

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2013

Kateřina Fejfarová

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce
Charitativní a sociální práce**

Kateřina Fejfarová

**Identifikace vzdělávacích potřeb a plánování
dalšího vzdělávání v kontextu zvyšování
kvality sociálních služeb**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Dita Palaščíková
2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Bystrovanech 5.6.2013

.....
Podpis autora práce

Poděkování:

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Ditě Palaščíkové za trpělivost a flexibilitu a studijnímu oddělení CMTF za vstřícný přístup.

Obsah

Úvod.....	4
1 Kvalita v sociálních službách.....	6
1.1 Pojem kvalita a jeho začlenění do sociálních služeb.....	7
1.2 Standardy kvality.....	9
2 Vzdělání v sociálních službách.....	11
2.1 Kvalifikační vzdělání v sociálních službách	11
2.2 Další vzdělávání v sociálních službách	12
2.3 Pracovníci v sociálních službách.....	12
2.4 Profesionální rozvoj zaměstnanců.....	14
3 Vzdělávání a učení	17
3.1 Druhy učení	18
3.2 Styly a strategie učení	19
3.3 Kolbův cyklus učení – efektivní vzdělávání	21
3.4 Motivace pracovníků ke vzdělávání	23
3.5 Formy vzdělávání pracovníků	26
3.6 Formy vzdělávání pracovníků v sociálních službách.....	29
4 Vzdělávací plány pracovníků v sociálních službách.....	31
4.1 Zásady efektivního vzdělávání pracovníků sociální sféry.....	31
4.2 Obecné předpoklady a dovednosti pomáhajícího pracovníka	32
4.3 Individuální vzdělávací plán pracovníka a analýza potřeb vzdělávání	34
4.4 Analýza vzdělávacích potřeb	35
4.5 Individuální vzdělávací plán pracovníka v sociálních službách.....	36
Závěr	37
Literatura.....	39

ÚVOD

Kvalita a vzdělávání hrají v našich životech důležitou roli. Pokud jsme v roli objednatelů, zákazníků, uživatelů, tak očekáváme jistou kvalitu služby, která je nám poskytována a čekáme, že nám tuto službu poskytne osoba, která je v dané problematice co možná nejvzdělanější a nejzkušenější.

A na druhou stranu, pokud jsme v roli poskytovatele služby, je pro nás velkou výhodou, pokud jsme dostatečně vzdělaní v oboru a tím pádem se máme možnost „opřít“ o naše vědomosti, což nám pomůže dodat sebedůvěru, že služby poskytujeme nejlépe, jak umíme. Vzhledem k tomu, že naše očekávání ohledně kvalitních služeb může být velice subjektivní, je dobré stanovit určité „minimální hranice“, které budou kvalitu zajišťovat.

V sociální práci se zmíněnými hranicemi staly Standardy sociálních služeb, které vychází z Bílé knihy v sociálních službách a ze zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb.

Ve sféře sociální práce se vzdělávání uskutečňuje za přímé asistence standardů kvality, zákona o sociálních službách a jeho prováděcí vyhlášce, přístupu samotné organizace ke vzdělávání a také zmapování potřeb zaměstnanců těchto organizací společně s jejich motivací a mapováním jejich vzdělávacích potřeb.

Cílem mé práce je, pomocí dostupných legislativních a odborných zdrojů, popsat kontext, východiska a metody plánování vzdělávání sociálních pracovníků. Tato práce je čistě teoretická.

Hlavními zdroji, ze kterých jsem čerpala, pro mě byli zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. se svojí prováděcí vyhláškou č. 505/2006, výkladové sborníky Ministerstva práce a sociálních věcí, publikace Vzdělávání pracovníků v sociálních službách, Rozvoj a vzdělávání pracovníků od Františka Hroníka a z internetového zdroje Hestia metodika vzdělávacích plánů.

Kapitola první pojednává o kvalitě a jejím propojením do sociálních služeb, s krátkým úvodem, ve kterém je popsáno, jak po roce 1989 vznikaly na poli sociálních služeb zcela nové situace, které bylo třeba řešit. Také zde zmíním vznik standardů kvality a ukotvení v legislativě. Všechna tato tři témata spolu úzce souvisí a v jednotlivých podkapitolách se prolínají.

Dále se v kapitole zaměřím na legislativní ukotvení vzdělání sociálního pracovníka, dalšího vzdělávání v sociálních službách a okruh osob, které sem spadají

a personální standard č. 10 s komentářem ke kritériím a) a b), zbývající tři kritéria se do mého tématu nepromítají. V kapitole druhé Vás seznámím se základními pojmy z oblasti vzdělávání, druhy, strategiemi a styly učení a Kolbovým cyklem učení, který je pro potřeby sociální práce, dle mého názoru, nejefektivnější a nejlépe využitelný.

Ve třetí kapitole se zaměřím na plánování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků a s tím úzce spjatou tvorbu jejich individuálních plánů.

Výstupem je na základě výše zmíněných kapitol popsat kontext, východiska a metody plánování vzdělávání sociálních pracovníků.

1 KVALITA V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Po roce 1989 se začaly objevovat zcela nové sociální problémy a také problémy, které dříve stály „na okraji“ jako například bezdomovectví, migrace uprchlíků přes naše území, prostituce, začlenění vězňů propuštěných po amnestii z výkonu trestu. Bylo třeba tyto situace řešit, v některých případech řešení hledat a inspirovat se v okolních zemích, které měly určité modely sociální práce již vyzkoušené. A právě v této době se začala sociální práce měnit. Zaběhlé režimové postupy ustoupily a najednou se objevilo spoustu prostoru pro inovace v této sféře.¹

Jedním z prvních dokumentů, které reagovaly na tuto situaci, byla Bílá kniha v sociálních službách, která byla publikována v roce 2003. Bílá kniha definuje pracovníky v sociálních službách, jako pracovníky, kteří „si musí věřit, že mají dovednosti a znalosti nezbytné k poskytování profesionálních služeb. Minimální standardy pro dovednosti a kvalifikaci, které musí mít profesionální pracovníci v sociálních službách, zajistí, že uživatelé služeb a sami pracovníci budou informováni o tom, že mají potřebné znalosti. Trvalý profesionální vývoj zajistí, že dovednosti a kvalifikace pracovníků budou udržovány na úrovni doby.“² Na Bílou knihu v sociálních službách legislativně navázal zákon o sociálních službách a standardy kvality.

Hlavní náplní zákona o sociálních službách je snaha o větší aktivizaci uživatelů služeb, zákon zavedl spoustu nových práv a povinností, jako například registrace organizací poskytujících sociální služby, systém standardů kvality a s ním související kontrolu v podobě inspekcí a mnoho jiných. Všechna tato opatření měla jasný cíl – novou kvalitu poskytování služeb, zapojení uživatele více do procesu. Jeho zapojením se může značnou mírou podílet na kvalitě služby, což je zcela něco nového a přináší to jistou zodpovědnost i na uživatele služeb.³

¹ Srov. MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce* 151 – 152

² Viz. MPSV: [on-line]. *Bílá kniha v sociálních službách*. Dostupné 15.11.2012 z www.mpsv.cz/files/clanky/736/bila_kniha.pdf

³ Srov. MICHALÍK, J.–JESENSKÁ, J. *Průvodce. Standardy kvality odborného poradenství uživatelům sociálních služeb*, s. 4–5

1.1 Pojem kvalita a jeho začlenění do sociálních služeb

Synonymem pro kvalitu se v sociální práci staly standardy kvality. Ovšem jen standardy neznamenají kvalitu. Kvalita je pojem daleko širší, který zahrnuje celou škálu aspektů. Stejně jako obecné modely hodnocení kvality, ze kterých standardy čerpají. Dříve kvalita úzce souvisela s průmyslem, ovšem neustálý pokrok a určitá „aktivizace“ sociálních služeb, ke které začalo po roce 1989 docházet, způsobili její postupné promítání do sociálních služeb.

Kvalita jako taková má nespočetné možnosti definic. Já budu vycházet z definice Evropské charty kvality, ze Slovníku sociální práce Oldřicha Matouška.

Ve Slovníku sociální práce Oldřicha Matouška se s definicí samotné kvality nesetkáme, ale objevuje se zde pojem kvalitní péče, která je zde popsána jako „Kvalitní péče je taková, která je dostupná komukoli a kdykoli, je co nejméně vázaná na cenu, je natolik pružná, že dokáže reagovat na měnící se klientovy potřeby, je průběžně hodnocená někým jiným než tím, kdo ji klientovi přímo poskytuje, a pokud je zjištěna nežádoucí odchylka od standardu, je ve způsobu jejího poskytování iniciována změna“.⁴

Matoušek v definici dále pokračuje a při jejím dočtení do konce zjistíme, že poskytování kvalitní péče přináší velice vysoké požadavky na poskytovatele sociálních služeb. Pomoc musí přijít v tom správném okamžiku, je zde nutná vysoká míra individualizace – není cílem okamžité jednorázové řešení pro klienta, ale dlouhodobější a pozvolná pomoc při řešení obtížných situací a problémů. Proto je třeba jisté standardizace postupů práce, vybavení pracoviště a také samozřejmě vzdělání pracovníků.⁵

Druhá definice kvality dle Evropské charty kvality zní takto: “Kvalita je cílem snažení po dokonalosti, je metodou a způsobem podpory aktivní účasti pracovníků založená na angažovanosti a odpovědnosti každého jednotlivce.“⁶ Z této definice je patrné, že zavádění standardů kvality se týká všech pracovníků organizace a permanentní činností.⁷

⁴ Viz. MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce* s. 99

⁵ Tamtéž 100

⁶ Viz. BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociální práce*, č. 2/2007, s. 57

⁷ Srov. BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociální práce*, č. 2/2007, s. 57

Pokud bychom měli čerpat z odborných publikací, které nesouvisí se sociální prací, tak můžeme kvalitu vymežit jako „*způsobilost pro užití*“.⁸

Obecné modely hodnocení kvality jsou procesy měření a řízení kvality, které pochází z průmyslu. Jednou z nejvýznamnějších organizací je ISO – Mezinárodní organizace pro vývoj a sjednocení standardů (International Organisation for Standardisation). Odtud čerpaly standardy kvality několik podniků – nejvyšší vedení je zcela zodpovědné za politiku kvality a za druhé: pokud má organizace garantovat jakoukoli službu, musí být jasně stanoveno a zdokumentováno, co přesně má garantovat. To se týká pravidel činnosti a samozřejmě pravidel postupů. Jakmile je soubor požadavků zdokumentován, stává se pro personál i klienty uchopitelným, slouží jako vodítko pro práci s klientem a hlavně je tím pádem vymahatelným.⁹

Dalším modelem hodnocení kvality byl EFQM (European Foundation for Quality Management), jehož předchůdcem byl do 70. let 19. stol. model TQM (Total Quality Management) a tomuto modelu přecházel model TQC (Total Quality Control), autorem je americký vědec W. E. Deming. Tento model sloužil na záchranu a podporu japonského průmyslu.¹⁰

Model EFQM, který se do konečné podoby standardů kvality sociálních služeb promítl nejvíce, se zaměřuje na devět oblastí činností organizace (devět kritérií). Do prvních pěti patří vedení, pracovníci, politika a strategie, partnerství a zdroje, procesy. Tyto oblasti vytvářejí předpoklad pro dobré výsledky organizace. Zbývající čtyři oblasti, do kterých patří pracovníci, uživatelé, společnost a klíčové výsledky ekonomiky, jsou hodnoceny z hlediska dosažených cílů a výsledků. Model EFQM analyzuje organizaci jako celek, se všemi jejími pracovníky, uživateli služby, okolí včetně všech jejích procesů a činností.¹¹

⁸ VEBER, J. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele*, s.19

⁹ Srov. BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 2/2007, s. 57

¹⁰ Srov. BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 2/2007, s. 58

¹¹ Srov. BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 2/2007, s. 59

1.2 Standardy kvality

Kvalita sociálních služeb v České Republice získala konkrétní podobu až v roce 2002, kdy ministerstvo práce a sociálních věcí publikovalo v souvislosti s přípravou zákona o sociálních službách Standardy kvality sociálních služeb. Při jejich vytváření bylo hlavní inspirací využití zkušeností ostatních zemí, především Velké Británie. Cílem standardů kvality je regulovat kvalitu poskytovaných služeb.¹²

V roce 2006, když byl přijat zákon o sociálních službách, došlo ve standardech kvality k úpravám. Jejich výsledné znění ovlivnilo politické a společenské zadání, „dobrá praxe“ a modely hodnocení kvality, které jsme v předchozí kapitole zmiňovali.

Standardy kvality sociálních služeb doporučené MPSV od roku 2002 se staly právním předpisem závazným od 1.1.2007. Znění kritérií Standardů je obsahem přílohy č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Standardy kvality sociálních služeb jsou podle Slovníku sociální práce definovány jako „soubor dohodnutých kritérií, který umožňuje posuzování kvality sociální služby. V ideálním případě se k procesu vytváření standardů kvality sociálních služeb účastní poskytovatelé služeb, nezávislí experti a uživatelé služeb. Kritéria mohou být zakotvena v zákoně nebo v normách z něj odvozených, v interních předpisech zřizovatele agentury poskytující službu nebo přímo v provozním řádu konkrétní instituce. Splnění obecného kritéria je prověřováno souborem rozpoznávacích znaků, které kromě formálních náležitostí zahrnují výsledky strukturovaných rozhovorů s klienty a s personálem a také výsledky přímého pozorování. Kritéria je možné dělit na personální (kvalifikace, praxe, podmínky pro odborný růst, supervize, apod.), provozní (vybavení budovy, technika, pomůcky pro práci s klienty, hygienické, stravovací a ubytovací možnosti apod.) a procedurální (přijímací procedura, vedení dokumentace, provozní řád, náplň programů, personální zajištění programů, spolupráce s jinými službami, výstupní procedura, formy následné péče apod.).“¹³

¹² Srov. MUSIL, L. Standardy kvality a sociální práce v sociálních službách. In *Sociální práce/Sociální práce*, č. 2/200, s.

¹³ Viz. MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce* s. 225 – 226

Standardy kvality sociálních služeb se stávají z patnácti standardů, které jsou rozděleny na procedurální, personální a provozní standardy. Každý standard má v těchto podskupinách svá kritéria, která musí naplňovat.¹⁴

Procedurální standardy jsou zřejmě nejdůležitější a nejobsáhlejší. Stanovují jak má služba vypadat, jak má být nadefinován cíl organizace, způsob sociálních služeb, jednání se zájemcem o službu, jak formovat smlouvu s klientem, individuální plánování s klientem během služby, vedení dokumentace o poskytování sociální služby, případné stížnosti na kvalitu nebo způsob poskytování sociální služby a jako poslední návaznost poskytované sociální služby na další dostupné zdroje.¹⁵

„Personální standardy se věnují personálnímu zajištění služeb. Kvalita služby je přímo závislá na pracovnících – na jejich vzdělání, dovednostech, etickém přístupu, na jejich vedení a spolupráci s ostatními pracovníky a také na podmínkách, které jsou vytvořeny pro jejich práci.“¹⁶ Tato skupina standardů je pro mě vzhledem k tématu mojí práce nejzajímavější. Patří sem standard č. 9 – Hodnocení kvality v sociálních službách a standard č. 10 - Profesní rozvoj zaměstnanců, ke kterému se v první kapitole ještě vrátím a který je pro mou práci stěžejní.

A do třetice provozní standardy, které obsahují místní a časovou dostupnost poskytované sociální služby, informovanost o poskytované sociální službě, prostředí a podmínky, nouzové a havarijní situace a zvyšování kvality sociálních služeb.¹⁷

Standardy sociálních služeb, i přes to, že jsou kritizované, obsahují spoustu zcela nových manažerských postupů a myšlenek a jejich zavedení v praxi, představuje zásadní změny myšlení lidí v organizaci a změnu její kultury. K této změně potřebujeme lidi, kteří jsou schopni plánovat, realizovat a řídit onen proces změny.¹⁸

Všech patnáct standardů nejsou jasně daná a vymezená pravidla, ve kterých by nebyl prostor pro individualitu. Do každého z kritérií se „vejde“ spousta postupů a pravidel, které nemusí a ani nejsou pro všechny služby stejné. Například jiný postup při podávání stížností bude mít zpracován Azylový dům pro matky s dětmi a jiný Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Cílem je, aby v konečném výsledku byl úkon srozumitelný a reálný pro všechny klienty v daném zařízení.

¹⁴ Srov. Prováděcí vyhláška č.505/2006 Sb.

¹⁵ Srov. Prováděcí vyhláška č.505/2006 Sb.

¹⁶ Viz. Vznik a smysl SKSS v komunitních centrech, s. 13. In *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*.

¹⁷ Srov. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

¹⁸ SCHNEIDEROVÁ, A., *Kompetence manažerů v sociálních službách*, s. 130

1.3 Vzdelání v sociálních službách

V této podkapitole si stanovíme odbornou způsobilost pro výkon profese v sociálních službách a s tím spojené další pojmy, jako jsou další vzdělávání, prohlubování kvalifikace a okruh pracovníků, kteří mohou v sociálních službách pracovat. Všechny tyto pojmy jsou jasně zákonem stanovené a tudíž pro nás zavazující.

V druhé části kapitoly ocituji desátý standard – Profesní rozvoj zaměstnanců a doplním jej komentářem.

1.3.1 Kvalifikační vzdělání v sociálních službách

Předpoklady pro výkon povolání v sociálních službách, kvalifikační vzdělání jasně stanoví Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách (dále jen zákona), který uvádí mj. v § 79, odst. 1), že: „Podmínkou registrace je ... bezúhonnost a odborná způsobilost všech fyzických osob, které budou přímo poskytovat sociální služby“, přičemž odborná způsobilost se posuzuje podle § 110 odst. 4) a 5), § 116 odst. 5) a § 117. V § 110 odst. 4) **zákona** se uvádí, že: „Odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je:

- a) vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu 40) 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,
- b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském nebo magisterském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu 41),
- c) absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v oblastech uvedených v písmenech a) a b) v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 5 let, za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v oblasti studia, která není uvedena v písmenu b),
- d) u manželského a rodinného poradce vysokoškolské vzdělání získané řádným ukončením studia jednooborové psychologie nebo magisterského programu na

vysoké škole humanitního zaměření současně s absolvováním postgraduálního výcviku v metodách manželského poradenství a psychoterapie v rozsahu minimálně 400 hodin nebo obdobného dlouhodobého psychoterapeutického výcviku akreditovaného ve zdravotnictví.¹⁹

1.3.2 Další vzdělávání v sociálních službách

Hlava II **zákona** nazvaná Další vzdělávání sociálního pracovníka v § 111, odst. 1) mimo jiné uvádí, že: „Sociální pracovník má povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci. Další vzdělávání se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích zařízení a vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob (dále jen „vzdělávací zařízení“). Dle odst. 3) § 111 jsou formy dalšího vzdělávání:

- a) specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka,
- b) účast v akreditovaných kurzech,
- c) odborné stáže v zařízeních sociálních služeb,
- d) účast na školicích akcích.“

Příčemž dle odst. 4): „Účast na dalším vzdělávání podle odstavce 3 se považuje za prohlubování kvalifikace podle zvláštního právního předpisu 43)“.²⁰

1.3.3 Pracovníci v sociálních službách

Z textu standardu č. 9 Personální a organizační sociální služby (zaměstnanců uvedených v § 115 zákona) vychází, že požadavky se netýkají jen sociálních pracovníků, ale i dalších profesí v přímé práci s klienty. V § 115 **zákona** je mj. uvedeno:

„V sociálních službách vykonávají odbornou činnost:

- a) sociální pracovníci,
- b) pracovníci v sociálních službách,
- c) zdravotničtí pracovníci,

¹⁹ Viz. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

²⁰ Tamtéž.

d) pedagogičtí pracovníci.²¹

Všechny citované paragrafy v podkapitole o vzdělávání a dalším vzdělávání sociálních pracovníků nám udávají, jakého vzdělání lidé pracující v sociálních službách musí dosahovat, co konkrétně znamená pojem dalšího vzdělávání a prohlubování kvalifikace a které konkrétní pracovníky zákon zahrnuje.

Vnímám velice pozitivně, že zákon nemyslel čistě jen na sociální pracovníky, ale zahrnul do odborných pracovníků, kteří mají tím pádem povinnost dalšího vzdělávání a prohlubování kvalifikace, i ostatní pracovníky v přímé péči s klienty.

Zákon o sociálních službách vznikl za účelem zcela nového přístupu k práci s klientem, za účelem dosáhnout ve všech poskytovaných službách jistých kvalit, jako jsou například efektivita, dostupnost, diskrétnost, individualizace, odbornost, respektování a ochrana práv uživatelů. Všechny tyto služby ale nejsou schopny těchto kvalit dosáhnout bez pracovníků pracujících v sociálních službách.²²

„Kvalita služeb je přímo závislá na pracovnících – na jejich vzdělání, dovednostech, etickém přístupu, na jejich vedení a spolupráci s ostatními pracovníky a také na podmínkách, které jsou vytvořeny pro jejich práci.“²³

Vzdělávání v sociálních službách představuje částí zákona o sociálních službách a má rozhodující vliv na přípravu systému vzdělávání. Zákon o sociálních službách vymezuje odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálních pracovníků, pracovníků v sociálních službách, zdravotnických a pedagogických pracovníků a ukládá jim povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Stejně tak prováděcí vyhláška k zákonu o sociálních službách, která ukládá poskytovatelům sociálních služeb zabývat se profesním rozvojem a dalším vzděláváním všech zaměstnanců. Zákon o sociálních službách upravuje i formy vzdělávání a nabízí možnost jeho financování. Zákoník práce ukládá zaměstnancům povinnost prohlubovat si odbornost podle pokynů zaměstnavatele, který nese náklady takového vzdělání. Takové vzdělávání je pokládáno za výkon práce.²⁴

Poskytovatel sociálních služeb je podle zákona o sociálních službách povinen zpracovávat postup pro pravidelné hodnocení všech zaměstnanců. Ten obsahuje mimo

²¹ Viz. Srov. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

²² Srov. Vznik a smysl SKSS v komunitních centrech, s. 12. In *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*.

²³ Viz. Vznik a smysl SKSS v komunitních centrech, s. 13. In *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*.

²⁴ Srov. HESTIA: [on-line]. *Metodika vzdělávacích plánů* Dostupné 15.11.2012 z <http://www.hest.cz/res/data/011/001500.pdf>

jiné naplňování osobních profesních cílů a potřeb další odborné kvalifikace a program dalšího vzdělávání zaměstnanců. Pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, obsahuje tento postup zajištění podpory nezávislého kvalifikovaného odborníka – průvodce dobrou praxí, či supervizora.²⁵

Standardy kvality sociálních služeb stanovují systém dalšího vzdělávání, a s tím spojené jeho ověřování inspekcí kvality sociálních služeb. Jedná se o standardy Personální a organizační zajištění sociální služby a Profesní rozvoj zaměstnanců.²⁶

1.4 Profesní rozvoj zaměstnanců

Základní rozdělení a úvod do problematiky standardů jsem krátce rozepsala v předcházejícím textu. Standard Profesní rozvoj zaměstnanců je, stejně jako všechny ostatní standardy, nekončící proces, který se bude neustále prohlubovat a zdokonalovat. Možná to není zrovna motivující, ale záleží, z jakého úhlu pohledu se na to člověk podívá. Můžeme to brát jako výzvu. Jako úkol, který má velký potenciál a který díky spolupráci pracovníků může neustále růst a posouvat se k lepšímu. Prostoru je tu dost. Kritéria jsou sice jasně stanovená, ale co se týká jejich rozsahu a konkrétního naplnění není nikde uveden limit. Samozřejmě, že je možnost zpracování jednoho kritéria na deset stran, ale stejně jako v jiných dokumentech „méně znamená někdy více“ a měli bychom si představit nástup nového zaměstnance, jak se prokousává všemi metodikami, posláním, cíli či zpracovanými plány organizace nebo inspektora, který bude mít jistě velkou radost z toho, že přečtení textu jednoho kritéria zabere minimálně čtvrt hodiny. V tomto případě platí, že kvantita nemusí být rovna kvalitě a opravdu při tvorbě standardů v organizaci bychom měli myslet především na naše kolegy, nadřízené a v neposlední řadě také „třetí osoby“ a standardy tomu přizpůsobily.

Vzhledem k zaměření mé práce si uvedeme standard č. 10 Profesní rozvoj zaměstnanců. Standard je rozdělen do pěti kritérií. My se pro naše potřeby budeme zabývat kritériem a) a b). Celý standard zní takto:

- 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

²⁵ Srov. HESTIA: [on-line]. *Metodika vzdělávacích plánů* Dostupné 15.11.2012 z <http://www.hest.cz/res/data/011/001500.pdf>

²⁶ Tamtéž.

- 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, kritérium není zásadní
- e) Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka

Plnění kritérií uvedených v písmenech c) a d) se nehodnotí u poskytovatele, který je fyzickou osobou a nemá zaměstnance; kritéria uvedená v písmenech a) a b) se na tohoto poskytovatele vztahují přiměřeně.²⁷

Nedílnou součástí rozvoje sociálního pracovníka je jeho hodnocení. Dle kritéria 10a) by mělo hodnocení probíhat minimálně jedenkrát ročně u všech zaměstnanců organizace, i u těch, kteří nejsou v přímé práci s uživateli služby. Při hodnocení sledujeme několik aspektů, které jsou pro nás důležité. Jedná se o provozně pracovní oblast, oblast dalšího vzdělávání a hodnocení činnosti pracovníka z hlediska plnění pravidel konkrétní služby.²⁸

Každý pracovník by měl mít zpracovaný plán osobního rozvoje nebo můžeme použít formulaci Individuální vzdělávací plán. V tomto plánu se jasně uvedou cíle pracovníka a jeho kroky k naplnění těchto cílů. I když plán souvisí s cíli organizace a tím jsou vzdělávací cíle jasně nasměrovány, je zde dostatečně velký prostor na realizaci každého pracovníka. Plán se tvoří většinou na jeden kalendářní rok. A jak jsem již uvedla – prostoru pro individualitu je zde opravdu hodně. Pracovník si může vybrat spoustu vzdělávacích aktivit, které povedou k naplnění jeho vzdělávacího plánu, jako jsou například konference, výcviky, zapojení do projektů, různé formy vzdělávání, stáže.²⁹

²⁷ Viz. Prováděcí vyhláška č.505/2006,

²⁸ Srov. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník s. 144

²⁹ Srov. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník s. 144

Také se pracovník může dostat do situace, kdy si rozvoj služby a potřeby uživatelů, budou žádat další odbornou kvalifikaci (zde se dostáváme již do kritéria 10b)). Tyto potřeby jsou definované odbornou způsobilostí pracovníků podle zákona č.108/2006 Sb. §116, o sociálních službách.³⁰

Podle Výkladového slovníku standardů sociálních služeb je dobře zpracovaný program vzdělávání a osobního rozvoje řazen k základním krokům, které vedou k dosažení kvalitní služby.³¹

Systematická pozornost vzdělávání všech zaměstnanců bez ohledu na jejich pozice v organizaci je zárukou výsledku kvalitní služby. Samozřejmě nejde jen o perfektně zpracovaný vzdělávací plán a kvalitní vzdělání. Je nutné dodržovat i další nezbytné kroky, které Standardy sociálních služeb obsahují. Význačnost vzdělávání nám značí i zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v §111 – 116, kde je jasně stanoven okruh pracovníků, kteří mohou pracovat v sociálních službách, dále odbornou způsobilost sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. Také je v zákoně stanovena povinnost dalšího vzdělávání sociálních pracovníků, které slouží k upevňování, prohlubování a obnovování kvalifikace. Zákon ukládá povinné vzdělávání nejen sociálním pracovníkům, ale aby byla kvalita poskytovaných služeb opravdu zajištěna, je velice důležité vzdělávání všech pracovníků v organizaci komplexně.³²

Standard č. 10 má každá organizace zpracovaný odlišně. Záleží na poskytovaných službách organizace, na cíli a poslání organizace a na její vizi do budoucna. Nedílnou součástí tohoto standardu je pravidelné poskytování supervize, vedení individuálních vzdělávacích plánů pracovníků a jejich hodnocení. Všechny tyto aktivity jsou preventivním opatřením proti syndromu vyhoření.

Kritéria 10a) a 10b) v sobě mimo jiné zahrnují zpracování individuálního vzdělávacího plánu pracovníka v sociálních službách (dále jen IVP).

A to je téma, které je každodenním chlebem pracovníka v sociálních službách. Jakékoli školení, beseda, stáž, kurz či jiné vzdělávací aktivity, by měly být v IVP jasně formulovány a měly by korespondovat se vzdělávacími cíli, které si pracovník dal. Individuální vzdělávací plán společně se základními pojmy ve vzdělávání a učení se přiblížím v další kapitole.

³⁰ Srov. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník s. 144

³¹ Srov. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník s. 145

³² Srov. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník s. 145

2 VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

V této kapitole jsou popsána východiska pro plánování vzdělávání sociálních pracovníků, do kterých jsem zahrнула druhy, styly a strategie učení, Kolbův cyklus učení jako představitele efektivního učení, motivaci ke vzdělávání a jeho formy.

Učení a vzdělávání jsou procesy, kterými si lidé zvyšují svůj potenciál. Velice často dochází k zaměňování tří základních pojmů této problematiky. Jsou to učení, rozvoj a vzdělávání. **Učení** (se) charakterizujeme jako „proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Proto třeba mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávající organizaci, i když nemálo uživatelů si pod učící se organizací představuje větší koncentraci vzdělávání.“³³

Rozvojem rozumíme „dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a neohraničených (difuzních) rozvojových programů.“³⁴

Vzdělávání je „jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec.“³⁵

Posledním pojmem, který zde zmíním, je kvalifikace. **Kvalifikace** je „soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Současná tendence v této oblasti spěje do úzké specializace získání širšího profesního základu. Získává se přípravou na povolání nebo absolvováním školy a následnou praxí, eventuelně i v dalším profesním vzdělávání či rekvalifikačním vzděláváním.“³⁶

³³ Viz. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 31

³⁴ Tamtéž, s. 31

³⁵ Tamtéž, s. 31

³⁶ Viz. Palán Z. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*.

2.1 Druhy učení

Učení můžeme pojmut jako osvojování čehokoliv nového. Rozlišujeme dva základní typy učení, je to učení spontánní a učení záměrné neboli organizované. V dnešní době se pozornost soustřeďuje především na organizované učení. To je reprezentováno vzděláváním. Zdroji učení, které ve výsledku bývá kombinací organizovaného a spontánního učení, jsou **údiv (zvídavé chování), zkušenost a kritické myšlení.**³⁷

Člověk se nejvíce učí, aniž o tom ví. Nejvíce a s nejmenším úsilím jsme se v našich životech naučili mimo vzdělávací instituce. Zvídavé učení se pojí především s hrou v prostředí, které je bez napětí. Hlavní funkcí zvídavosti je udělat z neznámých předmětů a situací známé. Dle dostupných zdrojů je zřejmé, že v českých organizacích nebývá tzv. „škola hrou“ častým jevem, naopak u nás převládá institucionalizované vzdělávání, které se orientuje především na předávání zkušeností a znalostí.³⁸

Učení se metodou pokusu a omylu nebo úspěchu můžeme aplikovat, jen pokud předem známe cíl, způsob měření tohoto cíle a jak bude dosahována změna a pokud je to možné tak i metody dosažení cíle. V tomto případě jde o specializaci a o co nejúčelnější výkon. V současnosti je tento zdroj hojně využíván.³⁹

V posledním, třetím, zdroji učení se setkáváme s velice důležitým pojmem, kterým je **reflexe**. Reflexí rozumíme ohlédnutí se či kritické zhodnocení. Patří sem přirozená skepse a pochybování.⁴⁰

Kolikrát v našich životech dochází k velkým změnám a mění se nám před očima zažitá věci či určité představy, které byly ještě nedávno zcela podložené, a my jsme jim stoprocentně věřili. Někdy stačí okamžik a z maximální jistoty se může stát propast nevědomosti.

Učení jako takové probíhá na úrovni individuální, skupinové a na úrovni organizace. Aby mohlo dojít k oné změně, která je podstatou učení, tedy nabytí něčeho nového, musí být v tomto procesu zastoupeny všechny tři úrovně. Každá změna, která se v procesu našeho chování uskuteční, na nás klade jisté nároky v podobě nových znalostí, dovedností a praktického vyzkoušení. Je velice důležité uvědomění, že jakákoli

³⁷ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, s. 32

³⁸ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 32–33

³⁹ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 33

⁴⁰ Tamtéž, s. 33

efektivní změna má emocionální povahu a aby se opravdu uskutečnila, tak musí být nové znalosti, dovednosti a praktické vyzkoušení doplněno emocionálním zážitkem, který změní náš starý postoj a dodá nám motivační energii.⁴¹

Všechny výše zmíněné klíčové pojmy (učení, vzdělávání a rozvoj) jsou hlavními složkami rozvoje a řízení lidských zdrojů. Mezi vzděláváním a ostatními činnostmi řízení lidských zdrojů je velice úzká spojitost. Do těchto dalších činností patří personální plánování, získávání zaměstnanců, přijímání zaměstnanců, řízení kariéry, interní mobilita zaměstnanců, hodnocení a odměňování zaměstnanců, motivace, budování pracovních vztahů, průzkum trhu práce a řízení a organizace práce.⁴²

2.2 Styly a strategie učení

Styly učení „můžeme definovat jako soubor faktorů, které nám usnadňují učení.“⁴³ Strategie učení nám učení jako takové usnadňují. Díky nim se objevují možnosti několika směrů, jak hlouběji pronikat do specifik individuálního učení. Hroník ve své knize *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* uvádí strategie tři – holistickou, serialistickou a kombinovanou.⁴⁴

Snahou holistické strategie je uchopení učební látky jako celku. Tato strategie se učí především objevováním, používá nebo se snaží vytvářet nová obecná pravidla, klade důraz na „aha zážitky“ a pokud se dostane do neproduktivní podoby, tak se mění ve filozofování, které nemá žádnou motivaci k proniknutí k principům.⁴⁵

Serialistická strategie se vyznačuje postupnými kroky a výsledek se objevuje až po delší době. Jako strategie předchozí, se může objevit ve formě produktivní i reproduktivní. V produktivním přístupu postupuje učící se logicky podle plánu, který plně zohledňuje návaznost látky na sebe, vše do sebe zapadá a jakákoli neúplnost vyvádí učícího se z míry. Naopak při reproduktivním přístupu je postup učícího se předem daný a dochází k selhávání při změnách v zadání úkolů. Učící se v tomto přístupu napodobuje a učí se vše nazpaměť.⁴⁶

⁴¹ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 33–36

⁴² Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 36

⁴³ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* 46

⁴⁴ Tamtéž s. 46

⁴⁵ Tamtéž s. 46

⁴⁶ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 46,47

Nedá se obecně říct, která z těchto dvou strategií je efektivnější a lépe aplikovaná v praxi. Proto třetí strategií je strategie kombinovaná, která využívá obou předchozích a je pro optimální zvládnutí problému a jeho porozumění potřebná. Samozřejmě, že tato strategie není efektivní ve všech učebních situacích. Mohou nastat situace, které si budou vyžadovat použití čistě holistické nebo serialistické strategie. A také bychom neměli zapomínat, že každému člověku může být bližší jiná strategie.⁴⁷

⁴⁷ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 47

2.3 Kolbův cyklus učení – efektivní vzdělávání

Vzhledem k mým potřebám v této práci je Kolbův cyklus učení nejvhodnější teorií, jak popsat proces efektivního učení při vzdělávání sociálních pracovníků (budeme předpokládat vysokoškolské vzdělávání, protože to patří do kategorie vzdělávání dospělých a tato teorie popisuje proces efektivního učení u dospělých jedinců).

D. A. Kolb je americkým psychologem, který tuto teorii poprvé publikoval v roce 1976. Tím ale jeho práce neustala a v roce 1993 vydal dotazník stylů učení.⁴⁸

Kolbova teorie odpovídá na tři základní otázky formulací čtyř základních způsobů učení. Těmito otázkami jsou: Jakým nejčastějším způsobem získává člověk znalosti? Jakým způsobem zpracovává člověk informace? Jak se člověk učí?⁴⁹

Kolbův cyklus začíná u konkrétní skutečnosti, kterou člověk spontánně prožije. Může to být například jakákoli životní zkušenost nebo zkušenost na základě absolvování výcviku, kurzu atd. Výchozí otázkou pro první fázi učení je: “Co je tam?” Pokud chceme tento způsob promítnout do sociální práce, tak může jít například o kontakt s klientem. Tento první způsob učení pojmenováváme jako **získání konkrétní zkušenosti**. Druhým stupněm procesu učení je **reflektivní pozorování**. Otázkou v tomto případě je: “Co to znamená?” Jedná se o reflektování zkušenosti ze všech hledisek. Zkušenost sama o sobě nám nezprostředkuje učení, pokud neznáme její smysl. Pokud tento druhý stupeň máme opět promítnout do sociální práce, tak například v rámci studia sociální práce může být vhodným nástrojem reflexe četba, nebo účast na odborné přednášce. Třetí stupeň učení můžeme označit jako **abstraktní konceptualizme/teoretizování**. Kdy hledáme souvislosti mezi údaji, začleňujeme zkušenost do systému poznatků, plánujeme a vyvozujeme logické závěry. Otázkou v tomto třetím stupni je: “Co z toho plyne?” Dosavadní zkušenosti se propojují s novými postoji a zkušenostmi a tak se dosavadní zkušenost integruje do celého „balíku“ životních zkušeností. Je to fáze, kdy zvažujeme důsledky získané zkušenosti a zhodnocujeme její význam a ověřujeme si její platnost. Je to časové období, ve kterém vytváříme pracovní model situace a testujeme hypotézy. Poslední fázi v tomto cyklu učení uzavírá **aktivní experimentování/zkoušení**. Je to fáze, ve které se snažíme

⁴⁸ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 47

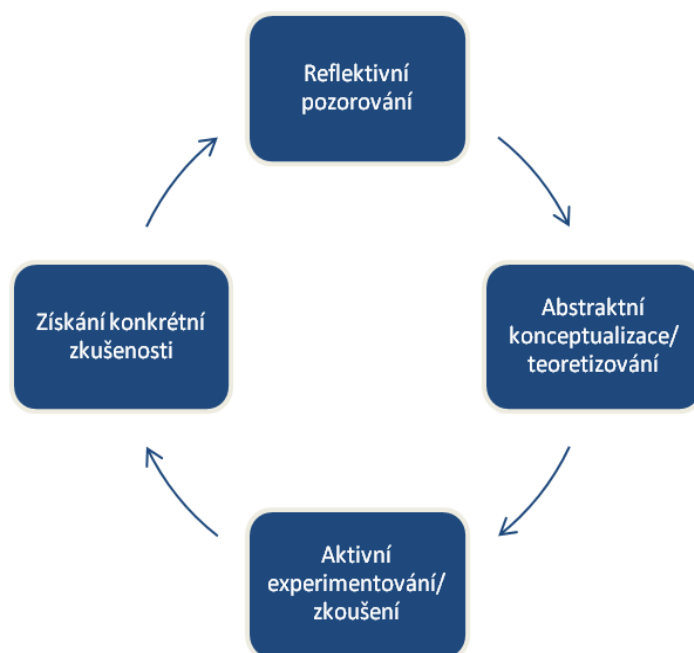
⁴⁹ Srov. NAVRÁTIL, P, ŠIŠLÁKOVÁ, M., *Praktické vzdělávání v sociální práci*, s. 23

uplatnit naše nabyté zkušenosti. Typickými otázkami v této poslední fázi jsou: „Co, když...?“, „Co, jestliže...?“, „Jak to funguje?“.⁵⁰

Pokud výše popsané fáze učení shrneme, tak učení podle Kolba probíhá ve čtyřech fázích a je efektivní za předpokladu, že učící se projde všemi cykly. Začneme situací, ve které není možné použít naučený stereotyp a ve které zažíváme konkrétní zkušenost, tuto zkušenost reflektujeme, a přemýšlíme jak o sobě, tak o zkušenosti z většiny hledisek. Tím si vytvoříme nadhled, který spočívá v zobecnění a vytvoření hypotéz a jejich platnost si budeme ověřovat v praxi. Po ověření těchto hypotéz získáme další zkušenosti a cyklus učení se může opět rozběhnout.⁵¹

Toto učení se podle Kolba nazývá „zkušenostní učení“ nebo „akční učení“. Dle výše popsaného tento cyklus začíná nabytím konkrétní zkušenosti, která se střetává se svojí vlastní reflexí a je završen akcí/vyzkoušením a je považován za efektivní model učení.⁵²

Obrázek č.1 Kolbův cyklus učení



⁵⁰ Srov. NAVRÁTIL, P, ŠIŠLÁKOVÁ, M., *Praktické vzdělávání v sociální práci*, s. 23

⁵¹ Srov. HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* s. 47,48

⁵² Srov. NAVRÁTIL, P, ŠIŠLÁKOVÁ, M., *Praktické vzdělávání v sociální práci*, s. 24

2.4 Motivace pracovníků ke vzdělávání

Aby se lidé mohli učit efektivně, musejí být motivováni. Motivace je velice důležitým prvkem ve vzdělávání a kvalitně odvedené práci jednotlivce. Je důležité, aby si pracovníci v organizacích byli vědomi svého místa a pozice. Pokud jsme součástí celku, kde rozvíjíme mezilidské vztahy, jsme si plně vědomi svého postavení a dostává se nám pravidelné zpětné vazby a uznání, je naše motivace pro vzdělávání daleko vyšší a konstruktivnější.

Každou organizaci zajímá, jak co nejvíce zefektivnit práci svých lidí, jak dosáhnout co nejvyšší úrovně jejich výkonu. Takových výsledků lze samozřejmě dosáhnout a nejvhodnějším způsobem je, věnovat pozornost motivování zaměstnanců pomocí stimulů, odměn, vedení lidí a práce, kterou vykonávají a podmínek, za kterých tuto práci pro organizaci vykonávají. Tyto nástroje motivace jsou skvělými pomocníky v motivačním procesu.⁵³

Cílem motivačního procesu je rozvinout jej tak, aby napomáhal k realizaci očekávaných výsledků. Proces motivace probíhá následovně – člověk identifikuje svou potřebu, na základě identifikace si stanoví konkrétní cíl, podnikne kroky k jeho dosažení a cíle dosáhne.⁵⁴

Pracovní motivaci můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina jsou pracovníci, kteří neustále hledají a vykonávají práci nebo je jim práce přidělena a to uspokojuje jejich potřeby nebo od tohoto procesu očekávají naplňování svých cílů. A druhá skupina jsou pracovníci, kteří jsou motivováni vedením firmy nástroji, například pochvalou, odměňováním, povýšením atd.⁵⁵

Pokud člověk cítí, že jeho výsledky učení pro něj budou přínosem, a když se jeho očekávání naplní, bude mít výraznější sklon v učení pokračovat a posílí se v něm pocit, že učení je to, co stojí za úsilí. Pokud existuje zpětná vazba na konkrétní výkon pracovníka, který se zaměřil na konkrétní cíl, který byl akceptovatelný a dosažitelný, tak si motivace zvyšuje. Toto je stručný popis teorie cílů. Cíle učení mohou být stanovené samotným jednotlivcem nebo mu mohou být stanoveny.⁵⁶

⁵³ Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*, s. 219

⁵⁴ Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*, s. 220

⁵⁵ Tamtéž, s. 220

⁵⁶ Srov. NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M., *Praktické vzdělávání v sociální práci*, s. 24

Přístupy k motivaci pracovníků se zakládají na teoriích motivace. My si zde uvedeme tři nejvlivnější. Patří sem teorie instrumentality, teorie zaměřené na obsah neboli teorie potřeb a teorie zaměřené na proces.⁵⁷

Teorie instrumentality je zastáncem tvrzení, že lidé pracují jen pro peníze. Tato teorie pochází z 19. Století a objevila se v souvislosti s důrazem na ekonomické výsledky. Teorie tvrdí, že pokud bude v organizaci fungovat technika „cukru a biče“ tedy, že pracovníci budou za svůj výkon dostávat adekvátní tresty nebo odměny, budou se chovat pracovníci žádoucím způsobem. Tento druh motivace pracovníků byl a pořád je hojně využívám v praxi a nazývá se také zákon příčiny a následku. Tato teorie je založená čistě na systému kontroly pracovníka a nerespektuje celou škálu lidských potřeb. Také je zde riziko, že systém může být ovlivněn případnými neformálními vztahy mezi pracovníky.⁵⁸

Základem teorií zaměřených na obsah (teorií potřeb) je myšlenka, že motivaci a její obsah tvoří potřeby. Jakmile je potřeba neuspokojená, nastává stav napětí a nerovnováhy a k opětovnému dosažení rovnováhy je třeba najít cíl, dosáhnout jej a tak uspokojit potřebu. Tato teorie tvrdí, že neuspokojená potřeba je motiv a „pohání“ tento cyklus. Ovšem každá potřeba má v určitou dobu jinou důležitost – to závisí na výchově jedince, jeho dosavadní i momentální životní situaci a také na prostředí, z kterého vyšel. Celé propojení potřeb a cílů je značně komplikované, protože mezi nimi neexistuje jednoduchý vztah. Okruh cílů se podle síly potřeby rozšiřuje.⁵⁹

Velice inspirativní je Maslowova klasifikace potřeb. Maslow rozdělil potřeby do pěti hlavních kategorií, které jsou společné pro všechny lidi. Prvními jsou potřeby fyziologické, sem patří potřeba kyslíku, vody, potravy. Následuje potřeba jistoty a bezpečí kam můžeme zařadit ochranu proti nebezpečí a nedostatečné uspokojování fyziologických potřeb. Třetí je potřeba sociální. Sem patří potřeba lásky, přátelství a akceptace člověka jako příslušníka rodiny. Čtvrtou potřebou je potřeba uznání, která zahrnuje dostatečnou sebeúctu a respekt mezi ostatními. A poslední je potřeba seberealizace, což je potřeba rozvíjení schopností a dovednost stát se někým, kým jsme schopni. U této potřeby je důležitá víra v sebe sama.⁶⁰

Maslow tvrdí, že všechny výše uvedené potřeby mohou být uspokojeny, až na seberealizaci. Uspokojení nižších cílů je dominantnější než cílů vyšších. V případě

⁵⁷ Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*, s. 221

⁵⁸ Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*, s. 223

⁵⁹ Tamtéž, s. 220

⁶⁰ Tamtéž, s. 224

uspokojení nižší potřeby se potřeba vyšší stává dominantnější a pozornost se zaměřuje na tuto potřebu. Ovšem nemůžeme říci, že by uspokojování potřeb probíhalo přesně hierarchicky přímočaře.⁶¹

Pokud výše uvedené převedeme do praktických příkladů, tak finanční odměna za práci, podmínky a jistota zaměstnání umožňují uspokojit potřeby bezpečí a potřeby existenční. Samotná činnost pracovníka probíhá většinou v kooperaci s ostatními lidmi a tím vznikají a rozvíjí se naše mezilidské vztahy. Pokud je člověk členem organizace nebo pracovní skupiny, tak mu jeho pracovní činnost umožní uspokojit potřebu sounáležitosti. „*Uznání a ocenění výsledků práce je zpětnou vazbou k úsilí, které člověk vydává. Práce umožňuje lidem uplatnit své schopnosti a záměry, může umožňovat individuální seberealizaci.*“⁶²

Posledním typem jsou teorie zaměřené na proces kde je kladen důraz jak na základní potřeby, tak na psychologické procesy a síly, které motivaci ovlivňují. Můžeme je v odborné literatuře dohledat také pod pojmem kognitivní (poznávací) teorie. Jsou tak označovány z důvodu zabývání se procesem vnímání pracovního prostředí a následným zkoumáním, jak lidé toto prostředí vnímají a chápou. Tyto teorie poskytují pro vedoucí pracovníky značně realistický postup při motivování lidí. V tomto typu teorie se setkáváme s metodami, jako je očekávání, dosahování cílů a pocity spravedlnosti. Pokud tyto procesy promítneme do konkrétních teorií, jedná se o teorii expektační, teorii cíle a teorii spravedlnosti.⁶³

Nelze přesně stanovit, která z výše uvedených teorií je „nejlepší“, vše záleží na konkrétních podmínkách, osobnostních předpokladech pracovníků a organizaci jako celku.

⁶¹ Tamtéž, s. 224

⁶² KOCIÁNOVÁ, R., *Personální činnosti a metody personální práce*, s. 28

⁶³ Srov. ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*, s. 224

2.5 Formy vzdělávání pracovníků

Vzdělávání, podle našeho vymezení předchozí kapitole této práce, chápeme jako organizované učení, které má určitý záměr. Záměrem je zde míněno dosažení způsobilosti k nějaké činnosti nebo činnostem, v případě vzdělávání sociálního pracovníka osvojení nové kompetence nebo množině kompetencí. Aby mohlo vzdělávání probíhat opravdu jako záměrný, organizovaný a kontrolovaný proces, musí být realizováno v určitých popsatelných formách. Z čehož plyne, že vzdělávání má omezené množství podob, jejichž přehled je jednoduchý, účelný a lehce pochopitelný i pro laika.⁶⁴

Do forem vzdělávání řadíme především klasické **učení ve škole**. V České republice existuje rozsáhlý komplex formálního školního vzdělávání. Tento systém má hierarchickou strukturu a sleduje postupné zrání lidské osobnosti s věkem jedince.⁶⁵

Pro krátké upřesnění se jedná o jesle, mateřské školy a základní školy, které jsou na počátku tohoto systému, který dále pokračuje středními a vysokými školami. Některé vysoké školy organizují vzdělávání i po ukončení pravidelné školní docházky. Tato forma se vyskytuje především u studií k získání vědecké hodnosti nebo jazykových schopností.⁶⁶

Plamínek ve své knize *Vzdělávání dospělých* uvádí, že tato forma vzdělávání na nás má velice silný vliv. Je to forma vědomého učení, která nám ve významné míře nahrazuje původní nevědomé učení, které u nás dominuje především v prvních třech letech našeho věku. Toto učení obrací naši pozornost na verbální komunikaci, která byla do té doby využívána v daleko menší míře než komunikace neverbální. Naše vnímavost je založena především na sluchových a některých zrakových vjemech, čímž jsou ostatní smysly a nepsané a nekreslené zrakové vjemy diskriminovány. Čím déle jsme v tomto procesu učení, tím více se spoléháme na hlásky, slova a písmena a jsme schopni být v našem vyjadřování přesnější. Ovšem na druhou stranu pomalu ztrácíme schopnost vyjadřovat, jak uvádí Plamínek ve své knize *Vzdělávání dospělých*, „odstíny reality“, pod čímž si můžeme přestavit například neustále složitější formulace při tvorbě některých závazných norem. Snaha popsat všechny možné situace, které mohou nastat,

⁶⁴ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 37–38

⁶⁵ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 38

⁶⁶ Tamtéž, s. 38

vede kolikrát k velice těžce srozumitelným textům, které mohou být pro spoustu lidí nepochopitelné.⁶⁷

L. A. Zadenhem byl významným matematikem, který jako první pojmenoval princip inkompability. Tento princip nám říká, že složitější je systém, tím je naše schopnost zjistit o daném systému co nejvíce přesných a současně relevantních informací nižší. Dokonce existuje určitá hranice, za kterou se přesnost s výstižností vylučují. Každá osobnost je zcela individuální ale v případě principu inkompability můžeme objektivně říct, že čím jsme přesnější ve formě sdělení, tím méně relevantní obsah ostatním poskytujeme. Setkáváme se zde s pojmem konvergentní myšlení. Tento typ myšlení je velice pohodlnou formou, v praxi jej můžeme nazvat tzv. „kuchařkou“, která nám dá přesný návod jak v daných situacích postupovat (například jak sestavit nově zakoupenou skříň, jak se chovat v případě kdy nás navštíví rozrušený klient, jak jednat s novým zájemcem o službu,...). Pokud je člověk zaměřen jen tímto směrem, mohou jej v praxi potkat různá úskalí v podobě nestandardních situací, které člověk nemůže předpokládat. U nás jsou bohužel pořád zvykem úkoly typu „udělej podle vzoru“ než výzvy v podobě promyšlené situace a hledání způsobu vhodného řešení.⁶⁸

Další formou vzdělávání je **mimoškolní učení**. Do této formy učení zahrnujeme podle Plamínka šest základních forem. Jsou to školení, tréninky, konzultace, koučování a učení z výkonu (buď z výkonu vlastního, nebo z výkonu učitele). Podle Plamínka se těchto šest forem odlišuje vzdáleností od reality. Vztah k realitě může být pojat třemi směry. Buď je to vztah teoretický, zobecněný, založený na obecném výkladu, modelových příkladech a situacích nebo to může být vztah, který vychází z praxe (například pravdivými kauzami z praxe) ale jejich řešení probíhá jen nanečisto a řešení se jen plánuje, anebo do třetice vztah, který může řešit konkrétní kauzy a jejich řešení realizovat.⁶⁹

Školení a tréninky jsou směry vzdělávání, které jsou založeny na obecných výkladech reality a svým zaměřením to jsou dvě rozdílné formy. Školení je zaměřeno na předávání teoretických znalostí, zatímco tréninky se zaměřuje na získávání praktických dovedností. Školení můžeme přirovnat k tradiční školní praxi, někdy se také označuje jako kurs nebo přednáška. Školení a tréninky jsou vhodné jako rozšiřování znalostí pracovníků ale ne jako řešení okamžitých problémů a situací, které

⁶⁷ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 38

⁶⁸ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 39–40

⁶⁹ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 40

mohou u pracovníků v organizacích nastat. Vzhledem k tomu, že tyto dvě formy vzdělávání jsou vedeny stejně jako klasické školní vzdělávání, je to forma pro nás přijatelná a známá, což ovšem nemusí vždy znamenat, že je to forma správná.⁷⁰

Další metodou neboli formou je konzultace (poradenství). Konzultant (poradce) je osoba vybavená teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi, která má zkušenosti z jiných organizací a jiných prostředí. Jeho úkolem je navrhnout konkrétní a hlavně dobré řešení dané situace. Aby bylo úspěšně dosaženo tohoto cíle je důležité, aby spolu v organizaci spolupracovaly obě strany, jak konzultant, tak lidé z prostředí, ve kterém se daná situace objevila. Platí pravidlo, že pokud se účastní obě skupiny lidí, je řešení daleko rychlejší a efektivnější. Typ konzultace, které jsme zde popsali, slouží k rozvoji zaměstnanců organizace v tom slova smyslu, že jim ukážou řešení momentální situace, se kterou si neví rady a do budoucna jim toto řešení bude přínosem a zmírní počet možných dilemat při práci.⁷¹

Čtvrtou formou je koučování. Rozdíl mezi konzultací a koučováním je především v tom, že konzultace poskytne řešení a koučování naučí lidi, jak k tomu řešení dojít. Koučování má za svůj hlavní úkol rozvíjet schopnosti pracovníků zvládat reálné situace. Kouč má sice vliv na proces rozhodování, ale je to vliv velice mírný a vlídný. Ve výsledku je rozhodnutí a řešení situace především zásluhou koučovaných lidí z organizace. Díky tomu je motivace pracovníků bránit si své rozhodnutí a pevně si za ním stát daleko vyšší. Ovšem řešení určité situace by se dalo v tomto případě označit vedlejším produktem koučování. Hlavním cílem je, aby koučování pochopili princip zvládnutí situací konkrétního typu a daná specifická situace je jakousi nápovědou pro ono pochopení principu, to znamená, že koučování můžeme označit za formu vzdělávání, která se zaměřuje přímo na budoucí způsobilost lidí v organizaci.⁷²

„Koučování spočívá na detailní znalosti lidské komplexnosti, která umožňuje analyzovat chování v různých situacích, vytvářet určité vztahy, metody práce a mobilizovat pracovníky, aby směřovali ke zvolenému cíli.“⁷³

Koučování ovlivňuje zejména dovednosti a postoje pracovníka v organizaci. Můžeme tuto metodu označit za „vychovávání“ a vedení k lepší orientaci pracovníka

⁷⁰ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 42

⁷¹ Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 43

⁷² Srov. PLAMÍNEK J., *Vzdělávání dospělých*, s. 43–44

⁷³ Srov. STACKE É., *Koučování pro manažery a firemní týmy*, s. 16

jak v organizaci, tak v jeho kompetencích. Díky dobrému koučování jsme schopni co nejlépe využít schopností a celkového potenciálu pracovníka.⁷⁴

Poslední metodou je učení z výkonu a to buď z výkonu učitele, nebo z výkonu vlastního. Oba dva způsoby vzdělávání jsou nesmírně účinné zejména pro svůj přímý kontakt s praxí. V této metodě se již nepoužívají žádné simulace situací, ale opravdové situace, které potřebují řešení. Učení z výkonu rozdělujeme do dvou forem kvůli rozdílnosti v aktivitě účastníka a učitele. V případě učení z vlastního výkonu předvádí účastník své znalosti a dovednosti učitel, v případě učení z výkonu učitele předvádí učitel svůj výkon účastníkovi. Oba zmíněné typy učení mají blízký vztah k ostatním výše zmiňovaným metodám, například učení z výkonu učitele má velice blízko ke konzultacím a na druhou stranu učení z vlastního výkonu je blízké ke koučování, dokonce může být jeho součástí či na něj navazovat.⁷⁵

2.5.1 Formy vzdělávání pracovníků v sociálních službách

V této podkapitole se ve stručnosti seznámíme s formami vzdělávání pracovníků v sociálních službách.

Některá konkrétní témata v sociální práci si žádají jiná pojetí než klasické školení či seminář. Není zde možné přesně určit, která forma je ideální na konkrétní téma či problematiku. Je třeba při výběru konkrétních forem zapojit i vlastní intuici a cit.⁷⁶

Velmi účinnou metodou, při které se pracovník učí z plnění konkrétního úkolu je forma **zadání nebo spolupráce na úkolu nebo projektu**. Další metodou je **samostudium**, při kterém si pracovník zcela sám zajišťuje celý proces svého vzdělávání. **Rotace** je plná praxe pracovníka na jiné pozici, většinou je záměna pozic z příbuzných oborů. **Stáž** je krátkodobé působení na jiné pozici a pracovní úkoly jsou této skutečnosti přizpůsobeny. Stejně tak se může jednat o krátkodobé působení v jiné organizaci. Další formou je **konzultace**, kdy si pracovník sám vyhledá konzultanta pro řešení svého problému. Dále sem patří standardní školení a semináře, které mohou být interní i externí, tato forma je tzv. **formálním školením**. **Odborná konference** se koná s cílem sdílet nové trendy a možnosti řešení určité problematiky za pomoci setkání

⁷⁴ Srov. BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*, s. 72

⁷⁵ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*, s. 44–45

⁷⁶ Srov. ČSS PRAHA: *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách* [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z http://www.csspraha.cz/users_data/file/manual-standardy-kvality.pdf, *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*

odborníků. Forma **mentoringu neboli supervize**⁷⁷ je určitý způsob předávání dovedností a informací kdy mentor je v roli člověka zkušeného a znalého problematiky a vede pracovníka k metodě řešení úkolu nebo problému. Zásadní podmínkou u této formy je silná osobnost mentora a jeho uznání jeho autority a profesní zkušenosti pracovníkem. Poslední formou je koučing. Tuto formu jsem již popsala v předchozí kapitole. Tady snad jen doplním, že pomocí této formy se velice dobře definují strategické cíle a nové oblasti řešení.⁷⁸

⁷⁷ Srov. Časopis Sociální práce/Sociálna práca věnoval problematice supervize a vzdělávání supervizorů celé vydání 4/2007

⁷⁸ Srov. ČSS PRAHA: Vzdělávání pracovníků v sociálních službách [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z http://www.csspraha.cz/users_data/file/manual-standardy-kvality.pdf, *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*

3 VZDĚLÁVACÍ PLÁNY PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Vzdělávací plán pracovníka v sociálních službách je metoda, kterou se jeho vzdělávání uskutečňuje a promítá do praxe. Je to cílený dokument jednotlivce, který má vycházet z jeho konkrétních vzdělávacích potřeb, z potřeb a poslání organizace. Úplně na začátku je třeba si stanovit ony vzdělávací potřeby. Tento pojem je jedním z nejdůležitějších při tvorbě vzdělávacího plánu. Respektive – vzdělávací plán nemůže vzniknout bez stanovení vzdělávacích potřeb.

3.1 Zásady efektivního vzdělávání pracovníků sociální sféry

Podle dokumentu Rady pro rozvoj sociální práce – Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách je nutné, aby vzdělávání pracovníků v sociálních službách naplňovalo jisté body a tím dosáhlo efektivnosti. Patří sem například, že vzdělání pracovníků by mělo korespondovat s posláním organizace a naplňováním jejích cílů, mělo by vycházet z potřeb uživatelů, vzdělání má jasně stanovený cíl (program i náplň), mělo by se uskutečňovat vhodnou formou a také v určitém a přiměřeném čase. Vždy by mělo být nedílnou součástí vzdělávání jeho vyhodnocení, čímž by se měla ověřovat jeho účinnost. Zaměstnavatel by měl vytvářet pro vzdělávání podmínky, ať už se jedná o uvolnění z práce nebo zajištění kvalitních lektorů (při vzdělávání přímo na pracovišti). Zaměstnavatel by měl zodpovídat za další využitá nabytých znalostí a dovedností. Vzdělávání by mělo mít od organizace veškerou podporu, je deklarovanou hodnotou organizace. Organizace by měla klást důraz na týmovou práci, motivaci pracovníků, neustále pokračující rozvoj a motivaci pracovníků. Nikdy bychom neměli zapomínat na to, že vzdělávání je aktivním procesem a také je důležité vzdělávat vedoucí pracovníky organizace.⁷⁹

⁷⁹ Srov. RAROSP: *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách – Průvodce pro zjišťování vzdělávacích potřeb a vytváření individuálních vzdělávacích plánů* [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z www.rarosp.cz/docs/dalsi-vzdelavani.doc

3.2 Obecné předpoklady a dovednosti pomáhajícího pracovníka

Pro vzdělávání a sebevzdělávání pracovníků jsou velice důležité schopnosti, postoje a vlastnosti konkrétních individuálních pracovníků, kteří proces vzdělávání podstupují.⁸⁰

Schopnosti a znalosti jsou velkým potenciálem dalšího rozvoje. Vždy ale záleží na konkrétním jedinci, jak je využije (například ve prospěch klienta nebo organizace).

Postoje vyjadřují loajalitu, ochotu, snahu a sociální cítění pracovníka. Postoje jsou spjaté s jeho motivací. Pokud ovšem nejdou postoje podloženy dostatečnými schopnostmi a znalostmi, tak i přes sebevětší snahu nemohou být postoje rozvíjeny. Se schopnostmi a postoji lze pracovat a měnit je (například vzděláním), oproti tomu vlastnosti lze měnit jen v některých případech a většinou minimálně. Vlastnosti jsou rysy osobnosti, které jsou úzce spojeny s jeho bio-, psycho-, sociální podstatou. Nemůžeme je sice měnit, ale můžeme je pozorovat, poznávat a tak lépe pochopit, předvídat a částečně i ovlivňovat konkrétní osobu s konkrétními vlastnostmi. Další rozvoj jak nás samých, tak okolí, se realizuje pomocí našich kvalit, do kterých patří různé druhy našich inteligencí a především empatie. My zde zmíníme inteligenci emoční, morální a duchovní. „Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce a zpracovávat emoční informace.“⁸¹ To znamená, že jsme schopni své emoce vnímat a směřovat tak, aby nám pomáhaly a ovlivňovaly nás v myšlení. Rozumíme jim, umíme je popsat a také regulovat tak, aby podporovaly náš růst (emoční i intelektuální). Další zmíněný pojem je morální inteligence, co je „schopnost vnímat a předvídat morální rozměr našich aktivit, jejich následků i důsledků a schopnost morální složku své bytosti užívat inteligentním způsobem.“⁸² Představa o obsahu morálky je u každého vyspělého jedince zcela jiná, ovšem dle odborné literatury jsou některá kritéria brána jako všeobecně platná. Patří sem spravedlnost, sebeovládání, důstojnost, smysl pro povinnost a odpovědnost vůči ostatním. Pro morální jednání je stěžejní schopnost analyzovat a porozumět nově vznikajícím situacím a s tím se pojí schopnost emocionální empatie. Tato kombinace schopností je vlastně vzorem správného jednání.

⁸⁰ Srov. ČSS PRAHA: Vzdělávání pracovníků v sociálních službách [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z http://www.csspraha.cz/users_data/file/manual-standardy-kvality.pdf, *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*

⁸¹ Tamtéž.

⁸² Tamtéž.

Duchovní inteligence nám „pomáhá řešit problémy smyslu naší existence a základních osobních hodnot“⁸³ Tato inteligence dává širší a smysluplnější kontext našemu jednání. Tato inteligence je předpokladem pro efektivnější fungování jednice.⁸⁴

Poslední zde zmíněný pojem je empatie. „Empatie je významnou součástí sociální percepcie i důležitým předpokladem efektivního jednání a komunikace každého člověka. Projevuje se schopností vcítit se do myšlení a prožívání druhých.“⁸⁵

Empatie úzce souvisí s emoční i sociální inteligencí, to jsou aspekty, které značně naši schopnost naší empatie ovlivňují – sociální pracovník je schopen lepší možnosti empatie, pokud se sám sebe dobře uvědomuje, umí se sebedotívat, dokáže kontrolovat své jednání, regulovat své nálady, je schopen předvídat chování ostatních lidí, umí lidi řídit a jednat s nimi.⁸⁶

Pole sociální práce je pro aplikaci empatie ideálním prostorem. Každý den se stovkám sociálních pracovníků stává, že za nimi přijde klient, který je v obtížné životní situaci a pracovník, aby byl schopen opravdového porozumění, musí být empatický. Být empatický je jedním z nejsilnějších nástrojů pracovníků v pomáhajících profesích. Stejně jako může tento nástroj klientovi pomoci, může pracovníkovi i uškodit. Je důležité empatii využívat velice opatrně a především profesionálně. Je třeba si hlídat, aby sloužila ku prospěchu klienta ale i našemu.⁸⁷

Představme si opravdu kvalifikovaného pracovníka, není zde myšleno formálně kvalifikovaného pracovníka dle platné legislativy. Takový pracovník by měl brát jakéhokoli klienta jako člověka, který potřebuje jeho pomoc. Nemělo by se objevovat vnímání klienta jako problémového. Ovšem někdy je opravdu těžké být ve svých aktivitách opravdu efektivní. Má-li být pracovník v sociálních službách co nejvíce efektivní, je třeba, aby jeho sociální inteligence byla opravdu rozvinutá.⁸⁸

Pro pracovníky v pomáhajících profesích jsou některé dovednosti stěžejní. Můžeme sem zařadit komunikační dovednosti, diskretnost, spolehlivost, důvěryhodnost, osobní angažovanost, fyzickou zdatnost a v neposlední řadě také přirozenou autoritu

⁸³ Srov. ČSS PRAHA: Vzdělávání pracovníků v sociálních službách [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z http://www.csspraha.cz/users_data/file/manual-standardy-kvality.pdf, *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ Tamtéž.

pracovníka. Pro rozvoj všech výše uvedených předpokladů jsou supervize a další vzdělávání pracovníků.⁸⁹

3.3 Individuální vzdělávací plán pracovníka a analýza potřeb vzdělávání

Individuální vzdělávací plán pracovníka v sociálních službách vychází z konkrétní formulace pracovního místa v organizaci, konkrétním pracovním profilem ke konkrétní osobě, vzdělávacími potřebami organizace, které vycházejí z vize, poslání a cílů a na které navazuje vzdělávací strategie organizace a z analýzy vzdělávacích potřeb samotného pracovníka. Pracovní místo je konkrétně vymezená pozice se svojí jasnou specifikací. Pracovní profil se už vztahuje ke konkrétní osobě, jejím zkušenostem a kvalifikačním předpokladům a musí být v souladu se specifikací pracovního místa. Identifikace vzdělávacích potřeb organizace vyplývá z poslání, cílů a strategického plánu organizace a také z potřeb uživatelů služby a vzdělávacích potřeb zaměstnanců. Identifikace je důležitá pro vytvoření jak vzdělávacího plánu organizace, tak jednotlivých pracovníků. Při tomto procesu využíváme nejčastěji základních dokumentů organizace, jako jsou strategické plány, poslání a cíle organizace, analýzu pracovních míst a profilů pracovníků, SWOT analýzu).⁹⁰

U vzdělávacích aktivit musíme stanovit jejich účel a to je možné pouze identifikací a analýzou vzdělávacích potřeb organizace, skupin a jednotlivců v organizaci.⁹¹

⁸⁹ Srov. RAROSP: *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách – Průvodce pro zjišťování vzdělávacích potřeb a vytváření individuálních vzdělávacích plánů* [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z www.rarosp.cz/docs/dalsi-vzdelavani.doc

⁹⁰ Tamtéž.

3.4 Analýza vzdělávacích potřeb

Analýza vzdělávacích potřeb se velice často soustřeďuje na tzv. model deficitu, kdy jasně stanoví mezery nebo rozdíly mezi tím, co lidé mohou dělat a dělají a tím co by měli být schopni dělat a jaké vědomosti by měli mít. Následný výsledek je komplex vzdělávacích aktivit, který tyto mezery vyplní. Tento model se omezuje na to, že dává dohromady jen to, co bylo špatně. Vzdělávání by se mělo zaměřovat i na další aspekty, jako je rozpoznávání a uspokojování potřeb rozvoje jedince. Do těchto potřeb řadíme přípravu pracovníků na připravenost na nové pracovní požadavky, na rozvoj ochoty přijímat další zodpovědnost a další povinnosti v organizaci, na zvyšování všestranných schopností a také především na to, aby pracovníci byli připraveni v budoucnu přijmout vyšší úroveň pravomocí.⁹²

Abychom získali dostatečné podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, musíme analyzovat potřeby vzdělávání organizace jako celku (podnikové potřeby), jako druhý krok je nutná analýza skupinových potřeb (sem patří například pracovní týmy) a jako poslední krok je analýza individuálních vzdělávacích potřeb u jednotlivců. Všechny tyto tři oblasti se vzájemně propojují. Analýza potřeb organizace se podílí na stanovení potřeb pro skupiny v organizaci a analýza skupinových potřeb odhalí potřebu u konkrétních jednotlivých pracovníků. Pro analýzu vzdělávacích potřeb jedince je důležité vycházet z jeho role v organizaci a náplně jeho práce. Z těchto informací potom vychází specifikace pro jeho učení a vzdělávání.⁹³

V praxi tvorba analýzy pro potřeby pracovníka vypadá zhruba následovně. Pracovník si shrne svou práci jako celek, zamyslí se nad činnostmi, které jsou pro něj rutinou, nad činnostmi, které jsou pro něj nové, nad činnostmi, u kterých se není si při jejich výkonu jist správností provedení, dále nad svými schopnostmi a vlastnostmi, které nejsou při práci využity a také nad svými komunikačními dovednostmi a schopnostmi řešit různé interpersonální (mezilidské) situace.⁹⁴

⁹² Srov. RAROSP: *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách – Průvodce pro zjišťování vzdělávacích potřeb a vytváření individuálních vzdělávacích plánů* [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z www.rarosp.cz/docs/dalsi-vzdelavani.doc

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Tamtéž.

3.5 Individuální vzdělávací plán pracovníka v sociálních službách

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) se stanovuje po zkušební době pracovníka, tedy po prvních třech měsících v zaměstnání a jeho aktualizace je jedenkrát za rok. Sestavení IVP ovlivňuje především legislativa, dokumenty organizace (standards kvality, organizační struktura,...), metodiky a zavedené pracovní postupy, vnitřní předpisy, smlouvy a dohody s klienty, pracovní řády, cílová skupina klientů a jejich potřeby a neoficiální pravidla organizace (postupy, které jsou neformálně používány. Postupy, které se „vždycky takhle dělaly“).⁹⁵

IVP stanoví zaměření a cíle vzdělávání pracovníka, metody a formy, pomocí kterých budou cíle naplněny, časový horizont a konkrétní vzdělávací programy včetně termínů, místa konání a poskytovatele. Dále stanoví dohodu mezi pracovníkem a organizací ohledně podmínek vzdělávání (financování kurzů, pracovní volno) a očekávaný výstup společně s jeho hodnocením.⁹⁶

Obsah IVP odpovídá potřebám organizace stejně tak jako stávající kvalifikaci pracovníka a požadavkům pro jeho předpokládané budoucí role v organizaci.⁹⁷

IVP má svou osnovu, kterou je dobré dodržovat, abychom při jeho tvorbě nezapomněli na nějakou důležitou informaci. V osnově je nutné uvést základní údaje o pracovníkovi, popsat vzdělávací potřeby pracovníka a zaměstnavatele, popis, zaměření a cíle plánovaného vzdělávání, metody a formy, kterými se vzdělávání bude realizovat, časový horizont, dohodu mezi pracovníkem a organizací, výstupy ze vzdělávacích akcí a hodnocení efektu vzdělávání (přínos pro praxi a spokojenost s absolvovaným vzděláváním).⁹⁸

IVP sestavuje pracovník většinou se svým přímým nadřízeným a jeho tvorba je součástí manažerské supervize nebo individuálního hodnocení pracovníka. IVP je uložen na personálním oddělení pracovníka a je nedílnou součástí jeho osobní dokumentace.⁹⁹

⁹⁵ Srov. RAROSP: *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách – Průvodce pro zjišťování vzdělávacích potřeb a vytváření individuálních vzdělávacích plánů* [on-line]. Dostupné 15.11.2012 z www.rarosp.cz/docs/dalsi-vzdelavani.doc

⁹⁶ Tamtéž.

⁹⁷ Tamtéž.

⁹⁸ Tamtéž.

⁹⁹ Tamtéž.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo popsat kontext, východiska a metody plánování vzdělávání sociálních pracovníků.

Pro splnění tohoto cílu bylo důležité krátce vysvětlit vznik zákona o sociálních službách (dále jen zákon) v roce 2006, jeho prováděcí vyhlášky a Standardů kvality. Zákon společně s vyhláškou jasně stanovují kvalifikační předpoklady sociálního pracovníka, jeho další vzdělávání, prohlubování kvalifikace a okruh pracovníků v sociálních službách. Standardy kvality jsou v dnešní době jakýmsi synonymem pro kvalitu, „zaštiťují“ kvality organizace a pracovníků v ní. Také se velkou měrou na dalším vzdělávání podílí Zákoník práce, na který by se nemělo zapomínat. Dále navazuje citace desátého standardu a komentář k němu. Tento standard, především kritéria a) a b) jsou stěžejními pilíři pro vzdělávání pracovníků. Kritérium a) sice upravuje především hodnocení zaměstnanců ne jejich vzdělávání. To se ale ke konci mé práce ukáže jako stejně důležité, protože IVP potřebují pravidelné vyhodnocování. Bez pravidelného hodnocení by tvorba IVP neměla cenu, protože by se nedostávalo pracovníkovi zpětné vazby.

V druhé polovině práce se věnuji vzdělávání a učení a popisuji zde Kolbův cyklus učení, který je díky své funkčnosti pro potřeby sociální práce opravdu cyklem efektivního učení. Formy vzdělávání sociálních pracovníků jsou oproti klasickým formám, uvedených v odborné literatuře, trochu specifické, jinak formulované. V poslední kapitole je popsán postup pro vypracování IVP, jeho propojení s celou organizací, s jejím posláním, cíly a analýzou vzdělávacích potřeb jak organizace, tak pracovníka samotného.

V mé práci se ukázal fakt, že vzdělávání sociálních pracovníků není jen o tom, že se vytvoří na jednu stránku individuální vzdělávací plán, nad kterým sociální pracovník sedí deset minut, úplně sám si stanoví své cíle, a potom si je po určité době vyhodnotí.

Také zde vidíme, že vzdělávání sociálních pracovníků vede ke zkvalitňování poskytovaných služeb a je pro rozvoj sociálního pracovníka opravdovým přínosem. V tomto procesu je velice důležité, jak organizace k této problematice přistoupí a s jakým průběhem se bude tvorba IVP potýkat.

Má práce ukázala, jak je cesta ke kvalitnímu vzdělávacímu plánu dlouhá a vyžaduje opravdu systematickou přípravu a zohlednění celé škály aspektů. Musí se sejít opravdu hodně podmínek, aby kvalitní sociální pracovník společně se svým

nadřazeným, v souladu s posláním a cíli organizace a především vycházející z analýzy vzdělávacích potřeb jak své tak organizační, mohli vytvořit IVP, které bude přínosem jak pro pracovníka, tak pro organizaci.

Při vypracování mé práce jsem postupovala systematicky prostudováním odborné literatury, článků z odborných časopisů, internetových zdrojů a samozřejmě platné legislativy.

Troufám si říct, že se v mé práci setkávají všechny tři aspekty, které jsou dané v cíli této práce, a to popis kontextu, východisek a metod plánování vzdělávání.

Může se zdát, že tato problematika má jasné zakotvení v zákoně a možnosti dalšího vzdělávání jsou všem pracovníkům v sociálních službách dané, takže je zbytečné vzdělávání věnovat takovou pozornost. Já osobně si to nemyslím. Vždyť není možné poskytovat kvalitní služby kvalitními lidmi jen tak, aby tomu nemusel předcházet jejich předchozí rozvoj. Je třeba, aby pracovníci byli neustále motivováni. A je důležité, aby v dalším vzdělávání viděli přínos a ne trest. Toho lze, dle mého názoru, dosáhnout jen tehdy, pokud dokážeme vytvořit kvalitní IVP. Pokud má pracovník dobrý pocit z tvorby, realizace a vyhodnocení IVP a jeho nadřazený mu celý tento postup dokáže zpříjemnit tím, že jím pracovníka provede jako partner, je to ideální situace.

Já sama v neziskové organizaci pracuji na pozici vedoucí pro Olomoucký kraj a „starám se“ o 12 pracovníků, takže tvorba vzdělávacích plánů mi není cizí a jsem si plně vědoma toho, že i pro mě, jako pro vedoucího pracovníka je to neustálý proces zdokonalování.

LITERATURA

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BEDNÁŘ, M. Úvod do standardů kvality sociálních služeb. In *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 2/2007. ISSN: 1213-6304
- BĚLOHLÁVEK, František. *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení*. 2. dopl. vyd. Praha: Computer Press, 2000, viii, 100 s. Komunikace. ISBN 80-722-6308-0.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Vyd. 1. Editor Pavel Navrátil, Monika Šišláková. Praha: Grada, 2007, 233 s. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci, sv. 1. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Editor Anna Schneiderová. Praha: Grada Publishing, 2010, 215 s. Psyché (Grada), č. 225/2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- Kompetence manažerů v sociálních službách*. Vyd. 1. Editor Anna Schneiderová. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2010, 188 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, č. 225/2010. ISBN 978-807-3688-554.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-717-8549-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 309 s. ISBN 978-807-3673-314.
- MICHALÍK, J.– JESENSKÁ, J. *Průvodce. Standardy kvality odborného poradenství uživatelům sociálních služeb*. Vyd. 1. Národní rada osob se zdravotním postižením: Praha, 2007. ISBN: 80-903640-6-3.
- NAVRÁTIL, Pavel, ed. a ŠIŠLÁKOVÁ, Monika, ed. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. [Brno]: Pro Centrum praktických studií Fakulty sociálních studií MU vydal Tribun EU, ©2007. iv, 187 s. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci; sv. 1. ISBN 978-80-7399-343-6.
- NOVÁK, T. *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, o. p. s., 2005. ISBN: 80-903631-2-1.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.*

1. vyd. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-802-4732-350.

Sociální práce: odborná revue pro sociální práci = Sociálna práca. ISSN 1213-624

STACKE, Édouard. *Koučování pro manažery a firemní týmy.* 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 154 s. ISBN 80-247-0937-6.

Standardy kvality v sociálních službách, Český helsinský výbor

VEBER, Jaromír. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 201 s. ISBN 978-80-247-1782-1.

Seznam pramenů:

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Internetové zdroje:

www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf

www.rarosp.cz/docs/dalsi-vzdelavani.doc Rada pro rozvoj sociální práce – *Vzdělání pracovníka*

www.hest.cz/res/data/011/001500.pdf *Hestia metodika vzdělávacích plánů*

www.poradnaprouzivatele.cz/dokumenty/publikace/pruvodce-standardy-kvality-odborneho-poradenstvi-uzivatelum-socialnich-sluzeb.pdf

www.csspraha.cz/users_data/file/manual-standardy-kvality.pdf *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*

www.mpsv.cz/files/clanky/736/bila_kniha.pdf *Bílá kniha v sociálních službách*