pravidel Olomouckého kraje a vnitřních pravidel poskytovatele. Zejména jsou přijímány osoby od padesáti let věku, které mají *„sníženou soběstačnost nebo mobilitu, z důvodu chronického onemocnění a jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby, pomoc a podporu při zvládání individuálních potřeb a nabídkou kvalitních služeb a denních aktivit jim umožnit žít co nejdéle běžným způsobem života v přirozeném prostředí“* (Podlasová, 2020, s. 35).

5.2.2 Zásady v organizaci poskytující sociální službu chráněné bydlení

Na prvním místě, jako v každém jiném zaměstnání je slušné chování a lidskost. Ke každému přistupujeme s úctou a odstupem. Dále každému dopřejeme individuální přístup. Podporujeme jedinci, aby byli co nejvíce soběstační a učili se novým věcem. Každému věnujeme rovnocenný přístup, nediskriminujeme. Snažíme se klienty neustále vzdělávat a rozvíjet. V kruhu zaměstnanců se snažíme vytvořit tým (Chráněné bydlení, 2020, in Podlasová, 2020, s. 36).

5.2.3 Aktivizace uživatelů sociální služby chráněné bydlení v organizaci

„Prioritou chráněného bydlení je aktivizace uživatelů, z tohoto důvodu se každý den připravuje alespoň jeden program pro využití volného času. Všechny kluby a aktivity slouží k udržení soběstačnosti a sebeobsluhy, ke kontaktům s ostatními uživateli i zaměstnanci, ke zprostředkování nových informací a ke zlepšení komunikačních dovedností a psychické pohody“ (Chráněné bydlení, 2022).

Pro neustálý rozvoj uživatelů je důležité každý den vytvářet ať už vzdělávací nebo zábavné programy. Taktéž sem patří pohybové aktivity. Nabídka všech klubů je umístěna v obytné jednotce na viditelném místě. Tím pádem si každý uživatel může najít aktivitu, která ho zajímá.

5.3 Metoda výzkumu

V teoretické části jsem definovala pojmy jako celoživotní učení a vzdělávání, sociální práce, standardy kvality, etika v sociální práci, sociální pracovník, další vzdělávání sociálního pracovníka, sociální služba chráněné bydlení. Ve výzkumné části budu zjišťovat, jaké vzdělávací akce přispějí sociálním pracovnicím chráněného bydlení ke zkvalitnění jejich práce. Výzkum se tak zaměřuje na identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb zaměstnanců pro naplnění personálního standardu sociální práce.

Ve své práci aplikuji empirický kvalitativní výzkum. U kvalitativního výzkumu je důležité vědět, kdo výzkum provádí, znát jeho výchozí stanoviska, z jakého důvodu se výzkum realizuje a jak provést analýzu dat. Potom můžeme posoudit kvalitu výzkumu (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 12). Nástrojem sběru dat je polostrukturovaný rozhovor.

V rámci vytvoření konceptuálního rámce jsem jako klíčové koncepty definovala *vzdělávání*, rozvoj, učení, *chráněné bydlení, sociální pracovník.* Tyto koncepty jsou popsané a vymezené v teoretické části práce.

5.3.1 Výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka*: V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení?*

Ve výzkumu je aplikováno devět otázek, které jsou rozloženy na dva okruhy. První okruh se týká popisu respondentů a je tvořen ze dvou identifikačních otázek. Druhý okruh se skládá ze sedmi tematických otázek v polostrukturovaném rozhovoru s respondenty. Pro zodpovězení výzkumné otázky jsou stanoveny následující otázky rozhovoru, které členěním odpovídají výše uvedeným dvěma okruhům.

První okruh otázek, který popisuje respondentky:

1. Jak dlouho pracujete na pozici SP/Vedoucí? Jak dlouho pracujete v CHB?

2. Jaký je obor/zaměření vašeho vzdělání?

Druhý okruh otázek vlastního strukturovaného rozhovoru:

3. O jakých kompetencích uvažujete, že byste chtěla jako SP/Vedoucí v CHB rozvinout?

4. Pokuste se vysvětlit, co vám při práci s uživateli CHB pomáhá?

5. Za jaké rozšíření vzdělání byste byla pro práci v CHB vděčná?

6. Jak byste charakterizovala metodickou podporu a spolupráci v CHB?

7. O jaké/jaký školení/kurz byste měla zájem při práci v CHB?

8. Jak byste charakterizovala vzdělávání v CHB v současné době?

9. Jak byste charakterizovala již absolvovaná školení?

Výše uvedené otázky budu pokládat třem sociálním pracovnicím a vedoucí chráněného bydlení, která taktéž zastává na půl úvazku sociální pracovnici. Mým cílem je dosáhnout získání co nejpřesnějších poznatků. Získané informace následně zkomponuji a vyhodnotím mezi zaměstnance chráněného bydlení. Výzkumná zpráva následně bude předána vedení organizace pro případnou změnu ve vzdělávání a rozvoji sociálních pracovnic.

5.3.2 Rozhodnutí o vzorku a etický rozměr výzkumu

V kvalitativním výzkumu je při rozhodování o vzorku cílem, aby reprezentoval určitý problém. Je konstruován teoreticky. To znamená, že jej záměrně vytváříme s ohledem na náš problém. Podle toho, jak je definován výzkumný problém a výzkumné otázky, se odvozuje výběr dotazovaných respondentů (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 72–73).

Svým výzkumem se zaměřuji na zjištění vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků v sociální službě chráněné bydlení. Vzhledem k výše uvedené cílové skupině uživatelů mě zajímá, jak se dále vzdělávají a rozvíjí sociální pracovníci v CHB.

Na začátku výzkumu je stanoven výzkumný vzorek, formou záměrného výběru. Výzkumným vzorkem v diplomové práci jsou sociální pracovníci a vedoucí chráněného bydlení. Je tak vytvořena skupina respondentů, kteří po oslovení a seznámení s tématem a obsahem výzkumu souhlasí nebo nesouhlasí se zapojením do výzkumného šetření. Výzkum je u konce, když je zodpovězena výzkumná otázka prostřednictvím analýzy odpovědí na otázky polostrukturovaného rozhovoru.

Výzkumný vzorek tvoří tři sociální pracovníci chráněného bydlení a vedoucí chráněného bydlení, která má taktéž půl úvazku jako sociální pracovnice.

Prvním respondentem ve výzkumu bude vedoucí chráněného bydlení, která tuto pozici zastává již sedm let. Nejdříve jsem oslovila vedoucí

CHB zdali by byla ochotna se výzkumu zúčastnit. Vedoucí s touto nabídkou souhlasila, řekla, že bude nápomocná, ale z důvodu pracovní vytíženosti budou její odpovědi velmi stručné, ale i přesto výstižné. U vedoucí CHB s poměrně dlouhou praxi v oboru se domníváme, že odborně zná práci sociálního pracovníka, ovládá střední management a řízení lidských zdrojů.

V tomto zařízení působí jedna sociální pracovnice na této pozici šest let. U ní se předpokládají hluboké poznatky v oboru a výborné znalosti související s problematikou zařízení.

Druhá sociální pracovnice pracuje v CHB pět let. Zde se domnívám, že i ona vzhledem k délce praxe disponuje dost velkými znalostmi v dané oblasti. Třetí sociální pracovnice zde pracuje tři roky. Je i věkově nejmladší, a proto zřejmě nebude mít tolik zkušeností na rozdíl od svých starších kolegyň.

Níže v tabulce č. 1 uvádím podrobný popis výzkumného vzorku.

Tab. 4 – údaje o respondentech

Respondent **zaměstnanec**	**Pohlaví**	**Věk**	**Délka výkonu zaměstnání v CHB (v letech)**	**Nejvyšší ukončené** **vzdělání**
Z1	**Ž**	**57**	**7**	**Mgr.**
Z2	**Ž**	**55**	**6**	**Bc.**
Z3	**Ž**	**52**	**5**	**Bc.**
Z4	**Ž**	**30**	**3**	**DiS.**

Zdroj: vlastní výzkum

Z důvodu GDPR, zákona o zpracování osobních údajů č. 110/2019 Sb. A zachování etických zásad zde neuvádím žádná jména respondentů, kteří se podíleli na tomto výzkumu (Česko, 2023).

Před začátkem celého výzkumu byla všem respondentkám vysvětlena problematika výzkumu. Respondentky souhlasily s účastí ve výzkumu, zpracováním dat z rozhovorů, což ztvrdily podpisem informovaných souhlasů. Respondentky byly ujištěny o tom, že všechny informace jsou

určené pouze pro práci výzkumníka, že data budou anonymizována a každému jednotlivci bude přidělen kód, a proto se nemusí bát otevřeně odpovídat.

5.3.3 Průběh sběru dat

Rozhovory se sociálními pracovnicemi jsem prováděla v kanceláři chráněného bydlení vždy po předchozí domluvě po skončení pracovní doby. Každý rozhovor byl proveden s jednotlivci individuálně. Prostředí bylo klidné, bez vyrušení. Doba trvání rozhovoru trvala přibližně 60 až 120 min. Před začátkem každého rozhovoru jsem každému vysvětlila problematiku, téma mého výzkumu a požádala jsem o písemný informovaný souhlas. Dále jsem postupně při rozhovoru vysvětlovala i otázky, aby se neodcházelo od daného tématu.

Obsah rozhovoru jsem hned zapisovala na papír, protože zúčastněné respondentky neměly v diktafon důvěru a preferovaly písemnou formu záznamu.

5.4 Kódování polostrukturovaných rozhovorů

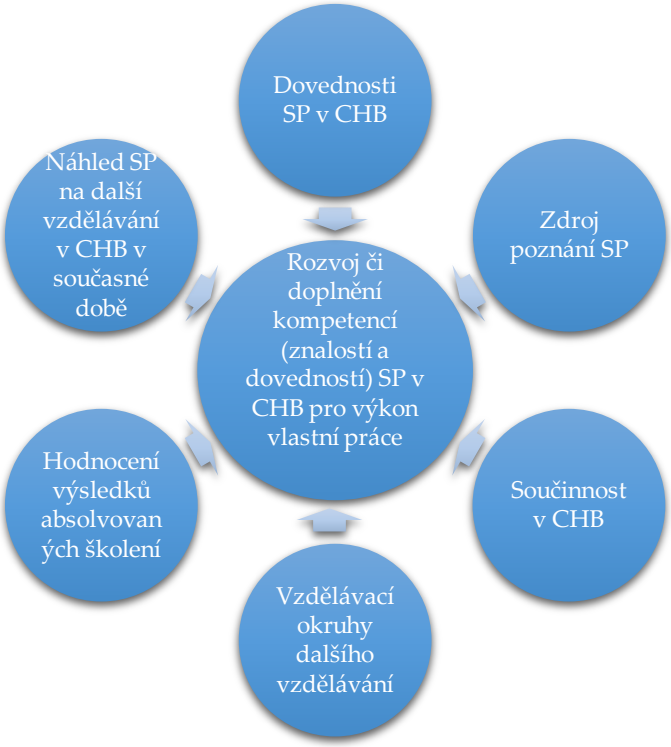
Kapitola se věnuje zpracování získaných dat. Ze začátku v písemné formě zpracuji odpovědi respondentů na mnou položené otázky, které z etického důvodu pro zachování jejích anonymity zde nezveřejňuji. Tyto odpovědi dále mě poslouží k analýze a interpretaci dat.

Po dokončení všech rozhovorů a jejich přepisu, následuje fáze analýzy dat. V této etapě má výzkumník k dispozici velké množství dat, která je třeba rozdělit dle určitého klíče, snaží se dát smysl shromážděným údajům (Hendl, 2016, s. 230). Strauss a Corbinová (1999, s. 39–105) rozlišují tři postupy, jak pracovat s analyzovaným textem. Nabízí tři způsoby kódování, a to otevřené, axiální a selektivní. Pro analýzu dat mého výzkumu jsem zvolila dva druhy kódování: otevřené a axiální. U otevřeného kódování se jedná o proces, ve kterém si výzkumník všímá témat v rozhovoru, která

spolu souvisí, a přiřazuje jim induktivní kódy. Následně kódy dělí a seřazuje do kategorií, které napomáhají výzkumníkovi orientovat se v tématech, která v textu jsou (Hendl, 2016, s. 251). Otevřené kódování jsem realizovala tak, že jsem pomalu četla přepisy rozhovorů a všímala si rozhodujících míst, následně jsem použila způsob tužka, papír, kde jsem kódovala slovo po slovu a případně podle odstavce. Následně jsem přešla k axiálnímu kódování. Dle Hendla (2016, s. 252) při axiálním kódování výzkumník přemýšlí nad příčinami a důsledky, strategie, procesy a následně vytváří osy, které propojují jednotlivé kategorie. Výsledkem kódování a kategorizace rozhovorů, které jsem realizovala v rámci svého výzkumu, je šest kategorií, které se staly základem pro následující jednotlivé části interpretace dat. Kategorie jsem pojmenovala následně:

1. Dovednosti SP v CHB
2. Zdroj poznání
3. Součinnost v CHB
4. Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání
5. Hodnocení výsledků absolvovaných školení
6. Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době

Schéma 1: Kategorie, které působí na Rozvoj či doplnění znalostí SP



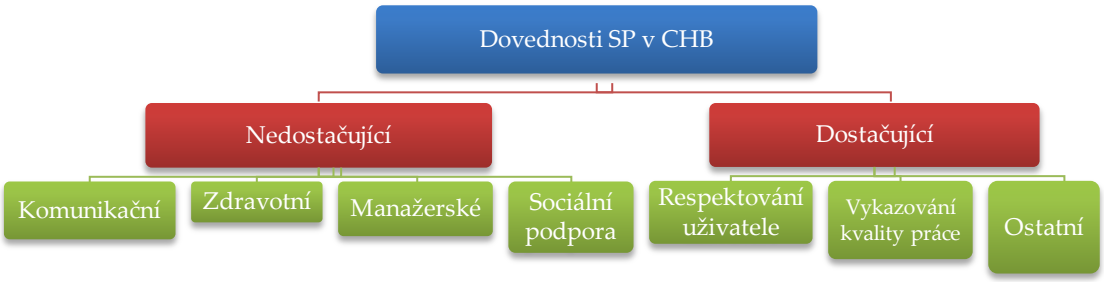
Zdroj: vlastní výzkum

Výše uvedené schéma znázorňuje kategorie, které působí na rozvoj či doplnění kompetencí (znalostí a dovednosti) SP v CHB pro výkon vlastní práce.

5.4.1 Dovednosti SP v CHB

Z analýzy hloubkových rozhovorů se sociálními pracovnicemi CHB vyplývá kategorie dovedností, která je rozdělena na dvě podkategorie. Následující podkategorie reflektuje nedostačujícími a dostačujícími dovednostmi sociálních pracovnic CHB. Podkategorie nedostačující dovednosti zjišťuje dovednosti sociálních pracovnic, ve kterých mají nedostačující znalosti chybějící při výkonu svého povolání. Sociální pracovnice zde hodnotí aplikace svých komunikačních dovedností využívaných v praxi.

Schéma 2: Kategorie Dovednosti SP v CHB



Zdroj: vlastní výzkum

Ve výše uvedeném schématu č. 2 jsou zobrazeny dovednosti sociálních pracovnic v CHB jak dostačující, tak i nedostačující.

Potřeba rozvíjet své dovednosti v podkategorii v oblasti komunikace byla leitmotivem rozhovorů. Jedna z nich uvedla: *„Určitě jak se vidím, tak chci se ještě víc zlepšit v komunikaci jak s uživatelem, tak i s jeho příbuzenstvem. Máme zde různou typologii klientů, ke každému přistupuji individuálně. Tím myslím celkově, jak s uživatelem, jeho rodinou, také i se svými kolegy“* (Z2). Z výše uvedené odpovědi vyplívá, že Z2 vidí své mezery ve třech úrovních komunikace jak s uživatelem, s jeho příbuznými, tak i se svými kolegy. Dále Z2 vidí rozvoj komunikace v souvislosti s efektivitou hospodaření s pracovním časem: *„Proto bych potřebovala rozšířit své kompetence v oblasti komunikace z toho důvodu, abych mohla efektivně hospodařit s pracovním časem, abych se mohla v klidu kvalitně věnovat i jiným pracovním úkolům.“* Další respondentka rozšiřuje výčet komunikací o rozvoj komunikaci s problémovými klienty i zvládání emocí v komunikaci: *„Jednoznačně si myslím, že je pro mě nutné neustálé vzdělávání, co se komunikace týká. Ať už s problémovými klienty, tak i komunikace emociální. Kdy je člověk už na pokraji svých sil a už se neudrží“* (Z3). Taktéž ona zastává názor, že potřebuje neustálé se komunikačně rozvíjet, kde dodává: *„Jednoznačně si myslím, že je pro mě nutné neustálé vzdělávání, co se komunikace týká“*(Z3). Pro Z4 rozvoj svých

komunikačních dovedností souvisí s důrazem na zdravotní stránku uživatele, efektivní komunikaci s ním, neublížit jeho osobě a docílení vytyčeného cíle: *„Jak vést komunikaci, aby pochopil, že je to v jeho prospěch, že mu chci pomoci a aby pomoc přijal.“*

Z analýzy rozhovoru byla zjištěna i další podkategorie, která se týká oblasti zdravotní, kterou potřebují rozvinout Z3 i Z4. Tato podkategorie pro respondentky je důležitá z toho důvodu, protože v CHB tvoří cílovou skupinu uživatelů převážně senioři, u kterých se mohou projevovat geriatrické syndromy. Mimo jiné i proto, že v CHB není zdravotnický personál, který by byl nápomocen sociálnímu pracovníkovi v řešení různých zdravotních obtíží uživatelů CHB. Z3 se vyjádřila: *„Chtěla bych více vědět o zdraví, zdravotním stavu, případně jak pomoci v různých zdravotních potížích.“* Z4 dodala: *„Základy zdravotní péče. Abych měla ucelenější přehled o tom, jaké nemoci a zdravotní problémy se v seniorském věku vyskytují, jak se projevují, jak je včas rozpoznat a poskytnout další odbornou pomoc.“*

Další podkategorie v kategorii nedostačující dovednosti zmiňuje respondentka Z1, která vidí rozvoj svých dovednosti v manažerské oblasti: *„Určitě manažerské kompetence, pro mou pozici jsou velmi důležité.“*

Respondentka Z4 zde zmiňuje poslední podkategorii, kde dodává, že ji chybí znalosti v oblasti sociální podpory: *„Ráda bych však svou odbornost rozšířila i v oblasti dávek a příspěvků.“*

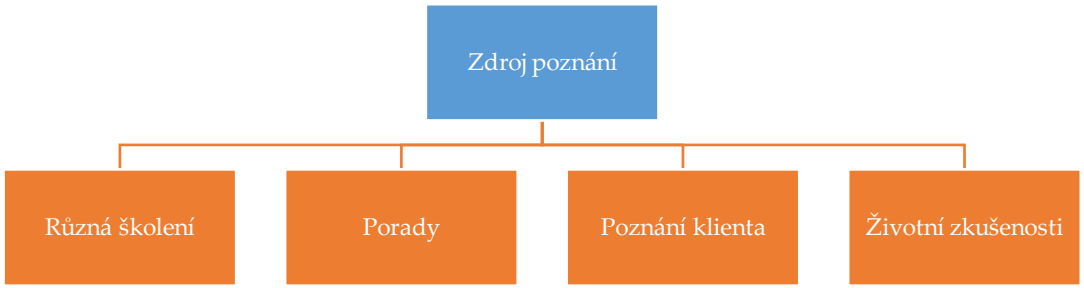
Dále respondentky se vyjádřily k podkategorii dostačující dovednosti. Jedna z nich pozitivní stránku svých dovedností vidí v respektu k uživatelům, v možnosti volby samotného uživatele, kde se on sám má rozhodovat o své osobě: *„Pokud jsou myšleny kompetence uživatel CHB, tak samozřejmě veškeré rozhodování o jejich osobě patří výhradně jim“*(Z2). Výsledek své práce Z2 vidí ve vykazování kvality, kde dodává: *„Abych vykazovala kvalitu a ne kvantitu.“*

Z4 vidí své ostatní dovednosti jako dostačující. V rozhovorech se vyjádření k vlastním dovednostem i neobjevovalo (rozhovory Z1 a Z3).

5.4.2 Zdroj poznání SP

Tato kategorie popisuje zdroje, na které se sociální pracovnice opírají při výkonu svého povolání v CHB. Na základě provedených hovorů s respondentky v této kategorii se vytvořily čtyři podkategorie: různá školení, porady, poznání klienta a životní zkušenosti.

Schéma 3: Kategorie Zdroj poznání



Zdroj: vlastní výzkum

Výše uvedené schéma č. 3 znázorňuje zdroj poznání sociálních pracovnic CHB.

V první podkategorii různá školení se všechny respondentky jednoznačně shodují v tom, že pro výkon svého povolání čerpají vědomosti z oblasti různých školení. Z1 pro výkon svého povolání čerpá poznatky z různých školení, přesně nekonkretizuje, mluví o tom všeobecně.

Ve druhé podkategorii dále Z1 při své práci se opírá o pravidelné každodenní porady s celým týmem CHB, jedenkrát týdně i o poradu s ředitelkou organizace: *„Radíme se, jakým způsobem to máme udělat. Potom zde máme jedenkrát týdně poradu s ředitelkou organizace.“* Respondentka Z1 chápe, jak je zásadní získávat informace a zpětnou vazbu od ostatních zaměstnanců CHB.

Z2 vidí hlavní zdroj poznání své práce v dobrých znalostech životního příběhu uživatele, kde dodává: *„Také to, že znám historii toho člověka, jeho životní příběh. Biografii uživatele, jaký on měl život.“* Zastává názor, že toto je klíčové v její práci: *„Vnímám toto stěžejní v mé práci s uživatelem.“* Pro respondentku je významné znát a používat biografii uživatele jako základ porozumění člověku a jeho chování.

Další z nich rozšiřuje tuto kategorii o životní zkušenosti, dosažené vzdělání v oboru a taktéž různorodé školení, zkušenosti z praxe. Také se zaobírá sebevzděláváním, kde uvádí: *„V neposlední řadě mi v mé práci pomáhá sebevzdělávání. Sama se snažím sebevzdělávat. Učím se praxí“*(Z3).

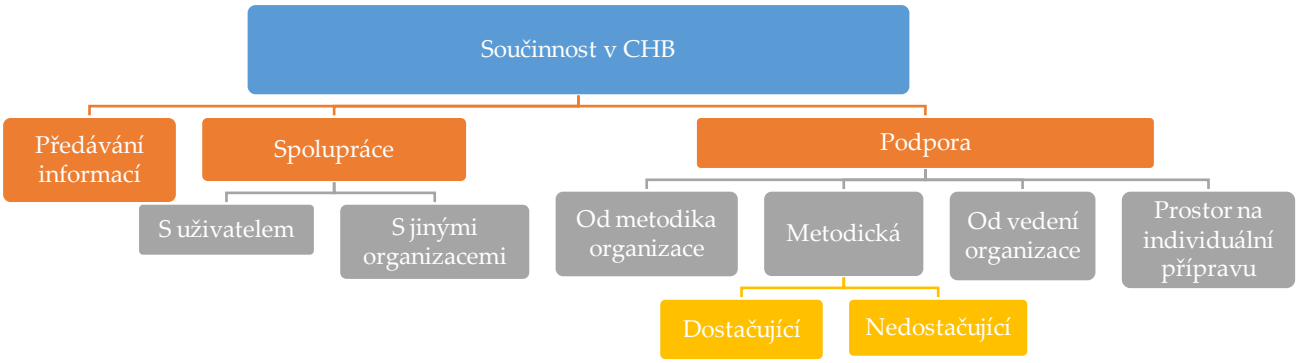
Poslední respondentka má stejný zdroj poznání jak i ostatní, to znamená, že čerpá poznatky z absolvovaných školení, ale zde zdůrazňuje pro ni důležitou tématiku školení správné komunikace, kde dodává: *„Poznatky z některých školení, která jsem absolvovala, zejména ty, co jsou zaměřená na komunikaci (například zásady správné komunikace, sebejisté vyjednávání a rozhodování, komunikace s lidmi s demencí, s problémovými typy klientů)“* (Z4).

Ze zjištěných odpovědí vyplývá, že pro respondentky je zásadní mít možnost čerpat v různých oblastech potřebné informace pro výkon svého povolání.

5.4.3 Součinnost v CHB

Tato kategorie hodnotí součinnost sociálních pracovnic na základě zjištěných dovedností SP a zdroje poznání. Všechny respondentky vidí součinnost v předávání informací v každodenních ranních dispečincích, spolupráce celého týmu CHB a možnosti diskuzi s jinou SP CHB.

Schéma 4: Kategorie Součinnost v CHB



Zdroj: vlastní výzkum

Součinnost v CHB je podrobně znázorněna v schématu č. 4.

V rozhovorech nalezneme důraz na důležitost spolupráce celého týmu zaměstnanců CHB: *„Tým spolupracovníků, na které se mohu spolehnout, dobře (zodpovědně a kvalitně odvedená práce. Také máme každé ráno dispečink, na kterém probíráme, co máme aktuálního k řešení, co se povedlo nebo nepovedlo, co je zapotřebí zlepšit"*(Z1). Tak, jak Z1, tak i Z2 vidí podporu své práce ve spolupráci celého týmu CHB. Zde dodává i podporu ze strany vedoucí CHB, na kterou se může obrátit. Vidí pozitivní význam každodenních ranních dispečinků, na kterých se řeší různé úkoly, situace či případy a předávají se informace. Tuto spolupráci hodnotí kladně a zdůrazňuje důležitost a propojenost celého týmu CHB: *„Od svých kolegů vnímám dobrou spolupráci v CHB. Je to vzájemná spolupráce, jinak by to ani nešlo.*" Pro Z3 je též důležitá spolupráce s kolektivem, taktéž jeho podpora. Zde dodává: *„Ano pro mě je velmi důležitá spolupráce s kolektivem, jeho podpora a možnost si ulevit."* Také se opírá o zkušenosti svých kolegyň: *„Rozhodně jsou mi nápomocné zkušenosti moje i kolegyň…"* Z4 zmiňuje pravidelné 4× roční supervize celého týmu CHB, kde se projednávají konkrétní problémy.

Jedna z respondentek rozšiřuje tuto kategorii o zásadní spolupráci s uživatelem, při které ona ho plně podporuje, ale nepřepečovává. Zde dodává: *„Že je nebudu zneschopňovat, nebudu je „přepečovávat". Spíše je budu podporovat v tom, co sami zvládnou"* (Z2). Respondentka Z4 v této kategorii udává důležitost spolupráce se SP z jiných typu zařízení: *„Spolupracujeme se sociálními pracovníky v nemocnicích a LDN a se zařízeními následné 24hodinové péče."* Zmiňuje taktéž spolupráci s MŠ v rámci Mezigeneračního setkání, s komerčními službami a důležitost součinnosti i s agenturami domácí zdravotní péče, kde dodává: *„a se zdravotními agenturami při zajištění zdravotních úkonů u uživatelů."*

Dále byla zjištěna další podkategorie, které je metodická podpora v CHB. Všechny dotazovány se shodly na nedostačující metodické podpoře ze strany metodika organizace z toho důvodu, že zde metodik poskytuje metodickou podporu především pro pečovatelskou službu. Taktéž všechny respondentky zastávají názor, že podpora od metodika organizace je důležitá. Na CHB poskytuje metodickou pomoc v případě, když si SP CHB samy o případnou pomoc požádají. Z1 zmiňuje následné: *„Po stránce metodické by bylo dobré, aby metodik organizace byl využit pro všechny služby nejen pro PS."* Z2 v rozhovoru sděluje, že metodika organizace může oslovit kdykoliv: *„Jinak pokud potřebuji s něčím poradit, tak se můžu hned obrátit na metodika organizace."* Z4 zastává názor, že je vhodné mít metodika pouze pro CHB z toho důvodu, že tato služba je jiná, specifická, než pečovatelská služba a metodik nezná všechny nuance: *„Občas metodik pomůže, poradí, ale myslím si, že bylo by vhodné mít metodika jen pro naši službu. Protože naše služba je jiná než terénní pečovatelská služba, pod kterou je metodik organizace vedený. Je to jiná práce, specifická a metodik PS nemůže znát do detailu všechny služby organizace."*

Dále bylo zjišťováno, zdali SP mají i jinou formu podpory. Z rozhovorů vyplynulo, že se ve své práci mohou opřít o dokumentaci, která

se používá v CHB. Z2 a Z4 shodují se na tom, že dostatečnou oporu mají ve zpracované dokumentaci CHB. Z2 se vyjádřila: *„V zařízení se řídíme danými metodikami, standardy kvality sociálních služeb, vnitřními pravidly. Když řeším nějaký případ, tak hledám odpověď ve zpracované dokumentaci.“* Z4 dodává: *„Důležité jsou pro mě i materiály a dokumentace CHB (vnitřní pravidla, standardy kvality, …), ve kterých mohu najít oporu při řešení nějakého problému s uživatelem. Je pro mě důležité, abych se měla o co opřít.* Zatím co Z2 a Z4 si nacházejí podporu ve zpracované dokumentaci, se kterou se pracuje na CHB, tak respondentka Z3 naopak hodnotí propojenost zpracované dokumentace a součinnost vedení jako velmi nedostačující, nepropracovanou. Tato respondentka v rozhovoru sděluje: *„Bohužel tu nevnímám žádnou oporu, metodiky jsou nedopracované, nedostatečné a všechno se řeší momentálně, bez nějakých platných podkladů. To, co je metodicky dané jsou běžné záležitosti, denní rutina. Potřebovala bych mít zpracované metodicky neobvyklé situace a jejich řešení tak, aby nebylo v rozporu s vedením, a naopak mělo jeho podporu. Spolupracovat není s kým. Jen s kolegyněmi, které také nemají žádnou oporu metodickou, jen vlastní zkušenosti a prožitky.“*

Další podporu v této kategorii hodnotí Z1 podporu vedení. Tuto podporu vidí jako dostačující ve směru nabídky kurzů pro celý tým CHB a hodnotí ji kladně. Zde zastává názor, že jinak záleží vždy na samotném jednotlivci, jaký kurz si zvolí.

Jiný zdroj podpory ve své práce zmiňuje Z4, a to je čas na přípravu na jednání s uživatelem a dopředu zjištěni potřebných informací na nadcházející jednání. Zde dodává: *„Pokud mám s uživatelem řešit něco důležitého, pomáhá mi také to, že se na rozhovor s ním dopředu připravím. Jsem ráda, když mám čas na přípravu. Pokud nemám dostatečné informace, dopředu si je zjistím a vyhledám, abych byla schopna uživateli co nejlépe poradit a vyřešit jeho problém.“*

5.4.4 Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání

Kategorie vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání je zaměřena na to, v jakých oblastech dalšího vzdělávání se respondentky potřebují i nadále vzdělávat. Zde byly zjišťovány jejích názory a postoje k dalšímu vzdělávání, a co nejvíce ovlivňuje výběr témat dalšího vzdělávání.

Schéma 5: Kategorie Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání

Zdroj: vlastní výzkum

Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání jsou podrobně znázorněny ve schématu č. 5.

Vzhledem k cílové skupině uživatelů CHB respondentky Z1 a Z2 odpověděly, že při práci v CHB by potřebovaly absolvovat školení zaměřené na práci se seniory. Z1 se zajímá o školení na téma „sex v seniorském věku" a reminiscence. Z2 v práci se seniory chce rozšířit své základy o paliativní péči, doprovázení umírajících, psychologická podpora pro pozůstalé, když ten jejich senior odchází: *„Sice základy mám, ale ráda je rozšířím."* K této problematice se připojuje i Z4, která má taktéž zájem o získávání více informací v oblasti péče a poradenství pro pozůstalé: *„Ráda bych měla i více informací ohledně péče a poradenství pro pozůstalé."*

Dále v této kategorii vyplynula další podkategorie zaměřená na oblast komunikace. U většiny tázajících byl zjištěn zájem o rozšíření vzdělávání v oblasti komunikace. Z2 a Z3 preferují si rozšířit komunikaci ve třech

úrovních, kterými jsou komunikace s klientem, s jeho rodinou a v neposlední řádě komunikace s kolegy. Z2 konkrétně uvádí: *„Tak především se zdokonalit v komunikaci. Tím myslím celkově, jak s uživatelem, jeho rodinou, také i se svými kolegy. Dobře nastavená komunikace v týmu je též stěžejní, tak se můžeme vyhnout konfliktům a efektivně pracovat.“* Z3 v této souvislosti uvádí: *„Přivítala bych opakované školení na komunikaci. Myslím tím komunikaci s klientem, s jeho rodinou, jak komunikovat s PSS. A pak kurz zaměřený na komunikaci s vedením. Jak komunikovat efektivně a nepoškodit žádnou stranu.“* Z3 zde zmiňuje možnost vlastního výběru: *„Máme možnost se opakovaně do těchto kurzů hlásit.“* Poslední respondentka zmiňuje pouze komunikaci s klientem: *„Ráda bych absolvovala nějaké školení, kde bych se dozvěděla, jak správně a hlavně efektivně komunikovat s uživateli, abych docílila toho, čeho rozhovorem s nimi chci“*(Z4).

V této kategorii byla zjištěna další zajímavá podkategorie, která je zaměřena na oblast zdravotní péče. O proškolení zde projevuje zájem respondentky Z3 a Z4. Z3 jeví zájem o zdravotně sociální kurz nebo získání Mgr. vzdělání v této oblasti. Zde uvádí: *„Jeví se mi jako úžasné buď AKK Sociálně zdravotní pracovník, nebo stejný Mgr. obor na lékařské fakultě. Jelikož na CHB není zdravotní personál, vnímám své znalosti jako velmi nedostatečné a mělké.“* Z4 má představu o rozšíření základů zdravotní péče, zde dodává: *„A dále základy zdravotní péče.“*

Dále v této kategorii se objevují i jiné jednotlivé podkategorie u jednotlivých respondentek. Z1 si uvědomuje důležitost vědomosti a znalostí metodiky aplikované pro práci v CHB. Vnímá hodnotu pro celý tým CHB znalostí SQSS, zákona o sociálních službách, u PSS i nadále prohlubování již získaných teoretických a praktických znalostí. V této souvislosti Z1 zmiňuje: *„Tak prohloubení znalostí SQSS, je to neustále aktuální téma. Dále, jak jsem se již na začátku zmínila, absolvování školení řízení lidských zdrojů. Proškolení zákona o sociálních službách celého týmu. Samozřejmě prohlubování znalostí po absolvování kurzu PSS teoretické i praktické.“*

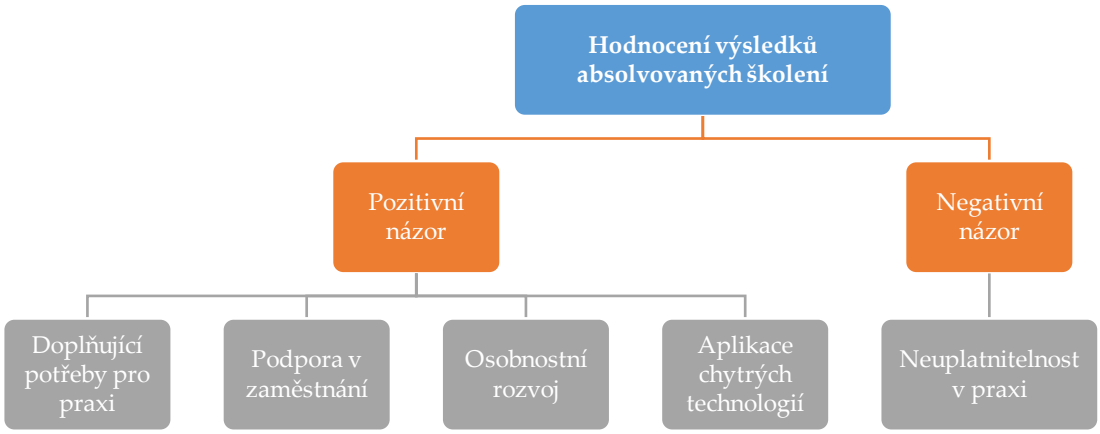
Z2 projevuje zájem o nabytí vědomostí v oblasti asistivní technologie. Zajímavým zjištěním u této respondentky je, že ona zastává názor pokroku chytrých technologií a zavedení jich do praxe v CHB: *„Také mě zajímají chytré technologie, taková virtuální realita, která nabízí množství různých kurzů. Vím, že v oblasti virtuální reality existuje výcvik pro sociální pracovníky na téma uplatnění duševního a tělesného zdraví. Zastávám názor, že v současné době je toto důležité aplikovat do praxe v CHB. Potom bych chtěla absolvovat kurz virtuální realita jako způsob aktivizace seniora. Žijeme ve světě chytrých technologií, toto je aktuální téma a mohlo by se aplikovat i v CHB.“*

Poslední respondentka Z4 jako jediná z dotazovaných projevuje zájem o vzdělávání v oblasti sociálního poradenství. Zde projevuje nejistotu v povědomí o sociálních dávkách a existenci různých příspěvků. Má zájem absolvovat stáž na Úřadu práce, kde by uviděla celý proces vyřizování dávek státní sociální podpory: *„Byla bych vděčná za vzdělání v oblasti sociálních dávek a příspěvků. Informace z těchto oblastí mi chybí. Uvítala bych třeba nějakou stáž na Úřadu práce, přímo na sociálním odboru, kde bych se dozvěděla více informací o tom, jak funguje celý proces řízení o dávku.“* V neposlední řadě chce rozšířit své obzory o to, jak fungují i jiné podobné zařízení sociálních služeb. Zajímá se o stáž nebo návštěvu jiných zařízení sociálních služeb, zde dodává: *„Také bych byla ráda za častější návštěvy (stáže) v jiných zařízeních sociálních služeb.“*

5.4.5 Hodnocení výsledků absolvovaných školení

Kategorie Hodnocení výsledků absolvovaných školení byla zaměřena na to, jak hodnotí kvalitu výuky a přínos absolvovaných školení každý z respondentů. Zde se respondentky podělily o své názory a ‚hodnocení absolvovaných školení. Panovala shoda na tom, že další vzdělávání pro výkon sociální práce je důležité a přínosné. Tázané ohodnotily absolvovaná školení a vyjádřili svůj názor pozitivně. Dokresluje to stručná výpověď Z1: *„Školení jsou velmi pestrá, doplňující potřeby praxe“.*

Schéma 6: Kategorie Hodnocení výsledků absolvovaných školení



Zdroj: vlastní výzkum

Pozitivní a negativní názor na hodnocení výsledků absolvovaných školení ukazuje schéma č. 6.

V rozhovorech rezonovalo (Z2, Z3 a Z4), že absolvovaná školení napomáhají řešit každodenní situace, posiluje je v komunikaci s různými typy klientů, v osobnostním a pracovním rozvoji, v efektivním výkonu své práce. Z2 řekla: *„Já se vždy těším na nové školení, protože pokaždé se dozvím něco nového, nebo zopakuji si už to, co vím.“* Z3 souhlasí, aby SP se vzdělávali alespoň takovou formou. Dále dodává *„Mnoho školení mi ale pomáhá k osobnímu rozvoji a pochopení souvislostí, za což jsem vděčná. Osobnostní, ale i pracovní posun. Pomáhají mi při řešení situací, které neznám nebo jsem nezažila. Pomáhají mi se orientovat v sociální práci, v mezilidských vztazích. Školení vnímám jako velmi důležitá a souhlasím s tím, aby se aspoň takhle sociální pracovníci vzdělávali. Neustále mě posunují a jsou mi nápomocná.“* Podobný názor zastává respondentka Z4: *„Školení, která jsem absolvovala, byla pro moji práci vždy přínosná a poznatky z nich se snažím uplatňovat v praxi při své práci. Na každém školení jsem se dozvěděla vždy něco nového, případně jsem si rozšířila znalosti v tom, co již znám. Myslím si, že díky tomu vykonávám svoji práci lépe a efektivněji (např.: jak správně komunikovat s lidmi s demencí, komunikace s problémovými typy klientů, jak zvládat zátěžové situace, konflikty a podobně).* Respondentka Z4

podotýká, že absolvovaná školení jsou uplatnitelná v praxi a ve výsledku přínosná: *„Školení jsou vlastně orientována na to, s čím se běžně potýkáme v práci, s čím běžně pracujeme, jsou uplatnitelná v praxi a tedy přínosná."*

Tento názor nesdílí respondentka Z3. Oproti odpovědi respondentky Z4 respondentka Z3 považuje koncepci uplatnitelnosti absolvovaných škole v CHB za marnění času a peněz z toho důvodu, že nevidí podporu ze strany vedení. Zde dodává: *„Bohužel aplikace některých školení není v CHB možná. Není podpora, pak vnímám školení jako zbytečně obětovaný čas a peníze."*

V této kategorii je zajímavý názor a hodnocení k absolvovaným školením zastává respondentka Z2. Zde se odkazuje na školení na téma asistivní technologie a jejích využití v praxe u osob s demencí. Respondentka vnímá důležitost použití a zavedení do praxe chytrých technologií v péči o klienty: *„Největším přínosem pro mne byly poslední dvě školení, která probíhala na podzim loňského roku s názvem: „Gerontooblek – simulace stáří" a „Demence – virtuální realita", kde bylo možné si skoro na „vlastní kůži" zkusit, jak se žije starým lidem a lidem s demencí. S využitím technologie virtuální reality jsem poznala svět očima člověka s demencí. Lektor nám ukázal, jak nenásilně přimět uživatele k běžným činnostem, odstranit bariéry v komunikaci, řešit každodenní situace, adekvátně zodpovědět na dotazy klienta."*

5.4.6 Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době

Tato kategorie nahlíží na současnou koncepci dalšího vzdělávání v CHB, je zaměřena na to, co sociálním pracovníkům na současné koncepci vyhovuje.

Je zřejmé, že i když všechny respondentky hodnotily další vzdělávání v CHB pozitivně a dostačující pro výkon své práce SP, tak i přes to se rozcházejí v názorech zavedení do samotné praxe v CHB.

Schéma 7: Kategorie Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době

Zdroj: vlastní výzkum

Náhled sociálních pracovníci na další vzdělávání v CHB v současné době podrobně popisuje schéma č. 7.

Respondentka Z1 konstatovala v rozhovoru: *„Dle mého názoru v rámci předepsané normy 24 hodin/rok – dostačující. Víc nemám co k této otázce dodat.“* Podobný názor se pak objevil i u ostatních. *„Je z čeho vybírat a školení bývá na dobré úrovni. Mě to tak vyhovuje.“(Z2)* Z3 též zmiňuje povinnost zákonem předepsaných 24 hodin povinného vzdělávání a také zde dodává možnost individuální volby si zvolit téma školení dle vlastního uvážení: *„Tak máme ze zákona 24 hod. povinného školení, supervize 4× ročně. To je jasné, dobré je, že si můžu i sama vybrat z nabídky školení. Pro svůj pracovní a osobní rozvoj hodnotím kladně.“* Z4 též zmiňuje účast zaměstnanců CHB na supervize a školeních: *„V rámci vzdělávání na CHB se pracovníci účastní školení, stáže a supervize. Školení probíhají buď tady v budově organizace nebo dle domluvy jinde, např. v budově Krajského úřadu či v jiném městě.“*

V této kategorii je zajímavý názor respondentky Z3, která projevuje pocit marnosti z nevyužití výsledku vzdělávání. Zde dodává: *„Povinnost 24 hodin školení je výborná, jen zavedení do práce je často velmi slabé nebo žádné. Pak školení je nenávratna investice.“* Dále negativně hodnotí podporu ze strany vedení a množství různorodých požadavků při výkonu práce: *„Jinak vnímám tlak na výkon, tlak na množství, bohužel ne na kvalitu. Velký nátlak na práci*

s klientem a ještě požadavky na aktivizaci a vedení záznamů, zapisování všeho, individuální plány, ale není podpora vedení v motivaci.“

V této kategorii Z4 vyjádřila zajímavý názor na jinou možnosti vzdělávání v CHB, kterou v současné době ještě si neměla možnost vyzkoušet. Z4 považuje stáž za přínosnou formu dalšího vzdělávání v CHB, protože jedině praxi je možné poznat, jak fungují jiná zařízení. Zde zmiňuje možnost vlastní volby vybrat si vhodné zařízení pro absolvování stáže: *„Co se týká stáže, uvítala bych možnost si sama vybrat, v jakém zařízení chci stáž absolvovat. Pak by pro mě stáž byla přínosná. Zatím jsem však na žádné stáži v rámci CHB bohužel nebyla.“*

Dále Z4 informuje o aktuálních školeních, které jsou v současné době hlavním tématem v CHB. V této souvislosti uvádí: *„Pro nově příchozí zaměstnance je možné zprostředkovat kurz PSS. V současné době se školení také hodně orientují na práci s biografií klienta.“*

5.5 Diskuse

Kapitola popisuje výsledky analýzy dat polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovnicemi v CHB. Diplomová práce se věnuje tématu dalšího vzdělávání a rozvoji sociálních pracovníků v Chráněném bydlení. Zákon o sociálních službách ukládá sociálnímu pracovníkovi v rámci výkonu povolání povinnost dalšího vzdělávání nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Tímto vzděláváním obnovuje a doplňuje svou kvalifikaci.

Hlavním cílem této práce bylo identifikovat vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v sociální službě chráněné bydlení. Výsledky výzkumného šetření byli zjišťovány pomocí kvalitativního výzkumu na všech devět otevřených výzkumných otázek byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Otázky se týkaly problematiky dalšího vzdělávání a rozvoje sociálních pracovníků v chráněném bydlení. Výzkumu se zúčastnily čtyři zaměstnankyně chráněného bydlení. Rozhovory byly provedeny se třemi sociálními pracovnicemi a vedoucí chráněného bydlení, která má taktéž půl úvazku sociálního pracovníka. Nejprve jsem je postupně oslovila a poskytla jsem podrobné vysvětlení související s celým procesem tohoto výzkumu. Podrobně jsme rozebraly etické otázky výzkumu. Se zapojením do výzkumu všechny bez námitek ochotně souhlasily. Následovaly rozhovory s jednotlivými respondentkami. Každý rozhovor probíhal individuálně v klidném prostředí, tak aby nás nikdo nerušil a v přátelské atmosféře. Všechny zúčastněné tohoto výzkumu na otázky snaživě odpovídaly. Obsah otázek dobře chápaly a s odpovědí neotálely. Dle mého názoru pro realizaci tohoto výzkumu byla mnou správně zvolená strategie polostrukturovaného rozhovoru a měla efektivní přínos. Odpovědi respondentek za jejich přítomnosti jsem zapisovala na arch papíru a potom jsem je přepisovala do počítače. V průběhu těchto rozhovorů byly respondentky rády za projevený zájem v problematice jejich následného

vzdělávání a rozvoje v zaměstnání. Byly rády, že se mohly otevřeně vyjádřit, a že bude zachována jejích anonymita a bezpečí.

Výzkumem jsem potřebovala odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení? Zjišťovala jsem dle názorů sociálních pracovnic a vedoucí chráněného bydlení, jaké jsou pro ně potřebné a přínosné formy dalšího vzdělávání.

Z analýzy interpretace dat vzniklo šest kategorií, které jsem analyzovala:

1. Dovednosti SP v CHB
2. Zdroj poznání
3. Součinnost v CHB
4. Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání
5. Hodnocení výsledků absolvovaných školení
6. Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době

Po zkomponování získaných informací jsem dospěla k názoru, že tyto kategorie odpověděly na všechny mnou položené otázky.

Z výzkumu vyplynulo, že u sociálních pracovnic v chráněném bydlení se vzdělávací potřeby odvíjí od délky jejich pracovní praxe. Prví tři respondentky na této pozici působí v průměru pět let, u čtvrté respondentky zde praxe tvoří tři roky. Z toho vyplývá, že všechny sociální pracovnice jsou zde zaměstnány dlouhodobě a předpokládá se, že mají dostačující přehled o organizaci.

Druhá identifikační otázka byla zaměřená na jejích dosavadní nejvýše dosažené vzdělání. Zde se ukázalo, že v průměru mají respondentky dosažené vysokoškolské vzdělání. Každá z respondentek má toto vysokoškolské vzdělání vystudováno v jiném vysokoškolském studijním programu, který umožňuje předpoklad k výkonu povolání sociálního pracovníka (zákon 108/2006 Sb.). Jedna respondentka má vystudovaný

magisterský program se zaměřením na sociální práci. Ostatní dvě mají dosažené bakalářské vysokoškolské vzdělání. Jedna má vzdělání zaměřené na poradenství a speciální pedagogiku, druhá na sociální a charitativní práci.

Poslední respondentka dosáhla odborné způsobilosti k výkonu povolání sociálního pracovníka vyšším odborným vzděláním v oboru sociální pedagogika, ale stejného zaměření jako její předchozí kolegyně.

Z toho vyplývá, že tři respondentky by měly disponovat srovnatelnými znalostmi, protože absolvovaly podobné obory, navíc jedna má ukončený magisterský obor, proto se předpokládá, že má větší znalosti a zkušenosti než jiné respondentky. U respondentky s oborem speciální pedagogika se předpokládá větší znalost problematiky péče u jedinců s jistým druhem speciálních potřeb. Poslední respondentka, vzhledem ke svému dosaženému vzdělání disponuje menšími znalostmi, než její předchozí kolegyně.

Odpovědí na třetí až devátou otázku tvořilo šest kategorií. Jednotlivé kategorie byly zaměřeny na určité oblasti výzkumu.

První kategorie zjišťovala, jakými dovednostmi disponují sociální pracovníci v chráněném bydlení a ve kterých se potřebují zdokonalit. Zde bylo zjištěno, že respondentky pro výkon své práce v sociální službě chráněné bydlení potřebují rozvíjet své dovednosti v následujících oblastech: komunikace, zdravotní péče, manažerské dovednosti, oblast sociální podpory.

V různé podobě se v rozhovorech objevovalo, že by pracovnice uvítaly rozvoj komunikačních dovedností pro rozhovory s uživateli sociálních služeb, jejich příbuznými i s kolegy (rozhovory Z2, Z3, Z4). Zde může být neporozumění pří sdělování a správnému pochopení informací jak mezi sociálním pracovníkem, uživatelem a jeho příbuznými, tak navzájem mezi kolegy a pracovním týmem a vedením. Při komunikaci sociálního pracovníka s uživatelem může docházet k neporozumění z důvodu různé

typologii klientů a jejich potřeb. Toto souvisí s efektivním hospodařením pracovního času sociálního pracovníka a následného kvalitního plnění jiných pracovních úkonů. Při sdělování informací vzájemně v týmu a následně týmem a vedením dochází k neporozumění z toho důvodu, že ne vždy se podaří zvládnout emoční komunikaci, výsledkem může docházet jak k dezinformacím, tak i k narušení pohody na pracovišti. Načež samozřejmě toto ovlivňuje efektivitu pracovního výkonu a poskytovaných služeb uživateli. Dále neméně důležitou problematikou je nedostačující orientace sociálního pracovníka ve zdravotní oblasti (rozhovory Z3 a Z4). Vnímají to jako zásadní problém už i z toho důvodu, že zařízení dle § 51 zákona 108/2006 Sb., nedisponuje zdravotním personálem a také cílovou skupinou jsou převážně senioři s geriatrickými syndromy. U této cílové skupiny se může často objevovat například imobilizační syndrom, poruchy hybnosti, psychické projevy aj. Tady dochází k neporozumění uživatele sociálním pracovníkem, který například neví, jak správně má pomoct uživateli se přesunut na mechanický vozík, nebo správně v případě potřeby provést polohování uživatele v lůžku. V takových případech s touto problematikou na sociálního pracovníka se obracejí i pracovnice v přímé péče s prosbou o názornou ukázku, ale sociální pracovnice neumí jim pomoc. V rozhovorech se objevil i pocit nedostatečných manažerských dovedností pro výkon práce (rozhovor Z1). Opět tento nedostatek se odráží na celkové kvalitě poskytovaných služeb v daném zařízení. Poslední v této kategorii byly nedostačující dovednosti v oblasti sociální podpory, které jsou důležité pro sociální pracovnici při poskytování základního sociálního poradenství (rozhovor Z4).

Dále výzkum v této kategorii ukázal i spokojenost s dovednostmi respondentek, které se týkají respektování uživatele a vykazování kvality práce (rozhovor Z2). Identifikovat šlo i obecné vnímání dostačující míry spokojenosti s ostatními dovednostmi (rozhovor Z4).

Další kategorie, zdroj poznání, v návaznosti na první kategorii zjišťovala odkud sociální pracovnice v CHB čerpají znalosti pro výkon svého povolání. Zajímavým zjištěním bylo to, že jednoznačně všechny sociální pracovnice čerpají znalosti z absolvování různých školení. Potom následovaly i jiné názory, kde se objevily týmové porady, potřeba dobře znát klienty a čerpání znalostí ze svých celkových dosavadních životních zkušeností (rozhovory Z1, Z2, Z3).

V návaznosti na dvě předchozí kategorie následující kategorie zjišťovala, jakým způsobem funguje spolupráce v chráněném bydlení. Z výzkumu vyplynulo to, že součinnost zde spočívá především v předávání informací mezi zaměstnanci, to znamená dobře nastavená vzájemná komunikace. Zde jednoznačně všechny dotazované odpověděly, že informace mezi zaměstnanci se předávají, a to hned několika formami. Jak každodenními ranními dispečinky, spoluprací celého týmu chráněného bydlení a také prostřednictvím diskuze s jinou sociální pracovnicí. Dále dle rozhovorů (Z2, Z4) je taktéž důležitá spolupráce s uživateli CHB, ale také i s jinými organizacemi. Rovněž tázané odpověděly, že spolupráce v CHB rovněž spočívá i v podpoře, která má několik forem: podpora od metodika organizace, podpora samotného vedení, metodická podpora a možnost individuální přípravy. Všechny tázané odpověděly, že metodik organizace jim neposkytuje dostačující podporu. Zajímavým zjištěním byla rozdílnost názorů na zpracovanou metodickou dokumentaci v organizaci a její následnou aplikaci v CHB. Ne pro všechny dotazované je srozumitelně zpracovaná metodická dokumentace, což může být způsobeno jejich odlišným vzdělávání a zkušeností z jiných pracovišť. Pozitivně oceňovaná je i podpora od vedení organizace (rozhovor Z1). Zde vedení podporuje různé možnosti dalšího vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo nemálo zajímavé zjištění, že sociální pracovnice zde mají možnost využít čas na individuální přípravu ke splnění pracovního úkolu dle svých pracovních potřeb

(rozhovor Z4). To znamená, že například před zahájením nového sociálního šetření v klidu se seznámí se spisem žadatele, nebo před podpisem nové smlouvy připraví potřebnou dokumentaci k podpisu a nemusí toto dělat při samotném podpisu nové smlouvy.

Výzkum ukázal další kategorii vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání, která tematicky navazuje a souvisí s předchozími kategoriemi. Je zaměřená na další oblasti vzdělávání sociálních pracovnic v CHB. V této kategorii bylo zajímavým zjištěním, že na některá školení se hlásí většina tázaných a na některá pouze jednotlivci. Zde se ukázalo, že většina respondentek potřebují a přejí si absolvovat školení se zaměřením na práci se seniory. Toto rozhodnutí souvisejí s cílovou skupinou uživatelů CHB. Z výzkumného šetření dále vyplývá neméně zajímavé zjištění o zájmu absolvovat školení, která jsou zaměřená na oblast komunikace, jak s kolegy, tak i klienty a jejich příbuznými (rozhovory Z2, Z3 a Z4) stejně jako zájem o účast na školení se zaměřením na oblast zdravotní péče (rozhovory Z3 a Z4). Především tato tématika souvisí s tím, že v CHB není zdravotnický personál. Přínosným zjištěním je i uvědomění si významu nadále si prohlubovat metodické znalosti (Z1). Identifikace zájmu o vzdělávání v oblasti asistivních technologií se ukázala jako signální (Z2), což se nabízí nabídkou ověřit. Inspirativní se může jevit i signální zájem o další vzdělávání v oblasti sociálního poradenství a vzdělávání prostřednictvím absolvování stáže v jiných zařízeních (Z4), což by bylo vhodné ověřit v případě tohoto typu sociálních služeb i u dalších pracovníků, jako vhodný obsah a nástroj dalšího vzdělávání.

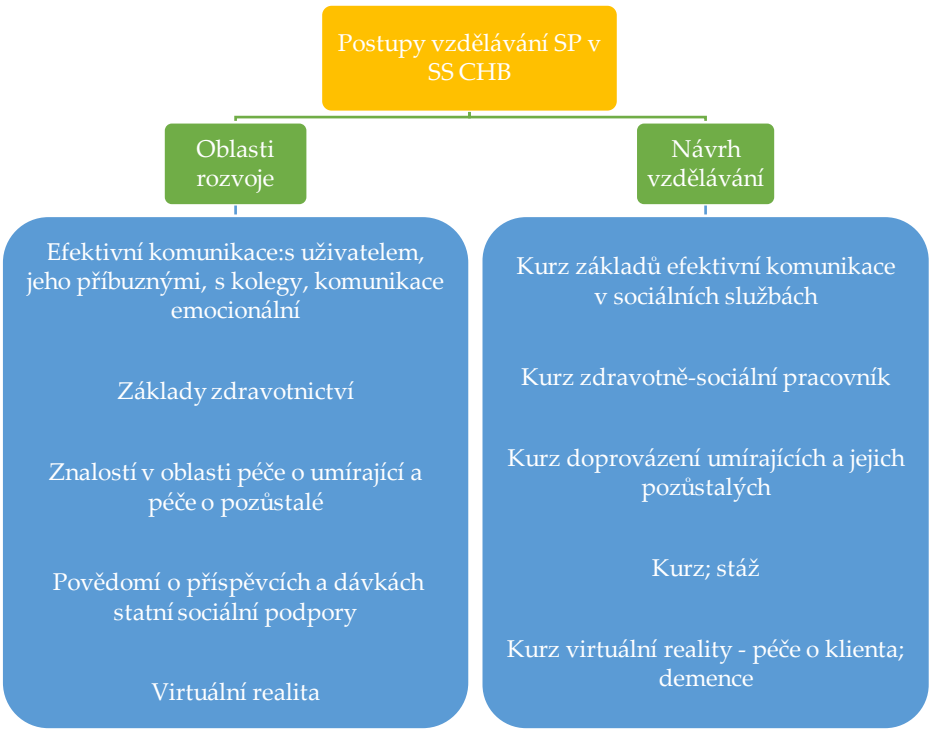
Následující kategorie popisuje, jak tázané hodnotily výsledky absolvovaných školení. Tato kategorie byla v tomto výzkumu velmi důležitá. Všechny jednoznačně hodnotily, že absolvovaná školení jsou vždy pro práci přínosná. Absolvovaná školení jim pomáhají jak v pracovním, tak i osobním rozvoji. V této kategorii byl zajímavý rozpor názorů dvou tázaných

v odpovědích. Z4 tvrdí, že absolvovaná školení jsou uplatnitelná v praxi, ale Z3 naopak vyvrací tento názor a tvrdí, že absolvovaná školení nejsou uplatnitelná v samotné praxi kvůli tomu, že není podpora ze strany vedení. Dále tázaná Z2 zastává názor, že přínosným školením pro CHB bude školení na téma asistivní technologie.

Poslední kategorie v tomto výzkumu se věnovala současnému náhledu na další vzdělávání v CHB. Zde se sociální pracovnice vyjádřily k tomu, co jim na současné koncepci dalšího vzdělávání vyhovuje a co ne. Ze všech odpovědí vyplynulo, že současná koncepce a formy dalšího vzdělávání tak, jak jsou nastavené, všem vyhovují. Všechny tázané hodnotily další vzdělávání v CHB kladně a pozitivně. Odpovědi se shodovaly v tom, že v rámci předepsané normy 24 hodin za rok je další vzdělávání dostačující. Školení mají různé druhy metod, témata školení odpovídají cílové skupině uživatelů. Pozitivním je i to, že zde existuje možnost si dle vlastního úsudku zvolit téma školení, je zde možnost individuální volby. Zajímavým zjištěním bylo to, že v současné době se zařízení postupně zaškoluje v nové koncepci práce s klientem, kde je cílem proškolit celý tým CHB a to nejen sociální pracovníky, ale i pracovníky v přímé péče. V této kategorii ovšem jedna respondentka nesdílí stejný názor s ostatními dotazovanými v tom, že uplatnitelnost absolvovaných školení v CHB do samotné praxe je marnění času a peněz, a to z toho důvodu, že nevidí podporu ze strany vedení. V teoretické části jsem vysvětlila standardy kvality sociálních služeb, které poskytují návod na to, jak by měla vypadat sociální služba, která je vysoce kvalitní. Jednou ze tří základních skupin standardů kvality sociálních služeb jsou standardy personální, které definují personální a organizační zajištění služby a profesní rozvoj zaměstnanců. V návaznosti na teoretickou část z výzkumu vyplynulo, v čem rozvíjet standardy personální v oblasti profesního rozvoje zaměstnanců a jak je důležitý profesní rozvoj zaměstnanců v CHB.

Z výsledků šetření dále navrhuji strategii vzdělávání SP v CHB. Tato strategie obsahuje dvě hlavní myšlenky: Oblasti rozvoje a Návrh vzdělávání. Zde z první myšlenky „Oblasti rozvoje" vychází druhá myšlenka „Návrh vzdělávání". Vzniklá strategie obsahuje pět oblastí rozvoje SP v CHB, v návaznosti na to pojímá pět návrhů vzdělávání SP v CHB.

Schéma 8: Strategie vzdělávání SP v CHB



Zdroj: vlastní výzkum

Strategii vzdělávání SP v CHB znázorňuje schéma č. 8. Modelový příklad přibližuje postupy vzdělávání sociálních pracovnic v sociální službě chráněné bydlení.

První oblast rozvoje je efektivní komunikace: s uživatelem, jeho příbuznými, s kolegy a komunikace emocionální. Návrh vzdělávání je kurz základů efektivní komunikace v sociálních službách. Druhou oblasti rozvoje tvoří základy zdravotnictví, ze kterého vychází návrh vzdělávání – kurz zdravotně – sociálního pracovníka. Třetí jsou znalostí v oblasti péče o umírající a péče o pozůstalé. Zde je navržen kurz doprovázení umírajících a jejích pozůstalých.

Čtvrtá oblast obsahuje povědomí o příspěvcích a dávkách státní sociální podpory. Návrhem vzdělávání je absolvování patřičného kurzu nebo stáže na státní sociální podpoře. Poslední je oblast virtuální realita, návrhem vzdělávání je absolvování kurzu virtuální reality na téma: „Péče o klienta a demence“.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu vzdělávání a rozvoje sociálních pracovníků v chráněném bydlení. Teoretická část diplomové práce se zaobírala popisem a vymezením základních pojmů, které se týkají problematiky vzdělávání dospělých. Kapitoly teoretické části měly být teoretickým podkladem pro navazující empirickou část. Zde jsem vymezila koncept celoživotního učení a dalšího vzdělávání. Vysvětlila jsem pojem učení jako jeden z nejdůležitějších psychických procesů. Vzhledem k cíli práce byly objasněny oblasti celoživotního učení a vzdělávání a legislativní rámec dalšího vzdělávání v České republice. Charakterizovala jsem sociální práci jako profesi. Vymezila jsem cílové skupiny sociální práce. Pozornost byla věnována standardům kvality sociální práce, standardu vzdělávání v sociální práci a významu vzdělávání. Zaobírala jsem se dalším vzděláváním sociálního pracovníka. Vysvětlila jsem etiku v sociální práci. Vzhledem k cíli práce jsem popsala sociálního pracovníka, jeho obecné a osobnostní předpoklady, pracovní pozici a pracovní náplň dle zákona o sociálních službách 108/2006 Sb.

Závěr teoretické části vzhledem k cíli diplomové práce je zaměřen na popis pobytové sociální služby chráněné bydlení. Zde jsem vymezila pojem chráněné bydlení, metody a činnosti chráněného bydlení. Objasnila jsem, jaké jsou výhody a nevýhody chráněného bydlení. Zmínila jsem typy chráněného bydlení a popsala jsem současný trend bydlení v chráněném bydlení.

Empirická část výzkumu se zaobírala odpovědí na hlavní výzkumnou otázku: *V čem mají potřebu se sociální pracovníci vzdělávat nebo rozvíjet pro výkon práce v sociální službě chráněné bydlení?* Z výzkumu vyplynulo, že sociální pracovnice pro výkon svého povolání v sociální službě chráněné bydlení disponují dostatečnými znalostmi a dovednostmi, avšak jak samy uznaly,

jsou oblasti, ve kterých jsou slabší a potřebují je rozvinout a doplnit pro kvalitní výkon svého povolání. Výstupem tohoto šetření je ucelený náhled sociálních pracovnic sociální služby CHB na současné další vzdělávání v CHB.

Na základě zjištěných výsledků potřebují sociální pracovnice pro odbornější výkon své práce rozvíjet své znalosti a dovednosti v oblasti efektivní komunikace s uživatelem, jeho příbuznými, taktéž s kolegy, zároveň komunikaci emocionální. Zde navrhuji uspořádat akreditovaný kurz základů efektivní komunikace v sociálních službách. Dále sociálním pracovnicím chybí znalosti v základech zdravotnictví, je na zvážení vedení zaměstnat SP s kvalifikací zdravotně sociální pracovník. Pro SP v CHB bylo by dobré, aby vedení zprostředkovalo kurz zdravotně – sociálního pracovníka. V návaznosti na cílovou skupinu uživatelů této služby výzkum ukázal, že sociálním pracovnicím chybí znalosti v oblasti péče o umírající a péče o pozůstalé. Mým návrhem je zajistit kurz doprovázení umírajících a jejich pozůstalých. Kromě toho sociální pracovnice potřebují rozvinout povědomí o příspěvcích a dávkách statní sociální podpory. Taktéž jim chybí povědomí v oblasti virtuální reality, kde je možné zprostředkovat potřebné kurzy. Sociální služba CHB v zásadách sociální služby uvádí *„Odbornost a kvalita služeb: služby poskytujeme bezpečně, odborně a kvalitně, využíváme nových poznatků, průběžného vzdělávání a supervizí. K práci využíváme jednotné pracovní postupy.“* (Chráněné bydlení, 2022). Dle mého názoru jsou zásady sociální služby naplňovány, jsou zde využívány poznatky z průběžného vzdělávání, supervizí, aplikují se zde nové metody a přístupy. Jak výzkum ukázal personál CHB pravidelně absolvuje další vzdělávání, která mu ukládá zákon 108/2006 Sb. 24 hod. ročně. Nicméně účast na dalším vzdělávání zde nabízí i různé jiné vzdělávací formy. Vzdělávání zde probíhá formou pravidelných ranních porad celého týmu CHB, kde je možnost vzájemně předávat potřebné informace, rady a zkušenosti. Zároveň je zde příležitost ihned řešit

potřebné krizové situace. Na těchto poradách je přítomen celý tým CHB včetně vedoucí CHB a sociálních pracovnic. Následně se zde jedenkrát týdně koná porada vyššího managementu. Dále jsou v CHB systematicky pořádány supervize, probíhají i stáže v jiných zařízeních. Organizace má zpracované metodické postupy, které se následně aplikují do praxe. S metodickými postupy se seznamují všichni zaměstnanci CHB. Metodik organizace poskytuje potřebné poradenství v jednotlivých případech. V současné době se v zařízení zavádí nová metoda práce s uživatelem, kterou je Psycho – biografický model péče prof. Erwina Böhma, na základě které se celý tým CHB postupně proškoluje v této metodě práce.

Na základě zjištěných výsledků je patrné, že většina tázaných hodnotila další vzdělávání v CHB kladně. Nabídky dalšího vzdělávání, které jím organizace nabízí, považují převážně za dostačující. Výsledky výzkumu ukázaly, že většina tázaných výstupy z absolvovaných školení se snaží aplikovat do praxe.

Cílem práce bylo identifikovat vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v sociální službě chráněné bydlení. Dle mého názoru se mi cíl stanovené práce podařilo naplnit. Usuzuji, že výsledky tohoto šetření mohou být do budoucna užitečné jak pro sociální pracovnice CHB, tak i pro střední a vyšší management CHB. Dle mého názoru vedení organizace může aplikovat návrh vzniklé strategie dalšího vzdělávání SP v CHB do následného plánu vzdělávání pro následující rok. Výsledkem vzdělávání by měla být co nejefektivnější a nejkvalitnější práce SP s klientem CHB tak, aby SP jednal vždy v zájmu klienta CHB.

Táto práce, může být předmětem diskuze jak mezi samotnými SP CHB, taky mezi vedením organizace se SP CHB. Výsledkem by mělo být zvolení společné cesty, jakým způsobem mají efektivně pracovat jak s klientem CHB, tak i vzájemná spolupráce v samotném kolektivu CHB.

Diplomová práce nabízí zajímavé výsledky pro zkoumanou sociální službu CHB a může v širším kontextu posloužit jako podklad pro další výzkum, kde by bylo možné a zajímavé kvantitativně porovnat s názory větší skupiny sociálních pracovníků v podobných sociálních službách chráněného bydlení.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

ASVSP. (2022*a*). *Kdo jsme?* Citováno dne 25. července 2022. Dostupné z: https://www.asvsp.org/kdo-jsme/

ASVSP. (2022*b*). *Standardy.* Citováno dne 25. července 2022. Dostupné z: https://www.asvsp.org/standardy/

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání.* Grada.

Bartoňková, H. (2013). *Teorie celoživotního vzdělávání: studijní text pro kombinované studium*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Bednář, M. (2012). *Kvalita v sociálních službách*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Bednář, M. (2013). Kvalita sociální práce. In Matoušek, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce* (s. 518–520). Portál.

Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Karolinum.

Česko (2021). *Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Citováno 12. srpna 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast6

Česko (2022a). Zákon č. 262/2006 Sb., *Zákon zákoník práce*. Citováno dne 18. července. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#cast5

Česko (2022b). Zákon 435/2004 Sb., *Zákon o zaměstnanosti*. Citováno dne 9. července 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435

Česko (2022c). Zákon č. 111/1998 Sb., *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. Citováno dne 1. září 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111#cast5

Česko (2022d). Zákon 108/2006 Sb., *Zákon o sociálních službách*. Citováno 15. srpna 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#

Česko (2022e). Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Citováno dne 1. září 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast9

Česko (2022f). Zákon č. 312/2002 Sb., *Zákon o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů.* Citováno dne 14. září 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-312

Česko (2022h). Vyhláška č. 505/2006 Sb., Vyhláška, kterou se provádějí některá stanovení zákona o sociálních službách. Citováno dne 24. září 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505#cast9

Česko (2022). *Zákon 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách.* Citováno dne 10. prosince 2022. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast8

Česko (2023). Zákon 110/2019 Sb., *Zákon o zpracování osobních údajů.* Citováno dne 1. dubna 2023. Dostupné z https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110#cast1

ČSÚ. (2016). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011).* Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Elichová, M. (2017). *Sociální práce Aktuální otázky.* Grada.

Flešková, M., & Kariková, S. (2005). Psychológia v príprave sociálnych pracovníkov. In A. Tokárová, J. Kredátus, & V. Frk (Eds.). *Kvalita života a rovnosť príležitostí* (s. 676–685). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/29887/zbornik_z_vedeckej_konferencie.pdf

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.

Gulová, L. (2011). *Sociální práce*. Grada.

Hanuš, P. (2007). Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce,* 1, s. 5–7. Citováno dne 4. září 2022. Dostupné z: https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/10/2007-1.pdf

Hanzlíková, R. (2017). *„Role osobního asistenta v realizaci individuálního plánování uživatelů chráněného bydlení.“* Diplomová práce, Masarykova Univerzita v Brně. Citováno 23. září 2022. Dostupné z:
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://is.muni.cz/th/v7f5h/Role_osobniho_asistenta_v_realizaci_individualniho_planovani_uzivatelu_chraneneho_bydleni_sibqghgj.pdf

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Portál.

Hrušková, H., Matoušek, O., & Landischová, E. (2005). Sociální práce s lidmi s mentálním postižením. In Matoušek, O., Kodymová, P., & Koláčková, J. (Eds.). *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi (s. 111-132)*. Portál.

Chechak, D. (1997). *The roles of a social wolker.* Citováno dne 29. září 2023. Dostupné z: http://helpingsocialworkstudents.weebly.com/uploads/6/9/3/3/6933443/the-roles-of-a-social-worker.pdf

Chráněné bydlení. (2022). Citováno dne 12. prosince 2022. Dostupné z: https://www.sluzbyproseniory.cz/sluzby/chranene-bydleni

Chráněné bydlení. (2023). Citováno dne 19. března 2023. Dostupné z https://www.sluzbyproseniory.cz/system/ajax/download/getdownloadzipfile?actionName=getZIPDownload&documentID=14643&nodeClass=DPSPraha.Tenders&attachmentField=TendersFiles&documentName=LetacekChraneneBydleni07_2022

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese.* Triton.

Jesenský, J., (2000). *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Karolinum.

Kantor, J., a kol. (2013). *Medicínské aspekty omezení hybnosti.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Kopřiva, K. (2000). *Lidský vztah jako součást profese*. Portál.

Kubalčíková, K. (2013). Chráněné bydlení. In Matoušek a kol. *Encyklopedie sociální práce (s.* 419–420). Portál.

Lee, R. E., *Citáty slavných osobností.* Citováno 25. června 2023. Dostupné z: Robert Edward Lee citáty (65 citátů) | *Citáty slavných osobností* (citaty.net)

Levická, J. et al. (2015). *Identita slovenské sociální práce.* Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Malíková, E. (2011). *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb.* Grada.

Malíková, E. (2020). *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb. 2., aktualizované a doplněné vydání.* Grada Publishing.

Mátel, A. (2018). Aktuálne trendy nového medzinárodného etického kódexu. *Sociální práce, 3.* Citováno dne 14. září 2022. Dostupné z:

https://socialniprace.cz/online-clanky/aktualne-trendy-noveho-medzinarodneho-etickeho-kodexu/

Mátel, A. (2019). *Teorie sociální práce.* Grada.

Matoušek, O. (2001). *Základy sociální práce*. Portál.

Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Portál.

Matoušek, O. a kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce.* Portál.

MŠMT. (2007). *Implementační plán Strategie celoživotního učení ČR.* Citováno dne: 17. srpna 2022. Dostupné z:

https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr

MPSV. (2007). *Transformace sociálních služeb*. Citováno dne: 16. října 2022. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/transformace-socialnich-sluzeb

MPSV. (2021). *Transformace*. Citováno dne 16. října 2022. Dostupné z: http://www.trass.cz/index.php/transformace/

Mühleisen, S., & Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné dovednosti: soft skills v praxi.* Grada.

Müller, O., Vamazalová, E., & Krejčířová, O. (2013). *Speciálněpedagogická andragogika – metodika.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Navrátil, P., & Matoušek, O. (2013). Sociální práce v době současné. In Matoušek, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce* (s. 189–194). Portál.

Navrátil, P. a kol. (2017). *Sešit sociální práce. Pojetí případové sociální práce (casework a casemanagement).* MPSV. https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Sesit_socialni_prace_c._2.pdf

Navrátilová, J. (2013). Vzdělání v sociální práci. In Matoušek, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce* (s. 509–511). Portál.

Opatřilová, D., & Zámečníková, D. (2007). *Somatopedie.* Paido.

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník.* Academia.

Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Peace, S., & Holland, C. (2001). Homely Residential Care: A Contradiction in Terms? *Journal of Social Policy*, 30(3), 393-410. doi:10.1017/S004727940100633X

Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světě současných edukačních trendů.* MSD, spol. s.r.o.

Podlasová, T. (2020). *Adaptace klienta v chráněném bydlení.* Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická Fakulta.

Pracovní materiál Evropské komise. (2000*a*). *Memorandum o celoživotním učení.* Citováno 9. srpna 2022. Dostupné z: http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2

Pracovní materiál Evropské komise. (2000*b*). *Memorandum o celoživotním učení.* Citováno 23. srpna 2022. Dostupné z: http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#1

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

Rada, M. (2006). *Chráněné bydlení pro lidi s mentálním postižením: Praktický průvodce.* Hnutí humanitární pomoci Blansko.

Růžičková, J. (2018). Přiměřenost současné právní úpravy – legislativní analýza. In Havlíková, J. a kol. *Odborný výkon sociální práce ve veřejné správě a v sociálních službách: role vstupního vzdělávání a dalšího vzdělávání* (s. 21–34). Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.

Sociální služby pro seniory Olomouc. (2020). *Organizační řád*. Citováno dne 19. března 2023. https://www.sluzbyproseniory.cz/Sluzbyproseniory/media/content/Organizacni-rad-2020.pdf

Sokol, R., & Trefilová, V. (2008). *Sociální pracovník v rezidenčních zařízeních sociálních služeb*. ASPI.

Společnost sociálních pracovníků České republiky. (2022). *Etický kodex sociálních pracovníků České republiky.* Citováno dne 24. září 2022. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/hieca/Poradensky_system_-_Priloha_1.pdf

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu.* Nakladatelství Albert.

Sýkorová, J. a kol. (2015). *Efektivita vzdělávání v sociálních službách a její vztah k prevenci sociálního vyloučení uživatelů sociálních služeb.* Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.

Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých.* Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Váňová, L., Šestáková, I., & Lupač, P. (2013). *Trendy v bydlení pro seniory*. České vysoké učení technické, Fakulta architektury.

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

Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU.* VÚPSV. Citováno 23. srpna 2022. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf

Vymazalová, E., & Zemanová, E. (2010). *Tréninkové bydlení jako faktor transformace pobytových sociálních služeb v domovech pro osoby se zdravotním postižením v kontextu zahraničních zkušeností.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Seznam zkratek

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

UNESCO – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

ČR – Česká republika

ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání

VOŠ – Vyšší odborná škola

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

VŠ – Vysoká škola

ASVSP – Asociace vzdělavatelů v sociální práci

MPSV-Ministerstvo práce a sociálních věcí

SŠ – střední škola

GDPR – Obecné nařízení o ochraně osobních údajů

SP – Sociální pracovník

CHB – Chráněné bydlení

Seznam tabulek

Tab. 1 Rozdělení celoživotního učení

Tab. 2 Rozdíly mezi celoživotním vzděláváním a celoživotním učením

Tab. 3 Stádia celoživotního učení

Tab. 4 Údaje o respondentech

Seznam schémat

Schéma 1: Kategorie, které působí na rozvoj či doplnění znalostí SP

Schéma 2: Kategorie Dovednosti SP v CHB

Schéma 3: Kategorie Zdroj poznání

Schéma 4: Kategorie Součinnost v CHB

Schéma 5: Kategorie Vzdělávací okruhy dalšího vzdělávání

Schéma 6: Kategorie Hodnocení výsledků absolvovaných školení

Schéma 7: Kategorie Náhled SP na další vzdělávání v CHB v současné době

Schéma 8: Strategie vzdělávání SP v CHB

Seznam příloh

Příloha č. 1 Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 2 Příklad kódování

Příloha č. 3 Ukázka vytváření kategorií

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Ukázka přepisu rozhovoru

Otázka č. 3

O jakých kompetencích uvažujete, že byste chtěla jako SP/Vedoucí v CHB rozvinout?

Z1: *„Určitě manažerské kompetence, pro mou pozici jsou velmi důležité."*

Z2: *„Pokud jsou myšleny kompetence uživatele CHB, tak samozřejmě veškeré rozhodování o jejich osobě patří výhradně jim.*

Určitě jak se vidím, tak se chci ještě víc zlepšit v komunikaci jak s uživatelem, tak i s jeho příbuzenstvem. Máme zde různou typologii klientů, ke každému přistupuji individuálně. Většinou s uživatelem dokážu rychle vyřešit problém a jsou i tací uživatelé, se kterými jednání trvá delší dobu. Stává se, že nemusíme daný problém vyřešit za jedno jednání, můžeme řešit danou situaci několikrát za sebou. Proto bych potřebovala rozšířit své kompetence v oblasti komunikace z toho důvodu, abych mohla efektivně hospodařit s pracovním časem, abych se mohla v klidu kvalitně věnovat i jiným pracovním úkolům. Abych vykazovala kvalitu a ne kvantitu."

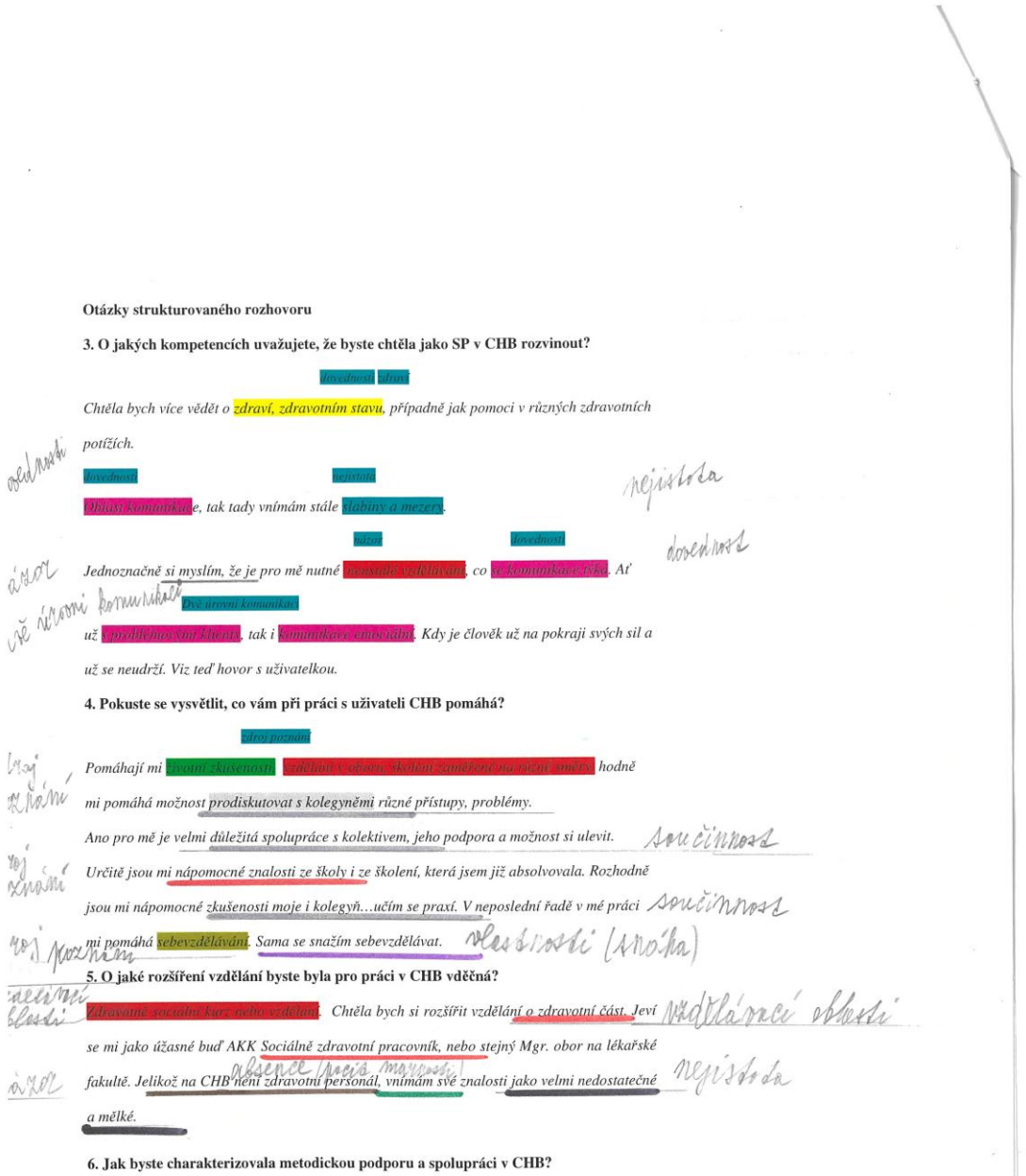
Z3: *„Chtěla bych více vědět o zdraví, zdravotním stavu, případně jak pomoci v různých zdravotních potížích. Oblast komunikace, tak tady vnímám stále slabiny a mezery.*

Jednoznačně si myslím, že je pro mě nutné neustálé vzdělávání, co se komunikace týká. Ať už s problémovými klienty, tak i komunikace emociální. Kdy je člověk už na pokraji svých sil a už se neudrží. Viz teď hovor s uživatelkou."

Z4: *„Základy zdravotní péče. Abych měla ucelenější přehled o tom, jaké nemoci a zdravotní problémy se v seniorském věku vyskytují, jak se projevují, jak je včas rozpoznat a poskytnout další odbornou pomoc. Ve službě jako je CHB by to bylo*

vhodné, jelikož převážnou část našich uživatelů tvoří právě senioři a často se u nich se zdravotními problémy potýkáme. Myslím si, že jinak jsou mé kompetence v rámci SP v CHB dostatečné. Ráda bych však svou odbornost rozšířila i v oblasti dávek a příspěvků.

Příloha č. 2 Příklad kódování



Otázky strukturovaného rozhovoru

3. O jakých kompetencích uvažujete, že byste chtěla jako SP v CHB rozvinout?

Chtěla bych více vědět o zdraví, zdravotním stavu, případně jak pomoci v různých zdravotních potížích.

Oblast komunikace, tak tady vnímám stále dlabiny a mezery.

Jednoznačně si myslím, že je pro mě nutné neustále vzdělávání, co se komunikace týká. Ať už s problémovými klienty, tak i komunikace emociální. Kdy je člověk už na pokraji svých sil a už se neudrží. Viz teď hovor s uživatelkou.

4. Pokuste se vysvětlit, co vám při práci s uživateli CHB pomáhá?

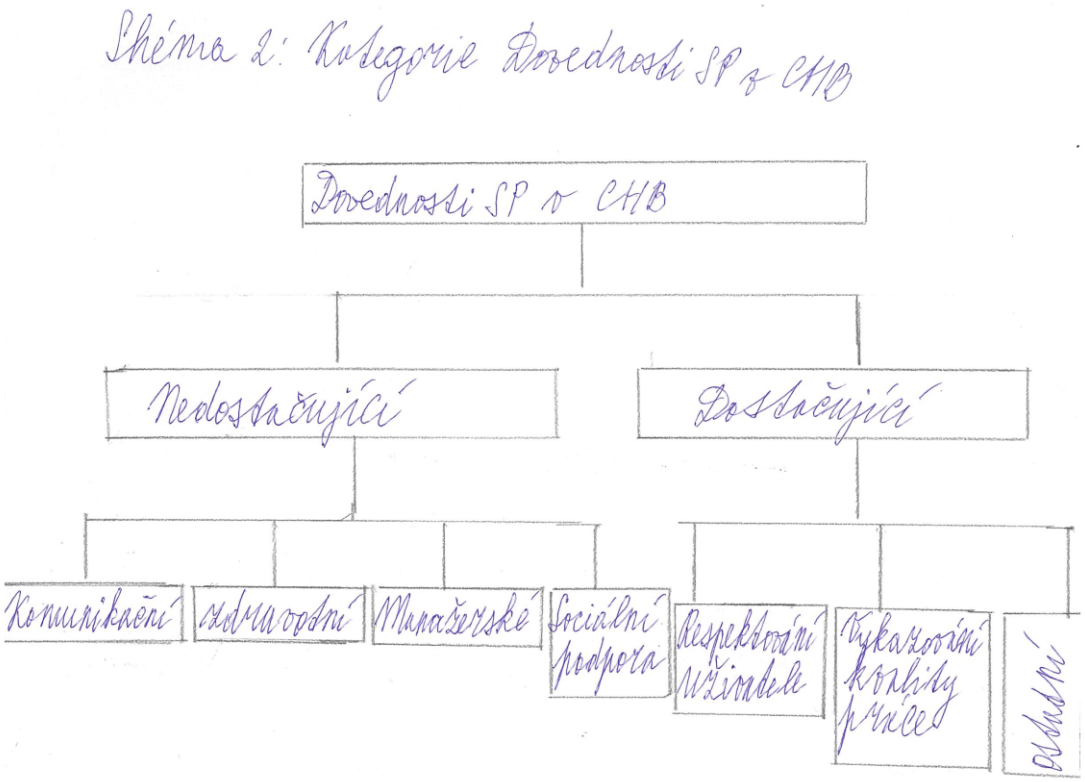
Pomáhají mi životní zkušenosti, vzdělání v oboru, školení zaměřená na různá témata hodně mi pomáhá možnost prodiskutovat s kolegyněmi různé přístupy, problémy.

Ano pro mě je velmi důležitá spolupráce s kolektivem, jeho podpora a možnost si ulevit.

Určitě jsou mi nápomocné znalosti ze školy i ze školení, která jsem již absolvovala. Rozhodně jsou mi nápomocné zkušenosti moje i kolegyň…učím se praxí. V neposlední řadě v mé práci mi pomáhá sebevzdělávání. Sama se snažím sebevzdělávat.

5. O jaké rozšíření vzdělání byste byla pro práci v CHB vděčná?

Zdravotně sociální kurz nebo vzdělání. Chtěla bych si rozšířit vzdělání o zdravotní část. Jeví se mi jako úžasné buď AKK Sociálně zdravotní pracovník, nebo stejný Mgr. obor na lékařské fakultě. Jelikož na CHB není zdravotní personál, vnímám své znalosti jako velmi nedostatečné a mělké.

6. Jak byste charakterizovala metodickou podporu a spolupráci v CHB?

Příloha č. 3 Ukázka vytváření kategorií