

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků

Eva Říčařová, DiS.

Bakalářská práce

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Vedoucí práce: PhDr. Petr Vojtíšek, Ph.D.

Praha 2022

Prague College of Psychosocial Studies



Innovative methods of social workers development

Eva Říčařová, DiS.

The Bachelor Thesis

Department of Social Politics and Social work

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Petr Vojtíšek, Ph.D.

Prague 2022

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Petru Vojtíškovi, Ph.D. za podporu, odborné a metodické vedení této práce, za cenné rady a připomínky a za čas, který mi věnoval. Děkuji také všem respondentům za ochotu podílet se na výzkumu této práce.

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Anotace:

V současné době se věnuje velká pozornost rozvoji a vzdělávání zaměstnanců v profesním životě. Tato složka je dnes již nedílnou součástí pracovního procesu téměř každého zaměstnance napříč profesemi. Velmi efektivní a často využívané metody rozvoje jsou takové, které podporují výkonnost organizací, jejich inovativnost, adaptabilitu, efektivitu a další schopnosti vyžadované současnou turbulentní dobou. Z toho důvodu je kladen důraz na pokročilé techniky osobního i profesního rozvoje, cílené na růst kompetencí a motivaci zaměstnanců. Proto jsem se ve své práci zaměřila právě na inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků, konkrétně koučink, mentorink a stínování. Pomocí kvalitativního výzkumu jsem učinila rozhovory se sociálními pracovníky za účelem zjištění, jaké inovativní metody využívají a jaké přínosy a limity pro sociální pracovníky tyto metody rozvoje znamenají.

Klíčová slova:

sociální pracovník, vzdělávání, inovativní metody, koučink, mentorink, stínování

Abstract:

At present, great attention is paid to the development and education of employees in professional life. Today, this component is already an integral part of the work process of almost every employee across professions. Highly effective and frequently used development methods are those that support the performance of organizations, their innovation, adaptability, efficiency and other capabilities required by the current turbulent times. For this reason, emphasis is placed on advanced techniques of personal and professional development, aimed at increasing competencies and motivating employees. Therefore, in my work I focused on innovative methods of social worker development, namely coaching, mentoring and shadowing. Using qualitative research, I conducted interviews with social workers to find out what innovative methods they use and what benefits and limits these social development methods mean for social workers.

Keywords:

social worker, education, innovative methods, coaching, mentoring, shadowing

Obsah	
Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1 Sociální pracovník.....	11
1.1 Předpoklady pro výkon profese sociálního pracovníka.....	13
1.1.1 Odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka.....	13
1.1.2 Postojové a hodnotové požadavky na sociálního pracovníka.....	14
1.2 Kompetence sociálního pracovníka.....	14
2 Specifika vzdělávání dospělých	16
3 Vzdělávání sociálních pracovníků.....	21
3.1 Legislativní požadavky vzdělávání sociálních pracovníků	21
3.2 Formy vzdělávání sociálních pracovníků.....	23
3.3 Formy a zaměření tradičních vzdělávání sociálních pracovníků.....	25
4 Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků.....	27
4.1 Vymezení pojmu inovace a inovativní metody	27
4.2 Koučink	29
4.2.1 Historie koučinku	29
4.2.2 Definice pojmu koučink	29
4.2.3 Metody a přístupy v koučinku	30
4.2.4 Praktické využití koučinku k rozvoji sociálních pracovníků.....	33
4.3 Mentorink	35
4.3.1 Historie mentorinku.....	35
4.3.2 Vymezení pojmu mentorink	36
4.3.3 Mentorinkový proces a jeho fáze.....	36
4.3.4 Rozdíl mezi koučinkem a mentorinkem.....	40
4.3.5 Praktické využití mentorinku	42
4.4 Stínování.....	43
Praktická část.....	44
5 Metodologie výzkumu.....	44
5.1 Výzkumný cíl a otázky výzkumu.....	44
5.2 Metody a techniky sběru dat.....	45
5.3 Výzkumný vzorek	46
5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
5.4 Etika výzkumu.....	47
5.5 Diskuze.....	48
6 Analýza a interpretace dat	49
Závěr.....	59
Zdroje	60

Úvod

V současné době se věnuje velká pozornost rozvoji a vzdělávání zaměstnanců v profesním životě. Tato složka je dnes již nedílnou součástí pracovního procesu téměř každého zaměstnance napříč profesemi. V soukromém sektoru je nezbytné udržet tempo s vývojem na trhu, tj. vývojem nových služeb, produktů a technologií, konkurence a adaptovat se na změny, které přichází stále rychleji. Tato skutečnost s sebou přináší velké nároky na zaměstnance a jejich výkon, proto je nezbytné, aby se neustále učili a vzdělávali. K tomu je zapotřebí pružně reagovat i na straně poskytovatelů vzdělání a přizpůsobit metody a techniky vzdělávání. Interagovat na změny by měla i veřejná správa, která vytváří legislativní podmínky pro vzdělávání.

Velmi efektivní a často využívané metody rozvoje jsou takové, které podporují výkonnost organizací, jejich inovativnost, adaptabilitu, efektivitu a další schopnosti vyžadované současnou turbulentní dobou. Z toho důvodu je kladen důraz na pokročilé techniky osobního i profesního rozvoje, cílené na růst kompetencí a motivaci zaměstnanců. Takto koncipované kurzy jsou dnes vyhledávané a oceňované i samotnými zaměstnanci jako benefit. Z toho důvodu se tato práce zaměřuje na inovativní techniky vzdělávání, konkrétně na koučink, mentorink a stínování, které patří aktuálně mezi nejrozšířenější, nejpopulárnější a nejpokrokovější v soukromé sféře a jsou již ověřené studiemi z praxe. Koučink může přinést další rozměr při rozvoji sociálních pracovníků a pokud je vhodně nastaven umožňuje posouvat je k vytyčeným cílům s žádoucími výsledky. Mentorink přichází s novým vhladem řešení konkrétní situace či problému, s kterým se sociální pracovník může potkat. Stínování umožňuje rozvoj sledováním jiného kolegy při práci a poskytnout mu tak jiný pohled na práci či osvojení nové dovednosti.

Dalším z důvodů, proč jsem se v práci zaměřila na inovativní metody, je aktuálně probíhající diskuze mezi odborníky sociální práce, která se zaměřuje na kritiku současného stavu sociální práce a potřebu její transformace v podobě profesionalizace. Profesionalizace s sebou nese plno požadavků, které je nutné naplnit. Právě vzdělání a vzdělávání sociálních pracovníků se staly tématem vyžadující nezbytnou aktualizaci plánu vzdělávání a obsahu kurikula. Velká pozornost je tedy věnována postavení sociálního pracovníka jako profesionála nesoucí s sebou i odpovědnost za svůj rozvoj a profesní růst.

Tato práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole se věnuji vymezení pojmu sociální pracovník a jeho předpokladům pro výkon profese, jejíž součástí je odborná způsobilost k výkonu povolání, postojové a hodnotové požadavky na sociálního pracovníka. Dále se budu věnovat kompetencím sociálního pracovníka, které poslouží v této práci jako možný potenciál osobního a profesního rozvoje. Druhá kapitola se zaměřuje na kontext vzdělávání dospělých a poukazuje na jejich specifika. Na toto téma navazuje část, která představuje možnosti vzdělávání sociálních pracovníků včetně legislativních požadavků. Závěrečná kapitola se věnuje inovativním metodám rozvoje konkrétně koučinku, mentorinku a stínování.

V praktické části práce nejprve popíši výzkumný cíl práce a jaké metody a techniky sběru dat byly využity. Následně představím výzkumný vzorek a výzkumné otázky. Provedu analýzu a interpretaci sběru dat a výsledky výzkumného šetření shrnu v závěru práce.

V textu je využíváno generické maskulinum „sociální pracovník, kouč, mentor“ z důvodu snazší srozumitelnosti a jednotnosti textu. V případě metod koučink a mentorink bude použita česká podoba slov z přejatých coaching a mentoring.

Teoretická část

1 Sociální pracovník

V této kapitole vymezím pojem sociální pracovník, popíši kompetence a základní činnosti, které sociální pracovník v rámci své profese vykonává.

Sociální pracovníci jsou profesionálové, kteří disponují specifickými odbornými znalostmi a dovednostmi, které praktikují v oblasti sociální práce směrem k jednotlivci, skupinám osob i celé společnosti. Existuje řada dalších vymezení pojmu sociální pracovník, mezi nejčastěji používané patří definice podle např. Matouška, Musila, Striežence, Elichové a důležitá je také definice dle zákona o sociálních službách.

Podle Matouška (2008) jsou sociální pracovníci profesionálové, kteří pomáhají jednotlivcům, skupinám, rodinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Podobně pojímá definici sociálního pracovníka i Strieženeček (1999), podle kterého je sociální pracovník profesionál, který disponuje osobitými předpoklady, vlastnostmi a schopnostmi. Přispívá ke zlepšení situace a nabádá jednotlivce skupinu, komunitu či společnost ke správným postojům. Elichová (2017) navazuje na tyto definice a říká, že sociální pracovník je ten, který určuje výslednou podobu sociální práce. Výše uvedené potvrzují a detailněji popisují výsledky dlouhodobě prováděného výzkumu Musila Působení politiky sociálních služeb na kulturu poskytování osobních sociálních služeb. Ten na základě získaných poznatků dospěl k hypotéze, „že pestrý prostor, ve kterém se v ČR v praxi a při tvorbě politiky sociálních služeb setkávají, střetávají a mýjejí různorodé představy různých aktérů (organizací, hnutí, sítí, škol...atd.) o sociální práci, lze ohraničit čtyřmi typy“ Musil (2006). Tyto typy dále autor označuje jako „administrativní“, „profesionální“, „filantropické“ a „aktivistické“. Uvedené náhledy na pojetí sociální práce dále specifikují i roli a postavení sociálního pracovníka, a to následujícím způsobem dle Musila (2010):

„Administrativní“ pojetí sociální práce vnímá sociálního pracovníka především jako úředníka, který vyřizuje žádosti svých klientů, vydává rozhodnutí s ohledem na platnou legislativní úpravu. Stoupenci tohoto modelu uplatňování sociální práce nepovažují za důležité vzdělání v oboru sociální práce, ale především znalost platné legislativy.

„Profesionální“ pojetí sociální práce vnímá sociálního jako odborníka, který zvládá komplexní pojetí problematiky sociální situace klienta. Předpokládá vzdělání v oboru sociální

práce a tím nabytí potřebné schopnosti pro navržení a realizaci intervence i v případech specifických potíží a životních situací konkrétních klientů.

„Filantropické“ pojetí sociální práce vnímá sociálního pracovníka především jako „člověka“, který je schopen poskytnout klientovi, co právě potřebuje, především díky své empatii a všímavosti k potřebám klienta. Základním nástrojem pomoci je lidský vztah sociálního pracovníka ke klientovi. Stěžejním kvalifikačním předpokladem sociálního pracovníka je altruismus a láska k bližnímu (není míněna v náboženském kontextu).

„Aktivistické“ pojetí sociální práce vnímá sociálního pracovníka jako „partáka“, který podporuje klienta v samostatnosti. Primárním motivem je zodpovědnost za uplatňování zájmů a všímavost vůči projevům zneužíváním moci a jeho důsledkům.

Z výše uvedeného vyplývá různorodost vnímání rolí sociálních pracovníků, požadavků na jejich kvalifikaci, rozsah působnosti a samotný výkon jejich činnosti. Oproti tomu normativně je rozsah činnosti sociálního pracovníka definovaný jednoznačně, a to zákonem č. 108/2006 Sb., zákonem o sociálních službách v § 109, podle kterého sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.

Pokud shrnu výše uvedené definice je zřejmé, že sociální pracovník je charakterizován následujícími atributy:

- je profesionálem v oblasti sociálních služeb,
- podílí se na zvyšování kvality života klientů,
- je vybaven osobnostními kvalitami,
- pracuje s jednotlivci, skupinami, komunitou i společností.

Veřejností je pojem sociální pracovník často chápán v užším smyslu, někdy jako úředník, jindy jako poradce či pečovatel. Pro účely této práce vycházím z definice dle zákona o sociálních službách, doplněné o postoje a hodnotové předpoklady dle Lishmana (více v kapitole 1.1.2).

1.1 Předpoklady pro výkon profese sociálního pracovníka

Základní předpoklady pro výkon profese sociálního pracovníka upravuje § 110 zákona č. 108/ 2006 sb., zákon o sociálních službách (dále jen zákon o sociálních službách). Jedná se o plnou svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odbornou způsobilost. Požadavky na odbornou způsobilost budou podrobně specifikovány v podkapitole 1.1.1. Mimo legislativou definované požadavky na odbornou způsobilost se kladou na profesi sociálního pracovníka i předpoklady postojové a hodnotové, které budou blíže popsány v podkapitole 1.1.2.

Legislativní požadavky stanovené v § 110 zákona o sociálních službách jsou platné na území České republiky. Snaha profesionalizovat sociální práci a klasifikovat požadavky pro širší využití dokazuje účast zástupců sociálních pracovníků a jejich členství v Mezinárodní federaci sociálních pracovníků (IFSW). Tato organizace usiluje o sociální spravedlnost, podporuje činnost sociálních pracovníků, organizuje výměnné programy a stáže, dále pořádá odborné konference.

1.1.1 Odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka

Dle § 110 odst. 4 zákona o sociálních službách jsou požadavky na odbornou způsobilost definovány následujícím způsobem:

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

b) Vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.

c) Absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v oblastech uvedených v § 110 odst. 4 písm.

a) a b) v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 5 let, za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v oblasti studia, která není uvedena v písmenu b) (§ 110 odst. 4 písm. c).

V případě uznání odborné kvalifikace státních příslušníků členských států Evropské unie se postupuje podle zvláštního právního předpisu.

1.1.2 Postojové a hodnotové požadavky na sociálního pracovníka

Podle Matouška (2021) jsou na sociální pracovníky kladeny mimo legislativou stanovených požadavků také požadavky postojové a hodnotové dle Lishmana, a to zejména:

- zájem o jednotlivé lidi, o zlepšení jejich života a vztahů,
- orientace na sociální spravedlivost, na omezování bídy a diskriminace,
- orientace na sociální práci jako na specifickou činnost řídicí se etickými pravidly,
- orientace na holistický přístup k praxi, který bere na zřetel vztahy, procesy a také výsledky,
- partnerský vztah ke klientům, angažovanost, snahu rozvíjet služby reagující na potřeby klientů,
- snaha hodnotit svou praxi s cílem jeho zlepšení,
- reflexe faktu, že jeho vlastní osobnost je integrální součástí jeho činnosti v sociální práci.

1.2 Kompetence sociálního pracovníka

Předpoklady pro výkon profese, které byly popsány v kapitole 1.1 se promítají do klíčových dovedností, kterými by měli sociální pracovníci disponovat. V oblasti řízení lidských zdrojů se dnes můžeme setkat s různými kritérii a kompetenčními modely. V organizacích sociální práce se s nimi také setkáváme, protože z nich principiálně vychází.

Havrdová (1999) definuje šest důležitých dovedností či schopností, které by měl sociální pracovník ve své praxi v co nejvyšší míře naplňovat. Jedná se o následující:

1. Rozvíjet účinnou komunikaci

Sociální pracovník by měl umět naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami a komunitami. Iniciuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů.

2. Orientovat se a plánovat postup

Ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a jinými odborníky získává přehled o jejich současných i potenciálních potřebách i zdrojích a společně plánuje potupy, reagující na zjištěnou nouzi a ohrožení.

3. Podporovat a pomáhat soběstačnosti

Podporuje příležitosti k tomu, aby lidé mohli použít své vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování.

4. Zasadovat a poskytovat služby

Poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly a zapojuje se do prevence, podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi.

5. Přispívat k práci organizace

Pracuje jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty a efektivně využívá všech zdrojů. Spolupracuje s kolegy.

6. Odborně růst

Je schopen konzultovat a řídit svůj odborný i osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v síti, dosahovat vytčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru.

Tato práce se zaměřuje na inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků. Cílí tedy na jednotlivé klíčové dovednosti, kompetence a možnosti, jak je dále rozvíjet a zdokonalovat.

2 Specifika vzdělávání dospělých

V této kapitole se budu zabývat vzděláváním dospělých, vymezím pojem andragogika a uvedu možnosti, formy a specifika vzdělávání dospělých. Po celou dobu lidské existence se musel člověk v důsledku vnitřních a vnějších faktorů učit a reagovat na změny uvádí Beneš (2014). První pedagogické myšlení v kontextu evropských tradic můžeme spatřit v antickém Řecku, jako součást filosofie a politiky. Vlivem rozvoje filosofie jako univerzálního myšlení a hledání pravdivého, dobrého a krásného vyvstaly otázky, zda věci nemohou být jiné, a hlavně jestli nejdou věci vylepšit dodává Beneš (2014). Pedagogické myšlení vzniklo jako reakce na problém, zda je možné zasáhnout do vývoje člověka takovým způsobem, aby se z něho stal člověk hodnotnější a dokonalejší. Historie a vývoj pedagogiky jako vědy je velmi zajímavým tématem a zasloužilo by mnohem více prostoru. Pro účely této práce se zaměřím na vztah andragogiky k tématu této práce.

Pojem andragogika je v našem prostředí poměrně rozšířen, v jiných zemích se tento pojem neprosadil a setkáme se s výrazem vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání. Dle Beneše (2014) je andragogika vědní studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Palán (2002) vnímá andragogiku jako specifickou součást didaktiky. Specifičnost spatřuje především v tom, že respektuje zvláštnosti vzdělávání dospělého posluchače (účastníka vzdělávacího procesu) např. jeho věk, jeho časové možnosti, jeho zdravotní stav, vztah dospělého k dospělému, jeho informační potřeby (vědomostní i dovednostní) a možnost jejich rychlého praktického využití.

Celoživotní učení

V této kapitole se pokusím popsat strukturu celoživotního vzdělávání. K snadnějšímu pochopení celého vzdělávacího systému poslouží schéma Pyramida celoživotního učení na obrázku 1.

Memorandum o celoživotním učení (2001) předkládá 3 kategorie:

1. Formální učení

jedná se o systematický institucionalizovaný proces, který vede k získání osvědčení nebo kvalifikace, je legislativně podpořen.

2. Neformální učení

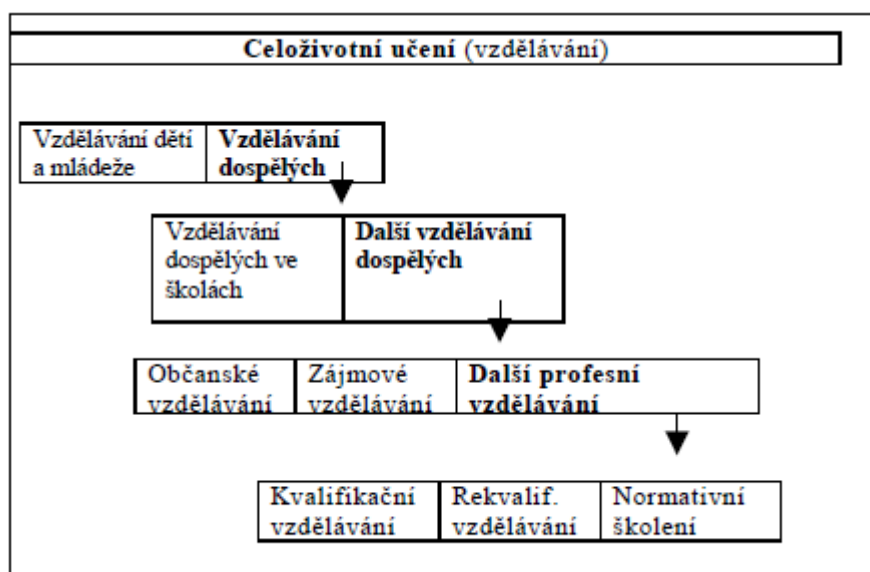
probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti (občanské, zájmové).

3. Informální učení

přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učením záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem. Jedná se o reflexivní zpracování zkušeností získaných v rodině, v práci, ve styku s jinými lidmi dodává Beneš (2014).

Pro nás je předmětné vzdělávání dospělých, které se spolu se vzděláváním dětí a mládeže na stejné hierarchické úrovni součástí celoživotního učení. Vzdělávání dospělých dále můžeme rozlišit na vzdělávání dospělých ve školách (zahrnuje formy studia odborného, středoškolského, vysokoškolského) a další vzdělávání dospělých. Součástí dalšího vzdělávání dospělých je občanské vzdělávání (např. k výchově dětí, zdravému životnímu stylu), zájmové vzdělávání a další profesní vzdělávání. Dle Palána (2002) je další profesní vzdělávání nejrozšířenějším a zahrnuje kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení.

Obrázek 1 Pyramida celoživotního učení



Zdroj: Palán (2002, s. 160) Lidské zdroje. Výkladový slovník.

Dle Beneše (2014) hodnota a prestiž vzdělání roste. Stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání. Důvodem je i zvýšený zájem vzdělávací politiky, ale i veřejnosti o vzdělávání a učení dospělých, který se mimo jiné projevuje i v rozšiřování andragogické institucionální základny. Lze pozorovat i diferenciaci a specializaci témat. Významným přínosem jsou výstupy z výzkumů a integrace do evropské vzdělávací politiky a vzdělávacích institucí.

Dospělí se vzdělávat mohou, ale nemusí. To patří k nejdůležitějším specifikům vzdělávání dospělých. Beneš (2014) vidí jako základní podmínkou pro jakýkoliv rozvoj motivaci ke vzdělávání. „Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání“. (Beneš, 2014, s. 104). Mužík (2011) tuto skutečnost znázorňuje ve schématu na obrázku 2 Pyramidy motivace učení. Toto schéma vypovídá, že vzdělávání dospělých je primárně zaměřeno na získávání informací a formování odborných vědomostí, dovedností či návyků. Cílem vzdělávacích procesů je zvýšení výkonnosti pracovníků, nejčastěji z důvodu jejich vyšší pozice na trhu práce. Tato skutečnost sebou nese zvýšené dopady na sociální jistoty. Nejvyšší postavení pyramidy učebních motivů zastává individuální užitek (Mužík 2005). Oproti tomu se můžeme např. u Beneše (2014) setkat s názorem, že se v takovém pojetí jedná o přeceňování individuálních užiteků, neboť vzdělávání se v dnešní době stává součástí výkonu profese a ztrácí se i jeho dobrovolnost.

Obrázek 2 *Pyramida motivace učení*



Zdroj: Mužík (2011, s. 10) Andragogická didaktika

Dalším specifickým vzdělávání dospělých je propracovanost obsahu vzdělávání, tj. kurikula. Každý záměrný edukační proces, jak ve školní výuce, tak ve vzdělávání dospělých je založen na využití příslušného kurikula, tj. plánu vymezující obsahy, cíle a metody zamýšlené

a realizované edukace. Vzhledem k důležitosti kurikula se provádějí analýzy zajišťující strukturu, kvalitu a potenciální efektivnost kurikula (předmětů, škol, institucí, vzdělávací akce pro dospělé). K tomu účelu jsou vypracovány metody analýzy a evaluace kurikula. Nejčastější analýza je obsahová analýza. Toto uspokojivě platí ve školském vzdělávání, ve vzdělávání dospělých, ale dle Průchy & Vetešky (2012) analýza kurikula neprobíhá.

V souvislosti s uvedeným edukačním procesem a tvorbou kurikula bych ráda zmínila tzv. Bloomovu taxonomii. Skalková (2007) ji vnímá jako jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepci výuky tvorby kurikula. Její přínos je vnímám především z hlediska vzdělávacích cílů. Dle Koláře & Vališové (2009) je k dosažení vyšší cílové kategorie nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva, obsahu nižší kategorie. Z výše uvedeného můžeme vyvodit další specifikum vzdělávání dospělých, neboť navazuje na vědomosti již nabyté. V případě inovativních metod, které budou podrobněji popsány v kapitole 4, se s předpokladem základních znalostí počítá.

Bloomova taxonomie dle Koláře et al (2009):

1. Znalost (zapamatování) – na základě pamětních procesů dochází k vybavení pojmů, pravidel, metod.
2. Porozumění – schopnost vybavit si význam obsahu sdělení a následné využití.
3. Aplikace – schopnost vybavit si v konkrétních situacích zobecnění, která se k situaci vztahují a užít je k splnění zadaného úkolu (př. řešení problému).
4. Analýza – schopnost rozložit sdělení na prvky a části. Smyslem je hlouběji objasnit sdělení o procesech nebo jevech (principy uspořádání).
5. Syntéza – schopnost skládat prvky a části tak, aby vytvořily celek. Tento proces vyžaduje spojení dřívějších zkušeností s novějšími a jejich rekonstrukci do nového celku.
6. Hodnotící posouzení – schopnost posoudit jev, zda odpovídá normám z hlediska efektivnosti, hospodárnosti, přesnosti nebo účelovosti. Posouzení může být kvalitativní nebo kvantitativní.
7. Tvořit – skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek, reorganizovat prvky do nových struktur a modelů.

Mezi prvními třemi kategoriemi platí plný hierarchický vztah. Poslední tři kategorie ty předchozí spíše prostupují. Tato posloupnost je znakem učení žáků při vstupu do školy, kde se vyžaduje začínat od první kategorie této taxonomie. V případě vzdělávání dospělých se často

vychází z předpokladu, že jisté vědomosti mají a jedná se o nadstavbové, rozšiřující či doplňující vzdělávání.

Dalším specifikem vzdělávání dospělých jsou odlišné metody, které vychází z pracovního prostředí (žáci se vyučují primárně ve školách).

Základní metody vzdělávání a výcviku dospělých dle Malacha (2003):

- Instruktaž
- Koučování
- Mentorování, poradenství
- Asistování
- Rotace práce
- Stáž
- Exkurze
- Stínování

Podobnou klasifikaci můžeme najít také u Plamínka (2014):

- Školení
- Trénink
- Konzultace
- Koučování
- Učení z výkonu

Další specifika, které bych ráda zmínila korespondují s vlivem současné doby a projevují se především ve využívání nových technologií. Výuka může probíhat online, vznikají e- learningové programy školení a kurzů, které usnadňují dostupnost a snižují časovou náročnost např. na dopravu za vzděláváním. Tuto skutečnost potvrzuje Beneš (2014) nárůstem distančního vzdělávání na úkor přímé výuky. Dle Beneše (2014) se prosazují nové formy jako koučink, poradenství a upozorňuje také na požadavky kurzů „šité“ přímo na míru. Postupně se ustupuje od tradiční diference mezi odborným a všeobecným vzděláním a dochází k zaměření na kompetence. Vzdělávání se více zaměřuje na řešení problémů a reálných situací. Absolvované kurzy zohledňují význam hodnocení eficiency vynaložených prostředků a zvažují se konkrétní přínosy firmě či organizaci.

3 Vzdělávání sociálních pracovníků

Jako v každé profesi je i u sociálních pracovníků velmi důležité a dle zákona i nezbytné další vzdělávání, prohlubování vědomostí, znalostí a rozvoj kompetencí. V návaznosti na předchozí kapitoly je třeba, aby zaměstnanec udržel krok s požadavky organizace. Společnost vyvíjí velký tlak i nároky na samotné sociální pracovníky při jejich výkonu sociální práce. Jak jsem již zmínila v úvodu této práce, s ambicí sociálních pracovníků o profesionalizaci oboru sociální práce vzniká velký tlak na změnu ve vzdělávacím programu terciálního vzdělání. To by mělo podle Matouška (2021) poskytnout sociálnímu pracovníkovi základní výbavu pro výkon profese sociálního pracovníka, který by měl přicházet do praxe vybaven tzv. profesním habitem, tj. komplexní výbavou pro výkon profese, včetně měkkých dovedností a znalostí, postojové a hodnotové orientace. Dále podle Matouška (2021) vyvstává potřeba nové koncepce dalšího vzdělávání. Další vzdělávání by mělo doplňovat a rozvíjet již nabyté dovednosti a kompetence a mělo by být specializační. Já osobně v této formě vzdělávání vidím velký potenciál právě pro inovativní metody rozvoje, které prozatím nejsou v oblasti sociální práce téměř využívány. Vzhledem ke snaze sociální práce se profesionalizovat vnímám tyto metody jako nezbytnost, a to i z důvodu, aby obor nezaostával za jinými obory. Pokrokové metody lze využít ke zvýšení prestiže oboru, která je považována za nedostatečnou. Využití inovativních metod je výhodné k rozvoji např. soft skills, které jsou uváděny jako slabé stránky vzdělávání sociálních pracovníků.

Pro výkon profese sociálního pracovníka je v České republice nutné absolvovat terciální vzdělání na vyšších odborných školách nebo na vysokých školách, jak bylo již uvedeno v podkapitole 1.1.1. V této kapitole se budu věnovat vzdělávání sociálních pracovníků, kteří splňují podmínky pro výkon této profese. „Profese sociálního pracovníka vyžaduje nezbytné celoživotní vzdělávání, ať již jde o poskytování aktuálních informací z oblasti sociální politiky či o nové pohledy na práci s klientem“ (Květenská, 2009, s. 73).

3.1 Legislativní požadavky vzdělávání sociálních pracovníků

Obsahem této kapitoly je výčet normativních požadavků, které se v obecné či konkrétní podobě vztahují k vzdělávání sociálních pracovníků.

V obecné rovině ukládá zaměstnanci (tedy i sociálnímu pracovníkovi) povinnost vzdělávat se zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

Konkrétně se jedná o:

§ 230 Prohlubování kvalifikace

(1) Prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování.

(2) Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení a studiu, nebo jiných formách přípravy k prohloubení jeho kvalifikace, popřípadě na zaměstnanci požadovat, aby prohlubování kvalifikace absolvoval i u jiné právnické nebo fyzické osoby.

(3) Účast na školení nebo jiných formách přípravy anebo studiu za účelem prohloubení kvalifikace se považuje za výkon práce, za který přísluší zaměstnanci mzda nebo plat.

(4) Náklady vynaložené na prohlubování kvalifikace je povinen hradit zaměstnavatel. Požaduje-li zaměstnanec, aby mohl absolvovat prohlubování kvalifikace ve finančně náročnější formě, může se na nákladech prohlubování kvalifikace podílet. Ustanovení odstavce 3 tím však není dotčeno. Dále prohlubování kvalifikace upravují § 231 až § 235 zákona Zvýšení kvalifikace a kvalifikační dohoda.

Stěžejním předpisem, který ukládá povinnost sociálním pracovníkům se dále vzdělávat je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách:

§111

1. Zaměstnavatel je povinen zabezpečit sociálnímu pracovníku další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci. Pokud pracovní poměr sociálního pracovníka u téhož zaměstnavatele netrvá celý kalendářní rok, činí rozsah dalšího vzdělávání jednu dvanáctinu částky rozsahu uvedeného ve větě první za každý kalendářní měsíc trvání pracovního poměru. V případě nepřítomnosti v práci v rozsahu delším, než jeden kalendářní měsíc se rozsah dalšího vzdělávání krátí o jednu dvanáctinu celkové částky rozsahu. Povinnost zabezpečení dalšího vzdělávání se nevztahuje na zaměstnance ve zkušební době.

3.2 Formy vzdělávání sociálních pracovníků

Legislativní úprava definuje i formy dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v §111 odst. 2 zákona o sociálních službách.

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.

(3) Další vzdělávání podle odstavce 2 písm. b) se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob (dále jen „vzdělávací zařízení“).

(4) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. c) se rozumí výkon odborné činnosti na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením zajišťujícím odbornou stáž.

(5) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. d) se rozumí vzdělávací akce v maximálním rozsahu 8 hodin ročně organizovaná zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, jejíž je zaměstnavatel členem.

(6) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. e) se rozumí akce odborného charakteru v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, jejíž program se týká oboru činnosti sociálního pracovníka.

(7) Účast na dalším vzděláváním podle odstavce 2 se považuje za prohlubování kvalifikace podle zvláštního právního předpisu.

(8) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. a) a b) je osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. c) a d) je potvrzení vydané zařízením, ve kterém byla zajišťována odborná stáž, nebo zaměstnavatelem jako organizátorem odborné stáže nebo

školicí akce. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. e) je potvrzení vydané organizátorem konference.

Dalším předpisem, který stanovuje povinnosti ve vzdělávání je Příloha č. 2 k vyhlášce č. 505/2006 Sb. Profesionálním rozvojem zaměstnanců se zabývají Standardy kvality sociálních služeb, konkrétně standard č. 10:

- a) Poskytovatel má písemně zpracován postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, který obsahuje zejména stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další odborné kvalifikace; podle tohoto postupu poskytovatel postupuje;
- b) Poskytovatel má písemně zpracován program dalšího vzdělávání zaměstnanců; podle tohoto programu poskytovatel postupuje;
- c) Poskytovatel má písemně zpracován systém výměny informací mezi zaměstnanci o poskytované sociální službě; podle tohoto systému poskytovatel postupuje;
- d) Poskytovatel má písemně zpracován systém finančního a morálního oceňování zaměstnanců; podle tohoto systému poskytovatel postupuje;
- e) Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka.

Na závěr výčtu normativních požadavků patří Etický kodex sociálních pracovníků, který popisuje oddíl Etická zodpovědnost k profesi a odbornosti sociálního pracovníka. Obsahem tohoto oddílu jsou povinnosti a práva sociálních pracovníků:

- Udržuje a zvyšuje prestiž profese, vyzdvihuje etické hodnoty, odborné poznatky a poslání sociální práce.
- Snaží se o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod.
- Je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání, což je základ pro udržení úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy.
- Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.
- Spolupracuje se školami sociální práce, aby podpořil studenty sociální práce při získávání kvalitního praktického výcviku a aktuální praktické znalosti.
- Vystupuje profesionálně a důvěryhodně.

- Má právo i povinnost pečovat o své zdraví a duševní hygienu tak, aby byl schopen poskytovat kvalitní a profesionální sociální služby.
- Zodpovědně nakládá se svými kompetencemi při sociální práci a neutváří klienta závislým na sociální službě.

Na poli sociální práce se aktuálně vedou velké diskuze ohledně vzdělávání sociálních pracovníků, zda je příprava na výkon profese dostatečná. Tématu profesionalizace sociální práce se budu věnovat v podkapitole 3.4.

3.3 Formy a zaměření tradičních vzdělávání sociálních pracovníků

Další vzdělávání sociálních pracovníků se zaměřuje primárně na legislativní úpravu a prohlubování znalostí vztahujících se ke konkrétním cílovým skupinám. Nejvyužívanější nabídkou jsou specializační kurzy a semináře, především se jedná o jednodenní kurzy, které jsou zejména informačně zaměřené. Důvody jsou i praktické, protože zaměstnanci vnímají úzkou souvislost s praxí. Převážná část nabídky kurzů se zaměřuje na informace, nikoliv na dovednosti a jejich procvičování. Některé organizace zabezpečují pro své zaměstnance vlastní vzdělávání a reagují tak na konkrétní potřebu organizace. Další využívanou službou v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků jsou kurzy „na míru“, kdy zaměstnavatel zprostředkuje zaměstnancům kurz s konkrétní tematikou např. kurz první pomoci, krizové intervence. Často se tyto kurzy konají v sídle organizace a jsou zprostředkovány pro více zaměstnanců najednou, z důvodu úspory financí, času a diskomfortu v podobě dojíždění za vzděláváním.

3.4 Profesionalizace sociální práce

Výkon profese sociálního pracovníka závisí na mnoha vnějších faktorech, které tuto činnost přímo i nepřímo ovlivňují, např. nastavení sociální politiky státu, institucionální a legislativní podpora, ale i veřejné mínění a v neposlední řadě sociální klima dané společnosti a samotný klient. Sociální práce zažila velký boom v 90. letech jako reakce na novou dobu. Další vlnu pozornosti si sociální práce zasloužila v době vstupu České republiky do Evropské unie, kdy jednou z podmínek byly nutné změny v oblasti sociální politiky. Od té doby nedošlo k žádné zásadní strukturální změně. V oblasti formální či neformální regulace sociální práce nedošlo v posledních 10 letech k žádné výraznější změně a to přesto, že se společnost mění a vyvíjí a je zapotřebí na tyto skutečnosti reagovat. V odborných kruzích se vede již delší dobu

diskuze s tématem profesionalizace sociální práce přinášející návrhy obsahu implementace. Matoušek (2021) používá Greenwoodova kritéria pro hodnocení míry profesionality sociální práce, a to autoritu profese uznávanou jejími klienty, schválení ze strany společnosti, etická pravidla regulující výkon profese, kulturu profese udržovanou odbornou organizací a v neposlední řadě soubor systematicky propojených znalostí. Právě vzdělání a vzdělávání sociálních pracovníků se staly tématem vyžadující nezbytnou aktualizaci plánu vzdělávání a obsahu kurikula. Tomu nasvědčují i závěry projektu TAČR Univerzity Karlovy pod názvem Profesionalizace sociální práce v České republice. Výstupem projektu je publikace Oldřicha Matouška, Tatiany Matulaylové, Pavla Navrátila a Hany Pazlarové s názvem Profesionální způsobilost a vzdělávání v sociální práci. V publikaci upozorňují na nedostatek výzkumných projektů, nezbytnost úpravy kurikula a osnov terciálního vzdělání, absenci profesní organizace zastřešující sociální pracovníky s povinným členstvím a absenci profesního zákona.

4 Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků

V této kapitole vymezím pojem inovativní metody, předmět a cíle využívání těchto metod, zároveň nastíním možnosti využití těchto metod u sociálních pracovníků, zmíním i limity a překážky, s kterými se sociální pracovník a organizace může potýkat. Podrobně se budu zabývat metodami koučink, mentorink a stínování. Metody koučink a mentorink jsou velmi často využívané prostředky rozvoje zaměstnanců v soukromém sektoru. Dle Whitemore (2009) se stávají téměř povinnou výbavou vzdělávání manažerů a jejich rozvoje. Tyto dvě metody jsou často zaměňovány, proto vymezím i rozdíly mezi nimi. Stínování je další z metod, která může přinést nový pohled a být žádoucím impulzem pro změnu v rozvoji sociálních pracovníků.

4.1 Vymezení pojmu inovace a inovativní metody

Obecně lze termín inovace dle Čábalové (2011) vysvětlit jako určitou obnovu nějakého systému nebo jako zavedení něčeho nového. Ministerstvo obchodu a průmyslu Národní inovační strategie České republiky uvádí definici inovace, jak ji chápe Evropská komise: jako obnovu a rozšíření škály výrobků a služeb a s nimi spojených trhů, vytvoření nových metod výroby, dodávek a distribuce, zavedení změn řízení, organizace práce, pracovních podmínek a kvalifikace pracovní síly. Dle Rýdla (2003) jsou inovace neoddelitelnou součástí společnosti rozvíjející podnikatelského ducha, tvořivost a představitost i ochotu riskovat. Na nejednotnost využívání slova inovace upozorňuje např. Skalková (2007), která definuje inovaci jako rozvoj a praktické zavádění nových prvků do edukačního systému, která se může týkat obsahu, metod nebo změn těžiště hodnot. Podobně nahlízejí na inovace Průcha & Veteška (2012) z pohledu andragogiky jako kvalitativní změnu v cílech, obsazích, metodách, formách, které v konečném důsledku zvyšují kvalitu vzdělávacího procesu výchovy a vzdělávání dospělých, jak už v teorii, nebo podnikatelské praxi výchovně-vzdělávacích institucích či organizacích. „Zajímavý pohled na pochopení inovací představuje teorie tzv. inovačního paradigmatu“ Čábalová (2011, s.70), kterou znázorňuje obrázek 3 Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání. „Inovace sebou nesou potenciál budoucnosti, neboť vzdělání a výchova je ve shodě s demokratickými hodnotami, humanismem a rozvojem kultury a techniky“ (Čábalová 2011, s71).

Obrázek 3 Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání



Zdroj: Čábalová (2011, s. 70) Pedagogika

Dle výše uvedených definic můžeme považovat inovativní metody jako metody, které využívají netradičních, aktivizujících prvků za účelem rozvoje, pokroku, ať už ve strategii, způsobu nebo pojetí práce vedoucí k rozvoji případně žádoucí pozitivní změně. Dle Haberleitner, Deistler & Ungvari (2009) můžeme rozvoj vnímat na osobní či profesní úrovni. V této práci budu přihlížet k oběma úrovním rozvoje, které se vztahují k přehledu kompetencí sociálního pracovníka dle Havrdové uvedených v kapitole 1.2.

Klíčovým momentem pro oblast rozvoje sociálních pracovníků je identifikace konkrétních potřeb, tedy:

- co chceme změnit, ovlivnit, inovovat nebo edukovat,
- z jakého důvodu a s jakým cílem,
- možnosti zpětné vazby, měřitelnost a prospěšnost,
- zda je technika vhodná pro danou organizaci, daného zaměstnance.

Všechny tyto a řada dalších otázek by měly být zodpovězeny dříve, než proces vzdělávání začne, aby měl smysl a přinesl žádoucí výsledky.

4.2 Koučink

Koučink je dnes již hodně využívanou technikou pro zvýšení výkonu, efektivity a řízení práce, ale i otevření lidského potenciálu a práce se silnými stránkami jednotlivce, případně skupin (týmů). Koučink skrývá velký potenciál v oblasti profesního nebo osobního rozvoje. Dle Whitmore (2019) se pohled na člověka v organizaci pomalu mění a nutí přemýšlet spíše z perspektivy potenciálu nikoliv výkonu. V této podkapitole se zaměřím na koučink jako potenciální alternativu rozvoje sociálních pracovníků. Vymeším základní pojem, podívám se na historii koučinku. Dále představím základní přístupy koučinku a pokusím se na ně nahlédnout z pohledu uplatnění a implementace do pracovního prostředí sociálních pracovníků.

4.2.1 Historie koučinku

První jednoduchou metodu koučování představil ve své publikaci *The Inner Game of Work* Tim Gallwey v 70 letech 20. století. Metoda *Inner Game* vznikla ve Velké Británii v oblasti sportu především tenisu, lyžování a golfu. Později se rozšířila i mezi další sportovní odvětví. Hlavní myšlenkou bylo poukázat u sportovce na stav jeho mysli a vnitřní nastavení, nejen stav těla. Koučování v pojetí Gallweye je postaveno na překonání vlastních překážek a bariér, které jsou často mnohem silnějším soupeřem než hráč na druhé straně tenisového hřiště (Whitmore, 2019). Později společně J. Whitmorem rozšířili koncept koučinku z oblasti sportu i do podnikání. Koučink se uplatňuje především při zvyšování a maximalizaci výkonu, efektivnějším vedení týmů a odemykání lidského potenciálu. Koučink se stal fenoménem a prochází neustálým vývojem. To dokazuje rozšiřování do dalších oblastí působení a vzniku nových škol. Především díky vlivu zahraničních korporátních společností se koučink dostává v 90 letech i do České republiky.

4.2.2 Definice pojmu koučink

Definice dle ICF federace koučů: „Profesionální koučink je trvalý profesionální vztah, který podporuje klienty vytvářet výsledky, které je naplňují v jejich osobním a profesionálním životě. V procesu koučování si klienti prohlubují schopnost učit se, zlepšují svůj výkon a zlepšují kvalitu svého života.“ Etický kodex federace koučů definuje koučink jako „partnerství s klientem v myšlenky podněcujícím a tvořivém procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu.“ Neenan & Palmer (2015) představuje

koučink jako cestu k využívání potenciálu, zvyšování výkonnosti, zlepšování osobní pohody a dosahování výsledků. Dle Whitemore (2019) koučování znamená vytvářet podmínky pro učení se a růst.

Výše uvedení autoři se v interpretaci koučinku shodují na třech stěžejních podmínkách úspěšného koučování:

- kvalita vztah kouče a koučovaného,
- správné kladení otázek,
- odpovědnost koučovaného za výsledek procesu.

4.2.3 Metody a přístupy v koučinku

Koučink prochází stále dynamickým vývojem. Je obohacován o nové poznatky z oborů psychologie, psychoterapie, ale i z neurovědy a fungování mozku. Tyto poznatky přispívají ve snaze dále rozvíjet a zdokonalovat i samotné techniky koučinku. Koučink se specializuje a zaměřuje na konkrétní oblasti rozvoje. Podle hloubky a vlivu působení se můžeme setkat s rozlišením na transakční, transformační a transpersonální koučink. Transakční koučink se pohybuje na úrovni našeho chování. Lze tedy docílit uvědomění si nežádoucího chování a důsledků. Transformační koučink pracuje se odhalením a ponořením se do hlubších vrstev vlastních schémat a vzorců. Transpersonální koučink pracuje s přesahujícím obsahem lidského bytí, vyšším smyslem i spiritualitou.

Ucelený a aktuální přehled hlavních přístupů přináší současná publikace Excellence in Coaching J. Passmore (2021):

- Metoda GROW
- Výsledkově orientovaný koučink
- Kognitivně – behaviorální koučink
- Metoda transpersonálního koučování
- Oceňující koučink
- Integrační koučink

Metoda GROW

Autorem této metody je J. Whitmore, který spatřuje podstatu koučování ve správně kladených otázkách. Předpokladem k efektivnímu výsledku u této metody je v první řadě orientace koučovaného na vnímání reality a odpovědnost. Vnímáním reality autor popisuje jako výsledek soustředěné pozornosti, koncentrace a jasného pochopení situace. Převzetím odpovědnosti za své myšlenky a činy se zvýší odhodlání je realizovat a budeme podávat lepší výkony. Dále upozorňuje na nepřevzetí odpovědnosti, ať už z důvodu nátlaku či vlastní neochoty, výkon ani situace se nezlepší. Nyní detailněji popíši metodu GROW.

G (goal) – stanovení cíle (krátkodobé, dlouhodobé)

Účelem tohoto kroku je ujasnit si a přesně definovat cíl nebo výsledek, kterého chceme dosáhnout, případně definovat dílčí cíle. Dle Whitmora (2009) je úkolem kouče pomoci koučovanému nastavit si cíle sám a především je přijmout za své. Cíle by měly být konkrétní, měřitelné, realistické s optimálním časovým harmonogramem, zároveň ale pozitivně zaměřené, správně pochopené, etické a legální. Důležitým prvkem pro správné nastavení cíle je vhodná náročnost – měly by být přiměřeně náročné. Dle Whitmora (2009) pokud cíl není náročný lidé nejsou motivováni ho dosáhnout. Cíl se stanoví na začátku koučovacího procesu a na začátku koučovací hodiny.

R (reality) – skutečný stav věcí

V této fázi dochází k ujasnění situace, kde se koučovaný nachází. Zásadním kritériem se stává objektivita. Kouč upřednostňuje deskriptivní komunikaci před hodnotící. Tato fáze vyžaduje dostatek času pro analýzu a zmapování situace.

O (options) – strategie, postupy

Předmětem této fáze nalezení je získat od koučovaného co nejvíce možností a návrhů k řešení situace. Kouč podněcuje koučovaného k různým možnostem s přihlédnutím ke všem pro a proti. Následně dochází k volbě nejvhodnějších z nabízených řešení.

W (What, when, who, will) – akce

Podstatou závěrečné fáze je vyústění v konkrétní rozhodnutí. Součástí této akce jsou konkrétní kroky směřující ke splnění stanoveného cíle, termín případně časový harmonogram dílčích aktivit.

Z pohledu silných stránek tuto metodu rozšiřuje Mühlfeit (2017) o faktor U (unikátnost) „kdo jsme“, který zohledňuje jedinečnost koučovaného. Pracuje tedy s modifikovaným modelem UGROW.

Metoda OSCAR

Metoda OSCAR je součástí k výsledkově orientovanému přístupu v koučinku. Meritem je snaha pomáhat koučovaným hledat řešení, spíše než se zaměřovat na problémy. Stavět na silných stránkách, spíše než na slabých stránkách. Hledat pozitivní cesty vpřed, spíše než hledět na překážky.

O (outcome) - výsledek

S (Scalling) - situace

C (Choices and Consequences) - volba

A (action) - akce

R (Review) - revize

Metoda SPACE

Teoretickým rámcem pro kognitivně – behaviorální koučink jsou racionálně emoční behaviorální teorie (REBT) vytvořena Albertem Ellisem a kognitivně behaviorální teorie (KBT) Aarona T. Becka. Cílem této techniky, na rozdíl od výsledkově orientovaného pojetí koučinku, je vyřešení problému. Kouč se s klientem zaměřuje na myšlenky a přesvědčení, která mohou být příčinou omezení a limitů v dalším rozvoji. Soustředí se tedy na přítomnost z důvodu porozumění problému a teprve poté se klient zaměřuje na budoucnost a formuluje svůj cíl. Kouč je zde více partnerem pro hlubší přemýšlení. Zejména u této techniky se ukazuje velmi úzká hranice mezi koučinkem a psychoterapií.

Metoda transpersonálního koučování

Transpersonální koučování vychází z poznatků transpersonální a humanistické psychologie. Pracuje s lidskou potřebou vyšších zájmů, s přesahem do oblasti spirituality. Dle

Maslowovy pyramidy potřeb pracuje se seberealizací, naplněním, sebeaktualizací, potřebou uznání a smyslu života. Zaměřuje se na hlubší identifikaci klienta sám se sebou. Dalším aspektem vycházejícím z tohoto pojetí je potřeba lidí pracovat v prostředí, které je v souladu s jejich vyššími zájmy, ale i se zájmy společnosti. Whitmore (2019) uvádí zodpovědnost vůči planetě, ekologii. Na rozdíl od kognitivně behaviorálního koučinku se zde pracuje více s intuicí, podporuje se klientova imaginace. Kouč může pomoci koučovanému vnímat problém jako příležitost ke změně, či k dalšímu rozvoji. Cílem kouče může být i uvědomění koučovaného, vidět v problému pozitivní potenciál k osobnímu rozvoji.

Integrační koučink

Integračním koučinkem nazývá Passmore (2021) techniku, která zahrnuje poznatky předchozích přístupů. Primárně byla navržena pro vrcholové manažery tzv. executive coaching, který je specifických odvětvím. Vytváření a rozvoj týmů, efektivní proces řízení, zároveň s přihlédnutím na rozvoj osobnosti samotného manažera. V USA 80 % manažerů má svého externího kouče.

4.2.4 Praktické využití koučinku k rozvoji sociálních pracovníků

Koučink umožňuje rozvoj v různých oblastech života a skrývá v sobě velký potenciál, který stále není zaměstnavateli v České republice dostatečně využíván. Tendence využívání koučinku ve firmách má vzrůstající tendenci a dnes je obvyklé především v korporátních společnostech. Koučink se stává součástí firemního rozvoje a vzdělávání, zde lze čerpat inspiraci pro využití u sociálních pracovníků. Existují školy a instituce, které nabízejí ve svém portfoliu služeb koučink, který může sloužit pro rozvoj sociálních pracovníků.

Potenciál rozvoje sociálních pracovníků:

- Osobní nebo profesní,
- jednotlivec, tým, kolektiv,
- zlepšení vztahů, komunikace, spolupráce na pracovišti,
- organizace – přijetí změny způsobu organizace, plánování práce,
- jako transformace,
- jako změna.

Témata vhodná pro koučování mohou být v oblasti soft skills – komunikace, kooperace, řešení konfliktů, aktivní přístup a kvalita vztahu s klientem. Kognitivně behaviorální přístup hojně pracuje se stresem a prokrastinací. Obecně pro pomáhající profese vidím koučink jako velmi vhodnou metodu k prevenci vyhoření. Příležitost nastavení aktivit vedoucích k duševní hygieně a osobní pohodě např. work – life balance. Dalších modelů využití koučinku v oblasti rozvoje sociálních pracovníků se nabízí několik a nebudou se výrazně lišit od využití koučinku pro jiné pracovníky v organizacích. Přistoupit k této metodě můžeme z různých pohledů a vše záleží na angažovanosti a zájmu nadřízených a vedoucích organizací tyto techniky využívat.

- Nadřízený ovládá techniky koučinku a využívá je v běžné praxi (Haberleitner at al., 2009)
- Sociální pracovník si na základě plánu vzdělávání sám volí koučovací téma, kterému se bude v rámci osobního rozvoje věnovat ve spolupráci s externím koučem
- Nadřízený doporučí sociálnímu pracovníkovi téma ke koučování
- Koučování týmů

Výše jsem zmínila možnosti uplatnění koučinku, které mohou podpořit rozvoj všech kompetencí sociálních pracovníků dle Havrdové uvedených v kapitole 1.2. Nezbytnou podmínkou pro aplikaci této techniky je podporující organizace a zájem o vzdělávání sociálních pracovníků a dále dostatek finančních prostředků organizace. V neposlední řadě motivace a zájem samotného sociálního pracovníka o vlastní rozvoj nebo změnu.

4.3 Mentorink

V této kapitole se budu věnovat další z inovativních metod rozvoje a tou je mentorink. Mentorink se stejně jako koučink další z možných forem profesního rozvoje. Dle Hroníka (2007) jsou dnes často součástí rozvojového plánu zaměstnanců. Prvky mentorinku můžeme sledovat už od pradávna v přirozené podobě předávání zkušeností a učení od starších členů kmene mladším.

4.3.1 Historie mentorinku

V této kapitole se zaměřím na vývoj mentorinku. Z podstaty výše uvedeného principu předávání zkušeností a učení vyplývá, že principy mentorinku jsou tu od pradávna. Petrášová, Prausová & Štěpánek (2014) poukazují na takový vztah již u filosofa Sokrata k Platonovi, Aristotela k Alexandru Velikému. Pojmenování mentor se objevilo 800 let př. n. l. v Homerově eposu Odysseus (Petrášová at al., 2014, s. 29). Když Odysseus odcházel do války, zanechal svého syna Telemacha na výchovu svému příteli Mentorovi, kterému důvěřoval. Ten mu byl po celou dobu učitelem, rádcem, průvodcem i přítelem. Tento středověký způsob učení spadá do středověkého cechovního systému výuky a učení. Mentoři byli označováni různými názvy: mistr, alchymista, cechovní mistr, řemeslník a mentorování jako učňové (Petrášová at al., 2014). Dnes se můžeme setkat s výrazy mentee, chránělec, svěřenec nebo mentorovaný, který je používán v této práci.

Přestože původní princip mentorinku pochází již ze starověku, od 70. let metoda zažívá renesanci. Došlo k zásadní změně vnímání mentorinku díky vědeckému rozvoji metody, vytvoření metodiky, formalizaci, strukturaci, podpoření metod a jejich přínosů výzkumy. Z těchto důvodů se jedná o novou a inovativní metodu, která pouze vychází z původního principu. První publikace věnované mentorinku se objevily mnohem později v 18. století. Dle Petrášové at al. (2014) je zde mentorink propojován s rozvojem kognitivních a emočních schopností, lídrovstvím a sociální integrací. Výzkum probíhal pod vedením Kathy Kramové, která se soustředila na kariérní postup zaměstnanců mimo vedoucí pozice. Představuje nový model mentorinku, který se rozšiřuje do všech oblastí. Nastává velký boom a mentorink se šíří z USA, kde vzniká první hnutí mentorinku postupně přes Evropu do celého světa. Díky velké oblibě a prosperitě této formy vzdělávání vznikají nové školy, které upravují své programy, inovují techniky a postupy aplikace mentorinku.

4.3.2 Vymezení pojmu mentorink

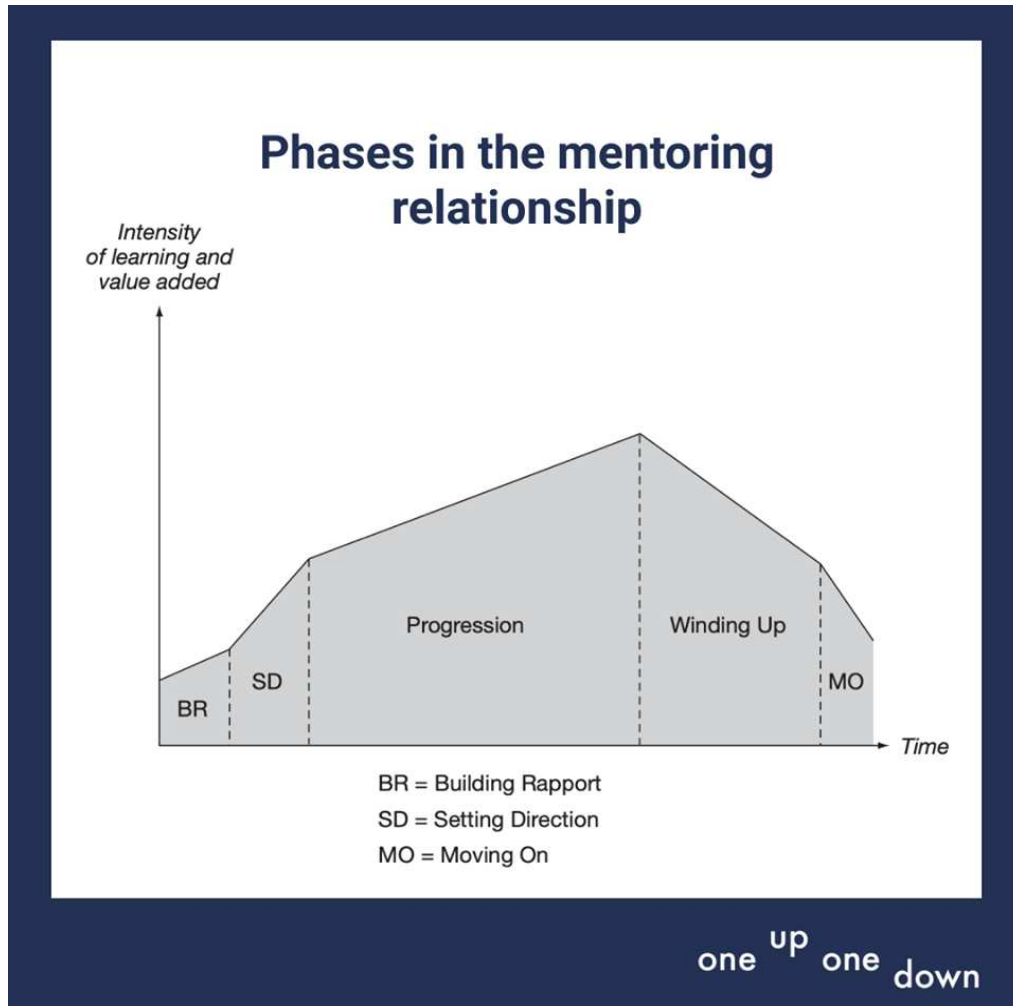
Dle České asociace mentorinku jde o profesionální vztah dvou osob založený na důvěře mentora a mentorovaného, kdy mentor předává své zkušenosti a znalosti a může působit jako průvodce mentorovaného v daném tématu. Díky přirozenému sdílení znalostí a dovedností, které zpravidla probíhá v praxi na pracovišti, pomáhá mentor nalézt mentorovanému správný směr či řešení. Tento proces probíhá i obráceně. V pojetí Šimkové, Ditrichové, Skříčkové, & Šrámkové (2020) je mentorink „kolegiální konzultování“, kde vždy jde o oboustranně dobrovolný vztah mezi mentorem a mentorovaným kolegou. Mentora vnímají jako inspirátora, podporovatele, který svého mentorovaného kolegu provádí určitou částí jeho profesní dráhy a nabízí mu své zkušenosti. Petrášová (at al. 2014) zahrnuje mentorink jako další z metod, kterou můžeme podporovat rozvoj potenciálu lidí, jejich schopností, sebevědomění a sebedůvěru. Zároveň doplňuje fungování vzájemného vztahu na principu rozvíjení méně zkušených jedinců, např. nových kolegů, osobami zkušenými (mentory). Další pohled na mentorink nabízí Brumovská & Málková (2010) jako blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci. Tuto definici však nelze vnímat jako všeobecné pravidlo, neboť ne vždy se jedná v roli mentora o staršího a neplatí, že by muselo jít o mezigenerační vztah. Zároveň je nutné dodat, že výše uvedená definice koresponduje s vlivem prostředí a podmínek, za kterých se mentorink realizuje. Primárně se jedná o místo organizace, případně prostory určené ke vzdělávání či přímo na pracovišti, ale jak uvádí Brumovská at al (2010) může být i mezi dětmi, typicky ze sociálně znevýhodněných prostředí.

4.3.3 Mentorinkový proces a jeho fáze

Jak již bylo zmíněno mentorink je proces, který se řídí určitými pravidly. Lazarová (2020) uvádí, že se jedná o proces kontinuální, dobrovolný, respektující a důvěrný, s definovanými cíli spolupráce. Názory na fáze procesu se různí a mnoho interpretů je uvádí rozlišně. Setkáme se s třífázovým modelem, který reprezentuje např. Lacina, Kominácká & Rozehnal (2016), u Zachary (2005) se setkáme s čtyřmi fázemi procesu a pětifázový model představuje, Megginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes & Suth Garrett-Harris (2016). Můžeme se setkat s procesem, který má devět fází a vystihuje ho spirála dle Petrášové at al (2014). I přes rozdílný počet fází procesu mentorinku se autoři v hlavních bodech vývojového procesu

shodují. Pro účely této práce vycházím z modelu dle Megginson at al (2016), který budu doplňovat o vhledy ostatních autorů. Celý proces mentorinku včetně jeho fází je znázorněn na obrázku 4 – Fáze mentoringového vztahu.

Obrázek 4 *Fáze mentoringového procesu*



Zdroj: Megginson at al. (2006, str. 20), *Mentoring in Action*

Než přejdeme k popisu jednotlivých fází procesu mentorinku je na místě uvést, co předchází započatí spolupráce. V různých publikacích se můžeme setkat s různou interpretací jako např. u Šimkové at al. (2020) tzv. fáze 0, Petrášová at al. (2014) upozorňuje na přípravu „před zahájením“ samotného procesu. Samozřejmým předpokladem takové spolupráce je dodržování etického kodexu. Pokud bychom přihlíželi k podmínkám v České republice potom použijeme Globální etický kodex EMCC pro kouče a mentory. Dalším z kroků je separátní vydefinování potřeb mentora a mentorovaného a rozsah a obsah požadované podpory. Petrášová at al (2014)

doporučuje zvážit frekvenci a způsob kontaktů, měla by být rozmyšlena i délka samotného setkání. Následně by mělo dojít ke vhodnému spárování mentora a mentorovaného. Závěrem by měly být provedeny nezbytné formální a administrativní úkony doplňuje Šimková at al. (2020).

První fáze – budování vztahu (Building rapport)

Tato fáze je velmi důležitá a zaměřuje se především na vybudování vztahu mezi mentorem a mentorovaným. Vzájemně by si mentor s mentorovaným měli sdělit svá očekávání a představy o průběhu vzájemného procesu a vztahu. Petrášová at al. (2014) také upozorňuje, že může nastat situace, kdy se zadavatelem stává třetí strana (zaměstnavatel, organizace). Potom záleží jak přesně a konkrétně jsou zadány cíle delegované na zaměstnance. Podstatné je pro tuto fázi vybudování a udržení důvěry uvádí Šimková at al. (2020) a zároveň dodává, že může dojít i k situaci, kdy z důvodu nenaplnění očekávání či vzájemné nedůvěry k vytvoření vztahu nedojde. V takovém případě je dle Megginson at al. (2006) vhodné ukončit vztah hned v počátku.

Druhá fáze – nastavení směru (Setting direction)

V této fázi dochází k stanovení cílů, jak krátkodobých, tak dlouhodobých. Mentor v této fázi pomáhá mentorovanému s vyjasněním cílů a dochází k definici, čeho chce mentorovaný dosáhnout. Šimková at al. (2020) dodává, že již v tomto okamžiku může mentorovaný získat první inspirativní náhledy. Zachary (2011) vymezuje několik bodů této fáze:

- a) přesné definování cílů,
- b) vymezení odpovědnosti,
- c) sestavení plánu aktivit,
- d) hodnocení úspěšnosti.

Šimková at al. (2020) do této fáze zahrnuje schopnost mentorovaného rozšířit svůj úhel pohledu na řešení, motivování k formulaci konkrétních postupů na cestě k cílům. Petrášová at al. (2014) nabízí využití různých technik od vypracování SWOT analýzy přes mentální mapu atd. Můžeme se setkat i s nejednotným názorem na pevné definování cílů. Dle Laciny (2016) at al. může pevné definování cílů mentorovaného limitovat v případě potřeby změnit cíle v průběhu procesu.

Důležitým okamžikem v této fázi dle Megginson at al. (2006) je, aby si i mentor ujasnil co od tohoto procesu očekává, co mu může tento proces přinést a čím ho může obohatit. Proces mentorinku by měl být obohacující pro obě strany.

Třetí fáze – Postup (Progression)

Tuto fázi provází především proces učení. Jedná se o nejdelší a nejzásadnější etapu mentorinku, jak znázorňuje schéma na obrázku č. 4. Dle Megginson at al. (2006) může tato fáze trvat okolo 6 měsíců i déle. S tímto tvrzením se shoduje i Petrášová at al. (2014). Dochází k procesu učení, kdy mentorovaný zpracovává úkoly, je vystaven novým situacím. Mentorský vztah se vzájemně utužuje. Mentor předává rady a spravuje mentorovaného s vlastní zkušeností a postupem. Mentorovaný si tyto aktivity osvojuje a probíhá vzájemná zpětná vazba. Tady se zúročí vzájemná důvěra ve vztahu a podpora mentora směrem k mentorovanému.

Čtvrtá fáze – Ukončení (Wind up)

Tato etapa procesu přichází v okamžiku, kdy mentorovaný dokončil své úkoly a naplnil své cíle. Mentorovaný nabývá kompetencí a dokáže je samostatně aplikovat ve své profesi. Ve vztahu mezi mentorem a mentorovaným probíhá vzájemná zpětná vazba. Šimková at al. (2020) popisuje toto období jako prostor pro závěrečnou reflexi přínosů, dojmů a sdílení zkušeností. Dle Megginson al al. (2006) je zapotřebí věnovat dostatek času i této fázi. Pokud by se přešla bez povšimnutí a poskytnutí relevantní zpětné vazby, mohl by se snížit efekt celého procesu. Na ztrátu motivace pro další pokračování v nabyté praxi upozorňuje Petrášová at al. (2014).

Pátá fáze – Moving on

V důsledku celého procesu se mění vzájemný vztah a přechází v kolegiální, případně přátelský. Mentor a mentorovaný se již stávají kolegy, kteří se i v budoucnu na sebe mohou obrátit pro radu nebo sdílení pracovních zkušeností.

4.3.4 Rozdíl mezi koučkem a mentorinkem

V předchozích dvou podkapitolách jsem se věnovala popisu koučinku a mentorinku. Z výkladu těchto dvou technik vyplývají zásadní rozdíly, v čem se od sebe tyto dvě techniky liší. Přesto jsou často veřejností zaměňovány, proto jsem se rozhodla základní diference uvést dle Passmore (2021) v následující tabulce 1 Rozdíly mezi koučkem a mentorinkem.

Tabulka 1 *Rozdíly mezi koučkem a mentorinkem*

	Koučink	Mentorink
Formalita	Více formální	Méně formální
Délka kontraktu	Kratší doba – 4-12 setkání od 2 do 12 měsíců.	Delší doba, nespecifikované množství schůzek.
Fokus	Větší zaměření na výkon.	Více zaměřené na kariéru.
Úroveň znalostí	Více všeobecné.	Více specifické.
Výcvik	Znalosti kouče z psychologie, terapie, HR.	Odborné znalosti v mentorované oblasti.
Focus	Individuální potřeby organizace.	Individuální potřeby jednotlivce.

Zdroj: Passmore (2021, s. 8) Excellence in Coaching

Další rozdíly můžeme pozorovat i v rolích kouče a mentora. Přehled rozdílů definovaných dle Mezinárodní federace koučů předkládám v tabulce 2 Rozdíly mezi koučem a mentorem.

Tabulka 2 Rozdíly mezi koučem a mentorem

Kouč	Mentor
Využívá zvědomování zkušenost klienta	Předává vlastní zkušenosti
Vede klienta k uvědomění si vlastních znalostí, případně nutnosti znalosti si doplnit	Předává znalosti
Umožňuje klientovi podívat se na situaci z různých úhlů pohledu, nepřináší vlastní názor.	Přináší a předkládá svůj pohled na řešení situace.
Podporuje klienta, aby našel, co je pro něho v danou situaci užitečné.	Podporuje mentorovaného, aby zkušenosti, které uzná za užitečné, zavedl do svého života jako schopnost.
Nemusí být expertem v dané oblasti.	Je expertem v dané oblasti.

Zdroj: Petrášová at al. (2014, s. 47) Mentorink forma podpory nové generace

Zatímco jsem v tabulce 2 Rozdíly mezi koučem a mentorem uvedla difference můžeme na druhé straně v těchto vztazích najít i společné prvky. Definované kompetence společné pro kouče i mentory dle Mezinárodní federace koučů:

- nastavení vztahu,
- aktivní naslouchání,
- práce s otázkami,
- nastavení cíle,
- přímá komunikace,
- rozvoj sebeuvědomění,
- plánovací akcí,
- řízení procesu a zodpovědnosti,
- etické jednání.

4.3.5 Praktické využití mentorinku

Šimková at al. (2020) předkládají možnosti využití mentorinku přímo u sociálních pracovníků. Předmětem mentorinku často bývá zavedení nového zaměstnance nebo přechod z jiné organizace. Dalším z impulzů pro využití mentorinku je získání nové kompetence, dovednosti zaměstnance nebo uvedení nové metodiky do praxe. Stejně jako u koučinku může být předmětem zakázky téma komunikace, jak se vypořádat s konflikty, zátěžovou situací nebo stresem při práci např. s problematickým klientem či náročnou sociální situací klienta.

4.4 Stínování

Jako další metodu jsem zvolila stínování, můžeme se také setkat s názvem shadowing. Tato metoda je jednou z nových metod využívaných v oblasti vzdělávání a pedagogiky. V České republice se můžeme setkat s několika úspěšnými mezinárodními programy v oblasti školství, kdy byla tato technika využita v kooperaci se zahraničními školami. Předmětem stínování je nahlédnout a sledovat pracovní postup, techniku a způsob práce jiného kolegy, odborníka a poté aplikovat do praxe vlastní. Dle Národního vzdělávacího institutu (dále jen NVI) je stínování velmi efektivní vzdělávací metoda. Stínování kolegy z jiné instituce umožňuje sledovat pracovní postupy, metody práce a jejich aplikaci přenášet do vlastní praxe. Současně tak lze reflektovat a kriticky zhodnotit vlastní metody a často i léta zaběhnuté způsoby práce a stereotypy. Koncept stínování přichází v padesátých letech 20. století. První, kdo publikoval tuto techniku na akademickém poli byl Tamai pro výuku angličtiny.

Stínování není jen technikou využívanou ve školství a pedagogice, lze se s ní setkat i v soukromém sektoru napříč obory. Pro zaměření této práce je výstižnější job shadowing, s kterým se setkáme v oblasti rozvoje, řízení kariéry a v zaměstnání. Stínování můžeme využít zejména k:

- zaškolení nového kolegy,
- změně pozice v rámci zaměstnání/organizace,
- zvýšení/získání nových kompetencí/dovedností.

Stínování může být realizováno, jak na domovském pracovišti organizace, tak na odloučeném pracovišti nebo po dohodě spřátelené organizace v podobě stáže. Pro zajištění stínování se mohou využít i vzdělávací agentury, které zprostředkují vhodnou organizaci a odbornou pozici pro stínování. I tato metoda rozvoje má určité náležitosti. Dle NVI je součástí takové spolupráce reflexe účastníků a kritické vyhodnocení. Pro zahájení procesu stínování je nezbytná vzájemná reciprocita a užitečnost pro obě strany. Délka stínování je zpravidla týden až deset dní. Obnáší důkladnou znalost pracovních postupů, pravidel a prostředí hostitele, včetně jazyka, aby náplň stínování byla vlastní práce, a ne vysvětlování základních informací. Také příprava stínování na straně hostitele je poměrně náročná na čas a program.

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

V rámci svého výzkumu zaměřeného na zjištění, jaké inovativní metody rozvoje využívají sociální pracovníci, jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu. V metodologické části práce popíši průběh provedeného výzkumu. Konkrétně se zaměřím na zvolený způsob a postup při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. V první části definuji výzkumný cíl a výzkumné otázky. Poté popíši výzkumnou metodu a techniku sběru dat, provedu charakteristiku výzkumného vzorku a uvedu etiku výzkumu.

5.1 Výzkumný cíl a otázky výzkumu

Ambicí této práce je zmapovat, jaké inovativní metody rozvoje využívají sociální pracovníci. V návaznosti na zdůvodnění v teoretické části této práce jsem se soustředila především na koučink, mentorink a stínování. Tyto techniky jsou inovativní a zároveň mohou být součástí profesního rozvoje a vzdělávání. Profesní rozvoj může probíhat v rovině rozvoje kompetencí pracovníka, rozvoje způsobu práce.

Výzkumným cílem této práce je zjistit **jaké inovativní metody rozvoje využívají sociální pracovníci**. Hlavní výzkumná otázka tedy vychází z výzkumného cíle. **Jaké inovativní metody rozvoje využíváte ve vaší organizaci?** Z hlavní výzkumné otázky vychází další dílčí otázky v souladu s teoretickou částí práce. Odpovědi na tyto dílčí otázky by měly naplnit výzkumný cíl této práce.

První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na průběh vzdělávání v organizaci. Druhá dílčí otázka směřuje na samotné inovativní metody rozvoje. Na základě těchto dílčích otázek vyvstaly další oblasti k dotazování ve strukturovaném rozhovoru. Přehled výzkumné části práce uvádím v Tabulce 3 Struktura výzkumné části práce. Na základě těchto dílčích otázek byla vytvořena podoba polostrukturovaného rozhovoru.

Tabulka 3 *Struktura výzkumné části práce*

Výzkumný cíl	
Zjistit jaké inovativní metody rozvoje využívají sociální pracovníci.	
Hlavní výzkumná otázka	
Jaké inovativní metody rozvoje využíváte ve vaší organizaci?	
Dílčí výzkumná otázka	Kategorie
1. Jak probíhá vzdělávání a rozvoj sociálních pracovníků ve vaší organizaci?	<ul style="list-style-type: none">• Zákonné podmínky• Plán vzdělávání• Participace• Finanční prostředky
2. Jaké inovativní metody rozvoje ve vaší organizaci využíváte?	<ul style="list-style-type: none">• Inovativní metody• Koučink• Mentorink• Stínování

5.2 Metody a techniky sběru dat

Vzhledem k výzkumnému cíli popsanému v předchozí podkapitole byla zvolena k realizaci tohoto výzkumu kvalitativní metoda výzkumu. Dle Hendla (2008) je tato metoda nejvhodnější pro zjištění subjektivních názorů informantů, protože jejím prostřednictvím můžeme zjišťovat, jak předmět výzkumu informanti prožívají, vnímají a hodnotí. Výhodou kvalitativního výzkumu je získání hloubkového popisu případů.

Kvalitativní metody zahrnují různé techniky sběru dat. K získání dat pro tento výzkum byla využita metoda dotazovací – polostrukturovaný rozhovor. Dle Hendla (2008) má polostrukturovaný rozhovor definovaný cíl a rámcovou strukturu, které se výzkumník drží. Tato struktura umožní lepší srovnatelnost získaných dat. Kvalitativní výzkum má i nevýhody, které uvedu v Tabulce 4 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu.

Tabulka 4 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none">- Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.- Umožňuje studovat procesy.- Umožňuje navrhnout teorie.- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.- Hledá lokální příčinné souvislosti.- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.	<ul style="list-style-type: none">- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí- Je těžké provádět kvalitativní predikce- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.- Výsledky jsou často snadněji výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Zdroj: Hendl (2008, s. 52) Kvalitativní výzkum

Jak je uvedeno v tabulce 4 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu výše kvalitativní výzkum má i své nevýhody. Získaná data kvalitativního výzkumu není možné zobecnit. Díky této skutečnosti není ambicí této práce generalizace a zobecňující popis zjištěných výsledků.

5.3 Výzkumný vzorek

Dle Vojtíška (2018) by měl být výběrový soubor homogenizovaný, to znamená, že jeho jednotlivé prvky by mělo téma výzkumu nějak spojovat. „Výzkumný vzorek je záměrný (nenáhodný) výběr – tj. cílem je vybrat respondenty s nějakým předem definovaným záměrem výzkumníka za účelem zastoupení výzkumníkem zvolených charakteristik.“ (Vojtíšek, 2018).

Kritéria pro zařazení respondentů do výzkumného vzorku:

- Základní výzkumný soubor tvoří sociální pracovníci, konkrétně sociální pracovníci, kteří splňují zákonné podmínky pro výkon profese a jsou definováni v podkapitole 1.1 teoretické části této práce.
- Dalším předem stanovaným kritériem byla doba výkonu profese minimálně 3 roky, a to z důvodu, abychom zabránili ovlivnění procesu rozvoje a vzdělávání procesem zaškolování a doplňování potřebných kompetencí, pro seznámení s novou pozicí. To znamená předpokládáme, že respondenti již znají prostředí a základní procesy v organizaci.
- Místo výkonu Praha. Sejně místo je vhodné pro případné diference v dostupnosti vzdělání, kurzů a seminářů. Plno vzdělávacích institutů sídlí právě v Praze, ohledně dostupnosti vzdělávání mají tedy všichni respondenti stejné podmínky.

Po vytvoření výběrového vzorku, který respektuje výše uvedená kritéria, byl proveden úvodní osobní rozhovor za účelem domluvení spolupráce. Vybráno bylo 7 respondentů z různých organizací. Vybraní respondenti byly seznámeni s obsahem výzkumného rozhovoru. Sběr dat probíhal v období leden až březen 2022. Rozhovory s respondenty byly, s jejich souhlasem, zaznamenávány za účelem přepisu do písemné podoby. Tyto rozhovory se konaly v uzavřeném nerušeném prostředí nebo na pracovištích respondentů. Na počátku každého rozhovoru byly respondenti seznámeni s výzkumem, průběhem výzkumného šetření a byla představena realizátorka výzkumu. Rozhovor se řídil předem připraveným strukturovaným scénářem, který byl doplněn o otázky vyplývající z rozhovorů. Dle potřeby se měnilo pořadí otázek. Každý rozhovor trval přibližně 35 minut.

5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Na základě výše uvedeného popisu byl vybrán následující výzkumný vzorek.

- sociální pracovníci v hlavním městě Praha, min. praxe 3 roky

Respondent 1 pracuje jako koordinátor rodinných konferencí, 3 roky praxe.

Respondent 2 pracuje jako referent sociální intervence 3 roky, předchozí praxe veřejný opatrovník, vedoucí denního nízkoprahového centra, 17 let praxe.

Respondent 3 pracuje jako referent náhradní rodinné péče OSPOD, 4 roky praxe.

Respondent 4 pracuje jako vedoucí denního nízkoprahového centra pro osoby bez domova, 5 let praxe.

Respondent 5 pracuje jako sociální pracovník azylového domu pro osoby bez domova, 3 roky praxe.

Respondent 6 pracuje jako sociální pracovník pro lidi s duševním onemocněním, 3 roky praxe.

Respondent 7 pracuje jako sociální pracovník pro aktivizaci rodin, 8 let praxe.

5.4 Etika výzkumu

Výzkum této práce byl proveden v souladu s etickými zásadami kvalitativního výzkumu. Dle Hendla (2008) je zapotřebí dbát především:

Osoba se zúčastní výzkumu pouze, pokud s tím souhlasí a dopředu musí být informována o průběhu a okolnostech výzkumu a nesmí jí být zatajeny žádné informace. Všichni respondenti projevili souhlas s účastí na výzkumu. Účastník musí být dále seznámen, že může účast na výzkumu kdykoliv ukončit. Přepisy rozhovorů byly výzkumníkem anonymizovány. Všechny údaje, které by mohly vést k identifikaci totožnosti respondentů, například jména, názvy organizace atd., byly smazány.

5.5 Diskuze

Všichni respondenti splňují zákonné podmínky pro výkon profese sociálního pracovníka popsané v kapitole 1. Ohledně kompetencí sociálních pracovníků dle Havrdové vyplývá, že pouze v případě jednoho respondenta se vychází při dalším vzdělávání z těchto kompetencí a jejich rozvíjení. V případě většiny respondentů další vzdělávání vychází z hodnocení rozvoje na základě, kterého se vybírá forma a podoba dalšího vzdělávání. Z provedeného výzkumu vyplývá, že další vzdělávání do značné míry naplňuje specifika vzdělávání dospělých tak, jak byla popsána v kapitole 2. Další vzdělávání sociálních pracovníků probíhá v rámci kurzů speciálně zaměřených pro tuto cílovou skupinu, a proto respektuje téma a problematiku sociální oblasti, navazuje na dokončené terciální vzdělání a předpokládá zkušenosti z praxe. Z pyramidy motivace vzdělávání dospělých naplňují respondenti převážně první stupně zaměřené na získávání informací, doplňování odbornosti a pracovní návyky. Ani v jednom případě u respondentů nebyla uvedena motivace individuálního požitku nebo zaměření na zvýšení výkonu. U sociálních pracovníků je motivací ke studiu v první řadě naplnění legislativních požadavků na jejich pozici. Z toho také vyplývá omezení, protože nad tento povinný rámec ve většině případů nebyli respondenti ochotni se dále vzdělávat. V souladu s Bloomovou taxonomií se vzdělávání primárně zaměřuje na informace. Převládající formou vzdělávání jsou kurzy a semináře, další formy jako konzultace, trénink a koučování jsou využívány okrajově. S výše uvedeným koresponduje i míra využívání inovativních metod sociálními pracovníky. Zkušenost s nějakou inovativní metodou v rámci praxe uvedlo 5 ze 7 respondentů. Respondenti, kteří měli příležitost se blíže seznámit s inovativními metodami uvedli žádoucí přínosy a aplikaci v praxi ocenili. V ostatních případech respondenti neznali inovativní metody nebo je nesprávně definovali, tudíž nebylo možné vnímat ani potenciální přínosy a oblast využití. V rámci dalšího vzdělávání žádný z respondentů neabsolvoval kurz se zaměřením na inovativní metody.

6 Analýza a interpretace dat

Nejprve byly vytvořeny audiozáznamy rozhovorů s respondenty. Každý z rozhovorů byl následně doslovně přepsán a byla provedena segmentace textu. Segmentace dle Hendla (2008) zahrnuje rozdělení dat do analytických jednotek. Z hlediska cílů výzkumu má nějaký význam. Přírozeným segmentem je dle Hendla (2008) odpověď na otázku. Dalším použitou technikou typickou pro kvalitativní výzkum je kódování. „Kódování nám pomáhá data popsat“ (Hendl, 2008, s. 228). Data výzkumu byla popsána a kategorizována. Po výše uvedených nezbytných krocích analýzy dat přichází fáze interpretace dat. Z důvodu zachování struktury popsané v podkapitole 5.1 budu interpretovat dílčí výzkumné otázky a zvolené kategorie. V závěru každé kategorie shrnuji zjištěné poznatky.

Dílčí výzkumná otázka 1

Jak probíhá vzdělávání sociálních pracovníků ve vaší organizaci?

- **Zákonné podmínky**

V této oblasti se ukázalo, že průběh vzdělávání sociálních pracovníků u všech respondentů naplňuje zákonné požadavky vzdělávání, a to minimálně 24 hodin za kalendářní rok. Respondenti dále shodně uvedli, že obsah a náplň vzdělávání je kontrolován pověřeným zástupcem organizace. Všichni respondenti se shodují, že náplň kurzů a seminářů musí korespondovat s náplní práce a cílovou skupinou. Všechny vzdělávací programy musí být akreditovány ministerstvem práce a sociálních věcí, tato skutečnost byla potvrzena u všech respondentů. Zástupci organizací respondentů dbají na dodržování zákonných podmínek pro vzdělávání sociálních pracovníků. V případě iniciativy sociálních pracovníků jsou někteří zaměstnavatelé ochotni umožnit vzdělávání nad zákonný rámec, za předpokladu že se vztahuje k náplni práce sociálního pracovníka nebo se vztahuje k cílové skupině.

Všichni respondenti dále doplňují a prohlubují své vzdělávání nad zákonný rámec z vlastní iniciativy. Samostudium uvedly 3 respondenti, 1 respondent dbá na osobní i profesní rozvoj účastí v psychoterapeutickém výcviku, 1 respondent prohlubuje své vzdělávání studiem vysoké školy, další z respondentů se účastní kurzů a seminářů. Jeden z respondentů podmiňuje vzdělávání nad zákonný rámec, pouze pokud to umožní zaměstnavatel. Další z respondentů by také uvítal větší časovou dotaci pro zákonné vzdělávání v rámci pracovní doby, oproti tomu

jiný respondent by navýšení zákonného vzdělávání vnímal jako zasahování do pracovního procesu.

- **Plán rozvoje a hodnocení**

Z rozhovorů vyplývá, že 6 z 7 respondentů mají plán rozvoje a vzdělávání. Jeden respondent uvedl, že plán rozvoje byl pouze v případě nástupu. Dále již nebyl aktualizován a zaměstnavatel k plánu nepřihlížel. R3: „No, když jsem nastoupila, tak to bylo vlastně tak, že jsme měli nějaký vzdělávací jako plán, ale jako tuším, že to bylo opravdu jenom jako po tom, co jsem nastoupila jako po zkušebce.“

R1: „Jo, vychází to vždycky z hodnocení zaměstnance, který se dělá jedno velký jednou za rok, většinou ke konci roku. Zhodnotí vlastně každé, já i nadřízená odpovídáme na nějaký otázky a vlastně hodnotíme tam uplynulý rok a potom se na základě toho, kde jsme se shodly a kde jsme se neshodly, domlouváme vzdělávání, který vlastně vychází z toho hodnocení na, kterým se domluvíme.“ R2: „Vždycky na začátku uděláme plán vzdělávání na ten rok. Kde uvedeme, v čem bychom se chtěli vzdělávat. Jaké bysme si chtěli doplnit okruhy nebo témata.“ R4: „Určitě já vždycky jako zjišťuji, jak se ten kurz těm pracovníkům líbil, protože mě to zajímá. Jestli se na ten kurz potom budu, nebo nebudu chtít přihlásit. Potom my máme vlastní vedoucí vzdělávání, která potom shromáždí nějaký evaluační dotazníky od těch účastníků toho kurzu. A na základě toho potom se pro další rok ty kurzy vybírají, jestli by o to ten zájem byl, jestli ten předchůdce byl spokojený, jo, aby se neopakoval x let kurzu, třeba není zájem.“ R5: „Hodnocení úplně neprobíhá, ale sdílíme si dojmy z kurzů a tak“. R6: „Každý rok vlastně dopředu si naplánujeme, co bysme nejvíc chtěli. A naopak na konci roku zase zhodnotíme, jestli to proběhlo.“

- **Participace**

Všichni respondenti participují na výběru vzdělávání. Volba výběru se u participantů liší. Někteří respondenti si volí na základě výstupů z hodnocení. Výstupem z hodnocení často bývá doporučení, které kompetence by bylo vhodné rozvíjet nebo oblast, které by se měl respondent dále věnovat. Všichni respondenti uvedli, že si vybírají vzdělávání, které souvisí s jejich profesí, výkonem práce či cílovou skupinou. 4 respondenti uvedli, že se jedná nejčastěji o specifika práce s cílovou skupinou. Zájem o legislativní novinky uvedli 3 respondenti. Další kritérium výběru je kvalita nabízeného kurzu. Všichni respondenti se shodují, že výběr kurzů

a seminářů je podmíněn akreditací vzdělávací instituce. Z výše uvedených poznatků vyplývá, že obsah dalšího vzdělávání se v případě respondentů zaměřuje na prohlubování již nabytých vědomostí a specializaci vztahující se k náplni práce sociálního pracovníka. Na nezbytnost specializačního dalšího vzdělávání upozorňuje Matoušek (2021), jak je uvedeno v kapitole 3 této práce.

- **Finanční prostředky**

Všichni respondenti uvedli, že se při vzdělávání a výběru seminářů a kurzů hledí na rozpočet. Finanční stránku jako limit ve vzdělávání a rozvoji uvedlo 6 respondentů. Jeden respondent uvedl, že jejich si organizace sama zajišťuje kurzy a tím vyjdou levněji. Přesto se musí vejít do předem naplánovaného rozpočtu na vzdělávání. V případě kurzů nebo dokonce inovativních metod (koučink, mentorink, stínování) uvádí finanční omezení všichni respondenti. Bohužel tato skutečnost se ukázala u většiny respondentů jako překážka zajímat se více o tyto metody v rámci zaměstnání. Jeden z respondentů uvedl „zkoušela jsem se zeptat na koučink, ale tam je problém peníze i čas. Kurz, co jsem si vybrala byl jednou za měsíc celý den, a to mi volno nedá, jako pracovní volno. No tak jsem si to zaplatila sama, brala jsem si na to dovolenou.“

Dílčí výzkumná otázka 2

Jaké inovativní metody rozvoje ve vaší organizaci využíváte?

- **Inovativní metody**

Z rozhovorů vyplývá, že se žádný respondent nesetkal s inovativními metodami v rámci terciálního vzdělání. Pouze dva respondenti uvedli, že se s inovativními metodami nesetkali v praxi. R2: „Na úřadě jsme se s ničím takovým nesetkali.“ R3: „Žádné nevyužíváme.“ Další z respondentů uvedli kromě koučink, mentorink a stínování ještě supervize a metodu Care zaměřenou na klienta. 2 respondenti uvedli účast na supervizích. R4 k supervizi dodává: „myslím si, že by bylo víc než vhodné uvést do zákona povinnost supervize pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách. Jednak jde o nástroj vzdělávání, osobního rozvoje a jednak by byli všichni zaměstnavatelé povinni supervizi umožnit. Jedná se o poměrně finančně náročnou aktivitu a pokud by byla povinnost daná zákonem, museli by zaměstnavatelé uvolnit i peníze na to zajištění.“ V případě čtyř respondentů byl zájem o inovativní metody podmíněný finančními prostředky a větší časovou dotací na vzdělávání. Např. R4 uvedl, na otázku, zda by měl zájem využívat nějaké inovativní metody „Jako další možnost uznatelného vzdělávání asi ano“. Z uvedených rozhovorů vyplývá, že organizace primárně nenabízejí sociálním pracovníkům rozvoj v podobě inovativních metod, neboť jsou limitováni nedostatkem finančních prostředků. A dále, jak uvádí R4: „Pokud by některý ze zaměstnanců chtěl využívat inovativní metody po vlastní ose a tím pádem nad rámec zákona, musel by asi myslím čerpat dovolenou, a to teda nevím v praxi, nikdy jsem to s nikým neřešila, což asi není pro zaměstnance atraktivní.“ Výše uvedené potvrzuje finanční i časové limity v rámci organizací.

- **Koučink**

Z rozhovorů vyplynulo, že ne úplně všichni respondenti znají správný význam a obsah této metody. R5: „Já ty názvy a slova zas tak moc dobře neznám. Takhle jak to jako je řečený, tak úplně to u nás uchopený není.“ Naopak jeden z respondentů se aktuálně setkal s touto technikou. R6: „Koučink jsme zrovna měli celkem nedávno. Bylo to v době covidu, takže jsme to měli vlastně jakoby napůl online. Jo, my z kanceláře plus tam byla připojená jedna kolegyně, která je jako metodička, která koučinkový semináře vede.“ Tazatelka v případě potřeby krátce seznámila s předmětem koučinku a respondent R4 reagoval: „Teď uvažuji o koučinku, ale spíše z hlediska vlastního osobního, než profesního rozvoje, i když to prostě souvisí, to je

neoddělitelně spjato.“ Další z respondentů R7 uvedl: „No tak já jsem byla na tom kurzu, jak jsem říkala. Chodila jsem tam rok. Musela jsem si brát dovolenou. Jednou za měsíc vlastně.“ S odkazem na teoretickou část práce se konkrétně jednalo o techniku SMART, kterou často využívá v práci s klienty. Zná i další některé techniky, které moc nevyužívá. Často si vzpomene na Work-life balance a dodává: „to si myslím, že by měl taky používat každý, to by kolegyně potřebovaly“. Respondent dále uvedl, že došlo k velkému přínosu a obohacení především v přístupu k práci jako takové. Koučink využívá, jak v práci s klienty, tak pro lepší organizaci své práce, ve vztahu k ostatním kolegům. Zároveň dodává: „ale jako byla to fakt práce na rok.“ R7: „Práce mě teď víc baví a hlavně klienti, teda některý se ke mě těší. Taky bych řekla, že některý věci teď tak neřeším. Vlastně se míň stresuju.“ Dále dodává, že si více udrží své hranice klientů a ti ji více respektují. Vlastních vynaložených prostředků ani času do rozvoje, konkrétně koučinku nelituje. Zároveň dodává: „mělo by se to udělat pro všechny sociální pracovníky, no skoro všechny zaměstnance, a hlavně ty vedoucí to ani neznají, teda některý.“ Respondent 7 potvrdil, díky své osobní zkušenosti, velký potenciál rozvoje této metody. S odkazem na teoretickou část této práce můžeme potvrdit potenciál rozvoje na profesní i osobní úrovni, ve způsobu práce tzn. jako změna v podobě transakčního koučinku.

- **Mentorink**

Mentorink záměrně využívají v jedné organizaci. R1: „Mentorink. Jednou za týden jsme se sešly nad situacemi, které přinesly rodinné konference a diskutovali jsme nad nimi, jak jsem to udělala já a co jsem mohla udělat jinak a jak. Další z respondentů uvedl: “ R4: „Tak mi to určitě nepojímáme takhle, že bysme vyloženě řekli, a tak a teď bude mentorink, ale určitě to využíváme v rámci zaučování. Ale je to interní spolupráce, kdy vlastně nemáme na to nikoho z venku. Vlastně to zaučování probíhá výhradně tou formou mentorinku. jo, kdy prostě ten nový zaměstnanec má přiděleného pracovníka, který ho zaučuje, fungují spolu a nějakým způsobem, až bych řekla, že vzájemně se učí. Co si budem povídat člověk zvenku může přinést nějaký nový pohled na věc, který mi už třeba nemáme, protože jsme v tom jako fakt dlouho, takže ten mentorink určitě nějaký formě tady využíváme.“ Respondent 7 díky zkušenostem z kurzu koučinku znal metodu mentorink i rozdíl mezi koučinkem, ale v praxi se s tím nesešel. Další 2 z respondentů uvedli neznalost mentorinku nebo nedokáží tuto techniku posoudit.

- **Stínování**

Přímou zkušenost s metodou stínování ve své praxi uvedl 1 respondent R1: „Na setkání s klienty chodíme někdy ve dvou s kolegyní a stínujeme se vzájemně, tak abychom pochytily co nejvíce od té druhé a mohly se vzájemně učit.“ Zároveň si tuto techniku pochvaluje a dodává: „že cokoliv, co nějakým způsobem pomůže je fajn.“ 2 z respondentů uvedli, že by měli zájem praktikovat tuto metodu a že by ji v praxi určitě využily. R2: „Stínovat práci na OSPOD, protože bych tam chtěla pracovat.“ R6: „Stínovat vedoucí Care projektu.“ Další 2 respondenti uvedli váhavý zájem: R4: „Asi by to bylo fajn, ale nedokážu posoudit“ R5: „Asi jo.“

Shrnutí, interpretace výsledků

Díky respondentům, kteří měli přímou zkušenost s některou inovativní metodou, byly zjištěny příznivé výsledky a přínosy těchto metod v praxi. Tyto přínosy a pozitivní výsledky se dotkly všech kompetencí. Zároveň u těchto kompetencí je možné využít všechny sledované inovativní metody. Výběr nejefektivnější metody záleží na předem definovaném cíli, který si sociální pracovník v souladu se zástupcem organizace stanoví.

V případě kompetence rozvoje účinné komunikace se jednalo především o efektivnější asertivní komunikaci. Využití metod mentorink a stínování je vhodné u sociálních pracovníků, kteří se chtějí inspirovat a využít mentora nebo zkušenějšího kolegu pro pohled, jak jednat s klienty. Koučink je vhodnou technikou v případě, pokud je komunikace slabou stránkou sociálního pracovníka a je vhodné zaměřit se na posílení této kompetence komplexněji. Pro posílení a osvojení kompetence orientovat se a plánovat postup je optimální metodou koučink, jehož techniky (uvedené v kapitole 4.2) se přímo zaměřují na plánování postupu, konkrétně metody GROW a SMART. Mentorink a stínování jsou vhodným řešením pro sociálního pracovníka, který přechází na novou pozici, kde je zaveden konkrétní postup. Kompetence zasahovat a rozšiřovat služby jsou mentorink a stínování technikou pro osvojení, zaučení. Koučink nabízí sociálnímu pracovníkovi možnost nahlédnout na další jiné alternativy, dosud případně nevyužívané možnosti. Kompetence přispívat k práci organizace – aktivním využíváním inovativních metod a proaktivním nastavením cílů přispívá sociální pracovník nejen organizaci, ale i klientům, a především sám sobě. Kompetence odborně růst je závislá především na motivaci a ochotě sociálního pracovníka, jak dalece se chce rozvíjet a co je ochotný svému rozvoji věnovat. Zda se bude spoléhat pouze na zákonem stanovené vzdělání nebo věnuje svému profesnímu a osobnímu rozvoji více času a případně prostředků. Ostatně,

jak vyplývá z výzkumu někteří sociální pracovníci jsou ochotni pro osobní a profesní rozvoj čerpat dovolenou a investovat nemalé finanční prostředky. Někteří upozorňují na nepružnost systému, který se pro ně v daný okamžik stává limitem pro svůj profesní rozvoj. Obecně můžeme stínování a mentorink využít především v případě zaučování na novou pozici, osvojení nového postupu práce. Dále se domnívám, že tyto dvě metody jsou vhodnou podporou, kdy sociální pracovník může vidět zkušenějšího kolegu řešit konkrétní situaci při práci. Sociální pracovník si může se zkušenějším kolegou natrénovat určité situace a nabýt tím jistotu a sebevědomí při práci. Koučink může nabídnout posun, změnu v hlubším rozměru dle individuálního nastavení sociálního pracovníka. Vše výše uvedené se může uskutečnit pouze v případě ideálních podmínek na pracovišti, kde je dostatek finančních prostředků na aplikaci inovativních metod a dostatek času na zavedení a praktikování. Jak vyplynulo z výzkumu organizace nejsou dostatečně připravené a nemají dostatek prostředků na využívání těchto metod. V první řadě se potýkají v nedostatkem financí na vzdělávání. Možným řešením je navýšení rozpočtu do sociální oblasti a využívání dotačních programů. Složitý byrokratický proces bohužel často bývá překážkou na straně organizací. Další zásadní překážkou je nedostatečná časová dotace na vzdělávání. Otázkou je, v případě vyšší časové dotace na vzdělávání, zda by bylo možné po dobu nepřítomnosti zaměstnance zabezpečit chod v organizaci. Dalším limitem, který vyplynul z výzkumu je zájem sociálních pracovníků nebo organizací o praktikování inovativních metod. V této souvislosti spatřuji příležitost Profesní komory sociálních pracovníků ke zprostředkování pozitivních přínosů těchto metod formou konferencí, seminářů a zpráv.

S odkazem na teoretickou část a výzkumné šetření této práce vyplývají zajímavé poznatky v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků. Jak bylo uvedeno v kapitole 4 inovativní metody přinášejí velký potenciál v oblasti profesního rozvoje sociálních pracovníků. Zaměříme-li se na kompetence sociálního pracovníka s využitím inovativních metod lze podpořit, zvýšit a zkvalitnit výstup všech kompetencí. V praxi sociálních pracovníků jsou inovativní metody spíše okrajovou záležitostí. Jako hlavní důvody jsou respondenty uvedeny nedostatečné finanční prostředky a malá časová dotace na vzdělávání. Osobně spatřuji jako hlavní deficit nedostatečnou informovanost přínosů těchto metod, a to především u vedoucích sociálních pracovníků. Vedoucí sociální pracovníci a zástupci organizací vytváří prostředí, které může být podpůrné a vést a iniciovat své zaměstnance k rozvoji. Na druhé straně je nutné zmínit, že současná situace v oblasti sociální práce není snadná. Úlohou vedení organizace je zabezpečit především provoz a fungování služeb klientům. Pokud se organizace potýkají s existenčními potížemi, snaží se zabezpečit základní úkony, poté je pro ně vzdělávání

zaměstnanců okrajovou záležitostí. Stejně tak je to se sociálními pracovníky, kteří jsou často demotivováni a přetížení.

Z výzkumu dále vyplynulo, že sociální pracovníci prohlubují své teoretické vědomosti, doplňují si informace především k problematice cílové skupiny, na kterou se specializují. Dalším zmiňovanou oblastí je legislativa. Sociální pracovníci často využívají kurzy, kde se mohou seznámit s legislativními novinkami. Na tuto potřebu reagují také vzdělavatelé, kteří své kurzy zaměřují na problematiku cílových skupin např. respondenti zmiňují psychiatrické minimum, dále legislativní novinky např. výklad zákona o hmotné nouzi. Především při nástupu do zaměstnání je velmi důležité zaměřit se na získávání a prohlubování znalostí, které není možné načerpat v rámci terciálního vzdělávání. V tomto období zaučování spatřuji velký potenciál pro mentorink a stínování. Respondenti uvedli přínos především v možnosti vidět již funkční model práce v praxi, měli možnost si pod vedením zkušenějšího kolegy vyzkoušet způsob práce a uvedli, že získali jistotu při práci a vnímali podporu. Tyto techniky vnímám jako alternativu k vzdělávání a využití těchto technik je spíše otázkou informovanosti, propojení a spolupráce různých organizací navzájem. V praxi by mohla k tomuto záměru posloužit právě profesní komora, která by mohla zastřešovat, dohlížet a propojovat organizace. Přípravná fáze projektu by byla nákladná, ale výsledek by podpořil aplikaci těchto metod, které by se mohly stát součástí vzdělávání sociálních pracovníků. V případě koučinku vyplynulo, že respondenti spíše neznají koučink, proto ani nemohou využít potenciál této metody. Naopak respondenti, kteří měli možnost koučink využít velmi ocenili přínosy, které korespondují s přínosy uvedenými v teoretické části této práce. Osobně si nemyslím, že by bylo vhodné tradiční formu vzdělávání zaměřenou primárně na získávání informací nahradit inovativními metodami. Získávání nových informací má v dalším vzdělávání sociálních pracovníků stále nezastupitelné místo.

Prvním krokem v aplikaci koučinku do praxe sociálních pracovníků spatřuji ve využívání metod (např. GROW, SMART, OSCAR) ke svým zaměstnancům, jak uvádějí Whitemore (2009) a Haberleitner at al. (2009) nadřazený ovládá techniky koučinku a využívá je v běžné praxi. To mě vedlo k zamyšlení, pro manažerskou a vedoucí pozici v sociální oblasti je dostačující bakalářské vzdělání, které neobsahuje výuku manažerských dovedností, mezi které patří i koučink a mentorink. Ty jsou osvojovány až v navazujícím magisterském studiu. To vede k otázce: „měli by mít vedoucí pracovníci, ředitelé organizací magisterské vzdělání?“ Potom by se dala předpokládat minimální znalost těchto technik z terciálních vzdělání vedoucích pracovníků v sociální oblasti.

Závěrem této diskuze uvádím, že inovativní metody mají své místo v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků, ale rozhodně nezastupují tradiční metody získávání nových informací, Přesto mohou být vhodnou alternativou v nástupu nového zaměstnance, či osvojování nové dovednosti např. formou mentorinku nebo stínování. Metodu koučink vnímám jako základní manažerskou dovednost u vedoucích pracovníků, tedy jako nadstavbu tradičního vzdělávání. Kombinací inovativních metod s tradičním vzděláváním se v případě vhodně zvolených stávají velmi efektivním nástrojem ke spokojenosti všech zúčastněných od sociálních pracovníků, organizace až po klienty.

Na závěr interpretace výsledků výzkumu uvádím tabulku 5 Přehledová tabulka přínosů a konkrétního využití inovativních metod rozvoje dle kompetencí a tabulku 6 Limity využívání inovativních metod a možná řešení, které výše uvedená zjištění shrnují.

Tabulka 5 Přehledová tabulka přínosů a konkrétního využití inovativních metod rozvoje dle kompetencí

Kompetence SP dle kapitoly 1.2	Zjištěná vhodná metoda	Konkrétní využití inovativních metod + přínosy	Potvrzeno respondenty
Rozvíjet účinnou komunikaci	Koučink Mentorink Stínování	- Efektivnější, asertivní komunikace	ANO
Orientovat se a plánovat postup	Koučink Mentorink Stínování	- Zaměření na konkrétní cíl	ANO
Zasahovat a poskytovat služby	Koučink Mentorink Stínování	- Aplikace naučených technik při práci s klienty	ANO
Přispívat k práci organizace	Koučink Mentorink Stínování	- Lepší organizovanost a efektivnost práce	ANO
Odborně růst	Koučink Mentorink Stínování	- Vyšší angažovanost a motivace v práci - Podpora sebevědomí	ANO

Tabulka 6 Limity využívání inovativních metod a možná řešení

Limit	Navrhované řešení
- Neznalost metod a jejich potenciál	- Úprava školních plánů a kurikula
- Finanční prostředky	- Navýšení rozpočtu do oblasti sociální práce - Dotační programy na vzdělávání a rozvoj SP
- Časová dotace na vzdělávání - Absence legislativní podpory	- Legislativní úprava dalšího vzdělávání SP
- Demotivace a nezájem sociálních pracovníků - Nepodpora zaměstnavatelem, organizací	- Podpora a implikace profesního zákona - Profesní komora zaštiťující a rozvíjející další vzdělávání SP - Konference - Setkání SP s možností sdílení přínosů a zkušeností inovativních metod

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit jaké inovativní metody rozvoje využívají sociální pracovníci. V první části práce jsem se zaměřila na teoretické poznatky vztahující se k tématu práce. V praktické části práce jsem provedla kvalitativní výzkum. Výzkumným šetřením v podobě strukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky se podařilo zjistit jaké inovativní metody ve své organizaci využívají.

Z poznatků uvedených v teoretické i praktické části vyplývá, že došlo k naplnění výzkumného cíle. Primárně se podařilo zjistit, jaké inovativní metody sociální pracovníci ve své organizaci používají. Zároveň s jakými přínosy a limity se v organizacích při aplikaci těchto metod setkávají. Využívané metody byly mentorink, koučink i stínování, dále supervize a metoda Care. Dále se podařilo nahlédnout do způsobu pojetí vzdělávání v organizacích a zda jsou vytvořeny podmínky pro aplikaci inovativních metod dalšího vzdělávání sociálních pracovníků. Ze zjištěných poznatků vyplývá, že podmínky nejsou dostatečné pro reálné využívání inovativních metod v organizacích. Uvedené organizace se potýkají s nedostatkem finančních prostředků a času pro realizaci. Vhodná podpora by byla v legislativním rámci, který by zahrnoval inovativní metody jako uznanou formu dalšího vzdělávání. Zároveň by bylo vhodné, aby se staly tyto metody součástí terciálního vzdělávání sociálních pracovníků. Profesní komora sociálních pracovníků by mohla zastřešovat vzdělávání. Výraznou podporou by byly datační programy z veřejných financí zaměřené na rozvoj a vzdělávání sociálních pracovníků. Jedním z nejvýznamnějších přínosů využití těchto metod vnímám zvýšení kvality a efektivity poskytovaných sociálních služeb. Aplikace těchto metod u respondentů v praxi potvrzuje potenciál a dokazuje konkrétní přínosy v kompetencích sociálních pracovníků.

Využití inovativních metod vede k podpoře sociálních pracovníků, k jejich samostatnosti, sebevědomí a celkové spokojenosti v pracovním i soukromém životě. Tyto techniky mohou být příležitostí k nastavení aktivit vedoucích k duševní hygieně a osobní pohodě, která je předpokladem dobře vykonané práce i jako prevence syndromu vyhoření. V neposlední řadě mohou vést ke snížení stresu a podpořit komunikaci, kooperaci nebo řešení konfliktů na pracovišti i s klienty. Dále mohou poskytnout sociálnímu pracovníkovi získat nadhled a inspiraci v jiném způsobu fungování v ostatních organizacích a snížit riziko zaběhlých nežádoucích pracovních stereotypů. Zavedení inovativních metod a jejich aplikace do praxe by mohla být jedním z faktorů, který může vést ke zvýšení prestiže sociální práce.

Zdroje

- BENEŠ, M. (2014) *Andragogika*. Praha: Grada
- BRUMOVSKÁ, T., & MÁLKOVÁ, G. (2010). *Mentoring. Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál
- ČÁBALOVÁ, D. (2011) *Pedagogika*. Praha: Grada
- ELICHOVÁ, M. (2017). *Sociální práce. Aktuální otázky*. Praha: Grada
- HABERLEITNER, E., DEISTLER, E. & UNGVARI, R. (2009). *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada
- HAVRDOVÁ, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium
- HRONÍK, F. (2006). *Rozvoj a vzdělání pracovníků*. Praha: Grada
- KOLÁŘ, Z., & VALIŠOVÁ A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada
- KVĚTENSKÁ, D., (2009). *Úvod do sociální práce pro pomáhající profese*. Praha: Gaudeamus
- LACINA, L., KOMINÁČKÁ, J. & ROZEHNAL, P. (2016). *Příručka mentoringu: Posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal
- LAZAROVÁ, B., (2010). *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. Pedagogika*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, roč. 55, 3-4
- MEGGINSON, D., CLUTTERBUCK, D. & GARVEY, B. (2006). *Mentoring in Action: A practical Guide for Managers*. London: GBR: Kogan Page Ltd.
- MALACH, J. (2003). *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MATOUŠEK, O., (2021). *Profesní způsobilost a vzdělávání v sociální práci*. Praha: Karolinum
- MEGGINSON, D, LANCER, N. & CLUTTERBUCK, D. (2016) *Techniques for Coaching and Mentoring*, Devon: Florance Production, Ltd.
- MÜHLFEIT, J. (2017). *Pozitivní leader*. Praha: Management Press

- MUŽÍK. (2011). *Andragogická didaktika: Řízení vzdělávacího procesu* Praha: Wolters
Kulwer
- NAVRÁTIL, P. (2001) *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Zeman
- NEENAN M. & PALMER S. (2015) *Kognitivně – behaviorální koučink v praxi*. Brno:
MotivPress.
- PALÁN, Z. (2002). *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia,
- PASSMORE, J. (2021). *Excellence in Coaching. Theory, tools and techniques to achieve*.
- PETRÁŠOVÁ, M.A., PRAUSOVÁ, I. & ŠTĚPÁNEK, Z. (2014) *Mentorink - forma podpory
nové generace*. Praha: Portál.
- PLAMÍNEK, J. (2014) *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- PRŮCHA J. & VETEŠKA, J. (2012) *Andragogický slovník*. Praha: Grada
- RÝDL, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV
- SKALKOVÁ, J. (2007) *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- WHITMORE, J. (2009). *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha:
Management Press.
- ZACHARY, L. J. (2011). *The mentors guide. Facilitating Effective learning relationships* San
Francisco: Jossey-Bass.

Internetové zdroje

Česká asociace mentorinku

<http://www.asociacementoringu.cz>

Etický kodex - EMCC Czech republic

<https://www.emccczech.cz/standardy-a-etika/eticky-kodex/>

Etický kodex ICF

<https://www.coachfederation.cz/eticky-kodex-icf>

Etický kodex sociálního pracovníka České republiky

https://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex_Profesn%C3%AD%20svaz_verII.pdf

Memorandum Evropské unie k celoživotnímu vzdělávání

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>

Musil, J. (2010), *Typologie pojetí sociální práce*. Masarykova univerzita.

<https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/SPR101/um/prispevek.pdf>

Vojtíšek, P. (2018) *Výzkumné metody*. Vyšší odborná škola sociálně právní

https://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta%20V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

Zákony

Vyhláška č. 505/2006 Sb. (2006)

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (2006).

https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce (2006).

https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006

Přílohy:

Seznam tabulek

Tabulka 1. Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem.....	40
Tabulka 2. Rozdíly mezi koučem a mentorem.....	41
Tabulka 3. Struktura výzkumné části práce.....	45
Tabulka 4. Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu.....	46
Tabulka 5. Přehledová tabulka přínosů a konkrétního využití inovativních metod.....	58
Tabulka 6. Limity využívání inovativních metod a možná řešení.....	58

Seznam obrázků

Obrázek 1. Pyramida celoživotního učení.....	17
Obrázek 2. Pyramida motivace učení.....	18
Obrázek 3. Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání.....	28
Obrázek 4. Fáze mentoringového procesu.....	37

Rozhovory_respondenti.docx na doprovodném CD

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Eva Říčařová, DiS.

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Název práce: Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků

Vedoucí práce: PhDr. Petr Vojtíšek, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2022

Počet znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace:

Ostatní text:

Celkový počet znaků:

Počet pramenů z literatury:

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF: bc_ricarova.2022.pdf

Text práce ve formátu DOC nebo DOCX: bc_ricarova_2022.docx

Posudek vedoucího/oponenta bakalářské práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky: Eva Říčařová, DiS.

Obor studia: Sociální politika a sociální práce

Název práce: Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků

Vedoucí práce: PhDr. Petr Vojtíšek, PhD.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 62

Počet stránek příloh: 0 (doprovodné CD s výzkumnými daty)

Počet titulů v seznamu literatury: 35 (bez odkazů na legislativu)

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření

	x			
--	---	--	--	--

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

Práce s odbornou literaturou a prameny

	x			
--	---	--	--	--

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

Formální zpracování

	x			
--	---	--	--	--

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice

	x			
--	---	--	--	--

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

	x			
--	---	--	--	--

(publikace, referáty, apod.)

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaké jsou hlavní překážky v rozvoji inovativních metod vzdělávání sociálních pracovníků v praxi?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Práci lze považovat za zdařilou vzhledem k dobrému zaměření a zúžení tématu, kterému mohlo být věnován dostatek prostoru jak v rámci empirického zkoumání, tak i ve výstupech z něj. Silnou stránkou práce je jistě vhodně zvolená strategie a dobrý výběr tématu, které lze považovat za závažné s ohledem na stávající legislativu a akreditační praxi v dalším vzdělávání sociálních pracovníků, které inovativním metodám vzdělávání zatím kladou spíše překážky. Trochu více pozornosti mohlo být věnováno otázkám diskuse a doporučením pro praxi. Práce však obecně naplňuje požadavky na bakalářské práce jak svým rozsahem, tak kvalitou zpracování.

Doporučení k obhajobě:

doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace:

výborně

Datum, podpis:

05.05.2022



* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno autora: Eva Říčařová
 Obor studia: Sociální politika a sociální práce
 Název práce: Inovativní metody rozvoje sociálních pracovníků
 Oponent práce: PhDr. Hana Hejná

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 54
 Počet stránek příloh: 0
 Počet titulů v seznamu literatury: 39

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příležitost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		x		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

(publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi):

Bakalářská práce v teoretické části je zpracována logicky, přehledně a obsahově přiléhavě. Text je pro čtenáře čtivý a odborně přínosný. Výzkumná část je zpracována pečlivě a zpracování dat je důkladné. Výsledky výzkumu jsou podrobně zformulovány a v Diskusi a Závěru čtenář najde návrh možností pro rozvoj inovativních metod v praxi i odborné přípravě. Formální zpracování odpovídá požadované normě. Chybí však v BP vyplněné bibliografické údaje. Hodnotím známkou 1.

Doporučení do soutěže o nejlepší diplomovou práci:

Celkově získané body do soutěže:

Doporučení k obhajobě:

doporučuji

Navrhovaná klasifikace:

výborně



Datum, podpis:

6.5.2022

* nehodící se škrtněte

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a