

QUO VADIS

další vzdělávání
v sociální práci?

Sborník příspěvků z odborné konference
a textů učitelů CARITAS – Vyšší odborné školy
sociální Olomouc

QUO VADIS další vzdělávání
v sociální práci?



QUO VADIS

další vzdělávání v sociální práci?

Sborník příspěvků z odborné
konference a textů učitelů
CARITAS – Vyšší odborné školy
sociální Olomouc

Uspořádal Martin Bednář
Olomouc 2022

Vydavatel: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc,
nám. Republiky 3, 779 00 Olomouc, www.caritas-vos.cz

Uspořádal: Martin Bednář

Jazyková úprava: Marta Čedroňová

Grafická úprava: Jakub Kovařík

Publikace zahrnuje texty vystoupení účastníků odborné konference „QUO VADIS další vzdělávání v sociální práci?“, která se uskutečnila v Olomouci 16. 9. 2021 u příležitosti oslav 25. výročí působení CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc.

Druhou částí sborníku jsou odborné texty pedagogů školy.

Seznam recenzentů:

Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D.

Mgr. Kateřina Čilečková, Ph.D.

Mgr. Věra Malík Holasová, Ph.D.

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Doc. PhDr. Oldřich Matoušek

doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

Mgr. Mírka Nečasová, Ph.D.

Mgr. Jarmila Rollová

doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Mgr. Šárka Šaňáková, Ph.D.

ISBN 978-80-87623-14-5

OBSAH

- 11 **Inovace v profesním a dalším vzdělávání**
Mgr. Martin Bednář, Ph.D., Mgr. Ing. Jan Říkovský, Ph.D.
- 24 **Mapování profese**
doc. PhDr. Matoušek Oldřich, doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
- 29 **Další vzdělávání v sociální práci: stav nabídky a normativní výhledy**
Mgr. Roman Baláž, Ph.D.
- 51 **Vzdělávání jako součást rozvoje zaměstnance**
Jan F. Krupa
- 58 **Učíci se Slezská diakonie v kontextu společenských výzev**
Mgr. Ing. Romana Bělová, Mgr. Zuzana Filipková, Ph.D.
- 68 **Křesťanská východiska charitativní práce v sociálních službách**
Mgr. et Mgr. Lukáš Curylo
- 74 **System vzdělávání sociálních pracovníků ve vybraných zemích Evropy a USA**
PhDr. Hana Pazlarová, Ph.D.
- 81 **Nový systém dalšího vzdělávání v sociální práci očima Caritas – Mission possible?**
Mgr. Daniela Ochmannová
- 109 **Nové trendy v profesním vzdělávání realizovaném Vzdělávacím střediskem Caritas VOŠ sociální**
Mgr. Eliška Kopřivová

Odborné texty pedagogů
CARITAS – Vyšší odborné školy
sociální Olomouc

- 125 Inovované pojetí hodnocení v prostředí VOŠ
Mgr. Daniela Ochmannová, PhDr. Mgr. Eva Kubíčková,
Mgr. Ing. Jan Říkovský, Ph.D.
- 155 Využití zážitkové pedagogiky pro výuku
první pomoci studentů sociální práce na Caritas
VOŠ sociální
Mgr. Miroslava Petřeková, Mgr. Petra Chovancová
- 179 Portfolio jako nástroj rozvoje profesní identity
studentů oboru sociální práce
Mgr. Miloslava Šotolová
- 201 Výuka dluhového poradenství v terciárním
stupni vzdělávání sociálních pracovníků v ČR
Mgr. Zuzana Skoupilová
- 223 Terapeutická práce v teorii reflexivně
terapeutického paradigmatu sociální práce.
Inspirace pro práci s postojem „nevím“
z terapeutického kontextu
Mgr. Lenka Tkadlčíková, Mgr. Hana Štěpánková



Vážená čtenářko, vážený čtenáři!

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc v roce 2021 oslavila 25 let odborného vzdělávání v oborech sociální, humanitární a charitativní práce. Její absolventi působí ve stovkách organizací nejenom v ČR, ale doslova na celém světě. Škola od samého počátku věnovala velkou pozornost dalšímu vzdělávání profesionálů v praxi, o čemž svědčí více než 25 tis. vydaných akreditovaných osvědčení. Není tedy náhodou, že v rámci oslav výročí školy byla jednou z hlavních aktivit mezinárodní konference „QUO VADIS další vzdělávání v sociální práci?“, jejímž cílem bylo nalézt odpověď na tyto otázky: Jaká je aktuální situace v dalším vzdělávání v sociální práci a sociálních službách? Jaké jsou výzvy a příležitosti v této oblasti? Jak si stojíme v mezinárodním kontextu? Jaké potřeby a strategie mají velcí poskytovatelé sociálních služeb? Jak na tyto otázky odpovídají vzdělavatelé? Jaké záměry má MPSV? Pozvání na konferenci přijala plejáda renomovaných odborníků.

První část sborníku tvoří příspěvky vystupujících, které doplňuje text vedoucí vzdělávacího střediska CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc Mgr. Elišky Kopřivové. Druhou část sborníku tvoří pět odborných textů vyučujících CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc. Jsou tak určitým pohledem na část odborné problematiky, kterou se lidé v Caritas zabývají a kterou nabízí širší odborné veřejnosti.

Děkujeme všem, kteří se na konferenci podíleli, ale také lidem, kteří školu Caritas po čtvrtstoletí vytvářeli, ať již se jedná o pracovníky, kolegy z partnerské CMTF UP Olomouc, studenty, podporovatele, spolupracovníky, příznivce, či oponenty. Jen v dialogu a neustálém hledání může krystalizovat poznání a kultivace ducha ku prospěchu lidí a oslavě Božího stvoření.

Přeji vám inspirující čtení. Martin Bednář

Martin Bednář, Jan Říkovský:

Inovace v profesním a dalším vzdělávání



V příspěvku autor představí aktuální koncepci profesního vzdělávání a implementace moderních výukových metod na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc. Podrobněji bude věnována pozornost nejenom dalšímu vzdělávání, ale i vybraným aktivitám, které mají na další vzdělávání dopad. V tomto kontextu je tedy kladen důraz na širší vzdělávací aktivity, ze kterých škola čerpá inspiraci a inovace, jež se promítly do Návrhu koncepce dalšího vzdělávání v sociální práci.

Vzdělávací proces na Caritas VOŠ sociální

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc v uplynulých dvou letech realizovala celou řadu aktivit, které ve své komplexnosti vytváří základnu pro koncepci dalšího vzdělávání v sociální práci. V první řadě je třeba zmínit novou a zcela inovační akreditaci oboru *Sociální a humanitární práce*. Mnoho změn akcelerovala *výuka v době pandemie*, zejména došlo k urychlení a implementaci distančních výukových metod, přičemž jejich rozvoj nebyl pouhou náhradou výuky s osobní přítomností ve škole, ale plnohodnotným vzdělávacím procesem. S tím bylo

spojeno intenzivní vzdělávání učitelů nejenom v technikách a metodách výuky, ale zejména v oblasti tzv. responzivní výuky. Ta stojí na způsobu myšlení a přístupu každého učitele, jehož cílem je co nejefektivnější vzdělávací proces, navazuje na formativní hodnocení či diferencovanou výuku. Od roku 2019 mají vyučující možnost podpory svých pedagogických dovedností pedagogickou konzultantkou. V roce 2020/21 pak pedagogické konzultantky vedly a podporovaly zavedení tzv. učících se komunit (Teachers Learning Communities – TLC). Čtyři skupiny vyučujících se setkávaly jednou měsíčně v online prostředí s hlavním tématem podpory motivace k samostatnému učení studentů. Za tím účelem byl využit *projekt Šablony*, který umožnil podpořit rozvoj vyučujících jak v oblasti pedagogických kompetencí (např. umožněním studijních návštěv ve školách či prostřednictvím tandemové výuky), tak propojit vyučující se světem praxe. Jako velmi užitečné byly hodnocené zejména týdenní stáže v organizacích či institucích z praxe. Slibně se také rozvíjí spolupráce s profesní komunitou prostřednictvím tzv. *Service learningu*, kdy studující realizují zakázky z terénu a učí se tak na základě reálných interakcí se světem praxe.

Shodou okolností to také byla doba, kdy vyvrcholily práce na *strategii školy* na dalších 5 let. Tomuto procesu předcházely dílčí oblasti jako je promyšlení a propracování hodnotového rámce školy, systém podpory studentů, bezpečnostní manuál týkající se zejména zahraničních praxí, prevence a řešení mimořádných a nouzových situací. Dalším balíkem mnoha na sebe navazujících aktivit je evaluační strategie školy a strategie práce s veřejností.

Průběžně je propracován *systém praxí* a probíhají *inovace v rámci vzdělávacího střediska*. Dlouhodobě inspirující je

rozsáhlá *mezinárodní spolupráce*. V rozsahu tohoto příspěvku není prostor vše podrobněji rozvést, proto bude pozornost věnována jen některým aktivitám, které na další vzdělávání mají přímý dopad.

Vzdělávací středisko Caritas

Vzdělávací středisko vzniklo v roce 2002, poskytuje další vzdělávání praktiků, vč. koncepční a analytické činnosti. Nabízí rozmanité vzdělávací aktivity pro oblast sociální práce, od roku 2020 nově i další vzdělávání pedagogických pracovníků především v průnikových sociálně-pedagogických tématech. Vzdělávací středisko dosud proškolovalo 25 500 osob, resp. to je počet vydaných osvědčení. Aktuálně máme v nabídce více než 100 akreditovaných kurzů vedených 80 lektory, odborníky z praxe.

Nové trendy v dalším profesním vzdělávání na Vzdělávacím středisku:

- od kurzů s úvodním vstupem do problematiky k rozšiřujícím/navazujícím;
- specifická témata/metody (mediace, krizová intervence, standardy kvality...);
- specializované výcvikové kurzy a seberozvojové vzdělávací aktivity (krizová intervence, sebezkušenostní výcviky);
- multidisciplinární spolupráce, vč. lektorských týmů (lektorské týmy až o 8–12 osobách); sociálními pracovníci + psychologové, právníci, speciální pedagogové, úředníci Probační a mediační služby, psychiatři, duchovní, pracovníci integrovaného záchranného systému apod.;
- vzdělávací aktivity na míru organizace – 2/3 vzdělávání pro organizace, 1/3 kurzů realizovaná v otevřené nabídce;

- od jara 2020 realizace vzdělávání on-line formou (zejména krátkodobější kurzy);
- posun od jednodenních kurzů k vícedennímu vzdělávání.

Větší podíl kurzů s praktickými nácviky dovedností (zejména výcviky). V současné době je v nabídce VS 7 výcvikových kurzů:

- Praktická krizová intervence (56 h);
- Specifická témata praktické krizové intervence (90 h);
- Sebezkušenostní výcvik pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách (136 h);
- Zralou sebezkušeností ke kvalitnímu pomáhání – psychosociální výcvik pro pracovníky sociálních služeb (136 h);
- Aplikovaná krizová intervence s využitím na řešení zaměřeného přístupu (48 h);
- Praktický výcvik v krizové intervenci s prvky sebezkušenosti (136 h);
- Mediace (40 h): Úvod od mediační praxe (16 h), Práce s emocemi a mediační techniky v praxi (24 h).

Inovace v akreditovaném vzdělávání sociální a humanitární práce

Jedná se o komplexní reformu obsahu i formy výuky, stojící zejména na následujících pilířích:

- Kompetenční model – výuka i další složky studia jsou jednoznačně směřovány ke kompetencím, které tvoří přehledný profil absolventa. Kompetence jsou referenčním rámcem a společným jazykem všech součástí studia (výuka,

- praxe, projekty, samostudium ad.) Ve spektru kompetencí věnujeme velkou pozornost nejen specifickým aktuálně poptávaným oborovým kompetencím, ale i těm, které se často pojmenovávají jako „kompetence pro 21. století“ – kritické myšlení, řešení komplexních problémů, kreativita, spolupráce a komunikace. Kompetence vnímáme jako způsobilosti jednotlivce k řešení reálných výzev a jako takové v sobě obsahují nejen *složku znalostí, ale také dovedností a postojů či žitých hodnot*. Snažíme se ve výuce i v dalších složkách studia vědomě rozvíjet i tyto, tradičně často opomíjené, aspekty formulovaných kompetencí tak, aby naši absolventi byli nejen kvalitně vybaveni pro praxi, ale byli také *hodnotově zakotvenými osobnostmi*.
- Integrovaná výuka – jednotlivé předměty jsou sloučeny do tematických modulů, zejména na základě toho, k jakým kompetencím přispívají. Je tak umožněna větší provázanost výuky, podpora synergie a eliminace duplicitního obsahu.
 - Projektová výuka – hodnocení jednotlivých modulů v daném semestru je většinou integrováno v jediné hodnotící příležitosti – celosemestrálním projektu, který studenti zpracovávají v týmu. Projekt má ověřovat, ale i zhodnocovat v daném semestru nabyté kompetence.
 - Individuální výuka – snaha o škálování úloh a variantní výuku, možnost specializace skrze postupný výběr povinně volitelných předmětů a následných praxí, příležitost věnovat se specifickým zájmům v rámci řízeného samostudia.
 - Provázení studiem – skupina studentů napříč jednotlivými ročníky spolu s průvodcem z řad pedagogů společně reflektuje dosavadní výuku skrze kompetenční rámec

s důrazem na identifikaci získaných kompetencí, propojení všech složek studia a plánování dalšího individuálního i skupinového rozvoje.

- Obsah propojující humanitární a sociální práci – provázanost obou pilířů studia, která se buduje již od prvního semestru. Výstupy odpovídající základním kompetenčním rámcům v sociální i humanitární práci.
- Vzdělání by mělo absolventům umožnit obstát v dynamické době, kdy během jejich profesní kariéry zcela jistě bude docházet k mnoha proměnám společnosti i prostředí. Rádi bychom studentům poskytli kvalitní vzdělanostní základ, ze kterého budou moci čerpat nejen v profesním, ale i v občanském a osobním životě.

Mezinárodní spolupráce

Jsme partnerem či koordinátorem v řadě evropských i mezinárodních projektů. Příkladem úspěšných projektů v posledních letech jsou:

- 1 Dlouhodobá spolupráce s vysokoškolskými institucemi v USA (Kentucky), Brescia University a Owensboro Community & Technical College. Od roku 2011 se původně rámcová spolupráce spočívající ve výměně poznatků rozrostla na strategickou spolupráci zahrnující každoroční výměnné pobyty pedagogů na cca 3 měsíce, univerzitou podporované a mentorované stáže studentů i vyučujících v partnerských organizacích, studijní návštěvy za účelem síťování se spolupracujícími institucemi a seznámení se s kontextem dané sociální sféry, až po přípravu společných projektů v oblasti e-learningu. V období 2016–2018 byly

mobility pedagogů financovány z programu Erasmus+. Brescia University byla první americkou univerzitou realizující plně distanční vzdělání (od roku 2012) v oboru sociální práce.

- 2 Transfer know-how v oblasti sociální práce a vzájemné obohacení rozdílnými perspektivami na humanitární práci v konsorciu šesti vysokoškolských institucí, zahrnující ITESO – Jezuitskou univerzitu (Mexiko), Indian Social Institute (Indie), Moldova State University (Moldavsko), Baku State University (Ázerbajdžán) a Jesuit Refugee Service (Srí Lanka). Projekt byl koordinován Caritas VOŠ sociální a financován ze zdrojů programu Erasmus+. Součástí byly mj. mobility zaměstnanců směrem do ČR i do zahraničí a navázání kontaktů vzdělávacích institucí s organizacemi v praxi v dalších zemích za účelem aplikovaného výzkumu, odborných stáží i studentských projektů.
- 3 Budování kapacit a vysílání humanitárních dobrovolníků v rámci iniciativy EU Aid Volunteers od roku 2015 do roku 2019. Caritas VOŠ sociální byla součástí konsorcia (jednoho z prvních čtyř úspěšných na celoevropské úrovni) významné ACT Alliance (ICCO, Christian Aid, Diakonie ČCE, ad.) jako přidružený partner v terciárním vzdělávání (spolu s University of Copenhagen, Dánsko a Wageningen University, Nizozemí). V rámci těchto projektů proběhla řada školení zaměstnanců jižních partnerů konsorcia (organizací z Bangladéše, Jižního Súdánu, Kambodži, Nepálu, Myanmaru, Etiopie, DRC a Ugandy), vytvoření e-learningu v oblasti snižování rizik katastrof a krizové připravenosti, webinářů a dalších aktivit sloužících k posílení kapacit jižních partnerů a k podpoře

humanitárních dobrovolníků pracujících na oblasti snižování rizik katastrof ve zmíněných zemích.

- 4 Platforma pro podporu studentského výzkumu v síti čtyř evropských univerzit (Mid Sweden Universitat, FH Campus Wien, University of Hull a Caritas VOŠ sociální) s každoročními společnými studentskými konferencemi.
- 5 Posílení humanitárních kapacit partnerských škol sociální práce a jejich partnerských organizací v Izraeli, Kazachstánu, Gruzii a Nepálu. Cílem je inspirace z komunitní a mezinárodní sociální práce: všechny školy se věnují sociální práci v jejich kulturním kontextu, chceme posílit znalost mezinárodní sociální práce na konkrétních příkladech, přenést možné know-how do našeho prostředí a/nebo přizpůsobit naše vzdělávání na základě naší znalosti jiných modelů sociální práce a jejich vzdělávání. Zároveň je očekávána přidaná hodnota díky výměně v rámci této nově vzniklé sítě (mezikulturní i mezináboženský rozměr). Zde dojde také k přenosu díky přijíždějícím učitelům a šíření mezi studenty.
- 6 Zahraniční mobility zaměstnanců i studentů v rámci projektu Erasmus+
- 7 Zahraniční praxe: 52 zemí na 5 kontinentech, aktuálně v tomto semestru 22 studentů ve 12 zemích.

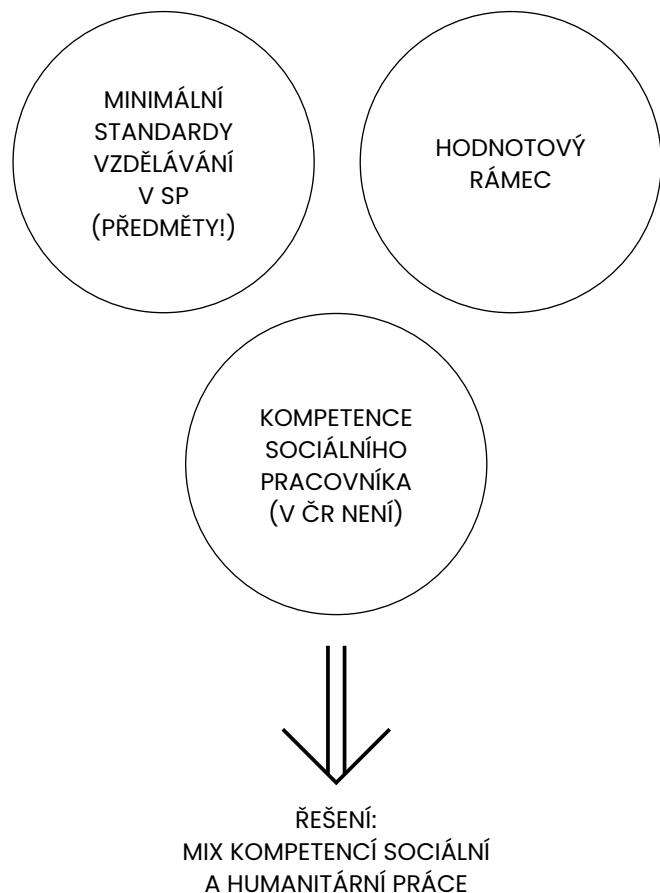
Projekt IVOV

Projekt Inovace vyššího odborného vzdělávání (IVOV) s reg. č. CZ 02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 poskytl platformu a finanční prostředky na řadu aktivit, které v rámci konference budeme podrobněji představovat. Zcela zásadní je Návrh dalšího vzdělávání v sociální práci, který podrobně představí ve svém

příspěvku Mgr. Daniela Ochmannová. Nicméně i další výstupy s oborovým, potažmo dalším vzděláváním velmi úzce souvisí. Jedná se např. o *standard vzdělávání pro obor sociální práce*, vytvoření *sady elektronických učebnic* pro minimální standard znalostí, které bude možné využít jako vodítko pro studenty kombinovaného studia, pro studenty se speciálními potřebami nebo pro studenty ve vzdělávání dospělých. Výroba elektronických učebnic přitom umožní modernizaci obsahů vybraných oborů. Vytvoření *sady MOOC* (massive open online course) – interaktivních elektronických kurzů umožňujících především výuku distančních studentů a všech zájemců o specifická témata sociální práce. Jedná se o kurzy:

- Makroúroveň v sociální práci;
- Sociální pracovník a práce s ohroženými rodinami;
- Sociální pracovník a práce ve vyloučených lokalitách;
- Sociální pracovník v sociálním bydlení;
- Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky;
- Sociální pracovník a role sociálního pracovníka v sociálním podniku;
- Sociální pracovník ve zdravotnictví;
- Sociální pracovník s dětmi a mládeží;
- Management v sociální práci;
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků profesního vzdělávání.

Dalšími zásadními výstupy projektu bude vytvoření databáze materiálů, které vznikly v rámci projektů EU a jsou relevantní VOV, pro praxe, teorii i další vzdělávání. Dále revize a vylepšení systémů hodnocení, praxí a tvorba vize VOV v oboru a naplňování kroků pro další rozvoj VOŠ.



Shrnutí

Smyslem a cílem vyšších odborných škol je profesní terciární vzdělávání. To se odvíjí od potřeb praxe/oboru. Jinými slovy, vzdělávání je v našem případě nástroj přípravy na odborný výkon a jako takové stojí na dvou pilířích:

- 1 *Co máme učit?* V této dimenzi nám napomáhají již diskutované kompetence sociálního (a/nebo humanitárního) pracovníka, které tvoří odbornou část vzdělávacího procesu.
- 2 *Jak to učit? Jak hodnotit?* Odpovědi na tuto perspektivu jsou vhodné metody výuky i hodnocení – didaktická část.

Z výše uvedeného vyplývá, že k profesnímu terciárnímu vzdělávání v sociální a humanitární práci nepřistupujeme jen jako k přípravě na aktuální či minulé potřeby praxe, ale také na budoucí výzvy a příležitosti, a to jak na individuální, tak na celospolečenské úrovni. Diskutované inovace proto nejsou samoučelné, ale směřují právě k tomuto širšímu cíli při zachování specifického profesního, aplikovaného charakteru.

Učení a hodnocení u nás zahrnuje tyto principy:

- formativní přístup (hodnocení pro učení vs. učení pro hodnocení);
- participace;
- zplnomocnění;
- komplexnost;
- smysluplnost;
- transparentnost;
- udržitelnost ad.

V zásadě se snažíme realizovat tzv. responzivní výuku.

Hodnocení ve škole má několik rovin:

- individuální (učitelé, studenti);
- organizační (škola, vedení);
- systémová (legislativa).

Individuální rovina je tvořena učiteli, studenty, mentory, tutory, klienty. Hodnotící praxe vychází z principů hodnocení a tzv. politiky hodnocení, navazuje na kompetence, cíle, metody výuky. Metody hodnocení by měly být formativní (rozdávající, „hodnocení pro učení“), mělo by být využíváno peer hodnocení, sebehodnocení, průběžná zpětná vazba, reflexivní setkávání, participace na hodnocení i jeho tvorbě. To vyžaduje, aby uměli hodnotit učitelé i studenti. Základní kompetencí absolventa je umět sebe/hodnotit, formulovat, podat a přijímat kritiku, umět z ní růst. A to je také zásadní kompetence sociálního pracovníka.

Na organizační rovině je třeba definovat politiku/principy hodnocení, které vychází z principů vzdělávání a stojí na hodnotách školy. Politika hodnocení obsahuje obecná pravidla hodnocení, organizaci kontroly a rozvoje systému hodnocení a je známá všem aktérům – učitelům, studentům, realizátorům praxí. Hodnocení probíhá též mimo výuku, např. v rámci dobrovolnictví, projektů, akcí pro veřejnost, PR oboru. Příkladem může být např. studentská soutěž „Srdcovka“.¹

1 OCHMANNOVÁ, Daniela. „KDYŽ JE TVŮJ OBOR SRDCOVKA!“ aneb I. Celonárodní soutěžní přehlídka odborné činnosti studentů VOŠ sociálních a pedagogických. In: *Sociální práce / Sociálna práca* [online]. 22.11. 2020 [cit. 07.04.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/kdyz-je-tvuj-obor-srdcovka-aneb-i-celonarodni-soutezni-prehlicka-odborne-cinnosti-studentu-vos-socialnich-a-pedagogickych/>

Závěr

Domníváme se, že téměř všechny tyto výstupy, poznatky a zkušenosti je možné promítnout do dalšího vzdělávání sociálních pracovníků, které je nutné vnímat v komplexní rovině. Jeho výsledky záleží mimo jiné na kvalitě vzdělávací nabídky po obsahové i metodické stránce, ale i na osobním nastavení vzdělávaných včetně kompetencí k celoživotnímu učení, které jsou získávány již v průběhu získávání prvotní kvalifikace. Věříme, že se nám podaří principy a zkušenosti z profesního terciárního vzdělávání přenést i do této oblasti.

Mapování profese

Cíle a hlavní výsledky projektu PROSO

Na projektu TLO 1000146 *Profesionalizace sociální práce* v České republice, který byl finančně podpořen TAČR se podílela Katedra sociální práce Filosofické fakulty UK Praha, Katedra sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií MÚ v Brně a Katedra křesťanské sociální práce Cyrilometodějské fakulty UP v Olomouci. Projekt byl realizován v letech 2018 až 2021.

Hlavním cílem projektu byla analýza procesu profesionalizace sociální práce v ČR na reprezentativním vzorku sociálních pracovníků. Toto šetření provedené dotazníkovou metodou bylo založené na kvantitativních datech. Kvalitativním doplněním této větve projektu byl materiál získaný z 19 fokusních skupin. Výsledky kvantitativní větve studie zatím publikovány nebyly, první článek je v recenzním řízení.

Druhým hlavním cílem projektu bylo vytvoření systematického popisu pracovních pozic sociálních pracovníků na trhu práce v ČR ve formě tzv. profesiogramů. Šlo o pozice aktuálně existující a pozice, o nichž se dá důvodně předpokládat, že se v brzké

době rozšíří, i když je jich aktuálně k dispozici málo. Těchto pozic je 36, profesiogramy jsou dostupné na webu časopisu Sociální práce/Sociálna práca (<https://socialniprace.cz/profesiogramy>).

Metodicky jde o případové studie. Jádrem profesiogramu je popis základních charakteristik jednotlivých pracovních pozic od zkušeného sociálního pracovníka. Ten pak byl doplněn o profesiogramy zpracovanými studenty a daty z nedávných českých výzkumných studií.

Profesiogramy byly doplňovány kazuistickými studiemi, tzv. příklady pozoruhodné praxe, které jsou také průběžně publikovány na webu časopisu Sociální práce/Sociálna práca (<https://socialniprace.cz/priklady-pozoruhodne-praxe/>). Materiál byl navíc rozšířen o popisy profesních drah skupiny absolventů oboru sociální práce na FF UK, kteří začali studovat v době krátce po založení Katedry sociální práce na FF UK. Ty byly publikovány v knize *Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci* (2021).

Návazně na výsledky studie byla navržena revize Minimálního vzdělávacího standardu, což je dokument profilující obsah a formu terciárního vzdělávání sociálních pracovníků v České republice. Asociace vzdělavatelů v sociální práci v současnosti vytváří pracovní skupinu, která se bude zabývat vytvořením nové verze vzdělávacích standardů. Z výsledků projektu byl vyvozen soubor doporučení pro systém celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků a doporučení pro vytváření specializačních studií. Tento soubor doporučení by jako aplikační garant mělo využít také MPSV při nastavování systému akreditací vzdělávacích programů v sociální práci.

Projekt také umožnil srovnat způsob přípravy na povolání sociálních pracovníků v USA, Anglii, Skotsku, Německu, Švýcarsku, se způsobem přípravy na povolání českých sociálních

pracovníků. I toto srovnání je obsaženo v několika kapitolách výše citované publikace. Porovnání ukázalo nesoulad se zahraničními vzdělávacími standardy. Navrhli jsme jako hlavní změnu přesunout důraz na oborově specifické poznatky a jiné disciplíny pojmout jako podpůrné (psychologie, sociologie...). Za zásadní pro zkvalitňování vzdělávání v oboru považujeme iniciování diskuze vzdělavatelů a zaměstnavatelů o kompetencích sociálního pracovníka. Výsledkem této diskuse má být aktualizovaný obecný kompetenční model (soubor odborných kompetencí), který pak může být v rámci přípravy na povolání rozvíjen. Z hlediska systémového je aktuální výzvou prostupnost formálního vzdělávání a uznávání výsledků předchozího učení (formálního i neformálního).

Očekáváme, že aplikační garant projektu Asociace vzdělavatelů v sociální práci bude předložené výstupy a výsledky projektu dále diskutovat a implementovat ve vzdělávací praxi.

Je zřejmé, že projekt chtěl především zlepšit přípravu na vstup do profese během systematického studia oboru na vysokých školách i způsoby průběžné podpory již pracujících profesionálů. Jako nový prvek vnesl do koncepčních úvah o těchto tématech přehled o tom, co sociální pracovníci skutečně v praxi v současné době v ČR dělají. Každý, kdo budoucí sociální pracovníky na jejich práci připravuje, si nyní může položit otázku, zda je příprava na profesi adekvátní tomu, co na pracovním trhu absolventy škol čeká. (Vysokoškolské vzdělání však má ještě jiné cíle – posílit schopnost kritického myšlení, schopnost reflektovat oborovou praxi výzkumem, schopnost ovlivňovat společnost a schopnost utvářet sebe jako odpovědného profesionála.)

Perspektivy

Není pochyb o tom, že se soubor pracovních pozic sociálních pracovníků bude v čase měnit a že se budou měnit i pracovní náplně odpovídající jednotlivým pozicím. Současně není pochyb o tom, že data zachycující tyto změny budou stále potřebná. Je tedy na místě otázka, jak je získávat.

Projekt PROSO představuje jen sondu do „krajiny profesí“. Soustavné a udržitelné získávání přehledu o vývoji profese vyžaduje jiný přístup. Zde jsou některé možnosti:

Kdyby existovala organizace spojující všech 15 000 sociálních pracovníků v ČR (SOSP), jednou za pět let by od nich mohla získat formou elektronického dotazníku přehled o potřebných charakteristikách jejich pracovní pozice. Na webu této organizace by byl přehled komukoliv k dispozici.

Pro blízkce příbuzné typy profesí (definované např. cílovými skupinami sociální práce) je možné vytvořit stálé expertní komise, které vytvoří příslušné profesiogramy a budou je aktualizovat. U této varianty ale není jasné, jak by mohla být institucionálně zajištěna.

Vysoké školy a vyšší odborné školy mohou zpracovávat formou svých projektů (včetně závěrečných kvalifikačních prací) profesiogramy relevantní pro oblasti, na které se specializují. Zde by logicky koordinační úloha připadala Asociaci vzdělavatelů v sociální práci. Několik škol toto již dělalo a jejich závěrečné studentské práce byly v projektu PROSO využity, např. UTB ve Zlíně, UP v Olomouci, UK v Praze.

Významnou institucí je Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. I ten by mohl periodicky stav trhu práce prověřovat. Několik výzkumů tohoto typu již zadal. I ty byly v projektu PROSO využity.

V ČR zatím nejsou organizovány konference, které by byly věnovány analýze případů, v nichž sociální pracovníci nedokázali naplnit svoje poslání. Tyto konference ukazují, v čem je příprava sociálních pracovníků nedostatečná a na čem selhává jejich řízení. Ukazují tedy slabá místa profese. V zahraničí jsou takové konference organizovány odbornými společnostmi.

Příklady dobré praxe by měly být vybírány na základě explicitních kritérií a zveřejňovány. Projekt PROSO v tomto směru udělal – nikoliv první – pokus. Institucionálně by zde opět bylo namístě uvažovat o SOSOP.

Literatura a zdroje

- MATOUŠEK, Oldřich a kol. Profesiogramy. In: *Sociální práce / Sociálna práca* [online]. 2020 [cit. 07.04.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/profesiogramy>.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4904-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. Příklady pozoruhodné praxe. In: *Sociální práce / Sociálna práca* [online]. 2021 [cit. 07.04.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/priklady-pozoruhodne-praxe/>

Další vzdělávání v sociální práci: stav nabídky a normativní výhledy

Cílem předkládaného textu¹ je 1) představit strukturu nabídky dalšího vzdělávání v SP v roce 2019 a 2) popis toho, jak nabídka dalšího vzdělávání ladí či neladí s tematickými okruhy, jež byly odvozeny z Rámce odborných kompetencí pro profesionální výkon sociální práce dle Britské asociace sociálních pracovníků. Na základě naplnění těchto dvou cílů autor 3) nabídne možné výhledy pro rozvoj dalšího vzdělávání v sociální práci.

Sociální práci v ČR lze chápat jako specifické povolání se specifickou přípravou a následnou státní ochranou na trhu povolání. Příprava na povolání sociální pracovníce a sociálního pracovníka je regulována MPSV dle Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci, který nastavila a průběžně aktualizuje Asociace vzdělatelů v sociální práci. Povolání sociální práce, či alespoň jeho dílčí prvky, je ukotveno zejména v Zákoně 108/2006 Sb. o sociálních službách, a částečně prováděno Vyhláškou 505/2006 či Nařízením vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Povolání sociální práce v různé míře upravují i další zákony a jejich prováděcí předpisy,

¹ Značná část předkládaného textu vychází z *Analýzy nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci v roce 2019* (Baláž, 2020).

které na zákon o sociálních službách proměnlivě navazují (Zákon o pedagogických pracovnících, o nelékařských zdravotnických povoláních, o sociálně-právní ochraně dětí, o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, o Úřadu práce apod.).

Sociální práce

Legislativní ukotvení sociální práce je značně nepřehledné, často matoucí a v zásadě ne zcela dostatečné. Proto se při definici sociální práce držíme spíše teoretických definic než legislativních dokumentů. Payne (2014) definuje sociální práci jako aktéry sociální práce konstruovanou představu o tom, jak řešit problémy v interakcích mezi lidmi ve společnosti. Přesněji jde podle něj o aktéry konstruované *teorie sociální práce* (teorie o sociální práci, teorie, jak dělat sociální práci a teorie světa klientů) a *praktické teorie* (hodnotami hnané perspektivy, vysvětlující rámce, modely dostupných akcí a na výzkumu a zkušenosti založená vysvětlení lidského chování a fungování společenských systémů). Dle sociálně ekologických teorií (např. Washington a Paylor, 1998) lze problematické interakce popsat prostřednictvím tří provázaných rovin, které ohraničují tzv. *pole sociální práce*:

- rovina funkčních vztahů mezi lidmi (vztahy v rodině, se sousedy, vrstevníky, komunitou, spolupracovníky atd.);
- rovina naplňování vztahu k formálním autoritám (zákonné povinnosti ke státním a samosprávním organizacím či k jiným jimi zřízovaným organizacím, jakož i k organizacím soukromého sektoru);
- rovina vztahů mezi subjekty v provázaných a nikdy nekončících procesech společenské segregace či

integrace (vyvažování tendencí k segregaci či integraci např. v procesech utváření národní, kolektivní či individuální identity nebo při naplňování či potlačování lidských práv).

Na tomto poli sociální pracovnice a pracovníci:

- *zvyšují schopnosti* jednotlivce (rodiny, skupiny či komunity) naplňovat nároky svých sociálních rolí;
- *usměřňují nároky* „druhých“ na jednotlivce (rodinu, skupinu či komunitu) v určité sociální roli;
- *podporují vzájemně uspokojivé interakce* mezi jednotlivcem (rodinou atd.) a „druhými“.

Z hlediska právě uvedené definice *předmětu sociální práce* na poli sociální práce je zřejmé, že příprava na povolání sociální pracovnice a pracovníka, jakož i jejich další odborný rozvoj, bude značně různorodá. Dotýká se totiž všech sociálních institucí (North, 1990) a jejich organizací (Keller, 2010), které si společnost na území ČR vytvořila (institute rodiny, bezpečí, spravedlnosti, práce, zdraví, vzdělávání, bydlení, volného času atd.). Jde tedy o velmi široký *prostor působnosti sociální práce*, který vyžaduje široké spektrum znalostí, specifické dovednosti a různorodé schopnosti. Navíc lze předpokládat, že tento prostor působnosti nemusí být zcela přehledný, jelikož je utvářen formálními organizacemi, které obsluhují či spravují jednotlivé sociální instituce. Např. (velmi zjednodušeně) instituci zdraví spravuje Ministerstvo zdravotnictví ČR, bezpečí spravuje Ministerstvo vnitra ČR, vzdělávání spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, bydlení spravuje Ministerstvo pro místní rozvoj ČR atd.

Zde je třeba upozornit, že výše naznačené institucionální rozdělení je schematické a zjednodušující. Aby nedošlo k nedorozumění, tak zdůrazňuji, že institucionální sektory nelze přirovnávat ke „kolu štěstí“, kde jednotlivé sektory jsou barevně ohraničeny a velmi přehledně označují výhry a prohry. V realitě jsou institucionální sektory velmi nepřehledné, mlhavé a různě překrývající. Meyer (2019) v tomto smyslu hovoří o tekutosti institucí a existuje celá řada publikací, které se zabývají mezi-resortními kompetencemi a problémem resortismu při designování a implementaci politik (např. Gruber, 2017).

Sociální pracovníci a pracovníci řeší problémy lidí či problémy s lidmi na poli sociální práce v institucionálním prostoru působnosti, který je nestejně kultivován či zanedbáván různými formálními státními, samosprávnými a občanskými organizacemi. Obrazně řečeno, určitá část pole sociální práce v určitém institucionálním prostoru působnosti může být pečlivě udržována zodpovědnými správci na různých úrovních (stát, kraj, obec), zatímco jiná část pole může být zanedbávána, jelikož daní správci ji nepovažují za podstatnou. Toto obrazné přirovnání naznačuje další nároky na vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků, jelikož jejich kontakt s každodenní realitou a žitými problémy lidí či problémy s lidmi jim může dávat expertízu, kterou lze využít pro zkvalitnění správy na těch částech pole, které mohou být považovány za zanedbávané. K tomuto, zdá se, je třeba znalostí, schopností a dovedností, které lze uplatnit v meso- (organizace a jejich nastavení) a makro- (instituce a jejich nastavení) rovině sociální práce.

Další vzdělávání v sociální práci

Tímto pojmem rozumíme vzdělávání, které navazuje na vstupní (kvalifikační) odborné vzdělání v sociální práci. Další vzdělávání v sociální práci je chápáno jako součást celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků, jehož prostřednictvím si sociální pracovníci a pracovníci rozšiřují, prohlubují a aktualizují vstupním odborným vzděláváním, jakož i denní praxí, nabyté znalosti, formované dovednosti a podporované schopnosti.

Nabídka dalšího vzdělávání v sociální práci

Další vzdělávání v sociální práci má řadu druhů a forem (Plamínek, 2010). Může být formální a neformální, akreditované a i bez akreditace, osobní i zprostředkované (např. online kurzy), zdarma i placené. Může jít o různé typy vzdělávacích akcí, jako jsou např. kurzy, přednášky, konference, tréninky, výcviky, stínování, pozorování, exkurze atd. Může je realizovat celá řada vzdělavatelů, jako jsou např. střední, vyšší odborné či vysoké školy, vzdělávací společnosti, soukromé osoby, výzkumné organizace, státní či samosprávné organizace, neziskové organizace a sdružení občanů. Současně je třeba reflektovat institucionální šíři předmětu sociální práce. To znamená, že vzdělávání v sociální práci může probíhat v oblastech institucí vzdělávání (gesce MŠMT), práce (gesce MPSV), zdraví (gesce MZ), bydlení (gesce MPMR), spravedlnosti (gesce MS) či bezpečí (gesce MVČR).

Z hlediska výše uvedeného je zřejmé, jak složitý a nepřehledný je prostor naší analýzy. V analýze jsme se zaměřili na

nabídku různorodého vzdělávání, které může být 1) vhodné či užitečné pro rozvoj schopností, znalostí a dovedností sociálních pracovníků a pracovníků; 2) užitečné pro výkon výše uvedených pomocných, podpůrných nebo kontrolních činností sociální práce. Při analýze nabídky dalšího vzdělávání jsme vycházeli z následujících premis:

- 1 Analyzujeme v roce 2019 dostupnou oficiální nabídku různého typu dalšího vzdělávání, přičemž:
 - jde o vzdělávání, které je explicitně určeno sociálním pracovníkům a pracovníkům;
 - jde o vzdělávání, které se jeví jako vhodné pro sociální pracovníce a pracovníky: např. specifika institucionálních oblastí zdravotnictví (různá školení pro nelékařské profese), vzdělávání (specifika nepedagogické práce s různými typy dětí) atd.;
 - jde o vzdělávání, které podporuje kompetence sociálních pracovníků a pracovníků (sebeřízení, vedení malých kolektivů, GDPR, etika, atd.).
- 2 Neanalyzujeme vzdělávání, u kterého nelze jasně rozlišit žádný z výše uvedených prvků:
 - např. kurzy první pomoci kurzy pro pracovníky či veřejnost, kurzy MS Office, kurzy pro úředníky, kurzy v oblasti veřejné správy a specifické legislativy, jazykové kurzy, kurzy kreativních aktivit atd.
- 3 Analyzované dělíme podle:
 - názvu a sídla vzdělavatele;
 - povaha vzdělavatele (zaměstnavatel, vzdělávací institut zřízený státem či samosprávou, vzdělávací agentura, škola,

- vzdělávací centrum při škole, profesní či oborová asociace, vzdělávací centrum při asociaci, jiné);
 - forma (školení/kurz, trénink/výcvik, konzultace, koučování, jiné);
 - místo realizace (kraj, město, obec);
 - cílová skupina;
 - kapacita;
 - časová dotace;
 - akreditace ano/ne;
 - placený/zdarma.
- 4 Analyzované dělíme dle návaznosti na témata „kompetenčního rámce.“

Celkově jsme analyzovali 4 011 vzdělávacích akcí nabízených v roce 2019 v ČR.

Struktura nabídky dalšího vzdělávání v SP v roce 2019

Nejdříve představíme *lokálně specifickou nabídku dalšího vzdělávání*. Lokálně specifická je ta nabídka, která je nabízena na omezeném území ČR. V tomto případě jde o nabídku vzdělávání na území jednotlivých krajů. *Analyzováno bylo 1 637 vzdělávacích akcí ve všech krajích na území ČR*. Neanalyzováno bylo 2 374 vzdělávacích akcí, které jsou nabízeny ve více krajích současně či na celém území ČR a realizují je zejména vzdělavatelé z velkých měst, jako jsou Praha, Brno, Ostrava, Plzeň (této nabídce je věnována druhá část analýzy).

Při pohledu na graf 1 výše je zřejmé, že z hlediska četnosti nabízených vzdělávacích akcí dominuje nabídka vzdělávání na

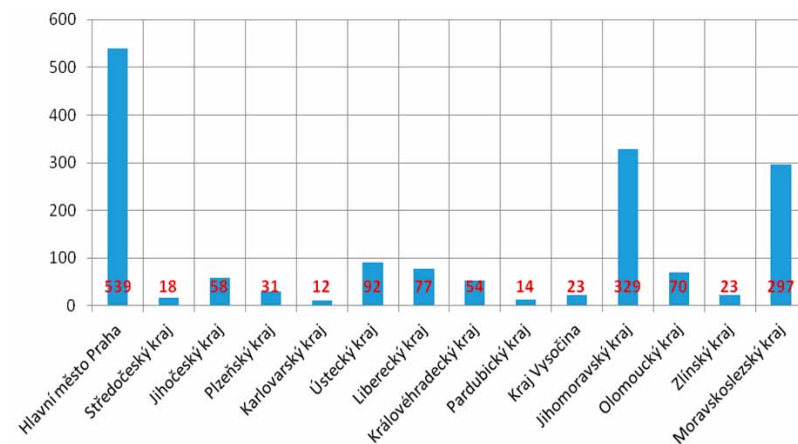
území Hlavního města Prahy, Jihomoravského kraje a kraje Moravskoslezského. Z počtu 1637 vzdělávacích akcí je jich na těchto územích nabízeno 1165.

Pohlédneme-li na nabídku analyticky, tak zjistíme, že 33 % akcí je nabízeno na území Hlavního města Prahy, 20 % v Jihomoravském kraji a 18 % v kraji Moravskoslezském. *To činí dohromady 71 % celkové lokálně specifické nabídky vzdělávání v sociální práci.* 29 % vzdělávacích akcí je nabízeno ve zbylých 11 regionech ČR.

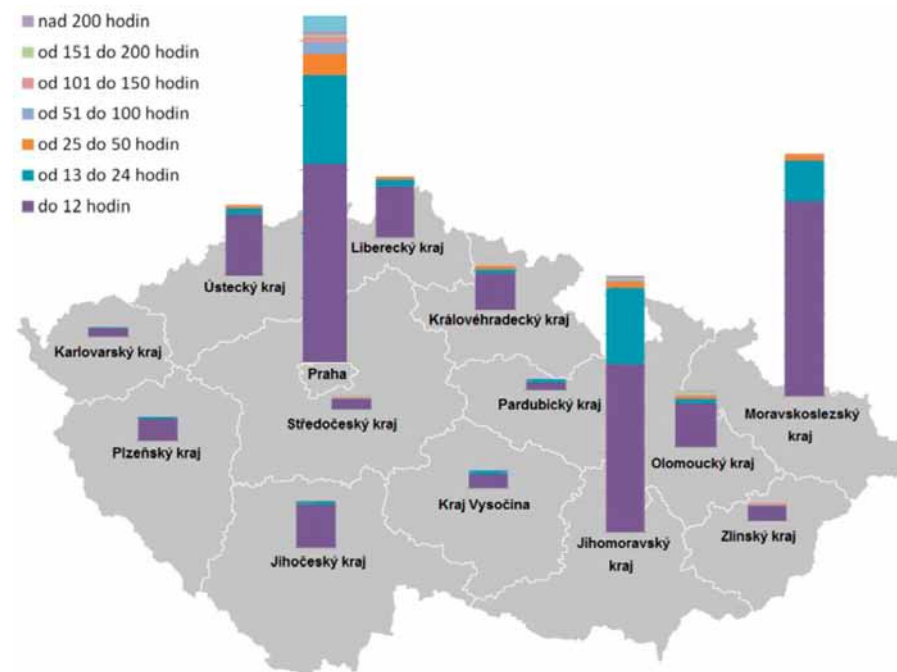
Na obrázku 1 níže je vidět strukturace časové dotace nabízených kurzů. *Ve všech regionech ČR jednoznačně převažují krátkodobé kurzy do 12 hodin, následované krátkodobými kurzy od 13 do 24 hodin.* Zde je třeba zvažovat vliv naplnění zákonných povinností k dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků. Zdá se, že vzdělavatelé se zaměřují dominantně na soulad jejich nabídky se zákonem preferovaným ročním rozsahem vzdělávání. Zákonem stanovená povinnost významně ovlivňuje nabídku vzdělávání, přičemž lze ale diskutovat, zda krátkodobé typy vzdělávání přispívají k rozšíření, prohloubení a aktualizaci vstupním odborným vzděláváním nabytých znalostí, formovaných dovedností a podporovaných schopností sociálních pracovníků a pracovníků.

Dominance nabídky vzdělávání krátkodobého charakteru do 24 hodin je jednoznačná. Střednědobé a dlouhodobé vzdělávací aktivity se na celkovém počtu lokálně specifické nabídky podílí pouze jednotkami procent. Tato skutečnost je alarmující už z toho důvodu, že většinu dlouhodobých vzdělávacích aktivit tvoří psychoterapeutické či psychosociální výcviky. Jak uvidíme v tematické části analýzy, dlouhodobé vzdělávání v sociální práci v ČR téměř neexistuje.

Z hlediska analýzy se jeví jako velmi zajímavé, že časová



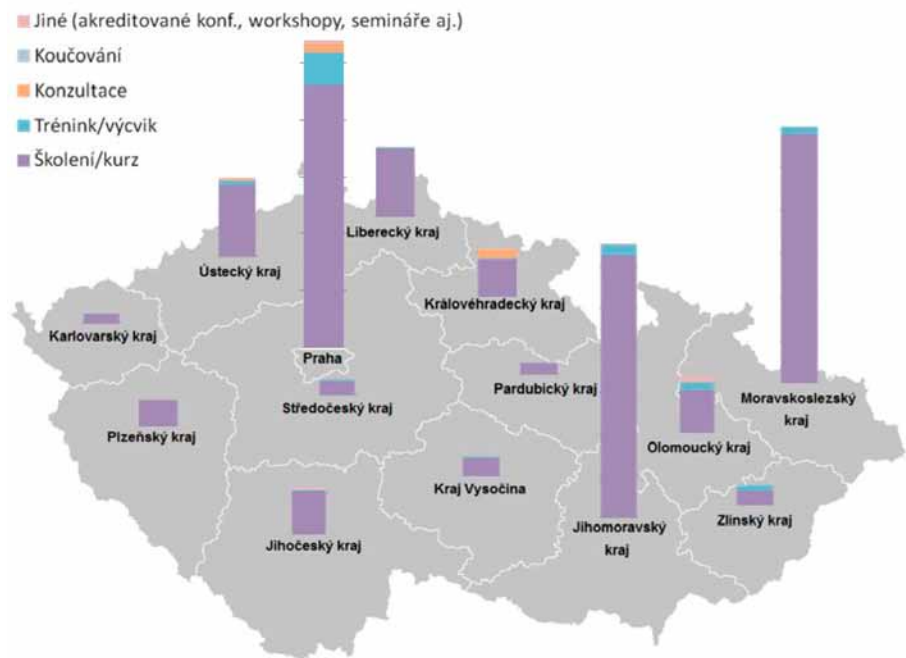
Graf 1: Četnost dalšího vzdělávání v jednotlivých krajích ČR



Obr. 1: Strukturace nabídky dle časové dotace vzdělávací akce

dotace nabízených vzdělávacích aktivit je formována tak, *aby se různé krátkodobé kurzy daly vhodně kombinovat a ve výsledku vytvořit magické číslo 24, které odpovídá minimálnímu rozsahu dalšího vzdělávání* sociálních pracovníků a pracovníků. Nejčastější časové dotace krátkodobých kurzů jsou 4, 6, 8, 10, 12, 16 a 24 hodin.

Obrázek 2 přináší informace o nabídce dalšího vzdělávání dle typu vzdělávací akce. Z hlediska dominance krátkodobého



Obr. 2: Strukturace nabídky dle typu vzdělávací akce

vzdělávání do 24 hodin není překvapivé, že *naprostou většinu nabízeného vzdělávání tvoří školení a kurz*. Školení či kurz je klasická frontální výuka, u které se může měnit uspořádání učebny (školní či konferenční uspořádání, kulatý stůl, různé typy uspořádání bez stolů atd.). Tyto vzdělávací aktivity mohou

být doplněny o různá cvičení, při nichž si sociální pracovníce a pracovníci mohou procvičit či osvojit právě nabyté informace. Zásadní ale je, že jde v zásadě o pasivní příjem informací od vzdělavatele. Jiné typy vzdělávacích akcí se vyskytují jen zřídka.

Nabídka jiných typů vzdělávacích akcí, než je školení či kurz, se vedle Prahy vyskytuje zejména v krajích, které mají obecně nízký počet vzdělávacích akcí (Královéhradecký, Olomoucký, Zlínský a Ústecký kraj). Nabídka konzultací, výcviku či tréninku často souvisí s působením jedné (či několika málo) organizace či jednotlivce, který daný typ vzdělávání nabízí. Výjimku tvoří Hlavní město Praha, kde i přes poměrně rozsáhlou nabídku vzdělávání jsou nabízeny i jiné typy vzdělávacích akcí, než je kurz či školení. Lze předpokládat, že je to způsobeno zejména sídlem několika významných psychologických či psychoterapeutických organizací či sdružení osob, které v dané lokalitě nabízí výcviky a tréninky. Zajímavá je skutečnost existence nabídky koučování v Královéhradeckém a Ústeckém kraji. Zkušenosti 1) vzdělavatelů, kteří nabízí i tento typ vzdělávacích akcí, a 2) sociálních pracovníků a pracovníků, kteří tento typ vzdělávací akce absolvovali, by mohly inspirovat vzdělavatele, sociální pracovníky a pracovníce i objednatele vzdělávání (stát, kraj, obec, organizace) k úsilí o rozvoj tohoto v ČR ne zcela obvyklého typu vzdělávání.

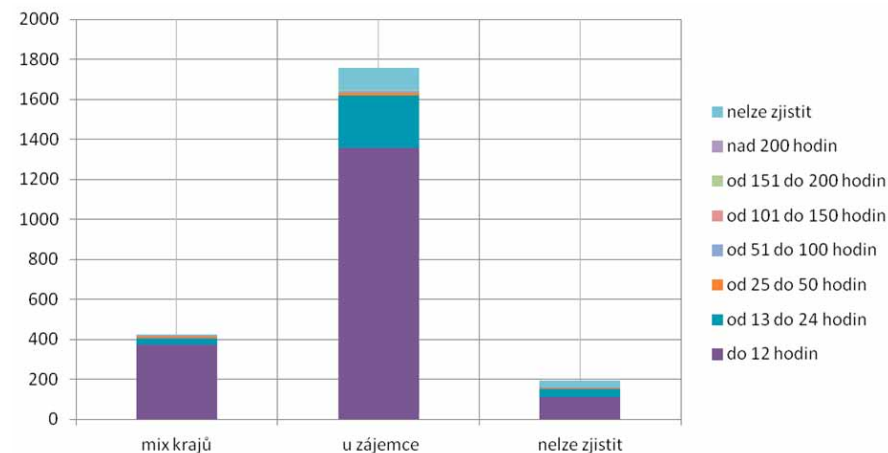
Dalším významným prvkem je zamyšlení se nad tím, zda psychoterapeutické či psychosociální výcviky nabízené sociálním pracovnícím a pracovníkům skutečně 1) přispívají k rozvoji schopností, znalostí a dovedností sociálních pracovníků a pracovníků, 2) a jsou užitečné pro výkon výše uvedených pomocných, podpurných nebo kontrolních činností sociální práce. Zde lze vyslovit domněnku, že *existuje řada specifických tréninků a výcviků, které mohou další vzdělávání v sociální práci*

velmi obohatit a být pro praxi sociální práce užitečnější. Může jít o vzdělávání v oblasti poznávání problémů, nastavování intervencí, rozvoj mezioborové spolupráce, vyhodnocování účinnosti intervence atd.

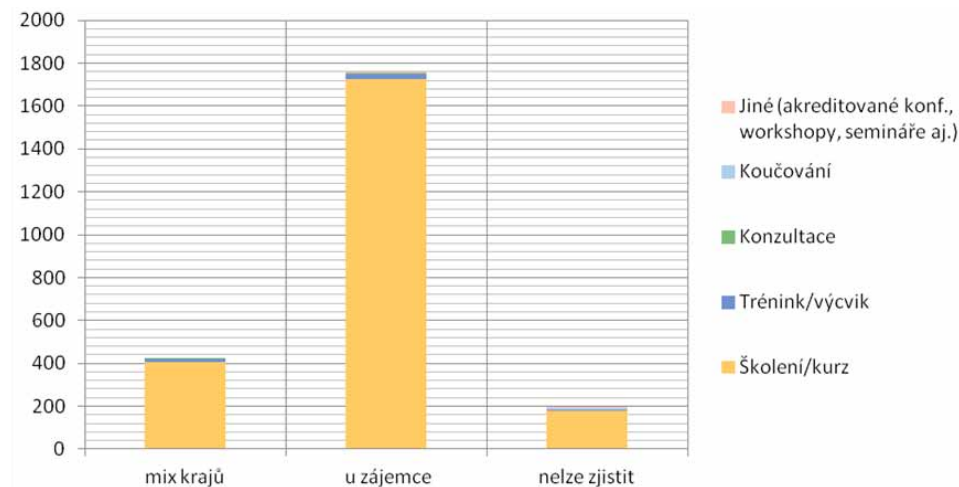
Další částí analýzy je popis nabídky vzdělávání ve dvou a více krajích v ČR. V této části je analyzováno zbývajících 2 374 vzdělávacích akcí, kterým jsme v předcházející části nevěnovali pozornost, jelikož nejde o lokálně specifickou nabídku. Analyzované vzdělávací akce jsou nabízeny ve více krajích či na celém území ČR a realizují je zejména vzdělavatelé z velkých měst (Praha, Brno, Ostrava, Plzeň). Tuto skupinu vzdělávacích akcí analyzujeme jako jednu skupinu, u které nerozlišujeme, kde jsou nabízeny. Je to způsobeno tím, že 1) rozlišení různých kombinací krajů a 2) zjištění místa realizace vzdělávacích akcí „u zájemce“ přesahuje časové (a tedy finanční) kapacity zadavatelů našeho výzkumu.

Dříve, než přejdeme k popisu analyzovaného, je třeba zdůraznit, že *naprostou většinu nabídky vzdělávání ve dvou a více krajích v ČR tvoří nabídka vzdělávání u zájemce (74 %)*, k němuž vzdělavatel přijede a vzdělávání realizuje na místě, které si zvolí sám zájemce. U 8 % nabídky nebylo možno zjistit bližší informace.

Z grafu 2 na následující straně lze zjistit strukturu nabídky dle časové dotace nabízených kurzů. Stejně jako u lokálně specifické nabídky i zde *jednoznačně převažují krátkodobé kurzy do 12 hodin, následované krátkodobými kurzy od 13 do 24 hodin*. Střednědobé a dlouhodobé další vzdělávání, které je vhodné pro sociální pracovníce a pracovníky, je nabízeno ojedinelé. Lze je počítat na jednotky, takže i zde je možno uvažovat, že naplnění zákonných povinností vzdělávat pracovníky významně formuje nabídku vzdělávání. Ta ale může reagovat na poptávku, takže



Graf 2: Strukturace nabídky dle časové dotace vzdělávací akce



Graf 3: Strukturace nabídky dle typu vzdělávací akce

není jasné, co zákonná povinnost vzdělávat se v určitém minimálním rozsahu za rok formuje: nabídku vzdělávání, nebo poptávku po vzdělávání? Odpověď na tuto otázku je nad rámec předkládané analýzy, takže ji nechme nezodpovězenou.

Pohlédneme-li na nabídku perspektivou typu vzdělávací akce (graf 3 na předcházející straně), zjistíme, že i zde domínuje nabídka školení či kurzu. I zde klasická frontální výuka a v zásadě pasivní příjem informací od vzdělavatele významně převažují. Jiné typy vzdělávacích akcí se vyskytují ojediněle. Školení a kurzy tvoří 98 % nabídky vzdělávacích akcí u zájemce a více než 96 % nabídky v různých krajích.

Nabídka z perspektivy témat kompetenčního rámce

V poslední části předkládané analýzy bude představeno „napojení“ nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci na realizátory projektu vytvořený seznam tematických okruhů. Tyto tematické okruhy byly odvozeny z Rámce odborných kompetencí pro profesionální výkon sociální práce dle Britské asociace sociálních pracovníků. Realizátorky projektu definovaly následujících 11 témat, která dále v textu ponese označení „témata kompetenčního rámce“:

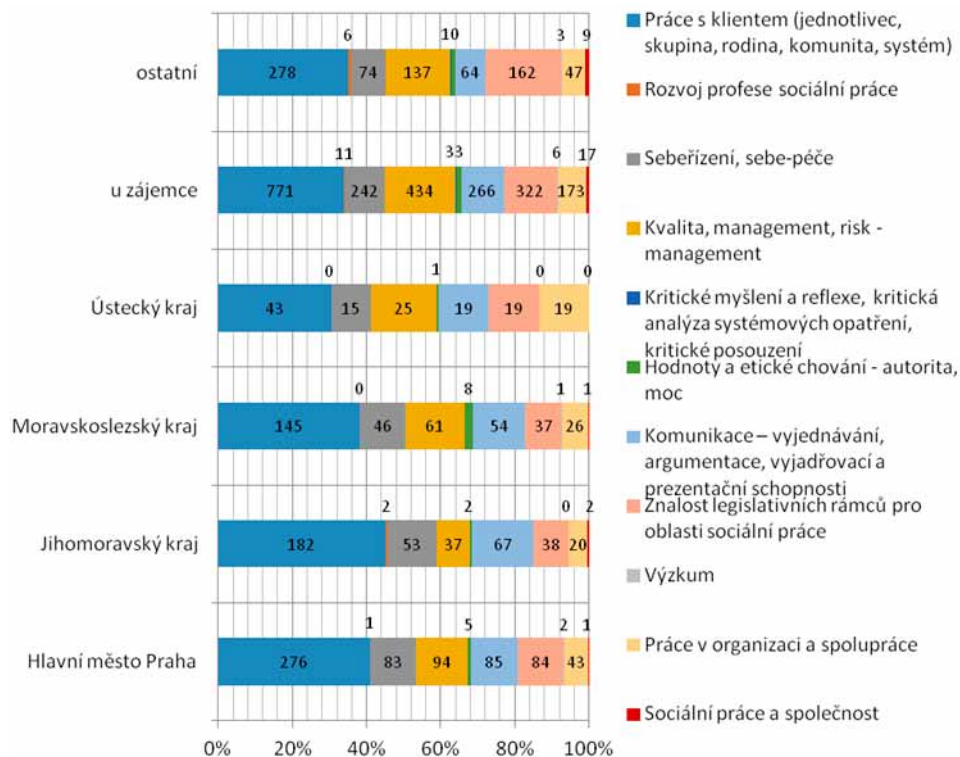
- 1 práce s klientem (jednotlivec, skupina, rodina, komunita, systém);
- 2 rozvoj profese sociální práce;
- 3 sebe-řízení a sebe-péče;
- 4 kvalita, management, risk-management;
- 5 kritické myšlení a reflexe, kritická analýza systémových opatření, kritické posouzení;

- 6 hodnoty a etické chování, autorita a moc;
- 7 komunikace – vyjednávání, argumentace, vyjadřovací a prezentační schopnosti;
- 8 znalost legislativních rámců pro různé oblasti sociální práce;
- 9 výzkum v/o/pro sociální práci;
- 10 práce v organizacích a spolupráce;
- 11 sociální práce a společnost.

Tematická analýza nabídky dalšího vzdělávání v roce byla časově nejnáročnější, neboť každá jednotlivá vzdělávací akce byla výzkumníkem posouzena dle názvu a dostupného obsahu a byla označena příslušným kódem 1 až 11, který odkazoval k právě představeným tématům kompetenčního rámce. Jedna vzdělávací akce mohla rozvíjet i více kompetencí. Zde je nutno přiznat, že při „labelování“ vzdělávacích akcí nedocházelo k validaci dalšími výzkumníky, takže napojení nabídky vzdělávání na jednotlivá témata bylo uskutečněno z perspektivy porozumění jednoho výzkumníka.

Navíc nabídka vzdělávacích akcí není akreditačními orgány ani vzdělavateli formována představou, že by jednotlivé vzdělávací akce měly rozvíjet tu kterou námi definovanou kompetenci. Samotné vzdělávací akce nejsou ani vzdělavateli prezentovány tak, že rozvíjí tu kterou kompetenci. To lze vnímat jako určitý nedostatek, jelikož u řady akcí bylo těžké rozhodnout, na jaké kompetence je „napojit“. Pro přesné „napojení“ by bylo třeba absolvování akce, či rozhovorů se vzdělavateli, kteří ji nabízejí či pracovníci, které je absolvovaly. Toto budiž vnímáno jako limit této části analýzy.

Na základě tohoto limitu lze formulovat doporučení pro akreditační orgány či regulátora povolání sociální práce. Pokud



Graf 4: Porovnání nabídky vzdělávání dle témat

bude vůle o určité uchopení a formování nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci, bude třeba nastavit oblasti, které mají být vzděláváním rozvíjeny (v našem případě jde o kompetence). Bez stanovených oblastí rozvoje dalšího vzdělávání není možné další vzdělávání kontrolovaně rozvíjet dle plánu orgánu, který odpovídá za regulaci povolání sociálního pracovníka/pracovnice, a tento plán vyhodnocovat a upravovat.

Také je třeba si uvědomit, že formulace vzdělávacích aktivit užívaly jiného jazyka, než je jazyk formulace kompetencí. Formulace vzdělávacích aktivit je uskutečněna zejména jazykem praxe, zatímco jazyk kompetencí je převážně jazykem teorie. Lze předpokládat, že právě uvedené ovlivňuje i obsah vzdělávání, který např. v tematické oblasti „práce s klientem“ neoperuje tolik znalostmi teorie (viz výše body a–h), ale spíše znalostmi praxe obohacené vhodnou teorií. Výzkumník při rozřazování implicitně operacionalizoval, tedy překládal z jazyka teorie do jazyka praxe a zpět. Ani tento výzkumný krok neprošel validací dalším výzkumníkem, odpovídá tedy individuálnímu porozumění autora předkládané analýzy.

Ale zpět k výsledkům analýzy. Graf 4 na straně 44 umožňuje porovnání mezi jednotlivými regiony či nabídky „u zájemce“. Je zde patrné, že z hlediska témat kompetenčního rámce se téměř nedostává pozornosti následujícím tématům: sociální práce a společnosti, rozvoje profese sociální práce, výzkumu a kritického myšlení. Téma hodnot a etického chování se objevuje, je ovšem otázkou, zda je tato nabídka adekvátní. Naproti tomu dominujícími tématy jsou práce s klientem, kvalita, management, komunikace, sebe-řízení a sebe-péče a znalost legislativy.

U absence témat i adekvátnosti nabídky je nutné zvažovat čtyři pohledy: optiku nabídky vzdělavatelů (zda se jim téma, resp. určitou kompetenci vyplatí rozvíjet, či zda ji chtějí

rozvíjet), *optiku vzdělávaných* (zda jsou si určité kompetence vědomi a chtějí ji rozvíjet), *optiku organizací nesoucích náklady* (zda se jim rozvoj dané kompetence u pracovníka/ice vyplatí a budou z něj mít užitek) a *optiku regulačního orgánu* (zda očekává, že určitá kompetence bude kultivována). Ze všech právě užitých perspektiv lze formulovat řadu otázek, na které bohužel nemáme odpovědi. Ty musí počkat na další výzkum či vyjádření odpovědných subjektů.

Tuto část analýzy uzavřeme představením indikace tendence k nabízení vzdělávání, které rozvíjí různé typy témat, resp. rozvíjí různé kompetence. Z grafu 5 na následující straně plyne jednoznačná tendence k rozvoji kompetence práce s klientem. Jihomoravský kraj v tomto významně vede. Vzdělavatelé v Ústeckém kraji tendují k rozvíjení i jiných kompetencí, jako jsou kvalita a management, práce v organizacích a spolupráce i komunikace. Ve zbytku krajů („ostatní“) je tendence vzděláváním rozvíjet kompetenci znalost legislativních rámců.

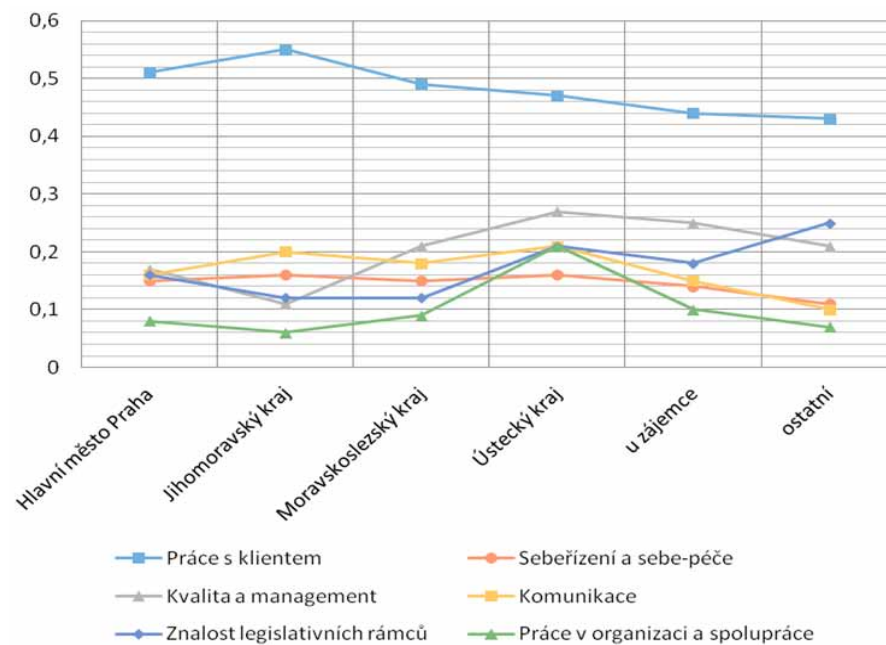
Shrnutí zjištěného z analýzy nabídky dalšího vzdělávání: Nabídka je dominantně zaměřená na krátkodobá školení a kurzy. Vzdělavatelé mají tendence nabízet zejména vzdělávání, které přispívá k naplnění minimálních nároků na vzdělávání sociálních pracovníků dle zákona. Téměř neexistuje střednědobé a dlouhodobé další vzdělávání v sociální práci. Výjimečně lze nalézt i jiné typy a formy vzdělávání, jako jsou např. konzultace či výcviky. Výcviky ale jsou zejména psychoterapeutické a psychosociální, jelikož neexistují výcviky a tréninky v sociální práci.

Dominantními vzdělavateli jsou zaměstnavatelé sociálních pracovníků a pracovníků, jejich vzdělávací střediska a vzdělávací agentury. Většina vzdělávacích akcí je akreditovaná, v krajích, kde je vysoký poměr neakreditovaných vzdělávacích akcí, lze

zvažovat, zda nejde o obchodní reakci na nedostatečnou nabídku akreditovaného vzdělávání.

Přehlížena jsou témata sociální práce a společnosti, rozvoje profese sociální práce, výzkumu, a kritického myšlení (u kritického myšlení je třeba zmínit, že z dostupných dat nebylo možno zjistit, zda je kritický či reflexivní aspekt přítomen v nabídce – zachycená absence tématu představuje, že v nabídce nejsou akce, které explicitně rozvíjí kritické myšlení a reflexivitu).

Při neexistenci, či nedostatečné rozvinutosti nabídky urči-



Graf 5: Indikátor tendence k nabízení vzdělávání ve vybraných tématech

tého tematického vzdělávání rozvíjejícího určitou kompetenci je nutné zvažovat 4 pohledy (platí i pro dlouhodobost a formy vzdělávání): *optiku nabídky vzdělavatelů* (zda se jim dané téma vyplatí rozvíjet, či zda ji chtějí rozvíjet), *optiku vzdělávaných*

(zda jsou si dané kompetence vědomi a chtějí ji rozvíjet), *optiku organizací nesoucích náklady* (zda se jim rozvoj dané kompetence u pracovníka/ice vyplatí a budou z něj mít užitek) a *optiku regulačního orgánu* (zda očekává, že daná kompetence bude kultivována).

Při uplatňování těchto pohledů je vhodné se zamyslet nad řízením nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci a nad způsoby, jak je to možné dělat. Zde vyvstává řada otázek, na které není jasná odpověď: Kdo by to měl dělat? Regulační autorita nebo někdo jiný? Nechat na „volném trhu“ vzdělávání? Pokud řídit, tak co bude tvořit „must“, který naznačí, co je preferováno a co nikoliv? Jak se to bude dělat v praxi? Jak bude vymáhána „dobrá praxe“ (tedy praxe, která naplňuje preferované)?

Ideál na závěr

Pro naplnění posledního cíle textu je třeba definovat ideál, k němuž by mohlo být žádoucí směřovat v dalším vzdělávání v sociální práci (ale i v kvalifikačním vzdělávání, které umožňuje vstup do oboru). Domnívám se, že ideálem je komplexně připravený sociální pracovník či pracovnice, který je schopen dělat tyto základní činnosti:

- posuzovat problémy, před nimiž se svými klienty stojí;
- vyhodnocovat možnosti intervencí;
- designovat intervence;
- intervenovat;
- vyhodnocovat uskutečněné intervence a jejich efekty;
- poučit se z vyhodnoceného.

Tento sled činností sociální práce je přitom schopen dělat

kdekoliv na poli sociální práce v jakémkoliv institucionálním prostoru působnosti (samozřejmě po určitém specifickém zaškolení).

Ideálem je tedy pracovník či pracovnice se silným univerzálním základem (vstupní vzdělávání), který rozvíjí prostřednictvím dalšího vzdělávání tak, aby *zvyšoval svůj „potenciál zásahu“* (tj. portfolio vhodných teorií sociální práce a praktických teorií) při

- zvyšování schopností jedince či skupiny naplňovat sociální role;
- usměrňování nároků na jedince či skupinu v určité sociální roli;
- podporování vzájemně uspokojivých interakcí mezi lidmi (a jejich výtvoři: organizacemi, institucemi).

Přitom je žádoucí si uvědomit, že v sociální práci nejde o pomoc problematicky definovaným cílovým skupinám, jde o sociálně-pracovní přínos k řešení složitých, provázaných a často velmi nepřehledných sociálních problémů, jako jsou např. chudoba, závislosti, bezdomovectví, sociální vyloučení, kriminalita, diskriminace. Vzdělávání v sociální práci (kvalifikační/vstupní i další/navazující) by nemělo reprodukovat optiku cílových skupin, ale mělo by se zaměřit na konkrétní a účinnou sociální práci při řešení komplexních sociálních problémů.

V posledních letech se diskutuje nízká míra profesionalizace sociální práce mnohem častěji, než možný přínos sociální práce k řešení konkrétních společenských problémů. Příkladem je např. projekt *Buďme profi!* Diskutující se přitom více zabývají sami sebou než tím, čím mohou přispět lidem ve společnosti. Přitom často zapomínají na nezpochybnitelný fakt: sociální

pracovnice a pracovníci v ČR nikdy nebudou samostatnými a nezávislými profesionály (jako jsou např. kliničtí sociální pracovníci v USA), vždy budou součástí organizací, které jsou pro ně základním vztahovým prvkem a kontextem pro vše, co v práci dělají (Seden, 2008).

Základní vstupní kvalifikační vzdělávání a další vzdělávání v sociální práci by mělo rozvíjet sociální pracovnice a pracovníky tak, aby byli schopni v různých organizacích vykonávat všechny potřebné činnosti sociální práce na poli sociální práce v rámci různě kultivovaného institucionálního prostoru působnosti směrem k řešení složitých sociálních problémů. Nabídka vzdělávání by tomuto měla odpovídat. Odpovídá? Předložená analýza nabídky říká, že zatím nikoliv.

Literatura a zdroje

- BALÁŽ, Roman. *Analýza nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci v roce 2019*. Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2020. Podkladový materiál projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.
- GRUBER, Oliver. Institutionalising a cross-sectional policy area? Ministerial competences for migrant integration in EU member states. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2016, 43(11), 1923–1942. ISSN 1469-9451.
- KELLER, Jan. *Sociologie organizace a byrokracie*. 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-86429-74-8.
- MEYER, Renate E. A Processual View on Institutions. A Note from a Phenomenological Institutional Perspective. In: REAY, Trish, ZILBER, Tammar B., LANGLEY, Ann a TSOUKAS, Haridimos. *Institutions and organizations: A Process View*. Oxford: Oxford University Press, 2019, s. 33–41. ISBN 019884381X.
- NORTH, Douglass. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance (Political Economy of Institutions and Decisions)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 978-0521397346.
- PAYNE, Malcolm. *Modern social work theory*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0190615246.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- SEDEN, Janet. Organisations and organisational change. In: FRASER, Sandy a MATTHEWS, Sarah (ed.). *The Critical Practitioner in Social Work and Health Care*. London: Sage Publications, 2008, s. 169–186. ISBN 9781412948418.
- WASHINGTON, John a PAYLOR, Ian. Europe, social exclusion and the identity of social work. In: *European Journal of Social Work*, 1998, 1(3), s. 327–338. ISSN 1369-1457.

Vzdělávání jako součást rozvoje zaměstnance

Hodně příspěvků dnes bylo a ještě bude o vzdělávání v sociální práci, konečně dopolední program to potvrdil. Proto jsem si řekl, že bude dobře na to nahlédnout trošku ze širšího hlediska – tedy z náhledu na poskytování sociálních služeb jako celku.

V Armádě spásy už 8 let hodně pracujeme s tématem rozvoje zaměstnanců a vnímáme vzdělávání pouze jako určitou výseč toho rozvoje. Myslíme si, že rozvoj je širší a je potřeba pracovat s celým spektrem nástrojů, které se k tomu vztahují. Ve svých 20minutách se pokusím na toto nahlédnout z pozice manažera, protože pracuji jako ředitel poměrně velké organizace, i když ze zmiňovaných tří organizací je nejmenší. Podíváme se na to tedy z pohledu člověka, který řídí organizaci, z pohledu managementu, možná zabrousíme do otázek, které zazněly v dopoledním programu.

Když jsme v Armádě spásy začali pracovat se systematickým řízením lidských zdrojů, shodli jsme se, že je třeba nejprve stanovit, co vlastně má každý manažer ovládat, čemu má rozumět, kterým oblastem by měl hovět. Každý manažer by měl ideálně zvládat 3 věci: 1) rozumět kvalitě služby, kvalitě produktu, 2) rozumět ekonomice, 3) rozumět dobrému HR managementu. Řízení lidí – tedy tzv. HR management je tedy 1/3 odpovědností

každého řídicího pracovníka. Když jsme šli dál, tak jsme si řekli, že každý zaměstnanec prožívá určitý životní cyklus v práci. Možná ne nepodobný tomu, co prožívá klient, když přichází do našich služeb. Je tam přece také zjišťování, jestli ten člověk do té služby patří, je tam nějaká adaptace, je tam nějaké plánování služby a tak dál. A úplně stejně to vnímáme u zaměstnanců, u každého z nich. Na začátku je nějaká potřeba – člověk, který přichází jako klient do Armády spásy má nějakou potřebu a my na to potřebujeme najít odpověď. Ta se zhmotní do pracovní náplně, která se ustaví do organizační struktury. A pak přichází další fáze: nábor, výběr, dobrá adaptace, řízení výkonnosti, rozvoj a vzdělávání, navazující řízení kariéry, další postup atd.

Když se tedy díváme na tento životní cyklus a když se podíváme na 5. zastavení, vidíme vzdělávání a rozvoj.

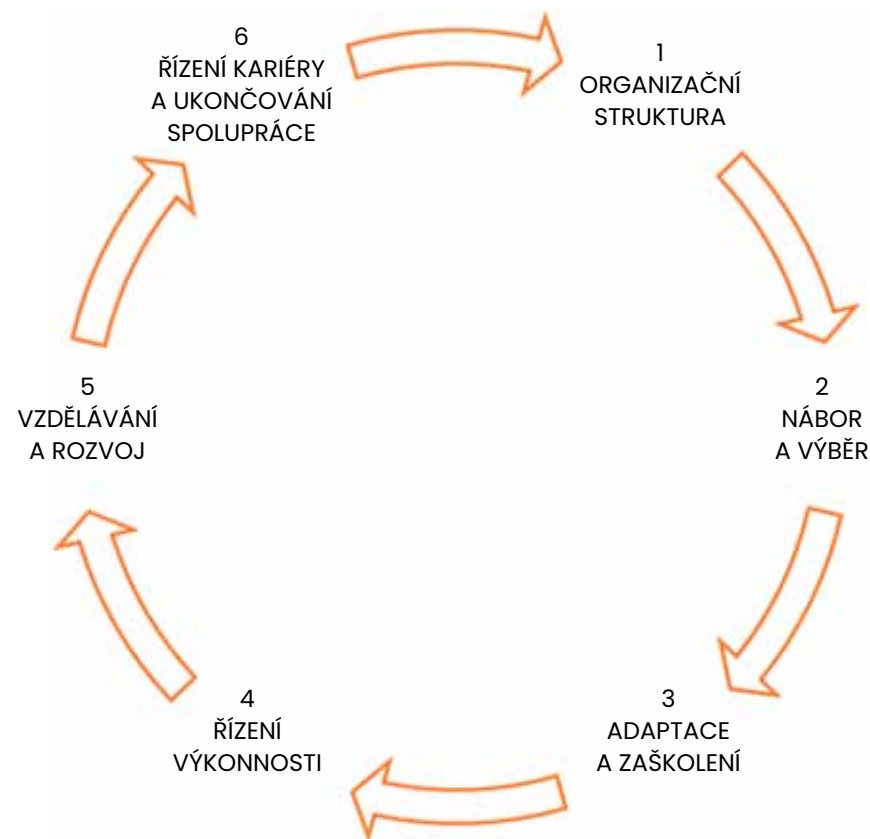
Rozvoj lidí vnímáme jako naprosto základní předpoklad k tomu, aby mohla být služba komukoli nabízena kvalitně.

Bez kvalitních lidí bude totiž kvalita pouze metodika napsaná na papíře.

Jsem přesvědčen, že investice do vzdělávání či přesněji řečeno do rozvoje lidí je tou nejdůležitější investicí, kterou firma může udělat, lhostejno, v jakém oboru podniká.

„Žádný podnik nevyroste k velikosti, pokud nevynalezne způsob, jak měnit nádeníky v ředitele.“ (Tomáš Baťa)

Citát tohoto významného podnikatele samozřejmě nehovoří o tom, že je třeba každého ze zaměstnanců dotáhnout do manažerského křesla. Každý člověk by měl být ale schopný nabrat svoje kompetence, vzít na sebe odpovědnost a v klíčových chvílích být reprezentantem té organizace/firmy, ve které působí. Jsem přesvědčen, že nejsilnější motivátor pro každého zaměstnance, tak, aby mohl dělat dobře, odpovědně a pečlivě svoji práci, je důvěra v něj a v jeho schopnosti.



Dovolím si teď malou odbočku. Určitě řada z vás viděla film Království nebeské, kde se rytíř Balian při ochraně Jeruzaléma musí v jedné chvíli obejít bez cvičených vojáků a rytířů. Proto přítomným nařídí pokleknout a všechny je pasuje na rytíře. Oponenti mu říkají, že tak se z nich válečníci nestanou. A on odpovídá: „Stanou“.

Prostě jim dává plnou důvěru.

A tak já rozumím tomu Bařovu citátu.

Jak už jsem řekl, neznamená to, že se všichni stanou řídicími pracovníky, (a že už jsem zaznamenal situaci, že bylo několik manažerů a jen jeden výkonný pracovník), ale je potřeba dávat kompetence lidem nehledě na jejich pozici. I pracovník na vrátnici na azylovém domě musí být kompetentní rozhodovat v dilematických situacích, možná někdy těžších, než manažer u „zeleného stolu“.

Rozvoj zaměstnanců je proces, je zaměřený v našem pohledu na zvýšení informovanosti, dovedností a postojů zaměstnanců. Zaměření se na postoje/hodnoty totiž vnímám jako naprosto nejefektivnější složku rozvoje lidí. Dnes už v několika příspěvcích i diskuzích zaznělo, že je to důležité.

Vzdělávání je nástroj rozvoje. Rád bych zdůraznil, že vzdělávání nesmí být vnímáno jako formální povinnost (zákon samozřejmě je potřeba naplnit). Stejně tak ale nesmí být vzdělávání samoučelnou aktivitou, ve smyslu, že je prestižní mít vlastní vzdělávací oddělení, které dokáže udělat 60 nebo 1 000 kurzů a máme to naplněné. A není to ani pouhý motivační benefit.

Má to být nástroj k tomu, aby člověk rostl ve své roli, lhostejno, jak dlouho v ní je. Jsem přesvědčený, že je to nikdy nekončící proces.

Navážu také na kolegu, který prezentoval analýzu nabídek vzdělávání v našem segmentu. Velké množství nabídek, které

přichází, je zaměřeno na to, CO máme dělat, část vzdělávání je zaměřeno na to JAK to máme dělat, ale naprosté minimum nabídek je zaměřeno na to „PROČ“.

Přitom je to v zásadě to nejdůležitější. Pro jakoukoliv činnost v životě bych měl vědět, proč to či ono dělám. Když mám jasnou odpověď na tuto otázku, tak mám větší šanci se v životě zorientovat.

Jsem moc vděčný za prezentaci Martina Bednáře a jsem rád, že i profesionální instituce začínají jít touto cestou. V Armádě spásy jsme dlouze debatovali nad tím, zda vytvořit vzdělávací firmu (s. r. o.) a být také vzdělavatel a nabízet to dále, částečně by nás to možná mohlo živit. Nakonec jsme tyto myšlenky odsunuli a řekli jsme si, že se budeme soustředit na dobrý nástroj pro rozvoj našich lidí a na pokrytí toho, co nám nenabídnou profesionálové zvenku.

Jsme totiž přesvědčeni, že některé věci se zvenku nakoupit nedají. Zpracovali jsme si interní koncepci vzdělávání, která obsahuje analytickou část, obsah zaměření, formy interního vzdělávání, a především podpory interních lektorů, protože si jsme jisti, že tak jako nemůže dobře řídit lidi člověk, který není 100% motivovaný a 100% nevěří podniku, který vede, tak lektor, který není 100% přesvědčený o tom, co sděluje, tak nemůže účastníky vzdělávání o ničem přesvědčit. Možná tak jen okrajově, ale nestrhne je.

Chceme, aby lektoři byli „těžcí insideři“, kteří velmi dobře vědí „PROČ“.

Interní vzdělávání nevnímám jako všelék a chci, aby zůstávalo menšinovým nástrojem, který bude dokrývat to, co je dostupné na trhu. Pro zaměstnance je důležité si držet kontakt s lidmi z dalších organizací zvenku, ale některé věci si bez interního vzdělávání nedovedeme představit.

Specifikum interního vzdělávání je projekce hodnot a postojů do jednotlivých produktů, které v rámci vzdělávání nabízíme (ať už je to management, kurz na řízení lidí, přímá péče, dopomoc v účetnictví), všude se to snažíme držet.

Vzdělávání má klíčovou roli v podpoře růstu zaměstnanců. Jak jsem říkal v úvodu, v Armádě spásy nebude nikdy 900 ředitelů, ale je jasné, že lidé rádi vidí možnost rozvíjet se. Tak proč se nestát interním lektorem Armády spásy, když to bude mít nějakou prestiž a když bude nějaká možnost jít dál, posunout se v profesním životě.

Analýza vzdělávacích potřeb je zaměřená na potřeby organizace (zadání managementu, strategické plány, výstupy z kontrol z auditu, které metodici vyhodnocují a analyzují), potřeby zaměstnanců (u nás je to 1× ročně v rámci pravidelného hodnocení, kdy se s každým zaměstnancem připravují plány rozvoje na další období a z těch se potom generují a sumarizují podněty, které jsou jako zakázka do oddělení interního vzdělávání) a potřeby uživatelů.

Cílem koncepce vzdělávání je jednoznačně myslet na všechny pracovní pozice v Armádě spásy. Horizontálním tématem jsou právě hodnoty.

Ambice, aby člověk hodnotami žil, je samozřejmě ideál. Je to velká ambice, určitě chceme stát nohama na zemi, ale rádi bychom, aby nebyli zaměstnanci v práci stahováni hodnotou, která v jejich životě nemá smysl, to by bylo samozřejmě špatně.

Formy vzdělávání nebudu probírat, řada z nich tu dnes i zazněla. Určitě se snažíme etablovat větší a větší procento dlouhodobějších kurzů, i když tam je velká možnost využívat nabídek profesionálů a za to jsem moc rád. Zmínil bych zde ale nástroj, který nazýváme mentoring.

Ať už jste se účastnili kurzů jakékoliv organizace na jakémkoliv

místě v ČR, tak jste už určitě někdy zažili ten pocit, že na kurzu byla nejlepší přestávka a vy jste si s kolegy mohli popovídat o tom, co vlastně funguje, co nefunguje, jak to máme my a jak vy. My jsme se jeden takový nástroj pokusili připravit v Armádě spásy, kdy se v 6 hodinách snažíme sdílet praxi a pod vedením interních mentorů promítat do každého tématu i hodnoty. Je to velká „přestávka“ a my ji zaměstnancům rádi zaplatíme.

Už jsem dnes mluvil o tom, že je určitě důležité investovat čas do lektorů, hodně sázíme na to, aby tito lidé byli hodně orientovaní na hodnoty.

Interní vzdělávání prochází samozřejmě i nějakým hodnocením a vyhodnocováním po stránce obsahové a spokojenosti účastníků. Snažíme se nacházet způsoby vyhodnocování i dopadů vzdělávání do praxe.

Jak jsem uvedl v úvodu, vzdělávání je součástí systematického rozvoje zaměstnanců.

Klíčová je práce s motivací a právě s hodnotami.

Všechno ostatní se dá nějak pobrat nebo naučit, ale pokud člověk nemá motivaci, nežije hodnotami organizace, nemá jasno v „PROČ“, pak bude stěží vykazovat tah na branku.

Cílem je kompetentní dospělý a motivovaný pracovník.

Zakončím citátem Jana Wericha: „Jestli něco neumíš, naučíme tě to, jestli nemůžeš, pomůžeme ti, jestliže nechceš, nepotřebujeme tě“.

Učící se Slezská diakonie v kontextu společenských výzev

Slezská diakonie je nestátní nezisková organizace založená v roce 1990 Slezskou církví evangelickou a.v. Posláním Slezské diakonie je poskytovat kvalitní služby v sociální oblasti potřebným lidem na základě křesťanských hodnot. Naše identita je postavena na 9 klíčových hodnotách, kterými jsou: Ježíš Kristus jako zdroj víry a vzor pro naši práci a život, člověk jako jedinečné Boží stvoření, respekt, týmová spolupráce, zodpovědnost, osobní přístup, láskyplné vztahy, osobní růst a transparentnost.

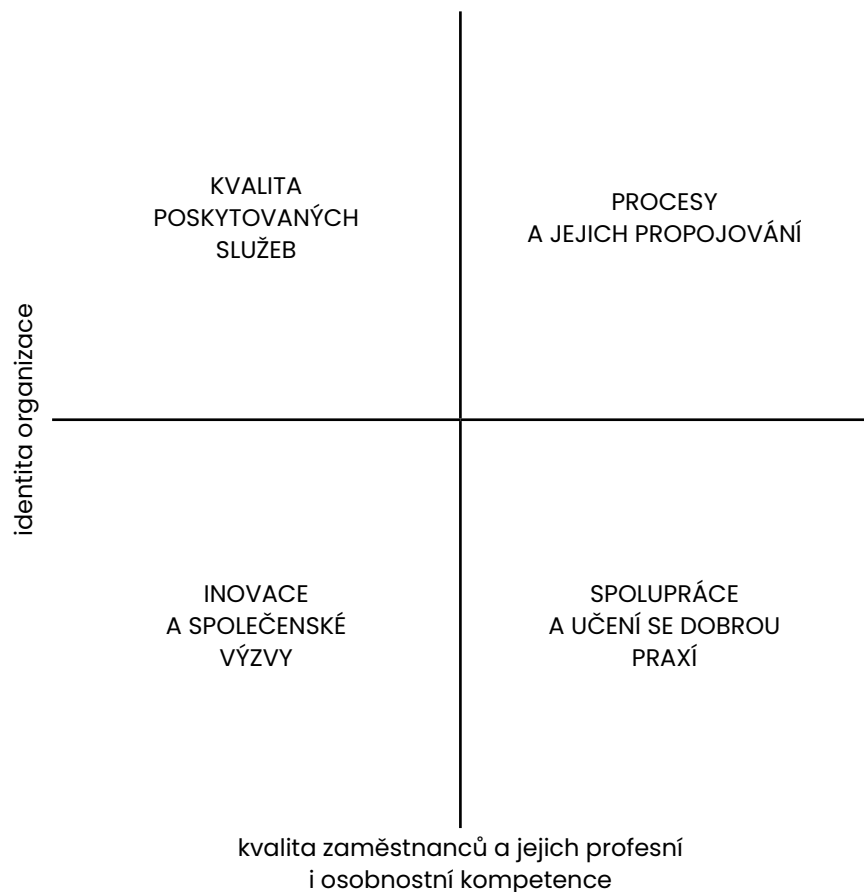
Svou činnost vyvíjí Slezská diakonie v celém Moravskoslezském kraji a také v kraji Jihomoravském a celkově poskytuje 111 registrovaných sociálních služeb pro širokou škálu potřebných osob. V rámci terénních, ambulantních i pobytových služeb tak získává podporu a péči více než 8 500 osob ročně, a to prostřednictvím více než 1 000 zaměstnanců a 200 dobrovolníků ročně. Slezská diakonie realizuje své aktivity pro osoby se zdravotním postižením, seniory, osoby bez přístřeší, rodiny s dětmi, mladé lidi a další osoby v nepříznivé životní situaci.

Kromě poskytování sociálních služeb se věnujeme také problematice sociálně-právní ochrany dětí v rámci provázení pěstounských rodin, realizujeme dobrovolnické aktivity v rámci

národního i mezinárodního dobrovolnictví, provozujeme Středisko potravinové a materiální pomoci a věnujeme se sociálnímu podnikání i sociálnímu bydlení. Vzdělávání zaměstnanců realizujeme zejména prostřednictvím vlastního vzdělávacího střediska – Diakonického institutu.

Společenské a ekonomické výzvy a změny v České republice i v Evropě v období posledních 30 let přinášejí mnohé výzvy také pro sektor sociálních služeb, který potřebuje být schopen reagovat na měnící se potřeby lidí ve společnosti a také osob stojících na jejím okraji. V posledních desetiletích probíhají jak změny pozitivní, např. transformace ústavní péče pro osoby se zdravotním postižením, zvýšení důrazu na kvalitu poskytovaných sociálních služeb, rozvoj terénních a ambulantních služeb umožňující lidem zůstat ve svém přirozeném prostředí, přestože čelí obtížím spojeným s věkem nebo se zdravotním znevýhodněním apod. Jsme také svědky výzev spojených se stárnutím populace, nárůstu počtu osob s komplexnějšími a propojenými problémy nebo rostoucího počtu osob s různou formou závislostí, a to již v mladém věku. To vše vede organizaci, jakou je Slezská diakonie, k potřebě neustále se učit, rozvíjet své znalosti a dovednosti, být schopna reagovat na změny, inovovat a být otevřená k dialogu a spolupráci na místní, národní i mezinárodní úrovni.

Ve Slezské diakonii se již od počátku věnujeme rozvoji zaměstnanců, kteří jsou nositeli kvality poskytovaných služeb, ale také rozvoji organizačních procesů, které poskytují rámec pro naši práci a udržují naši identitu živou a srozumitelnou. Jako učící se organizace tak můžeme naši praxi definovat prostřednictvím čtyř prvků, které je možno znázornit v nákresu na straně 60.



Kvalita poskytovaných služeb

Systematická práce na zvyšování kvality poskytovaných sociálních služeb je realizována od roku 2003 a to velmi často s podporou projektů spolufinancovaných ze zdrojů EU. Postupně byl vypracován systém podpůrných a kontrolních aktivit, které jsou zacílené na jednotlivé služby. Specifikem Slezské diakonie je široká škála poskytovaných sociálních služeb se zaměřením na různorodé cílové skupiny i různé formy poskytování služeb. To přináší výzvu i pro řízení kvality a rozvoj zaměstnanců.

V rovině podpůrných aktivit se tak věnujeme jak přímé podpoře kvality služeb prostřednictvím jednodenních konzultací s externími konzultanty, ale zapojujeme také vlastní zaměstnance, tzv. podporovatele a metodiky. Podporovatelé jsou zaměstnanci, kteří jsou metodicky vedeni a proškolení v oblasti kvality a poskytují službám zpravidla krátkodobější podporu před a/nebo na konzultacích. Metodici jsou zaměstnanci, kteří se dlouhodobě věnují metodické podpoře služeb. Spolupráce s externími konzultanty považujeme za jednu z významných částí rozvoje kvality služeb, protože přinášejí pohled z vnějšku, zpětnou vazbu i nové výzvy a oblasti pro další směřování ve kvalitě.

Kromě těchto konzultačních aktivit nabízíme službám také třídní audit kvality s účastí externích odborníků nebo řadu vzdělávacích aktivit ke kvalitě.

Součástí systematické práce na kvalitě jsou odborné metodické platformy tzv. cechy, pro jednotlivé druhy sociálních služeb, kde mohou pracovníci sdílet své metodické otázky, dobrou praxi i dilemata.

Kontrolní složka práce na kvalitě zahrnuje vlastní kontrolní systém tzv. monitoringy kvality, které jsou realizovány ve

spolupráci s externími odborníky a zástupci ústředí Slezské diakonie. Monitorinky jsou jednodenním vstupem do služby a ověřují kvalitu „tady a teď“. Přinášejí vhled propojující procesy v organizaci a požadavky vybraných standardů kvality. V roce 2018 proběhla inovace monitoringů a rozšíření jejich zaměření na propojení personálních procesů a kvality, což přineslo řadu pozitivních efektů v rozvoji kvality.

V rámci systematické práce na kvalitě pak ověřování kvality služeb a naplňování opatření ke kvalitě řídí vedoucí zaměstnanci v konkrétních službách a oblastech naší práce. Odpovědnost za kvalitu poskytovaných služeb je tak rozložena do jednotlivých úrovní vedení organizace tak, aby to byl živý, flexibilní a funkční systém.

Práce na kvalitě je zarámována celou škálou a systémem vzdělávacích aktivit, které jsou pro zaměstnance organizovány především ve spolupráci s vlastním vzdělávacím střediskem – Diakonickým institutem, jež ročně zrealizuje téměř 100 vzdělávacích kurzů, ale také ve spolupráci s dalšími vzdělavateli pohybujícími se na trhu. Kvalita vzdělávání je jednou z klíčových podmínek rozvoje zaměstnanců, proto na ni klademe velký důraz a cílíme na definované potřeby zaměstnanců ve vztahu k potřebám klientů i služby jako takové. Pro další období je výzvou zaměřit se na konkrétnější hodnocení dopadu vzdělávacích aktivit do praxe našich služeb, tedy na to, jakým způsobem vzdělávání proměňuje hodnoty, postoje a chování našich zaměstnanců i samotnou kvalitu poskytovaných služeb.

Uvědomujeme si, že práce na kvalitě je nekončícím procesem tak, jak se mění a vyvíjí potřeby zaměstnanců, klientů, organizace i společnosti, nicméně systematická podpora rozvoje pracovníků je cestou, která přináší své ovoce.

Procesy a jejich propojování

Druhým prvkem učící se organizace jsou procesy a jejich propojování.

V letech 2016–2018 jsme ve Slezské diakonii realizovali projekt Zefektivnění chodu Slezské diakonie (ZECHO) financovaný ze zdrojů Evropského sociálního fondu, který byl z velké části zacílen na procesní řízení a propojování procesů v personální práci s procesy ve kvalitě poskytovaných služeb. Projekt přinesl mnohé zajímavé myšlenky a potvrdil důležitost propojení kvality a rozvoje zaměstnanců s kvalitou služeb. Zároveň projekt přinesl zaměření se na kvalitu procesů v organizaci v širším kontextu s myšlenkou, že kvalitu služeb tvoří především kvalitní lidé.

Podarilo se nastavit a inovovat systém hodnocení zaměstnanců tak, aby přinášel podněty k rozvoji zaměstnanců v oblasti vzdělávání, ale i osobnostního rozvoje. Hodnocení zaměstnanců, které probíhá celooorganizačně jednou ročně, je složeno z části hodnoticích a části rozvojové, kdy v rámci plánu osobního rozvoje definuje vedoucí zaměstnanec spolu s pracovníkem jeho rozvojové potřeby. Ty navazují jak na osobní preference a potřeby pracovníka, tak na potřeby služby, klientů či trendy a inovace v řešené oblasti činnosti. Výstupy z plánů osobního rozvoje zaměstnanců pak zpracovávají zaměstnanci personálního oddělení do komplexního výčtu vzdělávacích potřeb, na který reaguje oddělení kvality vytvořením nabídky vzdělávacích a rozvojových aktivit na další období. Tento propojený systém umožňuje reagovat cíleně na rozvojové potřeby zaměstnanců i organizace.

Podpora a rozvoj zaměstnanců v širším kontextu přináší řadu výzev v oblasti personální práce, proto došlo v posledních letech k významnému posunu ve kvalitě personálních procesů jako je nábor a výběr zaměstnanců, jejich zácvik, motivace i rozvoj.

Nejsou to však jen samotné procesy, ale je to také kultura organizace a její identita i inovativní projekty, které přinášejí nové impulsy a možnosti. V posledních letech tak ve Slezské diakonii běží několik kampaní zaměřených na zaměstnance, např. projekt k age managementu, kampaň Společnou cestou ke zdraví nebo kampaň podporující status sociální práce, které jsou realizovány ve spolupráci s vysokými školami, VOŠ nebo středními školami.

Jedním z důležitých rozvojových prvků je spolupráce se školami a poskytování prostoru studentům sociálních oborů k realizaci svých praxí. Kontakt s praxí již během studia vidíme jako klíčový pro kvalitu přípravy studenta a následně pro jeho začlenění se do pracovního procesu.

K budování statusu sociální práce a sektoru jako takového přispívají také PR aktivity jako např. online pořad MOZAIKA nebo online vysílání ke konkrétním tématům v pořadu S NÁMI.

Zaměření se na procesní řízení je jednou z výzev, před kterými nyní ve Slezské diakonii stojíme jako před příležitostí k efektivnějšímu nastavení procesů v organizaci, které přináší pro zaměstnance, klienty a další zainteresované strany srozumitelnější prostředí. Vidíme, že kvalita procesů v organizaci je rámcem pro to, aby se mohla rozvíjet také kvalita jednotlivých poskytovaných služeb.

Inovace a společenské výzvy

Inovace a společenské výzvy jsou třetím pilířem učící se Slezské diakonie. Inovativní metody vyžadují strategické plánování.

Tvorba strategie představuje jeden z nejvýznamnějších procesů řízení organizace. Kvalitně zpracovaná strategie a její implementace je výsledkem mnoha rozhodnutí strategické

povahy. Během strategického plánování vzniká představa, čím by se měla organizace v blízkém okolí zabývat a jakým způsobem bude uskutečňovat své předsevzetí. Podkladem pro toto plánování je Strategický plán.

V roce 2006 vznikl první Strategický plán Slezské diakonie, který se stal nejdůležitějším dokumentem v oblasti plánování. Od té doby se stalo strategické plánování nástrojem přípravy a realizace všech zásadních aktivit, které ve Slezské diakonii vznikají.

První strategický plán byl na 3 roky, pak jsme prodloužili dobu plánování na 4 roky.

V současnosti probíhá realizace Strategického plánu na období 2019 až 2022. V aktuálním strategickém plánu jsou konkrétně zohledněny strategické záměry Slezské diakonie. Strategický plán ve SD zpracovává vrcholový management a informuje o jeho realizaci všechny vedoucí pracovníky naší organizace. Na strategický plán navazují roční plány činnosti středisek. Strategický plán schvaluje, hodnotí a kontroluje představenstvo Slezské diakonie. Tvorba strategie ve Slezské diakonii navazuje na Střednědobý plán rozvoje sociálních služeb v Moravskoslezském kraji a strategii našeho zřizovatele – Slezské církve evangelické, a.v.

Ve Slezské diakonii se rádi učíme a jsme otevřeni spolupráci v rámci inovativních projektů, protože to přináší širší rozhled a nové impulsy pro naši práci. V poslední době jsme tak zapojeni do inovačních projektů k hodnocení dopadu sociální práce do životů klientů, do projektů mezinárodní spolupráce i projektů realizovaných vysokými školami.

V souvislosti s potřebou rozvíjet inovační potenciál v organizaci byla v roce 2020 založena pracovní skupina INOVACE, která rozpracovává inovační záměry, které přinášejí naši zaměstnanci z praxe poskytovaných služeb a které reagují také na

potřeby ve společnosti či na potřeby našich klientů. Tato inovační skupina přinesla 35 inovačních myšlenek, z nichž většina byla skupinami pracovníků rozpracována do inovačních záměrů, které čekají na svou realizaci s využitím evropských fondů nebo jiných zdrojů financování. Pracovní skupina INOVACE a její způsob fungování navazuje také na proces strategického plánování a přináší zapojeným zaměstnancům rozvojové výzvy.

Uvědomujeme si, jak je pro schopnost reagovat na společenské i vnitroorganizační výzvy důležité „být v obraze“, proto se věnujeme také jednotlivým společenským či trendovým tématům v rámci odborných konferencí, platforem či pracovních skupin. Vzhledem k velikosti naší organizace je dobrou zkušeností v organizaci také pořádání kulatých stolů ke specifickým a mnohdy také dilematickým či náročným oblastem naší práce, kdy je možno dát prostor lidem k vyjádření svých postojů, k vnesení nových myšlenek, ale také otázek a vzdělávacích potřeb.

Spolupráce a učení se dobrou praxí

Čtvrtým prvkem učící se organizace je spolupráce a učení se dobrou praxí, kde jsme získali bohaté zkušenosti, které jsou cenným zdrojem pro naši práci.

Slezská diakonie je od počátku své činnosti velmi otevřená spolupráci na místní, národní a mezinárodní úrovni. Jsme členy řady střešních organizací a odborných platforem v ČR i zahraničí, v rámci kterých můžeme rozšiřovat své obzory, učit se dobrou praxí a přenášet ji do života organizace. Mezinárodní spolupráce je zároveň motivačním prvkem v rozvoji zaměstnanců i ve zvyšování kvality poskytovaných služeb.

Za třicetileté období naší práce jsme rozvinuli spolupráci s řadou zahraničních partnerů, a to také v rámci společných mezinárodních projektů. Podíváme-li se do posledních let, věnovali jsme se např. kvalitě dlouhodobé péče o seniory v projektu Q Europe, oblasti péče o duševní zdraví v projektu DUŠE nebo rozvoji konceptu Housing First v projektu financovaném ze zdrojů ESF.

Spolupráce, stáže i projekty na národní i mezinárodní úrovni přinášejí zaměstnancům rozvojový potenciál v mnoha směrech – jsou zdrojem informací, zkušeností, rozvoje jazykových dovedností i orientace v tématu v širším kontextu a nesou s sebou také neocenitelnou osobní zkušenost.

Čtyři výše zmíněné prvky učící se Slezské diakonie nejsou určitě úplným obrazem toho, čím vším v organizaci žijeme, co rozvíjíme, ale také čemu čelíme. Sociální práce je krásná, náročná, bohatá a různorodá, je to práce s lidským příběhem, který není možno uchopit do pevných a neměnných struktur. Proto se stále znovu potvrzuje, jak je důležité vidět za procesy člověka, ať již to je zaměstnanec nebo klient a umožnit, aby se funkční procesy staly užitečným nástrojem k přinášení dobrých změn v životě jednotlivce i společnosti.

Pro mnohé z nás je práce ve Slezské diakonii posláním a věříme, že naději a perspektivu budeme přinášet do naší práce i další roky, které jsou před námi.

Křesťanská východiska charitativní práce v sociálních službách

Vážené dámy, vážení pánové, milí kolegové, charitativní (sociální) služba byla vždy, je a bude bytostně spjata s katolickou církví. Vždyť už Ježíš říká: „Cokoliv jste učinili jednomu z nejposlednějších lidí, mně jste učinili“ (srov. Mt 25,40). V minulosti tato služba byla v rámci církve dominantně realizována prostřednictvím řádů. V posledních dvou stoletích dochází však k její laicizaci a strukturální institucionalizaci. Nikoliv však k její hodnotové sekularizaci, indiferentnosti či relativnosti.

I přes tento dějinný vývoj je charitativní služba stále fundamentálně zakotvená v katolické církvi, jak je explicitně potvrzeno zejména v encyklice Benedikta XVI. „Deus caritas est“, kde se hovoří:

„Podstata církve se vyjadřuje trojím úkolem: hlásání Božího slova (kerygma-martyria), slavení svátostí (leiturgia) a služba lásky (diakonia). Tyto úkoly se navzájem podmiňují a nedají se od sebe oddělovat.“ (srov. čl. 25)

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že pracovníci charity dostávají pověření k organizované službě lásky jménem katolické církve. Lze také konstatovat, že charitativní činnost „zde a nyní zpřítomňuje lásku, kterou člověk stále potřebuje“ (srov. čl. 31).

V encyklice se dále dočteme, že základními podmínkami této služby jsou:

- odborné kompetence;
- výchova srdce.

Charitní pracovníci tedy potřebují vedle profesionálního vzdělání především také „výchovu srdce“ (srov. čl. 31). Pro tuto kompetenci lze použít i pojmenování „vidoucí srdce“. Tato specifická formace je založena na křesťanském pojetí etických hodnot, zakotvených v Písmu svatém a v dokumentech sociálního učení katolické církve.

Pro snazší orientaci v této oblasti, identifikaci a následnou implementaci byl pro Charitu jako institucionální sociální službu katolické církve vytvořen závazný dokument pod názvem Etický kodex Caritas Internationalis. Pro české prostředí existuje její upravená česká verze Etický kodex Charity Česká republika (dále Etický kodex).

Je zcela zřejmé, že z výše uvedených skutečností vyplývá, že Etický kodex není pro charitní pracovníky (jak bývá běžné v jiných institucích) pouze normou:

- etikety organizace;
- loajality k organizaci;
- společensko-environmentální zodpovědnosti apod.

Pro Charitu je Etický kodex esenciální imperativní normou:

- pro hodnotovou orientaci;
- fundamentálním východiskem a současně cílem charitativní služby;

- jasnou deklarací vertikálního transcendentálního zakořenění charitativní služby umocňující přirozenou společensko-morální horizontální dimenzi této činnosti.

Z běžné praxe s klienty Charity lze vysledovat, že tato orientace a morální dimenze je mnohými klienty Charity antecedenována.

Pojďme si nyní alespoň ve stručnosti představit, co je obsahem Etického kodexu. Etický kodex ve svém základu rozlišuje mezi:

- zásadami, které jsou prvním a elementárním měřítkem hodnocení společenských jevů i charitních služeb;
- hodnotami, které vycházejí ze zásad a jsou jejich praktickým uplatňováním.

Zásadami jsou:

1 Důstojnost lidské osoby – Každý člověk je jedinečnou osobou, jíž přísluší nezcizitelná a nemanipulovatelná důstojnost, zakládající její nevýslovnou hodnotu, garantovanou Bohem. Člověk je obrazem Božím, jak čteme v Genesis 1,27: „Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, stvořil ho, aby byl Božím obrazem, jako muže a ženu je stvořil.“ Lidskou důstojnost tedy nelze něčím podmínit či dokonce vzájemně poměřovat. V tomto kontextu také Charita usiluje o odstranění ponižující chudoby, která je v rozporu s důstojností člověka.

2 Společné dobro – Je souhrn podmínek života společnosti, za kterých se mohou jednotlivci i sociální skupiny rozvíjet. Každý

člověk musí mít možnost/právo dosáhnout všeho, co potřebuje ke svému rozvoji a naplnění (jako je vzdělání, bezpečí, zdravotní péče, prostředky nutné k životu apod.) a také nám všem je uložena povinnost zasadit se o práva druhých, institucionálně advokační činnost charity (advocatus – obhájce).

3 Solidarita – Slovo solidarita pochází od lat. solidus – což znamená pevný, celistvý. Opravdová solidarita není tady pouhou sympatií, ale spíše empatií – postojem, v němž se člověk snaží vcítit do situace chudých a potřebných a vidět svět z jejich perspektivy. Není to prchavý soucit nebo povrchní dojetí nad zlem, nýbrž trvalá odhodlanost usilovat o dobro všech a jednoho každého (srov. Kompendium sociální nauky církve, str. 193).

4 Subsidiarita¹ – Je přesun rozhodovacích procesů na nejnižší úroveň, jak o tom mimo jiné hovoří ve svém díle Aristoteles a později i Tomáš Akvinský. Zároveň v sobě zahrnuje také podporu a aktivizaci vlastního řešení obtížené situace.

5 Kvalita – Pro charitativní pracovníky nespočívá kvalita jejich práce pouze v dimenzi odborné kompetence, ale také v duchovní a etické rovině, ke které Etický kodex eo ipso nabádá.

1 Z lat. subsidiaris – pomocný, podpůrný od subsidium – pomoc, podpora.

Stručně si také představme hodnoty, které charakterizuje Etický kodex:

1 Pravda² – Jen mezilidské vztahy založené na pravdě odpovídají důstojnosti člověka. Opakem je pak lež, ale také nerespektování dobré pověsti člověka. Součástí života v pravdě je také taktnost – doslovně dotýkat se, ve smyslu vzít něco dobře do ruky a nepolámat to, nerozbít, nepoškodit. Jasnou implikací jasně vyplývá, že hrubost, bezohlednost či formalismus do charitativní práce nepatří.

2 Svoboda – Svoboda je v člověku nejvýznačnější známkou Božího obrazu a znamením vysoké důstojnosti každé lidské osoby. Právo na uplatňování svobody je požadavek neodlučitelný od lidské důstojnosti. Je to síla, která umožňuje růst a zrání v pravdě a dobru. Podstata svobody tkví v konání dobra, čím více člověk koná dobro, tím více je svobodnějším. Posláním charity je uplatňování sociálně zodpovědné svobody a využívání vlastních schopností každého jednotlivce.

3 Spravedlnost – Je stálá a pevná vůle dávat každému, co mu náleží. V subjektivní rovině se jedná o respektování důstojnosti a práva všech lidí, bez tendence přihlížet výlučně ke kritériu užitečnosti a majetku. Patří zde i respektování odlišností, každý z nás má jiné hřivny.

V objektivní rovině jde o snahu o sociální spravedlnost ve společnosti – ať už je to humanitární pomoc, rozvojová spolupráce, boj proti chudobě či rasové a jiné segregaci a diskriminaci.

² Řec. A-lethes – neskrytý, soulad myšlenky se skutečností.

4 Láska – Pro Charitu je to svrchovaná hodnota, která dává všem ostatním jejich smysl a správnou míru. Je to fundamentální evangelijní imperativ – „Milujte se navzájem, jako jsem já miloval vás.“ (Jan 15,12)

Pro lepší pochopení je však nutno rozlišovat mezi jednotlivými druhy lásky, jako erós (žádostivá), filia (bratrská), daikonia/caritas – milosrdná (misericordia) – být na blízku tomu, kdo se cítí mizerně a Agapé (sebevydávající). Sv. Jan ve svém listě dokonce píše, že Bůh je láska (1. list sv. Jana 4,8), láska je tedy esenciální povahou samotného Boha.

Co říci na závěr tohoto malého exkurzu do samotné exkluzivní podstaty charitativní služby?

Navážu na poslední hodnotu, o které jsem před chvílí hovořil. Pro charitního pracovníka musí být láska východiskem jeho základní spirituality bez ohledu na jeho duchovní orientaci. Díky tomu může následně vtiskovat běžným pracovním postupům charakter služby lásky k bližním, a tak naplňovat poslání, které je již determinované a definované v samotném názvu organizace „Charita – caritas – láska“.

Děkuji Vám za pozornost.

System vzdělávání sociálních pracovníků ve vybraných zemích Evropy a USA¹

Následující příspěvek přednesený na konferenci „QUO VADIS další vzdělávání v sociální práci?“ v Olomouci u příležitosti 25. výročí založení CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc mapuje vybrané aspekty vzdělávacích systémů ve vybraných zemích. Nabízí dílčí inspirace, upozorňuje na potenciální rizika, ale nečiní si nárok ve vymezeném prostoru poskytnout komplexní pohled na dané systémy. Ucelenou informaci nabízí publikace,² ze které vychází.

Pro srovnání vybraných zemí byla vybrána kvalitativní výzkumná strategie kombinující analýzu dokumentů (standardy, metodiky, legislativa...) a rozhovory s experty v daných zemích. Do expertního šetření byli typicky zahrnuti zástupci vzdělavatelů v sociální práci a profesních sdružení sociálních pracovníků. Rozhovory se zaměřovaly na systém kvalifikačního i dalšího vzdělávání sociálních pracovníků, míru regulace vzdělávání

1 Konferenční příspěvek vychází z MATOUŠEK, Oldřich (ed.) *Profesní způsobilosti a vzdělávání v sociální práci*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4904-7. Publikace vznikla jako výstup projektu PROSO podpořeného z prostředků TAČR v autorském kolektivu Oldřich Matoušek (FF UK), Pavel Navrátil (FSS MUNI), Tatiana Matulayová (CMTF UPOL) a Hana Pazlarová (FF UK).

2 Viz pozn. 1.

i profese jako takové a roli jednotlivých aktérů v celém systému (stát, školy, profesní sdružení, zaměstnavatelé...).

Studie je limitována počtem zemí, které do ní byly zapojeny, i výběrem expertů, se kterými byly rozhovory vedeny. Rovněž nebyl dostatečný prostor pro důsledné zasazení získaných poznatků do historického, politického, sociálního či ekonomického kontextu jednotlivých zemí.

Dánsko

Dánsko bývá vnímáno jako země se silným sociálním systémem, vč. systému sociálních služeb a sociální podpory, a proto možná překvapí poměrně nízká míra regulace vzdělávání v sociální práci i profese jako takové. Sociální práce není v Dánsku státem regulovaná profese. Pro vzdělavatele není státem předepsaná definice oboru nebo obsahu vzdělávání. Zaměstnavatelé mohou na pozice sociálních pracovníků přijímat i absolventy příbuzných oborů, nejčastěji sociální pedagogiky.

Pro výkon profese kvalifikuje bakalářský (nebo vyšší) stupeň vzdělání, který nabízí sedm profesních vysokých škol (University of Applied Sciences, Professionhojskoler). Magisterské a doktorské programy zajišťují univerzitní pracoviště v Kodani a Aalborgu. V systému je zakotvena prostupnost mezi profesními a univerzitními vysokými školami, která zajišťuje na jednu stranu přípravu absolventů pro praxi a současně nechává otevřené dveře pro ty absolventy, kteří chtějí ve studiu dále pokračovat na vyšších stupních vzdělávání.

Velmi silnou pozici v celém systému má Dánská asociace sociálních pracovníků (Dansk socialradgiverforening) založená v roce 1938 (dále jen Asociace), která je současně profesní asociací i odborovou organizací. Přestože členství není povinné,

jsou v ní sdružení prakticky všichni dánští sociální pracovníci. Má asi 18 tisíc členů. Asociace postupně získala pozici důležitého partnera pro jednání s vládou o všech otázkách týkajících se sociální práce a dalších sociálních otázek. Definuje etické normy a profesní standardy výkonu práce. Za nedodržení standardů může být pracovník z Asociace vyloučen. Neznamená to ovšem zákaz výkonu povolání, „jen“ výrazné znevýhodnění na trhu práce. Jako odborová organizace má Asociace zástupce na jednotlivých pracovištích a propracovanou celostátní strukturu. Asociace nabízí svým členům širokou podporu a řadu služeb (výhodnější penzijní pojištění, vzdělávání, profesní časopis, hájení práv zaměstnanců, atd.).

Švýcarsko

Švýcarsko jako země s významně decentralizovanou státní správou má stejně tak decentralizované i kompetence v oblasti sociální práce. Sociální práce není ve Švýcarsku definována federální legislativou. Většina pravomocí zůstává na úrovni kantonů. Není předepsána kvalifikace pro výkon sociální práce, ani definovány pozice, kde je tato kvalifikace nezbytná. Neexistují jednotné profesní standardy. Dílčí úpravy jsou na úrovni kantonů a/nebo zaměstnavatelů.

Ve Švýcarsku nacházíme netypický třístupňový systém vzdělávání v sociální práci, který poskytují jednak vyšší odborné školy (Höhere Fachschulen – terciární stupeň B) a vysoké školy (Fachhochschulen/University of Applied Sciences) a univerzitní vysoké školy (Universitäre Hochschulen/University). Obě označovány jako terciární stupeň A. Aktuálně bakalářské a magisterské programy nabízí deset škol. I ve Švýcarsku je systém mezi jednotlivými stupni prostupný. Při realizaci doktorských

studijních programů je podporována spolupráce mezi vysokými školami a univerzitami. Smyslem je vytvoření co nejkvalitnějšího společného programu napříč školami.

V roce 2005 vznikla ve Švýcarsku asociace odborových svazů Avenir Social, která je spojením odborové a profesní organizace s dobrovolným členstvím. Prosazuje zájmy profesionálů v sociální práci, sociální pedagogice, sociokulturní animaci a pedagogice. Není tedy omezena pouze na sociální pracovníky, ale je otevřena i příbuzným profesím. Obecně vymezuje pojem profesionální sociální práce, kterou vykonávají odborníci s ukončeným terciárním vzděláním v sociální práci. Avenir Social svým členům poskytuje poradenství a právní ochranu, slevy na zdravotním pojištění, pojištění automobilu, domácnosti, budov, výhodnější podmínky pro vedení bankového účtu, slevy na odbornou literaturu atd.

Anglie a Skotsko

Vzhledem ke státnímu uspořádání Velké Británie můžeme najít odlišnosti mezi situací v Anglii a ve Skotsku, které byli rovněž předmětem našeho zkoumání. V porovnání s Dánskem a Švýcarskem je míra regulace vzdělávání i výkonu profese v Anglii i ve Skotsku výrazně vyšší. Obě země mají veřejnoprávního regulátora, který má vzdělávání a výkon profese pod kontrolou. Mají rovněž definovány standardy ve vzdělávání. Sociální pracovníci musí být pro výkon profese povinně registrováni. V Anglii před nástupem do zaměstnání. Ve Skotsku dokonce již po přijetí do studia sociální práce. Pro registraci je nutné bakalářské nebo vyšší dosažené vzdělání.

Anglie

Existuje Rámec profesních způsobilostí (The Professional Capabilities Framework), který zahrnuje kvalifikační vzdělávání i kontinuální profesní rozvoj. Profesní způsobilosti definuje jako integraci znalostí, dovedností, osobních kvalit, chování a hodnot. Tento přístup má být prevencí před mechanickým byrokratickým pojetím profesních standardů. Rámec zahrnuje počáteční kvalifikační vzdělávání, hodnocený a asistovaný první rok v zaměstnání a kontinuální profesní rozvoj. Vedle Rámce zaměřeného na celkový profesní růst existují ještě Standardy znalostí a dovedností pro konkrétní pracovní činnosti.

Poměrně nově se v Anglii zavádí vzdělávací programy velmi silně kombinující praktickou pracovní zkušenost studentů a teoretickou částí vzdělávání. Jako příklad uveďme tzv. Učňovský model určený pro doplnění vzdělání u pracovníků z praxe. Kombinuje přímou praktickou zkušenost s účastí na vzdělávacím programu. Je certifikován Ústavem pro učňovské školství (Institute for Apprenticeship) a jeho absolventi získávají bakalářský titul. Program s názvem Frontline je určen pro pracovníky SPOD. Skládá se z pětítýdenního zahajovacího kurzu na univerzitě, na který navazuje supervidovaná praxe na OSPOD. Absolventi po roce získají kvalifikaci a jsou registrovanými sociálními pracovníky. Mohou dokonce pokračovat v dalším magisterském studiu. Existují i další obdobně zaměřené kvalifikační programy. Mezi vzdělavateli vyvolávají tyto programy určité otazníky. Objevují se obavy ze snížení kvality vzdělávání, zejména s ohledem na velmi limitovaný rozsah teoretické přípravy. Zkušenost s jejich realizací je prozatím krátká, aby bylo možné ji zhodnotit.

Skotsko

V rámci skotského modelu stojí za zmínku zejména přístup k dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků. Rozsah dalšího vzdělávání sociálních pracovníků je navázán na délku praxe. Začínajícím pracovníkům se dostává většího rozsahu vzdělávání a toto další vzdělávání bezprostředně navazuje na jejich kvalifikační přípravu.

USA

Jakákoliv srovnání se situací v USA vždy naráží na značné rozdíly mezi jednotlivými státy, které mají v mnoha ohledech velkou míru autonomie. Zaměřili jsme se tedy pouze na základní parametry, které mají federální platnost, příp. dílčí zjištění nějak přínosná pro naše srovnání.

Základní úroveň pro vstup do profese sociální práce je bakalářský studijní program, který je v USA obvykle čtyřletý. Na veřejných vysokých školách některé státy přispívají studentům sociální práce na školné. Existují i dvouleté programy kvalifikující pro pozici „asistent sociální práce“ (Associate in Social Work). Rozsah činností absolventa tohoto programu je ovšem omezen, nemůže vykonávat všechny činnosti sociální práce a zastávat veškeré pozice. Magisterské programy bývají dvouleté.

Za akreditaci vzdělávacích programů je zodpovědná Rada pro vzdělávání v sociální práci zastupující vzdělavatele, která je federální Radou pro akreditaci vysokého školství uznána jako akreditační agentura v sociální práci v USA. Sleduje dodržování vzdělávacích standardů založených na kompetenčním modelu. Standard ovšem nerozlišuje mezi bakalářským a magisterským stupněm vzdělání.

Výkon sociální práce je v USA vázán na získání licence. Podmínky pro získání licence se v jednotlivých státech liší. Je možné získat licenci na pěti úrovních – asistent sociální práce, bakalář, magistr, pokročilý všeobecný sociální pracovník, klinický sociální pracovník. Licencovaní kliničtí sociální pracovníci mohou provozovat soukromou praxi. Licenční zkoušky jsou placené a ve většině států je třeba licenci obnovovat každé dva roky. Vzhledem k systému financování sociálních a dalších služeb ve Spojených Státech jsou služby klinických sociálních pracovníků v soukromých praxích hrazené přímo klienty, což snižuje jejich dostupnost. Právě jejich nízká dostupnost potřebným je předmětem kritiky části odborné veřejnosti.

Dalším stupněm prokázání odborné způsobilosti je certifikace, kterou uděluje odborná společnost National Association of Social Workers. Tato certifikace nenahrazuje licenci a není nezbytná k výkonu profese.

Závěr

Ve zkoumaných zemích jsme se seznámili s různými modely vzdělávání sociálních pracovníků, mezi nimiž je nejviditelnějším styčným bodem minimální kvalifikace pro výkon sociální práce, kterou je bakalářský stupeň vzdělání. Cesty k jeho získání jsou ovšem rozdílné. Ne všude existují národní vzdělávací standardy pro sociální práci. Míra regulace vstupu do profese po kvalifikačním vzdělání je různá. Profesní organizace se typicky zapojují do kontinuálního vzdělávání pracovníků, ovšem síla těchto organizací závisí na řadě faktorů. Ve všech zemích jsme identifikovali snahu o zvyšování kvality vzdělávání sociálních pracovníků, její sledování a rozvoj. Kvalita ve vzdělávání rezonuje napříč zkoumanými systémy.

Nový systém dalšího vzdělávání v sociální práci očima Caritas – Mission possible?¹

Cílem tohoto příspěvku je představení hlavních bodů Návrhu rozvoje dalšího vzdělávání v sociální práci, koncepčního dokumentu, který vznikl na půdě Caritas VOŠ sociální v rámci jejího zapojení do projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání (IVOV).² Koncepce reaguje na aktuální nedostatky a výzvy v oblasti dalšího vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků a přináší návrhy na řešení současné situace v podobě systému profesních stupňů a navazujících dílčích inovací, které mohou přispět ke kvalitní a efektivní profesní formaci (nejen) absolventů sociální práce.

Základem kvalitní sociální práce je do velké míry erudovanost těch, kteří ji poskytují. Kvalifikační vzdělávání v sociální práci, které se odehrává v rámci ustaveného vzdělávacího systému vyšších odborných a vysokých škol, tvoří však jen část procesu nabývání profesní odbornosti, který rozhodně nekončí získáním diplomu na škole sociální práce. Zástupci oboru sociální práce,

¹ *Mission* (z angl. „mise“), *possible* (z angl. „možný“).

² Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. č. CZ.0 2.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052, je tříletý OP VVV projekt MŠMT, zaměřený na inovaci následujících oblastí ve VOŠ vzdělávání: jazykové vzdělávání, tvorba studijních materiálů (cca 250 online kurzů), systém hodnocení studentů, odborné praxe, další vzdělávání pracovníků a pedagogů, strategie pro budoucí fungování VOŠ. Partnerské školy projektu: VOŠ Sv. Jan pod Skalou (obor Předškolní pedagogika), Caritas VOŠ sociální (obor Sociální práce), JABOK Praha (obor Sociální pedagogika). Doba trvání projektu 2018–2021.

stejně jako představitelé jiných oborů, se potřebují kontinuálně vzdělávat a rozvíjet během celé své profesní kariéry. Jde o nezpochybnitelný fakt, který se však neodráží v reálné praxi. Řeč je o *dalším vzdělávání* sociálních pracovníků a pracovníků,³ které nemá v současné době řádné systémové ukotvení, nenabízí sociálním pracovníkům jasnou perspektivu kariérního růstu, pro mnoho zaměstnavatelů i zaměstnanců je otázkou nutného splnění zákonné povinnosti. Současně je diskutována také rozdílná kvalita a efektivita vzdělávání a absence nástrojů na jejich zajištění, uznatelné formy vzdělávání se omezují jen na malý výčet aktivit, nejsou nijak zohledněny alternativní způsoby uznávání či ověřování dosažených profesních kvalit, neexistuje systémová podpora zaměstnavatelů či přímo zaměstnanců v oblasti dalšího vzdělávání.

Na uvedené problémy a mnoho dalších slepých v dalším vzdělávání sociálních pracovníků se pokusila reagovat Caritas VOŠ sociální v rámci svého zapojení do projektu *Inovace vyššího odborného vzdělávání* (IVOV). S úzkým týmem zástupců vybraných škol, MPSV a Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)⁴ zahájila v roce 2019 debatu nad možnými cestami, jak další vzdělávání v sociální práci kvalitativně posunout.

Přípravovaná koncepce se opírala o výsledky provedené *Analýzy situace v dalším vzdělávání v roce 2019*⁵ (dále jen *Analýza*), zohledňovala také existující legislativní záměry (novelizace zákona o sociálních službách 108/2006 Sb.) i zamýšlené

3 Pro plynulost textu je používána také forma generického maskulina „sociální pracovník“, přičemž to obsahově zahrnuje také sociální pracovníce.

4 ASVSP. Kdo jsme. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/kdo-jsme/>

5 BALÁŽ, Roman. *Analýza nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci v roce 2019*. Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2020. Podkladový materiál projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.

změny v profesním vzdělávání (např. chystaný tzv. Profesní zákon o sociálních pracovnících⁶). Autoři koncepce vycházeli také z výsledků ukončených nebo běžících projektů v oblasti profesionalizace sociální práce (např. projekt PROSO⁷), z výstupů VÚPSV⁸ nebo MPSV.⁹ Zamýšlené inovace byly také reflektovány v kontextu národních i nadnárodních strategických dokumentů v oblasti vzdělávání (*Strategie 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023* nebo *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*).

Nedílnou součástí finalizace návrhů rozvoje dalšího vzdělávání v sociální práci bylo jejich připomínkování ze strany těch, kterých by se změny bytostně dotýkaly – zaměstnavatelů, vzdělavatelů, zástupců profesních sdružení, veřejné správy či dalších zainteresovaných subjektů. Přizvat k diskusi nejdůležitější dotčenou skupinu – tedy sociální pracovníce a sociální pracovníky

6 MPSV. Pracovní dokument odborného kolegia pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a profesní komoře (profesní zákon). In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. 2014 [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: http://socialniprace.cz/soubory/Pracovni_dokument_profesni_zakon_FINAL.pdf

7 Projekt Profesionalizace sociální práce v České republice (PROSO). In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. [cit. 11.09. 2011]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/proso/>

8 Např. HAVLÍKOVÁ, Jana a kol. *Odborný výkon sociální práce ve veřejné správě a v sociálních službách: role vstupního vzdělání a dalšího vzdělávání*. Praha: VÚPSV, 2018. ISBN 978-80-7416-328-9. Dostupné také z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_446.pdf nebo MUSIL, Libor, BAREŠ, Pavel a HAVLÍKOVÁ, Jana, eds. *Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR závěrečná zpráva o řešení veřejné zakázky ZVZ 217 Analýza výkonu profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR podle formálního ukotvení a podle reálných potřeb v jednotlivých systémech sociální ochrany*. VÚPSV, Praha [online]. 2011 [cit. 11.09.2021]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/analiza_vykonu_sp.pdf/ea8b6fdf-62fc-6ed9-cbac-173e0b5eb759

9 ŠÍP, Michal a HÁJKOVÁ, Zuzana. *Vzdělávání jako cílený rozvoj kompetencí. Soubor doporučení pro optimalizaci systému vzdělávání pracovníků OSPOD*. Praha: MPSV, 2019. ISBN 978-80-7421-163-8.

se v rámci omezených kapacit projektu IVOV bohužel nepodařilo, nicméně výhledově se jednoznačně počítá s vytvořením prostoru pro jejich „hlas“, který je pro smysluplnost i efektivitu této komplexní změny klíčový.

V roce 2021 byl tedy dokončen *Návrh rozvoje dalšího vzdělávání v sociální práci* (dále jen *Návrh*), který otevřeně pojmenovává zásadní problémy a zároveň přináší konkrétní návrhy směřující k vytvoření funkčního systému dalšího vzdělávání v sociální práci.

1 Vymezení základních pojmů

Oblast dalšího vzdělávání je v současné době aktuálním tématem nejen v oblasti sociální práce. Zejména v souvislosti s celoživotním učením nabývá na významu jakožto důležitá strategická hodnota v národním i světovém měřítku. Dokládají to nejruznější strategické dokumenty, jako například *Strategie 2030+* nebo *Dlouhodobý záměr MŠMT*, na nadnárodní úrovni např. *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*.

Samotný segment dalšího profesního vzdělávání v sociální práci je specifický tím, že i přesto, že jde o regulované zaměstnání, nedisponuje pevnou základnou pro systematický profesní rozvoj, zároveň také čelí mnohým již zmíněným obtížím a výzvám. Před tím, než bude situace v dalším vzdělávání podrobněji představena, pro úplnost si alespoň stručně vymežíme pojem *další vzdělávání*.

1.1 Další vzdělávání

Pojem další vzdělávání vyjadřuje definice Národního ústavu pro vzdělávání (NUV) takto: „Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce [...], může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“ (NUV)

Dle zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) je další vzdělávání chápáno jako vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. (Zákon o uznávání..., 2006)

V zahraniční literatuře najdeme další vzdělávání uchopeno skrze dva odlišné pojmy, a to jednak *další profesní vzdělávání* (*Continuing Professional Education – CPE*), které se týká zejména vzdělávacích kurzů a aktivit. Druhým, již širěji pojatým, je pojem *další profesní rozvoj* (*Continuing Professional Development – CPD*). Sem patří rozsáhlejší spektrum aktivit, které rozvíjí profesní znalosti a dovednosti. Jedná se tedy o profesní rozvoj, kterého daný sociální pracovník nabývá nejen skrze kurzy, ale i prostřednictvím publikační činnosti, účasti na výzkumu, mentoringu, projektové činnosti, samostudia atd. (Mátel, Kuzyšin, Schavel, 2019)

1.2 Další vzdělávání v sociální práci

Důležitost kvalitního vzdělávání velmi výstižně shrnuje Elichová (2017) pomocí několika autorů: „Nastavení kvalitního vzdělávání v sociální práci je důležité pro rozvoj kvality sociální práce

(Bednář, 2013: 520), identity oboru (Navrátilová, 2013:509, Musil, 2011) a role sociální práce a sociálních pracovníků (Musil, 2011), tak i pro profesionalitu sociální práce, přijetí jejich hodnot, na což navazuje zvýšení její prestiže a zlepšení postavení mezi ostatními obory i v očích veřejnosti...“ (Elichová, 2017:71)

Havlíková a kol. (2018) již s přesahem do oblasti dalšího vzdělávání upozorňuje na to, že odbornost sociálních pracovníků se nedá odvíjet od získání profesní způsobilosti skrze studium na vysoké nebo vyšší odborné škole, ale je to právě další průběžné vzdělávání, které umožňuje tuto odbornost soustavně a trvale zvyšovat. (Havlíková a kol., 2018)

V současné době další vzdělávání sociálních pracovníků upravuje Zákon č. 108/2006 Sb., přičemž další vzdělávání vymezuje jako vzdělávání, kterým si pracovník obnovuje, upevňuje nebo doplňuje kvalifikaci. Zároveň uvádí uznatelné formy dalšího vzdělávání, kterými jsou: specializační vzdělávání, účast v kurzech s akreditovaným programem, odborné stáže, účast na školicích akcích, účast na konferencích. Tento zákon se však vztahuje pouze na pracovníky registrovaných sociálních služeb, tedy relativně omezenou část praxe sociální práce.

Zmínku o dalším vzdělávání, avšak spíše z hlediska povinností pro zaměstnavatele vzhledem ke svým zaměstnancům a jejich personálnímu rozvoji, najdeme také ve Standardech kvality sociálních služeb (Standard č. 10).¹⁰ Vyhláška, která tyto standardy upravuje, je opět relevantní pouze pro registrované sociální služby.

Připravovaná revize zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách o změně počtu hodin povinného vzdělávání hovoří,

¹⁰ MPSV. Standardy kvality sociálních služeb [online]. In: MPSV [cit. 30.09.2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/standardy-kvality-socialnich-sluzeb>

nicméně jde pouze o nepatrné změny. Průběžně se vzdělávat a rozvíjet sociálním pracovníkům ukládá také Etický kodex sociálních pracovníků, a to v rámci etické odpovědnosti k profesi a odbornosti sociálního pracovníka.

Další vzdělávání v sociální práci chápeme jako vzdělávání, které navazuje na vstupní (kvalifikační) odborné vzdělání v sociální práci. Další vzdělávání v sociální práci pak chápeme tak, jak bylo vymezeno pro potřeby Analýzy (Baláž, 2020): „... jako součást celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků, jehož prostřednictvím si sociální pracovníci a pracovníci rozšiřují, prohlubují a aktualizují vstupním odborným vzděláváním, jakož i denní praxí, nabyté znalosti, formované dovednosti a podporované schopnosti“. (Baláž, 2020)

2 Aktuální stav a problémy dalšího vzdělávání v sociální práci

Aktuální situaci v dalším vzdělávání v sociální práci charakterizují následující obtíže nebo limity: chybějící perspektiva profesního růstu, omezené kapacity zaměstnavatelů v oblasti HR a dalšího vzdělávání, různé postoje zaměstnavatelů, pracovníků, autorit; omezené možnosti získávání profesní kvalifikace; omezené spektrum uznávaných vzdělávacích aktivit; absence monitoringu kvality a systému hodnocení; nesystematičnost nabídky; chybějící obsahové vymezení a chybějící diverzifikace aktivit dalšího vzdělávání. V následujícím textu se jim jednotlivě podrobněji věnujeme.

Jedním z klíčových problémů současného stavu je *absence jasných perspektiv profesního růstu pro sociální pracovníky*. Ti se po absolvování školy ocitají z hlediska vzdělávání v bezbřehém a nijak neuchopeném prostoru možných kariér a profesních

směřování. Nutno podotknout, že i bez systematizovaného dalšího vzdělávání existuje řada příslušníků profese, kteří se aktivně kontinuálně vzdělávají, často za vlastní náklady a vložený čas, a to z důvodu, že zaměstnavatel nechce nebo si nemůže „luxus“ v podobě dalšího vzdělávání nad zákonem stanovených počet hodin dovolit. Jinou bariéru v přístupu ke vzdělávání pak může představovat formalizovaný přístup k vlastnímu vzdělávání i ze strany pracovníka, který svůj rozvoj nepovažuje za důležitou součást své práce, i přesto, že je zaměstnavatel vzdělávání nakloněn. Zda daná organizace naplňuje základní rozměr kvality je otázkou v případě, kdy oba aktéři své postoje ohledně nepotřebnosti dalšího vzdělávání vzájemně sdílí.

Zcela odůvodněně je pak třeba se ptát, nakolik a jak úspěšně probíhá *formace pozitivního postoje k celoživotnímu učení na školách sociální práce*, které jsou často prvními a velmi vlivnými činiteli v tvorbě profesních postojů a návyků. Ze systémového pohledu je pak výzvou nazírání veřejných autorit na potřebnost dalšího vzdělávání v sociální práci, která často souvisí s ne příliš pozitivním vnímáním společenského kreditu sociální práce. Vůle establishmentu zabývat se systematizací a finanční podporou dalšího vzdělávání v sociální práci je tímto výrazně determinována.

Každá organizace by tedy ideálně měla mít určitý *kariérní systém*, podporující a umožňující kontinuální rozvoj a růst svých zaměstnanců. Tento systém však musí logicky zohledňovat také systém odměňování, což je jedna z hlavních bolestí zaměstnavatelů v oblasti sociální práce, kteří se potýkají s velmi *omezenými finančními zdroji*. Už i samotné zajištění odpovídajícího vzdělávání je samo o sobě nákladné, zvláště pokud by se měl zaměstnavatel orientovat spíše podle jejich kvality než aktuálního rozpočtu, případně dle potřebných personálních

kapacit na zástup těch, kteří se zrovna vzdělávají. Jistou finanční zátěž samozřejmě představuje také provoz dobrého HR managementu, který důsledně pracuje s potřebami zaměstnanců i samotné organizace, vytváří smysluplné vzdělávací strategie a plány, aktivně ovlivňuje skladbu a obsah nabízených kurzů.

Další limit představuje *redukce uznání/ověření profesní úrovně výhradně na akademické vzdělávání*. Alternativní cesty uznávání odbornosti (na rozdíl od praxe v zahraničí) v našem prostředí neexistují, přitom je nasnadě, že mnoho sociálních pracovníků díky své participaci na nejrůznějších odborných aktivitách či jen samotnou délkou praxe v oboru, mohou nabýt významné expertizy, která může být srovnatelná s některými stupni vzdělání. Podobně neexistuje ani způsob zohlednění absolvované části počátečního kvalifikačního vzdělávání u těch, kteří z různých důvodů předčasně ukončují studium.

S tímto souvisí i *omezené spektrum uznávaných vzdělávacích aktivit*. Ze současného zákonného vymezení (odst. 1 § 111 Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách) vyplývají tyto uznatelné formy dalšího vzdělávání:

- a specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ;
- b účast v kurzech s akreditovaným programem;
- c odborné stáže;
- d účast na školicích akcích;
- e účast na konferencích.

Jak již bylo naznačeno výše, prostor pro všestrannou profesní kultivaci nabízí mnohem více forem a způsobů jejího dosahování. V duchu konceptu *dalšího profesního rozvoje* (CPD), by se kromě zmíněných forem mohlo jejich spektrum rozšířit o další vzdělávací činnosti, jako je například účast na

projektech, výzkumu, publikování, mentoring, samostudium i samotné působení v praxi či dané specializaci.

Na situaci v dalším vzdělávání se podílí také absence propracovaného monitoringu a systému hodnocení kvality dalšího vzdělávání (viz např. výstupy konference Vysokoškolské vzdělávání sociálních pracovníků v ČR v rámci projektu PROSO 2020, Matoušek, Hejnová, 2019, Mlejnková, Giovagnoniová, 2019). Určitá kvalitativní úroveň je zajištěna díky systému akreditací vzdělávacích programů či vzdělávacích institucí ze strany ministerstva, kdy se kritéria kvality dalšího vzdělávání zaměřují především na odbornost, formu a rozsah dané vzdělávací aktivity. Nepřihlíží se však již ke kvalitě celkové nabídky vzdělávacích kurzů, chybí také hodnocení aktuální nabídky na regionální nebo národní úrovni. S tím souvisí také téma evaluace vzdělávacích aktivit, která zpravidla probíhá na úrovni daného vzdělávatele, avšak slouží primárně pro jeho potřeby, sekundárně pro účel formální kontroly ze strany ministerstva. Není ale zvykem, že by byly evaluace využívány směrem k potencionálním zájemcům o vzdělávání, k monitoringu účinnosti nabytého vzdělávání na odbornost a efektivitu práce jeho absolventů nebo přímo ke zkvalitňování celého segmentu dalšího vzdělávání.

Dlouhodobě situaci v dalším vzdělávání komplikuje čekání na ustavení *profesní organizace*, která by systematicky dbala na kvalitu výkonu profese, a tudíž i celého sektoru vzdělávání. Několik let připravovaný tzv. Profesní zákon s vytvořením profesní komory nebo systému kariérních stupňů počítá, nicméně do dnešní doby nebyl schválen a je otázkou, kdy k tomu dojde.

Samostatnou kapitolou je pak *obsah dalšího vzdělávání*, a to zejména v kontextu charakteru *nabídky dalšího vzdělávání*. Ta se dá popsat jako nahodilá, nepřehledná, omezená, nestrukturovaná.

Nahodilost je kromě výše zmíněných faktorů způsobena také tím, že vzdělavatelé *nevychází z žádného konceptu či logiky pro rozvoj kompetencí sociálních pracovníků*, a to jak na úrovni upevňování základních kompetencí sociálního pracovníka, tak také v návaznosti na reálné specifické potřeby či specializační aspirace sociálních pracovníků. Nabídka vzdělavatelů tedy spíše odpovídá na 1) minimální nároky na vzdělávání sociálních pracovníků dle zákona, 2) omezenou poptávku po vzdělávání ze strany zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, 3) nabídkou limitovanou zaměřením lektorské základny. (Baláž, 2020)

Nepřehlednost nabídky z našeho pohledu umocňuje chybějící centrální databáze nebo jiná informační platforma existujících kurzů, která by uceleně nabídku zachycovala a současně poskytovala hodnocení nabízených vzdělávacích aktivit na základě evaluací absolventů.

V kontextu *omezenosti nabídky* máme na mysli zejména nevyváženost témat i forem dalšího vzdělávání. V rámci provedené Analýzy (Baláž, 2020) bylo zjištěno, že převažují kurzy zaměřené na *Práci s klientem*, následovalo vzdělávání na téma *Práce v organizaci a spolupráce, Kvalita a management, Komunikace, Legislativa, Sebe-řízení a sebe-péče*. Tyto kurzy se pohybovaly v řádech desítek a stovek kurzů na kraj. Naopak významně poddimenzováno bylo vzdělávání, které rozvíjí témata *Profese sociální práce, Hodnoty a etika, Sociální práce a společnost, Výzkum* či *Kritické myšlení*. Co do forem poskytovaných služeb stejný dokument hovoří o tom, že téměř neexistuje střednědobé a dlouhodobé další vzdělávání v sociální práci; výjimečně lze nalézt i jiné typy a formy vzdělávání, jako jsou např. konzultace či výcviky; výcviky jsou však zejména psychoterapeutické a psychosociální, výcviky a tréninky v sociální práci v době šetření neexistovaly. (Baláž, 2020)

Nestrukturovanost nabídky dalšího vzdělávání souvisí s chybějící diverzifikací aktivit dalšího vzdělávání. Především kurzy pak nejsou rozlišovány ve své náročnosti či pokročilosti, stejně tak systém akreditací kurzů dalšího vzdělávání u MPSV nerozlišuje úroveň získaných nebo vstupních znalostí a kompetencí.

Z výše uvedeného vyplývá, že současná situace v oblasti dalšího vzdělávání není v mnoha směrech uspokojivá a má vliv na výslednou podobu praktické sociální práce. S ohledem na dynamický vývoj v oboru i společnosti se však zintenzivňuje potřeba efektivní změny, která je pro kvalitně odváděnou sociální práci fundamentální. V následující části příspěvku přinášíme přehled jednotlivých řešení, která reagují na uvedený výčet problémů a pokouší se zahájit otevřenou a efektivní diskusi nad jejich množnou implementací v praxi.

3 Rozvoj dalšího vzdělávání v sociální práci očima Caritas

Návrh rozvoje dalšího vzdělávání v sociální práci, který je písemným výstupem projektu IVOV, stojí na několika pilířích – inovacích. Ty propojuje určitá principiální základna, která tvoří a hodnotově rámuje konkrétní návrhy a řešení. Před tím, než se k jednotlivým inovacím dostaneme, považujeme za důležité tyto principy krátce představit.

3.1 Principy inovací dalšího vzdělávání v sociální práci

Mezi principy, které jsou v navrhovaných řešeních obsaženy, patří:

- kvalita;
- dostupnost;
- transparentnost;
- individuální přístup;
- participace;
- flexibilita;
- efektivita;
- smysluplnost.

Zkušenosti z posledních let se zaváděním mnohých systémových opatření v tak různorodém a širokém oboru, jakým je sociální práce, ukazují na velká rizika formalismu a byrokratické, která s sebou nesou často enormní tlak na pracovníky i zaměstnavatele, a vyvolávají z jejich strany spíše nevoli, odpor a snahu o co nejméně bolestná řešení. Proto shledáváme jako klíčové, aby nový systém dalšího vzdělávání byl v první řadě *smysluplný*. Měl by být oporou a motivací k rozvoji sebe sama, své organizace, své profese.

Zde je nutné zmínit význam spolupráce škol v tvorbě žádoucích postojů k dalšímu vzdělávání. Smysluplnost změn se také odvíjí od promyšlenosti takto komplexní změny, k čemuž bude třeba velkého množství energie a erudice těch, kteří budou konečný design systému vytvářet. To se neobejde bez relativně náročných koordinací velkého množství významných aktérů, jejichž participace bude klíčová.

Navrhovaný systém by měl být také jasně strukturovaný, a tudíž pro všechny zřetelný a *transparentní*. Princip *participace* vidíme v užší spolupráci zaměstnavatelů se vzdělavateli, zejména v tvorbě vzdělávacích zakázek a jejich následném hodnocení. *Dostupný* by tento systém měl být každému zaměstnanci i organizaci, s čímž souvisí zajištění systémových a finančních podmínek pro takto chápané a realizované další vzdělávání. Nový systém by měl umožňovat vzdělávání na základě *individuálních* potřeb, a to opět jak na úrovni jednotlivce, tak i organizace. Ideálně by nabídku vzdělávání měla ale také v návaznosti na nové trendy a poznání v profesi formovat akademická půda, výzkum či jiné odborné autority. Systém musí být také *flexibilní* – tedy designován tak, aby uměl rychle reagovat na poptávaná vzdělávací témata napříč časem a prostorem a zároveň umožňoval využití různých cest k profesnímu rozvoji i způsobům jeho uznání. Zárukou kvality a efektivity je pak průběžná kritická reflexe a hodnocení fungování takto nastaveného systému.

3.2 Inovace vyplývající z Návrhu rozvoje dalšího vzdělávání v sociální práci

Z uvedeného principiálního rámce vychází konkrétní inovace, které byly pro potřeby tohoto příspěvku rozděleny do 4 skupin:

- 1 zavedení vícestupňového profesního vzdělávání;
- 2 rozšíření a diverzifikace forem DV;
- 3 vymezení obsahu DV;
- 4 identifikace oblastí, které je nutné v návaznosti na výše uvedené změny ošetřit (stanovení garanta kvality,

systému akreditací, monitoringu změn ve financování dalšího vzdělávání, posílení tématu dalšího vzdělávání v kurikulech škol sociální práce a další).

Na jednotlivé inovace se v následujícím textu podíváme podrobněji.

Inovace 1 Systém profesních stupňů

Řešení mnoha zmíněných dílčích nedostatků autoři koncepce vidí v *zavedení systému vícestupňového profesního vzdělávání*, přičemž jednotlivé kariérní stupně tento systém definuje nejen pro návazné, další vzdělávání, které nastává po ukončení kvalifikačního vzdělávání, ale připojuje také stupně, které mu předchází. Takto pojatý systém se stává transparentním a dává jasnou představu o možnostech získání různého profesního zařazení.

Navržené vícestupňové profesní vzdělávání vychází z Evropského rámce kvalifikací (EQF – European Qualification Framework), který nejenže definuje jednotlivé úrovně, ale umožňuje uznatelnost kvalifikací napříč evropskými státy. Kvalifikační rámec je definován z hlediska obecných požadavků (znalostí, dovedností a kompetencí) na absolventy jednotlivých úrovní. Těchto úrovní je celkem 8 a je možné do nich zařadit všechny kvalifikace.¹¹

Pro oblast profesního vzdělávání v sociální práci přitom platí úroveň EQF 6 (Dis., Bc.) až EQF 8 (Ph.D.). Kategorie EQF 4–EQF 5 se pak dají použít pro nižší, prekvalifikační úro-

¹¹ NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Úrovně kvalifikací. Evropský rámec kvalifikací. EQF. In: *nuv.cz* [online]. [cit. 11.09. 2011]. Dostupné za: <http://www.nuv.cz/eqf/urovne-kvalifikaci>

vně, kdy jde například o jedince, kteří disponují vzděláním v jiných profesích, ale odbornost v oblasti sociální práce nabývají skrze praxi nebo jinou odbornou činnost v sociální práci (například vedoucí pracovníků v SS). Uplatnění této skupiny lidí současná legislativa neošetřuje, v rámci Návrhu však vidíme jako nosné tyto kategorie do systému profesních stupňů zahrnout.

V Tab. 1 je zachycen přehled jednotlivých stupňů EQF s předběžným označením typu sociálního pracovníka, resp. pracovníků na prekvalifikačních úrovních.

Profesní stupeň – název	EQF	Úroveň vzdělání	Poznámka
	EQF 2, 3	×	Pracovník v sociálních službách
Asistent	EQF 4	×	
Specializovaný asistent	EQF 5	×	
Sociální pracovník	EQF 6	Dis. / Bc.	
Sociální pracovník specialista	EQF 7	Mgr.	
Licencovaný sociální pracovník	EQF 8		
Profesní akademický odborník	EQF 8	Ph.D.	

Tab. 1: Návrh kvalifikačních stupňů

V Tab. 2 na stranách 98–99 uvádíme již detailní rozpracování jednotlivých profesních stupňů v návaznosti na EQF, včetně požadavků na vzdělání a praxi, oprávněné činnosti jak v oboru, tak v pedagogické činnosti. Uvedený rozsah hodin vzdělávání je orientační, jejich přesné stanovení vyžaduje speciální analýzu a odborné posouzení. Systém profesních stupňů zahrnuje také perspektivu různých kvalifikačních úrovní pro pedagogy/lektory (poslední sloupec), kteří působí ve vzdělávání v sociální práci.

Inovace II

Rozšíření a diverzifikace forem dalšího vzdělávání v sociální práci

Další významná inovace spočívá v rozšíření uznatelných způsobů dosažení profesní kvalifikace o ty stávající, které vymezuje Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a to vzhledem k tomu, že existuje mnohem širší škála aktivit vedoucích k prokazatelnému profesnímu růstu, a to právě v pojetí konceptu CPD (*Continuing Professional Development*), který tuto šíří akcentuje. Jedná se o uznání aktivit jako je participace na výzkumu, projektech, workshopech, odborných fórech, publikování, praxe, samostudium, konzultace, výuka, mentoring, koučink, supervize, job rotation, stáže apod.

V návaznosti na filozofii kvalifikačního rámce by muselo dojít k zohlednění různé úrovně náročnosti těchto aktivit, která by se však dala vyjádřit kreditovou hodnotou a jejich zařazením do EQF stupňů, tedy *diverzifikací* vzdělávacích akcí a činností. Dosažení jednotlivých profesních stupňů by pak bylo vymezeno určitým počtem povinných kreditů, které by daný pracovník získával právě svým kontinuálním vzděláváním. Udělování úrovní jednotlivým vzdělávacím aktivitám by na základě žádosti o akreditaci stanovovala Akreditační komise nebo jiný orgán tím pověřený.

Určené kredity by pracovník obdržel po splnění všech podmínek pro jeho úspěšné ukončení. Může se jednat o splnění docházky, absolvovanou zkoušku, tvorbu závěrečné zprávy nebo závěrečné práce, hodnocení pracoviště v případě stáže, publikovaný článek, odevzdání výzkumné zprávy, účast na projektu atd. Alternativou získání určitého profesního stupně je složení *profesní zkoušky pro danou úroveň*, bez nutnosti získání

QUO VADIS další vzdělávání v sociální práci?

profesní stupeň, výstupní úroveň, platová třída	vstupní úroveň	možnosti dosažení profesního stupně
PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH EQF 2 / 3	EQF 2 / 3	EQF 2 / 3 + 200 h kvalifikační kurz PSS
ASISTENT EQF 4 Platová třída 8	EQF 4 (SOŠ) např. sociální péče, pedagog. s praxí)	EQF 4 (SOŠ např. sociální péče, pedagogická s praxí) – uzná se
	EQF 4 (SŠ)	EQF 4 (SŠ + kurz zakončený zkouškou – nahrazuje odborné vzdělání) Další vzdělání nutné pro udržení pracovní pozice
SPECIALIZOVANÝ ASISTENT EQF 5 Platová třída 9	EQF 4	EQF 5 (specializační kurz + supervidovaná praxe) Možno získat též absolvováním části studia na EQF 6 – min. 80 ECTS, praxe v rozsahu 160 h
SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK EQF 6 Platová třída 10	EQF 6	vzdělání na úrovni EQF 6 (Dis., Bc.) 180 ECTS, zahrnuje min. 300 hodin praxe, ukončeno zkouškou a obhajobou AP/BP) Další vzdělávání nutné pro setrvání na kvalifikační úrovni
SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK SPECIALISTA EQF 7 Platová třída 11–12	EQF 6	EQF 7 (systematické vzdělání předepsaného rozsahu, vč. supervize a obhajoby závěrečné práce) EQF7 (Mgr.) v oboru
LICENCOVANÝ PRACOVNÍK EQF 8 Platová třída 13–14	EQF 7	Profesní EQF 8 (předepsaný rozsah vzdělání, supervidovaná praxe, zakončené licenční zkouškou)

Tab. 2: Profesní stupně kvalifikací v sociální práci dle EQF

Nový systém dalšího vzdělávání v sociální práci
očima Caritas – Mission possible?

oprávněné činnosti	pedagogická/lektorská činnost (oprávněné činnosti)
Viz zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., o sociálních službách	
Práce pod vedením Sociálního pracovníka/ profesního pracovníka Pozice: vedoucí týmu PSS	
Samostatná úzce zaměřená práce (např. asistence u specifické cílové skupiny)	Výpomoc s výukou Sociálního pracovníka u kurzů pro Asistenty (EQF 4) – např. působení ve výuce, sdílení zkušeností z praxe, spolupráce na hodnocení studentů ve výuce a na praxích
Samostatná odborná práce Vedení a rozvoj asistentů/ pomocníků	Lektorství kurzů úrovní Asistent (EQF 4) a Specializovaný asistent (EQF 5)
Vedení a rozvoj profesních pracovníků Výuka na EQF 6, vedení a hodnocení praxí nebo lektorství kurzů v úrovni Profesní pracovník	Lektorství kurzů do EQF 6
Podíl na hodnocení expertů Garantování vzdělávacích programů v profesní EQF 7 a nižší	Výuka na profesní EQF 5–8 Lektorství Podíl na hodnocení expertů Garantování vzdělávacích programů v profesní EQF 8 a nižší

potřebných kreditů, variabilně doplněnou o jiné požadavky, například praxi v určitém rozsahu.

Inovace III Vymezení obsahu dalšího vzdělávání

Pokud se má sociální pracovník vzdělávat, měly by existovat rámcová vodítka k jeho požadovanému profesnímu profilu. V českém prostředí sice máme jeden relativně detailně zpracovaný rámec, který je však používán výhradně na úrovni škol sociální práce. Jeho autorkou je Zuzana Havrdová, která v roce 1999 publikovala knihu „Kompetence v praxi sociální práce“,¹² kde je tento kompetenční profil sociálního pracovníka velmi podrobně rozpracován. V oblasti dalšího vzdělávání však nijak využíván není. Co víc, s ohledem na zamýšlenou inovaci spočívající v rozlišení jednotlivých kompetencí dle jejich úrovně pokročilosti, se jako vhodnější inspirace jeví britský *Professional Capabilities Framework* od Britské asociace sociální práce a sociálních pracovníků (BASW)¹³ z roku 2018, který definuje jak 9 základních tematických oblastí profesního výkonu, tak i rozdílnou míru jejich zvládnutí. Těchto úrovní je také celkem 9, přičemž postupují od vymezení požadovaných kompetencí u začínajícího studenta (*Newly qualified social worker*) až po strategického sociálního pracovníka (*Strategic social worker*) (viz Obr. 1).

Kompetenční rámec tak jak je pojímán BASW nabízí logiku a přehlednost pro profesní růst. Pracuje napříč úrovněmi

12 HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.

13 BASW – BRITISH ASSOCIATION FOR SOCIAL WORK AND SOCIAL WORKERS. Professional Capabilities Framework (PCF). In: *basw.co.uk* [online]. [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: <https://www.basw.co.uk/social-work-training/professional-capabilities-framework-pcf>

s určitým kompetenčním jádrem, které by mělo být kultivováno u každého nositele profese. V sociální práci je však třeba pamatovat i na specifické kompetence u specializovaných pozic a odborností, které toto jádro přesahují. Zde by mohl být užitečný koncept tzv. profesiogramů neboli systematických popisů



Obr. 1: Rámec profesních způsobilostí (Professional Capabilities Framework) dle Britské asociace pro sociální práci a sociální pracovníky (BASW) (Professional Capabilities Framework. In: *basw.co.uk* [online]. Nedat. [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: <https://www.basw.co.uk/system/files/resources/pcf-fan.pdf>)

pracovních pozic, vymezených souborem činností s charakteristikou nároků (znalosti, dovednosti, odpovědnosti) pro každou pozici. V rámci projektu Profesionalizace sociální práce (PRO-SO),¹⁴ vzniklo 36 *systematicky popsanych pracovních pozic sociálních pracovníků na trhu práce v ČR*.¹⁵ Pro příklad jmenujme pozice jako *poradce rané péče, pracovník doprovázející pěstounské rodiny, sociální pracovník v sociálně aktivizační službě pro seniory/osoby se zdravotním postižením*.

14 Projekt Profesionalizace sociální práce v České republice (PROSO). In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. [cit. 11.09.2021]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/proso/>

15 Profesiogramy. In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. 2020 [cit. 30.11.2021]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/profesiogramy>

Profesiogram je strukturován pomocí těchto kategorií:

- název pracovní pozice;
- smysl existence pracovní pozice;
- sociální situace cílové skupiny a její hlavní potřeby;
- systémový kontext (legislativa, standardy);
- organizační rámce;
- způsob definování cílů pro pracovníky;
- popis jednotlivých pracovních činností;
- popis návazností pracovních činností;
- popis průběhu směny/průběhu pracovního týdne;
- okruh spolupracujících subjektů;
- typy výsledků;
- nutná formální kvalifikace;
- potřebné znalosti;
- potřebné specifické dovednosti;
- měkké dovednosti;
- žádané postoje a hodnotová orientace;
- využívané teorie, přístupy a metody;
- kritéria úspěchu v profesi;
- zdroje stresu/vyhoření;
- kritické a velmi náročné situace.

Takto podrobně zachycená pracovní pozice velmi přesně vykresluje obsah i nároky na její zvládnutí, což umožňuje aspirantům na danou pozici mít jasnou představu nejen o jejím obsahu, ale také o rozsahu a tematickém zaměření vzdělání, které musí dosáhnout.

Své místo v odborné diskusi nad obsahem vzdělávání by dle názoru autorů Návrhu měly mít také *tzv. klíčové kompetence*. V souvislosti s aktuálním ekonomickým či technickým vývojem,

vznikem specializací a nových profesí, se ve vzdělávání pozornost obrací také k tzv. klíčovým kompetencím (Belz, Siegrist, 2001 In: Mlčák, 2005), někdy nazývané jako kompetence 4.0. Jde o znalosti a dovednosti, které jsou bez ohledu na oborovou příslušnost klíčové nejen pro zvládnutí pracovní role, ale jsou také stěžejní v běžném každodenním fungování. Dle NUV představují: „... soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, kompetence občanská a kompetence pracovní.“ (NUV) Vztaženo na sociální pracovníky, organizační, týmové, komunikační dovednosti, informační a digitální gramotnost, schopnost řešit neočekávané nestrukturované problémy, flexibilita, adaptabilita, připravenost na změny, self – management, celoživotní učení, rozvoj lidského potenciálu (Janíková, 2019: 44), všechny tyto kompetence jsou pro jejich práci v současných podmínkách bezpochyby nepostradatelné.

Inovace IV

Oblasti, které je nutné v návaznosti na výše uvedené změny ošetřit

Poslední část Návrhu se zabývala implikacemi výše uvažovaných systémových změn. Bylo identifikováno několik důležitých bodů, kde každý z nich představuje relativně složitou materii a výzvu. Otázkou je, kdo by se koordinace tak složité změny měl ujmout, zda MPSV nebo jiný profesní orgán, kde je samozřejmě klíčový faktor jeho kapacit pro tak objemnou práci.

První z kroků, které by bylo nutné udělat, je formulace *podmínek pro získání jednotlivých profesních stupňů*, tak jak je

v příkladech naznačeno v Tabulce 2. Jedná se o vymezení vstupní úrovně vzdělávání a rozsahu a typu vzdělávání, vyjádřené celkovým počtem potřebných kreditů k dosažení daného stupně. Princip výpočtu kreditové hodnoty jednotlivých vzdělávacích aktivit by byl stejný jako u kvalifikačního vzdělávání.¹⁶

Dalším potřebným krokem je jasné nastavení systému *akreditací vzdělávacích programů a institucí*, podmínek a požadavků poskytování kvalitního vzdělávání. Zde autoři Návrhu dávají k úvaze vytvoření systému standardů kvality dalšího vzdělávání, jejichž naplnění by bylo důvodem pro udělení licence poskytovat další vzdělávání a zároveň předmětem průběžné kontroly jejich naplňování ze strany dané autority. V rámci takových standardů by pak mohla být ošetřena stránka personálního i technického zabezpečení kurzů, etiky, systému evaluace a dalších kvalitativních aspektů poskytovaného vzdělávání.

S tím souvisí vytvoření *systemu řízení a rozvoje kvality* celého segmentu dalšího vzdělávání, kterého by se měl ujmout vybraný subjekt. Jeho úkolem by byl rozvoj dalšího vzdělávání sociálních pracovníků ve smyslu podpory aktuálních trendů a evidence-based praxe v nabídce vzdělávání a kultivace kvality poskytovaného vzdělávání. Dále by realizoval monitoring kvality dalšího vzdělávání a dopad vzdělávání na kvalitu sociální práce v praxi. V rámci monitoringu by mělo být předmětem pozornosti daného subjektu také hlídání obsahové relevance vzdělávacích aktivit, která by měla nasedat na určitý *kompetenční rámec nebo profil sociálního pracovníka*. Jeho vytvoření je další z úkolů souvisejících s výše uvedenými inovacemi, přičemž by mělo jít o produkt založený na konsenzu oborové komunity.

¹⁶ Kreditová hodnota by byla stanovena stejně jako při běžném výpočtu studijní zátěže dané výukové jednotky ve vzdělávání na terciárním stupni, přičemž jeden kreditní bod je 1/60 průměrné roční studijní zátěže průměrného studenta, tzn. zpravidla 30 hodin studia.

Důležitým nástrojem zajištění kvality dalšího vzdělávání „zdola-nahoru“ je systém evaluací účastníků vzdělávání, ze kterých by mohli čerpat jak budoucí zájemci i výše zmíněný pověřený orgán, který sleduje kvalitu dalšího vzdělávání.

Dalším uvažovaným inovačním krokem by pak mělo být promítnutí profesních stupňů do *katalogu prací a mzdových tabulek*, což realisticky vzato je asi nejnáročnější a nejméně pravděpodobná ambice celého návrhu, vzhledem k tomu, jaké panují finanční poměry v organizacích působících v oblasti poskytování sociální práce.

Realističtěji by však mohlo vypadat zavedení *systemové finanční podpory jednak personálních kapacit zaměstnavatele na zajištění kvalitního personálního managementu, jednak poskytnutí přímé finanční podpory zaměstnavateli na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců anebo poskytnutí přímé finanční podpory zaměstnanci*, který si se svým přiděleným budgetem může individuálně zacházet dle svých profesních plánů. Možnou cestou, jak získat tuto finanční podporu, je vytvoření fondu financovaného z EU.

Vzhledem k rezistenci některých zaměstnavatelů, zaměstnanců, případně také politických autorit k důležitosti dalšího vzdělávání v sociální práci by bylo žádoucí *realizovat osvětu*, s cílem jednak motivovat k dalšímu vzdělávání a jednak vysvětlit hodnotu a efekt kontinuální profesní formace na kvalitu poskytované služby i sociální fungování a stabilitu společnosti. Motivací pro zaměstnavatele i zaměstnance by zde mohla být právě zvýšená finanční podpora, která by zaměstnavatelům mohla výrazně pomoci v jejich potýkání se s omezenými zdroji (nejen) v oblasti dalšího vzdělávání.

Budovat pozitivní postoj a motivaci k dalšímu vzdělávání je však také záležitostí *škol sociální práce* a je otázkou, nakolik

vědomí důležitosti dalšího vzdělávání v profesním životě sociálního pracovníka vyučující reflektují ve výuce a jaké reálné dovednosti spojené s plánováním a realizací vlastního profesního rozvoje si absolventi odnáší do praxe.

Pokud by se pro realizaci výše uvedených kroků našla společná vůle, prostředky i nástroje, bylo by samozřejmě nutné myslet na vytvoření scénáře pro *přechodné období*, tak aby změna byla plynulá a pro jednotlivé aktéry co nejméně zatěžující.

4 Závěr

Představené inovační myšlenky, které tvoří základní kostru předkládaného Návrhu jsou svým charakterem spíše jakousi vizí než do detailu propracovanou, analýzami a expertním vědním podpořenou koncepcí. Důvod je jednoduchý – jde o mohutnou a velmi komplexní změnu, kterou relativně malý pracovní projektový tým nemohl obsáhnout. Spíše se chopil příležitosti zareagovat na současný neutěšený nebo spíše zbytečně zakonzervovaný, a ne příliš funkční, a přitom tolik důležitý segment profese sociální práce a zahájil otevřenou debatu.

Pozitivní je, že v rámci této debaty jednohlasně zaznívá souhlas všech zapojených stakeholderů ohledně nutnosti věnovat dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků pozornost a pokusit se o jeho systémovější uchopení a rozvoj, a to i přesto, že u konkrétních návrhů pojmenovávali mnohé překážky a úskalí. Jednoznačně se však shodli na tom, že je třeba rozpoutat diskusi napříč profesní komunitou nad potenciálem i riziky navrhovaných změn a hledat konkrétní cesty a zdroje podpory pro jejich implementaci.

Stojíme tedy před výzvou, kdo by se měl koordinace této nelehké mise ujmout. Rozhodně bude jedním z hybatelů Caritas

VOŠ sociální, která se díky projektu IVOV mohla hlouběji současným stavem dalšího vzdělávání v sociální práci zabývat a které záleží na kvalitě vzdělávání i poskytované sociální práce. Minimálně ve věci avizovaných diskusí se pokusí tuto *mission* za lepším dalším vzděláváním uskutečňovat a činit ji tak alespoň částečně *possible*.

Literatura a zdroje

- ASVSP. Kdo jsme. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/kdo-jsme/>
- BALÁŽ, Roman. *Analýza nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci v roce 2019*. Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2020. Podkladový materiál projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.
- BASW – BRITISH ASSOCIATION FOR SOCIAL WORK AND SOCIAL WORKERS. Professional Capabilities Framework (PCF). In: *basw.co.uk* [online]. [cit. 11.09.2021]. Dostupné z: <https://www.basw.co.uk/social-work-training/professional-capabilities-framework-pcf>
- ELICHOVÁ, Markéta. *Sociální práce – Aktuální otázky*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.
- Etický kodex sociálního pracovníka ČR. In: *apsscr.cz* [online]. [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: http://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex_Profesn%C3%AD%20svaz_verII.pdf
- HAVLÍKOVÁ, Jana a kol. *Odborný výkon sociální práce ve veřejné správě a v sociálních službách: role vstupního vzdělání a dalšího vzdělávání*. Praha: VÚPSV, 2018. ISBN 978-80-7416-328-9. Dostupné také z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_446.pdf
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- JANÍKOVÁ, Markéta. Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy. In: *Sociální práce / Sociálna práca*. 2019 (2), s. 43–52. ISSN 1213-6204.
- MÁTEL, Andrej, KUZYŠIN, Bohuslav a SCHAVEL Milan. Reflexia ďalšieho vzdelávania a profesijného rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Českej republike. In: *Sociální práce / Sociálna práca*. 2019 (2), s. 21–24. ISSN 1213-6204.
- MATOUŠEK, Oldřich a HEJNOVÁ, Kateřina. Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů. In: *Sociální práce / Sociálna práca*. 2019 (2), s. 106–117. ISSN 1213-6204.
- MATOUŠEK, Oldřich a MATULAYOVÁ, Tatiana. Přehled pracovních činností sociálních pracovníků jako podklad pro formulování žádoucích výsledků učení. In: *Fórum SP*. 2020 (1), s. 24–37. ISSN 2336-6664.
- MLČÁK, Zdeněk. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: FF OU, 2005. ISBN 80-7368-129-3.
- MLEJNKOVÁ, Kristýna a GIOVAGNONIOVÁ, Romana. *Návrh nového systému vzdělávání pracovníků v sociálních službách v ČR*. Výstup projektu Vzdělávání pracovníků v sociálních službách. CZ.2.63/0.0/0.0/15_017/0006952. [cit. 27. 10.2020]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Konference_prezentace_FDV_Giovagnoniov%C3%A1_Mlejnkov%C3%A1.pdf/24e2b631-1b85-95c7-4dc6-e2b38a493ded

- MPSV. Pracovní dokument odborného kolegia pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících a profesní komoře (profesní zákon). In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. 2014 [cit. 17.09.2021]. Dostupné z: http://socialniprace.cz/soubory/Pracovni_dokument_profesni_zakon_FINAL.pdf
- MPSV. Standardy kvality sociálních služeb [online]. In: *MPSV* [cit. 30.09.2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/standardy-kvality-socialnich-sluzeb>
- MŠMT. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2019 [cit. 17.07.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>
- MŠMT. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Pracovní verze ze dne 31. 10. 2019 určená k diskusi* [online]. [cit. 17.07.2021]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/11/brozura_HSVP_04_11_2019.pdf
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2020 [cit. 17.07.2021]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- MUSIL, Libor, BAREŠ, Pavel a HAVLÍKOVÁ, Jana, eds. *Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR závěrečná zpráva o řešení veřejné zakázky ZVZ 217 Analýza výkonu profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR podle formálního ukotvení a podle reálných potřeb v jednotlivých systémech sociální ochrany*. VÚPSV, Praha [online]. 2011 [cit. 11.09. 2011]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/analiza_vykonu_sp.pdf/ea8b6fdf-62fc-6ed9-cbac-173e0b5eb759
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Úrovně kvalifikací. Evropský rámec kvalifikací. EQF. In: *nuv.cz* [online]. [cit. 11.09.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf/urovne-kvalifikaci>
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Další vzdělávání/ kvalifikace / uznávání vzdělávání. In: *nuv.cz* [online]. [cit. 17.06.2021]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/dv>
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Co je EQF? In: *nuv.cz* [online]. [cit. 17.06.2021]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/eqf/co-je-eqf>
- Profesiogramy. In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. 2020 [cit. 30.11.2021]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/profesiogramy>
- Projekt Professionalizace sociální práce v České republice (PROSO). In: *Sociální práce / Sociální práce* [online]. [cit. 11.09. 2011]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/proso/>
- ŠÍP, Michal a HÁJKOVÁ, Zuzana. *Vzdělávání jako cílený rozvoj kompetencí. Soubor doporučení pro optimalizaci systému vzdělávání pracovníků OSPOD*. Praha: MPSV, 2019. ISBN 978-80-7421-163-8.
- Zákon č. 108/2006 Sb. – Zákon o sociálních službách.
- Zákon č. 179/2006 Sb. – Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Nové trendy v profesním vzdělávání realizovaném Vzdělávacím střediskem Caritas VOŠ sociální

Stav profesního vzdělávání v oblasti sociální práce v ČR

Kvalita sociální práce je odvozena zejména od dobře připravených profesionálů, kteří mají odpovídající znalosti, postoje a potřebné dovednosti; průběžné celoživotní vzdělávání je proto velmi důležité. Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách je pro oblast sociálních služeb stanoveno v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kdy si pracovník vzděláváním obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci (Zákon o sociálních službách, § 111, odst. 1). Formy dalšího vzdělávání jsou:

- a specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka;
- b účast v kurzech s akreditovaným programem;
- c odborné stáže;
- d účast na školicích akcích;
- e účast na konferencích (Zákon o sociálních službách, § 111, odst. 2).

Sociální pracovníci mají velmi široké pole působnosti, kromě oblasti sociálních služeb participují v oblasti školství, zdravotnictví, vnitra, sociální pracovníci dále působí jako úředníci územních samosprávných celků. Oblast dalšího vzdělávání je upravena různými právními předpisy a vyhláškami, gestory vzdělávání jsou Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo zdravotnictví.

Stavem profesního (dalšího) vzdělávání v sociální práci se dlouhodobě zabývá řada výzkumů s následujícími závěry:

- Profesní vzdělávání není vázáno na perspektivu profesního růstu. (Návrh rozvoje 2021)
- Profesní vzdělávání není designováno systematicky, je vytvářeno bez pravidelného systémového vyhodnocování vzdělávacích potřeb pracovníků. Důkladná a pravidelně se opakující analýza vzdělávacích potřeb je časově i finančně náročná, proto není systematicky prováděna, v nabídce vzdělávacích organizací se tak dlouhodobě opakují stejná témata bez reflexe měnící se situace a proměňujících se sociálních problémů. (Janíková 2019)
- Neexistují dlouhodobější koncepce vzdělávání, v nabídce velké části vzdělavatelů chybí střednědobé či dlouhodobé vzdělávací aktivity. Některá témata či oblasti vzdělávání jsou opomíjeny. (Baláž 2019)
- Řada vzdělavatelů nabízí krátkodobé vzdělávací aktivity, zpravidla jednodenní kurzy k dané problematice s úvodním penzem informací bez větší diferenciaci dle praxe či již dosažených znalostí účastníků vzdělávání. Na problém krátkodobých kurzů je dlouhodobě poukazováno. (např. Janíková 2019, Matoušek 2019, Mlejnková 2019)

- Pracovníkům chybí navazující, rozšiřující vzdělávací aktivity. (Matoušek 2019)
- Vzdělávání je nejčastěji realizováno jednodenními kurzy, jiné typy či formy vzdělávání jako interaktivní workshopy, výcviky, konzultace, e-learningové aktivity apod. jsou zastoupeny velmi zřídka. (Baláž 2019)
- Další vzdělávání je ze strany některých pracovníků i zaměstnavatelů bráno jako formalita nutná k naplnění zákona. Pracovníci či organizace necítí potřebu průběžného či celoživotního vzdělávání. Naplňování rozsahu vzdělávání v minimálně požadovaném rozsahu. (Havlíková 2018)

Zaměstnavatelé uvádějí jako problém pro zajištění kvalitního vzdělávání nedostatek finančních prostředků. Problematické pro kvalitní vzdělávání je i finanční hledisko (kritérium nejnižší ceny) jako často jediné či zásadní východisko při posuzování nabídek ve veřejných zakázkách.

Pracovníci uvádějí, že na další vzdělávání nemají dostatečný časový prostor.

Konkurenční prostředí vzdělávacích institucí, ochrana know-how.

Zhodnocení proměny vzdělávacích aktivit poskytovaných Vzdělávacím střediskem za uplynulých 5 let a jeho další směřování

Vzdělávací středisko Caritas vzniklo v roce 2002 jako součást školy Caritas VOŠ sociální se záměrem zajišťovat další profesní vzdělávání pro praktiky v oblasti sociální a humanitární práce. Poskytuje možnost dalšího vzdělávání prostřednictvím rozmanitých vzdělávacích aktivit, jako jsou akreditované

i nekreditované prezenční semináře, dlouhodobější kurzy, webináře, pracovní workshopy, odborné skupinové konzultace či audity ke zvyšování kvality sociálních služeb. Posláním Vzdělávacího střediska je upevňovat a rozšiřovat odborné kompetence sociálních pracovníků, zvyšovat kvalitu sociálních služeb a prestiž sociální a humanitární práce v České republice.

Vzdělávací středisko zpočátku nabízelo zejména jednodenní či dvoudenní kurzy pro sociální pracovníky, postupem času rozšiřovalo nabídku vzdělávání na dlouhodobější výcvikové kurzy, odborné konzultace, audity k nastavení a naplňování standardů kvality sociálních služeb, kromě prezenční formy nabízí i distanční vzdělávací aktivity. Od roku 2020 poskytuje nově i další vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména v oblasti průnikových sociálně-pedagogických témat. Vzdělávací středisko se zaměřuje i na koncepční a analytickou činnost, podílí se na návrzích rozvoje dalšího profesního vzdělávání.

V souladu s posláním školy nabízíme a poskytujeme i spirituální témata a kurzy zaměřené na etiku a práci s hodnotami v organizacích. Realizovali jsme např. blok vzdělávání k tématu Dekacertu (zavádění Desatera do praxe křesťanských organizací) s prof. Elisabeth Jünemann (2016, 2017). V současné době zajišťujeme proškolení pracovníků charity Třebíč v Inkluzivní spirituální citlivosti v charitních službách s návazností na praxi pracovníků služeb (realizován pilotní seminář a na něj navazujících 8 workshopů k proškolení cca 150 pracovníků charity).

Klademe velký důraz na kvalitní lektory, kterými jsou odborníci z praxe. Při vzdělávacích aktivitách využívá pro komplexní přístup k tématům zajišťovaný tandemy lektorů či lektorské týmy různých profesí či oborů (sociální pracovník, psycholog,

právník, psychiatr, duchovní, speciální pedagog, úředník Probační a mediační služby, pracovník integrovaného záchranného systému apod.).

Vzdělávací středisko jako součást vyšší odborné školy má v porovnání s komerčními vzdělavateli a jinými typy škol významnou devizu jak v napojení VOŠ na praxi, zejména díky spolupráci při zajišťování praxí studentů v organizacích poskytujících sociální služby, spolupráci s mentory studentů na praxích a expertními vyučujícími z praxe, tak i v napojení školy na akademickou sféru, účastí na konferencích, sledování nových výzev, výzkumů a inovativních přístupů.

Za svou téměř 20letou existencí proškolilo středisko více jak 26 000 osob (počet vydaných osvědčení o absolvování vzdělávací aktivity). V současné době středisko aktivně spolupracuje s týmem cca 80 lektorů. Nabídka vzdělávacích programů zahrnuje přes 100 kurzů s akreditací MPSV a 10 kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací MŠMT; nabízí i neakreditované vzdělávání na zakázku organizací.

Dlouhodobě spolupracujeme jak se zaměstnavateli sociálních pracovníků, tak s profesními sdruženími, odbornými gestory vzdělávání (MPSV, Asociace vzdělavatelů v sociální práci apod.) a dalšími vzdělávacími institucemi.¹ Při svém dalším směřování dlouhodobě vycházíme z řady podnětů, jež přicházejí jak ze strany vzdělávaných (a to od jednotlivců i spolupracujících organizací), tak z výzkumů a odborných publikací zabývajících se stavem profesního vzdělávání v oblasti sociální práce v ČR.

¹ Např. v rámci projektu IVOV Inovace vyššího vzdělávání, reg. č. CZ 02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.

Trendy v poskytování vzdělávání

Mezi stěžejní východiska pro tvorbu vzdělávacích aktivit patří:

Potřeba napojit vzdělávání na *profesní rozvoj* pracovníka – s perspektivou profesního růstu je spojena tvorba vzdělávacích aktivit, jež budou odpovídat zvyšování či rozšiřování kompetencí – tvorba *kurzů navazujících*, rozšiřujících stávající znalosti a dovednosti pracovníků v závislosti na již získaných pracovních zkušenostech, tvorba *dlouhodobějších vzdělávacích aktivit*.

Posun od krátkodobých kurzů a úvodních vstupů do problematiky k dlouhodobějším kurzům, blokům vzdělávání k danému tématu, rozšiřujícím a navazujícím kurzům.

Příprava a realizace vzdělávání zaměřeného na dosažené *dovednosti*, nejen znalosti – zajišťování výcvikových kurzů s řadou praktických nácviků dovedností, sebezkušenostních technik, rozvojových aktivit vedoucích či podporujících *rozvoj profesních zkušeností a formování osobnosti pracovníka*. Profesionální rozvoj zahrnuje jako nedílnou součást „učit se ze zkušeností“ (Mumford 1991, dle Havrdová 1999).

Průzkum vzdělávacích potřeb organizací, *příprava vzdělávacích aktivit cílených na potřeby organizací a jejich pracovníků*. Práce se zpětnými vazbami na poskytované vzdělávání. Dlouhodobá spolupráce s organizacemi poskytujícími sociální služby.

Posun ke *komplexnějšímu proškolení celých pracovních týmů* v rámci organizace, uzpůsobení kurzů na míru potřebám dané organizace.

Spolupráce s *kvalitními lektory*, zejména odborníky z praxe, experty sledujícími nové trendy ve vzdělávání, nositeli dobré praxe. Vytváření lektorských týmů složených z odborníků

z různých profesí pro zajištění komplexnějšího pohledu na danou problematiku.

Využívání potenciálu vyšší odborné školy pro další profesní vzdělávání – propojenost s praxí, sledování nových trendů a inovací ve vzdělávání.

Budování *dobrého materiálního zázemí* pro účastníky vzdělávání.

Proměna vzdělávacích aktivit v letech 2016–2021

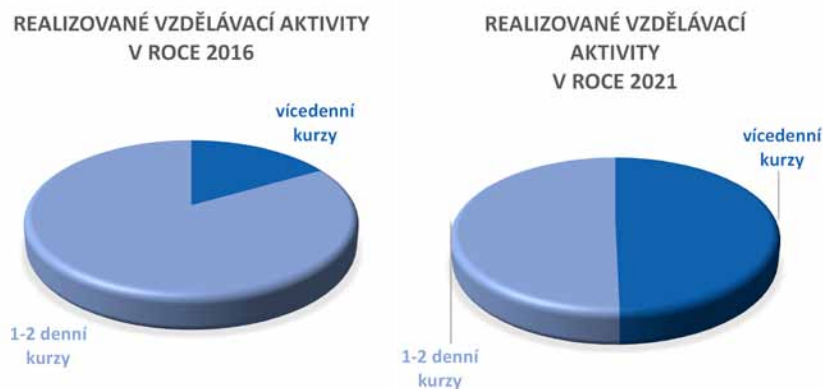
Za uplynulých 5 let *vzrostl podíl dlouhodobějších vzdělávacích aktivit* realizovaných Vzdělávacím střediskem z 16,7 % (rok 2016) na 49,7 % (rok 2021), a to i za situace, kdy vzhledem k mimořádným epidemickým opatřením vlády nemohly být prezenční vzdělávací aktivity od podzimu 2020 do téměř konce května 2021 realizovány, v období leden–květen 2021 byly realizovány pouze krátkodobé online kurzy (1–2denní kurzy). Výcvikové vzdělávací aktivity s praktickými nácviky dovedností byly v roce 2021 zajišťovány pouze od konce května do prosince 2021, přesto dosahuje jejich podíl téměř poloviny celkem poskytovaného vzdělávání za celý rok 2021.

Rok	2016		2021	
	počet dní	podíl v %	počet dní	podíl v %
více denní kurzy	18	16,7	69	49,7
1–2 denní kurzy	90	83,3	70	50,3
celkem školicích dní	18	16,7	69	49,7

Tab. 1: Aktivity realizované Vzdělávacím střediskem v letech 2016 a 2021

Do nabídky jsou zařazovány *tematické bloky vzdělávání*, např. k mediaci, ke standardům kvality apod.

Od roku 2020 v souvislosti s epidemií Covid-19 jsme začali ve větší míře poskytovat *distanční formu* vzdělávání. Ohlasy na online kurzy byly různorodé, část účastníků elektronickou formu vzdělávání kvituje, nicméně poměrně dost účastníků stále



Graf 1: Srovnání podílu dlouhodobých vzdělávacích aktivit realizovaných Vzdělávacím střediskem v letech 2016 a 2021

preferuje prezenční vzdělávací aktivity s osobním kontaktem lektora i dalších zúčastněných. Vhodnost elektronické formy závisí na daném školicím tématu a na schopnostech lektora vést záživně a efektivně školicí aktivitu v online prostředí. Distanční forma vzdělávání má svůj potenciál a může být s ohledem na povahu vzdělávacích aktivit do budoucna nadále rozvíjena.

Další směřování vzdělávacích aktivit

Vzdělávací středisko chce výrazněji navazovat vzdělávací aktivity na koncept *profesního růstu*, kdy připravuje vzdělávací aktivity dále rozvíjející kompetence pracovníků (ke kompetencím

blíže např. BASW 2021, Havrdová 1999, Plamínek 2004, 2010). Chce rozšiřovat nabídku vícedenních kurzů zaměřujících se na poskytování prohlubujících znalostí a dovedností k daným tématům či blokům vzdělávání. Kurzy s odstupňovanými vstupními znalostmi mohou podporovat další rozvoj specifických kompetencí pracovníkům, jež za sebou mají praxi v oboru a nabyté zkušenosti.

S organizacemi chceme nadále spolupracovat v *analýze vzdělávacích potřeb* jejich pracovníků, a to i v návaznosti na střednědobé a dlouhodobé cíle a poslání organizací.

Setkáváme se s velmi dobrým ohlasem a budeme dále rozvíjet *dlouhodobější výcviky a tematické bloky vzdělávacích aktivit*, které jsou využívány jak jednotlivci v rámci naší otevřené nabídky kurzů, tak jsou organizacemi objednávány na klíč k proškolení většího počtu pracovníků organizace.

Pracovníci při hodnocení získaného vzdělávání často uvádějí jako cenný zdroj získanou praxi (Havlíková, 2020) – sdílení a reflexe získané praxe je může dále profesně posouvat, což se často děje v psychosociálních či sebezkušenostních výcvicích.

Pro zajištění holistického pojetí budeme nadále pracovat s lektorskými týmy tvořenými z odborníků různých profesí, které umožňují *multidisciplinární přístup* k tématům. „Otevření se kombinování více druhů odborných znalostí může směřovat k aktuálnějšímu řešení problémů klienta, které bude reagovat na jeho potřeby a směřovat tak ke komplexnějšímu posilování nejen jeho kompetencí a sebevědomí, ale i k dosažení dlouhodobě udržitelných změn k lepšímu v jeho životě“ (Woodward, 2015, Frosh, 2016, cit. dle Přádová, 2021).

Výcviky přitom zaměřujeme na *potřeby pracovníků v oblasti sociální práce* (např. Sebezkušenostní výcvik pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách, Zralou

sebezkušeností ke kvalitnímu pomáhání – psychosociální výcvik pro pracovníky sociálních služeb). Při přípravě výcviků na zakázku pro konkrétní organizaci tak mohou např. lektori pracovat zejména s kazuistikami z prostředí cílové skupiny organizace a zaměřit se na specifika práce u dané organizace. Máme výborné zpětné vazby na takto připravované aktivity, což nám potvrzuje směr, který jsme si zvolili a rádi bychom v něm pokračovali a nabídku střednědobých a dlouhodobých či navazujících kurzů dále rozvíjeli.

Hlavním nástrojem, se kterým sociální pracovníci pracují, je jejich osobnost – i z tohoto důvodu klademe velký důraz na výcviky a sebezkušenostní aktivity, které vedou ke *kultivaci osobnostních dispozic, zvýšení reziliencie pracovníků, ke schopnosti kriticky myslet a vnímat věci v širších souvislostech*. Na důležitost posilování odolnosti pracovníků poukazuje např. Punová (2019), Elichová (2017) zmiňuje potřebnou kultivaci osobnosti sociálního pracovníka. „Do vzdělávání sociálních pracovníků by proto měly být zařazeny prvky umožňující rozvoj zkušenosti s praxí a (následné) reflexe a zvnitřňování hodnot sociální práce. Proces vzdělávání sociálních pracovníků by proto neměl být založen na pouhém výkladu nebo omezen na praktickou zkušenost v rámci povinné praxe, ale na jejich propojení skrze zkušenostní učení, učení založené na problémech a učení založené na reflexi konkrétních případů“ (Glumbíková, Petrucijová 2020:65). Cílenost výcviků pro oblast sociální práce přináší metody a techniky, jež jsou vhodné pro práci s klienty při řešení jejich nepříznivé situace či při řešení sociálního problému v komunitě.²

² Na důležitost zacílení výcviků přímo pro oblast sociální práce poukazuje např. Baláž (2019).

Při přípravě navazujících či rozšiřujících kurzů s užší specifikací vzdělávání narážíme na riziko, že takto zaměřené semináře pro užší skupinu pracovníků neobsadíme dostatečným počtem zájemců, a proto může být realizace specifikovaného vzdělávání nerentabilní. Podobný problém je u zavádění nových témat, inovativních metod, nových trendů v oboru či inovativních přístupů. Přitom někteří výzkumníci při hodnocení stavu vzdělávání v sociální práci konstatovali nedostatek témat k rozvoji a podpoře kritického myšlení, výzkumu a omezenou nabídku aktivit k hodnotám a etice sociální práce (Baláž 2019). V minulosti se nám stávalo, že jsme připravili a nabízeli kurzy k novým tématům, ta však (ještě) nebyla pro pracovníky považována za atraktivní či potřebná či jim nebyla schválena jejich nadřízenými a témata jsme jen obtížně realizovali (např. komunitní sociální práce, mediální gramotnost a prezentace sociální práce, výzkumné metody hodnocení kvality sociální služby, case management v sociální práci apod.). Nicméně považujeme za důležité nové pohledy nabízet.

Se *spirituálními tématy* dlouhodobě pracujeme, což odpovídá i poslání naší církevní školy. I na základě výstupů konference „Quo vadis další vzdělávání v sociální práci?“ pořádané naší institucí v září 2021 znovu zazněla potřeba pojímat sociální práci komplexně, včetně roviny spirituální a otevřely se možnosti další spolupráce v této oblasti vzdělávání s organizacemi poskytujícími sociální služby sdílejícími shodná či velmi blízká hodnotová východiska.

Důležitá je dlouhodobá a systematictější *spolupráce s organizacemi zaměstnávajícími sociální pracovníky, gestory dalšího vzdělávání (MPSV) a profesními organizacemi* (např. Asociace vzdělavatelů v sociální práci) vedoucí k nastavování koncepčních rámců tvorby profesního vzdělávání, kvalitních

průzkumů vzdělávacích potřeb pracovníků, monitoringu nových sociálních problémů, s nimiž se pracovníci setkávají a diskuse k novým trendům a inovativním přístupům.

Přínosná je také *spolupráce se studenty* a posilování jejich motivace se celoživotně vzdělávat a považovat práci na profesním rozvoji za nezbytnou pro poskytování kvalitního pracovního výkonu a péči o sebe.

Závěr

Předpokladem pro kvalitní výkon sociální práce je celoživotní specializační vzdělávání pracovníků navázané na profesní rozvoj, zajišťované rozmanitými vzdělávacími aktivitami, tvořenými průběžně mapovanými vzdělávacími potřebami a monitoringem nově vznikajících společenských problémů, včetně odpovídajících přístupů či metod práce pro jejich řešení. Vzdělávání má být koncipováno ze střednědobé a dlouhodobé perspektivy, se zaměřením na zvyšování odborných kompetencí pracovníků, včetně jejich osobnostního rozvoje, k čemuž se snaží Vzdělávací středisko svými aktivitami dlouhodobě směřovat.

Literatura a zdroje

- BALÁŽ, Roman. *Analýza nabídky dalšího vzdělávání v sociální práci v roce 2019*. Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2020. Podkladový materiál projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.
- BASW – BRITISH ASSOCIATION FOR SOCIAL WORK AND SOCIAL WORKERS. The Professional Capability Framework – Social Work Level Capabilities. In: *basw.co.uk* [online]. [cit. 26.11.2021]. Dostupné z: <https://www.basw.co.uk/system/files/resources/pcf-fan.pdf>
- BEDNÁŘ, Martin, DIVOKÁ, Lenka, KOPŘIVOVÁ, Eliška a OCHMANNOVÁ, Daniela. *Návrh rozvoje dalšího vzdělávání VOS pro skupinu oborů sociální práce*. Olomouc: Caritas VOŠ sociální, 2021. Výstup projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.

- ELICHOVÁ, Markéta. *Sociální práce: Aktuální otázky*. Praha, Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.
- FROSH, Stephen. *Studies in the Psychosocial*. Birkbeck: University of London, 2016. Cit. dle PŘÁDOVÁ, Karolína. Psychosociální přístup jako neustále se vyvíjející koncept a jeho implikace v sociální práci. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2021 (5), s. 122–129. ISSN 1213-6204.
- GLUMBÍKOVÁ, Kateřina a PETRUCIJOVÁ, Jelena. Reflexe role emocí v morálním rozhodování v sociální práci s ohroženými dětmi a jejich rodinami. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2020 (5), s. 57–68. ISSN 1213-6204.
- HAVLÍKOVÁ, Jana, KRCHŇAVÁ, Anna, RŮŽIČKOVÁ, Jana a ŠEVČÍKOVÁ, Stanislava. *Odborný výkon sociální práce ve veřejné správě a v sociálních službách: role vstupního vzdělávání a dalšího vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2018. 126 s. ISBN 978-80-7416-328-9.
- HAVLÍKOVÁ, Jana. Zdroje znalostí využívané sociálními pracovníky při jejich každodenní práci s klienty. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2020 (5), s. 108–126. ISSN 1213-6204.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- JANÍKOVÁ, Markéta. Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2019 (2), s. 43–52. ISSN 1213-6204.
- MATOUŠEK, Oldřich a HEJNOVÁ, Kateřina. Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2019 (2), s. 106–117. ISSN 1213-6204.
- MLEJNKOVÁ, Kristýna a GIOVAGNONIOVÁ, Romana. *Návrh nového systému vzdělávání pracovníků v sociálních službách v ČR*. Výstup projektu Vzdělávání pracovníků v sociálních službách. CZ.2.63/0.0/0.0/15_017/0006952. [cit. 27.11.2021]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Konference_prezentace_FDV_Giovagnoniov%C3%A1_Mlejnkov%C3%A1.pdf/24e2b631-1b85-95c7-4dc6-e2b38a493ded
- Návrh rozvoje dalšího vzdělávání VOS v pedagogicko-sociální oblasti*. 2021. Olomouc: Caritas VOŠ sociální, 2021. Výstup projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.
- PLAMÍNEK, Jiří a FISCHER, Roman. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 978-80-247-6318-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha, Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PUNOVÁ, Monika. Posilování odolnosti v praktickém vzdělávání studentů sociální práce. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2019 (2), s. 5–20. ISSN 1213-6204.
- WOODWARD, Kath. *Psychosocial Studies: An Introduction*. Abington: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-71885-1. Cit. dle PŘÁDOVÁ, Karolína. Psychosociální přístup jako neustále se vyvíjející koncept a jeho implikace v sociální práci. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2021 (5), s. 122–129. ISSN 1213-6204.
- Zákon č. 108/2006 Sb. – Zákon o sociálních službách.

Odborné texty pedagogů
CARITAS – Vyšší odborné školy
sociální Olomouc

Anotace: To, jakým způsobem se ve vzdělávání hodnotí, prostupuje nejen výukou, ale i dalšími procesy na dané škole, určuje atmosféru v ní, má vliv na její image, výslednou kvalitu studentů či vztahy v komunitě. S takto širokou perspektivou přistoupil k problematice hodnocení ve vyšším odborném vzdělávání tým pracovníků Caritas VOŠ sociální, který měl za úkol v rámci svého zapojení do projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání (IVOV) navrhnout a odzkoušet nové metody hodnocení studentů. Hlavním výstupem tohoto inovačního úsilí je dokument s názvem Metodika inovovaných metod hodnocení studentů VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti, která nenabízí jen nové způsoby školního hodnocení, ale upozorňuje právě na nutnost pojímat hodnocení jako komplex se všemi jeho přesahy do organizační i systémové úrovně školy, oboru či společnosti. Pro úspěšnou implementaci navrhovaných inovací v oblasti hodnocení na všech těchto úrovních je proto zcela zásadní určit obecnější hodnotová východiska a principy, které zajistí smysluplnou výstavbu hodnotící praxe. Cílem tohoto příspěvku je představit tuto principiální základnu jako hlavní z inovačních pilířů nového pojetí hodnocení studentů na VOŠ.

Abstract: The way in which education is evaluated affects not only teaching but also other processes in a given school, determines the atmosphere in the school, influences its image, the resulting quality of students or the relationships in the community. It was with this broad perspective that a team of Caritas College Olomouc staff approached the issue of assessment in professional higher education, with the task of designing and testing new methods of student assessment as part of their involvement in the Innovations in Professional Higher Education (IVOV) project. The main output of this innovative effort is a document entitled Methodology of Innovated Methods of Assessment of Students of Professional Higher Education Institutions in the field of pedagogy and social work, which not only proposes new ways of regular student assessment, but also points out the necessity to conceive assessment as a complex with all its overlaps to the organizational and systemic level of the education institution, field and society. For the successful implementation of the proposed innovations in assessment at all these levels, it is therefore crucial to identify more general value bases and principles that will ensure a meaningful construction of assessment practice. The aim of this paper is to present this principle base as the main of the innovative pillars of the new concept of student assessment in Professional HEIs.

Klíčová slova: hodnocení studentů, formativní hodnocení, kompetence, kompetenční vzdělávání, důsledné propojení, principy hodnocení

Key words: assessment in learning, formative assessment, competency, capability, competency-based education, constructive alignment, assessment policy

Daniela Ochmannová,
Eva Kubíčková, Jan Říkovský:

Inovované pojetí hodnocení v prostředí VOŠ

Zapojení do projektu „Inovace VOV-pedagogicko-sociální oblast“ znamenalo pro Caritas VOŠ sociální možnost se systematictěji zabývat problémy současného vyššího odborného vzdělávání a pátrat po jejich inovativních řešeních. Projektové aktivity směřovaly jednak k tvorbě nových studijních (online) materiálů, ale také k formulaci koncepčních návrhů na změny v odborných praxích, dalším vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v hodnocení studentů. Právě poslední ze zmiňovaných oblastí – *hodnocení*, které svou komplexností a integrujícím potenciálem ve vzdělávání představuje jeho stěžejní část a které v současné době stojí před mnohými výzvami pramenícími z dynamicky se měnícího světa, nových požadavků na absolventy a způsoby vzdělávání, se stalo předmětem naší hlubší analýzy. Jako vzdělavatelé jednak pociťujeme tyto nevyhnutelné tlaky a jednak se sami snažíme v rámci stálého zvyšování kvality výuky reflektovat naši aktuální pedagogickou praxi a zefektivňovat ji v duchu nejnovějších poznatků a trendů ve vzdělávání.

Požadavky na nové kompetence absolventů nevyhnutelně vyžadují nové přístupy a obsahy vzdělávání, a ruku v ruce s nimi také nové způsoby hodnocení. Snad nikdo již nepochybuje nad

tím, že pro vzdělávání typická forma frontální přednášky s následným testem na konci výukového období, který má zhodnotit odborný posun studenta, není z hlediska učebního efektu a požadovaného rozvoje dostačující. Progresivní aktéři ve vzdělávání přinášejí širokou škálu nových nástrojů výuky i hodnocení, které žákům i studentům přináší mnohem větší užitek nejen v profesním, ale i osobním životě. Efektivní využívání těchto nástrojů však podmiňuje adekvátně nastavený systém vzdělávání na dané škole, který je svým charakterem v porovnání s běžnou praxí mnohem sofistikovanějším, náročnějším na řízení i kompetenční výbavu pedagogů ale třeba i technické záležitosti. Pro mnoho škol, které v současné době stojí na prahu této nové vzdělávací praxe, jde o relativně radikální změnu napříč jejím fungováním, kterou může být obtížné bez potřebné podpory a know-how zvládnout. Na Caritas jsme se před třemi lety o tuto revoluční systémovou změnu pokusili. Z naší zkušenosti vyplynulo, že jedním z klíčových faktorů úspěchu je *stanovení jasného principiálního rámce zamýšlené transformace* spolu s jednoznačnou vizí, které udržují následné dílčí změny v jejich smysluplnosti a zacílení. Platí to pro i systém hodnocení, jehož nové pojetí i efektivní implementace do praxe se neobejde bez jasných hodnotových východisek.

1 Školní hodnocení v globálním kontextu

Ač se to nemusí na první pohled zdát, způsob hodnocení jednotlivého studenta na dané škole ovlivňují mnohé globální faktory, technické, ekonomické a společenské trendy, záměry vzdělávacích politik na národní i mezinárodní úrovni. Významnou proměnnou podoby a efektivity vzdělávání je také kvalita

tuzemské pedagogické základny a obecně situace v českém školství. Všechny tyto faktory jsou jednak zdrojem nových nároků a požadavků na vzdělávací systém, zároveň mohou být i příčinou omezení a limitů, které zavádění potřebných inovací komplikují či přímo brání. Pokud chceme realizovat systémovější změny ve vzdělávání, potažmo v hodnocení na úrovni školy, je nutné tyto systémové činitele zohledňovat.

1.1 Školní hodnocení a stav českého školství

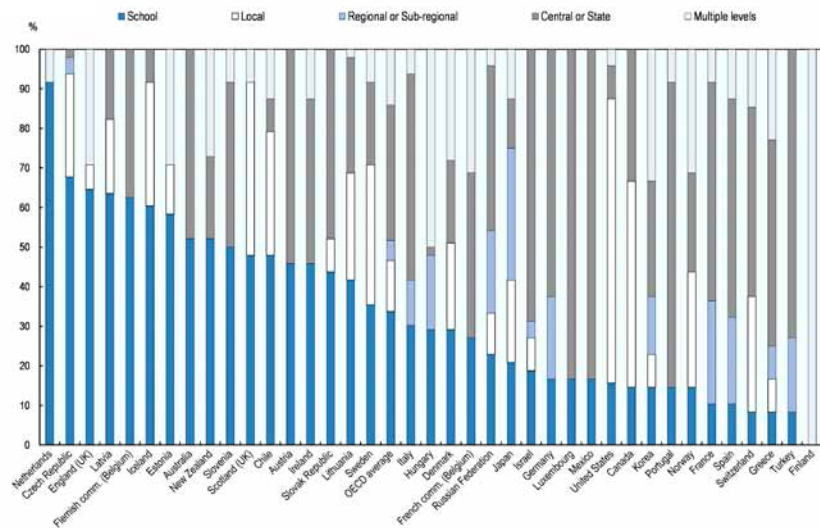
Hodnocení je organickou součástí jakékoli lidské činnosti. Lidská činnost směřuje v naprosté většině případů k dosažení nějakého cíle. Vyhodnocení toho, jak se cíle podařilo dosáhnout, je – ať už explicitně či implicitně – významnou etapou těchto činností. (Kolář, Šikulová, 2009: 10–11)

Proces učení se je typickým příkladem takto plánovité činnosti, jejíž důležitou součástí je hodnocení. Formalizované vzdělávání ve škole s sebou nese kontinuální odbornou diskuzi o roli a pojetí školního hodnocení. V českém kontextu nicméně lze konstatovat určité opoždění jak samotné odborné diskuze, tak především zavádění výsledků pedagogického výzkumu do praxe oproti jiným zemím (např. v rámci OECD). Komplexní popis bariér zavádění efektivních inovací obsahuje např. *Analýza výzev českého vzdělávání* Prokopa a Dvořáka. (Prokop, Dvořák 2019)

Jedním z výrazných rysů českého školství je vysoká míra decentralizace. Graf 1 znázorňuje míru decentralizace v porovnání se zeměmi OECD. Vidíme, že v ČR je centrální úroveň rozhodování ohledně chodu škol – v tomto případě na úrovni základního školství – zcela marginální.

Tento jev stojí u kořene různých problémů (významným společným jmenovatelem těchto problémů je nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání – viz PAQ Research, Think tank IDEA, 2020). Ve vztahu ke školnímu hodnocení je důležité to, že systémový tlak na změnu přístupu k hodnocení ve školách je velmi slabý a školy tak mohou pojmát svůj přístup k hodnocení velmi rozdílně.

Krokem, který do určité míry odpověděl na volání z terénu po jasné koncepci vzdělávání (Prokop, Dvořák, 2019: 52), je



Graf 1: Míra decentralizace českého školství: Procenta rozhodnutí týkajících se základního školství učiněná na různých úrovních správy v zemích OECD. (OECD (2018))

Strategie vzdělávací politiky 2030+, přijatá vládou ČR v roce 2020. V oblasti hodnocení reflektuje Strategie 2030+ současný problematický stav ve školách: „Každodenní život ve školách je často více ovlivněn způsobem závěrečného hodnocení než stanovenými vzdělávacími cíli.“ Formuluje také řešení, založená na současném stavu poznání v pedagogice i didaktice:

„Z tohoto důvodu je nutné inovativně rozvíjet průběžné hodnocení a změnit koncept jednotné přijímací zkoušky a společné části maturitní zkoušky, aby v mnohem větší míře ověřovaly míru osvojení kompetencí stanovených konkrétním vzdělávacím programem. V ČR často probíhaly diskuse o obsahu vzdělávání a způsobu ověřování výsledků vzdělávání odděleně. Obě oblasti jsou odděleny i institucionálně. Tuto propast musíme překlenout. Je nutné, aby formulace požadovaného obsahu vždy probíhala zároveň s hledáním způsobu ověřování, do jaké míry si žáci daný obsah osvojili.“ (MŠMT, 2020)

Otázkou je, zda systémové nastavení českého školství, zejména s ohledem na výše uvedenou míru decentralizace, umožňuje efektivně a plošně tato řešení zavést do praxe (Prokop, Dvořák, 2019). Efektivně nastavený systém hodnocení v souladu s principy Strategie 2030+ by přitom přinesl do českého prostředí i data, potřebná pro vyhodnocování vzdělávací politiky, která nyní akutně chybí mimo jiné i k tomu, aby bylo možné samotný systém hodnocení evaluovat a efektivně nastavovat. Z takto nastaveného bludného kruhu se tedy dá obtížně vystoupit.

„Je celkem příznačné, že i když Strategie 2030+ otevřeně reflektuje potřebu vyhodnocovat dopady vzdělávací politiky, sama svou argumentací musí opírat výlučně o výsledky mezinárodních šetření, protože vlastní data jsou často buď nedostatečná, nezpracovaná, nedostupná, nebo vůbec neexistují.“ (Münich, 2020)

Dlužno říci, že některé důležité faktory týkající se implementace změn na vzdělávacích institucích nejsou specifické jen pro kontext ČR. Například William a Leahyová (2020) poukazují na výzkumná zjištění týkající se různých zemí ohledně vysokého množství výdajů na profesní rozvoj učitelů a velmi nízkého dopadu jejich formace na kvalitu výuky a zlepšení výkonů žáků.

Podle těchto autorů je systémové zavádění inovací ve školách často prováděno neefektivně – například přebíráním tipů či doporučení z výzkumů nebo od odborných autorit do přímé učitelské praxe bez kritické reflexe kontextu, ve kterém učí, nebo bez existence příznivých systémových podmínek pro tyto změny.

Každé změně by proto měla předcházet důkladná analýza a zvážení všech rizik na úrovni vedení školy, vytvoření určité koncepce vzdělávací politiky, která by zaručovala promyšlenost, přiměřenost a podmínky pro zamýšlenou transformaci výuky. (Orsag In: Hendrick, Macpherson, 2019)

1.2 Globální vývoj a výzvy pro vzdělávání

Změny v přístupu k hodnocení v zahraniční odborné debatě do velké míry odrážejí rychlý postup společenských, ekonomických a technologických změn, které velmi proměnily svět práce i vyhlídky na jeho vývoj do budoucnosti. Komise pro hodnocení (Committee on the Foundations of Assessment) v rámci struktur Národní akademie věd USA (Centrum pro vzdělávání v rámci Divize Behaviorálních a společenských věd a vzdělávání v Národní výzkumné radě/National Research Council) v roce 2001 popsala změny, ke kterým docházelo na trhu práce, a s tím související proměny požadavků na vzdělavatele:

„Hranice mezi jednotlivými pracovními pozicemi se rozmlžují, pracující jsou mnohem diverzifikovanější skupinou a práce je strukturována proměnlivěji, než tomu bylo v minulosti. Restrukturalizace s sebou přináší zvýšení nároků na dovednosti pracovníků, ať už co se týče jejich schopnosti týmové práce, IT dovedností atd. Aby ti, kdo vstupují na trh práce, uspěli v takto kompetitivním prostředí, musejí se před tím naučit

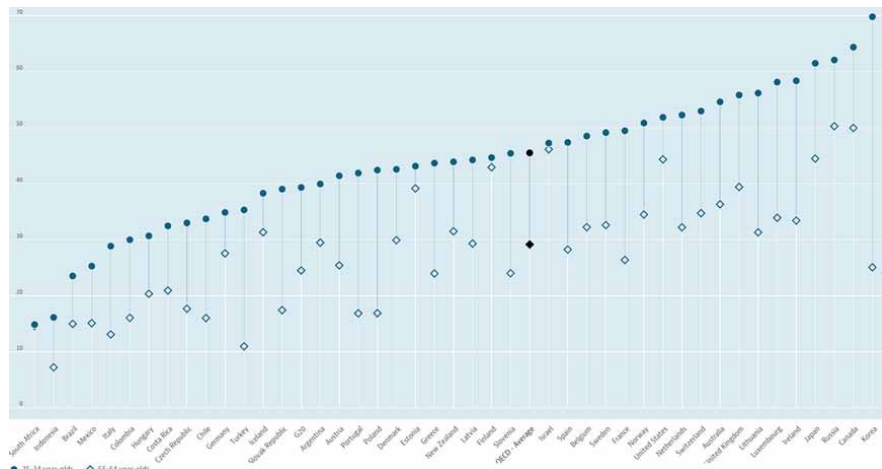
komunikovat, kriticky uvažovat a efektivně argumentovat, řešit komplexní problémy, posoudit správnost velkého objemu informací, spolupracovat v různorodých týmech a udržovat si motivaci.“ (Committee on the Foundations of Assessment, 2001: 22)

Výčet dovedností uvedený v této definici, poukazuje na rostoucí důležitost tzv. *klíčových kompetencí*, někdy nazývané jako *kompetence 4.0* nebo také měkké dovednosti (*softskills*). Jde o znalosti, dovednosti či postoje, které jsou průřezové napříč oborovým spektrem a které jsou zásadní pro aktivní občanský, profesní i osobní život (Strategie..., 2020). Lucas a Claxton používají pro popis jimi využívaného termínu „wider skills“ charakteristiku z novozélandského kurikula „schopnosti pro život a celoživotní učení“. (Lucas, Claxton, 2009: 11)

Umět se přizpůsobit různorodým úkolům, mít základní pracovní návyky, být kreativní, komunikativní, týmový, odolný, kriticky smýšlející osobou s ochotou na sobě pracovat a řídit svůj vlastní rozvoj však předpokládá schopnost umět hodnotit sebe i ostatní a pracovat s „výsledky“ těchto hodnocení ve svém dalším rozvoji v osobním i profesním životě. Můžeme se sami sebe zeptat, nakolik těmito hodnotícími kompetencemi disponujeme a nakolik jsou u žáků a studentů dnešní generace cíleně pěstovány ve vzdělávání. Zde si dovolíme odhad, že relativně omezeně. Vycházíme ze zkušenosti spolupráce s dalšími VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti. V nich převládá tradiční pojetí výuky a hodnocení studentů, orientované spíše sumativně, tedy na získání jedné známky od učitele na konci výukového období.

Již empiričtěji bychom mohli podpořit tento náš odhad procentem dospělé populace v dalším (celoživotním) vzdělávání, které je do jisté míry odrazem schopností hodnotit a řídit svůj vlastní rozvoj. V roce 2019 činil podíl dospělé populace v tomto

dalším vzdělávání 8,1 %, což výrazně zaostává za evropským průměrem, který činí 11,1 % (Eurostat, MŠMT).¹ Na vládní úrovni pak dokazují potřebnost zavedení změn ve vzdělávání



Graf 2: Obyvatelstvo s dokončeným terciárním vzděláním (Skupiny 25–34 let/55–64 let, % v dané věkové skupině, data z roku 2020, případně nejnovější, která jsou k dispozici). (OECD (2021), Population with tertiary education (indicator). doi: 10.1787/0b8f90e9-en [cit. 05.12.2021])

deklarované strategické priority, které akcentují jak klíčové dovednosti, tak právě schopnost studentů hodnotit a řídit svůj rozvoj (Strategie 2030+, Dlouhodobý záměr, Kritéria ČŠI apod.).

Důležitým ukazatelem je také podíl populace s terciárním vzděláním v zemích OECD. Průměr činí v zemích OECD 45,5 % obyvatel, přičemž Česká republika se ocitá na chvostu v rámci OECD s podílem 33 %. V drtivé většině zemí je vidět velký posun směrem k dostupnosti terciárního vzdělání, který se odehrál

¹ Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti (IVOV), reg. č. CZ.02.3.6 8/0.0/0.0/16_041/0008052, je tříletý OP VVV projekt MŠMT, zaměřený na inovaci následujících oblastí ve VOŠ vzdělávání: jazykové vzdělávání, tvorba studijních materiálů (cca 250 online kurzů), systém hodnocení studentů, odborné praxe, další vzdělávání pracovníků a pedagogů, strategie pro budoucí fungování VOŠ. Partnerské školy projektu: VOŠ Sv. Jan pod Skalou (obor Předškolní pedagogika), Caritas VOŠ sociální (obor Sociální práce), JABOK Praha (obor Sociální pedagogika). Doba trvání projektu 2018–2021.

během života jedné generace, kdy mezi lidmi starými 55–64 let je průměrný podíl osob s terciárním vzděláním 29,2 % (v ČR je to 17,7 %).

Vyšší odborné školy svým praktickým zaměřením by měly více než kterékoliv jiné vzdělávací instituce udržovat úzký kontakt s potřebami praxe a hlídat si to, aby absolvent daného oboru, měl ty kompetence, které od něj zaměstnavatel očekává. Zároveň se vzhledem k odbornosti absolventů očekává jejich kontinuální rozvoj během profesní kariéry. Nezastupitelnou roli v jejich kompetenční výbavě samozřejmě hrají i klíčové kompetence, které by se tím pádem měly odrazit ve skladbě kurikula.

1.3 Kognitivní vědy jako nové paradigma ve vzdělávání

Faktory „masifikace“ terciárního vzdělávání a tlaku na efektivitu poskytovaného terciárního vzdělání ve vztahu ke kompetencím požadovaným ze strany zaměstnavatelů (Mulder, 2014: 2) vedly k tomu, že teorie učení začaly těžit z bouřlivě se rozvíjejících kognitivních věd.

„Nová věda o učení (science of learning) začíná zvyšovat povědomí o tom, jak se dají významně zlepšit schopnosti lidí aktivně se učit a tím porozumět komplexním problémům a být lépe připraveni využít dosavadní znalosti při řešení nových problémů v dalších kontextech. Prosadit tento přístup je velkou výzvou, ale není to nemožné. Nově se rozvíjející věda o učení nás vyzývá k tomu, abychom znovu promysleli, co učíme, jak to učíme, a jak učení hodnotíme.“ (National Research Council, 2000: 13)

V kontextu školního hodnocení přineslo toto nové „paradigma“ potřebu nového přístupu ve vzdělávání: „Současné teorie

učení kladou důraz na to, jak jsou vědomosti v lidské mysli znázorňovány, tříděny a zpracovávány. Důraz je také kladený na sociální dimenze učení, včetně sociálních a participačních praktik, které podporují poznávání a porozumění. Všechny tyto poznatky vedou k jasnému závěru, že podoba hodnocení ve vzdělávání by měla přesunout zřetel z hodnocení fragmentovaných dovedností a znalostí směrem ke komplexnímu pokrytí výsledků daného studenta.“ (Committee on the Foundations of Assessment, 2001: 3)

Tento přístup je blízký tzv. *pedagogickému konstruktivismu*, který pracuje s tzv. prekoncepty žáků/studentů, které se v rámci vzdělávacího procesu modifikují či rekonstruuje (Vališová, Kasíková, 2011). Pedagogický konstruktivismus staví na následujících premisách: *student se učí při smysluplných činnostech na autentickém učivu; je aktivně zapojován do učebních procesů; učení probíhá ve spolupráci s ostatními lidmi.* (Vosniadou, 2007)

Zapojení studenta do procesu učení, které zároveň přispívá k rozvoji jeho kritického myšlení, najdeme například v metodě RWCT² (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). Výuka je zde znázorňována třífázovým cyklem učení (Principy programu 2001), který začíná *evokací* (studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď); následuje *uvědomění si významu* (konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí) a poslední fáze *reflexe* (studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací

2 RWCT (Reading and writing for critical thinking).

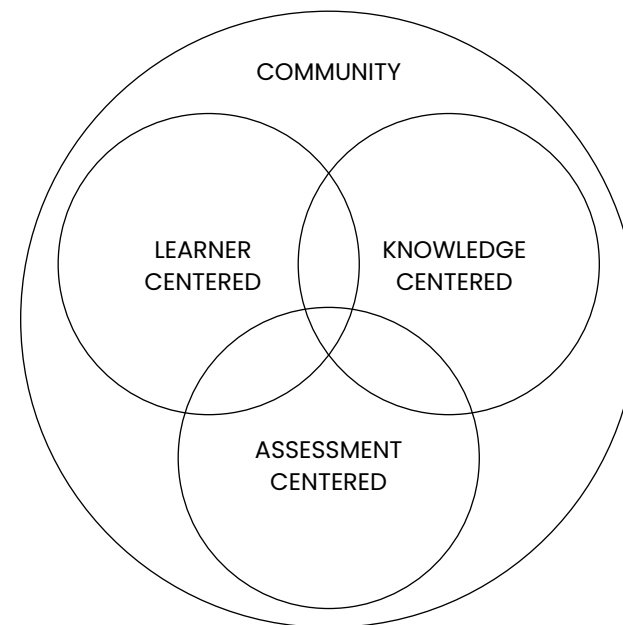


Schéma I: Perspektivy prostředí pro učení. (National Research Council, 2000: 134)

i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí k tématu). (Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení 2001)

Autoři publikace *How People Learn* zdůrazňují význam hodnocení, když se zamýšlejí nad vytvářením prostředí pro (efektivní) učení. Zdůrazňují čtyři perspektivy, důležité pro konstruování prostředí pro učení, opět na základě soudobých zjištění kognitivních věd: 1) zaměření na studenta (*learner centered*); 2) zaměření na poznávání (*knowledge centered*); 3) zaměření na hodnocení (*assessment centered*); a 4) zaměření na komunitu (*community centered*). (National Research Council, 2000, s. 131–149)

1.4 Hodnocení v terciárním vzdělávání

Výše popsaná východiska nejsou omezená na vzdělávání jen určitého stupně, typu, či věkové skupiny. Právě vzhledem k zakotvení v kognitivních vědách je toto uchopení vzdělávacího procesu univerzálně využitelné. V prostředí terciárního vzdělávání lze nepochybně k inovování přístupu k hodnocení využít rozvinuté kognitivní funkce studentů a také směřování tohoto stupně studia do praxe a stanovit tím pádem konkrétní rámec kompetencí požadovaných na výstupu ze vzdělávání.

Soustředíme-li se ovšem opět na český kontext a na recepci nového paradigmatu v kontextu terciárního vzdělávání, zjistíme že jednou z bariér je to, že didaktika terciárního vzdělávání není v rámci české pedagogiky nikterak rozvinutý obor (Podlahová, 2012). Tím pádem jsme v situaci, kdy aktérů, kteří by vnášeli změny založené na evidenci do pojetí vzdělávání či konkrétně

do oblasti hodnocení, je v terciárním vzdělávání relativně málo. A pokud jsme již výše konstatovali, že v ČR je klíčovým problémem vzdělávání nízká schopnost centrální úrovně prosazovat změny, pak docházíme k tomu, že výše popsané paradigma se v prostředí terciárního vzdělávání projevuje ve velmi nesystematické a nesourodé podobě (viz též Veteška, 2010, v kontextu kompetenčního paradigmatu). Oproti zejména základnímu školství ještě navíc chybí tlak na změnu systému ze strany rodičů a vzdělávací systém je na terciární úrovni „stále sešňerovaný logikou organizace typické pro instituce 19. století.“ (Šíp, 2020: 419)

Světlými výjimkami mohou být například snahy některých institucí zakládat centra, která by podporovala vyučující v oblasti vysokoškolské didaktiky, např. Např. Centrum pedagogických kompetencí (CERPEK)³ při Masarykově univerzitě v Brně, Vzdělávací program pedagogických dovedností⁴ při Centru celoživotního vzdělávání Univerzity Karlovy v Praze. Tyto instituty však, spíše než systémově, vznikají na základě vlastní iniciativy škol pečovat o dovednosti svých pedagogů.

Hodnocení ve školách je tedy nutné vnímat jako komplexní záležitost, do které vstupuje mnoho faktorů, aktérů, aktuálních potřeb společnosti, trhu i vzdělávaných samotných. Případné koncepční změny na úrovni školy či výuky nelze efektivně realizovat bez jejich reflexe a návaznost na okolní realitu. Pojetí hodnocení, které v rámci Metodiky navrhuje, s tímto širším kontextem pracuje a promítá ho do každé dílčí komponenty systému hodnocení. Propojujícím prvkem mezi globálním

3 Centrum rozvoje pedagogických kompetencí. In: *Masarykova univerzita* [online]. 2021 [cit. 05.12.2021]. Dostupné z: <https://cerpek.muni.cz/>

4 Vzdělávací program pedagogických dovedností. In: *Univerzita Karlova* [online]. 2021 [cit. 05.12.2021]. Dostupné z: <https://cczv.cuni.cz/CCZV-37.html>

kontextem hodnocení a samotnou hodnoticí praxí na školách, jsou hodnotové principy. Ty slouží jako opora pro výstavbu živého, funkčního a v realitě zakotveného systému hodnocení studentů VOŠ.

2 Principy inovovaného pojetí hodnocení studentů VOŠ

V návaznosti na výše zmíněné poznání při tvorbě inovací v oblasti hodnocení tedy vzniklo několik základních principů, které tvoří konceptuální i praktickou oporu nově pojatého systému hodnocení.

Těmito principy jsou: *hodnocení jako hodnota, komplexnost hodnocení, kompetenční podstata hodnocení a formativní hodnocení.*

2.1 Hodnocení jako významná hodnota

Hodnocení je součástí každé lidské činnosti, je přirozenou součástí našeho rozhodování a vyhodnocování dopadů těchto rozhodnutí, podle kterých se pak orientuje naše další chování. Je natolik přirozené, že se velmi snadno ocitá mimo naši vědomou pozornost. To se může také stát v samotném procesu vzdělávání – pokud způsob hodnocení, jeho cíl, dopady či opodstatnění cíleně nereflektuje učitel, student nebo škola samotná, může se tak míjet svým účinkem.

Hodnocení tedy musí být všemi aktéry přisouzena patřičná důležitost, musí být reflektované, průběžně revidované. K tomu jsou zapotřebí kapacity a nástroje pro průběžnou evaluaci i potřebné zkvalitňování, které musí zajistit škola.

Hodnocení je tedy jednak systémovou záležitostí, je to ale především žitá zkušenost – to, jak je nastaveno a jak se prakticky děje, významně ovlivňuje vztahy mezi učiteli a studenty, ale také dynamiku uvnitř (pedagogického) týmu, vysílá také určitý obraz o škole a její kvalitě, ve smyslu, jak se v ní pracuje, jaká uvnitř panuje vzdělávací atmosféra, jaké postoje a dovednosti si studenti odnáší do své oborové praxe i do života. Pro školy může být užitečnou reflexí, pokud se pokusí hodnoty, na kterých zakládá své vzdělávání, potažmo hodnocení, vymezit.

Aby byl systém hodnocení funkční, musí být v první řadě transparentní. Je nutné jej srozumitelně a přehledně vysvětlit, nejlépe zachytit v psané formě, aby byl kdykoliv komukoliv k dispozici. Zároveň je podmínkou jeho efektivity také vnitřní ztotožnění se s ním u těch, kterých se týká – studujících, pedagogů a promítání obsažených hodnot v samotné výukové praxi. Nástrojem ukotvení východisek pro hodnocení je tzv. *Assessment Policy* neboli (volně přeloženo) *principy hodnocení*, které jsou součástí deklarované vzdělávací politiky dané školy. K tomuto tématu se věnujeme podrobněji v následující kapitole.

2.2 Komplexnost hodnocení – spleť realita

Z předchozí kapitoly jednoznačně vyplývá, že hodnocení se nevztahuje pouze na interakci mezi učitelem a studentem, ale zasahuje do mnoha dimenzí, úrovní a procesů na dané škole, které jsou vzájemně provázané.

Systém hodnocení proto, aby byl funkční, musí tedy postihovat nejen úroveň učitel – student, ale je nutné tuto jejich interakci zakotvit ve sdílených principech hodnocení, potažmo

vzdělávání na organizační úrovni. Učitelé i zaměstnanci by měli být v přístupu k hodnocení studentů jednotní v tom smyslu, že budou dodržovat základní pravidla a uplatňovat stejné principy. Jde například o princip důslednosti (dodržení pravidel hodnocení), transparentnosti (student od začátku ví, v čem a jakým způsobem bude hodnocen, kolik může získat bodů a za co apod.), participace (student se podílí na hodnocení, případně i formuluje kritéria hodnocení), spolupráce (jde nám o společnou věc), vzájemného respektu a otevřenosti (možnost vzájemné zpětné vazby a hodnocení) atd. Uvedené principy v hodnotící politice jsou samozřejmě relevantní i ve vztahu nadřízených a podřízených zaměstnanců, mezi pedagogy navzájem. Pokud se vydáme za hranice školy, stejné hodnotové principy by škola měla aplikovat vůči svým spolupracujícím organizacím, uchazečům o studium, komunitním hráčům.

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, velmi účinným jednotícím nástrojem v pojetí hodnocení je existence Principů hodnocení (*Assessment Policy*). Ta má několik funkcí:

- přispívá k vědomí důležitosti hodnocení ve vzdělávacím procesu;
- přispívá k pochopení hodnotové orientace školy (jaké hodnoty a přístup při hodnocení uplatňovat);
- přispívá k pochopení organizační kultury školy;
- zajišťuje transparentnost v hodnocení;
- pomáhá rychlé orientaci v hodnotící praxi na dané škole (jak, s kým hodnotit);
- poskytuje potřebné informace o zdrojích podpory v případě nejistot, které mohou při hodnocení nastat;
- obsahuje politiku monitoringu a zajištění kvality systému hodnocení;

- definuje formy a možnosti zapojení aktérů do pravidelné reflexe systému hodnocení. (Metodika...2021: 9)

Existence principů hodnocení s sebou kromě uvedených výhod nese i nároky na všechny aktéry hodnocení. Tito aktéři totiž jednak musí chtít principů hodnocení využívat, ale potřebují k tomu i ovládat příslušné hodnotící kompetence. Co víc, principy hodnocení by měly podléhat průběžné reflexi, potřebným změnám a s tím souvisejí také časové nároky na diskusi, sdílení a případné vzdělávání či výcvik. Důležitou podmínkou je pozitivní postoj a vnitřní motivace účastníků k takto pojatému systému hodnocení, ochota sdílet své pojetí hodnotící praxe s ostatními, včetně svých nejistot. Na úrovni organizace je pak na bedrech vedení školy vyšetřit personální, případně i finanční kapacity na péči o takto nastavený systém hodnocení. Úkolem neméně důležitým je pak zajistit podmínky pro to, aby takové hodnocení bylo proveditelné a udržitelné.

Systém hodnocení přesahuje hranice školy a může se stát účinným nástrojem spolupráce a rozvoje škol na regionální či celostátní úrovni. Skrze zmiňované principy hodnocení vysílá škola obraz o sobě ve smyslu hodnot, které do své výuky i života školy promítá. Aktéři v odborné a laické komunitě (uchazeči o studium, organizace, školy, subjekty veřejné správy, veřejnost) se tak mohou snadněji rozhodovat, zda se školou chtějí a mohou spolupracovat. V rovině spolupráce samotných škol je systém hodnocení prostředkem jednak určitého benchmarkingu při pořádání nejrůznějších soutěží či přehlídek odborné činnosti školy, zároveň téma hodnocení může samo o sobě představovat předmět výměny zkušeností, vzájemné inspirace nebo společné snahy zavádět systémovější změny.

2.3 Kompetenční podstata hodnocení

Způsob hodnocení je do značné míry určen cíli vzdělávání. Těmito cíli by zvláště v odborném vzdělávání měly být *kompetence* absolventů daného oboru. Kompetencemi máme na mysli znalosti, dovednosti a postoje, a to jak specificky oborové, tak ty obecnějšího rázu, nazývané jako klíčové. Poněkud šířeji bývají kompetence vymezovány jako *způsobilosti* ve smyslu anglického termínu *capability* (Matoušek, 2021, Havrdová, 1999), akcentující schopnost integrace a aplikace výše zmíněných znalostí, dovedností a postojů v různých profesních rolích, kontextech a obecně komplexní, neustále se měnící realitě. (Matoušek, 2021 dle Stephenson, 1992, 1998)

Tento proces plánování vzdělávání „odzadu“ (tedy od hodnocení směrem k cílům učení) je někdy popisován jako koncept *backward planning*. Místo aby se vyučující soustředili na to, jak předat stanovený vzdělávací obsah, měli by primárně identifikovat, jak by měly vypadat výsledky učení studentů, a následně to, jak zhodnotit dosažení těchto cílů (Wiggins, McTighe: 13–34). Při pohledu na proces učení touto optikou lze také snadněji identifikovat prostor pro využití formativního hodnocení a vidět jeho potřebnost (viz kapitola 3.4). Formulace cílů vzdělávání také klade nároky na vyučující, protože jakkoliv existují rámce, ve kterých je možné se v odborném vzdělávání pohybovat – např. pojetí Nové taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano, Kendall, 2007) – jsou relativně komplexní a vyžadují od vyučujícího přijetí tohoto paradigmatu.

Tato teoretická východiska nejsou dle našich zjištění v praxi škol využívána. V rámci spolupráce s více než desítkou VOŠ a VŠ škol v pedagogicko-sociální oblasti v projektu IVOV při tvorbě

online studijních materiálů, které byly pojaty kompetenčním přístupem, bylo zjištěno, že kompetenčně řízené vzdělávání nepoužívá ani jedna ze spolupracujících škol. Převládá spíše předmětová optika, kdy snažení učitelů i studentů směřuje ke splnění nároků předmětu, a ne ke kompetencím, tedy znalostem, dovednostem a postojům, potažmo způsobilostem, které určuje obor a které by měl absolvent školy bezpečně mít. Například samotný *Minimální standard vzdělávání v sociální práci* vydaný Asociací vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) je původně také vystavěn na 12 předmětech (sociologie, psychologie, právo, etika ad.).⁵ Pro členské školy je tento standard závazný, a právě předmětová optika podporuje také výukovou praxi, která místo ke kompetencím vede ke znalostem a dovednostem důležitých v jednotlivých předmětech. Fragmentárnost znalostní a dovednostní základny budoucích profesionálů se tak neustále reprodukuje.⁶ S předmětovým chápáním také souvisí chápání učitelské role, která bývá spíše konstruována představou o tom, co má učitel studenty učit než tím, co by měli studenti po absolvování školy umět (tzv. *participant-centered view*). Hnilica (nedat.).

Zajímavé je, že právě v oboru sociální práce byla již v roce 1999 vytvořena týmem vedeným Zuzanou Havrdovou (FF UK) *Soustava praktických kompetencí v sociální práci*.⁷ Primárním zdrojem inspirace byl při tvorbě této soustavy britský

5 ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 05.12.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standards/>

6 V současné době prochází Minimální standard ve vzdělávání v sociální práci vydaný ASVSP revizí, a to právě v návaznosti na potřebu modifikovat jeho znění tak, aby odpovídalo současným výzvám a požadavkům na kvalitního absolventa sociální práce. Jednou ze zvažovaných variant je právě vymezení požadavků na absolventa oboru sociální práce formou kompetenčního rámce.

7 Tato soustava praktických kompetencí sociálního pracovníka byla publikována v roce 1999 v knize: HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.

kompetenční rámec sociálních pracovníků,⁸ který akcentuje právě „způsobilostní“ pojetí kompetencí. Otázkou zůstává, nakolik se školy vzdělávající v sociální práci o takto stanovené kompetence nebo obecně o kompetenční princip ve formování budoucích sociálních pracovníků opírají, když relativně nedávná zkušenost spolupráce těchto škol na tvorbě studijních materiálů potvrzovala silnou převahu předmětového přístupu. Výjimku tvoří oblast odborných praxí, kde *Soustava praktických kompetencí v sociální práci* Z. Havrdové našla široké uplatnění. Důvodem může být právě praktický charakter této části studia, kde využití kompetencí přirozeně nasedá na vzdělávací cíle odborné praxe.

Užitečnost a rozvojový potenciál kompetenčního modelu ve vyšším odborném vzdělávání si můžeme demonstrovat na následujícím srovnání se vzděláváním předmětově pojatým, a to v relativně neoblíbené nebo studenty spíše „trpěné“ disciplíně „Metody sociálního výzkumu“. Ve výuce založené na předmětové perspektivě směřuje výuka k získání poměrně obecných znalostí a dovedností výzkumníka, jako třeba že „zná etapy kvantitativního a kvalitativního výzkumu“. Jako budoucí sociální pracovník však často neví, co si s touto znalostí v praxi počít a jak mu může být ve výkonu práce užitečná. Studenti dokonce často tvrdí, že jde pro jejich profesi o zbytečný předmět. Tento postoj výrazně ovlivňuje jejich motivaci pro zlepšování se v oblasti výzkumných dovedností.

Pokud chceme jako škola připravovat kvalitního sociálního pracovníka, přičemž znalosti a dovednosti výzkumu jsou pro něj bezpochyby důležité, kompetenčně formulovaný cíl vzdělávání

⁸ CCETSW – Central Council for Education and Training in Social Work – Britská rada pro vzdělávání a trénink v sociální práci.

Předmětová perspektiva	Perspektiva kompetencí
Zná etapy kvantitativního a kvalitativního výzkumu	Umí použít výsledky výzkumu, aby ukázal, jak profese přispívá k řešení společenských problémů v měnící se společnosti
Zná principy indukce a dedukce	Dokáže pojmenovat význam výzkumu pro obor a ví, jak může poznatky z výzkumů využít pro svou praxi
Umí stanovit hypotézy a provést operacionalizaci	Dovede formulovat a rozlišit argumenty založené na důkazech (evidence-based) při řešení eticky nejasných situací

Tab. 1: Porovnání předmětové a kompetenční perspektivy cílů učení v předmětu „Metody sociálního výzkumu“. (Metodika inovovaných metod hodnocení VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti. 2021)

„umí použít výsledky výzkumu, aby ukázal, jak profese přispívá k řešení společenských problémů v měnící se společnosti“ je pro něj mnohem smysluplnější a napojený na jeho budoucí profesní uplatnění.

Pokud bychom se drželi těchto dvou uvedených příkladů, můžeme si představit také rozdíly v použitých metodách výuky a hodnocení. U prvního příkladu (Tab. 2) si vyučující vystačí s frontální přednáškou, pro ověření znalostí postačí test. Otázkou je, nakolik jsou tyto způsoby pro studenta užitečné a jaký mají rozvojový potenciál.

V Tabulce 3 jsou znázorněny fáze vzdělávání u kompetenčně pojatého cíle učení, který je již svým charakterem mnohem více aplikační. Student zde musí prokázat určitou dovednost, která je navíc vázaná na využití v oboru, obsahuje také důležité postoje (prosazování profese, důležitost výzkumu pro profesi).

Výstupní oborová kompetence	Kontextualizace na předmět (výzkum)	Cíle učení	Metody výuky	Metody hodnocení
(není definována)	Zná etapy kvantitativního a kvalitativního výzkumu	Student umí popsat jednotlivé fáze kvalitativního a kvantitativního výzkumu	Přednáška	<ul style="list-style-type: none"> • Test • Ústní zkouška

Tab. 2: Příklad vzdělávacího procesu založeného na předmětově pojatém vzdělávání. (Metodika inovovaných metod hodnocení VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti. 2021)

Výstupní oborová kompetence	Kontextualizace na předmět (výzkum)	Cíle učení	Metody výuky	Metody hodnocení
<ul style="list-style-type: none"> • Přispívá k práci organizace • Pracuje odpovědně • Umí reflektovat vlastní práci 	Umí použít výsledků výzkumu/dat pro prezentaci úspěchů sociální práce	Na základě výsledků výzkumu/dat dokáže vytvořit prezentační materiál o výsledcích činnosti organizace	<ul style="list-style-type: none"> • Přednáška informačního materiálu • Zapojení odborníka z praxe (kritický pohled) • Projektová výuka (tvorba) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení učitele • Peer hodnocení • Hodnocení zástupce z organizace • Sebehodnocení • Skupinové reflexe

Tab. 3: Příklad vzdělávacího procesu založeného na kompetenčně pojatém vzdělávání. (Metodika inovovaných metod hodnocení VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti. 2021)

To s sebou nese nutnost nastavit sofistikovanější způsob výuky a obohatit případnou frontální přednášku o projektovou výuku nebo besedu s odborníkem z praxe, který této dovednosti ve svém profesním působení využívá. Ověření takové dovednosti nelze zajistit testem, naopak student bude muset prokázat tuto dovednost na reálné situaci nebo výstupu, ke kterému může směřovat zmíněný projekt. Pro efektivní hodnocení lze využít nejen hodnocení učitele, ale také spolužáků, členů týmu, odborníka z praxe či sebe samého.

„Hodnocení je také důležitou perspektivou, kterou musíme využívat při konstruování prostředí pro učení. Zpětná vazba je základem učení, přitom příležitosti k jejímu získání jsou ve třídách často mizivé. Studenti získávají známky za testy či eseje, ale toto je sumativní hodnocení, ke kterému dochází na konci projektu; co je také zapotřebí, je formativní hodnocení, které poskytne studentům příležitosti průběžně si opakovat a tím zvýší kvalitu jejich myšlení a učení. Hodnocení musí navazovat na cíle učení, které jsou předem definovány. Pokud je cílem učení zvýšení porozumění určitému jevu, pak nestačí hodnocení zaměřit primárně na memorování faktů a vzorců. Mnoho vyučujících už změnilo přístup k výuce poté, když zažili, jak studenti nedovedli porozumět zdánlivě očividným (z pohledu experta) věcem.“ (National Research Council, 2000: 154)

Tabulka 3 ilustruje ještě jednu další skutečnost, která je pro smysluplné a efektivní učení (se) klíčová. Je jím tzv. *důsledného propojení (constructive alignment)*, termín, který zavedl Biggs (1996) na základě východisek konstruktivistické teorie učení a literatury týkající se designu vzdělávání (*instructional design*). Důsledné propojení je založené na myšlence cyklu učení, kde by měly spolu souviset tři klíčové složky – cíle učení, metody učení a metody hodnocení. Pokud cíle učení vychází z kompetencí,

které jsou napojené na oborovou realitu a které jsou díky tomu velmi praktické, konkrétní, hmatatelné, pak vyučující musí svou výuku i hodnocení koncipovat tak, aby tato praktická kompetence byla dosažena a správně ověřena. Toto pojetí tedy hodně staví na důkazech o učení. Vyučující i student by měli poznat, že stanoveného cíle učení bylo dosaženo (viz také pojetí Nové taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano, Kendall, 2007)). Důsledné propojení cílů učení, metod výuky i metod hodnocení je kompetenčním pojetím vzdělávání přirozeně dosahováno. Důsledné propojení také dokládá neoddělitelnost hodnocení od dalších fází v procesu vzdělávání a dokládá tak nutnost zacházet s hodnocením v provazbě na širší kontext.

Kompetenčně pojaté vzdělávání má tedy řadu benefitů, ale i nástrah. Pozitivním efektem je bezpochyby to, že nastavené cíle vzdělávání udržuje vyučující i studenty v „oboru“, nikoliv v jednom předmětu. Cíleně tak ve škole dochází ke kultivaci toho, co se od absolventa skutečně v praxi očekává. Definují tak obsah vzdělávání, což je dle Williama a Leahy (2020) výchozí konstantou pro jakékoliv další procesy spojené se vzděláváním (výuka, hodnocení, personální politika školy apod.) Dále kompetenční pojetí podporuje transparentnost a srozumitelnost – díky stanoveným kompetencím mají student i učitel jasno ohledně cíle svého společného úsilí. Kompetenční vzdělávání se také neobejde bez aktivní spolupráce školy se zaměstnavateli, kteří jsou jednou z hlavních autorit při formulaci svých požadavků na profesní profil svých budoucích zaměstnanců. Neméně důležité je výstupní kompetence absolventů doplňovat o aktuální trendy a poznatky v oboru skrze aktivní kontakt s akademickou půdou a výzkumem.

Limitní pak může být právě velká dynamika spojená s používáním kompetencí jakožto cílového rámce pro vzdělávání.

Složitější metody výuky i ověřování znalostí – např. písemné práce, týmové projekty, hodnocení studentů navzájem nebo zapojení externích hodnotitelů, spolupráce s praxí, vytváří na pedagogy tlak z hlediska potřebných kompetencí, ale i postojů. Ne pro všechny může být komfortní „otevřít“ svou výuku externistům, kriticky reflektovat, mít symetričtější vztah se studenty, nechat je participovat na hodnocení. S tímto je spojen nárok času na přípravu i realizaci. Znamená to také aktivně spolupracovat s oborovým terénem, regionálními hráči, vědou a výzkumem.

2.4 Formativní hodnocení

Posledním ústředním principem, na kterém zakládáme inovované pojetí hodnocení, je koncept *formativního hodnocení*. Už svým názvem evokuje hlavní myšlenku, kterou je určitá formace vzdělávaného, kterou má být hodnocením dosaženo. Tato formace by měla směřovat k celostnímu rozvoji člověka, který by se díky hodnocení měl *posouvat* ve svých dovednostech či vlastnostech, nikoliv být hodnocením nějak ultimativně kategorizován (jedničkář, pětkář). Měl by chtít být hodnocen proto, aby se mohl dále rozvíjet (*assessment for learning*)⁹ a ne se učit proto, aby byl hodnocen (*learning for assessment*).

Pojem formativní hodnocení se používá od konce šedesátých

⁹ V 90. letech se také rozšířil pojem „hodnocení pro učení“, který byl používán v podobném významu jako „formativní hodnocení“. Wiliam, který významně přispěl k využívání konceptu formativního hodnocení svojí publikací *Inside the Black box* (Black, Wiliam, 1998), od tohoto termínu v poslední době ustupuje. Hodnotí jeho převzetí pedagogickou praxí i vzdělávací politikou (zejména ve Velké Británii) jako neobratné, zaměřující se hlavně na vnější projev a využívání izolovaných technik bez toho, aby byl sledován hlavní cíl – hluboké porozumění studentům a jejich vzdělávacím potřebám. Wiliam tak podporuje koncept responzivní výuky, která podle něj může pomoci lépe popsat „souhrn metod a postupů založených především na zpětné vazbě, které vedou k efektivnější výuce žáků a studentů“ (Fletcher-Wood, 2021: 9).

let 20. století, kdy ho zavedl Benjamin Bloom pro kontext hodnocení žáků (Bloom, 1969, podle Fletcher-Wood, 2021: 13). Přes různá pojetí tohoto pojmu různými aktéry v různých dobách od jeho ukotvení lze konstatovat, že klíčovým prvkem formativního hodnocení je to, že umožňuje studentovi využít hodnocení pro další učení.

Autoři Starý a Laufková (2016: 12) vymezují formativní hodnocení jako: „...každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“

Formativní hodnocení splňuje svůj cíl také díky specificky nastaveným podmínkám, ve kterých hodnocení probíhá. Je to respektující prostředí mezi učitelem a studentem, se zapojením studenta i dalších aktérů do hodnocení tak, aby nebylo pouze jednostranné, stejně jako zapojení více hodnotících nástrojů (test, ústní zkouška, písemná práce, projekt, účast na konferenci apod.). Je to také hodnocení průběžné a včasné. Student takto získává vědomí, že je sám důležitou součástí vzdělávání, že se na něm může aktivně podílet, hodnotit jeho kvalitu a mít na ni vliv. Učí se být konstruktivně kritický vůči sobě i ostatním a kritiku od vnějšího okolí umět přijímat. Přebírá tak zodpovědnost za své hodnocení a pokrok, nazývané jako *autonomní hodnocení* (Starý, Laufková, 2016). Dochází tak u něj nejen k tvorbě pozitivního postoje k hodnocení, díky kterému posouvá sebe i ostatní, ale získává také potřebné kompetence k tomu, aby to uměl a dokázal je využít ve svém každodenním životě. Tato kompetenční devíza bývá označována jako *udržitelné hodnocení (sustainable assessment)* (Boud 2000 In: Fastré et al., 2013), případně *hodnocení jako učení (assessment as learning)* (Earl, 2003; Earl, Katz, 2006). Právě schopnost samostatného

učení a autoregulace patří k nejdůležitějším cílům vzdělávání (William, Leahy, 2020; Hendrick, Macpherson, 2019; Marzano, Kendal, 2017), a to zejména v návaznosti na překotné změny na trhu práce, kdy autoři William a Leahyová mluví o této kompetenci přímo jako o podmínce přežití v současném světě: „Učení se učit“ bývalo ve vzdělávání něčím navíc, dnes jde však o schopnost přežít.“ (William, Leahy, 2020: 165)

3 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo představit principiální východiska pro nově vystavěný systém hodnocení studentů, který má směřovat ke zkvalitnění hodnocení i samotné výuky na vyšších odborných školách. Z vnímání a zacházení s hodnocením jako s důležitou hodnotou a komplexní entitou, a dále také s kompetenčním pojetím vzdělávání a využitím prvků formativního hodnocení, vyplývá několik důležitých praktických implikací pro školu.

Znamená to hodnocení brát jako integrální součást výuky. Pamatovat na provázanost hodnocení s cíli a výukovými metodami. Nastavit reformu hodnocení ruku v ruce s reformou vzdělávacího modelu jako celku a zároveň pamatovat na motivaci učitelů ke změnám a jejich úroveň kompetencí, potřebných proto, aby novou výukovou praxi dobře zvládali. Na úrovni vzdělávací instituce je kromě stanovení jednoznačných pravidel a podpory vyučujících žádoucí také koordinační úloha, aby hodnocení dávalo smysl jako celek napříč jednotlivými předměty/kurzy.

Z výše zmíněného shrnutí vyplývá řada výzev, a to zejména na úrovni individuálních kapacit i na schopnosti instituce nastavit a udržovat funkční systém. Jako každá reforma zásadního

charakteru tyto snahy přinášejí celou řadu nezamýšlených důsledků a pastí, do kterých se můžeme dostat při praktické implementaci vizí a principiálního rámce. Tyto výzvy však lze překonat s dobře nastavenou kulturou učící se organizace, podporou managementu a individuální odpovědnosti jednotlivých aktérů, aby se kontinuálně upravovalo parametrické nastavení systému z hlediska relevance a očekávaného dopadu. Proces reformy jejím samotným spuštěním nekončí, ale spíše začíná.

Literatura a zdroje

- ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 05.12.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>
- BIGGS, John. Enhancing teaching through constructive alignment. In: *Higher Education*. 1996 (32). s. 347–364. ISSN 0018-1560.
- BLACK, Paul a WILLIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. In: *Phi Delta Kappan*. Vol. 80, no. 2 (October 1998): s. 139–144, s. 146–148. ISSN 0031-7217.
- PELLEGRINO, James W. a CHUDOWSKY, Naomi eds. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2001. ISBN 0309072727.
- EARL, Lorna. *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, Corwin Press, 2003. ISBN 0-7619-4625-X.
- EARL, Lorna a KATZ, Steven. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Assessment for Learning. Assessment as Learning. Assessment of Learning*. Winnipeg, Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education (WNCPE), 2006. ISBN 0-7711-3478-9.
- FASTRÉ, Greet M. J., VAN DER KLINK, Marcel R., SLUIJSMANS, Dominique a VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G. Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2012 (38). [cit. 20.09.2021]. ISSN 1469-297X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/239787550_Towards_an_integrated_model_for_developing_sustainable_assessment_skills
- FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Euromedia Group, a. s., 2021. ISBN 978-80-242-7152-1.
- HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě. Most mezi výzkumem a praxí*. Praha: EduLab, 2019. ISBN 978-80-7617-335-4.
- HNILICA, Jiří. *Výsledky učení (Intended Learning Outcomes) jako klíčový nástroj řízení kvality vzdělávacího procesu* [online]. Veřejná PPT prezentace. [cit. 10.09.2021]. Dostupné z: https://ac.vse.cz/wp-content/uploads/TE_Hnilica_Vysledky-uceni.pdf
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

- LUCAS, Bill a CLAXTON, Guy. *Wider skills for learning: what are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation?* [online]. London, England: National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA), 2009. [cit. 10.09.2021]. Dostupné z: <http://hdl.voced.edu.au/10707/324716>
- MARZANO, Robert J. a KENDALL, John S. *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2007. ISBN 1-4129-3628-4.
- MATOUŠEK, Oldřich ed. *Profesní způsobilost ve vzdělávání v sociální práci*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4904-7.
- Metodika inovovaných metod hodnocení VOŠ v pedagogicko-sociální oblasti*. 2021. Nepublikovaný výstup projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání v pedagogicko-sociální oblasti, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2020 [cit. 28.11.2021]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MULDER, Martin. Conceptions of Professional Competence. In: BILLET, S., HARTEIS, Christian a Gruber, H. (eds). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht, Springer, 2014. s. 107–137.
- MÜNICH, Jiří. Testování a zkoušky ve školství: jak fungují a co způsobují. In: *Audit vzdělávacího systému 2021* [online]. 2020, EDUin, o. p. s. [cit. 29.11.2021]. Dostupné z: <https://audit.eduin.cz/2020/testovani-a-zkousky-ve-skolstvi-jak-funguji-a-co-zpusobuji/>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2000. ISBN 0-309-07036-8.
- OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018 [cit. 29.11.2021]. ISBN (PDF) 978-92-64-30339-3. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- PAQ RESEARCH, THINK TANK IDEA. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit*. Nadace České spořitelny, 2020 [online]. [cit. 29.11.2021]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vevzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-jakozdroj-neeefektivit>
- PODLAHOVÁ, Libuše, a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. [Praha]: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.
- KRITICKÉ MYŠLENÍ, z. s. Principy programu. In: *Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 07.02.2022]. Dostupné z: <https://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>
- KRITICKÉ MYŠLENÍ, z. s. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In: *Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 07.02.2022]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php
- PROKOP, Daniel a DVORÁK, Tomáš. *Analýza výzev vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Nadační fond Eduzměna, 2019 [cit. 29.11.2021]. Dostupné z: <https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/file1629457367.pdf>
- STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠÍP, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9377-5.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VOSNIADOU, Stella. Conceptual Change and Education. In: *Human Development* [online]. 2007, 50 (1), 47–54 [cit. 07.02.2022]. ISSN 0018–716X. Dostupné z: doi:10.1159/000097684.
- WIGGINS, Grant a McTIGHE, Jay. *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD, 1998. ISBN 1-4166-0035-3.
- WILLIAM, Dylan a LEAHY, Siobhan. *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EduLab, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Abstrakt: Text představuje první pomoc jako nedílnou součást celoživotní edukace. Nabízí spojení zážitkové pedagogiky ve výuce první pomoci a reflektuje zkušenost s tímto typem výuky. Předkládáme stručné teoretické ukotvení a pracujeme se zkušenostmi pedagogů, studentů, ale i absolventů, jak jsme je zaznamenaly ve své pracovní kariéře. V rámci popisu teorie uvádíme základní principy zážitkové pedagogiky a didaktiky při výuce první pomoci. Popsané zkušenosti ukazují, co se při práci se studenty osvědčuje, v čem jsou těžkosti a obtížné situace, které při využití simulací vznikají. V textu je možno se inspirovat, při propojování znalostí a dovedností, a nalézat podporu pro jiné pojetí výuky.

Klíčová slova: Zážitková pedagogika, první pomoc, simulace, zkušenostní učení

Abstract: The article presents first aid as an integral part of lifelong education. It offers the combination of experiential pedagogy in first aid education and reflects experience with this type of teaching strategy. We present succinct theoretical basis and we work with our experience with teachers, students but also absolvents that we have accumulated throughout our careers. In reference to theory we present the basic principles of experiential pedagogy and didactics in teaching first aid. The described experiences highlight which methods garnered success when working with students and which difficult situations and problems arose when simulating real life situations. The article offers inspiration in connecting knowledge and ability, as well support for different teaching strategies.

Key words: experiential pedagogy, first aid, simulation, experiential learning

Miroslava Petřeková, Petra Chovancová:

Využití zážitkové pedagogiky pro výuku první pomoci studentů sociální práce na Caritas VOŠ sociální

„První pomoc by měla patřit mezi základní znalosti a dovednosti každého člověka.“ (Malá, 2016, str. 9)

„Statistiky jsou neúprosné, je prokázáno, že první pomoc v průběhu života budeme poskytovat několikrát. Je tedy nezbytné své znalosti, dovednosti a postupy si čas od času zopakovat.“ (Malá, 2016)

S informacemi a vzděláváním v oblasti první pomoci se setkáváme už od útlého dětství, ať už v podobě primární prevence např. prostřednictvím médií, tak ve vzdělávacím procesu od mateřské školy až po vysokoškolské vzdělávání, či různá školení a kurzy např. v rámci autoškoly nebo v zaměstnání. V našem příspěvku chceme představit výuku první pomoci na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc, ale také se podělit o svou zkušenost, kterou se studenty zažíváme. Výuku se snažíme vést prožitkem, mnoho zážitků nám také studenti sdělují jak z osobního, tak profesního života. Právě sociální práce je místem, kde se poměrně často můžeme setkávat s poskytováním první pomoci. Cílem předloženého textu je popsat výuku první pomoci při vzdělávání studentů sociální práce se zaměřením na

využití principů zážitkové pedagogiky v modelových situacích a simulacích.

První pomoc v běžném životě

V rámci výuky první pomoci je vysoký důraz kladen na získání dovedností. K tomuto účelu lze využít mnoha výukových metod, které lze dobře zasadit do principů zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika je teoretickou a vědeckou reflexí celostní výchovy. Má své místo na akademické půdě. Vychází ze zásady učení prožitkem, který s využitím široké škály programových prostředků podporuje proces učení. (Drahanská, 2020) Umožňuje získat takovou zkušenost, která vytváří pozitivní změnu, vede k nárůstu sebevědomí a podporuje odpovědný přístup k vlastnímu životu, druhým lidem a světu. (Hanuš, 2021)

Právě odpovědnost může být silnou motivací pro bezprostřední pomoc člověku v okamžiku úrazu či náhlé změny zdraví. Současně však nejde jen o osobní přesvědčení, ale jedná se také o zákonnou povinnost poskytnout první pomoc. (Malá, 2016) Zkušenost, kterou čerpáme ze zpětné vazby studentů po výuce, potvrzuje ochotu vstoupit do situací, kdy je potřebné poskytnout první pomoc jak v terénu, tak v domácím prostředí. Příkladem je zkušenost studentek prvního ročníku na začátku školního roku, kdy ve večerních hodinách našly na ulici ležícího muže, nedokázaly účinně zareagovat, prožívaly stres a bezmoc. Do situace přišly studentky třetího ročníku, které převzaly iniciativu, vše zorganizovaly, poskytly adekvátní pomoc, přivolaly záchrannou službu. Následně ubezpečily mladší spolužačky, že vše se naučily při výuce na Caritas, a povzbudily je, že také ony v rámci výuky získají kompetenci první pomoc poskytnout.

Podporu odpovědného přístupu jsme si ověřily i v ochotě studentů chránit své bezpečí a vybavit se základními pomůckami jako jsou rukavice, izotermická folie, základní obvazový materiál, který studenti po výuce začali nosit s sebou. Je pak příjemné slyšet, že právě rukavice tzv. po ruce byly možností ochránit sebe sama v situaci nouze. Nebo použití izotermické folie ochránilo někoho před prochladnutím v situaci, kdy se zdržela skupinka v zimním období v terénu. Stejně tak je důležité pochopení kontroly terénního batohu nebo příručního zavazadla před odjezdem do zahraničí.

„Každý z nás se může dostat do situace, kdy někdo v našem okolí bude potřebovat účinnou pomoc při závažném onemocnění nebo úrazu. Při skutečně kritické, život ohrožující příhodě klesá šance postiženého na přežití doslova každou minutou. Na druhou stranu dokáže kvalitní laická pomoc podstatně zvýšit naději na záchranu a může tak představovat právě onu pověstnou tenkou nit mezi životem a smrtí.“ (Franěk, 2020, str. 2) Tyto situace můžeme potvrdit z dalších příběhů, které píše sám život a můžeme je sami prožít, nebo je následně sdílejí studenti, kterým výuka pomohla v náročné situaci. Samy můžeme poskytnout příklady vlastních zkušeností a ve výuce je využíváme. Někdy je však ještě zajímavější, jak se mohou okolnosti životního příběhu propojit, a student téměř okamžitě po výuce získává příležitost využít znalosti a dovednosti. Studentka v krátkém čase po výuce doma našla svého otce s příznaky cévní mozkové příhody, kterým jsme se ve výuce věnovali. Při volání záchranné služby popsala situaci tak erudovaně, že dispečerka záchranné služby vyslala na místo vrtulník. Z úst lékaře získala studentka ocenění, že její zásah byl naprosto adekvátní a vedl k záchraně života jejího otce. Další studentka popsala, že hned při cestě z konzultace kombinovaného studia zasahovala při

autohavárii, děkovala za výuku, která jí pomohla v dané chvíli situaci na místě nehody dobře zvládnout. Význam výuky první pomoci se ukazuje i na těchto příkladech, které jsme uvedly.

První pomoc ve výuce sociálních pracovníků

Vzdělávání v sociální práci je multidisciplinární, studentovi, resp. absolventovi má umožnit využití širokého spektra znalostí a dovedností. Curriculum je složeno z mnoha vědních oborů, nezbytných pro naplnění kompetencí. Součástí vzdělávání je dle minimálního standardu Asociace vzdělavatelů v sociální práci studium oblasti zdraví a nemoci, jehož nedílnou součástí je také příprava studenta porozumět zdravotnímu stavu klienta a také poskytnout adekvátní první pomoc. K první pomoci nezbytně patří také schopnost zorganizovat celé dění a proces při poskytování první pomoci. Jeho součástí je i vhodný způsob práce s osobami, které jsou přítomny při úrazu nebo zhoršení zdravotního stavu. Klienti, se kterými se sociální pracovník v profesním životě může setkat, často nemají dostatečné kompetence se o své zdraví dobře postarat nebo nemají ve svém životním prostředí vhodné podmínky pro péči o zdraví. Současně se sociální pracovníci setkávají jak s úrazy, tak s náhlými změnami zdravotního stavu. Mnozí klienti také mohou mít sníženou toleranční schopnost zvládnout náročné a stresové situace, a to z mnoha příčin a důvodů. Jedním z nich může být nějaký typ postižení, ale i nepodnětné výchovné prostředí či nadměrná stresová zátěž v jejich životní situaci. Proto je výuka zdravotních nauk v tomto oboru nepostradatelná.

Výuka první pomoci byla zařazena již v prvních učebních plánech studijních programů školy s dotací 32 hodin ve studiu

prezenční formy. V současné době je dotace 16 hodin za studium a je doplněna aplikací získaných znalostí a dovedností u oboru sociální práce v rámci studijního soustředění v rozsahu 2 hodiny. V oboru sociální a humanitární práce navazuje výuka v rámci výcviků. Ve studijním programu kombinované formy studia činí hodinová dotace 5 hodin, na studijním soustředění 4 hodiny. Způsob výuky v průběhu let zaznamenal změny především ve výuce praktických dovedností. Na začátku jsme ve větší míře využívaly nácvik dílčích dovedností, postupně jsme přiřazovaly popsané modelové situace, které umožňovaly komplexní aplikaci dovedností a znalostí v první pomoci. V současné době se v rámci časových možností snažíme, co nejvíce využít hraných simulací, u kterých reálněji dochází k získání prožitků, které jsou následně reflektovány.

Konfrontace s první pomocí může nastat již ve škole, kdy je nutno pomoci spolužačce či spolužákovi. Během odborných praxí se ocitají studenti v situacích, kdy je nezbytné vyhodnotit zdravotní stav klienta a rozhodnout se, zda přivolat záchrannou zdravotnickou službu.

Můžeme uvést situace z praxe: po pádu klientky, kdy došlo k otevřenému poranění hlavy, studentka spolu s pracovnící klientku ošetřila, přivolala záchrannou službu a zorganizovala ostatní klienty. Pracovnice pak vyjádřila vděčnost za rychlou reakci studentky, iniciativu při poskytování první pomoci. Na praxi v terénním programu pro lidi bez domova se studentka spolu s pracovníkem setkala s klientem služby, který popisoval chronickou ránu na noze. Pracovník chtěl klientovi předat obvaz a mast, aby se sám ošetřil, a chystal se odejít. Studentka ale do toho vstoupila, požádala klienta, aby ránu ukázal, když klient obnažoval ránu, začaly padat na zem červi. Klient vyhrnul kalhoty a studentka uviděla hlubokou, širokou a zahnisanou ránu

plnou červů, která silně zapáchala. Po dohodě s klientem, přes nesouhlas pracovníka, kontaktovala záchrannou zdravotnickou službu. Dispečerka odmítala vyslat sanitku, ale studentka vysvětlila situaci, a nakonec sanitka přijela. Klienta převezla k ošetření. Studentka dokázala bezvadně komunikovat s klientem, dobře rozhodovat (navzdory pracovníkovi a jeho neochotě pomoci), zvládla pohled na ránu, zachovala klid a poskytla racionální argumenty pro záchrannou službu. Rovněž současná situace pandemie covid-19 navyšuje riziko zhoršení zdravotního stavu klientů, u kterých je také potřebné vyhodnotit, jak dále postupovat, zda mohou zůstat ve svém prostředí nebo je nezbytný transport do zdravotnického zařízení. Stejně tak by studenti měli dobře pracovat s preventivními opatřeními, která vedou k minimalizaci rizika přenosu infekce a tím ochrany svého vlastního zdraví. I tato témata jsou součástí výuky předmětu Zdravotní nauky na naší škole.

Znalosti a dovednosti v první pomoci

V rámci výuky první pomoci je vysoký důraz kladen na získání dovedností. K tomuto účelu lze využít mnoha výukových metod, které lze dobře zasadit do principů zážitkové pedagogiky.

Poskytování první pomoci je komplexní děj. Pro dobré zvládnutí je potřebné, aby měl člověk dostatečné znalosti, ale také vysokou míru dovedností. V přípravě je tedy nutné držet posloupnost, kterou nás učí již J. A. Komenský, který říká, že je nutno: „Učit všestranně... Děje se to tím, že vždy a všude spojujeme příklady, pravidla a cvičení. Neboť bez příkladů se ničemu nenaučíme snadno, bez pravidel ničemu rozumově, bez praxe ničemu pevně. Uši věří jiným, oči sobě, zatímco ruka,

jazyk a mysl se drží věcí přímo. Proto musíme hledět, aby věci byly přenášeny od sluchu k zraku a odtud do rukou.“ (Hábl, 2019, str. 184)

První výukové bloky první pomoci jsou zaměřeny na zásadní témata poskytování první pomoci, která obsahují informace o bezpečnosti zachránce, organizace na místě nehody, změn a vyhodnocení zdravotního stavu. Při teoretické přípravě studentů sociální práce využíváme předchozí domácí přípravy studentů, která slouží k seznámení s tématem ještě před výukou v semináři či cvičení. Jak uvádí Čapek, domácí příprava by měla být běžnou součástí vysokoškolského vzdělávání. (Čapek, 2020) Při výuce pak využíváme širokého spektra pedagogických metod, které studentovi pomáhají ukotvit získané znalosti v tématu. Sdílíme také vlastní zkušenosti z poskytování první pomoci, upozorňujeme na nejistoty, které samy při reálném zásahu zažíváme, hledáme „ideální“ řešení.

Výuka první pomoci s využitím zážitkové pedagogiky

Jako stěžejní však vnímáme potřebu ověřovat získané znalosti při modelových situacích a simulacích. Tato část výuky je možná po získání základních informací a prověření schopnosti vykonávat dílčí úkony, se kterými se v první pomoci můžeme setkat. Popsané modelové situace a jejich řešení předcházejí hrané simulaci. Právě pro jejich efektivní provedení můžeme vycházet z metodiky učení prožitkem neboli ze zážitkové pedagogiky, která spočívá na třech základních krocích. Má tak charakter celostní výchovy. Smyslem práce je přes prožitek dojít k zážitku a následně ke zkušenosti. Prožitek můžeme popsat jako hluboký vnitřní otisk s emočním nábojem, zážitek využívá

kognitivní složku, jde o výsledek přímého pozorování nebo účasti na události. Zkušenost je nové a trvalé poznání vzniklé na základě zážitku. „Autentická zkušenost pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny účastníků“ ale i učitele. (Hanuš, 2021, str. 60) *Zkušenostní učení* má za úkol přiblížit se k praktické realitě a má tyto základní charakteristiky: vychází z celostní výchovy, je průběžné, zakotvené v konkrétních zážitcích, každá nová zkušenost umožňuje změnu systému, vyžaduje různorodé adaptace a jedná se o proces tvoření vědomostí, dovedností, modelů chování a postojů. (Hanuš, 2021)

S podobnými principy se setkáváme v pedagogickém konstruktivismu, kde se pracuje s metodou E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Čapek (2020) rozšiřuje tyto postupové fáze výuky a vytváří tzv. *edukační sextant* popisující šest aspektů, které by výuka měla obsahovat. Jsou to: *struktura*, díky ní student umí získané poznatky třídit, organizovat, porozumět jim a rozpoznat jejich relevanci, důvěryhodnost a kvalitu. Druhý aspekt je *rozhodování*, ve kterém jde o schopnost volit správné řešení, nalézat různé postupy a vyhodnotit jejich efektivitu. Třetí aspekt je *argumentace*, v okamžiku, kdy „neexistují“ správná řešení, umí student svůj názor podložit důkazy, logikou a zdravým úsudkem. Čtvrtý aspekt je *kreativita*, při které je podporována tvořivost a nápaditost studenta, možnost pokusit se o nevěšední řešení a inovace. Pátý aspekt je *řešení*, na základě získaných údajů je student schopen přistoupit k řešení a realizovat je. Šestý aspekt je *závěrečnou fází*. V závěru by vždy měla být *evaluace, hodnocení* či *reflexe*, která probíhá jak z hlediska efektivit, tak kvality celého procesu nebo emocí. Ne všechny aspekty nutně musí být zapojeny v každé hodině. (Čapek, 2020) Všechny tyto aspekty jsou nezbytné pro celý proces výuky první

pomoci, a při modelových situacích a simulacích jsou zcela zřetelně využívány.

Jak již bylo uvedeno výše pro modelové situace a simulace se jeví jako nejefektivnější využití principů zážitkové pedagogiky, kde modelová situace není cílem ve výuce, ale prostředkem. Figuruje mezi předem definovaným záměrem a následnou reflexí. (Drahanská, 2020)

Celková příprava a realizace takto koncipovaného programu je velmi náročná, vyžaduje zdroje v oblasti personální, prostorové, časové i finanční. Nepodhodnotit všechny tyto faktory je základní podmínkou úspěšného zvládnutí celé akce a zajištění její výtěžnosti pro studenty i lektory (učitele). Náročnost je vysoká jak ve fázi přípravy záměru, tak při provedení i závěrečné reflexi. U první pomoci hrají roli také psychologické aspekty. Lidé mohou reagovat např. parálzou na řadu náročných situací (traumatu, ochromení v důsledku nehody) a právě simulace je cesta, jak studenty co nejvíce na zvládnutí situace připravit.

První fáze v přípravě simulace – záměr

Pro učitele je důležité dobře promyslet jednotlivé kroky v *záměru*. V rámci této přípravy je zásadní zvážit 10 základních stavebních kroků, které mohou být osnovou pro jeho přípravu. Petra Drahanská využívá metafory puzzle, kde jednotlivé dílky do sebe musí dobře zapadat, aby se vytvořil celistvý obraz. (Hanuš, 2021)

Právě tato fáze je v naší práci řešena dlouhodobě před samotnou simulací. Při přípravě na studijní soustředění a je nutno najít vhodný čas i kombinaci s jinými výukovými bloky. Vzhledem k tomu, že soustředění probíhá mimo školní prostory, musíme

také dobře promyslet všechny další kroky, které jsou níže popsány. Pro vzdělávací program Sociální a humanitární práce je simulace provedena ve školních prostorách, tím se příprava mírně modifikuje, ale nezjednodušuje.

První a druhý díl „puzzle“ tvoří informace o účastnické skupině. Dílek první je počet účastníků. Velikost skupiny ovlivňuje další metodické úvahy, které budou potřebné při další přípravě např. kolik bude potřeba lektorů, zda bude potřebné skupinu dělit, jaký potřebujeme prostor, kde simulace proběhne. Druhý dílek je charakteristika účastnické skupiny, kde je nutno zhodnotit další specifika skupiny, např. zda se účastníci znají, co už mají společně za sebou, jakou úroveň znalostí a dovedností mají, jaké mají vztahy ve skupině. (Drahanská, 2020)

Využití modelových situací a simulace je vyvrcholením výuky první pomoci. V našich podmínkách, situace není vždy jednoduchá, často se potýkáme s vysokým počtem účastníků ve skupině a jsme nuceny simulaci přizpůsobit tak, aby přinášela co největší užitek. Výhodou je, že v době simulace se studenti již znají a mají zkušenosti se spoluprací v jiných cvičeních, vztahy jsou již navázány. Na studijním soustředění skupinky vytváříme i trochu náhodně a studenty tak promísíme.

Třetí a čtvrtý díl „puzzle“ se zabývá konkrétním záměrem dané aktivity: o co nám jde, o čem program má být. Obsahuje téma kurzu a cíle. Téma tvoří třetí díl v celkovém záměru kurzu, popisuje, jaký je plánovaný rozvoj, posun a dopad, který bude kurz vytvářet. Jde o zdůraznění podstaty a přesné pojmenování toho, co má být rozvíjeno. (Hanuš, 2021) Cíle jsou čtvrtým dílem. Jedná se o klíčový moment, kdy téma specifikujeme a konkretizujeme. Cíle definují, kam přesně jdeme, čeho chceme v rámci aktivity dosáhnout. (Drahanská, 2020, Hanuš, 2021) Téma a cíl jsou významné i v procesu výuky první pomoci. Při

působení učení prožitkem je nutno akcentovat dvě oblasti témat, se kterými je nutno aktivně pracovat.

Jedna oblast je osobnostně sociální rozvoj, který se zaměřuje na osobní témata jednotlivých účastníků. Témata, která přináší celá skupina a obecná témata, která vznikají již podstatou učení prožitkem např. sebepoznání, skupinová dynamika, spolupráce ve skupině, řešení úkolu, komunikace, zpětná vazba, klíčové kompetence a jiné. Druhá oblast zohledňuje specifické obsahy tzn. konkrétní témata a pedagogické cíle. (Drahanská, 2020) Při stanovení cílů vycházíme z běžných didaktických zásad tvorby cíle.

V zážitkové pedagogice se při formulaci cílů musíme zaměřit i na oblast práce s prožitky. To znamená vidět jak pedagogický cíl, tak i způsob, jakým ho dosáhneme. Didaktické cíle se skládají z roviny kognitivní, afektivní a psychomotorické. (Podlahová, 2012) Ve výuce první pomoci jsou naplňovány všechny tyto roviny. V úvodních hodinách je převaha cílů kognitivních, postupně jsou přidávány další. Při přípravě zážitkového programu vzniká rovnováha mezi jednotlivými složkami. Ani v jedné části však nelze říct, že by nebyla některá ze složek využita vůbec. Kognitivní složka je důležitá, určitou míru znalostí je potřeba vyžadovat, ale jak píše Drahanská, při učení prožitkem se často na oblast znalostí zapomíná nebo jsou podceňovány. (Drahanská, 2020) Další rovinou jsou dovednosti, které jsou nezbytné pro osvojení kompetence umět poskytovat první pomoc. Jedná se o široké spektrum dovedností od komunikačních a sociálních dovedností, schopností učit se a spolupracovat, řídit, vést, kriticky myslet, dávat a přijímat zpětnou vazbu, vystoupit z komfortní zóny, ale i dovednosti technického rázu při provedení úkonů první pomoci (obvazová technika, technika resuscitace, uložení zraněného do adekvátní polohy, přiložení

škrtidla atd.). Abychom dovednost ovládli, je ve většině případů nutno ji opakovaně trénovat. Při tréninku dovedností bychom si měli uvědomovat čtyři kroky učení: první nevědomá nekompetence (neví, že neví), druhý vědomá nekompetence (ví, že neví), třetí je vědomá kompetence (ví, že ví), a čtvrtá nevědomá kompetence (neví, že ví – automatické ovládnutí dovednosti). (Drahanská, 2020) Z toho vyplývá, že jednorázové učení zážitkem přináší jen dílčí úspěchy a studentům je vhodné nabídnout další trénink dovedností např. prostřednictvím různých kurzů, které touto metodou pracují. Oblast postojů se vytváří prostřednictvím hlubokých emočních momentů, které napomáhají uvědomění si hodnot, rozvíjení sebedůvěry, svobodné volby i individuálních priorit. (Drahanská, 2020) Simulace první pomoci vyvolávají silné emoce, umožňují s těmito postojovými aspekty výrazně pracovat.

Pátý a šestý díl se zaměřuje na čas. Pátým dílkem je délka kurzu a šestým je termín kurzu. Ve školním vzdělávání tato část bývá poměrně striktně vymezená rozvrhem hodin, harmonogramem školního roku, termínem studijního soustředění, kde aktivita probíhá. Přesto je vhodné promýšlet, kolik času bude potřeba pro naplnění stanovených cílů a zda odpovídá čas počtu účastníků. V souvislosti s termínem kurzu a roční dobou je vhodné si vyjasnit, jaký prostor bude využíván pro přípravu situace, zda venkovní či interiéry.

Sedmým a osmým dílem je místo, kde bude program probíhat. U interiéru (díl sedmý) je důležité vědět, jak prostor vypadá, zda bude nutno stěhovat nábytek, dělat úpravy v místnosti, popř. jak je velká místnost, kde bude aktivita probíhat apod. Je nezbytné s majitelem budovy domluvit, na kolik bude přístupný simulaci akceptovat v pronajatých prostorech. Pokud se jedná o školní učebnu, je třeba vědět, zda aktivita nebude rušit

vyučování v ostatních učebnách, zda je možno využít dostatečný počet místností. Exteriéry (osmý díl) mohou zvýšit prožitek ze simulované první pomoci. Je nezbytné označit místo tak, aby nedošlo k mystifikaci veřejnosti. V obou případech je nutno dbát na bezpečnost účastníků i lektorů.

Devátý a desátý díl jsou materiální a lidské zdroje. Materiál je nezbytnou součástí přípravy programu, různé pomůcky mohou posílit zážitek. Je ovšem nezbytné zvažovat, kam a jak budeme materiál přepravovat. (Drahanská, 2020) Pro první pomoc je potřebné připravit rozmanité druhy vybavení od figurín, maskovacího materiálu, oblečení pro figuranty, včetně technického zázemí pro maskování, vytvoření atmosféry simulace, zajištění komfortu figurantů (např. tepelného) až po dokumentaci, studijní podklady, vytištěná zadání. Pro zážitkovou pedagogiku je typické, že jsou účastní lektori, kteří jsou schopni dobře připravit a vést hru či aktivitu. Ne vždy je součástí týmu odborník na dané téma, jak upozorňuje Drahanská (2020).

V rámci přípravy programu pro první pomoc jsou lidské zdroje velmi významným faktorem. Je potřebné mít zajištěny figuranty, kteří mohou efektivně sehrát roli zraněných, v zázemí mít lidi, kteří dovedou namaskovat zraněné, dále musí být dostatečný počet odborníků, kteří umí vyhodnotit kvalitu prováděných činností. S tímto nám vypomáhají absolventi, kolegyně, příp. do role figurantů zapojujeme studenty. Je typické, že agentury připravující simulaci první pomoci mají pro každého zraněného jednoho hodnotitele, někdy dalšího hodnotitele, který sleduje organizaci práce týmu a koordinaci a kooperaci jednotlivých členů poskytujících první pomoc.

Výuka první pomoci je realizována opakovaně, vždy v prvním ročníku studia a může se zdát, že se příprava stává rutinou. Je však potřebné vždy před novou simulací projít znovu všech 10

dílů pomyslného puzzle, znovu zaktualizovat a připravit dle aktuálních podmínek.

Druhá fáze v přípravě simulace – program

V zážitkové pedagogice existuje široké množství programových prostředků, ze kterých lektori vybírají nejvhodnější pro stanovené cíle. (Drahanská, 2020) Programové prostředky slouží k naplnění záměru naší činnosti. Jsou navázány na cíle programu, které jsme si stanovily. Dá se říci, že cíl odpovídá na otázku, co chceme při dané aktivitě získat. Prostředky napomáhají odpovědět, jak toho chceme dosáhnout. V praxi jsou rozděleny prostředky do dvou kategorií: programové – tzn. různé typy činností, které jsou v rámci programu využity a na nichž se účastníci podílejí. Neprogramové prostředky jsou různé vlivy a faktory, které na účastníky působí souběžně s programovými prostředky. Právě neprogramové prostředky významně ovlivní účinnost aktivity. Je tedy nutné se na ně také soustředit a využívat jich při programu. K neprogramovým prostředkům patří např. chování a jednání instruktorů, místo, kde se aktivita odehrává, využitá motivace pro simulaci, celková atmosféra na kurzu a hodnoty, které jsou pro danou akci akcentovány. Tyto faktory hrají sice podpůrnou úlohu, ale je dobré je nepodcenit. (Hanuš, 2021)

U každého programu musíme mít přesně popsané cíle, obsah (co je předmětem daného programu) a formu (v jaké podobě program proběhne). (Hanuš, 2021) Cíle i obsah jsou řešeny v části záměru. Forma kurzu je řešena v rámci programu. Pro výuku první pomoci využíváme formu modelové situace a simulace, ve kterých mohou studenti získat prožitek, který je blízký reálné situaci. Využíváme momentu překvapení, aby studenti

vstupovali do situace bez informace, že se jedná o nácvik poskytování první pomoci. Studentům je zadán jiný úkol, který v kontextu dává smysl, ale při jeho plnění se situace promění. Příběh, do kterého vstupují, je vždy tematizován do rámce sociální práce.

Jednotlivé kroky realizace je důležité mít dopředu dobře připravené, všichni aktéři musí vědět, co ve který okamžik budou vykonávat, jaký je jejich úkol.

Figuranti jsou dopředu seznámeni s úkolem, který mají splnit, se způsobem maskování pro jejich roli, charakteristikou postavy, kterou budou zastávat nebo hrát, aby si mohli vybrat, co jim bude nejbližší. Naše zkušenost je, že toto je zásadní, jinak postava ztrácí autenticitu, pro záchránce je pak velmi obtížné vyhodnotit situaci a poskytovat adekvátní pomoc. Figuranti by měli mít detailně popsáno zadání, znát svou roli i podrobnosti daného příběhu. Tak ho mohou sehrát podle stanovené dějové linie, předávat jednotné informace záchráncům, popř. je svou přemírou fantazie nezmást. Figurantům jsme v “maskérně” k dispozici. Představujeme jim typy zranění, vysvětlujeme doprovodné příznaky, pokud je potřeba přehrajeme roli. Uvádíme příklady témat ke komunikaci se záchránci, mezi figuranty apod.

Pro maskéry je potřeba připravit podrobný popis připravovaných zranění, nachystat dostatečné množství materiálu, zázemí pro maskování. Maskér musí znát zásady práce s materiálem a umět s ním dobře pracovat.

Hodnotitelé se musí dobře orientovat v postupech, sledovaných kritériích. Pro hodnocení jsou nachystány formuláře s vymezenými kritérii. Hodnotitele instruujeme s časovým předstihem. Seznámíme je s plánem, situací, počtem zraněných, jednotlivými typy zranění a správnými postupy první pomoci.

Pak se domluvíme, kdo, co bude hodnotit, vysvětlíme kritéria hodnocení. Jako hodnotitele využíváme i kolegyně, které dříve prošly výukou první pomoci a jsou ochotny u jednoho ze zraněných sledovat průběh práce a provést vyhodnocení. Neosvědčilo se nám využívat přímé spolužáky (studenty prvního ročníku) jako hodnotitele, nemají dostatečný odstup, často ani znalosti, které by jim umožnily provést správné vyhodnocení. Při zpětné vazbě jsou většinou zaměřeni na pochybení, nesprávně provedené úkony a mnohem hůře vyhledávají správně zvládnuté kroky první pomoci. Z tohoto důvodu hledáme pro výpomoc k hodnocení jiné osoby. Samy však musíme zvládnout sledovat široké spektrum činností a dějů, které při simulaci probíhají.

Samotný průběh simulace je pokaždé nový, vždy přináší mnoho úskalí, otázek, zda se podaří skloubit činnosti všech aktérů, ale také jak zareagují studenti, kteří mají pomoc poskytovat.

Jako neprogramový prostředek významně působí figuranti, kteří sehrají situaci. Jejich věrohodnost a schopnost dobře ztvárnit svou roli ovlivní konečný výsledek. Výběr figurantů není pro naši výuku vždy jednoduchý. Pokud se sejde skupina klidných, tichých jedinců, je velmi pravděpodobné, že scéna bude minimalisticky odehraná a studentům se bude jen těžko dařit správně rozlišovat, co se děje, koho mají ošetřovat, kde získat informace. Ptáme se tedy figurantů, jakou roli by chtěli zastávat. I když jsme zadaly stejnou simulaci, nikdy neproběhla totožně. Vždy musíme v době, kdy probíhá hraná část simulace, vnímat, jak se daří naplnit původní scénář, co se děje mezi figuranty i záchranáři. V případě potřeby musíme nenápadně některého z figurantů vyzvat, aby předal nějakou informaci, jiným způsobem začal reagovat, aby umožnil správné porozumění právě probíhajícího dění, či možnosti správně

diagnostikovat apod. K takové situaci došlo např. ve chvíli, kdy figurantka ležela v chladném počasí venku, bez možnosti ochrany proti zimě. Bylo potřebné záchránce povzbudit k prohledání okolí a nalezení dané figurantky.

Další neprogramové ovlivnění vzniká reakcí dané skupinky záchranářů. Je zásadní do průběhu co nejméně zasahovat, neovlivňovat průběh celé simulace nadměrnou aktivitou zvenčí. Zajímavá byla reakce studentské skupiny, která se velmi dlouho držela primárně zadaného úkolu, a i přes velmi přesvědčivě hraný výkon figurantů první pomoc neposkytovala. Nakonec bylo nutno vytvořit krátký vstup hodnotitelů a povzbudit skupinku k "záchraně poraněných".

Silně může situaci ovlivnit i reakce jednotlivců. Pokud se některý z účastníků rozhodne k naprosté neaktivitě, postává stranou, slovně demotivuje ostatní, může se stát „brzdou“ pro celý tým. Mnohdy se však setkáváme s opačnou reakcí, tedy s velmi dobře pracujícím studentem, který činí výborné kroky, pracuje velmi aktivně, nemá však dostatečnou podporu skupinky. Konečný výsledek práce pak nemusí být vnímán jako dobrý. V obou případech je nutno situace dobře zreflektovat, dát příležitost porozumět dění u každého člena týmu. Tím je možno výsledný efekt proměnit, i z chybného jednání vyčíst zkušenost pro záchránce i figuranty.

Třetí fáze v přípravě simulace – reflexe

Reflexe je nedílnou součástí procesu učení v zážitkové pedagogice. Umožňuje přenesení prožitků do zkušeností. Jedná se o zpětný pohled na proběhlou simulaci, který dává příležitost uvědomit si klíčové body. S reflexí se setkáváme jak v běžném

životě, tak v profesní práci na vlastním růstu. V každodenní realitě je reflexe běžným mentálním dějem, který vychází z potřeby mysli ohlédnout se zpět k minulým zkušenostem. Tento návrat je důležitý především v emočně silných situacích a zážitcích, a to jak negativně zabarvených, tak radostných. Jakýkoliv silný moment života se nám vrací v myšlenkách a je nutno jej následně zpracovat. (Hanuš, 2021) Stejně je to v profesním životě. Reflexe v rámci profese je zpracovávána v literatuře. Např. Glumbíková uvádí 3 cesty utváření reflexivity. Prvním z nich je schopnost zpracovávat informace z prožívaných prožitků dne a vytvářet si vnitřní obraz ve vědomí a vědění. Tyto informace pak ovlivňují naše rozhodnutí. Druhou cestou je kritický přístup jedince k prováděným činnostem či krokům v odborné práci. V sociální práci se jedná o proces dívání se na sociální a kulturní realitu, způsob přemýšlení, který naplňuje praxi sociální práce. V tomto vymezení reflexivity jde o interakci mezi získanými znalostmi a zkušenostmi z praxe. Třetí cestou je zkoumání role emocí v profesi. Zde jde o dynamický proces interakce mezi myšlenkami a emocemi, to umožňuje nahlížet na danou situaci i faktory, které ji ovlivnily. (Glumbíková, 2020). Tuto cestu v největší míře využívá i zážitková pedagogika. Pro zpracování zážitků z poskytování první pomoci v rámci reflexe využíváme prvků debriefingu.

Před samotnou reflexí je potřebné vytvořit prostředí, ve kterém se budou cítit studenti bezpečně, ideálně v kruhu, kde na sebe vidí, v nerušeném prostředí, bez časového stresu.

Na začátku pracujeme s vyplavením emocí, ve druhé fázi s popisem situace, jak je jednotliví členové viděli a zažili vč. prožitků figurantů. Třetí fáze spočívá v popisu toho, co dělali, jak reagovali, jaké činnosti vykonávali atd. Následně je poskytnuta zpětná vazba jak mezi studenty, tak ze strany lektora, figurantů

a hodnotitelů. V závěru reflexe si studenti zhodnotí sami za sebe, co se v modelové situaci naučili, jak dále chtějí postupovat ve vlastním procesu učení.

Mezi nejčastěji reflektované chyby ze simulací patří nedostatečná nebo špatná organizace práce v týmu, zaměření na zraněné, kteří se hlasitě ozývají, neprohledání okolí, kde mohou být další zranění, nedodržení či opomenutí některých postupů první pomoci. Velkým problémem je reakce studentů na stres, ve kterém mohou vzniknout unáhlená či nesprávná rozhodnutí.

Na základě našich zkušeností si čím dál více uvědomujeme, jak je reflexe důležitá. Co všechno se dá z prožitých momentů vytěžit, co studentům ukázat, kam je vést, jak nabídnout jiné úhly pohledu, jak pracovat s chybou. Také jak studenty povzbudit, podpořit, pomoci jim najít u sebe samotných svůj potenciál, zdroje. Snažíme se posílit jejich sebevědomí a odvalu k poskytování první pomoci. Věnujeme se také zpětné vazbě celé skupince, jak se jim dařilo jako týmu, kdo se jaké role ujal, jak probíhala jejich komunikace, spolupráce. Kde je příležitost ke změně, co se naopak osvědčilo, co fungovalo dobře.

Příklady zpětné reflexe studentů:

“Byl jsem v šoku, stál jsem opodál a jen jsem se díval na ostatní, jak se ujali „raněných“, nedokázal jsem racionálně přemýšlet a flexibilně reagovat. Vždyť jsme měli zadaný úkol, který ale nemohu plnit! Do děje mě vtáhla spolužačka, dávala mi instrukce, co mám dělat, jak jí mám pomáhat. To mi pomohlo, začal jsem přemýšlet a fungovat. Příště zkusím do toho naskočit sám.“

“Cítila jsem v prvních chvílích bezmoc, pak jsem ale šla za „zraněnou“ kamarádkou, začala jsem s ní mluvit a ošetřovat ji. Bylo to fajn, věděla jsem, co mám dělat. Ale úplně jsem se odstříhla od ostatních, nevěděla jsem, co dělají, zda někdo volal

rychlou, jestli někdo nepotřebuje s něčím pomoci. Jela jsem v tom hodně sólo.“

“Dívala jsem se na ten mumraj a nevěděla, jak začít. Když jsem viděla spolužačky, jak se nějak rozdělily k raněným a začaly je ošetřovat, napadlo mě volat záchranku. Podle otázek dispečerky jsem začala sbírat potřebné informace, získala jsem přehled, a nakonec jsme zjistily, že se nám jeden zraněný ztratil. Dispečerka hodně pomohla v navigaci, co máme ještě dělat.“

Ze sdílení figurantek:

“Na začátku to bylo takové zmatené, střídali se u mě zachránci, pořád dokola se ptali na stejné věci, bylo to takové divoké, pak ale u mě zůstali dva, ošetřovali mě, hezky se mnou mluvili, uklidňovali mě. Cítila jsem se opečovaná.“

“Bylo mi mizerně. Nikdo mě nehledal, hrála jsem člověka v bezvědomí, nemohla jsem volat o pomoc jako ostatní, nikdo se o mě nezajímal. Říkala jsem si, jak to musí být strašné, když je člověk úplně bezmocný, nemůže na sebe upozornit, že taky potřebuje pomoc. Pak přišly holky a začalo se to měnit.“

“Bavilo mě to. Užívala jsem si své role. Spolužáci se o mě postarali, vždycky u mě někdo zůstal, nenechávali mě samotnou, věděli, že bych jim asi utekla. Myslím si, že to zvládli dobře, na to, jak jsem jim v tom dělala chaos – podle instrukce samozřejmě.“

Důležitou součástí je pak reflexe nás lektorek a závěrečná evaluace aktivity. Společně pak procházíme celý proces, věnujeme se jednotlivým fázím, zaznamenáváme si postřehy pro další simulaci. Identifikujeme obtíže, hledáme řešení, potvrzujeme, co se zdařilo. Vracíme se ke stanoveným cílům a hodnotíme, zda byly naplněny. Také reflektujeme aktivitu s maskéry

a hodnotiteli, jejich zpětná vazba je pro nás významná. Těší nás, když také hodnotitel reflektuje obohacení pro něho samotného: „Ráda jsem si zopakovala postupy i nejčastější chyby. I mně to dodává odvalu a sebevědomí k poskytování první pomoci.“

Často se potýkáme s nedostatkem času pro reflexe se studenty. Někdy bezprostředně po ukončení simulace máme další program a nemáme dostatek času na naši reflexi.

Závěr

Metod, jak se naučit poskytovat první pomoc, je velké množství. Současným trendem je využívání zážitků jako cesty, která umožňuje dojít efektivně k cíli. Tyto metody používají mnohem častěji organizace, které se výukou první pomoci zabývají, ale postupně je zážitková pedagogika implementována také do běžného vzdělávacího procesu ve školách. V příspěvku jsme zaznamenaly naši zkušenost s provedením výuky pomocí principů zážitkové pedagogiky. Popsané principy nám usnadňují přípravu a realizaci nácviku komplexní laické první pomoci. Jsou pro nás inspirací, tvoří podporu v každé části procesu.

Radost z rozvoje studentů, „velkých kroků“, které student zvládl, z pozitivních zpětných vazeb studentů, a v neposlední řadě nezpochybnitelná smysluplnost a efektivita takto nastavené výuky nás motivuje k dalším aktivitám tohoto typu. Nehledě na to, že i my se tímto stále učíme.

Jak říká J. A. Komenský: „Mnoho jsem se naučil od svých učitelů, více však od svých spolužáků, ale nejvíce od svých žáků.“ (Hábl, 2019, str. 199)

Literatura a zdroje

- ČAPEK, Robert. *Liný učitel: Kompas moderního učitele*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2020. ISBN 978-80-7496-456-5.
- DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská, 2020. ISBN 9781234567897.
- FRANĚK, Ondřej. *První pomoc nejsou žádné čáry, ale dokáže zázraky*. zachrannaslužba.cz, 2020. ISBN 978-80-905651-5-9. Dostupné také z: <https://zachrannaslužba.cz/prirucka-prvni-pomoci/>
- GLUMBÍKOVÁ, Kateřina. *Reflexivita v sociální práci s rodinami*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1381-1.
- HÁBL, Jan a LOULA, David. *To nejlepší z Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských*. Vojnův Městec: České studny z. s., 2019. ISBN 978-80-905574-6-8.
- HANUŠ, Radek a HAKOVÁ, Jana. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea, 2021. ISBN 978-80-270-9208-6.
- MALÁ, Lucie a PEŘAN, David. *První pomoc pro všechny situace*. Praha: Vyšehrad, 2016. ISBN 978-80-7429-693-2.
- PODLAHOVÁ, Lucie a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

Abstrakt: Cílem předkládaného textu je zreflekovat význam studentského portfolia v pregraduálním vzdělávání jako efektivní nástroj pro formování profesní identity studentů oboru sociální práce v kontextu vzdělávacích diskurzů. První část textu se věnuje tématu profesní identity budoucích sociálních pracovníků, a popisuje, jaký význam má téma profesní identity uvnitř oboru sociální práce. Druhá část představuje portfolio – vymezení pojmu, jeho smysl, cíle, obsah a přínosy i limity pro seberozvoj s ohledem na formování profesní identity. Poslední část stati představí teoretické přístupy pro práci s portfoliem a legitimizuje různé diskurzy ve vzdělávání v oboru sociální práce. Text je vystavěn jako teoretická stať.

Klíčová slova: profesní identita, portfolio, vzdělávací diskurzy v sociální práci

Abstract: The aim of this text is to reflect on the importance of the student portfolio in undergraduate education as an effective tool for shaping the professional identity of students in the field of social work in the context of educational discourses. The first part of the text deals with the topic of professional identity of future social workers, and describes the importance of the topic of professional identity in the field of social work. The second part presents the portfolio – the definition of the term, its meaning, goals, content and benefits as well as the limits for self-development with regard to the formation of professional identity. The last part of the article presents theoretical approaches to working with portfolios and legitimizes various discourses in education in the field of social work. The text is constructed as a theoretical article.

Keywords: professional identity, portfolio, educational discourses in social work

Miloslava Šotolová:

Portfolio jako nástroj rozvoje profesní identity studentů oboru sociální práce

Tématem předkládaného textu je portfolio jako efektivní nástroj při formování profesní identity. Pozornost je věnována zejména období pregraduálního vzdělávání studentů v oboru sociální práce a využívání portfolia pro zaznamenání, reflexi a zpětnou vazbu jejich kariérní cesty. Portfolio je nástrojem, který umožní studentům i učitelům systematicky uchopit proces formování profesní identity. Článek může přispět k úvahám o změně využívání portfolia v rámci vzdělávání v oboru sociální práce v ČR. Také může inspirovat zaměstnavatele na poli sociálních služeb a dalších institucí k využívání portfolia a tím posílit jeho důležitost nejenom v období vzdělávání, ale především v období následné mnohaleté kariérní éry. Zdá se, že v současné době se jedná o dva oddělené světy.

V tomto kontextu je pak důležité, aby studenti pochopili, že mají odpovědnost za poctivé a svědomité vedení svého portfolia, vzdělavatelé odpovídají za to, že se studenti naučí portfolio kvalitně vést a odpovědnost zaměstnavatelů spočívá v přijetí, legitimizaci a přenosu portfolia ze světa studia do světa pracovního života. Je velkým přáním propojit tyto oblasti pevnými mosty a doufat, že provizorní lávky budou co nejdříve minulostí.

Profesní identita – důležitý aspekt sociální práce

Téma identity je rozsáhlé. Představuje mnoho pojetí, definic a typů. V základním pojetí je slovo identita vykládáno jako „tožnost, sebeuvědomění člověka, ztotožnění se s něčím, přijetí něčeho pro člověka významného“. (ABZ Slovník cizích slov 1) Pojem identita je využíván napříč mnoha obory. Uplatnění našel v psychologii, sociologii, politických vědách, ale i v matematice nebo managementu.

V kontextu pomáhajících profesí, a především na poli sociální práce, se s pojmem identita zachází ve spojení s termínem *profesní*. Pro pochopení tohoto pojmu je důležité vydefinovat další dvě oblasti, které jsou součástí profesní identity, těmi jsou osobní a sociální identita. Osobní identita vychází z psychologie a jde o sebepojetí svého vlastního já, identita jedince je chápána jako „prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), a to jako individuum i člen lidských společenství“. (Bačová, 1997 in Výrost, Slaměník, 1997: 113)

Osobní identitu v propojení s profesí popisuje i Švaříček (2009): „pojetí osobních identit je tolik, kolik je společenství, na nichž nám záleží. Osobní identitu člověk získává a uděluje sám sobě, je výslednicí a průmětem jeho života (jeho zkušeností, vnímáním sebe, zážitků). Naproti tomu profesní identita je tzv. získaná/připsaná a vyvíjí se stejně jako ta osobní po celý život. Profesní identita je jednou z významných tzv. získaných identit člověka.“ (Švaříček, 2009: 45) Sociální identita vychází ze sociálního konstruktivismu. Holubová (2016) konstatuje, že identita je konstruovaná, nestálá, proměnlivá a nekonečně znovu utvářená.

Profesní identita je esencí všech úrovní identit. Wiegerová (2014) popisuje, že „konstruování profesní identity je na jedné straně sociálním procesem (probíhá v rámci mezilidských interakcí a pozorováním sociálních modelů a rolí), na druhé straně je to proces osobní (vnitřní) interpretace prožitých zkušeností a významů“. (Wiegerová, 2014: 511) Je možné konstatovat, že výsledná profesní identita je vnímání a prezentace sebe sama jako jedince, který zastává určitou sociální roli (sociální pracovník), který se ale pro tuto roli musí profesně připravit a neustále formovat. Dobrow a Higgins (2005) profesní identitu jedince definují jako konstantní systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, které jedincům umožňují definovat jejich profesní roli a uskutečňovat jejich profesní cíle. Z toho vyplývá, že člověk je schopný vnímat určitý pocit toho, že je profesionál a sám sebe v této roli autenticky prožívá. (Žydziiūnaitė a Crisafulli, 2013)

Profesní identita je v oboru sociální práce třaskavé téma. Sociální práce je obor multiparadigmatický, multioborový, o to obtížněji se hledá jasná identita profese, směřování oboru, jeho prestiž. Prestiž se může stát motivací pro rozhodnutí stát se sociálním pracovníkem a vydat se na cestu formování vlastní profesní identity. Za absentující v tématu budování profesní identity je možné považovat i spojení mezi sociálními pracovníky, kteří mají odvalu, kreativitu a ochotu hrdě se k oboru hlásit, dle Růžičkové a Musila (2009) pojmenované jako *kolektivní identita*.

Profesní identita je dynamický proces. Jurčík (2020) uvádí, že „profesní identita je stále se vyvíjející proces, kdy skrze interpretaci a reinterpretaci svých příběhů (narrativů) je profesní identita formována. Velkou roli hrají klíčové události v profesní kariéře jako první kontakt s praxí apod.“. (Jurčík, 2020: 81) Profesní identita se proměňuje v čase a má několik fází.

Úvodní fází je prvotní setkání s profesí, které obvykle začíná nástupem do studia oboru sociální práce a trvá po dobu celé profesní kariéry. Zachytit vstupní výchozí stav pojetí vlastní profesní identity jako významný moment pro zpětnou vazbu a reflexi vývoje jednotlivce je pro sociálního pracovníka (studenta) zásadní. V období studia tak nastává dynamický rozvoj pojetí své vlastní profesní identity. Tento proces ale musí začít při uvědomění osobní identity, pochopením rozměru sociální role, až ke kýženému stavu pochopení vlastní profesní identity. K tomuto účelu slouží portfolio, které může být studentům zcela explicitně představeno jako nástroj pro zvědomění si procesu formování profesní identity. Je na vzdělavatelích, jak se jim podaří portfolio a popis procesu konstruování profesní identity zapracovat do kurikula a do struktury plánu vzdělávání. Je důležité, aby studenti tento cíl svého vzdělávání znali, rozuměli mu a byli s ním ztotožnění. Jedině za splnění těchto podmínek budou studenti schopni spolupracovat a převzít odpovědnost za svoje vzdělávání a „stávání“ se sociálním pracovníkem. Tento moment má také velmi silný motivační prvek pro zvládnutí studia a ochotu vykonávat v budoucnosti profesi, která na studenty bude klást vysoké nároky. Zvědomělý proces konstruování profesní identity pomocí portfolio může napomoci k adaptabilitě, kterou Hlad'o (2016) považuje společně s profesní identitou za dvě hlavní metakompetence nezbytné pro konstruování kariéry.

Portfolio – nástroj pro zachycení procesu formování profesní identity

Pojem portfolio je v odborné literatuře vymezen poměrně jasně. Nejčastěji se používá vysvětlení, že se jedná o „soubor

dokumentů, osobní dokumentace vzorků vlastních prezentací, písemných prací a úkolů, projektů, průzkumů, esejí i posudků, certifikací“. (ABZ Slovník cizích slov 2) Pojem portfolio je z historického pohledu užíván především v ekonomii, bankovníctví, managementu, architektuře, umění. V současné době nachází uplatnění i ve vzdělávání, personalistice, a to zejména v oblasti profesního a osobního rozvoje stávajících i budoucích zaměstnanců.

S portfoliem může profesionál pracovat celý profesní život, přičemž svoji specifickou roli má práce s portfoliem v době studia. Pro účely této statě je v popředí zájmu právě studentské portfolio. Spilková (2007) popisuje portfolio studenta jako „uspořádaný soubor prací a materiálů za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o procesu a výsledcích profesního rozvoje studenta. Je nástrojem k hodnocení profesních kompetencí a k sebehodnocení a sebeřízení studenta.“ (Spilková, 2007: 15) Obdobně portfolio definuje i Vašutová (2002), popisuje, že „studentské portfolio lze označit za nadčasový produkt průběžného aktivního studia. Jeho podstata spočívá v inventarizaci veškerých písemností, dokumentů a intelektuálních produktů, které student vytváří nebo získává jako cenné materiály v průběhu části nebo celého studia“. (Vašutová, 2002: 234)

Charakteristiku portfolio definuje i Píšová (2007), představuje ho jako „soubor materiálů, dokumentů/artefaktů (výtvořů), který je:

- strukturovaný;
- selektivní;
- reprezentativní;
- srozumitelný „publiku“. (Píšová, 2007: 40)

Portfolio je fenoménem dnešní doby a mnoho oborů v profesní přípravě s portfoliem pracuje jako s užitečným nástrojem pro mapování osobního a profesního rozvoje/vývoje studenta. Také v prostředí oboru sociální práce se portfolio ve vzdělávání studentů stalo přirozenou a základní součástí jejich profesní přípravy. Zkušenost s využíváním portfolia je na školách v ČR různá,¹ v mnoha případech je ale využíváné především v rámci praktického vzdělávání. Vzdělávací standard dle ASVSP² doporučuje práci s portfoliem v oddíle s názvem Odborná praxe: „odborná praxe je systematicky plánována, koordinována a hodnocena na základě plnění úkolů, kterými studující prokazují dosažení vzdělávacích cílů. Důkazy o osobnostním a profesním růstu studující dokládají v portfoliích.“ (ASVSP, 2014)

Další text vychází z předpokladu, že práce s portfoliem se může zaměřit na celé studium oboru sociální práce, nejenom na praktické vzdělávání. Tento způsob práce je ve větší zvyklosti spíše na školách v zahraničí, v ČR se jedná zatím o ojedinělé případy.³ Zaměření se na celé studium nabízí větší prostor pojmut práci s portfoliem jako komplexní práci s tématem profesní identity studentů. Vzdělavatel musí pro tyto účely formování profesní identity zapracovat do systému kurikula oboru a následně je užitečné nabídnout studentům průvodce,⁴ který proces zvědomění si své osobní, sociální i profesní identity pomáhá pojmenovávat, vytváří prostor pro sebereflexi a reflexi

1 Srovnání využití portfolia na školách, kde se připravují studenti v oborech sociální a humanitární práce není předmětem této studie.

2 ASVSP Asociace vzdělavatelů v sociální práci <https://www.asvsp.org/standards/>

3 Viz dobrá praxe na Caritas VOŠ sociální www.caritas-vos.cz

4 Průvodcem je míněna osoba, která provází studenta jeho studiem. Jedná se o pedagoga, tutora nebo supervizora (profesionál v oboru sociální práce nebo příbuzném oboru), kteří jsou na průvodcovskou roli připraveni, znají své kompetence, rozumí procesu průvodcovství a vnímá práci se studentským portfoliem jako nástroj pro formování profesní identity u studenta oboru sociální práce.

i zpětnou vazbu. Student se v průběhu setkávání s průvodcem studiem posouvá na dráze konstruování profesní identity a získává návyky, jak tento proces zachytit, popsat, zreflektovat a nakonec přijmout jako přirozenou součást sebe sama.

Portfolio naplňuje řadu cílů. Spilková (2007) představuje několik oblastí, ke kterým práce s portfoliem směřuje:

- učit studenty průběžnému, systematickému zaznamenávání a reflektování dlouhodobého procesu stávání se profesionálem a postupnému objevování sebe v roli budoucí profesí;
- učit studenty dokumentovat jednotlivé fáze profesního rozvoje (identifikovat pokroky i problémy), vracet se k nim, hodnotit a přehodnocovat;
- podporovat individualizaci profesionalizačního procesu, rozmanitost cest od laika k profesionálovi;
- podporovat autenticitu v profesním zrání (být sám sebou, nestylizovat se);
- podporovat autonomní učení, autoregulaci, odpovědnost za svůj rozvoj;
- umožnit zpracovávat zážitky z praxe, využít významu prožívání v profesním rozvoji (propojení kognitivních a emočních dimenzí);
- učit konkrétním strategiím sebereflexe;
- pomoci uvědomovat si význam systematického zamýšlení nad sebou, ohlížením se za svým jednáním, postoji, myšlenkami, city pro profesní růst (rozvíjet potřebu sebereflexe). (Spilková, 2007: 15)

Píšová (2007) pak formuluje vlastní pojetí cílů portfolia. Popisuje čtyři cíle, které zformulovala jako „v ang. terminologii

self-review, self-evaluation, selfassessment a self-appraisal (v češtině přibližně: sebe-zkoumání, sebe-posuzování, sebe-hodnocení, sebe-ocenění)“. (Píšová, 2007: 42)

Zásadní je uvědomit si, jaký přínos má práce s portfoliem pro studenta. Syslová a kol. (2018) poukazují na fakt, že pro studenta je důležité nejenom výstupní portfolio, které studenti vytvořili, ale i samotná cesta, kterou absolvovali při jeho zpracování a přemýšlení o něm, a to s využitím reflexe a sebereflexe nad vhodnými důkazy svého osobního/profesionálního rozvoje. „Z tohoto hlediska je portfolio transformačním nástrojem, prostorem pro profesní učení, a to v celoživotním horizontu.“ (Syslová a kol., 2018: 8)

Na myšlenku přínosu portfolia pro studenty navazuje i Píšová (2007), když definuje dvě základní funkce, ze kterých vycházejí dva základní typy studentských portfolií:

- 1 Portfolio vývojové (*developmental*, někdy také *process portfolio*), jež má zejména formativní funkci. Takové portfolio dokumentuje profesní rozvoj studenta, jinými slovy, odpovídá spíše na otázku „Kým se stávám a jak?“ než na otázku „Kdo jsem?“. Může spojovat perspektivu retrospektivní a akční, tj. jeho součástí mohou být na základě reflexe formulované akční body, konkrétní specifické cíle pro blízké období.
- 2 Portfolio prezentační (*showcase portfolio*, někdy tzv. *product portfolio*), pro jehož sumativní funkci můžeme využít metaforu „výkladní skříň“: jde především o dokumentaci vlastních profesních kvalit, úspěchů, silných profesních stránek. Z označení vyplývá mimo jiné i to, že se předpokládá prezentace takového portfolia konkrétnímu

„publiku“, ať v písemné, či ústní podobě, s čímž je spojeno jeho případné vysvětlení i obhajoba. Procesy reflexe jsou i zde samozřejmou základnou – z nich vychází výběr dokumentů, materiálů a artefaktů. (upraveno podle Píšová, 2007: 42)

O přínosu portfolia píše i Havlíčková (2012), předává studentům apel na užitečnost portfolia ve vztahu k jejich profesní identitě. „Portfolio by mělo postihovat váš postoj k profesi. Zachycuje vaše schopnosti, osobní zaměření i vnitřní přesvědčení. Při jeho vytváření posilujete sebedůvěru a tříbíte svůj vkus. Tím, že shromažďujete výsledky práce za určité období, vidíte vlastní posun v čase. Vracíte se k tomu, co jste prožili, co jste zvládli či nezvládli, můžete zde navázat a dále tuto zkušenost rozvíjet a proměňovat. Portfolio umožňuje střádat „pozitivní způsoby své práce“, současně se učit vidět své slabé stránky a nalézat odvahu s nimi pracovat.“ (Havlíčková, 2012: 19)

Při práci se studenty je nutné ujasnit si, k jakým cílům se směřuje a jaké funkce portfolio naplňuje. Velkým rizikem práce s portfoliem může být „honba“ za materiály, ale bez zásadního přínosu pro studenta. Průvodce ze strany vzdělavatele i student musí mít neustále na paměti, že kvalita je důležitější než kvantita.

Průvodcovství je forma podpory studentům, které jako pojem v odborné literatuře není explicitně popisován. Je možné převzít určité fragmenty z obsahu pojmů jako tutoring, mentoring, koučování, kariérové poradenství, intervize, supervize. Průvodcovství studiem je autonomní způsob práce se studenty. Pro studenta představuje podporu a partnerství při zvládání nároků vyplývajících se studia, posiluje jeho motivaci, schopnost sledovat svůj profesní rozvoj v podobě zvládání kompetencí,

včetně osobního rozvoje s využitím technik reflexe a sebereflexe. Průvodcovství má za cíl provázet studenta v období pregraduálního studia procesem autonomního formování vlastní profesní identity.

Průvodcovství⁵ je vymezeno jako provázení studenta studiem s cílem:

- porozumět smyslu studia a hodnotám oboru;
- převzít odpovědnosti (studenta) za proces vzdělávání;
- posílit motivaci ke studiu;
- zvědomit a umět reflektovat a vyhodnotit vlastní cestu studiem (vztah k oboru a pojetí vlastní profesní identity);
- umět převést zažité zkušenosti do pracovního/profesionálního vztahu: sociální pracovník – klient;
- posílit dovednosti reflexe, sebereflexe a sebehodnocení;
- umět přijímat, zpracovat a podávat konstruktivní zpětnou vazbu;
- umět pojmenovat překážky/úspěchy/chyby/posuny;
- umět reflektovat/vyhodnotit svůj aktuální stav na cestě studiem a poznat, v jaké fázi naplnění kompetencí se nachází;
- umět pracovat ve skupině – podpora týmové spolupráce a poskytování vzájemné podpory mimo jiné sdílením;
- naučit se vést portfolio a porozumět jeho smyslu a užitečnosti pro studenta i sociálního pracovníka. (Interní metodika Provázení studenta studiem, 2020)

⁵ Následující text bude vycházet z Metodiky průvodcovství, která vznikla v týmu průvodců na Caritas VOŠ sociální v roce 2020.

Vzdělávací diskurzy jako inspirace pro práci s portfoliem

Spolupráce mezi průvodcem a studentem při vzniku i v průběhu tvorby portfolia je zásadní. Průvodce při svém provázení může využít teoretické přístupy, které pomohou při reflexi a sebereflexi studentům pochopit, proč se některé události staly, jak si je vysvětlit a jak se z nich poučit. Existuje více teoretických konceptů, ze kterých je možné při práci se studentem vyjít. Například Spilková (2019) popisuje, která paradigmat a teoretické koncepty je možné využít v terciárním vzdělávání. Mezi hlavní koncepty řadí akademický, kompetenční a profesionalizační model, z paradigmat ve vzdělávání uvádí reflektivní, realistické, humanistické, badatelské, klinické a reflexivní.

Pro účely této stati byl vybrán konstrukt dr. Navrátilové a doc. Navrátila, kteří popsali čtyři základní diskurzy uplatnitelné ve vzdělávání v sociální práci. Praktická, konkrétní práce s portfoliem nabízí potenciál využít všechny čtyři přístupy.

Navrátilová, Navrátil (2016) konstatují, že vzdělávání v sociální práci je v důsledku nejasně zformulovaného cíle a obsahu sociální práce v ČR velmi variabilní. Jednotlivé školy se od sebe liší mimo jiné i tím, kterým aspektům ve vzdělávání přikládají největší význam. Může se jednat o preferenci teoretických znalostí, výzkumné činnosti, v jiné instituci je důraz kladen na praktické vzdělávání, v dalších případech je prioritou seberozvoj, sebepoznání, kritické myšlení.

Kvalitní vzdělávání v oboru sociální práce bezesporu musí integrovat do svého kurikula všechny zmíněné aspekty a napomáhá vytvořit individuální koncept, který bude jedinečný, zároveň bude vycházet z povinných zásad (vzdělávací standard ASVSP). Výsledkem bude sociální pracovník připravený

na výkon své profese. Diskuze nad vzdělávacími diskurzů ve vzdělávání v rámci terciárního vzdělávání není tématem pouze v sociální práci. Aktuálně se podobné diskuze odehrávají napříč mnoha obory v ČR.

Vybranými přístupy (diskurzů) ve vzdělávání sociální práce jsou dle Navrátilové, Navrátila (2016):

- 1 vědecký diskurz;
- 2 kompetenční (výcvikový) diskurz;
- 3 reflexivní diskurz;
- 4 sociálně-pedagogický diskurz.⁶

Autoři se při představení drží jednotné struktury. Nejprve definují východiska diskurzu, navazují konkrétními přístupy ve vzdělávání a vymezují klíčové hodnoty diskurzů, nakonec se zamýšlí, jak v konkrétním diskurzu pracovat s tématem profesní identity studentů. Cílem této stati není interpretovat původní text autorů, ale poukázat na to, jak využití zmíněných diskurzů a jejich fragmentů může přispět ke kvalitní práci se studentským portfoliem. Zvědomění může pomoci průvodcům volit vhodné metody práce se studenty, kteří získají sami pro sebe odůvodnění, proč s portfoliem pracují právě zvoleným přístupem. Tento rozměr může být pro studenty užitečný i sekundárně, a to pro budoucí práci s klienty v terénu sociální práce. Pro stručný přehled je na vedlejší straně představena tabulka

⁶ Diskurz – pro účely tohoto článku je d. pojatý dle Vašáta následovně: „diskurz jako „specifický způsob mluvení a rozumění světu (nebo jeho aspektům)“. Jiří Homoláč (2006: 329) mluví o diskurzu jako o „užívání jazyka, event. dalších znakových systémů – členy dané společnosti, resp. jejich jistou skupinou (teoreticky i jednotlivce) a/nebo v určité oblasti společenského života a/nebo v komunikaci o určitém tématu.“ Je tedy zřejmé, že jde o určitou významovou reprezentaci světa, která je vyjednávána v sociální interakci a řízena svými specifickými pravidly“. (Vašát, 2009)

	Vědecký diskurz	Kompetenční diskurz	Reflexivní diskurz	Sociálně pedagogický diskurz
Obecná východiska	Sociální práce jako věda	Sociální práce jako řemeslo	Sociální práce jako reflektující partnerství	Sociální práce jako zmocňující a rozvojová aktivita
Klíčová hodnota	DŮKAZ	KOMPETENCE	REFLEXE	ZMOCNĚNÍ/ROZVOJ
Přístup ke vzdělávání	Cílem je vychovat experta, který ví, co je pro klienta nejlepší	Cílem je vychovat experta, který umí problém vyřešit	Cílem je vychovat experta, který usiluje o porozumění	Cílem je vychovat experta, který prohlubuje své kritické myšlení
Pojetí identity SP	Expertní profese	Technická profese	Participující profese	Zmocňující profese

Tab.: Přehled diskurzů ve vzdělávání v SP (Navrátilová, Navrátil, 2016: 12)

Navrátilové, Navrátila (2016), ve které jsou diskurzů srozumitelně charakterizovány.

Při prostudování výše představených diskurzů se zdá být jejich využití pro obsah, strukturu a způsob práce se studentským portfoliem jako velmi přínosné. Nemělo by se ale jednat o selektivní výběr jednoho z diskurzů, je spíše žádoucí integrovat do spolupráce nad studentským portfoliem všechny čtyři způsoby.

Vědecký diskurz nabízí při práci s portfoliem prostor pro reflexi získaných (vědeckých) znalostí. V případě portfolia mohou být studenti vedeni především k aplikaci teoretických znalostí a postupů do praxe a také z praxe do teorie. Oblast praktického vzdělávání nabízí velký prostor pro propojení teorie s praxí. Práce s portfoliem v kontextu vědeckého diskurzu je postavena na důkazech, kterými student prokazuje schopnost aplikovat a využívat teoretická, objektivně měřitelná data. Navrátilová, Navrátil (2016) uvádějí, že „důkazy se využívají především ve fázi, kdy se sociální pracovník v roli experta rozhoduje pro

určitou intervencí (řešení klientova problému). Aby se snížilo riziko špatných rozhodnutí, která jsou udělána na základě nepodložených domněnek, stereotypů či dokonce předsudků, musí být rozhodnutí podloženo výzkumnými zjištěními.“ (Navrátilová, Navrátil 2016: 44)

Je i na učitelích, aby svoji výuku a zvědečtění sociální práce byli ochotni a schopni převádět do praktického využití v každodenní praxi sociální práce. Student tím získá pozitivnější vztah k teoretické výuce, posílí se i jeho motivace k dalšímu studiu a teoretickému bádání (např. organizovat výzkumná šetření, číst i psát akademické texty, prezentovat své poznatky na studentských konferencích, analyzovat a evaluovat praktickou sociální práci v kontextu akademického a vědeckého poznání). Je žádoucí, aby na tento způsob přemýšlení a aplikace teorie do praxe byli připraveni i mentoři na praxi.

Kompetenční diskurz je postaven na kompetenčních modelech, které charakterizují a popisují aktuálně vnímanou pozici/výkon, obsah, náplň práce sociálního pracovníka. Vlivem rozvoje výkonového přístupu v posledních dekádech, je tlak na kompetenční model poměrně velký. Může to souviset i s podmínkami a situací u zaměstnavatelů, kdy na zaměstnance je kladen velký tlak na jejich pracovní výsledek. V tomto kontextu se sociální práce dostává do slepé uličky. V ČR není v profesní komunitě jasná shoda nad konkrétním kompetenčním modelem, ze kterého by se konstruovalo kurikulum studia a tím pádem i seznam kompetencí, které by v průběhu studia student naplňoval a reflektoval. Pro práci s portfoliem v duchu kompetenčního modelu je nutné kompetence vydefinovat, nicméně může tím vzniknout určitý zmatek a nepřehlednost napříč školami v ČR.

Nakolik jsou dva předchozí modely jasně popisné a strukturované, o to více je *reflexivní* model subjektivní, individualizovaný

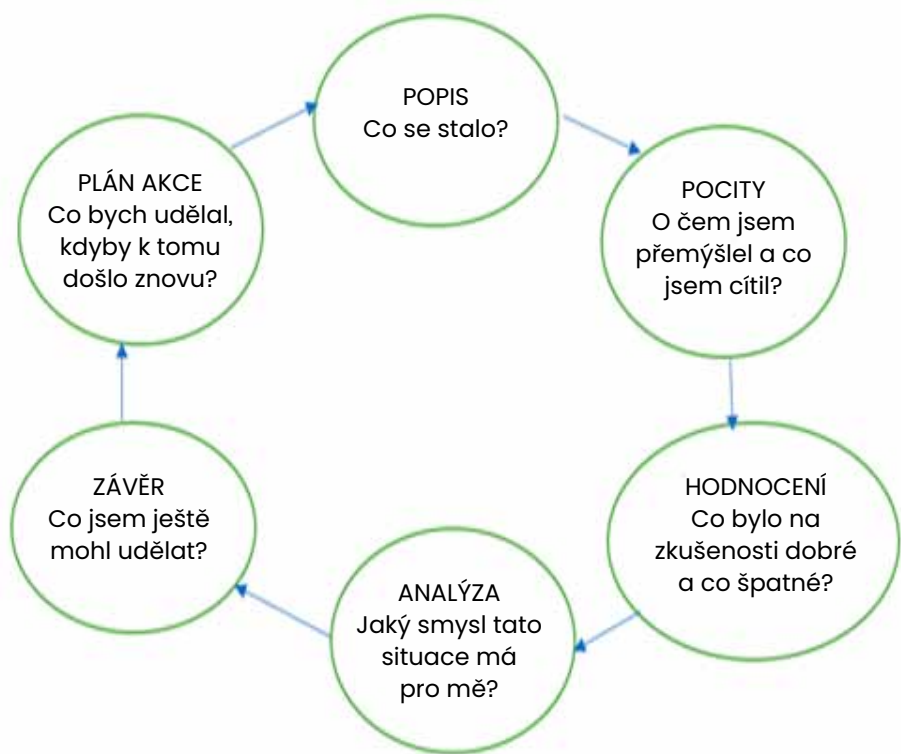
a je situačně podmíněn. Kontexty hrají v reflexivním diskurzu zásadní roli. Každý student si pro reflexi v portfoliu přináší své zážitky, dojmy a pocity, které se stávají právě díky mnoha kontextům pro studenta významné. Glumbíková (2020) kategorizuje oblasti reflexe, ty mohou být vhodné pro práci s portfoliem. Jedná se o úroveň:

- 1 interpersonální (osobní);
- 2 interpersonální (vztahová);
- 3 kontextuální (kontextem je myšlena teoretická základna, ze které sociální pracovník vychází – teorie a metody sociální práce);
- 4 kritická (politické, etické, sociální i oborové kontexty, včetně tématu stavu profesní identity).

Glumbíková (2020) dále zmíněné úrovně konkretizuje. Pro práci s portfoliem se jedná o vhodná témata a těmi jsou: zefektivnění a zkvalitnění intervence SP, získání nadhledu a odstupu od případu, evaluace intervence, vyvažování mezi pomocí a kontrolou, vyladění se na klienta, práce se zplnomocněním, nehodnotící přístup, nastavení hranic, odpovědnost a vztah mezi pracovníkem a klientem, práce s chybou a reflexivní přístup jako technika práce s klientem.

V reflexivním modelu je k takovému uvažování student záměrně veden a vybízen. Průvodce (tutor, mentor) učí studenty používat reflexi, sebereflexi a zpětnou vazbu, a to nejenom v ústní, ale i písemné formě. Proces (cyklus) reflexe popsal Gibbs (1988). Tento postup je vhodné při reflexi zážitků v procesu učení (zaznamenávání do studentského portfolia) využívat.

Mezi studentem a průvodcem je nutné nastavit bezpečný prostor, který umožní sdílení/reflexi studentů. Tímto způsobem



Graf: Cyklus reflexe: Gibbs (1988), vlastní překlad

si student prožije vztah založený na partnerství. Tento moment a síla vlastního prožitku studenta připravuje na budoucí profesní vztah sociální pracovník–klient. V reflexivním modelu se také vytváří prostor pro pochopení sebe sama jako budoucího profesionála v oboru sociální práce i pro reflexi cesty od počátku studia, vstupu do profese až po jeho ukončení, i po celou profesní kariéru. Reflexivní model vede k tematizování svoji profesní identity a podrobuje reflexi vlastní i oborové hodnoty, předsudky, stereotypy i důležité momenty, které student prožil, prožívá a v budoucnu prožije.

Sociálně-pedagogický diskurz vybízí studenty především ke kritické reflexi a kritickému myšlení. Glumbíková (2020) tento pojem vysvětluje jako „myšlenkovou otevřenost pro odlišné názory na svět s přihlédnutím k předpokladům a více či méně systematickému procesu myšlení od zisku informací po docházení k závěrům“. (Glumbíková, 2020: 16)

Sociálně pedagogický diskurz vede studenty k propojení všech výše zmíněných strategií. Student ve svých úvahách o sobě i o své profesi přemýšlí s využitím teoretických poznatků (vědecký diskurz), vědom si svých profesních rolí (kompetenční diskurz), včetně velké snahy o porozumění situacím (reflexivní diskurz), do kterých je student/sociální pracovník postaven. Navrátilová a Navrátil (2016) tuto myšlenku podporují, když píší, že sociálně pedagogický diskurz vede studenta k přemýšlení a uvědomění si svého pokroku a růstu. Ale nejen to. Jedná se i o znalosti a dovednosti, ale „především o hlubší uvědomění si sebe samého, svých osobních východisek a jejich vlivu na výkon sociální práce“. (Navrátilová, Navrátil, 2016: 5)

Závěr

Cílem předkládaného textu bylo zreflektovat význam studentského portfolia v pregraduálním vzdělávání jako efektivní nástroj pro formování profesní identity studentů oboru sociální práce v kontextu vzdělávacích diskurzů.

Studentské portfolio bezesporu nabízí možnosti, jak se studenti efektivně pracovat, jakým způsobem je rozvíjet, formovat a připravit na budoucí profesi. V závěru musím konstatovat, že hledání teorie v odborných textech nabízí pro pojetí práce se studentským portfoliem mnoho cest, po kterých se vydat. Inspirace výše zmíněnými vybranými diskurzů může být užitečná především pro zástupce vzdělávacích institucí v terciárním vzdělávání. Je vzhledem ke kvalitě procesu vzdělávání žádoucí, aby teoretický rámec pro vedení studentů při zpracování portfolia byl týmově prodiskutovaný a všemi pedagogy přijatý, jako způsob práce, který propojuje a spojuje všechny zúčastněné, ať už se jedná o studenty, pedagogy, tutory nebo mentory v praxi.

V závěru budou zformulována doporučení pro zavedení práce se studentským portfoliem do vzdělávání se zaměřenou pozorností na formování profesní identity studentů jako primární cíl portfolia.

Pro práci se studentským portfoliem je nutné dát tématu důležitost a prioritu.

Práce s portfoliem musí mít v kurikulu své explicitní místo, a to nejenom v kontextu praxe.

Je nutné v procesu tvorby studentského portfolia zajistit týmovou spolupráci všech – pedagogů, tutorů, supervizorů, mentorů, včetně studentů a budoucích zaměstnavatelů.

Ujasnit si cíle práce s portfoliem, zejména naučit se pracovat s hodnocením studentů, s jejich seberozvojem, naučit studenty

plánovat rozvoj v oblasti osobní i profesní, uvědomit si proměny a vývoj individuální profesní identity během studia, explicitní propojení teorie a praxe.

Je nezbytné formulovat teoretický rámec portfolia, z něhož vyplyne obsah portfolia, metody práce se studentem a způsob hodnocení.

Student potřebuje mít průvodce nebo tým průvodců, kteří ho na cestě zpracováním portfolia provází po celou dobu studia.

Zahájit diskuzi se zaměstnavateli o důležitosti a významu profesního/studentského portfolia a přijetí portfolia za efektivní způsob a nástroj kariérního růstu a rozvoje sociálních pracovníků v praxi.

Literatura a zdroje

- ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 19.10.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standards/>
- BAČOVÁ, Viera. Identita v sociální psychologii. In VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. s. 109–126. ISBN 80-85866-20-X.
- DOBROW, Shoshana R. a HIGGINS, Monica C. Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. In: *Career Development International* [online]. 2005/10 (6/7), s. 567–583 [cit. 06.11.2021]. DOI: 10.1108/13620430510620629. ISSN 1362-0436. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13620430510620629/full/html>
- GIBBS, Graham. *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Brookes University, 1988. ISBN 10-1853380717.
- GLUMBÍKOVÁ, Kateřina. *Reflexivita v sociální práci s rodinami*. Praha, Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1381-1.
- HAVLÍČKOVÁ, Monika. *Tvorba a využití profesního portfolia pro formování odborných kompetencí studentů*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze, 2012. ISBN 978-80-905109-6-8. Dostupné také z: <https://www.poradcevpk.cz/data/attachments/metodicke-materialy-ke-stazeni/PORTFOLIO%20ve%20%C5%A1kole.pdf>
- HLAĎO, Petr. Psychosociální konstrukt kariérové adaptability z pohledu teorie a empirické evidence – přehledová studie. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2016, 6 (3), s. 102–125. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele20160603102>. [cit. 17.11.2021]. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20160603102.pdf
- HOLUBOVÁ, Kateřina. Koncept identity na poli sociologické teorie. In: *Studia sociologica XXI, Sociologie na hranicích*, s. 31–49. Praha: ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE [online]. [cit. 22.01.2021]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4563/AUC%20PaH%20Sociologica_XXI_2_2016_31-49.pdf

- GAVORA, Peter. Rozhodnutí stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. In: *Pedagogická revue*. 2002, 54 (3), s. 240–256. ISSN 2585-8424. [cit. 29.10.2021]. Dostupné z: <https://ics.upjs.sk/~andrejkova/vyucba/RSI2/Gavora.pdf>
- JURČÍK, Miroslav. Profesní identita učitele: determinanty a transformace perspektivou kvalitativního výzkumu. In: *Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, s. 80–81. 2020 [cit. 13.11.2021]. ISBN 978-80-7599-196. Dostupné z: https://dokumenty.osu.cz/pdf/capv/sbornik_CAPV_Ostrava_Rozmanitost_podpory_uceni.pdf
- NAVRÁTILOVÁ, Jitka a NAVRÁTIL, Pavel. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. In: *Sociální pedagogika | Social Education*, 2016, 4 (1), s. 38–46. ISSN 1805-8825. [cit. 29.10.2021]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf
- PÍŠOVÁ, Michela. Portfolio v profesní přípravě učitele. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8. [cit. 05.11.2021] Dostupné z: <https://docplayer.cz/11543798-Portfolio-v-profesni-priprave-ucitele-editor-michaela-pisova.html>
- RŮŽIČKOVÁ, Daniela a MUSIL, Libor. Hledají sociální pracovníci kolektivní identitu? In: *Sociální práce / Sociálna práca*. 2009 (3). s. 79–92. ISSN 1213-6204.
- SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. Identita. In: *scs.abz.cz. Slovník cizích slov – online hledání* [online]. 2021 [cit. 19.11.2021]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=identita&typ_hledani=prefix
- SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. Portfolio. In: *scs.abz.cz. Slovník cizích slov – online hledání* [online]. 2021 [cit. 19.11.2021]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=portf%C3%B3lio&typ_hledani=prefix
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In: PÍŠOVÁ, Michaela. *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. s. 7–20 [cit. 05.11.2021]. ISBN 978-80-7395-024-8. Dostupné z: <https://docplayer.cz/11543798-Portfolio-v-profesni-priprave-ucitele-editor-michaela-pisova.html>
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelství. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2019 (3), s. 269–291 [cit. 11.11.2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1600>
- SYSLOVÁ, Zora, PÍŠOVÁ, Michaela, RODOVÁ Veronika, GRŮZOVÁ Lucie a STADLEROVÁ, Hana. *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9059-0. [cit. 05.11.2021]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1013/3143/791-3/0#preview>
- ŠVARÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno, 2009 [cit. 17.11.2021]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milan Pol, CSc. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf
- VÁŠÁT, Petr. *Kritická diskurzivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi*. Přehledové studie 04/09. CAAT Západočeská univerzita FF ZČU [online]. 2009 [cit. 2021-11-20] Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/317_vasat_kriticka_diskurzivni_analyza_socialni_konstruktivismus_v_praxi.pdf
- VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. Studentské portfolio. In: *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002, s. 234–239. ISBN 80-7290-100-1.
- WIEGEROVÁ, Adriana a GAVORA, Peter. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. In: *Pedagogická orientace*. 2014 (4) [cit. 2021-11-16], s. 510–534. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/1873-2027-1-SM.pdf

- ŽYDŽIŮNAITÉ, Vilma a CRISAFULLI, Simona. Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. In: *Aula*. 2013, vol. 21, č. 1., s. 5–19 [cit. 2021-11-13]. ISSN 1210-6658. Dostupné z: https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula_01_2013_ZY_CR_98-83.pdf

Abstrakt: Cílem článku je nabídnout vhled do aktuálního stavu vzdělávání ve specifickém tématu dluhového poradenství v terciárním stupni vzdělávání (konkrétně v bakalářských programech veřejných vysokých škol a na vyšších odborných školách) v České republice. Úkolem tohoto článku je předložit přehled na základě kterého bude možné zvážit, do jaké míry jsou studenti sociální práce systematicky připravováni na poměrně masivní^{1 2} zastoupení zakázek dluhové problematiky v praxi. Dokáží za stávajících podmínek poskytovatelé primárního kvalifikačního vzdělání zajistit nebo dokonce garantovat, že budou absolventi oborů sociální práce vybaveni adekvátními odbornými kompetencemi? Předkládané informace byly získány dotazováním škol souvisejícím s aktivitami projektu Inovace vyššího odborného vzdělávání (IVOV) a tvorbou kurzu MOOC³ zaměřeného na Sociálního pracovníka a oblast dluhové problematiky. Výsledky jsou představeny prostřednictvím empirické části článku a výstupy z nich jsou také diskutovány v závěru. Na základě tohoto mapování a bližšího prozkoumání je navrhován možný postup pro zavedení kurzů dluhového poradenství do výuky.

Klíčová slova: dluhové poradenství, kvalifikace, sociální práce, terciární vzdělávání

Abstract: The aim of the article is to offer an insight into the current state of education in the specific topic of debt counselling in tertiary education (specifically in undergraduate programmes of public universities and higher vocational schools) in the Czech Republic. The aim of this article is to provide an overview on the basis of which it will be possible to consider to what extent social work students are systematically prepared for the relatively massive representation of debt issues in practice. Under current conditions, can providers of primary qualification education ensure or even guarantee that social work graduates are equipped with adequate professional competences? The information presented here was obtained by surveying schools related to the activities of the Innovations in Higher Vocational Education (IVOV) project and the development of a course focused on Social Worker and Debt Issues. The results are presented through the empirical part of the paper and the outcomes are also discussed in the conclusion. On the basis of this mapping and closer examination, a possible approach for introducing debt counselling courses into the curriculum is suggested.

Keywords: debt counselling, qualifications, social work, tertiary education

Výuka dluhového poradenství v terciárním stupni vzdělávání sociálních pracovníků v ČR

V první kapitole článku budou představeny klíčové pojmy, které celou problematikou prostupují. Cílem této kapitoly je seznámit s terminologií v kontextu aktuálního dění na poli dluhového poradenství a nabídnout hned v úvodu zamyšlení nad potřebou vzdělávat sociální pracovníky ve specifických tématech, které odráží praxe.

Důležitým prvním krokem v definování základních pojmů bylo vybrat z mnoha možností jednu kontextově odpovídající definici profese sociální práce. Pro tento úkol byla zvolena konsensuálně přijatá definice, kterou roku 2014 odsouhlasila Mezinárodní federace sociálních pracovníků. Popisuje, že: „Sociální

- 1 MAHROVÁ, Lucie. Přehled zakázek organizace za roky 2016–2019. Člověk v tísni, o. p. s. In: SKOUPILOVÁ, Zuzana. *Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky*. MOOC vytvořený v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052, [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/view.php?id=44#section-9>
- 2 HOMOLKOVÁ, Nicol. Přehled zakázek organizace za roky 2016–2018. Poradna pro občanství a lidská práva. In: SKOUPILOVÁ, Zuzana. *Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky*. MOOC vytvořený v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/view.php?id=44#section-9>
- 3 Massive Online Open Course: „Online kurz, který by měl být dostupný nejen studentům a pedagogům daného oboru, ale také napříč veřejností.“ OCHMANNOVÁ, Daniela. Úvodní video k sadě kurzů MOOC pro oblast Sociální práce. Vytvořeno v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 [online]. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/index.php?categoryid=3>

práce je na praxi založená profese a akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Pro sociální práci jsou zásadní principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní zodpovědnosti a respektu k rozmanitosti. Zapojuje lidi a struktury, aby se zabývali životními těžkostmi a výzvami a zvyšovali životní pohodu. Opírá se přitom o teorie sociální práce, společenských a humanitních věd a o místní znalosti.⁴

Důvodem této volby bylo především to, že se v definici hovoří o posilování odpovědnosti jedinců i společností směrem ke změnám a rozvoji. Hovoří se zde o profesi, která směřuje k překonávání výzev.

A současné dění přináší do sociální práce výzvy například v podobě Covid krize nebo rozmachu moderních informačních technologií. Ty jsou zejména odrazem nepředvídatelně se měnící doby, v níž se v daný moment nacházíme. Mezi tyto zkoušky je již roky možné zařadit i práci se statisícovou populací zadlužených klientů. Konkrétně v loňském roce činil počet dlužníků v exekutivním řízení bez mála 720 tisíc lidí.⁵

Na tyto problémy, které se dají za zmíněné výzvy považovat, je praxe nucena téměř okamžitě reagovat. Jakým způsobem se to daří? Sociální pracovníci se musí operativně přizpůsobit nové situaci, použít nové/jiné technologie nebo změnit metody či formy spolupráce.

V oblasti práce se zadluženými lidmi se díky vývoji určitého

4 Definice odsouhlasená Mezinárodní federací sociálních pracovníků (2014) a Mezinárodní asociací škol sociální práce v červenci 2014. Překlad definice sociální práce in ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standards/>

5 Exekutorská komora ČR. © 2009–2020, Statistiky exekutorské komory. Exekutorská komora České republiky [online]. [cit. 09.11.2021]. Dostupné z: <https://statistiky.ekcr.info/statistiky>

konkrétního způsobu podpory klientů podařilo vybudovat dílčí odvětví sociální práce v podobě *dluhového poradenství*. Tato strategie byla dle zkušeností z praxe přímou reakcí na potřeby klientů, kteří v naléhavých situacích nemohou čekat. Sociální pracovníci pro ni v případě dluhového poradenství nenacházejí přímou oporu ani v legislativě ani v teoretickém základu vzdělání. Dluhové poradenství totiž legislativou není explicitně upraveno. Aby pracovníci měli legislativní oporu pro poskytování dluhového poradenství v terénu, interpretují jej jako součást základních činností definovaných v rámci jednotlivých typů sociálních služeb podle zákona o sociálních službách⁶ (108/2006 Sb., dále jen zákon o sociálních službách). S jistotou tedy není možné v České republice hovořit o dobré praxi v poskytování dluhového poradenství, jelikož legislativa a s ní i teorie a vzdělávání za praxí ztrácí.

Dluhové poradenství je dle Matouška: „poradenství zadluženým klientům, kteří jsou ohroženi neschopností splácet své finanční závazky nebo jsou s jejich splácením v prodlení“.⁷ Podle dluhového experta společnosti Člověk v tísní Daniela Hůleho je pak „posláním dluhového poradenství poskytování odborné pomoci lidem, kteří se dostali do problémů s dluhy. Svou situaci neumí nebo nemohou sami řešit, ať již z důvodu nízké vzdělanosti, chybějících kompetencí či nedostatku informací.“⁸ V souladu s výše uvedeným posláním a také na základě zkušeností s poskytováním dluhového poradenství lze definici

6 ČESKO, Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách, 2006. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37. ISSN 1211-1244. [cit. 21.11.2021]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

7 MATOUŠEK, Oldřich a KŘÍŠŤAN, Alois. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7.

8 HŮLE, Daniel. Poslání dluhového poradenství. In: *Člověk v tísní*, o. p. s. [online]. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/dluhove-poradenstvi>

doplnit o to, že za nedílnou součást dluhového poradenství se považuje šíření osvěty a budování vhodných kompetencí u klientů směřujících k odstraňování příčin za/pře-dlužení.

Čím více jednotlivým krokům v rámci dluhového poradenství klient rozumí a postupem času se s nimi i ztotožní, tím lépe je jeho situace do budoucna řešitelná. Tím méně se dostává do dalších potíží. Proto, aby byl dluhový poradce schopen klienty odborně provázet a také šířit osvětu v oblasti rozvoje kompetencí žádoucích k odstraňování příčin problému, nutně potřebuje specifickou odbornou způsobilost. Základy této odbornosti by měl být sociální pracovník vybaven již jako úspěšný absolvent *terciárního stupně vzdělání*,⁹ které ho kvalifikuje pro výkon profese sociálního pracovníka dle zákona o sociálních službách.¹⁰

Za jednoho z lídrů „na trhu“ dluhového poradenství v sociální práci se dá považovat společnost Člověk v tísni, která spravuje webové stránky¹¹ a na nich naleznete mimo jiné sekci s názvem „mapa dluhových poraden“.¹² Díky mapě je možné zorientovat se v zastoupení dluhového poradenství mezi poskytovateli sociálních služeb. Je známa podobná mapa v oblasti vzdělávání v dluhové problematice?

9 Vzdělání realizované na vyšších odborných či vysokých školách, dle ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2021 [cit. 23.11.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

10 ČESKO, Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách, § 110 odstavec (4) písm. a) b) 2006. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37. ISSN 1211-1244. [cit. 21.11.2021]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

11 ČLOVĚK V TÍSNI. Jak přežít dluhy. In: *Člověk v tísni, o. p. s.* [online]. © 2017 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: www.jakprezidluhy.cz

12 ČLOVĚK V TÍSNI. Jak přežít dluhy. Mapa dluhových poraden. In: *Člověk v tísni, o. p. s.* [online]. © 2017 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.jakprezidluhy.cz/help-linka-2/mapa-dluhovych-poraden>

V souvislosti s tvorbou MOOC kurzu (*Massive Online Open Course*, e-learning, kterým doprovází lektor ve výukových videích)¹³ na téma Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky jsem hledala zastoupení dluhového poradenství ve výuce budoucích sociálních pracovníků. Nejprve v rámci rešerší kurikulárních dokumentů dostupných na webových stránkách škol a poté i přímým oslovením zástupců těchto vzdělávacích institucí.

Výstupem hledání bylo zjištění, že *neexistuje ucelený přehled*, který by nabízel orientaci v zastoupení tématu dluhového poradenství ve výuce na jednotlivých školách. Přehled by byl užitečný nejen pro studenty stojící před volbou budoucího kariérního směřování, ale i pro organizace, které hledají nové pracovníky s těmito kompetencemi.

Proto je cílem článku také zprostředkovat informace s důrazem na význam dluhového poradenství ve vzdělávání a odborné přípravě sociálních pracovníků. Je aktuální vzdělávací systém v terciálním stupni schopen na tyto potřeby reagovat alespoň se zpožděním?

Dluhové poradenství v praxi a vzdělávání

Druhá kapitola článku zdůrazňuje význam dluhového poradenství s uvedením příkladů dobré praxe. S jejich pomocí je demonstrován postup implementace změny do makro prostředí, která jde od spodu nahoru. Začala u jednotlivců v terénu a dospěla

13 Massive Online Open Course: „Online kurz, který by měl být dostupný nejen studentům a pedagogům daného oboru, ale také napříč veřejností.“ OCHMANNOVÁ, Daniela. Úvodní video k sadě kurzů MOOC pro oblast Sociální práce. Vytvořeno v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 [online]. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/index.php?categoryid=3>

k novému systémově (finančně) podporovanému způsobu poskytování služeb. Ve struktuře druhé kapitoly je však také uvedeno, že tento vývoj stále postrádá teoretické základy na poli vzdělávání. A proto se zde dostává i na hledání podpůrných materiálů, které by mohly být předpokladem pro rozvoj těchto teoretických základů a s jejichž pomocí by se mohlo postupem času podařit vybudovat adekvátní podporu pro všechny cílové skupiny, které dluhové poradenství potřebují, nebo potřebovat budou.

Cílové skupiny, o kterých je řeč, mají v posledních letech něco společného a tímto společným jmenovatelem je *téma dluhů* (finančních potíží, exekucí, či dlouhodobé neschopnosti splácet) – řešené na příklad s pomocí procesu oddlužení, kterému se dnes často v praxi říká insolvence. Ač samotné slovo insolvence jen označuje daný fakt, že je člověk neschopný dostát svým povinnostem na poli splácení závazku. Pojem insolvence pochází z latinského *insolvens*¹⁴ – neřešitelný. Není tedy přímo odpovědí na daný problém ale spíše popisem problému.

Význam dluhového poradenství v praxi může dokládat například počet dluhových poraden, jež prezentuje na výše zmíněných webových stránkách společnost Člověk v tísni. Odkaz obsahuje toho času informace o *161 pracovištích po celé České republice*, v rámci, nichž je poskytována klientům profesionální pomoc a podpora pro řešení dluhů či finančních potíží. Koordinátorka projektu Renata Bořkovcová v telefonickém rozhovoru uvedla, že: „...tento seznam není zcela kompletní a neodráží přesný počet míst, kde je dnes možné v praxi dostat podporu v dluhových zakázkách.“¹⁵

14 PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000, 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

15 BOŘKOVCOVÁ, Renata, Koordinátorka projektu Mapa dluhových poraden, Člověk v tísni, 2021 [ústní sdělení].

V úvodní části textu bylo deklarováno uvést příklady o flexibilitě a schopnostech operativně se přizpůsobit potřebám klientů potažmo tomu, co vyžaduje aktuální doba poskytování služeb. Takovým příkladem jsou informace o vzniku mapy, které jsem od koordinátorky projektu v telefonickém rozhovoru získala. Na jejím vzniku se podíleli spolu se zástupci společnosti Člověk v tísni také organizace Rubikon, Poradna při finanční tísni a expert na dluhovou problematiku Agentury pro sociální začleňování a autor mapy exekucí¹⁶ Radek Hábl. Tato akční skupina společně vytvořila první seznam dluhových poraden, se kterými již byla navázána spolupráce, a mohlo tak docházet ke vzájemnému odkazování klientů k prověřeným poskytovatelům pomoci. Postupem času byl tento seznam doplňován. Mimo to současně vznikala Help linka, kde bylo žádoucí poskytnout pracovníkům síť, do které budou moci volající odkazovat. Díky tomu se podařilo zajistit klientům volajícím na linku větší dostupnost služeb v daném regionu.

Kde všichni tito sociální pracovníci, kteří se postupem času rekrutovali do pozic dluhových poradců, získali své vzdělání? Kromě samotných zkušeností s jednotlivými případy jim oporu poskytuje další specializační vzdělání (nejen v rozmezí zákonných 24 hodin), multidisciplinární spolupráce a podpora zaměstnavatelů. Ti byli postupem času schopni vybudovat u svých zaměstnanců specifické odborné dovednosti, které jim vzdělání neposkytlo, a nadále je rozvíjet. Hovoříme zde například o znalostech práva a legislativy, sociologie, ekonomiky a dovednostech v užívání specifických metod a technik sociální práce integrovaných do jediného modulu dluhového poradenství. Do

16 HÁBL, Radek a SOUKUPOVÁ, Bára. Otevřená společnost, o. p. s. Mapa exekucí [online]. [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <http://mapaexekuci.cz/mapa/index.html>

budoucná však tento způsob získání odbornosti nebude jediným možným a snad ani celospolečensky přijatelným. Mělo by být v zájmu spolupráce mezi poskytovateli teoretického vzdělávání, aby se na budování základu takových kompetencí systematicky podíleli.

Ve snaze naléznout oporu pro své předpoklady, jsem začala hledat požadavky na obsah vzdělávání sociálních pracovníků, který vzdělavatelům rámcově předepíše, jaké okruhy ve vzdělávání akcentovat. Ústředním materiálem, ve kterém jsem tyto informace očekávala, je *Minimální standard vzdělávání v sociální práci Asociace vzdělavatelů v sociální práci*.¹⁷ O dlouhém poradenství se v něm však nehovoří. O vzdělávání v sociální práci se v tomto dokumentu uvažuje jako o souboru témat z ostatních odvětví, jako by sociální práce byla kolekcí z jiných oborů. Pravděpodobně i kvůli tomu není možné nalézt zmínku o tomto specifickém způsobu práce ani v nejbližších tématech či studijních oblastech, jejichž obsahy jsou v minimálním standardu popisovány. Věřím ale, že se jedná o živý dokument, jehož formulace bude v nejbližších letech lépe odrážet nutnost ve vzdělávání operativně reagovat na potřeby praxe. A že také přizná a vyzdvihne jedinečnost samostatného oboru.

Po snaze naléznout požadavky na obsah studia jsem pokročila na další úroveň uvažování o vzdělávání a snažila se nalézt ideologickou směrovou linku, či strategii, která by vzdělavatelům přinášela inspiraci v otázkách preferencí na výstupech vzdělávacího procesu. Preferovanou budoucnost v tomto ohledu pojmenovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ve své *Strategii vzdělávací politiky České Republiky do roku 2030+*.

17 ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standards/>

Tento dokument, vzhledem ke své šíři, není „manuálem“ pouze pro vzdělavatele v oblasti sociální práce. Jedná se o zastřešující strategický materiál, který udává směr v nastavování vzdělávacích strategií jednotlivých škol na všech úrovních. Z něj plynou inspirace pro zavádění opatření i inovací do vzdělávání. Zde jsem našla oporu pro své předpoklady, které směřují k potřebě rozvoje specifických kompetencí budoucích sociálních pracovníků. Ihned v úvodu strategie totiž stojí, že: „Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.“¹⁸

Shrnutí

V úvodu bylo popsáno dluhové poradenství ve vztahu ke klientům, kteří službu potřebují bez ohledu na znění aktuálně platné legislativy. Byly uvedeny také příklady z praxe, které dokladují, že i přes veškeré překážky jsou sociální pracovníci často schopni se specifickou podporou vymyslet, navrhnout a implementovat nové způsoby práce až po systematické budování „nových služeb“, jako jsou dluhové poradny.

Praxe ale ne vždy odráží pouze příklady dobré praxe a proto, aby se dalo obecně hovořit o dobré praxi a bylo ji možné také nárokovat ze strany klientů na určité úrovni kvality je potřeba spolupracovat celoplošně a poskytnout všem stejné příležitosti pro rozvoj těchto specifických dovedností. Ne každý sociální

18 MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

pracovník, který přichází do praxe, má příležitost specializačního vzdělávání realizovaného zkušeným zaměstnavatelem na míru. V praxi jsou mnozí menší poskytovatelé, či nově vzniklé spolky, které nedisponují takovými zdroji, aby mohli systémově zajistit podporu a rozvoj dovedností dluhových poradců, přestože v regionech jejich poskytování se vyskytují potřební klienti. Služby se tak pro ně stávají hůře dostupnými. Tomuto stavu lze zabránit, pokud se v rámci kvalifikačního vzdělávání začnou včas budovat kompetence žádoucí pro budoucnost sociální práce v praxi.

Postup získávání dat

Cílem empiricky zaměřeného dotazování bylo *prozkoumat, zda se v rámci studijních programů sociální práce na vybraných školách vyučuje dluhové poradenství*. (Primárně jako samostatný předmět, dále pak i jako součást jiného tématu.) Dotazování bylo realizováno u 25 škol ve dvou fázích prostřednictvím emailu a telefonických rozhovorů. První fáze dotazování proběhla v období července – srpna 2020 a druhá pak v září – říjnu 2021.

První fáze dotazování proběhla v rámci přípravy jedné z kapitol kurzu MOOC, kde bylo zjišťováno zastoupení kurzů dluhového poradenství jako samostatných předmětů/témat v rámci výuky ve studijních programech sociální práce, respektive takových, kde jsou dle zákona o sociálních službách splněny podmínky odborné kvalifikace pro výkon budoucí profese. Na tato zjištění bylo dále navázáno v druhé fázi oslovením všech vyšších odborných škol, kde je taktéž splněno kritérium kvalifikace sociálního pracovníka tentokrát pro účely samotné výuky dluhového poradenství.

Kritéria výběru škol byla následující. Aby byl vzorek naplněn dostatečným množstvím relevantních respondentů, byly

osloveny všechny *veřejné vysoké školy v ČR*, které nabízejí studijní programy kvalifikující *absolventy pro výkon profese sociální práce dle zákona o sociálních službách*. Preferován byl přímo samostatný obor sociální práce. Následně byl tento seznam doplněn o *všechny vyšší odborné školy*, které nabízejí absolventům stejné uplatnění. Celkem bylo tedy osloveno 10 vysokých škol a 15 vyšších odborných škol. Na stanovenou otázku odpovídali nejčastěji garanti studijních programů, popř. zástupci vedení škol, kteří disponují velmi dobrou orientací v kurikulárních dokumentech škol.

Veškerá zjištění byla zaznamenána do přehledové tabulky, jejímž účelem je především usnadnit orientaci ve výsledcích a odpovědět na stanovenou otázku. Tabulka byla primárně určena všem účastníkům kurzu a studentům CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc. Po doplnění dat byly výsledky přepsány do dvou vytvořených grafů, které znázorňují zastoupení tématu dluhového poradenství ve výuce budoucích sociálních pracovníků.

Grafy obsahují následující popis, jehož rozlišujícím znakem je, zda se ve výuce sledovaný jev (dluhové poradenství) objevuje jako samostatný předmět. Jako „NE“ jsou pak podle tohoto klíče označeny i odpovědi, ve kterých bylo uvedeno, že se témata souvisejícími s problematikou dluhového poradenství zabývají školy alespoň jako součást jiných témat, či předmětů.

Limity dotazování

Původně průzkum proběhl v rámci přípravy kurzu a výuky dluhového poradenství, kde byla nejprve provedena rešerše dostupných kurikulů škol a dotazování za účelem přípravy samotných vzdělávacích kurzů. S tím také souvisí, že některé

odpovědi byly získány pouze telefonickým rozhovorem, po kterém byly okamžitě interpretovány a zapsány do tabulky dle původního účelu. Posledním limitem, kterého jsem si vědoma, je střet zájmů mé osoby jako autorky článku a vyučující jedné z dotazovaných škol.

Výsledky

Celkově bylo osloveno 25 institucí spadajících do terciárního stupně vzdělávání v ČR, které byly vybrány dle stanovených kritérií. Z tohoto seznamu reagovala většina respondentů na zasláný email, část institucí bylo nutné oslovit telefonicky a nejmenší statistickou skupinu činí instituce, které nereagovaly na email a zároveň nebylo možné zjistit informace ani telefonicky.

Z výsledků vyplývá, že většina z oslovených škol se cíleně výuce dluhového poradenství nevěnuje (u VŠ 70 %, u VOŠ 53 %). Dluhové poradenství je pak relativně často zmiňováno, jako součást jiných témat, nejčastěji práva či teorií a metod sociální práce. U VOŠ musíme brát v úvahu, že 27 % dotazovaných škol nebylo zastiženo žádnou formou.

Zmíněné integrování výšečí témat dluhového poradenství do jiných předmětů není z hlediska interpretace výsledků považováno za cílenou výuku dluhového poradenství. Vysvětlují tak, že k rozvoji orientace v dluhové problematice to může do jisté míry přispět, avšak ke strategické přípravě budoucích sociálních pracovníků na setkání s klienty v praxi nikoliv. Jinými slovy; je užitečné, že bude sociální pracovník umět rozlišit jednotlivé typy výkonu rozhodnutí u zahájené exekuce. Abychom ale mohli hovořit o dluhovém poradenství, je nutné nabízet postupy, jak se naučit v průběhu uplatňovaných typů výkonu rozhodnutí spolupracovat s klientem; pravděpodobné potíže, se kterými se

bude pracovník setkávat; jak efektivně zprostředkovat pomoc klientovi atd.

Velmi zajímavá jsou však zjištění, že u 13 % VOŠ je dluhové poradenství vyučováno, jak v samostatném předmětu, tak jeho prvky jako součást dalších témat. Za povšimnutí stojí, že u jedné z těchto škol¹⁹ je Dluhové poradenství dokonce povinně volitelný předmět ve druhém ročníku, a to v rozsahu 32 hodin za semestr. Tematicky pak navíc zasahuje do více předmětů (Sociální politika, Teorie a metody sociální práce, Právo, Sociální poradenství a Sociální patologie, celkem v rozsahu asi 10 hodin). Podobná praxe ve výuce je uplatňována také na další z institucí,²⁰ kde se dluhovému poradenství věnuje volitelný samostatný předmět pro druhé a třetí ročníky v celkovém rozsahu 26 hodin za semestr a část výuky teorií a metod sociální práce v rozsahu asi 4 hodiny. Tento relativně ojedinělý jev by bylo vhodné podrobit bližšímu prozkoumání. Zjistit, co přispělo na daných školách k zavedení dluhového poradenství jak do výuky (povinně) volitelného samostatného předmětu, ale dále také do dalších témat. Popsat tento postup jako příklad dobré praxe a nabídnout ho také dalším školám. Argumenty pro systematické vyučování dluhového poradenství by pak nemusely být jen voláním praxe a potažmo klientů, ale zavedením prověřeného přístupu nejedné odborné školy. Ještě užitečnější by mohlo být zaměřit se také na dopad takové výuky na samotné poskytování sociálních služeb v daných regionech, nikoliv v rozsahu ideálním, ale jako kompetenční minimum, kterým jsou vybavováni absolventi těchto škol.

¹⁹ Evangelická akademie, Vyšší odborná škola sociálně právní.

²⁰ CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.

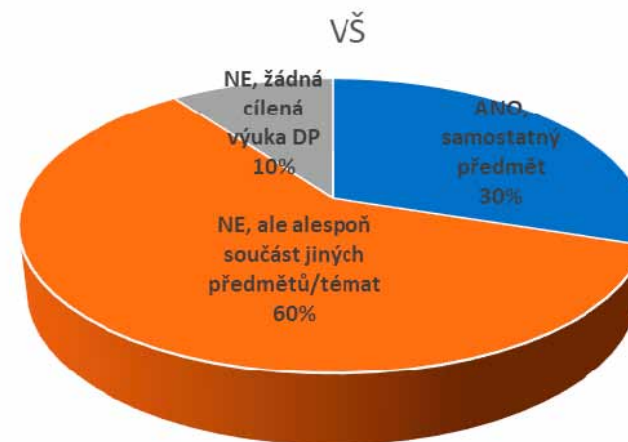
Závěr

Cílem článku bylo nabídnout vhled do zastoupení výuky dluhového poradenství v terciárním stupni vzdělávání a odpovědět na jednoduchou otázku, zda vůbec a případně v jaké podobě je výuka dluhového poradenství obsažena ve vzdělávacích dokumentech škol (např. v akreditačních spisech).

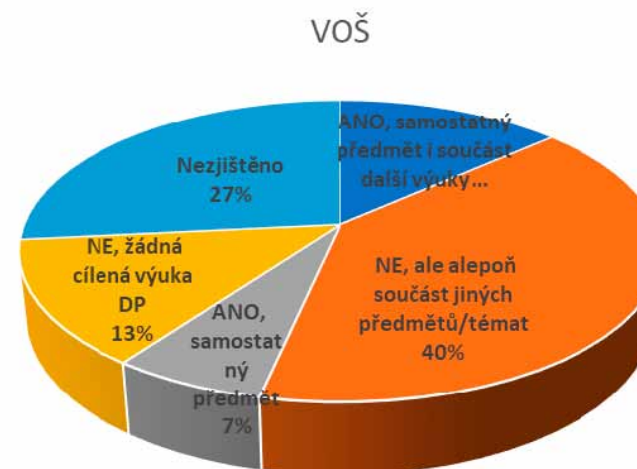
Přílohou tohoto článku je přehledová tabulka, ve které jsou zaznamenány všechny výstupy u jednotlivých oslovených institucí, včetně varianty „nezjištěno“ tam, kde se nepodařilo odpověď zjistit. (Tato data dále přepsána do grafů). Z uvedených zjištění vyplývá, že dluhové poradenství se na většině škol, které byly osloveny *nevyučuje jako samostatný předmět, nebo nevyučuje záměrně a systematicky*.

Za povšimnutí však stojí *příklady několika škol*, které téma pravděpodobně považují za natolik důležité, že jej akcentují na více úrovních. Tyto školy považují za *cenný zdroj dalších informací s následujícím využitím*:

- 1 Popis příkladu dobré praxe. Školy dokázaly za stávajících podmínek reagovat vcelku pružně na potřeby praxe na rozdíl od jiných škol.
- 2 Inspirace pro další školy v zavádění specifických témat do výuky, nejen dluhového poradenství, ale i dalších, které jsou odrazem potřeb praxe. Na základě jakých kritérií a s jakými argumenty budeme určitá témata identifikovat jako důležitá pro praxi.
- 3 Provázání spolupráce, ustanovení odborného týmu pro společné diskuze nad navazujícími tématy. (Např. Jak správně učit dluhové poradenství, jaké jsou klíčové kompetence dluhového poradce atd.)



Graf 1: Dluhová problematika ve výuce na vysokých školách (10 VŠ)



Graf 2: Dluhová problematika ve výuce na vyšších odborných školách (15 VOŠ)

V návaznosti na zjištěné informace by bylo vhodné uvažovat o dalším postupu v podobě vypracování *metodické podpory pro zavádění dluhového poradenství do výuky sociálních pracovníků* a následná příprava odborných *vzdělávacích programů dalšího vzdělávání pro pedagogy/experty z praxe*, jako opora pro jejich realizaci. Za zvážení by také stála *analýza výstupů ze závěrečných prací* studentů jednotlivých škol a zmapování četnosti zastoupení daného tématu v těchto pracích. Toto vše by mohlo přispět k *efektivnějšímu propojení mezi teorií a praxí*, ze kterého by hlavní benefit v ideálním případě odnášeli především klienti sociálních služeb a dluhových poraden.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem zástupcům dotazovaných škol za jejich ochotu a vstřícnost informace sdílet. Dále bych ráda poděkovala svým kolegyním a mentorkám PhDr. Evě Kubíčkové za neustálou ochotu k diskuzi na téma, které je mi takto blízké, a Mgr. Daniele Ochmannové za metodickou podporu.

Literatura a zdroje

- ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci. In: *Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP)* [online]. 6. 5. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standards/>
- BOŘKOVCOVÁ, Renata. Koordinátorka projektu Mapa dluhových poraden, *Člověk v tísní*, 2021 [ústní sdělení].
- ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách, § 110 odstavec (4) písm. a) b) 2006. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37. ISSN 1211-1244. [cit. 21.11.2021]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 23.11.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- ČLOVĚK V TÍSNI. Jak přežít dluhy. In: *Člověk v tísní, o. p. s.* [online]. © 2017 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: www.jakprezitdluhy.cz

- ČLOVĚK V TÍSNI. Jak přežít dluhy. Mapa dluhových poraden. In: *Člověk v tísní, o. p. s.* [online]. © 2017 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.jakprezitdluhy.cz/help-linka-2/mapa-dluhovy-ch-poraden>
- Exekutorská komora ČR. © 2009–2020, Statistiky exekutorské komory. Exekutorská komora České republiky [online]. [cit. 09.11.2021]. Dostupné z: <https://statistiky.ekcr.info/statistiky>
- HÁBL, Radek a SOUKUPOVÁ, Bára. Otevřená společnost, o. p. s. Mapa exekucí [online]. [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <http://mapaexekuci.cz/mapa/index.html>
- HOMOLKOVÁ, Nicol. Přehled zakázek organizace za roky 2016–2018. Poradna pro občanství a lidská práva. In: SKOUPILOVÁ, Zuzana. *Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky*. MOOC vytvořený v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/view.php?id=44#section-9>
- HŮLE, Daniel. Poslání dluhového poradenství. In: *Člověk v tísní, o. p. s.* [online]. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/dluhove-poradenstvi>
- MAHROVÁ, Lucie. Přehled zakázek organizace za roky 2016–2019. *Člověk v tísní, o. p. s.* In: SKOUPILOVÁ, Zuzana. *Sociální pracovník a oblast dluhové problematiky*. MOOC vytvořený v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052, [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/view.php?id=44#section-9>
- MATOUŠEK, Oldřich a KŘIŠŤAN, Alois. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2020 [cit. 21.11.2021]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Zeman, 2001. 168 s. ISBN 80-903070-0-0.
- OCHMANNOVÁ, Daniela. Úvodní video k sadě kurzů MOOC pro oblast Sociální práce. Vytvořeno v projektu „Inovace VOV_pedagogicko-sociální oblast“ – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_041/0008052 [online]. 2021 [cit. 21.11.2021]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/mooc/socped/moodle/course/index.php?categoryid=3>
- PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000, 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY			
studijní program	název školy	dluhová problematika SAMOSTATNĚ	dluhová problematika SOUČÁSTÍ JINÉHO PŘEDMĚTU/ TÉMATU
Sociální práce	Obchodní akademie, střední odborná škola knihovnická a vyšší odborná škola Brno, příspěvková organizace	nezjištěno	nezjištěno
Sociálně právní činnost	Vyšší odborná škola ekonomická, sociální a zdravotnická, Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, Most, příspěvková organizace	Ne	Ne (téma bývá diskutováno v návaznosti na absolvování odborných praxí v sociálních službách, které nabízejí dluhové poradenství)
Sociální práce	Obchodní akademie a Vyšší odborná škola sociální, Ostrava-Mariánské Hory, příspěvková organizace	Ano, předmět (povinně volitelný): Dluhy	ne
Sociální práce	Jahodovka – Vyšší odborná škola sociálně právní	Ne	Právo – témata Insolvence, Exekuce
Sociální pedagogika a teologie	JABOK – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická	Ne	Ano, v rámci jiných témat v rozsahu dvou přednášek.
Sociální práce	Vyšší odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky PRIGO, s. r. o., Olomouc	Ne	Ano, v rámci předmětů Sociální politika a Právo
Sociální práce	Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola Cheb, příspěvková organizace	Ne	Ne

VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY			
studijní program	název školy	dluhová problematika SAMOSTATNĚ	dluhová problematika SOUČÁSTÍ JINÉHO PŘEDMĚTU/ TÉMATU
Sociální práce	CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc	Ano, Dluhové poradenství v praxi sociální práce	Ano, v rámci Teorie a metody sociální práce
Sociálně právní činnost	Evangelická akademie, Vyšší odborná škola sociálně právní	Ano, povinně volitelný předmět ve 2. ročníku Dluhové poradenství (celkem 32 hodin)	Ano, v rámci Sociální politika, Teorie a metody sociální práce, Právo, Sociální poradenství a Sociální patologie, celkem v rozsahu asi 10 hodin
Pastorační a sociální práce	Evangelikální teologický seminář – Vyšší odborná škola teologická a sociální	nezjištěno	nezjištěno
Sociální práce (Sociální práce a sociální pedagogika)	Soukromá vyšší odborná škola sociální, o. p. s.	Ne	Ano, v rámci předmětu Metody sociální práce
Sociální práce	Střední průmyslová škola elektrotechnická a Vyšší odborná škola Pardubice	Ne	Ano, v rámci modulů Soukromé právo, Veřejné právo, Praxe 1 – za účasti odborníka z praxe.
Sociální práce	Vyšší odborná škola sociální a Střední pedagogická škola, Prachatice, Zahradní 249	nezjištěno	nezjištěno
Sociální práce	Vyšší odborná škola, Obchodní akademie a Střední zdravotnická škola, Domažlice, Erbenova 184	nezjištěno	nezjištěno
Sociální práce	Vyšší odborná škola, střední škola, jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, základní škola a mateřská škola MILLS, s. r. o.	Ne	Ano, v rámci předmětu Sociální politika a Teorie a metody sociální práce, také v rámci volitelného předmětu Ekonomika a management

VYSOKÉ ŠKOLY			
obor/y – bakalářský stupeň	univerzita	dluhová problematika SAMOSTATNĚ	dluhová problematika SOUČÁSTÍ JINÉHO PŘEDMĚTU/ TÉMATU
Sociální práce, Sociální a charitativní práce, Zdravotně sociální péče.	Jihočeská univerzita České Budějovice, Teologická a Zdravotně sociální fakulta	Ne	Ano (marginálně)
Sociální práce	Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta	Ne	Ano, součástí <ul style="list-style-type: none"> • Sociální práce a marginalizace • Komunitní práce, občanská angažovanost
Sociální práce, Veřejná a sociální politika a lidské zdroje.	Masarykova Univerzita Brno, Fakulta sociálních studií	Ne	Ano, součástí předmětů s právní problematikou.
Sociální práce, Zdravotně – sociální péče.	Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií	Ne	Ano – Základy práva, Právo
Sociální patologie a prevence, Veřejná správa a sociální politika	Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik	Ne	NE
Sociální práce	Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta	Ano – Finanční a dluhové poradenství	nezjištěno
Sociální politika a sociální práce	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta sociálně ekonomická	Ne	Ano, tematicky se dotýkají předměty práva, sociálních služeb, etiky a veřejné politiky
Sociální práce, Social science (EN), Sociologie a sociální politika.	Univerzita Karlova v Praze, Filozofická a Fakulta sociálních věd	Ano – Ochrana spotřebitele v praxi (volitelný předmět)	NE
Sociální práce, Mezinárodní sociální a humanitární práce.	Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta	Ano – Dluhové poradenství (volitelný předmět)	Ne
Zdravotně sociální pracovník	Vysoká škola polytechnická Jihlava	Ne	Ano – Úvod do právní teorie a praxe

Anotace: Článek se zaměřuje na reflexivně terapeutické paradigma v sociální práci a využití terapeutických dovedností v kontextu odborného sociálního poradenství. Pozornost je věnována postoji „nevím“ ze strany klienta a jeho různým interpretacím. Nejprve se článek zabývá vymezením sociální práce a jejího paradigmatického ukotvení, později se věnuje reflexivně terapeutickému paradigmatu se zaměřením na samotný terapeutický proces a jeho komponenty. V závěru přináší ilustrační příklady z praxe s konkrétním významem klientova postoje „nevím“ v terapeutické intervenci. Odbornost článku je postavena na empirickém přístupu, v širším pojetí na určité «evidence base» filosofii. Článek nabízí vhled do myšlení odborníků a monitoring způsobů jejich uvažování a práce.

Klíčová slova: sociální práce, reflexivně terapeutické paradigma; terapie, terapeutický proces, rozhovor

Abstract: The article focuses on the reflexive-therapeutic paradigm in social work and the use of therapeutic skills in the context of professional social counselling. Attention is paid to the client's "I don't know" stance and its various interpretations. First, the article deals with the definition of social work and its paradigmatic anchoring, later it discusses the reflexive-therapeutic paradigm with a focus on the therapeutic process itself and its components. It concludes by providing illustrative examples from practice with the specific relevance of the "I don't know" client's stance in therapeutic intervention. The expertise of the article is based on an empirical approach, and more broadly on a certain "evidence based" philosophy. The article offers insight into the mindset of professionals and their ways of both thinking and working.

Key words: social work, reflexive-therapeutic paradigm, therapy, therapeutic process, interview

Lenka Tkadlčíková, Hana Štěpánková:

Terapeutická práce v teorii reflexivně terapeutického paradigmatu sociální práce. Inspirace pro práci s postojem „nevím“ z terapeutického kontextu

Sociální práce pomáhá jedincům, skupinám, rodinám a komunitám v jejich sociálním fungování. Velmi často je terapeutická práce v sociální práci užitečná a efektivní. Sociální pracovník navazuje s klientem v rámci intervence vztah, který sám o sobě léčí. Je tedy terapie v sociální práci legitimní? Jsou sociální pracovníci také terapeuti, pracující s klientem v rámci individuálních intervencí? Má terapeutická práce zakotvení v teorii paradigmat sociální práce?

Často zmiňovaná důležitost vztahu mezi klientem a sociálním pracovníkem (Sewell, 2020; Rollins, 2020; Navrátil, 2001) hraje roli v ochotě klienta naslouchat a spolupracovat. Budování důvěry skrze budování vztahu může ve výsledku velmi ovlivnit míru úspěchu při zplnomocňování klienta (Lustick et al. 2020). Práce na vzájemném porozumění, naslouchání, ověřování významů a konstruktivní dotazování, které jsou přítomné a akcentované v terapeutickém kontextu, to vše vede k užitečnosti rozhovoru pro klienta a vytváří podmínky pro efektivní získávání i předávání informací myšlenek směrem od i ke klientovi (Freibergová, Maříková 2013).

Následující text má za cíl vysvětlit význam terapeutické práce v sociální práci a nabídnout různé významy klientova postoje

„nevím“ z terapeutického kontextu. Dalším významným cílem je rozkrýt možnosti porozumění významu slova „nevím“ u terapeutické intervence a předejít tak možným předpokladům, že slovo „nevím“ formulované klientem znamená, že bychom se měli věnovat jinému tématu.

V textu vycházíme z předpokladu, že sociální práce je významně ovlivněna reflexivně terapeutickým paradigmatem a terapeutická intervence je chápána jako jeden z cílů samotné sociální práce: zajistit psychosociální pohodu jednotlivcům, rodinám a komunitám.

Základní tezí tohoto textu je, že sociální práci chápeme jako významnou terapeutickou intervenci s tím, že nezapomínáme na další paradigmatická východiska sociální práce – poradenské a reformní paradigma. Text se však bude úzce věnovat chápání sociální práce jako terapeutické pomoci.

Sociální práce a její paradigmatické ukotvení

Sociální práce během 20. století pojmenovala tři odlišné přístupy, tzv. malá paradigmatata. Odlišují se jak svými filozofickými východisky, tak i praktickými dopady. Jejich vymezení je zajímavé také s ohledem na vývoj české sociální práce a její identity (Matoušek, 2021, s. 187). Payne (1997) popisuje, že v západním myšlení sociální práce jsou přítomny nejméně tři koncepty, které lze za paradigmatata považovat. Mezi nimi se podle tohoto autora vede spor o dominantní význam jednoho z diskursů.

První paradigma označujeme jako paradigma poradenské, označované také jako sociálně-právní pomoc. Jde především o pomoc klientům prostřednictvím poskytování informací, kvalifikovaným poradenstvím, zpřístupňování zdrojů a mediací.

U druhého paradigmatu je sociální práce vnímána jako terapeutická pomoc a je označováno jako terapeutické paradigma. Sociální práce je chápána jako terapeutická intervence s cílem zajistit psychosociální pohodu jednotlivců, rodinám a komunitám.

Třetí paradigma je popsáno jako reformní a sociální práce je zaměřená na zplnomocňování jednotlivců a skupin, pokouší se o zvýšení podílu klientů na tvorbě a změnách společenských institucí. (Matoušek, 2001, s. 187–188)

Pojetím sociální práce z pohledu terapeutického paradigmatu se zabývá téma toho článku, které přináší různé významy klientova postoje „nevím“ v terapeutickém kontextu. Terapeutická podpora v sociální práci je často velmi významným hybatelem změn v sociálním fungování jednotlivců.

Reflexivně terapeutické paradigma sociální práce

Mezinárodní Federace sociální práce (2000) se vyjádřila k posílení směřování sociální práce k budování sociální změny i prostřednictvím důrazu na oblast mezilidských vztahů.

Dle Payna (1996) je v kontextu reflexivně terapeutického paradigmatu cíl sociální práce zaměřen na psychosociální pohodu klienta, umožnění jeho rozvoje a podporu komunikace. Proces interakce mezi sociálním pracovníkem a klientem modifikují jejich vlastní myšlenky, které jim zároveň dávají možnost nahlédnout na nové významy sdělení v reflektivním procesu. Prostřednictvím této reflexe mohou klienti i sociální pracovníci nejen porozumět, ale i získat kontrolu nad vlastními pocity a životem.

Terapie jako proces

Pochopení terapie jako procesu je základním východiskem pro porozumění významu terapeutické práce v sociální práci. Terapeutická sezení charakterizuje průběh dějů a změn, které v rámci terapie probíhají. To zahrnuje řadu faktorů a činí terapii značně nevyzpytatelnou, a to i tehdy když je průběh sezení přesně plánován. V zásadě platí, že terapeutický proces má několik fází a probíhá v prostředí (materiálním, sociálním, psychickém atd.). Hlavními činiteli procesu jsou terapeut, klient a obsah. (Müller, 2014, s. 42)

Průběh reflexivně terapeutického procesu

Terapeutický vztah v kontextu reflexivně terapeutického paradigmatu v sociální práci má své fáze. Fáze mají krátkodobý i dlouhodobý charakter.

Z krátkodobého hlediska jde o fázi:

- zaměřenou na navázání kontaktu;
- zaměřenou na hlavní terapeutickou práci;
- zaměřenou na uzavření problémů vyplývajících z terapeutické práce. (Müller, 2014, s. 42)

Z dlouhodobého hlediska jde o fázi:

- zaměřenou na určení stávajících potíží a možných postupů, počáteční navazování terapeutického vztahu, dohodu;
- zaměřenou na dosažení přijatelné změny;
- zaměřenou na ukončení terapie, včetně nabídky dalších možností. (Müller, 2014, s. 43)

Činitelé reflexivně terapeutického procesu

Hlavními činiteli reflexivně terapeutického procesu jsou terapeut/sociální pracovník, klient a obsah.

Mezi významné předpoklady úspěšné terapeutické práce patří osobnost terapeuta. Tu vytváří obecně lidské předpoklady (schopnost empatie, schopnost přijetí druhého člověka, schopnost komunikace atd.) a odborné předpoklady (znalost specifik klientů, znalost terapeutických přístupů, znalost možných zdrojů atd.). (Müller, 2014, s. 44)

Mezi podstatné činitele patří také klient, který v rámci terapie zaujímá ústřední roli. Ten přináší do procesu především svůj věk a zdravotní a sociální potíže či jiné subjektivní problémy, které jsou aktuálně ústředním bodem jeho života. Dětské klienti jsou snadněji ovlivnitelní, ovšem mnohdy jsou v terapeutickém procesu nedobrovolně, na žádost rodičů, soudu, orgánu sociálně-právní ochrany, a tak je třeba počítat s jejich odporem.

Dospělí klienti mnohdy obtížněji dosahují změn, mají potíže s akceptací problému, mají předem daná očekávání, za to lze u nich spolehlivěji využít verbální i neverbální komunikaci. (Müller, 2014, s. 45)

Obsah terapie je pak vytvářen vzhledem k cílům, které jsou v terapii definované. Cíle je možné strukturovat na základě potřeb klientů, na základě orientace a schopností terapeuta, na základě zaměření instituce. (Müller, 2014, s. 48)

Známkou zdravého procesu je to, že se terapeut zabývá „pokrokem“ ze svého pohledu jen minimálně, protože ví, že jeho vnímání zlepšení situace klienta není rozhodující. Stává se často, že to, co terapeut může vnímat jako nedostatek pokroku, může klient vnímat zcela odlišně. (Mearns, Thorne, 2013, s. 49)

Terapie jako vztah

Sociální práci, kterou vnímáme i jako terapeutickou pomoc realizujeme velmi často v kontextu odborného sociálního poradenství. Dle Matouška (2011) je odborné sociální poradenství profesní odborná činnost založená především na vytvoření vztahu mezi sociálním pracovníkem a klientem. Význam vztahu v sociálním poradenství je stejně důležitý jako význam vztahu v terapeutickém procesu.

Mearns a Thorne (2013, s. 24) za určující faktor úspěchu terapie považují vytvoření vztahu terapeuta a klienta na takové úrovni, aby v něm existoval prostor, kde klient bude moci nalézt jiné klima, kde bude moci vnímat sám sebe jako jedinečnou bytost, kterou ve skutečnosti je. Klient se tak bude moci zotavit z předchozí deprivace či ze špatného zacházení, což je centrem celého terapeutického procesu.

Během terapie mohou vzniknout a vznikají situace, kdy se klient nachází v odporu. Nejčastěji v situacích, kdy se k terapeutovi vztahuje jako k rodiči, kdy není schopen učinit kroky k dosažení cílů, které si s terapeutem vymezil. Tato nemožnost splnit požadované úkoly bývá dána tzv. přenosovou neurózou,

což je vztah, kdy klient nechce být zdravý, protože by ztratil vztah s terapeutem a nemohl zůstat v léčení. (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015, s. 352)

Klient často používá různé obranné mechanismy. Jedním z nich je například obrana slovem a činem. Tato obrana je náročnější než obrana fantazií, jelikož vyžaduje prostor od vnějšího světa. Čím je tato obrana slovem více výrazná, tím je pravděpodobnější, že klient nedostane prostor pro jeho vyjádření anebo bude za své vyjádření zkritizován. Klientovi ale v té chvíli nezáleží na spokojenosti okolního světa, protože pro něj je důležité vymezit si vůči všemu kolem sebe nějaké hranice. (Freud, 2005, s. 61)

Protipřenos pak může vzniknout od terapeuta ke klientovi, kdy si terapeut své chování musí uvědomit a probrat na supervizním setkání, jinak může klienta velmi poškodit. Úkolem terapeuta je poté odhalit svou nevědomou motivaci takového jednání. (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015, s. 353)

Obecně je snaha o stanovení pravidel a měřítek v otázce etiky psychoterapie mnohdy problematická. Ono „mnohdy“ naznačuje, že přirozeně existují etická pravidla, která jsou naprosto jasná. Jenže často se v psychoterapii musí zvážit všechny jednotlivé aspekty chování terapeuta. K tomu je jediným vodítkem „konání ve prospěch (benefit) klienta. (Weiss a kol., 2011, s. 234)

Na druhou stranu konání ve prospěch klienta se nesmí změnit na sliby „modrého z nebe“. Klient je pak zklamaný a roztrpčený, protože ono modré z nebe stále nepřichází. Kde je nedostatek otevřenosti a míra závazku není jasně vyřčena, může klient utéci k fantaziím, které mohou být velmi bolestné. (Mearns, Thorne, 2013, s. 49)

Terapie jako rozhovor

Rozhovor jako základní nástroj sociální práce je založen na spolupráci mezi klientem a sociálním pracovníkem. Dle Zatloukal, Tkadlčíková (2018) se spolupráce mezi pracovníkem a klientem odvíjí od vedení rozhovoru. Efektivně vedený rozhovor přináší zplnomocnění klienta k využití svých zdrojů. Ke zplnomocnění klienta může však dojít na základě porozumění významů sdělených klientem.

Podle Úlehly (2005) je rozhovor a komunikace základním nástrojem sociálního pracovníka a přináší nezměrné množství informací a významů, ve kterých je třeba se orientovat a mezi kterými pracovník musí uvážlivě vybírat.

Tomáš, Marková (2014, s. 117) definovali jako základní prostředky terapie vztah a rozhovor. Vztah byl popsán již výše, ale je třeba zaměřit se na rozhovor, který slouží k navození změny u klienta a k vytváření, respektive rozvíjení vztahu důvěry. Je důležité, aby pro rozhovor byla nastavena určitá pravidla. Pro klienta bývá důležité zvolení vhodného času a místa, zajištění nepřerušování rozhovoru zvoněním telefonu, popřípadě vcházením dalších klientů do místnosti.

Je velice důležité, aby rozhovor mezi klientem a terapeutem probíhal tak, aby klient měl pocit, že to, co říká, terapeut bere vážně a že se sdělení snaží porozumět (nečiní z něj příznak, který musí správně vyhodnotit). Možným východiskem je tzv. „ne-vědoucí“ (not know – ing) přístup Harolda Goolishiana a Harlene Andersonové. Terapeut, který zaujme postoj „ne-vědění“ nepovažuje své vědění za nadřazené vědění klienta. Tím ovšem může vzniknout námitka na odbourávání expertní a tím i nadřazené pozice klienta. Terapeut dle této námítky nemůže být s klientem v symetrickém vztahu, protože to neodpovídá realitě

sociální situace. (Gjuričová, Kubička, 2003, s. 75) I přesto, že může dojít k asymetričnosti, je důležité, aby se zachovala přirozená „principiální“ rovnost, která se vztahuje k běžným mezilidským situacím probíhajícím mezi klientem a terapeutem. (Vymětal, 2004, s. 23)

Během rozhovoru je důležité všimnout si neverbálních projevů klienta, např. jeho pohledu (díívá se do zdi, není schopen se podívat do očí terapeuta, má nepřítomný pohled apod.). Je také podstatné všimnout si, zda je klient k rozhovoru otevřený či uzavřený, zda se soustředí či je roztěkaný. (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015, s. 40)

Tím, že je terapeut rozhovoru zúčastněn, chtěl nechtěl ovlivňuje to, co mu klient řekne a co nikoli. Je velmi pravděpodobné, že klient vždy nepoví přesně to, co si myslí. V potaz je třeba vzít také jazykovou obratnost dotyčného. Nejdůležitějším závěrem je, že to, co si klient myslí nebo cítí, není vždy schopen adekvátně vyjádřit pomocí řeči. (Ferjenčík, 2000, s. 171)

Terapie jako rozdílné vnímání významů

Velmi důležitým aspektem reflexivně terapeutického paradigmatu sociální práce je porozumění procesům společného vytváření významů v rozhovoru sociálního pracovníka s klientem. Dle Shazer (1994) se rozvíjení terapeutické změny nemůže obejít bez porozumění v rozhovoru vytvářeným významům, které přináší jak klient, tak pracovník.

Vnímání je základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samým. Na základě toho se pak rozhodujeme a zvažujeme účelnost našeho jednání. (Řičan, 2005, s. 38)

Vjemy působí během dne na každého z nás, jedná se o informace, které k nám putují z okolí. My následně v tzv. syntetickém stádiu zpracováváme materiál, jež nám dodají naše smysly. Z tohoto materiálu pak teprve konstruuujeme vjemy předmětů, lidí, slov, pohybů. Je také důležité, že se nejedná o kopii zobrazené reality, jako například na fotografii, ale jedná se především o tvořivý proces. (Říčan, 2005, s. 41)

Jak dále píše Říčan (2005, s. 55), city naše vnímání zbystrují, např. to, k čemu má člověk kladný citový vztah, snadněji postřehne.

Podobně je tomu i u strachu, protože v důsledku strachu je člověk ostražitý, hlídá signál jakéhokoli náznaku ohrožení. Je-li cit silný, může vnímání člověka zkreslovat, tento jev se nazývá iluze. Podobně jsou ovlivněny city člověka v případě halucinace, jež vzniká projekcí něčeho, co máme v nitru, do vnějšího světa – jedná se o obranný mechanismus klienta (je snadnější být konfrontován s něčím, co je vně než s něčím, co člověka rozkládá zevnitř).

Na vnímání má velký vliv osobnost vnímajícího – někdo vnímá detaily, jiný intuitivně vycítí, jaký má druhý náladu; někdo vnímá předsudky a není se od nich schopen odpoutat. (Říčan, 2005, s. 57)

Způsob, jakým pojmenováváme a vyjadřujeme co se nám děje, se odvíjí od našeho vnímání a prožívání reality a také schopnosti verbálně formulovat často abstraktní a těžko slovy uchopitelné prožitky a pocity. Jak uvádí Schlippe a Schweitzer (2006) v průběhu interakce dochází k reminiscenci a vytváření vzpomínek, myšlenek a obrazů, které se snažíme předat druhým v jazyce.

V kontextu pomáhajících profesí je velmi důležité mít učitelou formu jistoty, že sdělení formulované klientem rozumíme

správně (Anderson, Goolishian, 1992). Odpovědi formulované klientem mohou nést více skrytých významů, než by se na první pohled zdálo a je užitečné toto mít na paměti a nepřipojit se k prvnímu významu, který si tam dosadíme na základě vlastní zkušenosti. To, že na významu sdělení záleží více než na slovech budeme ilustrovat na klientově reakci verbálně vyjádřené slovem „nevím.“

Příklady z praxe

Následující kapitola přináší příklad z praxe práce s klientkou v kontextu odborného sociálního poradenství a významně směřuje k naplnění další části cíle článku: rozkrytí možností interpretace slova „nevím“ v terapeutické intervenci. Součástí příkladu z praxe je i nabídnutí komentáře autorek článku k jednotlivému významu verbálního vyjádření klientky.

Do adiktologické poradny, poskytující odborné sociální poradenství kvalifikovanými sociálními pracovníky s psychoterapeutickým výcvikem přichází klientka s žádostí o konzultaci. Konzultaci objednává příjmová služba, která zjišťuje časové možnosti klientky na konzultaci se sociálním pracovníkem. Zároveň pracovník příjmové služby (pracovník v sociálních službách) krátce zjišťuje, zda klientka není zaslaná jinou institucí. Dozvídá se, že klientku posílá Orgán sociálně právní ochrany dětí.

Sociální pracovník při prvním kontaktu s klientkou dojednává zakázku, co klientka potřebuje. Vede úvodní rozhovor, kde se snaží vytvořit atmosféru důvěry. Sám pracovník se v této situaci může setkat s nespolupracující klientkou a reflektuje, čím může být nespolupráce zapříčiněna. Naráží na slůvka „nevím,“ která klientka zmiňuje.

Na základě našich praktických zkušeností přinášíme vhled do možných interpretací významu slova „nevím“ s uvedením konkrétních příkladů.

Každý příklad obsahuje interpretovaný význam slova „nevím“ spolu s ukázkou uvažování klientky a shrnutí významu sdělení pro klientku.

Následující příklady jsou tedy sestaveny dle následující legendy: Jako první přinášíme interpretaci postoje „nevím“ z pohledu klienta; dále uvádíme myšlenkovou mapu klienta a jako poslední následuje přiřazení významu k danému příkladu z pohledu terapeuta/sociálního pracovníka.

Různé interpretace klientova postoje „nevím“

Příklad č. 1: *Nevím, ale měla bych vědět.*

„Čekáte ode mě odpověď a nepočítáte s tím, že bych ji nemusela znát, protože jako klientka přece musím být připravená a spolupracovat, jinak byste to se mnou také mohla vzdát.“

Definovaná obava, že když to se mnou pracovník vzdá, mohu také třeba přijít o dítě.

Příklad č. 2: *Nevím a stydím se.*

„Nejsem dost dobrá a nejraději bych se neviděla, protože jsem nemožná a vždy selžu, ostatně jako ve všem v životě.“

Definovaná obava, že nemohu vyslovit, že jsem uživatelka drog a mám dítě. Užívat drogy je přece selhání.

Příklad č. 3: *Nevím a je mi to jedno.*

„Jsem unavená a rezignuji na snahu v terapii i v životě. Už nemám sílu pátrat stále po nějakých odpovědích, zkoušet něco

nového. Unavuje mě to a vyčerpává. Nejraději bych se vším sekla a vykašlala se na to.“

Definovaná rezignace a obava, zda mi může vůbec někdo pomoci.

Příklad č. 4: *Nevím a jsem smutná.*

„Nedaří se mi v terapii ani v životě. Jak to asi dopadne, když nevím odpověď ani na tak jednoduchou otázku? Tohle nemá řešení a nikam to nevede.“

Definovaná obava, že mi vlastně nikdo nemůže rozumět, nevěřím nikomu.

Příklad č. 5: *Nevím a jsem naštvaná/nepochopená.*

„Proboha, co po mně vlastně chcete? Víte vůbec, o čem mluvíte? Vždyť se mě pořád na něco ptáte, zatímco mně je tak těžko. Copak nevidíte, že jsem zoufalá? A vůbec... zažila jste někdy něco podobného, že tomu tak rozumíte? A pokud ano, tak ať, mně je teď blbě a Vy tomu stejně neporozumíte.“

Definovaná obava, že nikdo, kdo nezažil to, co já, mi nemůže rozumět.

Příklad č. 6: *Nevím a co na tom záleží.*

„Nedůvěřuji terapii jako takové, že může něco změnit to, když budu znát odpověď na Vaši otázku. Na terapii je to vždy jednodušší, zodpovědět otázky... to zvládne každý. Ale co pak v životě, jak zvládat pak překonávat problémy sama, bez Vaší pomoci?“ –

Definovaná nedůvěra v jakoukoli pomoc.

Příklad č. 7: *Nevím a bojím se odmítnutí.*

„Bojím se, jak budete reagovat, když neznám odpověď. Mám

strach, že se na mě budete zlobit, že mě už nebudete mít ráda. Bojím se, že si budete myslet, že schválně nespolupracuji na našich domluvených úkolech, že se dostatečně nesnažím. Mám také obavu, že na mě budete naštvaná, když něco neřeknu tak, jak si to přejete Vy. Chytám úzkost z toho, když se bojím, že Váš vztah ke mně je daný tím, jaký předvedu výkon během našeho sezení i během týdne, co se nevidíme.“

Definovaná obava, že mě pracovník odsoudí, nepřijme.

Příklad č. 8: *Nevím a jsem vyděšená z bezvýchodnosti.*

„Co budu dělat, když nevím, na čem stavět? Kde najdu to východisko? Víte ho Vy a pomůžete mi v tom? Co když to nevíte? Co pak? Co s tím, když obě zjistíme, že jsme v háji.“

Definovaný strach.

Závěr

Příklady z praxe jsou pouze ilustrační a vycházejí ze zkušeností autorek článků z terapeutické praxe v kontextu sociální práce. Nelze je považovat za jediné možné a vyčerpávající výklady postoje „nevím“. Jsme si vědomy toho, že příklady z praxe jsou velmi úzce vymezeny a z metodologického pohledu se jedná o limit uvedených ilustračních příkladů. Významným přínosem stále zůstává využití zkušeností interpretace klientova postoje „nevím“ v terapeutickém kontextu a jeho obohacení pro sociální práci tak, abychom více pracovali s klientovou interpretací a nikoli se svými předpoklady.

V textu jsme se pokusily představit reflexivně terapeutické paradigma, konkrétně význam a důležitost terapeutického procesu při intervenci sociálního pracovníka s klientem. Významně jsme se zaměřily na interpretace slova „nevím“ v terapeutickém

kontextu a nabídly jsme několik výkladů, které vycházejí z našich zkušeností.

Smyslem našeho počínání je snaha zpřístupnit lidem, kteří se sociální prací zabývají, nahlédnutí na spolupráci v terapeutické intervenci s klientem tak, aby z ní mohl klient co nejvíce vytěžit, pokud sociální pracovník/terapeut bude vědomě pracovat s konstruktivním dotazováním a bude prokazovat zvědavost vůči skutečným interpretacím i tak jednoduché reakce, jako je klientovo „nevím“.

Máme přání, aby smyslem takového nového pohledu na terapeutické intervence v sociální práci bylo, jak na pozicích praktických sociálních pracovníků, tak teoretiků, zprostředkování nové zkušenosti s reflexivně terapeutickým paradigmatem v kontextu sociální práce.

Tímto se na závěr dostáváme ke shrnutí odpovědí, které byly formulovány na samotném začátku textu. Terapeutická práce má své opodstatněné zakotvení v teorii paradigmat sociální práce a schopnost sociálního pracovníka se v rámci tohoto paradigmatu pohybovat s sebou nese nároky na utilizaci konkrétních dovedností a technik, které ovšem mohou vést k otevírání prostoru pro společný rozvoj řešení, vytvářejí podporující a respektující atmosféru a zohledňují nejen verbální vyjádření klienta, nýbrž i skryté významy, často schované za slovy. Ovoce takového vedení rozhovoru je velká užitečnost pomáhajícího profesionála pro klienta.

Literatura a zdroje

- ANDERSON, Harlene a GOOLISHIAN, Harold. The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In: *Therapy as social construction*, 1992, 25:39. ISBN 0-8039-8302-6.
- DE SHAZER, Steve. *Words were originally magic*. New York: Norton, 1994. ISBN 978-0393701708.
- DUŠEK, Karel a VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4826-9.
- FERJENČÍK, Jan. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu – jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

- FREIBERGOVÁ, Zuzana a MAŘÍKOVÁ, Pavlína. *Zprostředkování a poradenství pro uchazeče o zaměstnání realizované Úřadem práce České republiky*. Středisko podpory poradenských služeb Národního vzdělávacího fondu. Praha: 2013. ISBN 978-80-86728-62-9.
- FREUD, Anna. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670844.
- GJURICOVÁ, Šárka a KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie – systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0415-3.
- Globální definice sociální práce [online]. In: *Mezinárodní federace sociálních pracovníků*. 2021. [cit. 29.11.2021]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- LUSTICK, Hilary et al. Restorative practices for empowerment: A social work lens. In: *Children & Schools*, 2020, 42:2, s. 89–97. ISSN 1532-8759. DOI:10.1093/cs/cdaa006.
- MEARNS, Dave, THORNE, Brian a MCLEOD, John. *Person-centred counselling in action*. 4. vydání. London: Sage, 2013. ISBN 978-1446252536.
- MATOUŠEK, Oldřich. Paradigmata, teorie a přístupy v sociální práci. In: *Politiky a paradigmata sociální práce. Co jsme zdědili a co s tím uděláme: mezinárodní vědecká konference* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. [cit. 29.11.2021]. Dostupné z: https://www.prohuman.sk/files/Politiky_a_paradigmata_soci%C3%Allni_prace_2010.pdf
- MATOUŠEK, Oldřich. *Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4904-7.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, 2001. ISBN 80-903070-0-0.
- PAYNE, Malcom. *Modern social work theory*. 2. vydání. London: The Macmillan Press, 1997. ISBN 978-0333676547.
- ROLLINS, Wendy. Social Worker–Client Relationships: Social Worker Perspectives, In: *Australian Social Work*, 2020, 73:4, s. 395–407. ISSN 1447-0748. DOI: 10.1080/0312407X.2019.1669687.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie – příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- SEWELL, Karen M. Examining the place of emotions, affect, and regulation in social work education. In: *Journal of Social Work Education*, 2020, 56:1, p. 5–16. ISSN 1043-7797. DOI: 10.1080/10437797.2019.1627262
- SCHLIPPE, Arist von a SCHWEITZER, Jochen. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.
- TOMÁŠ, Petr a MARKOVÁ, Eva. *Ošetřovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4236-6.
- ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.
- YMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0723-3.
- WEISS, Petr a kol. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-845-6.
- ZATLOUKAL, Leoš a TKADLČÍKOVÁ, Lenka. „Pomoc“ a „kontrola“ v poradenské praxi sociálních pracovníků z pohledu přístupu zaměřeného na řešení. In: *Sociální práce / Sociální práce*. 2018 (2), s. 39–62. ISSN 1213-6204.