

**PRAXE JAKO NÁSTROJ ZVYŠOVÁNÍ KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍHO
PEDAGOGA V KONTEXTU PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Karla Koutná

Diplomová práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Ing. Karla KOUTNÁ, Ph.D.

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu pregraduálního vzdělávání.

Zásady pro vypracování:

1. Provedte analýzu literárních pramenů k danému tématu a na jejím základě zrekapitulujte současný stav poznání v oblasti kompetencí pomáhajících profesionálů (se specifickým zaměřením na sociální pedagogiku/sociální práci) možností jejich posilování v pregraduální přípravě.
2. Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvořte ideový a technický plán výzkumu. Pro zodpovězení výzkumných otázek provedte výzkum na relevantním souboru. Použijte metodu dotazníkového šetření a srovnávací analýzu.
3. Na základě výsledků výzkumu navrhněte opatření pro zkvalitnění posilování kompetencí formou projektu.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Belz, H; Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001.

Carroll, M; Tholstupová, M.(ed.). Integrativní přístupy k supervizi. Praha: Triton, 2004.

Havrdová, Z. Kompetence v praxi sociální práce. Praha: Osmium, 1999.

Hawkins, P; Shohet R. Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál, 2004.

**Knotová, D. Sociální kompetence edukátora [online]. [cit.2007-11-02] URL >
<http://www.cpds.cz/po401.pdf>**

Matoušek, O. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003.

Miovský, M.(ed.). Úvod do supervize: cyklický model. Sdružení SCAN, 2002.

Vičák, Z. Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005.

Švec, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Barbara Benická

Ústav pedagogických věd

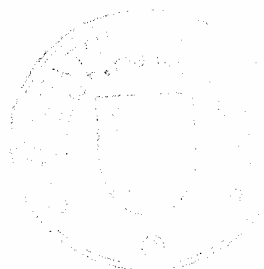
Datum zadání diplomové práce:

3. ledna 2008

Termín odevzdání diplomové práce:

30. května 2008

Ve Zlíně dne 3. ledna 2008



A handwritten signature in black ink, appearing to read 'V. Švec'.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

děkan

L.S.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Celá'.

Mgr. Jarmila Celá

ředitel ústavu

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu pregraduálního vzdělávání“ vypracovala samostatně a použila jsem jen pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

Ve Zlíně dne.....

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Práce se zabývá kompetencemi pomáhajících profesionálů. Uvádí jejich identifikaci (vědomosti, schopnosti a dovednosti, hodnoty) i způsoby měření a hodnocení. Obsáhlá část je věnována nástrojům posilování kompetencí během studia (supervize, koučink, mentoring s tutoringem) a je v ní vyzdvižen význam reflektované praxe pro efektivní přípravu na výkon profese.

Výzkumná část popisuje subjektivní vnímání získaných profesních kompetencí a jejich posun studenty sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně. Na základě jejich návrhů se snaží nalézt doporučení k efektivně vykonávaným studentským praxím budoucích sociálních pedagogů.

Abstrakt ve světovém jazyce

Competences of aiding professionals are topic of this thesis. It introduces their identification (knowledge, capability and skills, values) together with methods of its measurement and evaluation. A considerable part of the work deals with enhancing competences during training (i.e. supervising, coaching, mentoring and tutoring) and here also the importance of reflected practice in efficient training for professional performance is highlighted.

The research part describes subjective perceiving of gained professional competences and their changes due actions of students of social pedagogy at FHS UTB Zlin. By means of their suggestions an attempt is made to find out recommendations for effective practicing of future social pedagogues.

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. VÝVOJ, POJETÍ A DEFINOVÁNÍ POJMU KOMPETENCE.....	9
2. KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V SOCIÁLNÍ OBLASTI.....	14
2.1. SPECIFIKA HODNOCENÍ KOMPETENCÍ V SOCIÁLNÍ OBLASTI	15
2.2. STRUKTURA KOMPETENCÍ V SOCIÁLNÍ OBLASTI	19
2.2.1. VĚDOMOSTI V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	20
2.2.2. SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH.....	22
2.2.3. HODNOTY V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	24
2.3. IDENTIFIKACE, MĚŘENÍ A HODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ	27
2.4. NÁSTROJE POSILOVÁNÍ KOMPETENCÍ POMÁHAJÍCÍCH PROFESIONÁLŮ.....	33
2.4.1. SUPERVIZE	35
2.4.2. KOUČOVÁNÍ	39
2.4.3. TUTORING A MENTORING.....	41
2.4.4. PRAXE JAKO NÁSTROJ POSILOVÁNÍ KOMPETENCÍ V KONTEXTU PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
3. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	52
II. PRAKTICKÁ ČÁST	53
4. METODIKA VÝZKUMU	54
4.1. CÍL VÝZKUMU	54
4.2. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	55
4.3. VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
4.4. POUŽITÉ METODY	57
4.5. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	57
4.6. VÝSLEDKY.....	58
4.7. INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ	64
5. ZÁVĚR.....	68
6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
7. SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Sociální pedagogika je dynamicky se rozvíjející obor, který je již v současnosti pevně ukotven v systému společenských věd. Proto se pozornost zaměřuje na posílení společenského statusu profese sociálního pedagoga. Cestou k dosažení vyšší společenské prestiže oboru i profese je schopnost měřit efektivitu výkonu sociálního pedagoga (tj. popsání a přijmutí jednotného modelu hodnotícího získané i vrozené kompetence). To se sebou přináší intenzivnější zamýšlení se nad základními vlastnostmi, vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi, hodnotami a dalšími osobnostními předpoklady či kompetencemi, kterými by měl být vybaven sociální pedagog, aby byl ve svém oboru profesionálem.

Sociální pedagogika je relativně mladý obor s užší vědeckou základnou a zkoumání kompetencí sociálních pedagogů je v začátcích. Množství poznatků o kompetencích lze využít z blízkého oboru sociální práce.

Profese sociálního pedagoga je náročným povoláním, a proto je nutné se na ni kvalitně připravit. Studenti oboru sociální pedagogiky prochází během doby studia náročnou přípravou na budoucí povolání – rozšiřují své vědomosti, osobnostně dozrávají, vybavují se dovednostmi a schopnostmi, mění svůj hodnotový systém, posilují svou profesní způsobilost atd.

Místem, kde k těmto změnám dochází, je akademická půda školy a také terénní pracoviště, kde studenti absolvují předepsanou praxi. Ukazuje se, že místo, způsob, motivace a délka trvání praxe a následná její reflexe je nezastupitelná při formování profesních kompetencí studentů. Jednotlivé vysoké školy akreditovaných oborů sociální práce/sociální pedagogiky zachytily tento trend vyzdvižení významu studentských praxí a hledají způsoby jak ji zefektivnit. Vytvářejí modely hodnocení, hledají způsoby reflexe vykonaných praxí studentů a pořádají konference o významu praxí během studia.

Kompetencemi, které jsou důležité pro profesní výkon sociálního pedagoga a jejich získáváním (posilováním) během pregraduální přípravy studentů, se zabývá tato práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ, POJETÍ A DEFINOVÁNÍ POJMU KOMPETENCE

Původní termín „kompetence“ pochází z latinského výrazu *competens* tj. vhodný, příhodný, náležitý, a proto v nejširším významu slovem kompetence definujeme schopnosti a způsobilost chovat se určitým žádoucím, měřitelným způsobem.

Teprve roku 1959 R. White poprvé označil klíčové požadavky pro konkrétní pracovní pozice souhrnným termínem kompetence. K dynamickému studiu, identifikaci a rozvoji kompetencí došlo až počátkem 70. let 20. století na základě informační a technologické vyspělosti, globalizačních trendů a také změnou v hodnotové orientaci pracovníků (možnost seberealizace) (KUBEŠ, 2004). V téže době bylo realizováno množství výzkumů vztahujících se k problematice kompetencí, které byly vedeny snahou vnést do této problematiky jednotnou terminologii a vytvořit teoretický systém. Cílem bylo pracovní úspěšnost jednotlivců i týmů nejen vhodně popsat a změřit, ale také dokázat ji předvídat, monitorovat a modelovat. Tyto výzkumy probíhaly v rámci (MARKUS et al., 2005; in MLČÁK, 2005):

- **Psychologického přístupu**, který definoval osobnostní předpoklady pro určitou pracovní pozici,
- **Edukačního přístupu**, kdy cílem byl vývoj dovedností, standardů výkonu a odměňování,
- **Podnikatelského přístupu**, který vycházel z organizačních aspektů kompetencí.

Mezinárodně užívaný pojem „kompetence“ ale problematizuje značná terminologická nejednotnost i široké spektrum různých, někdy navzájem obtížně slučitelných pojetí a definic. Jak uvádí KUBEŠ (2004), množství přístupů, koncepcí a modelů kompetencí, které byly vytvořeny v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů v různých zemích, je více než 200. Celá situace je komplikována tím, že kompetence jsou poměrně dynamickým fenoménem (význam některých kompetencí se snižuje, jiných naopak dramatický vzrůstá; celá společnost se vyvíjí; zavádí se nové technologie).

Je zapotřebí zdůraznit, že v anglickém jazyce se s českým výrazem kompetence užívá jednak výraz „competency“ a jednak výraz „competence“. Toto jazykové odlišení v podstatě zakládá dvojí možné pojetí kompetence. Anglický výraz „competency“ představuje pojem, týkající se nějaké osoby, vztahuje se k rysům jejího chování, či k vnitřní kvalitě jednotlivce, které podmiňují jeho přiměřený výkon. Tento výraz vyjadřuje schopnost člověka dobře, precizně a rychle pracovat. Anglický výraz „competence“ naproti tomu představuje pojem vztahující se k oblasti práce, pro niž je daná osoba způsobilá, kterou je oprávněna vykonávat. Tento pojem označuje způsobilost, kvalifikaci, kompetentnost, potenciál, jež jsou vyžadovány pracovním místem (MLČÁK, 2005).

Značné rozdíly ve vymezení kompetencí jsou tedy mimo jiné způsobeny již tím, že se dostatečně nerozlišuje mezi pojmem:

• **Kompetence ve vztahu k osobě** (= competency), tj. ve vztahu ke schopnostem člověka vykonávat práci. Analýza kompetencí ve vztahu k osobám postupuje od specifických typů chování a seskupuje je do kompetencí.

• **Kompetence ve vztahu k práci** (= competence), tj. ve vztahu k souboru chování, jímž musí disponovat člověk, aby svou práci vykonával kompetentně. Analýza kompetencí ve vztahu k práci vychází z funkční analýzy, tj. z identifikace pracovních činností a na základě toho vytváří kompetenční standardy (MLČÁK, 2005).

GARAVAN A McGUIRE (2001; in MLČÁK, 2005) uvádějí inspirativní kategorizaci definic kompetencí i s příklady :

1. definice orientované na pracovníka:

- BOYATZIS (1982), přední popularizátor pojmu kompetence, tento pojem definuje jako „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“.
- BURGOYNE(1988) vymezuje kompetence jako „schopnost a ochotu plnit pracovní úkoly“.

- SPENCER (1990) pod tímto pojmem rozumí jakoukoliv „individuální vlastnost, která může být měřena nebo spolehlivě počítána, a která může umožnit výrazné odlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem“.
- MURPHY (1993) kompetence popisuje jako „jakýkoli osobní rys, vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním nebo mimořádným pracovním výkonem“.
- MANSFIELD (1999) definuje kompetence jako „zásadní charakteristiky člověka, které vedou k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu“.

2. definice orientované na práci

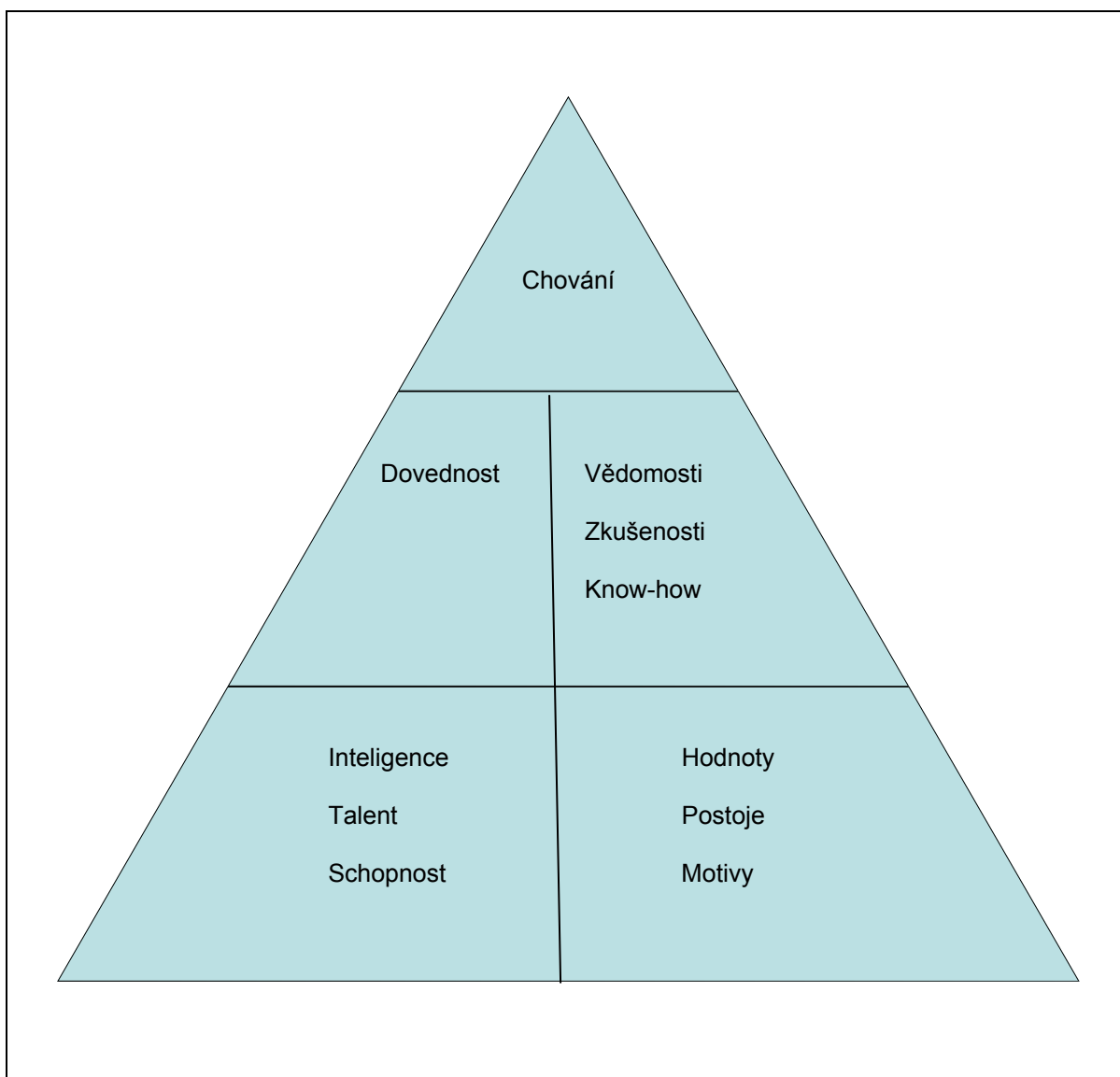
- NORHAUG a GRONFAUG (1994) definují kompetence jako „schopnost vykonávat činnosti v zaměstnání“.

3. multidimenzionální definice

- Britská Národní rada pro pracovní kvalifikace (NCVQ, 1997) vymezuje kompetence jako „schopnost aplikovat vědomosti a porozumění, praktické a kognitivní dovednosti k dosažení výkonu požadovaného standardy zaměstnání. To zahrnuje řešení problému a přiměřenou flexibilitu k vyrovnávání se s měnícími se požadavky“.

V odborné literatuře existuje řada pokusů o vyjádření struktury kompetencí. Poměrně často je uváděn hierarchický model struktury kompetencí (LUCIA a LEPSINGER 1999; in KUBEŠ, 2004). Tito autoři předpokládají, že kompetence ve smyslu manifestovaného chování jsou ve své základní vrstvě tvořeny inteligencí, talentem, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy člověka, na něž se napojuje vrstva dovedností, vědomostí, zkušeností a znalostí postupů typu know-how. Obě tyto vrstvy se pak projevují v chování, které tvoří vrchol celé struktury. Jejich pojetí přibližuje níže uvedený obrázek č. 1.

Obr. č. 1 Hierarchický model struktury kompetencí (LUCIA a LEPSINGER 1999; in KUBEŠ, 2004)



BELZ a SIEGRIST (2000) se oproti tomu pokusili na principech kompetenčního přístupu zobecnit a identifikovat sady klíčových kompetencí (= metakompetencí), které by měly univerzální platnost z hlediska efektivní výkonnosti v mnoha různých profesích a současně navrhnout různé postupy, metodiky a techniky jejich měření a rozvoje. V rámci klíčových kompetencí se tito autoři snažili harmonizovat nejdůležitější požadavky pracovního trhu s nejčastěji zastoupenými požadavky na zajímavé pracovní uplatnění. Navrhli následující sadu šesti metakompetencí seřazených od nejvýznamnějších k méně významným:

- 1. schopnost komunikovat a kooperovat**
- 2. řešení problémů a kreativita**
- 3. samostatnost a výkonnost**
- 4. schopnost přijmout odpovědnost**
- 5. schopnost přemýšlet a učit se**
- 6. schopnost zdůvodňovat a hodnotit**

Výhodou tohoto systému metakompetencí je snadný popis velkého množství pracovních pozic a funkcí, nevýhodou je paradoxně jejich obecnost a nspecifičnost.

Jak je patrné z předcházejících řádků je velmi těžké najít jednotnou definici pojmu kompetence. Odborná veřejnost, jak uvádí MLČÁK (2005), se také nedokáže shodnout zda mají kompetence dimenzionální povahu (tj. jsou u každého člověka na určité úrovni) nebo jsou typovým jevem (tj. buď u určitých lidí existují nebo nikoli). To vede k paradoxní situaci: většina organizací o kompetencích uvažuje spíše typově, nicméně je měří, jako by to byly dimenzionální konstrukty.

Podstatným znakem kompetencí je jejich vztah k osobnosti člověka i k požadavkům na vykonávanou práci. Důležité je si uvědomit, jestli pracovník disponuje kompetencemi pro výkon profese, je motivován je uplatňovat a především jestli mu organizace umožňuje je v daném prostředí použít.

2. KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

Kompetenční přístup (tzn. výběr nejlepšího uchazeče, vhodné řízení jeho pracovního výkonu, adekvátní odměňování, vzdělávání a kariérový rozvoj pracovníka na základě jeho kompetencí, sloužících k dosahování strategických cílů organizace) je možné v modifikované formě uplatnit i v sociální oblasti, která není primárně orientovaná na zisk.

Sociální práce/sociální pedagogika je obor, který je charakteristický svou interdisciplinárností. Velké množství pojetí, přístupů i aktivit oboru je velmi obohacující, ale také představuje překážku k přijetí jednotného kompetenčního modelu (kompetenčního přístupu) pro tuto profesi. V souvislosti s kompetencemi se setkáváme s řadou pojmů v různé míře obecnosti jako například: sociální kompetence, klíčové kompetence profese, profesionální kompetence, sociální dovednosti, osobnostní předpoklady, komplexní způsobilost. Terminologickou nejednotnost pojmu kompetence dokládají definice následujících autorů:

KASÍKOVÁ a VALIŠOVÁ (1994) vymezují kompetence jako přiměřené používání motorických, duševních a emocionálních způsobů chování, schopností, postojů a dovedností tak, aby bylo možno vyrovnat se s konkrétními a důležitými životními situacemi. Ve vztahu k pedagogovi je kompetence chápána jako vhodné profesní chování a jednání, umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je, rozumět procesům vývoje mládeže, být schopen týmové práce.

Profese sociálního pedagoga je založena na odborných interdisciplinárních znalostech předmětových, profesně pedagogických a pedagogicko-psychologických, ale také na osobnostních kvalitách (KNOTOVÁ, 2001). ŠVEC (1998) rozšiřuje, že kvalita edukátora je podmíněna také kvalitou jeho vzdělávání. Je spojována s profesionalitou, profesionálními kompetencemi. Profesní kompetence jsou chápány jako komplexní způsobilost k úspěšnému výkonu povolání. Zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, osobnostní charakteristiky. Mají stránku:

1. **obsahovou**,
2. **dovednostní** – psychopedagogické dovednosti, komunikativní, tvůrčí, metodologické, informační,
3. **osobnostní** – způsob uvažování o světě, pojetí života, hodnoty, kognitivní úroveň, autentičnost, akceptace, postoje, vztah, empatie, očekávání, nadšení pro obor, kultura jednání.

2.1. Specifika hodnocení kompetencí v sociální oblasti

Hodnotit pracovní výkon (a tak i kompetence sociálního pedagoga) v sociální oblasti je velmi problematické. Chybí jednotné standardy, metody i postupy hodnocení, dokonce samotná kategorie pracovní výkonnosti se nepoužívá. Je to dáno jednak tím, že činnosti sociálního pedagoga jsou pro svou komplexnost, improvizaci a kreativní povahu v podstatě těžko měřitelné, dále pak mnohé smysluplné a profesionální pracovní výkony sociálního pedagoga mohou vést k neefektivnímu a neúspěšnému výkonu (měřeno spokojeností klientů; příkladem může být etické dilema odebrat dítě z dysfunkční rodiny). Dalšími překážkami hodnocení pracovního výkonu pomáhajících profesionálů, tak jak je uvádí ADAM et al. (2000; in MLČÁK, 2005), jsou obecně neexistující důkladně propracované a obecněji přijímané představy o souboru relevantních pracovních rolí a spektru rozhodujících pracovních činností, které se liší v závislosti na ekonomických, společenských a politických podmínkách i vlastních tradicích sociální práce.

Profesní kompetence v sociální oblasti, jak je uvádí MLČÁK (2005), je možné z hlediska pracovních oblastí, v základním pojetí diferencovat na tři velké skupiny:

1. **kompetence ve vztahu ke klientům** (př. schopnost poskytnout emoční podporu),
2. **kompetence ve vztahu k pracovní organizaci a pracovnímu týmu** (př. rozumět struktuře, cílům, a hodnotám organizace),
3. **kompetence ve vztahu k systému sociálních služeb** (př. orientace v legislativě vztahující se ke konkrétní situaci klienta).

Další dělení profesních kompetencí je více praktické (MLČÁK, 2005):

1. **kognitivní kompetence:** vědomosti, intelektové schopnosti, poznávací styly;
2. **emocionální kompetence:** neuropsychická stabilita, empatie, citová regulace a kontrola;
3. **sociální kompetence:** percepční, komunikační, interakční kompetence.

Z hlediska zaměření profesních kompetencí je vhodné přijmout i jinou prakticky užitečnou kategorizaci kompetencí na:

1. **diagnostické kompetence** (rozpoznávací),
2. **intervenční kompetence** (zásahové),
3. **administrativní kompetence.**

Konkrétní a obsáhlý přehled kompetencí sociálních pracovníků na úrovni magisterského stupně vzdělání uvádí MATOUŠEK (2003), ty jsou zpracovány na podkladě doporučení Americké rady pro vzdělávání v sociální práci:

1. Uplatňovat dovednost kritického myšlení v pracovním kontextu, včetně dovednosti uplatňovat teorii v praxi.
2. Pracovat v souladu s etickými principy sociální práce a s ohledem na pozitivní význam odlišnosti.
3. Být schopen profesionálně využívat vlastní osobnost.
4. Rozumět rozličným formám a způsobům utlačování, znát strategie, jimiž se dá dosahovat sociální a ekonomické spravedlnosti.
5. Rozumět historii sociální práce, znát její současnou podobu a významná témata.
6. Uplatňovat své znalosti při práci s cílovými skupinami na všech úrovních.
7. Uplatňovat své znalosti při práci se specifickými problémy.

8. Kriticky analyzovat a uplatňovat znalosti biopsychosociálních činitelů, které ovlivňují vývoj jedince. Rozumět interakci mezi jednotlivcem a sociálními systémy různých úrovní.
9. Analyzovat vliv sociální politiky na život klientů, sociálních pracovníků i organizací poskytujících sociální služby. Prokázat schopnost ovlivňovat zásady sociální politiky.
10. Hodnotit výsledky relativního výzkumu a uplatňovat je v praxi. Umět navrhnout výzkumnou studii, analyzovat její výsledky a umět je sdělit jiným.
11. Umět zhodnotit empiricky vlastní činnost a činnosti jiných relevantních subjektů.
12. Dokázat komunikovat s různými typy klientů, kolegů a s veřejností.
13. Umět poskytovat supervizi a konzultace v oblasti vlastní specializace.
14. Umět pracovat ve struktuře organizace a v systému poskytování sociálních služeb a dokázat prosazovat nutné organizační změny.

V současné době se na území České republiky uplatňují dva systémy, které hodnotí profesní kompetence sociálních pracovníků. První z nich byl vytvořen na podkladě doporučení britské Národní rady pro profesní kvalifikace (NCVQ – National Council for Vocational Qualifications), který zpracovala HAVRDOVÁ (1999) do své Soustavy praktických kompetencí, které vymezuje jako funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.

Soustava praktických kompetencí (HAVRDOVÁ, 1999) je členěna do šesti základních kompetencí, které definuje a zároveň doplňuje kritérii hodnocení. Je určena jak studentům, tak i profesionálům sociální práce. Základní kompetence jsou následující (podrobněji viz příloha I.):

- 1. rozvíjet účinnou komunikaci** – schopnost účinně komunikovat s jednotlivci, skupinami, rodinami i komunitami;

2. **orientovat se a plánovat postup** – schopnost se zorientovat v potřebách, možnostech a porozumění, které klient a jeho okolí má, vymezit s nimi oblast a plán spolupráce;
3. **podporovat a pomáhat k soběstačnosti** – schopnost rozeznat silné stránky a možnosti klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost a sebeúctu;
4. **zasahovat a poskytovat služby** - znalost metod a systému služeb, schopnost je správně využívat ve prospěch klienta, pomáhat mu je přijmout a ukončit;
5. **přispívat k práci organizace**
6. **odborně růst.**

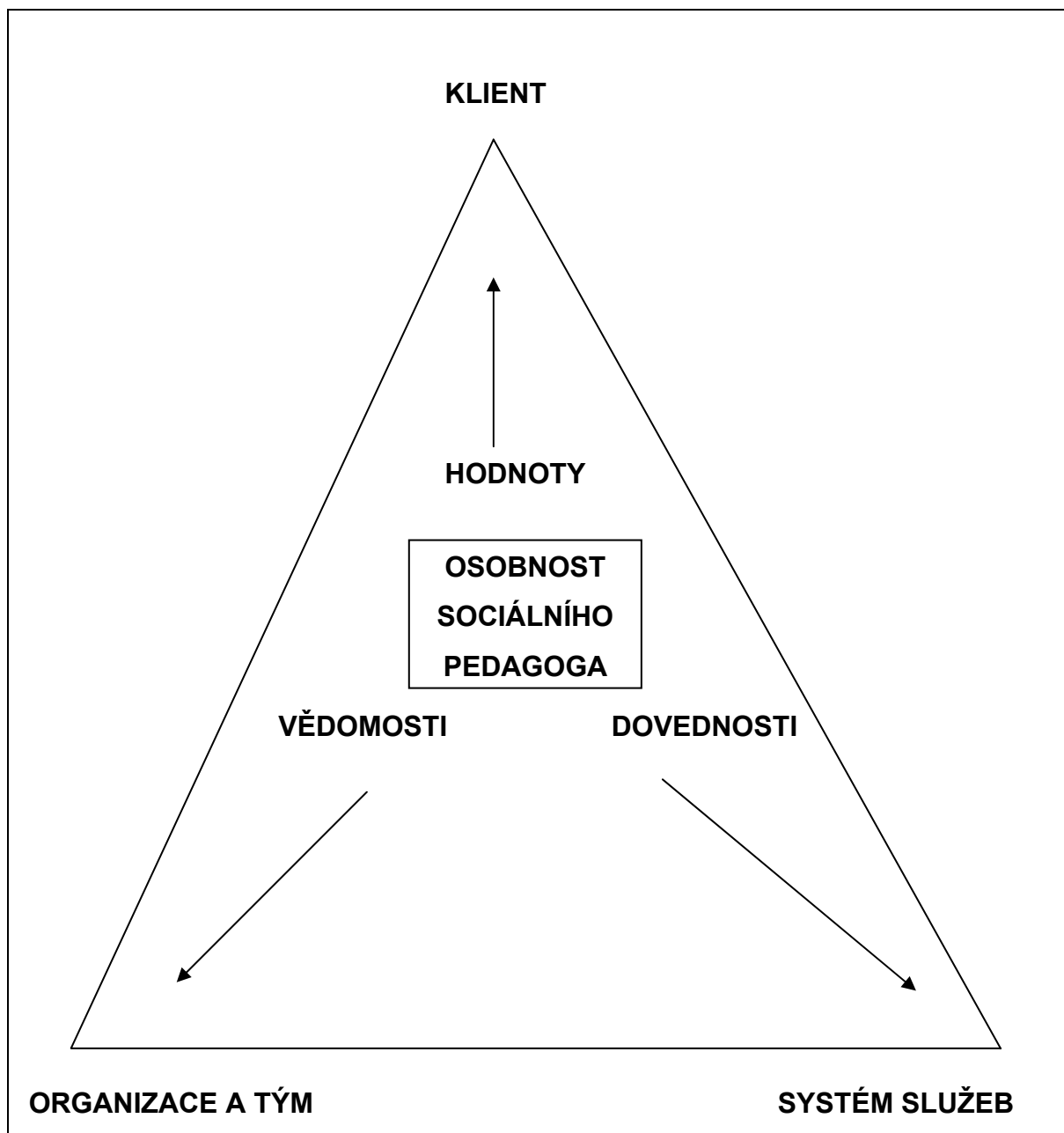
Druhý systém vytvořilo MPSV jako internetovou profesiografickou databázi nazývanou Integrovaný systém typových pozic (ISTP), v které rozlišuje dvě možné pracovní pozice: 1. sociální pracovník v sociálních službách – specialista a 2. odborný sociální pracovník v sociálních službách. Tento internetový server uvádí kvalifikační (tj. příprava a certifikáty, odborné dovednosti a znalosti) a obecné způsobilosti pracovníků na těchto pozicích a přidává k nim zdravotní podmínky a osobnostní a zájmové typy. Konkrétní informace na pozici sociálního pracovníka - specialisty jsou tyto: odborné dovednosti (zajišťování poradenství, vyřizování záležitostí a problémů klientů v krizových situacích, zajišťování komplexní výchovné a preventivní činnosti zaměřené na resocializaci klienta, zajišťování kontaktu s klienty ve věznicích, ústavech, léčebnách apod., zastupování klientů při jednáních s úřady), odborné znalosti (sociálně právní postupy, postupy vyhledávání občanů v nepříznivé sociální situaci, analýza jejich potřeb a způsobů jednání v příslušných komunitách, krizová intervence, poradenství a zastupování pro staré a nemohoucí občany) a osobnostní požadavky (u této pozice jsou kladeny velmi vysoké požadavky na schopnost sociálního kontaktu, na dlouhodobou paměť, teoretické myšlení, samostatné myšlení, přizpůsobivost, sebekontrolu a sebeovládání, samostatnost, schopnost pracovat v týmu, přesnost a preciznost, schopnost přijmout odpovědnost, rozhodnost, odolnost sensorické a mentální zátěži, kultivovanost vystupování a zevnějšku, jistotu a pohotovost vystupování. Dále se objevují požadavky na koncentraci pozornosti, rozdělení

pozornosti, krátkodobou paměť, praktické myšlení, flexibilitu a organizační schopnost). (více na: <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=30186&lh=0>, staženo 27.4.2008). Hodnocení jednotlivých dovedností, znalostí a osobnostních požadavků je na škále 1 – 5 (kdy 1 odpovídá vyučení, 2 odpovídá střednímu vzdělání s výučním listem, 3 odpovídá střednímu vzdělání s maturitou, 4 odpovídá vyššímu střednímu vzdělání nebo bakalářskému studijnímu programu, 5 odpovídá magisterskému studijnímu programu. Na pozici sociálního pracovníka – specialisty je vyžadován u dovedností a znalostí většinou stupeň 5, 4 u osobnostních požadavků stupeň 3, 4.

2.2. Struktura kompetencí v sociální oblasti

V základním pojetí kompetencí v pomáhajících profesích se komplexně promítá celá osobnost pracovníka se všemi významnými subsystemy jako jsou poznávací procesy, temperament, charakter, motivace, vůle, sebepojetí atd. Vědomosti, schopnosti a dovednosti i hodnoty se z hlediska kvality i kvantity pracovní výkonnosti jeví jako primární, přesto jsou provázány mnoha jinými strukturálními i dynamickými vlastnostmi osobnosti, které se do nich promítají v pozitivním i negativním směru. Může se jednat o kognitivní vlastnosti (např. úroveň pozornosti, představitosti, kreativity, flexibility), temperamentové vlastnosti (úroveň neuroticismu, extroverze, impulzivity či senzitivity), charakterové vlastnosti (úroveň svědomitosti, zásadovosti, poctivosti), motivační a volní vlastnosti (úroveň vytrvalosti, frustrační tolerance, kvalita zájmů) a v neposlední řadě i aspekty sebepojetí (kvalita sebehodnocení, sebemonitorování). Vědomosti, schopnosti, dovednosti a hodnoty mohou být značně ovlivněny i dalšími psychickými procesy (vývojové změny, syndrom vyhoření) a psychickými stavy (stupeň únavy, psychické krize apod.) (MLČÁK, 2005). Názorně je vše ilustrováno následujícím obrázkem č. 2.

Obr. č. 2 Základní pojetí kompetencí v sociální oblasti (MLČÁK, 2005)



2.2.1. Vědomosti v pomáhajících profesích

Nezbytným předpokladem účinné a kvalifikovaným způsobem prováděné činnosti sociálních pedagogů, jak uvádí VAŠUTOVÁ (2004), je proces celoživotního osvojování, neustálá tvořivá integrace a aplikace specifických soustav odborných vědomostí (poznatků, znalostí, informací).

Pojmem vědomosti rozumíme soustavy představ a pojmů, které člověk aktivně získává různými druhy učení. Mohou jím být jak názorné představy (př. dům) i nenázorné pojmy (př. láska). Možnosti klasifikace vědomostí jsou mnohé:

- praktické a teoretické vědomosti,
- explicitní (vybavitelné a plně přístupné) a implicitní vědomosti (podvědomé, o kterých si nemusí být pracovníci za běžných okolností vědomi),
- normativní a hodnotové vědomosti.

Posouzení kvality odborných vědomostí v oblasti pomáhajících profesí souvisí s uplatněním moha různých kritérií (např. aktuálnost, správnost, obecnost, konkrétnost, systémovost, trvalost, použitelnost, smysluplnost atd.) (HOMOLA et al., 1987; in MLCÁK, 2005).

Vědomosti jako klíčová výbava sociálního pedagoga se mnohdy dostávají do ambivalentního vztahu mezi teorií a praxí pomáhajícího profesionála, kdy vědomosti jsou přezírány ve prospěch zkušeností z praxe. V současné době neexistují standardy vědomostí sociálního pedagoga řešené na úrovni svazu sociálních pracovníků/sociálních pedagogů. Jistým vodítkem by mohl být přehled taxonomicky vymezených vědomostí podle americké Národní asociace sociálních pracovníků (NASW) z roku 1982, nebo strukturovaný výčet (obecnější pojetí) potřebných vědomostí pro bakalářské a magisterské stupně vzdělanosti sociálních pracovníků, které vydala Rada pro vzdělávání v sociální práci (CSWE) v roce 1992. V tomto přehledu mají vědomosti aspekt osvojení i aplikace, liší se kvalitativně z hlediska hloubky a kontextu v bakalářském a magisterském stupni studia a jsou z těchto oblastí:

1. vědomosti z oblasti tzv. svobodných umění,
2. vědomosti z oblasti hodnot a etiky,
3. vědomosti z oblasti, jež vyjadřuje různorodost a rozmanitost lidského chování,
4. vědomosti týkající se oblasti sociální a ekonomické spravedlnosti,
5. vědomosti z oblasti rizikových populací,

6. vědomosti z oblasti lidského chování a sociálního prostředí,
7. vědomosti z oblasti sociální politiky a služeb,
8. vědomosti z oblasti metod sociální práce,
9. vědomosti z oblasti výzkumu,
10. vědomosti z oblasti praktické přípravy na povolání.

2.2.2. Schopnosti a dovednosti v pomáhajících profesích

Jako schopnosti se v psychologii označují učením rozvíjené vrozené předpoklady, rysy či vlastnosti osobnosti, které člověku umožňují úspěšně realizovat výkon v určité činnosti. Schopnosti se vyvíjejí na základě vloh v procesu lidského učení a představují komplexy předpokladů realizovat za vhodných situačních podmínek určitou kvalitu a strukturu činnosti, zatímco dovednosti bývají považovány za již osvojenou kvalitu a strukturu těchto činností (MLČÁK, 2005).

Oproti tomu MUSIL (2005) představuje dovednosti jako výsledek praktického použití vědomostí při plnění pracovních úkolů, které se projevují kvalitou výsledků činností, vysokým výkonem, snížením únavy a zlepšováním samotné metody práce. Dovednosti představují dispozice (předpoklady) k úspornému rychlému správnému výkonu při plnění zadaného úkolu získané učením. Rozlišuje dovednosti senzomotorické, rozumové a schopnosti.

Jisté je, že schopnosti i dovednosti jsou vzájemně provázeny, kdy schopnosti jsou spojeny s funkčními předpoklady k úspěšnému osvojování či zvládnutí konkrétní činnosti a dovednosti jsou upevněným způsobem činnosti (MUSIL, 2005).

Klasické dělení schopností je třídí následovně:

- **percepční:** zobrazují kvalitu vnímání, pozornosti a paměti;
- **senzomotorické:** představují rychlost a koordinaci pohybových aktivit;
- **intelektové:** popisují rozumovou oblast člověka; kdy je zaprvé dělíme inteligenci na teoretickou, praktickou, sociální, emoční a morální. Druhé rozlišení je na inteligenci jazykovou, logicko-

matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou, interpersonální a intrapersonální inteligenci.

V obecné rovině se v pomáhajících profesích nejvíce uplatňují schopnosti a dovednosti (MLČÁK, 2005):

1. **komunikační:** na úrovni intrapersonální (já – já), interpersonální (já – ty), skupinové (já – my) a na veřejné úrovni (já – oni),
2. **schopnost empatie:** primární emoce na jejíchž základě, se rozvíjejí sociální city a altruistické (= prosociální) chování (projevující se akty chování a jednání, které člověk vykonává ve prospěch druhého člověka bez očekávání vlastního prospěchu či sociálního souhlasu a někdy i s přijetím určité míry rizika či sebeobětování),
3. **schopnost zvládat stres:** představuje komplikovaný psychologický konstrukt, který zahrnuje komplex dispozic a na něj navazující soubor naučených strategií. Stres v sociální práci je možné s jistým zjednodušením popsat jako dynamický rozpor mezi souborem vnějších pracovních nároků, které jsou na sociální pracovníky kladeny a souborem jejich vnitřních osobnostních dispozic je adaptivním způsobem zvládat.

Z hlediska potřeb praxe (DUTTON a KOHLI, 2004; in MLČÁK, 2005) je vhodné u sociálních pracovníků diferencovat pět kategorií dovedností:

1. **kognitivní dovednosti** vztahující se k oblasti analytických, hodnotících a výzkumných činností sociálních pracovníků;
2. **administrativní dovednosti** týkající se činnosti v oblasti vedení a uchování případových záznamů a psaní zpráv, včetně využívání moderních informačních technologií;
3. **interpersonální dovednosti** související s efektivními komunikačními procesy, se sebepojetím sociálních pracovníků, s vytvářením a udržováním pracovních vztahů, s obhajováním klientů a s vyjednáváním;
4. **rozhodovací dovednosti** obsahující využívání autority a přijímání odpovědnosti;

5. dovednosti využívat a řídit zdroje, které jsou odvozeny z efektivního plánování a využívání sociálních služeb.

V současnosti nejsou v ČR definovány standardy schopností a dovedností sociálního pedagoga řešené na úrovni svazu sociálních pracovníků/sociálních pedagogů. Obdobně jako u vědomostí by řešením mohla být inspirace ze zahraničí - americká Národní asociace sociálních pracovníků (NASW, 1982) vytvořila taxonomický přehled schopností a základních dovedností pro profesionální výkon sociální práce. Tato organizace předkládá dva způsoby získávání schopností a dovedností a to vrozené dispozice a proces vzdělávání.

2.2.3. Hodnoty v pomáhajících profesích

V obecné rovině rozumíme hodnotou to, kvůli čemu o něco usilujeme, něco uskutečňujeme. Většina definic vyzdvihuje vztah jedince vůči objektům vlastního prožívání. Hodnoty jsou součástí struktury osobnosti, obsahově vyjadřují přesvědčení o dobrých nebo o zlých jevech. Nejobecnější funkcí hodnot je z hlediska individua především podpora jeho adaptace vůči prostředí a jeho individuální růst a z hlediska společenství podpora integrace a racionalizace sociálního života.

Dělení hodnot je mnohé (CIPARPALOGLU, 2004; in MLČÁK,2005):

- z hlediska nositele: hodnoty individuální, skupinové a univerzální,
- z hlediska vzniku: hodnoty individuální a institucionální,
- z hlediska role: hodnoty instrumentální (tvořící prostředky k dosažení cíle) a cílové,
- dle jejich podstaty: normativní (vyjadřují standardy) a existenciální (týkají se přístupu člověka k naplnění jeho bytí),
- dle funkce: adaptační (přizpůsobující), egodefenzivní (ochraňují rovnováhu sebepojetí), kognitivní a sebeaktualizační (zajišťující růst osobnosti),
- dle stupě vědomosti: vědomé a nevědomé,
- deklarované a autentické,
- pozitivní a negativní,

- minulé, současné a budoucí.

Hodnoty jsou v lidském chování a prožívání nejčastěji reprezentovány konkrétními postoji. Hodnoty se také silně uplatňují při hodnocení, které je poznávacím procesem a v jehož průběhu člověk vnímá vnější změny a na základě vnitřních kritérií jim přisuzuje určitý význam, a to nejen podle zákonitostí rozumové logiky, ale také podle iracionálních principů. Proces hodnocení může obsahovat v různé míře vědomé, tak i nevědomé tendence. Hodnoty a postoje jsou produktem lidského učení a představují specificky lidské motivy. Mají také analogickou strukturu, která zahrnuje komplex kognitivních, emocionálních i konativních aspektů. Postoje však na rozdíl od hodnot či hodnotových orientací mají nižší míru obecnosti a z hlediska své struktury a dynamiky se jeví jako mnohem více komplikované. Zatímco člověk může zastávat řádově několik tisíc postojů, které se váží ke specifickým situacím, hodnot vyznává vždy jen několik desítek, neboť hodnoty mají transsituační charakter (MLČÁK, 2005).

System interpersonálních hodnot osobnosti dle GORDONA (in MIKŠÍK, 2003) předpokládá šest hodnot, které vstupují do hodnocení a sociálního vztahu jedinců vůči druhým lidem a které poukazují nejen na to, co mohou jedinci od ostatních lidí očekávat, ale i na to co jim také mohou sami poskytovat. Konkrétně jsou to tyto hodnoty:

1. **podpora** – porozumění, ohleduplnost, povzbuzení, laskavost, tolerance;
2. **konformita** – společensky korektní jednání, dodržování vžitých pravidel sociálního stylu;
3. **uznání** – obdiv, úcta;
4. **nezávislost** – respekt k vlastnímu rozhodování a způsobu chování;
5. **benevolence** – pomáhání, velkorysost, štědrost;
6. **vůdcovství** – starost o druhé, autorita, uplatňování moci.

Hodnotová orientace v pomáhajících profesích se opírá o taxonomii BIESTEKA (1961; in MLČÁK, 2005), který z hlediska chování sociálních pracovníků vůči jejich klientům doporučuje:

- Respektovat individualitu a jedinečnosti každého klienta.
- Cílevědomě vyjadřovat pocity vůči klientům.
- Kontrolovat svou emocionální angažovanost.
- Přijímat klienty bez předsudků.
- Respektovat sebeurčení klienta.
- Být diskrétní vůči tomu, co klient sociálním pracovníkům sděluje.

Další známé rozdělení, v němž jsou obsaženy hodnoty sociální práce vyjádřil GORDON (1965) v šesti bodech:

- Jedinec je prvořadým zájmem společnosti.
- Jedinci v této společnosti jsou na sobě vzájemně závislí.
- Tito jedinci mají sociální odpovědnosti jeden vůči druhému.
- Existují lidské potřeby společné pro každou osobu, přesto každá osoba je v podstatě jedinečná a odlišná od jiných.
- Základním znakem demokratické společnosti je realizace plného potenciálu každého jedince a předpoklad jeho sociální odpovědnosti prostřednictvím aktivního zapojení do společnosti.
- Společnost má odpovědnost poskytovat způsoby, jimiž lze překážky k této seberealizaci (tj. nerovnováha mezi jedincem a jeho prostředím) překonat anebo jim předcházet.

Aktuálně nejvýznamnější a nejvíce užívanou současnou taxonomií hodnot v sociální práci zahrnuje Etický kodex americké Národní asociace sociálních pracovníků z roku 1996 (MLČÁK, 2005), který rozlišuje šest základních hodnot:

1. **služba** – prvořadým cílem sociálních pracovníků je pomáhat lidem v nouzi a zabývat se sociálními problémy;
2. **sociální spravedlnost** – sociální pracovníci odmítají sociální nespravedlnost;
3. **důstojnost a hodnota osoby** – sociální pracovníci respektují základní důstojnost a hodnotu osoby;

4. **důležitost lidských vztahů** – sociální pracovníci uznávají centrální význam lidských vztahů;
5. **integrita** - sociální pracovníci se chovají důvěryhodným způsobem;
6. **kompetence** – sociální pracovníci pracují ve své oblasti kompetence, rozvíjejí a zvyšují svou profesionální odbornost.

Etické hodnoty a principy jsou v tomto dokumentu dále konkretizovány do šesti kategorií etických standardů, jež jsou relevantní pro činnosti sociálních pracovníků a týkají se etické odpovědnosti vůči : klientům, kolegům, praxi, profesionálnosti, profesi a společnosti.

Vědomosti, schopnosti, dovednosti i hodnoty v pomáhajících profesích nejsou od sebe vzájemně izolovány. Tvoří mnohonásobně provázanou síť a měly by být chápány jako součásti celého procesu učení a dalšího možného vzdělávání se, který slouží k dalšímu vlastnímu rozvoji. Jestliže se nebudou neustále vyvíjet, rozšiřovat, propojovat, tak rychle zastarají a stanou se bezcennými.

Taxonomický výčet vědomostí, schopností a dovedností i hodnot nemůže být v konečném důsledku úplný, protože podléhá požadavkům společnosti a je utvářen konkrétními kulturními aspekty, a ty jsou proměnné v čase. Nabytí klíčových kompetencí pro výkon profese sociálního pedagoga je krokem k rozvíjení vlastní osobnosti, je to umění „jednat s druhými“, které se dá rozšiřovat a modifikovat, a proto je tento proces trvalý, celoživotní.

2.3. Identifikace, měření a hodnocení profesních kompetencí

Jak bylo zdůrazněno v předcházejících kapitolách, je měření a hodnocení práce sociálního pedagoga velmi problematické. Přesto jak rozhodnout, zda student či pracovník sociální pedagogiky je praxi dostatečně „úspěšný“? Kdo má rozhodovat a podle čeho? Má být hodnocení objektivní a spravedlivé? Jak hodnotit laskavost, ochotu, obětavost, důvěryhodnost atd. – tedy lidský vztah a hodnoty? Způsob měření a posléze i hodnocení je spojen s kritérii hodnocení, nastavením hranic, stylem hodnocení a spolehlivostí hodnocení. V neposlední

řadě se na měření a hodnocení „úspěšnosti“ výkonu v jakémkoli oboru lidské činnosti podílí pojetí profesionálního růstu a filosofického přístupu k „úspěšnosti“.

Při bližším pohledu na proces identifikace klíčových kompetencí (MLČÁK, 2005) můžeme vytvářet:

- **soustavy kompetencí** - představují definice požadavků na kompetence, jež zahrnují všechny klíčové práce v organizaci;
- **mapy kompetencí** – tvoří popisy kompetentního chování v určitém zaměstnání;
- **profily kompetencí** - stanovují kompetence požadované pro efektivní výkon v určité pracovní roli;
- **seznamy kompetencí** - obsahují definici kompetence a popisy její nízké a vysoké úrovně, u seznamů rozlišujících kompetencí bývají udávány jejich pozitivní a negativní indikátory.

K samotné identifikaci kompetencí dochází v oblasti personálního řízení a řízení lidských zdrojů na podkladě:

- **analýzy pracovního místa:** zahrnuje proces sbírání, analýzy a uspořádání informací o obsahu práce za účelem vytvoření popisu pracovního místa
- **analýzy pracovní role:** orientuje se na úlohu, kterou mají lidé při vykonávání svých prací, než na samotný obsah práce. Dále zahrnuje:
- **analýzu dovedností:** snaží se postihnout detailní soubor dovedností, které jsou důležité k dosažení adekvátní úrovně pracovního výkonu. Je vhodná spíše pro manuální, technické či administrativní práce pro svou jasnou definovatelnost.
- **analýzu kompetencí:** zahrnuje funkční analýzu, jejím účelem je identifikace kompetencí pro výkon práce a analýzu chování ke stanovení dimenzí chování, které ovlivňují pracovní výkon (MLČÁK, 2005).

Další možnost pojmenování klíčových kompetencí uvádí BELZ a SIEGRIST (2001), kteří je identifikují jako obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah, až jejich zprostředkování je vázané na konkrétní situace. Jejich popis může vycházet ze tří zdrojů:

- **Kognitivní přístup:** důraz je kladen na myšlenkové výkony, které musí člověk vykazovat, chce-li být produktivně činný. Zaměření na jeden specifický rámec činnosti člověka, na povolání, zůstává sice při tomto kognitivně-analytickém přístupu omezené, avšak pracovní činnost, rozšířená kognicí, se stává skutečnou odbornou schopností, a to ve spojení s kompetencemi v oblasti metod a se sociálními kompetencemi.
- **Přístup založený na analýze činností:** sledují souvislosti profesního jednání a základních schopností zaměstnanců, které jsou potřebné k pružnému zvládnutí situací v zaměstnání.
- **Přístup zaměřený na společnost:** kritizuje přístup orientovaný na činnosti, kde místo pouhé orientace na plnění příkazů vyžaduje „tvůrčí kompetenci“, která může přispět ke zlepšení naší šance na přežití, k rozšíření naší schopnosti politicky jednat a k rozvoji demokratické kultury v naší společnosti.

Zajímavé se jeví i současné trendy, které prodělává dynamicky se rozvíjející se kompetenční přístup při hodnocení pracovní výkonnosti, jak uvádí ATHEY A ORTH (1999; in MLČÁK, 2005):

- Kompetenční přístupy jsou vytvářeny s větší **přímou participací** těch subjektů, jichž se přímo týkají. Tyto přístupy jsou vyvíjeny v mnohem otevřenějším informačním prostředí.
- Jsou preferovány metody identifikace kompetencí **s krátkým cyklem**, které jsou mnohem méně časově i finančně náročné.
- V kompetenčních přístupech se projevuje akcent na **budoucí potřebné kompetence** na rozdíl od tradičních přístupů, které se příliš koncentrují na popis minulého chování pracovníků.

- Objevuje se důraz na **skupinové a procesuální kompetence**. Řada organizací cílevědomě opouští hierarchickou strukturu řízení k více plošným formám a dává přednost před individuálními kompetencemi pracovníků spíše týmovým kompetencím pracovních skupin.
- Kompetenční přístupy jsou více založeny na **rozvoji vzdělávání** v rámci pracovních organizací, což vede ke zcela novým formám tréninku a i výzkumu.

Při měření a hodnocení kompetencí jednotlivých pracovníků se dají vysledovat okruhy klíčových kompetencí, které lze nalézt ve všech odvětvích lidské činnosti, patří sem: komunikace, týmová spolupráce, vedení lidí, plánování, vzdělávání, řešení problémů, flexibilita. Proces identifikace kompetencí zahrnuje obligátní kroky jako je příprava, etapa sběru dat, analýza dat, konstrukce kompetenčního modelu a etapa jeho validizace.

Jako nejvíce využívaný model kompetencí je v současné době v psychologii, jak uvádí MLČÁK (2005), využíván pětifaktorový model osobnosti (vychází z dispoziční teorie osobnosti, teorie typů a rysů osobnosti a personalistického pojetí osobnosti), který využívá lexikálního i dotazníkového přístupu, kdy cílem je vytvoření univerzálně platné rysové teorie osobnosti, která má sloužit k její deskripci i k její explikaci. Základní strukturu osobnosti lze popsat prostřednictvím pěti faktorů. Těmito faktory jsou:

- **Extraverze** (síla): (družný – samotářský, hovorný – nemluvný, průbojný – neprůbojný)
- **Přívětivost** (láska): (dobrosrdečný – necitelný, laskavý – nelaskavý, snášenlivý – nesnášenlivý)
- **Svědomitost** (práce): důsledný – nedůsledný, pečlivý – nepečlivý, zodpovědný – nezodpovědný)
- **Emocionální stabilita** (cit): (klidný - neklidný, uvolněný – napjatý, vyrovnaný – nevyrovnaný)
- **Intelekt** (rozum): (přemýšlivý – nepřemýšlivý, inteligentní – neinteligentní, vzdělaný – nevzdělaný).

Na základě popisu jednotlivých rysů osobnosti se usuzuje na nejvhodnějšího pracovníka pro danou pozici v zaměstnání (MLČÁK, 2005). Kritiku uvádí HRONÍK (2006), který poznamenává, že teorie rysů či vlastností nepřinesla do současné doby přesvědčivý důkaz, jakými rysy má být vybaven efektivní pracovník. Proto se opouští od rysové teorie a praxe směřuje k činnostem a způsobem.

V sociální oblasti (sociální práce) v České republice se tematikou konkrétních kompetenčních modelů a jejich hodnocením zabývali tři autoři: HAVRDOVÁ (1999) se svou soustavou praktických kompetencí a nověji i MLČÁK (2005), který vytvořil soustavu komunikačních a interakčních kompetencí sociálních pracovníků. Poslední model je vytvořen pro studenty sociální práce (MAROON et al. 2008), jedná se o supervidovanou praxi během celé doby studia, a proto je podrobněji popsán v podkapitole o praxi jako nástroji posilování kompetencí studentů sociální práce (str. 47).

Model Havrdové (obsáhle je mu věnována příloha I.) nabízí kritéria hodnocení jak pro studenty, tak i profesionály doplněn o komentáře.

Druhý model vytvořený Mlčákem vychází z hodnocení efektivity sociálních interakcí. Jeho model je popsán jako soustava komunikačních a interakčních kompetencí sociálních pracovníků, které se mohou bezprostředně uplatňovat v sociální interakci a jejichž působení jsou schopni poměrně spolehlivým způsobem intuitivně hodnotit i klienti, k nimž sociální intervence směřují. Tyto kompetence byly odvozeny na základě přehledu a charakteristiky účinných terapeutických faktorů, kdy způsob induktivní artikulace kompetencí, odvozený z empirické zkušenosti, lze považovat za více validní, než je jejich deduktivní stanovení odvozené jen z teoretických předpokladů. Kompetence sociálních pracovníků, které jsou odvozené jen z teoretických aspektů, vykazují mnohdy příliš velkou obecnost, často nemají povahu měřitelných osobnostních charakteristik, ale komplexních aspektů, které v sobě slučují jako osobnostně, tak situačně podmíněné proměnné. Výběr hodnocených faktorů byl inspirován taxonomií sestavenou S. Kratochvílem a I. D. Yalomem (MLČÁK, 2005). Soustavu komunikačních a interakčních kompetencí sociálních pracovníků reprezentuje následující tabulka.

Tab. č. 1 Soustava komunikačních a interakčních kompetencí sociálních pracovníků (MLČÁK, 2005)

Komunikační kompetence	Interakční kompetence
Vyjadřují spíše průběhové charakteristiky sociálních intervencí – komunikační styl	Vyjadřují spíše finální charakteristiky sociálních intervencí – efekt intervence
1. přiměřeně komunikovat	6. podněcovat nadhled
2. projevovat empatii	7. podněcovat katarzi
3. projevovat akceptaci	8. poskytovat emocionální oporu
4. projevovat autenticitu	9. dodávat naději a optimismus
5. projevovat erudici	10. poskytovat informační podporu
	11. zvyšovat existenciální uvědomění
	12. podněcovat uvolnění a uklidnění
	13. zvyšovat chápání univerzality
	14. podněcovat sebeexploraci

MLČÁKEM (2005) provedený výzkum je podstatně širší, hodnocení kompetencí probíhalo na čtyřech úrovních:

1. hodnocení kompetencí samotnými sociálními pracovníky – pomocí dotazníku kompetencí (vědomosti; schopnosti a dovednosti; hodnoty; motivy a způsobilosti) a pětifaktorového osobnostního inventáře (neuroticismu, extroverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost).
2. hodnocení kompetencí sociálních pracovníků jejich klienty – pomocí dotazníků komunikační styl a efekt interakce (komunikační přiměřenost, empatie, akceptace, autenticita, erudice, náhled, katarze, emocionální opora, naděje a optimismus, informační opora, existenciální uvědomění, uvolnění a uklidnění, univerzalita, sebeexploraci, spokojenost) a inventář adjektiv (extroverze, přívětivost, svědomitost, emocionální stabilita, intelekt - otevřenost vůči zkušenosti).

3. hodnocení kompetencí sociálních pracovníků laiky i profesionály – pomocí semistandardizovaného rozhovoru, kdy pojem sociální pracovník je charakterizován souborem činností a zároveň souborem kompetencí. Rozhovor byl veden s laiky a zároveň se studenty magisterského studia (kombinované formy) sociální práce, kteří vykonávají toto povolání.
4. hodnocení kompetencí sociálních pracovníků jejich nadřízenými – pomocí soustavy praktických kompetencí dle Havrdové.

Nevýhodou provedeného výzkumu je především nereprezentativnost vybraného souboru respondentů (nebylo možno zajistit), specifická zkoumaného souboru sociálních pracovníků (prováděn pouze na odděleních sociálně-právní ochrany dětí) a nedostatky dotazníkové formy šetření (subjektivní sebevýpověď – selfreport). Na druhé straně provedený výzkum je jedinou snahou o vymezení problematiky kompetencí sociálních pracovníků na území České republiky, a proto je potřeba přistupovat k závěrům výzkumu optimisticky s nutností kritické otevřenosti a s nutností dalšího empirického zpřesňování.

2.4. Nástroje posilování kompetencí pomáhajících profesionálů

Přistoupíme-li na předpoklad, že kompetence sociálních pedagogů nejsou statické, ale neustále se prohlubující, měnící se v čase i obsahu, aby se dokázali přizpůsobit požadavkům společnosti a kultury, že jsou tedy celoživotním procesem ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování i postojů, potom nabývají na významu slova profesionální růst a doprovázení při něm a andragogický způsob učení .

Jak uvádí HAVDROVÁ (1999), profesionální růst ve vztahu k učení prochází následujícími stádii:

- **Neuvědomená nevědomost** – pracovník neví, že nezná a neumí. Stádium příjemné pro něho, ale běda světu.
- **Uvědomovaná nevědomost** – pracovník objeví, co všechno nezná a neumí. Hlad po vzdělání ho žene a pokud mu nemůže či nechce vyhovět, hrozí mu uzavření do obranné nadřazenosti. Přichází strach

z toho, co všechno může pokazit a vědomí odpovědnosti, které může zdrtit. Velmi nepříjemné stadium pro pracovníka.

- **Uvědomovaná znalost** – pracovník se vědomě snaží uplatňovat poznané a jednat co nejlépe. Namáhavé rozlišování je kostrbaté a křečovitě a tudíž nepřesvědčivé ve srovnání se suverénní nevědomostí. Rozhodně je to namáhavé a konfušní období.
- **Neuvědomovaná znalost** – rozlišování se stalo samozřejmostí, v chování se obnovila nenucenost, pracovník ani neví, že ví a umí. Učí se za pochodu, ze všeho, co jej potká. Stadium dobré pro něj i pro svět.

Je velmi těžké iniciovat profesionální růst u těch, kteří jsou v prvním stadiu. Nejlépe se to daří ve druhém a třetím stadiu. Ve čtvrtém stadiu je učení samozřejmostí.

Posilování kompetencí může být organizované „klasicky“ (tj. v předem připraveném a uspořádaném obsahu), kdy se předávají především vědomosti. U ostatních složek kompetencí a při vytváření propojovacích sítí se lépe uplatňuje andragogický model učení, který vychází z procesu pátrání či kladení otázek, řízený studentem (pracovníkem) samotným, podněcovaný skupinou a naplněný vzájemností. Andragogové pak vidí svou úlohu v přípravě a rozvržení podnětů a materiálů tak, aby studujícího vtáhli do kladení otázek v rámci dobře rozvrženého procesu podněcování a učení.

Celý proces andragogického učení sestává ze 7 elementů, které jsou spoluutvářeny učitelem a učícím se, kdy učitel má úlohu facilitátora a zdroje informací (KNOWLES, 1972; in HAVRDOVÁ, 1999):

- **Vytvoření atmosféry:** neformálnost, vzájemná úcta, fyzické pohodlí, důraz na spolupráci spíše než na soutěžení, otevřenost, autenticita, důvěra, zvědavost. Tento bod zahrnuje jak aspekt fyzického prostředí, tak i psychického prostředí (známkování je na překážku).
- **Společné plánování procesu:** povzbuzuje ke sdílení odpovědnosti za výsledky.

- **Rozeznání a určení potřeb:** v našem případě jde o dva kroky - určení obecného cíle/smyslu (jak má obecně vypadat profesionální role sociálního pedagoga nebo jak se má projevit v konkrétně nabídnuté situaci učení) a určení konkrétní potřeby.
- **Formulace programových cílů:** co se konkrétně naučit, co zvládnout a také jak se to dá poznat. Tyto cíle samozřejmě nesestávají vždy jen z cílů studenta, ale také jeho okolí (tj. učící se skupina, organizace, učitel atd.). Konečný seznam cílů je výsledkem vyjednávání. Formulování zakázky, uzavírání kontraktu.
- **Plánování posloupnosti učebních aktivit:** architektura vzdělávání – uspořádání jednotek učení tak, aby měly posloupnost, kontinuitu a jednotu.
- **Realizace a řízení zkušeností učení se:** sdílení zodpovědnosti učitele, studenta, skupiny, týmu za provedení plánů. Sociální pracovník vede klienta, studenta na praxi, řídí, podporuje atd.
- **Vyhodnocení dosavadního procesu učení:** hodnocení je kvalitativní proces, který se víc a víc blíží opětovnému diagnostikování: kam až jsem se dostal a jaké mám potřeby učení teď. Toto re-diagnostikování dává směr dalšímu učení, umožňuje zpřesňovat rozeznání potřeb a cílů, dává informaci o efektivitě používaných prostředků učení a startuje spirálu kontinuálního učení.

Konkrétní způsoby doprovázení na cestě v profesionálním růstu jsou mnohé: nabízí se supervize jako nejčastější a nejosvědčenější způsob v pomáhajících profesích (zařazovaný do standardů organizací i vzdělávacích institucí). Dále pak koučování a mentoring s tutoringem. Bližší vymezení se nachází v následujících podkapitolách.

2.4.1. Supervize

Supervize je definována jako odborný dohled, dozor, kontrola, řízení a vedení. V současné době supervize u pomáhajících profesionálů podporuje pracovníka, do pozadí ustupuje supervize jako kontrola jeho práce. Supervize má

nejen mnoho podob a forem, ale také mnoho různých pojetí, což mj. dokladují následující definice a tvrzení:

Supervize v oblasti sociální práce je vzdělávací proces, v němž osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně (ROBINSONOVÁ, 1949; in HAVRDOVÁ, 1999).

HESS (1980) definuje supervizi jako k jádru směřující meziosobní interakci, s obecným cílem setkání mezi supevizantem a supervizorem, ve snaze zlepšit schopnost prvního pomáhat lidem (in HAVRDOVÁ, 1999).

Podle BAŠTECKÉ (1999) je supervize metoda, která umožňuje pracovníkovi pochopit, co brzdí jeho porozumění s klientem a co ho může chránit před syndromem vyhoření. Obsahuje složku podpory i kontroly a může se zaměřit na problém, vztah či na průběh.

Výše zmíněné definice naznačují, že pojem supervize může být pojímán jako kontrolní činnost (dozor, zásah, hodnocení) i jako pomáhání v profesionálním rozvoji (vzdělávání, rozvoj, podpora, poradenství). McDERMENT (1991) v manuálu pro manažery rozlišuje tři základní funkce supervize:

- **Administrativní funkce** je orientována na stanovování cílů, priorit a hodnocení efektivity činnosti, zaměřuje se na zvládání objemu práce;
- **Vzdělávací funkce** je orientována na profesionální zájmy pracovníků – učit se a odborně se rozvíjet. Slouží ke zvládání společenských požadavků i požadavků organizace, k zavádění nových přístupů k práci;
- **Podpůrná funkce** poskytuje emoční podporu a umožňuje pracovníkům zvládat množství stresu spojené s prací.

HAWKINS a SHOHET (2004) supervizi vidí především u těch profesí, které jsou typické pomáháním, vztahem s klientem, jsou stresující a v nichž hrozí syndrom vyhoření. Dále upozorňují, že supervizor pomáhá v rámci naplňování vzdělávací funkce supervidovaným především:

- lépe klientovi rozumět;
- více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta;
- chápat dynamiku toho, jak probíhají jejich interakce s klientem;

- podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí;
- zkoumat další způsoby práce s touto a podobnými situacemi klientů.

Supervize, jak uvádí ÚLEHLA (1999), tak slouží:

- k vyjasnění poslání pracoviště a celé organizace;
- k prevenci syndromu vyhoření pracovníků;
- k prevenci zahlcenosti a přepracovanosti;
- k účinnému zvládnutí pocitů bezmoci a viny;
- k účinnějšímu zacházení s vlastními zdroji pracovníků.

Obecným cílem supervize je pomoci supervidovanému nahlížet případy, které řeší ještě z jiného úhlu pohledu, umožnit mu poznat nové přístupy, případně ho i poučit, podpořit v jeho profesionální nejistotě a povzbudit k další práci, posílit jeho odolnost proti stresu a vyhoření, umožnit mu lépe využívat osobní a odborné zdroje a také poskytnout kontrolu kvality, resp. profesionality a etiky práce (HAWKINS a SHOHET, 2004). Na druhé straně je potřeba poznamenat, že supervizor pod vlivem vlastní terapeutické profese zabarví svou supervizorskou činnost specifickými přístupy a dovednostmi. Máme potom psychodynamického supervizora, který proces i materiál zpracovává jako vztah mezi sebou supervidovaným. Supervizor orientovaný na klienta se bude výrazně zabývat přijetím, respektem a komunikací. Kognitivně-behaviorální přístup vnese do supervize prvek vyjasňování cílů a plánování aktivit (MIOVSKÝ, 2002).

Konkrétní cíle se pak odvíjejí od objednávky a kontraktu mezi supervizorem a supervidovaným. Vzhledem k široce formulovaným cílům a poslání supervize je role supervizora obvykle složitá a komplexní. Může se podobat roli učitele, hodnotícího pozorovatele, poradce, kolegy, nadřízeného, zkušeného technika, manažera apod. Převažující charakter role přebírané supervizorem (ale i supervidovaným) pak nutně modifikuje vztah v supervizi. V konkrétních cílech supervize nacházíme obvykle :

- **Rozvoj profesionality** – součást vzdělávání se.
- **Zjišťování změny** – reflexe práce s klientem.

- **Reflexe a zpracování emočních a vztahových aspektů práce s klientem.**
- **Rozvoj osobnosti.**

Formy supervize rozlišujeme:

- **dle uspořádání a metod:** individuální, skupinové, týmové;
- **dle formálnosti:** formální a neformální;
- **dle supervizora:** interní, externí, peer-supervize a autosupervize;
- **kdy se provádí:** plánované, příležitostné a krizové (supervize ad hoc);
- **dle míry povinnosti:** spontánní, instituciované (mají pravidla a předpisy jsou povinné) a organizované (nepovinné, plánované, dokumentované);
- **dle předmětu, obsahu a zaměření:** výukové, řídicí, poradenské, rozvojové, vzdělávací, podpůrné a kontrolní.

Zajímavým se mi jeví možné intervence supervizora, jak je uvádí HARON (in HAWKINS a SHOHEET, 2004):

- **předpisující:** dává rady, je direktivní;
- **informující:** je didaktický, instruuje, informuje;
- **konfrontující:** vyzývá, dává přímou zpětnou vazbu;
- **katarzní:** uvolňuje napětí, odreagovává;
- **katalytický:** je reflexivní, podněcuje vlastní řešení problému;
- **podporující:** uznává, potvrzuje oceňuje.

Specifika supervize ve vzdělávání studentů v pomáhajících profesích uvádí HAVRDOVÁ (1999):

- **role supervizora** ve škole má více komponent: vzdělávací, podpůrnou, řídicí popř. kontrolní. Zatímco konzultant na pracovišti je silně realitně

orientován (musí sladit zájmy studenta se zájmy klienta a vlastní instituce), může se školní supervizor soustředit na roli podpůrnou a tak akceptovat jeho individuální zvláštnosti spotřeby a zapojovat je do vzdělávacích cílů. Optimální pro učební proces by bylo, aby každý student měl po co nejdelší období studia svého supervizora (tutora), který ho nejen provází zkušenostmi z praxe, ale podporuje jeho vlastní hledání a učení k dosažení co nejlepších výsledků.

- **Skupinová supervize** ve škole se zpravidla střídá supervize v malých skupinách (5-6 studentů) s možností individuální supervize. Zejména v počátečních fázích je skupinová supervize velmi výhodná, studenti se učí jeden od druhého, otevřenější z nich ukazují cestu ostatním a vzájemně si poskytují podporu.

Supervize jako podpora pracovníka v pomáhajících profesích je již součástí akreditace a chodu organizací poskytujících sociální služby. O jejím významu pro poskytování profesionálních služeb klientům, a tak i plnění cílů organizace nikdo nepochybuje. Přesto v přípravě budoucích profesionálů (pregraduální příprava na VŠ) není supervize jako forma podpory a řízení studentů využívána (výjimku tvoří obor sociální práce na JCU v Českých Budějovicích). Její význam je především v reflexi vykonávaných praxí studentů, které tak zefektivňuje.

2.4.2. Koučování

Méně direktivity v sobě zahrnuje a rovnocennější vztah naznačuje supervizi příbuzná forma profesionálního rozvoje koučování. V anglicky mluvících zemích se termínem koučování v obecném smyslu rozumí poskytování poučení, rad a instruování. Oproti tomu v Německu se rozlišují hlavně tři oblasti působnosti (FISCHER-APE 2006):

- jako individuální psychologická péče ve vrcholovém sportu
- jako označení stylu vedení orientovaného na vývoj
- jako označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty.

FISCHER-APE (2006) rozumí koučováním kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. V koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role a také osobnosti klienta. Vždy jde zároveň o dvě perspektivy – osoba a role. Kouč se snaží najít s klientem řešení, která odpovídají požadavkům kladeným na roli a zároveň sedí té které osobě. Koučování představuje v tomto smyslu profesionální pomoc zaměřenou na reflexi a vývoj v profesní praxi. Jejím cílem je rozvinout u klienta víc alternativ jednání a umožnit mu pohybovat se v jeho prostředí jako suverénní tvůrce. Vlastní zodpovědnost klienta přitom zůstává v každém okamžiku zachována, poradenství napomáhá ke svépomoci.

Podněty, které vedou k žádosti o koučování, jsou vnější podněty, např. blíží se profesní rozhodnutí nebo se žádá nové chování v roli. Klient zpravidla již podnikl několik pokusů o řešení, jestliže se mu nepodařilo najít řešení pomocí prostředků, které měl k dispozici, stoupá tlak hledat si poradce. Podněty vedoucí k zájmu o koučování se dají zhruba rozdělit do tří polí (FISCHER-APE, 2006):

- **konflikty rolí a hodnot v souvislosti s vnějšími změnami,**
- **kritické situace a konflikty v spolupráci,**
- **otázky personálního rozvoje.**

Z hlediska profesní přípravy budoucích sociálních pedagogů se jeví jako nejdůležitější význam koučování především v osobním rozvoji studentů. Ale nepředpokládám, že by tato forma podpory byla většinově využívána během studijní přípravy studentů (finanční náročnost, personální zabezpečení, motivace studenta).

2.4.3. Tutoring a mentoring

Tutoring, jak uvádí LAZAROVÁ (2004), je uvádění začínajících odborníků nebo studentů do praxe (vysokoškolští učitelé pomáhající studentům reflektovat praxi), mentoring je vymezován opět velmi široce; ve školním prostředí jde obvykle o vedení a poskytování rad a podpory studentům a začínajícím profesionálům staršími a zkušenějšími kolegy (většinou v místě konání praxe, v zaměstnání). Tutoři i mentoři se stávají modelem, mohou ukázat, jak pracují oni. Jsou odborníky v oboru. Poskytují tedy supervizní podporu studentům nebo mladším kolegům.

Mentoring je proces, v jehož rámci mentor (starší, zkušená a v oboru zavedená osoba) poskytuje podporu a rady týkající se jakékoliv oblasti méně zkušenějšímu "mentees". Je to ideální metoda pro profesní rozvoj na základě příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti. Jde v něm především o vytvoření vztahu mezi mentorem a mentee, který představuje přínos pro obě zúčastněné strany. Mentee má jedinečnou šanci odpozorovat a převzít zkušenosti, kontakty, získat jasné představy o tom, jak zvládat řadu profesních a životních situací, otevírají se mu nové obzory. Mentor je naopak obohacen o náměty a postřehy člověka, který přišel zvenčí a není zatížen firemními stereotypy. Mezi mentorem a mentee jde o rovnocenný vztah, který je založen na vzájemné důvěře a je vymezen přesně stanovenými pravidly. Základními okruhy mentoringu jsou:

- vedení a rada
- zprostředkování kontaktů a užitečných informací
- plánování dalšího rozvoje a kariéry

Supervize, koučování a mentoringem s tutoringem nabízejí pomocnou ruku studentovi/pracovníkovi v profesionálním růstu. Jsou to formy procesového poradenství, které pomáhají řešit problémy a dosahovat cílů, aniž by poradce jako expert stanovoval řešení. Jejich odlišnost od terapie je především v nalezení a řešení jasně vymezených problematických situací (u terapie osvobození od symptomů s chorobným významem). Ačkoli mohou použité postupy a metody intervenování být podobné (většina poradenských metod vznikla a vzniká v klinicko-terapeutické oblasti), rozdíl mezi nimi předurčuje poradenství (supervizi) jako nejlepší možnou cestu doprovázení (vedení i kontrola) sociálního pedagoga během profesní přípravy i ve výkonu povolání. Problematikou přípravy sociálního pedagoga během pregraduálního vzdělávání se zabývá následující podkapitola.

2.4.4. Praxe jako nástroj posilování kompetencí v kontextu pregraduálního vzdělávání

Pro vzdělávání budoucích pomáhajících profesionálů je potřeba propojit teorii s praxí i s výzkumem. Jak uvádí většina teoretiků, vzdělávání v oboru sociální práce se neobejde bez promyšleného praktického výcviku. Studenti s využitím znalostí a hodnot profese v terénu testují teorie a rozvíjejí své dovednosti, prokazují své kompetence, učí se zhodnotit svůj výkon a tím vším se připravují na pozdější nezávislé profesní uplatnění. Praxe studenty seznamuje nejen s profesionální činností, ale poskytuje jim i přímou zkušenost, která hraje zásadní roli při jejich začleňování do profesní komunity. Vzdělávání sociálních pracovníků (sociálních pedagogů) se má odehrávat na dvou vzájemně se doplňujících úrovních – akademické a praktické, čili terénní. V terénu se studenti učí propojit teoretické znalosti s potřebami konkrétních lidí. Jak na akademické půdě, tak v terénu je účelem studia získat znalosti a dovednosti potřebné pro práci v oboru. Praxe v terénu má doplňovat a upevňovat akademické vzdělání. Díky tomuto propojení jsou pak studenti profesně kompetentní (MAROON et al., 2007).

Cíle praxe lze vymezit následujícím způsobem (MUŽIKOVÁ a BARTLOVÁ, 2007):

- Seznámit studenty s realitou výkonu sociální práce.

- Získat a aplikovat znalosti, zásady a dovednosti z teoretické výuky v různých oblastech praxe.
- Podpořit sebevědomí a identifikaci s profesí sociálního pracovníka (hodnoty, normy, postoje, etika).
- Pochopit kolegiální vztahy v rámci organizací a role agentur v rámci komunit.
- Rozvinout analytický a hodnotící přístup k teorii, práci a profesionálnímu výkonu.
- Rozvinout praktické dovednosti, které odrážejí pochopení různorodosti.
- Rozvinout u studentů sociální vnímavost a naučit je pracovat reflektujícím způsobem.
- Integrovat a reflektovat teoretické a praktické aspekty práce.
- Umožnit konfrontaci a hlubší chápání souvislostí mezi teoretickými a praktickými poznatky studenta.
- Kriticky hodnotit činnost v oblasti sociální práce.
- Podporovat profesionální sebevývoj a sebereflexi vzhledem k profesi.
- Osvojit si průběžné vyhodnocování své činnosti.

Dále MUŽIKOVÁ a BARTLOVÁ (2007) objasňují význam praktické výuky, který se může pohybovat v několika rovinách. Čím lepší podmínky pro praktickou výuku se podaří vytvořit, tím více rovin se v ní může následně rozvinout.

- První rovina: u studentů jde o to „osahat si“, co je sociální práce, vyzkoušet si sociální dovednosti, „vidět jak to chodí“, poznat síť sociálních služeb, vytvořit si představu o náročnosti práce
- Druhá rovina: orientuje se na osobnost sociálního pracovníka. Jak si student v sociální práci uvědomuje sám sebe, svůj systém hodnot, jak se dokáže identifikovat s rolí sociálního pracovníka a jak se mu objasňuje identita oboru. V tomto procesu reflexe již potřebuje vedení (supervizi).
- Třetí rovina: v ní jde o předávání hodnot, norem, postojů a dovedností přímým kontaktem s odborníky, kteří působí jako vzor. V tomto procesu by

mělo docházet ke konsolidaci učení a k hlubšímu vhledu do souvislostí mezi situacemi, reakcemi klientů a jednání odborníků a k pochopení významu teoretických koncepcí a hledisek a jejich důsledků pro sociální změnu.

V rámci praxí by měla být věnována zvláštní pozornost vytvoření prostoru pro diskusi k následujícím třem tématům (MUŽIKOVÁ a BARTLOVÁ, 2007):

1. **porozumění kontextu** – tj. právní, finanční, politická, organizační a technologická omezení, která určují možnosti a hranice, jak bude praxe probíhat. Tato část praxe by měla pomáhat studentům porozumět omezením, která jsou dána kontextem. Je nerealistické se domnívat, že ke změně v situaci klienta může dojít pouze prostřednictvím interpersonálních vztahů. Studenti se musí naučit tomu, že pokud chtějí kontext řídit, případně měnit, musí mu především rozumět. A k tomuto dilematu potřebují dostat patřičné informace od učitelů praxe, jinak to může vést k pocitu zklamání, selhání, případně syndromu vyhoření v budoucí profesi.
2. **propojení teoretických znalostí s konkrétní činností** – studenti se musí naučit, jak se znalosti, které získali, vztahují k dovednostem pracovat s problémy jedinců, rodin, skupin a komunit, kterým má být poskytnuta služba. K tomu je zapotřebí stanovit si jasné, pevné a dosažitelné cíle učení. Aby tento proces mohl nastat, je k tomu nutné vytvořit následující podmínky:
 - vytvořit důvěrné prostředí a vztah, v němž může student rozvíjet důvěru a bez obav formulovat svá dilemata;
 - pravidelně poskytovat supervizi orientovanou především na vzdělávání a podporu;
 - formovat profesionální dovednosti, chování a odbornou orientaci;
 - podávat soustavnou zpětnou vazbu jako doplněk formálnímu hodnocení;
 - dát prostor a nabídnout pomoc studentům rozeznat a prozkoumat dilemata praxe.

3. **rozvoj profesionální identity** – aby se v budoucí profesi každý pracovník cítil kompetentní, je nutná osobní identifikace s profesí. Znamená to nejen že má zažité techniky intervence, ale musí mít příležitost hovořit o svých profesionálních obavách, o tom, jak tyto techniky fungují v praxi, jak se vypořádat se sociálními problémy jedinců nebo komunit, jak se postavit k situaci, kdy nedokážeme vyřešit problém nebo pomoci, jak se vyrovnat s agresivitou vůči své osobě apod. Navíc je třeba formovat etický postoj profese týkající se sebeurčení, osobních práv, spravedlnosti, lidské důstojnosti, porozumění rozdílům v oblastech kultury, rasy, pohlaví, náboženství, věku, sexuální orientace, fyzických schopností apod. Student by měl být veden k porozumění a respektu k různosti. Měl by mít příležitost rozeznávat, snažit se objasňovat, porozumět zkušenostem a postojům, různých konkrétních skupin, kterým se služby poskytují.

Podle HAMILTONOVÉ a kol. (1983; in MAROON a kol., 2007) má být praxe sledem naplánovaných zkušeností, které mají vést ke změnám kognitivních struktur, schopností a primárních postojů, jež studenti během svého dosavadního života a studií nasbírali. Studenti jsou pak schopni tyto změněné struktury, schopnosti a postoje nezávisle využívat v praxi. MAIER (1981 in MAROON et al., 2007) poukazuje na skutečnost, že neexistuje jasná dělící čára mezi školou jako poskytovatelem vědomostí a terénní prací, kde studenti získávají zkušenosti. Terénní práce prohlubuje, rozvíjí, podporuje, rozšiřuje a podrobuje analýze teoretické znalosti. Praxe studentům umožňuje vyzkoušet vědomosti, schopnosti a hodnoty nabyté ve škole a zároveň jim přirozenou cestou otevírá prostor pro další učení. Takové učení přímou cestou zkušeností pod vedením supervizora lze na akademické půdě snadno propojit s teorií i s analýzou zkušeností v diskusních skupinách.

Efektivní (účinná) praxe se ovšem neobejde bez reflexe ze strany studenta. Jednou z forem může být již výše zmiňovaná supervize. Její důležitost zmiňuje ve své práci CHIAFRE et al. (1997, in MAROON et al., 2007), který uvádí, že při vzdělávání studentů oboru sociální práce hraje klíčovou roli supervizor. Supervizanta by měl naučit, jak si udržet kontrolu nad zadaným úkolem v celé jeho

komplexnosti. Studentova závislost na supervizorovi by se měla postupně snižovat a student by si současně měl rozšiřovat obzory. Supervizí je rozuměna opakovaná součinnost supervidujícího a supervidovaného ve vymezených časových úsecích, kdy spolu diskutují o práci supervidovaného (studenta), o jeho pozici vůči klientovi (cílové skupině) a hodnotí jeho získávání znalostí a dovedností.

Zároveň je supervize vzdělávací proces se specifickými charakteristikami a cíli a také systematická aktivita, řízená a plánovaná tak, aby studentům pomohla vykonávat jejich role efektivněji pomocí předávání a modifikování znalostí, dovedností a postojů. Praxe musí splňovat jeden zásadní požadavek: student se musí dostat do situací, které vyžadují intervenci. V takové situaci by měl využívat různé přístupy a hodnotit jejich účinnost. Díky tomu by se u studenta mělo rozvíjet propojení profesních hodnot a závazků spolu s citovým dozráváním, individuálními preferencemi a stylem práce. Jedním z neúčinnějších způsobů jak toho dosáhnout je vytvoření důvěrného prostředí a vztahu mezi studentem a supervizorem a identifikace s ním.

Supervize, jak uvádí MAROON a kol. (2007), je komplexní učení, proto je třeba zdůraznit intelektuální a emocionální prvky supervize, stejně jako aspekty chování. Supervizor slouží jako model odborníka, který se snaží pomoci jinému pracovníkovi. Je-li supervidován student, zaměřuje se velká část pozornosti na rozvoj jeho osobnosti, znalostí, vnímavosti a na citové dozrávání. Supervizor funguje jako poradce a opora. Supervize vytváří systém osobních vztahů, kterými stimuluje rozvoj praktických dovedností a rozšiřování teoretických znalostí. Takové vztahy jsou velmi důležité pro supervizantův další růst. To platí především o identifikaci se supervizorem a jejím vlivu na profesní růst a emoční vyzrálost

Během pregraduální přípravy studentů sociální pedagogiky je důležité rozlišit obecné cíle vzdělávání, které se mají vztahovat na všechny studenty, od specifických cílů. Úkolem supervizorů je vytvořit pro konkrétní studenty takové individualizované vzdělávací programy, které budou reflektovat jejich potřeby, ale budou také brát ohled na obecnější cíle.

Student sociální pedagogiky (sociální práce) začíná odborně působit dříve než má k dispozici dostatečné množství znalostí na to, aby mohl kompetentně

fungovat. I když má mnoho poznatků, neměl ještě dostatek času k jejich zvnitřnění. Student potřebuje pomoc (supervizi), protože existuje nepoměr mezi pracovními požadavky a jeho schopností dobře fungovat. Zároveň také existuje rozdíl mezi pracovními nároky a stupněm vývoje studentovy osobnosti, který tvoří součást schopnosti kompetentně fungovat (MAROON a kol., 2007).

Zpětná vazba (reflexe) a hodnocení praxe má zásadní význam pro výuku v terénu. Podporuje odpovědnost studenta, popisuje a interpretuje studentův potenciál, zvyšuje jeho profesionalitu a především určuje studentovu způsobilost k výkonu povolání. Účelem hodnocení je (MAROON a kol., 2007):

1. Posoudit soulad mezi vzdělávacími cíli a jejich uplatňováním v praxi.
2. Poskytnout studentovi odborné posouzení jeho práce.
3. Podnítit studenta k rozvoji v oblasti, ve které byl úspěšný a ke změně v oblasti, kde byl méně úspěšný.
4. Přispět ke zkvalitnění služeb poskytovaných klientům.
5. Zprostředkovat nezbytný kontakt mezi organizací, kde student vykonává praxi, a školou sociální práce.

Hodnocení praxe studentů sociální práce/sociální pedagogiky v České republice zohledňující kompetenční přístup má možnost využít dvou modelů. Oba vycházejí z reflektované studentské praxe hodnocené supervizorem (tj. třetí osobou) během celé délky studia. Subjektivitu supervizorova hodnocení studenta se snaží vyvážit objektivně sledovanými kompetencemi s jejich komentáři. Oba modely se liší ve sledovaných kompetencích, ve způsobech hodnocení (první model využívá pouze dvou alternativ: splnil – nesplnil; druhý pětibodovou škálu: 1. výborně, tj. průběžné výborné a důsledné výkony vysoce převyšující požadavky, 2. velmi dobře, tj. průběžné výkony nad rámec požadavků, 3. dobře, tj. výkony, které celkově splňují požadavky, 4. dostatečně, tj. výkony, které jen občas vyhovují očekáváním, 5. nedostatečně, tj. studentův výkon nevyhovuje ani minimálním požadavkům a očekáváním) a v množství supervizních setkání mezi studentem a supervizorem. První model vytvořila HAVDROVÁ (1999) a nazývá se

Soustava praktických kompetencí (viz příloha I.), druhý model modifikoval z izraelského prostředí MAROON a kol. (2007).

Maroonův model hodnotí ve všeobecné rovině tyto oblasti (kompetence):

1. do jaké míry se pracovníkovi daří udržovat s klienty profesionální vztah?
 - a) Přístup ke klientovi: zájem, respekt, empatie, schopnost vytvořit laskavou a podporující atmosféru a získat si důvěru klienta; přijetí bez předsudků, vyvarování se stereotypů, souhlas s klientovým sebezpojetím, srdečnost a účast.
 - b) Využívání dostupných zdrojů ve prospěch klienta.
 - c) Schopnost odlišovat své soukromé „já“ od profesního „já“.
 - d) Uplatňování zásad profesní etiky (diskrétnost, sebeurčení klienta aj.).
2. znalosti a dovednosti v procesu intervence
 - a) shromažďování údajů: schopnost rozlišit významné informace, schopnost je ověřovat
 - b) dovednosti nutné pro vedení rozhovoru: schopnost stanovit spolu s klientem cíl komunikace, udržování jasného směru
 - c) hodnotící dovednosti: chápání vztahů mezi působícími faktory, porozumění pro klientovy postoje, přístupy, jejich pochopení; schopnost definovat problém a jeho kontext, vytvořit jasný plán intervence a sepsat s klientem kontrakt
 - d) terapeutické dovednosti: schopnosti naplánovat průběh práce s klientem a přizpůsobit ho vnějším podmínkám, provádění naplánované činnosti, psychická podpora, srozumitelnost, vhléd, doporučení, zprostředkování, aktivita v sociálním prostředí, schopnost vytvářet alternativy k programu intervence
 - e) vedení záznamů: záznamy musí jasně prokazovat pracovníkovu schopnost předat své myšlenky a popsat svou činnost
 - f) schopnost ukončit kontakt s klientem
 - g) schopnost vyhodnotit průběh práce a výsledky

3. týmová práce, znalost administrativy v organizaci, jejích cílů, pracovních zásad a schopnost fungovat v tomto rámci, přispívání k harmonickým a efektivním vztahům mezi členy týmu s patřičnou spoluprací s kolegy
4. vztahy s komunitou: znalost komunitních zdrojů, rozvíjení vzájemné pomoci, schopnost rozpoznat a chápat komunitní procesy a organizační struktury, schopnost rozeznat problémové situace a struktury na makro úrovni a přiměřeně jednat. Pracovník má být schopen podnítit klienty ke spolupráci
5. pracovní požadavky a počet případů. Zvládání množství práce podle rozvrhu, včasné odevzdávání zpráv a efektivní zvládání pracovní zátěže
6. profesionální přístup a etika: kritické a realistické posuzování různých omezení pracovníka, přiměřená sebereflexe a sebehodnocení; flexibilita, jednání v souladu s profesními hodnotami a etikou, ztotožnění s povoláním, zodpovědnost za neustálý profesní růst a další vzdělávání, práce s odbornou literaturou.
7. supervize:
 - a) administrativní: příprava na setkání a supervizní schůzky, dochvilnost
 - b) mezilidské vztahy: možnost požádat supervizora o pomoc bez toho, aby supervizant na něm byl příliš závislý, přístup k autoritě při supervizi, účast na supervizních schůzkách, možnost se vyjádřit a přizpůsobit změně, schopnost supervizanta akceptovat autoritu supervizora i v situacích, kdy supervizora kritizuje, velký zájem o profesní růst a investice do něj.

Specifika Maroonova modelu jsou následující: 1. hodnocení studentovy praxe by mělo být kvantifikované do kreditů potřebných pro splnění atestace v každém ročníku, 2. pro každý ročník jsou stanovena zvláštní kritéria (specifikace všeobecných oblastí do konkrétních kompetencí), 3. pro úspěšné absolvování praxe je potřeba dosáhnout stupně hodnocení výborně až dostatečně u všech sledovaných kompetencí, 4. student každoročně hodnotí pomocí dotazníku svého supervizora.

Praxi na vysokých školách, kde jsou akreditovány studijní obory sociální pedagogiky a sociální práce, je možno rozdělit do těchto kategorií podle jejich délky a rytmu (SÝKOROVÁ in HAVRDOVÁ, 1999):

- **krátkodobá průběžná:** probíhá v délce 1 – 2 dny po dobu 4 týdnů. Jednorázová návštěva, případně 2 – 3 návštěvy zařízení nelze považovat za krátkodobou praxi, jedná se o stáž. Cílem učení je především seznámit se se strukturou organizace, jejím zařazením do sociální sítě, s jejími cíli, typem klientů, rytmem provozu a základními pravidly zařízení. Student může informativně poznat úlohu sociálního pracovníka, jeho hlavní činnosti a způsob vedení dokumentace. Učitelé a konzultanti z pracovišť se shodují, že tento typ praxe je vhodný pro studenty prvních ročníků.
- **dlouhodobá průběžná:** trvá většinou jeden nebo dva semestry a student dochází na pracoviště 1 – 2 dny v týdnu. Student má možnosti zúčastnit se po delší období pravidelných aktivit skupin, návštěvních dnů. V této formě praxe může plnit náročné cíle učení: sledovat a zaznamenat vývoj jednoho případu, naučit se vést dokumentaci, pochopit metodiku vedení případu a uvědomit si možné varianty řešení, učit se sebereflexi, naučit se analyzovat změny, udělat plán sociální pomoci a některé realizovat. Cíle této formy praxe navazují na úkoly z nižších ročníků.
- **krátkodobá bloková:** probíhá tak, že student je přítomen na pracovišti denně po dobu 2 – 3 týdnů. Student má možnost získat základní informace o charakteru zařízení, seznámit se s legislativním rámcem a právy klientů, způsobem financování, povahou týmové práce, typem klientů, režimem zařízení, seznámit se s administrativní prací. Poznává rytmus provozu, rituály, hlavní metody práce a orientuje se v potřebách klientů. Naučí se neformálně komunikovat s klienty a navazovat počáteční kontakt. Tato forma je vhodná pro studenty prvních a druhých ročníků.
- **dlouhodobá bloková:** trvá 4 a více týdnů a student je přítomen na pracovišti denně. Předpokládá se, že student bude mít možnost stanovit a naplnit náročné cíle učení: důkladně poznat určitý typ pracoviště, jeho cíle, strukturu, způsob fungování, vzájemné vztahy, týmovou spolupráci a dokáže identifikovat svou úlohu v týmu. Má možnost aplikovat teoretické poznatky do

praxe, zapojí se do řešení případů a hledá další nové možnosti. Poznává různé role sociálního pracovníka – podílí se na vedení dokumentace, je schopen sepsat anamnézu, navázat styk s jinými organizacemi, orientuje se v potřebách klientů. Naučí se sociálním dovednostem při jednání s klientem: posoudí vhodnost přístupu ke klientovi, účinně komunikuje s klientem, vyšetří jeho potřeby a stanoví plán pomoci, podporuje klientova práva, samostatnost a rozhodování. Tato forma praxe je vhodná pro druhý a třetí ročník.

- **nárazová, projektová:** není časově vymezena, je vymezena úkolem, obsahem. Je spojena většinou s akcí, kterou je nutno připravit, uskutečnit, vyhodnotit. Předpokládá dobrou motivaci studenta a aktivní zapojení. Cíle učení: naučit se sbírat data, získat podkladové materiály, studium literatury, umět se připravit na jednání, rozvoj organizačních schopností, schopnost komunikovat s jednotlivci i organizacemi, naučit se prezentovat názor, projekt, naučit se vyjednávat a obhajovat, naučit se sestavit a napsat projekt. Tato forma je vhodná pro studenty druhého a třetího ročníku.

Doporučený rozsah praxe v terénu pro obor sociální práce dle Minimálních akreditačních standardů na úrovni vyššího odborného a bakalářského vysokoškolského vzdělávání by měl v průběhu studia dosáhnout 25 % (lépe 30 %) z rozsahu studia. Vycházíme-li z předepsaného počtu výukových hodin na vysoké škole, který je zpravidla 20 hodin týdně po šest semestrů (bakalářská forma studia), je v učebním plánu 1500 – 1800 hodin výuky, tj. cca 450 hodin pro praktickou terénní práci.

V takovém objemu hodin praxe je dostatek prostoru pro rozvoj studentových kompetencí vzhledem k sobě sama, k oboru, ke klientům, k profesionálnímu růstu atd. Nezbytnými předpoklady jsou ovšem dobře organizované praxe se supervizním dohledem jak v místě konané praxe (zaměřené na praktické kompetence a rozvoj studenta), tak i na akademické půdě (zaměřené na propojování teoretických poznatků s praxí, hledáním vhodných alternativ pomoci klientům apod.). Reflektovaná praxe a její hodnocení dokáže ochránit integritu profese i práva klientů na kvalitní služby poskytované absolventy škol sociální práce/sociální pedagogiky.

3. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

První část literárních rešerší definuje pojem kompetence a popisuje jeho vývoj i pojetí v čase. Druhá část specifikuje kompetenční přístup v sociální oblasti a charakterizuje jednotlivé oblasti kompetencí (vědomosti, schopnosti, dovednosti a hodnoty). V širším kontextu je zde připomenuto, že požadavky na sociálního pedagoga jsou proměnné v čase (podléhají nárokům společnosti i kultury), a proto je získávání kompetencí trvalým a celoživotním uměním rozvíjet svou vlastní osobnost.

Další část je věnována identifikaci kompetencí, způsobům jejich měření i hodnocení. V závěru podkapitoly je uveden popis dvou modelů měření kompetencí sociálních pracovníků v České republice. První model - soustava praktických dovedností od HAVDRDOVÉ (1999) reprezentuje propracovaný systém hodnocení sociálních pracovníků (studentů i profesionálů) i s komentáři, vycházející z britského dokumentu tzv. Paper 30 z roku 1995. Druhý model představuje soustavu komunikačních a interakčních kompetencí sociálních pracovníků vytvořenou MLČÁKEM (2005), který se uplatňuje v sociální interakci a který přebírá hodnocené kompetence z účinných terapeutických postupů a nechává kompetence sociálních pracovníků hodnotit samotnými sociálními pracovníky a také intuitivně jejich klienty.

V poslední části je pozornost zaměřena na nástroje posilování kompetencí sociálních pedagogů, které souvisí s pojetím profesního růstu a se způsoby celoživotního vzdělávání. Jsou zde načrtnuty charakteristiky nejvýznamnějšího způsobu zvyšování profesních kompetencí - supervize a dalších, které se uplatňují ve specifických situacích – koučink a mentoring s tutoringem. Poslední podkapitola teoretické části je zaměřena na profesní přípravu studentů sociální pedagogiky během vykonávaných praxí. Je zde pohlíženo na praxi jako na jeden z nejúčinnějších způsobů zvyšování klíčových kompetencí doplněný supervizním dohledem během pregraduálního vzdělávání i v místě výkonu praxe. Tyto podmínky splňuje i třetí popsaný model (MAROON a kol., 2007), který posiluje kompetence studentů sociální práce během studia.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. METODIKA VÝZKUMU

Současné hodnocení kompetencí pomáhajících profesionálů se opírá o práci HAVRDOVÉ (1999), která vytvořila Soustavu praktických kompetencí vhodnou jak pro studenty, tak i pracovníky sociální práce (hodnocené kompetence jsou: rozvíjet účinnou komunikaci, orientovat se a plánovat, podporovat a pomáhat k soběstačnosti, zasahovat a poskytovat služby, přispívat k práci organizace a odborně růst). Druhý model vytvořilo MPSV jako profesiografickou databázi pracovních pozic (taxativně vyjmenované odborné dovednosti a znalosti, obecné způsobilosti, zdravotní podmínky a osobnostní požadavky). Třetí práce zkoumající kompetence sociálních pracovníků byla vytvořena MLČÁKEM (2005) a opírá se o hodnocení samotných sociálních pracovníků (pomocí dotazníku kompetencí a pětifaktorového osobnostního inventáře) a také o hodnocení jejich klienty (pomocí dotazníků komunikační styl a efekt interakce a inventáře adjektiv). Poslední model byl vytvořen kolektivem autorů pod vedením MAROONA (2007) (popis sledovaných kompetencí na str. 47). Je určen pouze studentům sociální práce a vychází z reflektované studentské praxe hodnocené supervizorem během celé délky studia. Všechny čtyři modely popisující posilování kompetencí sociálních pracovníků/sociálních pedagogů byly popsány v teoretické části této práce.

4.1. Cíl výzkumu

Výzkumným úkolem bylo **zmapovat u studentů** třetího bakalářského a prvního navazujícího magisterského ročníku sociální pedagogiky (obě prezenční forma studia, školní rok 2007/2008) FHS UTB ve Zlíně:

1. **vnímání kompetencí** sociálního pedagoga studenty tohoto oboru,
2. subjektivně **vnímaný posun ve sledovaných kompetencích** v průběhu studia zejména s ohledem na vykonávané praxe,
3. **návrhy posilující získávané kompetence** během pregraduálního vzdělávání studentů tohoto oboru.

4.2. Výzkumný problém a výzkumné hypotézy

Výzkumným problémem byl charakterizován touto otázkou: „Jak vnímají studenti oboru sociální pedagogika na FHS UTB kompetence sociálního pedagoga a zároveň posun ve svých kompetencích v průběhu studia?“. Výzkumné hypotézy nebyly formulovány, protože se jednalo o explorační výzkum.

V celém výzkumu se pracovalo s kvalitativními (charakteristika kompetencí sociálního pedagoga, návrhy na posilování kompetencí v průběhu studia), tak i s kvantitativními daty (subjektivně vnímaný posun v kompetencích během studia).

4.3. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této práce tvořili studenti třetího bakalářského a prvního navazujícího magisterského ročníku sociální pedagogiky FHS UTB Zlín, kteří během studia absolvovali praxi v rozsahu, který uvádí tabulka č.2.

Tab. č. 2 Organizace praxí studentů studijního oboru sociální pedagogiky na FHS UTB Zlín

Ročník	Hodinová dotace	Forma	Výstup	Poznámka
První bakalářský	40	průběžná	Zpráva o zařízení Potvrzení o návštěvě zařízení	1 návštěva zařízení s vyučujícím + 3 návštěvy samostatně
Druhý bakalářský	80	souvislá	Výkaz souvislé praxe Zprávu o zařízení + sebereflexe	Výběr provádí studenti samostatně
Třetí bakalářský	160	souvislá	Výkaz souvislé praxe Zprávu o zařízení + sebereflexe	Výběr provádí studenti samostatně s ohledem na bakalářskou práci
Celkem	280			
První magisterský	60	souvislá	Výkaz souvislé praxe Zprávu o zařízení + sebereflexe	Výběr provádí studenti samostatně

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd
Karla Koutná: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu
pregraduálního vzdělávání.

Počet studentů v jednotlivých ročnících (i celkem) oboru sociální pedagogika a množství vyhodnocených dotazníků udává následující tabulka č.3.

Tab. č. 3 Počty studentů oboru sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně ve školním roce 2007/2008 a počty vyhodnocených dotazníků

	Studenti třetího ročníku sociální pedagogiky	Studenti prvního navazujícího magisterského ročníku sociální pedagogiky	Celkem (tj. studenti třetího ročníku a prvního navazujícího ročníku sociální pedagogiky)
Počet celkem	91	60	151
- z toho ženy	84	55	139
- z toho muži	7	5	12
Celkem (%)	100	100	100
- z toho ženy (%)	92	92	92
- z toho muži(%)	8	8	8
Počet odevzdaných dotazníků	73	12	85
- z toho ženy	68	11	79
- z toho muži	5	1	6
Odevzdané dotazníky z celkového počtu studentů v ročníku (%)	75	20	56
- z toho ženy (%)	81	20	57
- z toho muži(%)	71	20	50

Pro účely této práce jsem vytvořila jeden výzkumný soubor z hlediska věku (respondenti se pohybovali ve věku 22 až 25 let) a z hlediska pohlaví (nízké

zastoupení mužů: třetí ročník n=5, první magisterský ročník n=1). Klasifikace odpovědí dle ročníků je zachována a je doplněna o sumarizované odpovědi studentů třetího a prvního magisterského ročníku. Všechny tyto úpravy byly provedeny pro vyšší výtěžnost dat.

4.4. Použité metody

Zvolená metoda zkoumání subjektivně vnímaných získaných kompetencí, jejich úrovně a návrhy ke zvyšování kompetencí byla dotazníková forma (viz. Příloha II). Dotazník byl studentům předkládán během výuky v únoru až březnu 2008 a tvořilo jej 10 položek. Prvních sedm položek zkoumá problematiku kompetencí a jsou k doplnění volnou odpovědí, položky č. 7 a 8 slouží k získání demografických údajů (pohlaví, věk) a poslední dvě zjišťují dobrovolně vykonanou terénní práci studentů mimo školní praxi.

Nosnou myšlenkou k vytvoření tohoto dotazníku byla Soustava praktických dovedností od HAVRDOVÉ (1999), která se většinou používá k hodnocení studentských praxí oborů sociální práce v ČR pro svou jednoduchost a schopnost kvantifikovat posun u jednotlivých kompetencí. Studenti oboru sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně měli možnost sami definovat pojem kompetence ve vztahu k výkonu budoucího povolání a pojmenovat nejdůležitější z nich. Subjektivnímu pojmenování kompetencí i pohledu studenta na problematiku a nesnadné analýze získaných výsledků byla dána přednost před mechanickou volbou mezi již definovanými (pojmenovány třetí osobou) možnostmi. Vycházela jsem z předpokladu, že pojmenování získávaných kompetencí studentem a subjektivně vnímaný posun v úrovni jednotlivých kompetencí se bude více přibližovat realitě zvnitřněných kompetencí důležitých pro výkon profese sociálního pedagoga.

4.5. Způsob zpracování dat

Odpovědi dotazníkového šetření zkoumající subjektivně vnímané získávané kompetence byly zpracovány takto:

- Otázka č. 1: hodnoceno bylo vymezení definice (úplné – částečné – žádné);

- Otázka č. 2: sloužila jako doplnění otázky č. 1, tj. k vymezení definice kompetence;
- Otázka č. 3: jednotlivé kompetence, které studenti vypsalí, byly zařazeny do kategorií Soustavy praktických kompetencí pomáhajících profesionálů (Havrdová, 1999);
- Otázka č. 4: sledován byl subjektivně vnímaný posun v úrovni jednotlivých kompetencí v průběhu studia (žádný – nízký, tj. posun o jednu či dvě úrovně – vysoký, tj. posun o tři a více úrovní);
- Otázka č. 5: sloužila jako doplnění otázky č. 3, tj. sledovány byly obecnější skupiny, které korespondovaly s kategoriemi Soustavy praktických kompetencí Havrdové (1999);
- Otázka č. 6: jednotlivé postřehy, které studenti vypsalí, byly seskupeny do obecnějších skupin a sloužily jako náměty ke zlepšení organizace vykonávaných praxí studentů;
- Otázky č. 7 a 8 sledovaly demografické údaje (pohlaví, věk);
- Otázky č. 9 a 10 sledovaly dobrovolně vykonanou terénní práci studentů mimo školní praxi a její vliv na získávané kompetence a na návrhy jak posílit kompetence během pregraduálního vzdělávání studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně.

4.6. Výsledky

Na následujících stranách jsou uvedeny získané hodnoty dotazníkového šetření. Tabulka č. 4 představuje získané výsledky a kategorizuje je dle jednotlivých ročníků. Vliv vykonané mimoškolní praxe na získávané kompetence během studia prezentuje tabulka č. 5.

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd
Karla Koutná: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu
pregraduálního vzdělávání.

Tabulka č. 4 Subjektivní hodnocení kompetencí studenty dle jednotlivých ročníků

Sledovaný ukazatel		Studenti třetího ročníku sociální pedagogiky		Studenti prvního navazujícího magisterského ročníku sociální pedagogiky		Celkem (tj. studenti třetího ročníku a prvního navazujícího ročníku sociální pedagogiky)		
		Absolutní četnost n=73	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost n=12	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost n=85	Relativní četnost (v %)	
pojmu	Pravomoci	23	32	5	42	28	33	
	Vědomosti = znalosti	41	56	7	58	48	56	
	Definice kompetence	Schopnosti = dovednosti	60	82	12	100	72	85
		Hodnoty = etika profese	2	3	2	17	4	5
Kategorizace kompetencí (klasifikace kategorií převzata z Havrdové 1999)	Účinná komunikace (př. navázání kontaktu, přizpůsobení komunikace, poskytovat zpětnou vazbu)	62	85	12	100	74	87	
	Orientace a plánování postupu (př. sběr a zpracování informací, vést přiměřenou dokumentaci, dohodnout plán, orientace v sociálních záznamech, rozeznávání rizikových faktorů, stanovení mezí)	24	33	6	50	30	35	
	Soběstačnost (př. poskytnutí emoční podpory, objasňovat a hájit klientova práva, respektovat odlišnosti, odstraňovat diskriminaci)	11	15	3	25	14	16	
	Metody sociální práce (př. poskytovat pomoc, znát metody sociální práce a formy intervence, pomáhat zvládat konflikt, umění ukončit službu)	13	18	4	33	17	20	
	Organizace (př. rozumět struktuře, cílům a hodnotám organizace, respektovat pravidla,	18	25	4	33	22	26	

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd
Karla Koutná: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu
pregraduálního vzdělávání.

	projevovat se zodpovědně)						
	Odborný růst (př. sebevzdělávání, sledovat vývoj zákonodárství, identifikovat své předsudky, reflektovat osobní stresy)	26	37	3	25	29	34
Návrhy na zlepšení	Kvalitní praxe (vyšší dotace hodin, vyšší efektivita vykonávaných praxí – smluvní organizace, kde je studentovi poskytováno vedení)	31	42	3	25	34	40
	Pedagog z praxe (ten, který přichází z oboru, dokáže reflektovat sociální realitu a zároveň dokáže své poznatky předat, motivuje studenty)	17	23	9	75	26	31
	Profilace během studia (větší nabídka doplňkových kurzů pro studenty př. arteterapie, kurz znakové řeči apod.; studentův seberozvoj př. komunikační a poznávací kurzy; samostudium; dostupnější odborná literatura a informace)	14	19	1	8	15	18
	Propojení teorie s praxí (během výuky, více praktických dovedností, nácvik modelových situací, praktické ukázky apod.)	14	19	1	8	15	18
	Specifikace obsahu vzdělávání sociálního pedagoga (jasné vymezení oboru, absence profesiogramu, systematická a kvalitní vzdělávání)	11	15	3	25	14	16

Tabulka prezentuje subjektivní vnímání kompetencí dle jednotlivých ročníků sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně a výsledky lze shrnout takto:

- V definování pojmu kompetence studenti uvádějí především schopnosti a dovednosti, tedy vrozené předpoklady a jejich osvojené využívání (82 % u třetího ročníku, 100 % u prvního magisterského), poté jsou uváděny vědomosti získávané především v teoretické přípravě během studia (56 %

v sumarizovaném hodnocení obou ročníků). Nejnižší zastoupení je u kompetencí demonstrujících etiku profese: pouze 3 % studentů třetího ročníku (17% studentů navazujícího magisterského ročníku) zahrnulo hodnotový systém do subjektivně vnímaných kompetencí.

- Jako zajímavé se jeví uvádění kompetence jako pravomoci (tj. souhrn oprávnění a povinností, které jsou právně svěřeny jednotlivci či organizaci), kterou uvádělo 32 % studentů třetího ročníku a 45 % studentů prvního magisterského ročníku. Získané výsledky by mohly poukazovat na nerovnováhu moci mezi pomáhajícím profesionálem a klientem.
- Kompetence, které studenti vypsali, byly zařazeny do kategorií Soustavy praktických kompetencí pomáhajících profesionálů (Havrdová, 1999). Rozdíl mezi četností vypsanych kompetencí u studentů bakalářského stupně a navazujícího magisterského byl ve prospěch vyššího ročníku u všech kategorií (komunikační kompetence; kompetence sloužící k plánování postupu; kompetence podporující soběstačnost; metody poskytování pomoci a kompetence spojené s chodem organizace) mimo odborného růstu (37 % studentů třetího ročníku uvedlo tuto kompetenci oproti 25 % studentů ročníku magisterského).
- Posun subjektivně vnímané úrovně (před započítáním studia a těsně před zakončením/po zakončení) jednotlivých kompetencí, které studenti uváděli, byl v celém souboru (neprokázal se vliv ročníku ani mimoškolní praxe) vysoký. 92 % studentů uvádělo posun o tři stupně (rozsah škály byl 1 - 7), pouhá 4 % studentů nezvýšila uváděnou kompetenci během studia (její míra byla většinou už před započítáním studia na vysoké úrovni).
- Zajímavé jsou návrhy na efektivnější praktickou výuku během studia. Studenti třetích ročníků preferují kvalitnější praxi (větší objem, akreditovaná pracoviště, motivující vedoucí v místě výkonu atd.), oproti zkvalitnění pedagogů na akademické půdě (42 % oproti 23 %). Naopak studenti navazujícího magisterského ročníku vnímají posilování svých kompetencí především v kvalitnější výuce = pedagogovi (75 % oproti 25 %). Další možnosti posilování kompetencí studentů bakalářského stupně jsou rovnocenné (cca 20 %): větší profilace během studia (nabídka

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd
Karla Koutná: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu
pregraduálního vzdělávání.

doplňkových kurzů), praktické ukázky a praktická výuka, systémové vymezení oboru. U studentů navazujícího magisterského ročníku je překážka v rozvíjení kompetencí spatřována především v nevyjasnění oboru (25 %), tedy ve změnách a opatřeních, která přísluší MPSV.

Tabulka č. 5 Vliv mimoškolní praxe studentů na subjektivní hodnocení získaných kompetencí

Sledovaný ukazatel		Studenti, kteří vykonali jen předepsanou školní praxi		Studenti, kteří během studia vykonali i mimoškolní praxi	
		Absolutní četnost n=41	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost n=44	Relativní četnost (v %)
Definice pojmu kompetence	Pravomoci	17	41	11	25
	Vědomosti = znalosti	21	51	27	61
	Schopnosti = dovednosti	34	83	38	86
	Hodnoty = etika profese	2	5	2	5
Kategorizace kompetencí (Klasifikace kategorií převzata z Havrdové 1999)	Účinná komunikace (př. navázání kontaktu, přizpůsobení komunikace, poskytovat zpětnou vazbu)	34	83	40	91
	Orientace a plánování postupu (př. sběr a zpracování informací, vést přiměřenou dokumentaci, dohodnout plán, orientace v sociálních záznamech, rozeznávání rizikových faktorů, stanovení mezí)	15	37	15	34
	Soběstačnost (př. poskytnutí emoční podpory, objasňovat a hájit klientova práva, respektovat odlišnosti, odstraňovat diskriminaci)	6	15	8	18
	Metody sociální práce (př. poskytovat pomoc, znát metody sociální práce a formy intervence, pomáhat zvládat konflikt, umění ukončit službu)	9	22	8	18
	Organizace (př. rozumět struktuře, cílům a hodnotám organizace, respektovat pravidla, projevovat se zodpovědně)	8	20	14	32
	Odborný růst (př. sebevzdělávání, sledovat vývoj zákonodárství, identifikovat své předsudky, reflektovat osobní stresy)	12	29	17	39

UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd
Karla Koutná: Praxe jako nástroj zvyšování kompetencí sociálního pedagoga v kontextu
pregraduálního vzdělávání.

Návrhy na zlepšení	Kvalitní praxe (vyšší dotace hodin, vyšší efektivita vykonávaných praxí – smluvní organizace, kde je studentovi poskytováno vedení)	17	41	17	39
	Pedagog z praxe (ten, který přichází z oboru, dokáže reflektovat sociální realitu a zároveň dokáže své poznatky předat, motivuje studenty)	10	24	16	36
	Profilace během studia (větší nabídka doplňkových kurzů pro studenty př. arteterapie, kurz znakové řeči apod.; studentův seberozvoj př. komunikační a poznávací kurzy; samostudium; dostupnější odborná literatura a informace)	6	15	9	20
	Propojení teorie s praxí (během výuky, více praktických dovedností, nácvik modelových situací, praktické ukázky apod.)	10	24	5	11
	Specifikace obsahu vzdělávání sociálního pedagoga (jasné vymezení oboru, absence profesigramu, systematičnost a kvalita vzdělávání)	5	12	9	20

Tabulka z předcházejících stran ukazuje vliv absolvované mimoškolní praxe na subjektivně vnímané kompetence studentů FHS UTB ve Zlíně. Dosažené výsledky prezentují toto:

- Největších rozdílů mezi studenty (ti co absolvovali jen školní praxi oproti těm, kteří vykonali i praxi mimoškolní) bylo u definice pojmu kompetence v důležitosti vědomostí (51 % oproti 61 %) a v pojetí kompetence jako pravomoci (41 % oproti 25 %). Hodnoty a schopnosti, jako součásti definice kompetencí sociálního pedagoga, byly u studentů obou variant praxí přibližně stejné (5 % u etiky profese a 85 % u schopností).
- Posun subjektivně vnímané úrovně (před započítáním studia a těsně před zakončením/po zakončení) jednotlivých kompetencí, které studenti uváděli byl v celém souboru (neprokázal se vliv ročníku ani mimoškolní praxe) vysoký. 92 % studentů uvádělo posun o tři stupně (rozsah škály byl 1 - 7), pouhá 4 % studentů nezvýšila uváděnou kompetenci během studia (její míra byla většinou už před započítáním studia na vysoké úrovni).
- U kompetencí které byly studenty vypsány a následně kategorizovány (použita Soustava praktických kompetencí dle Havrdové, 1999) bylo

dosaženo těchto rozdílů: studenti, kteří absolvovali větší objem praxe (mimoškolní praktické aktivity) uvádí ve větší míře kompetence komunikační (91 % oproti 83 % u těch, kteří vykonali jen předepsanou školní praxi), kompetence spojené s organizací (32 % oproti 20 % u těch, kteří vykonali jen předepsanou školní praxi) a kompetence související s odborným růstem sociálního pedagoga (39 % oproti 29 % u těch, kteří vykonali jen předepsanou školní praxi).

- Návrhy na efektivnější praktickou výuku během studia v odpovědích studentů, kteří vykonali jen školní praxi oproti těm, kteří absolvovali i mimoškolní praktické aktivity se liší v důležitosti kvalitního pedagoga (24 % oproti 36 %) v propojení teorie s praxí (24 % oproti 11 %) a nevyjasnění obsahu vzdělávání sociálních pedagogů (12 % oproti 20 %).

4.7. Interpretace a diskuze výsledků

Tato práce se zaměřila na studenty sociální pedagogiky a kompetence, které získávají a posilují během studia. Hodinová dotace praxe v bakalářském studijním programu sociální pedagogiky na UTB Zlín dosahuje jen 62 % minimálního akreditačního standardu sociální práce. Při zkoumání získaných kompetencí studenty (subjektivní pohled) došlo k paradoxu. Studenti zdůrazňovali důležitost a nepostradatelnost kompetencí k výkonu budoucího povolání (otázka č. 2: jaký je vztah mezi kompetencemi a povoláním sociálního pedagoga), ale žádnému z nich se nepodařilo vystihnout podstatu vztahu (jedná se o nástroj). Vysvětlením by mohla být nepříliš motivovaná práce studentů na svých kompetencích (profesní rozvoj) během studia. To by potvrdzovalo i zautomatizované (nastudované) kategorizování kompetencí na získané a vrozené či teoretické a praktické (otázka č. 5 v dotazníku), kterou uvedla většina studentů. Do tohoto zautomatizovaného dělení se studenti snažili rozřadit (mnohdy krkolomně) jednotlivé kompetence, které uvedli v otázce č. 3. To by vypovídalo o tom, že se nesetkali s praktickými modely hodnocení kompetencí pomáhajících profesionálů (oproti těm „akademickým“, které jsou obsahem formálního vzdělávání), a tedy nebyly hodnoceny během vykonávaných praxí.

Moc je velmi důležitá. I při pomáhání. Klient je do jisté míry bezmocný už tím, že něco potřebuje. Pracovník je do jisté míry mocný už tím, že pomáhá (KOPŘIVA, 1997). Tato bipolarnost (moc – bezmoc) je obsažena v definici kompetencí jako pravomoci, kterou uvedlo celých 33 % všech studentů. K uvědomění si možných rizik této odpovědi a zároveň k posilování kompetencí umožňující soběstačnost klienta by pomohla reflexe této uvědomované či neuvědomované skutečnosti, kterou studenti uváděli. Potěšující je, že s vyšším objemem praxe toto pojetí kompetence jako pravomoci klesá (41 % studentů, kteří absolvovali jen školní praxi oproti 25 % studentů, kteří vykonali i praxi mimoškolní).

Kompetence jsou studenty definovány především jako schopnosti a dovednosti (85 %), tedy osobnostní předpoklady. V menší míře - 56 % studentů chápe kompetence jako vědomosti získávané především v akademickém prostředí školy. Svědčí tento výsledek o věčném podhodnocování teoretických poznatků oproti praktickým, nebo to hovoří o kvalitě teoretického vzdělání, které se studentům dostává?

Nejnižšího zastoupení v odpovědích studentů dosáhl etický rozměr kompetencí (pouhých 5 %; neprokázal se také vliv mimoškolní praxe). Zdůvodnění tohoto výsledku nabízí MLČÁK (2005) ve fenoménu etického hodnotového relativismu a v konzumu jako významném rysu současného světa. V polemice s ním vidím vysvětlení za prvé v neuvědomění si hodnot jako jednoho z pilířů kompetencí pomáhajících profesí. Za druhé by překážkou k uvedení této složky kompetencí studenty mohl být pohled na hodnoty jako něco statického, něco s čím se nedá pracovat (získávat, rozvíjet, posilovat, přetvářet) oproti kompetencím, které jsou primárně vnímány jako dynamické.

Z konkrétních kompetencí, které studenti uváděli, měla nejvyšší četnost schopnost empatie (byla zařazena do kategorie účinné komunikace). Komunikační a psychologické kompetence (tj. přímé) jsou studenty uváděny v daleko větší míře (cca 90%) než tzv. kompetence nepřímé (týkající se dokumentace, organizace atd.). Tím se potvrzuje domněnka MLČÁKA (2005), který přímé kompetence klasifikuje jako hůře měřitelné a hodnotitelné, ale pro samotný profesní výkon nezastupitelné (určují kvalitu vztahu mezi pracovníkem a klientem). Přímé kompetence uvádějí studenti pro svou „praktičnost“, protože je musí využívat

v každém setkání s klientem. Nepřímé, snadno měřitelné kompetence, hodnotí u svých podřízených kladně vedoucí pracovníci organizací působících v sociální sféře a posouvají tak sociální práci/sociální pedagogiku ze sféry pomáhající do oblasti především administrativně byrokratické (MLČÁK, 2005).

Při detailnějším pohledu na rozdíly v odpovědích mezi studenty, kteří vykonali jen předepsanou školní praxi a těmi, kteří měli i mimoškolní aktivity v pomáhající sféře, je nejpatrnější odlišnost v subjektivním vnímání kompetencí vztahujících se k chodu organizace a k odbornému růstu. Studenti s většími praktickými zkušenostmi jim přiřkládají vyšší význam. Porozumění cílům a chodu organizace je nezbytné pro poskytování adekvátní formy pomoci klientům a pro celoživotní vzdělávání taktéž. Zarážejícím se jeví nízká četnost kompetencí pracujících s metodami intervence a podporujících soběstačnost klienta, kterou studenti uváděli (cca 20 % všech studentů).

Z návrhů na zlepšení získávaných kompetencí studentů je dobré zmínit vyzdvižení kvalitní praxe u těch, kteří vykonali méně praxe (studenti třetího ročníků – 42 %, u studentů s absolvovanou školní praxí – 41 %) a vyzdvižení kvalitní teoretické přípravy - kvalitního pedagoga u těch, kteří mají větší praktické aktivity (studenti magisterského ročníku – 75 %, studenti s mimoškolní praxí - 36%). Z dalších studentských návrhů: vyšší profilace, propojení teorie s praxí a specifikace oboru mi jako nejzávažnější přijde třetí jmenovaná. Nejasné vymezení oboru sociální pedagogiky, tak jak ho vnímají studenti, neuvědoměle podpořili zvýšeným zájmem o doplňkové semináře z práva a legislativy. Ukazuje to na překrývání oborů sociální práce a sociální pedagogiky a nejistotu studentů při studiu oboru a získávání kompetencí pro výkon profese, které nejsou přesně ohraničeny. Jedná se systémový problém, který je nutný řešit na úrovni MPSV, které nespecifikuje profesi sociálního pedagoga ve svém katalogu pracovních pozic.

Kompetence, které studenti uváděli, se během doby jejich studia zvýšily o tři stupně (škála 1 – 7). Tuto skutečnost uvedlo celých 92 % studentů. Tento posun je velmi vysoký – přesto je třeba odlišit subjektivní hodnocení studentů a realitu. Objektivní pohled by poskytla supervizní reflexe praxí, ale ta se v současné době na FHS UTB ve Zlíně neprovádí. I tak subjekty i objekty posilování profesních kompetencí jsou samotní studenti sociální pedagogiky a jsou to oni,

kdo vnímají u kompetencí, které pojmenovali, tak vysoký posun (sestupně jsou řazeny kompetence pojmenované studenty: účinná komunikace – 87 %, orientace a plánování postupu – 35 %, odborný růst – 34 %, organizace – 26 %, metody - 20 % a soběstačnost – 16 %).

5. ZÁVĚR

Teoretická část vymezuje pojem kompetence, seznamuje s pojetím a vývojem kompetencí v čase, identifikuje klíčové kompetence a popisuje možnosti měření a hodnocení kompetencí. Zvláštní pozornost je věnována kompetenčnímu přístupu v sociální oblasti, tj. specifikaci a struktuře kompetencí pomáhajících profesionálů (vědomosti, dovednosti a schopnosti a hodnoty).

Další část je věnována nástrojům posilování kompetencí sociálních pedagogů (především supervize) a popisu jednotlivých modelů (HAVRDOVÁ, 1999; MLČÁK, 2005; MAROON a kol., 2007) zvyšující profesní kompetence studentů i pracovníků sociální práce/sociální pedagogiky.

Poslední podkapitola teoretické části je zaměřena na profesní přípravu studentů sociální pedagogiky během vykonávaných praxí. Je zde pohlíženo na praxi jako na jeden z nejúčinnějších způsobů zvyšování klíčových kompetencí doplněný supervizním dohledem během pregraduálního vzdělávání i v místě výkonu praxe.

Hlavním smyslem práce bylo vyzdvihnout důležitost praxe vykonávané během studia na FHS UTB ve Zlíně, která má velký vliv na kvalitu budoucí profese sociálních pedagogů. Kvalitu praxí lze měřit pomocí získávaných profesních kompetencí. Výzkumným úkolem bylo zmapovat 1. vnímání kompetencí sociálního pedagoga studenty tohoto oboru na FHS UTB a 2. subjektivně vnímaný posun ve sledovaných kompetencích v průběhu studia zejména s ohledem na vykonávané praxe.

Získané výsledky lze přehledně shrnout takto:

- Studenti definují pojem kompetence především jako dovednosti a schopnosti (85 %), tedy osobnostní předpoklady. Potom jako vědomosti - 56 % získávané studiem. Jen 5% studentů uvádí hodnoty jako jeden z pilířů kompetencí sociálního pedagoga. Bipolárnost vztahu pomáhající pracovník .- klient (moc – bezmoc) svou odpovědí kompetence jako pravomoci naznačilo 33 % studentů.
- Nejvyšší četnost uváděných kompetencí (rozřazeny do kategorií dle Havrdové, 1999) studenty je (sestupně): účinná komunikace – 87 %,

orientace a plánování postupu – 35 %, odborný růst – 34 %, organizace – 26 %, metody - 20 % a soběstačnost – 16 %).

- 92 % studentů uvedlo, že během svého pregraduálního vzdělávání zvýšilo svou úroveň pojmenovaných kompetencí o tři stupně (= vysoký posun; škála 1 – 7).
- Z návrhů pro posilování kompetencí během studia, které studenti uváděli, jednoznačně vyplynulo: kvalitnější praxe (40 %); kvalitní výuka, kvalitní pedagog (31 %); profilace během studia a propojení teorie s praxí (18 %); specifikace oboru sociální pedagogiky (16 %).

Vycházíme-li z předpokladu, že terénní práce studentů (která je v souladu s akademickým vzděláváním) má nezastupitelný vliv na získávání a posilování kompetencí budoucích profesionálů, je třeba přehodnotit systém vykonávané praxe studentů oboru sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně.

Návrhy a doporučení:

- přijmout jeden z modelů supervidované studentské praxe pomáhajících oborů;
- důsledně vést osobní složku studenta – portfolio, předkládané u státní závěrečné zkoušky – jako jedna z povinných náležitostí ;
- každoroční akreditace pracovišť poskytujících možnost absolvovat studentskou praxí a vzdělávání tutorů (těch, kdo se starají o studenty na pracovišti), případné financování tutorů a jednotlivých pracovišť praxí;
- vypracování smluv mezi studentem – školou – pracovištěm;
- vedení výzkumů: v oblasti kompetencí získávaných během studia, očekávání a výstupů praxe u studentů, vztahů vykonané praxe a absolventského uplatnění.

Sociální pedagogika má vysokou variabilitu obsahu své činnosti, a proto je nesnadné nalézt validní kompetenční model tohoto povolání a taktéž pomocí jednotného modelu připravit studenty na výkon profese. Chybí výzkumy

identifikující klíčové kompetence, popisující jednotlivé modely a nabízející kritéria hodnocení efektivity poskytování pomoci klientům. Obdobnou situaci nalzáme i na vysokých školách akreditovaných oborů sociální práce/sociální pedagogiky – neměří se efektivita terénní práce studentů, chybí odvaha ke zveřejnění kvality vzdělávání (měřeno získanými kompetencemi studentů či alespoň modelem hodnocení). Ke zlepšení situace měla přispět i tato práce.

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baštecká, B.: Supervize. Zpravodaj Diakonie č. 1, 1999.
- Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001.
- Fischer – Epe, M.: Koučování. Zásady a techniky profesního doprovázení. Praha: Portál, 2006.
- Gordon, V.: Knowledge and value: Their distinction and relationship in clarifying social work practice. Social work, 10, 1995.
- Havrdová, Z.: Kompetence v sociální práci. Metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci. Praha: Osmium, 1999.
- Havrdová, Z.: Rozvoj vzdělávání v sociální práci, Sociální politika 11, 1997.
- Hawkins, P., Shohet, R.: Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál, 2004.
- Hroník, F.: Hodnocení pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2006.
- Kasíková, H., Vališová, A.: Pedagogické otázky současnosti. Praha: ISV, 1994.
- Knotová, D.: Sociální kompetence edukátora [on-line]. [cit. 2007-11-02]
URL:http://www.cpds.cz/po_401.pdf
- Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 1997.
- Kubeš, M. at al.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada Publishing, 2004.
- Maroon, I., Matoušek, O., Pazlarová, H.: Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi. Praha: Karolinum, 2007.
- Matoušek, O. a kol.: Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003.
- McDerment, L.: First Line Management Manual. In: Supervision of Staff. Longman Group UK, Ltd, 1991
- Mikšík, O.: Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum, 2003.
- Miovský, M. (ed.): Úvod do supervize: cyklický model. Sdružení SCAN, 2002.
- Mlčák, Z.: Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005.

Lazarová, B.: Kolegiální učení [on-line]. [cit. 2008-19-03]

URL: [http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101852
&CAI=2155](http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101852&CAI=2155)

Musil, J. : Pedagogická psychologie. Zlín: UTB, 2005.

Mužiková, J., Bartlová, E.: Odborná praxe v sociální práci. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007.

Vašutová, M.: Celoživotní vzdělávání sociálních pracovníků. In: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis, 2004.

Švec, V.: Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998

Úlehla, I.: Umění pomáhat. Praha: Slon, 1999.

Internetový zdroj:

<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=30186&lh=0>, [on-line]. [cit. 2008-27-03]

7. SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I. – Soustava praktických dovedností – Havrdová (1999)

PŘÍLOHA II. - Dotazník

PŘÍLOHA I.

SOUSTAVA PRAKTICKÝCH DOVEDNOSTÍ – HAVRDOVÁ (1999)

Soustava zahrnuje kritéria společná pro profesionální pracovníky i studenty sociální práce, kritéria pro profesionální pracovníky (profesionál) i specifická kritéria pro studenty sociální práce (student).

I. rozvíjet účinnou komunikaci – sociální pracovník i student sociální práce umí naslouchat a vytvářet podmínky pro otevřenou komunikaci mezi jednotlivými klienty, skupinami i komunitami. Iniciuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů.

1. navázat kontakt (vytvořit atmosféru důvěry, dbát přiměřené neverbální komunikace)
2. přizpůsobovat komunikaci věku, individualitě a podmínkám
3. rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je
4. poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů
5. usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím
6. motivovat pro překonávání překážek v dosahování vlastních hodnot a cílů klientů
7. udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu.

II. orientovat se a plánovat postup – ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a jinými odborníky získává sociální pracovník i student sociální práce přehled o jejich současných i potenciálních potřebách i zdrojích a společně plánuje postupy reagující na zjištěnou nouzi a ohrožení. Dovede stanovit rizikové faktory a meze spolupráce.

1. orientovat se v potřebách a možnostech klientů jejich rodin ve vazbě na okolí
2. orientovat se v legislativních, společenských a organizačních podmínkách a možnostech působících v dané situaci

3. sbírat a zpracovávat informace z různých zdrojů
4. zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny
5. rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze
6. vést přiměřenou dokumentaci
7. pomáhat objasňovat cíle, zdroje a možné překážky a navrhopvat možná řešení
8. vést klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí
9. dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny
10. vede přiměřenou dokumentaci o situaci klienta (student)
11. orientuje se v sociálních záznamech (student)
12. je schopen ze sociálních záznamu vybrat potřebné informace (student)
13. schopen provést samostatně záznam o vyšetření (pozorování) klienta (student)
14. ovládá prostředky moderní kancelářské techniky (student)

III. podporovat a pomáhat k soběstačnosti - sociální pracovník i student sociální práce podporuje příležitosti k tomu, aby lidé mohli použít své vlastní síly schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnosti, zabezpečovat svá práva a kontrolovat ohrožující chování.

1. umět poskytnout emoční podporu
2. pomáhat lidem rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky
3. umět objasnit lidem jejich práva způsoby jejich uplatnění
4. pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv (profesionál)
5. podporovat získání a rozšíření informací, dovedností a schopností, které posilují soběstačnost (profesionál)
6. přímo vystupovat v zájmu klientů, obhajovat a vysvětlovat jejich oprávnění zájmy (profesionál)

7. zvažovat právo lidí přebírat na sebe riziko poškození (profesionál)
8. pomáhat lidem vyvíjet větší kontrolu nad chováním, které ohrožuje je nebo okolí (profesionál)
9. chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstraňování diskriminace a útlaku (profesionál)

IV. zasahovat a poskytovat služby – sociální pracovník i student sociální práce poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly a zapojuje se do prevence. Podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi.

1. znát možnosti a metody poskytování služeb a intervence
2. poskytovat pomoc službu v souladu s dohodnutým postupem
3. pravidelně hodnotit měnící se situaci, pokroky účinnosti postupu spolu s klienty (profesionál)
4. organizovat a koordinovat poskytování pomoci a služeb z různých zdrojů (profesionál)
5. vytvářet příznivé okolnosti pro přijetí služby a adaptaci na ni (profesionál)
6. aktivně čelit chování, které vytváří riziko a ohrožuje klienta nebo okolí (profesionál)
7. aktivně se zapojovat do programů, které snižují sociální riziko a zlepšují sociální podmínky a rozšiřují možnosti důstojného života lidí (profesionál)
8. pomáhat zvládat konflikt, napětí s stres uživatelům služeb a jejich okolí a zlepšovat jejich spolupráci (profesionál)
9. připravit vhodné podmínky pro zdařilé odpoutání při ukončení služby (profesionál)

V. přispívat k práci organizace – sociální pracovník 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. Student sociální práce se dovede zorientovat v organizaci a začlenit do způsobu její práce. Chápe své postavené v týmu, spolupracuje s kolegy a zodpovědně plní svou roli. Podílí se na kritickém hodnocení práce organizace a navrhuje změny.

1. rozumět strukturu organizace, jejím cílům, reflektovat pravidla režim (profesionál)
2. jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociální práce a přispívat k dobré pověsti pracoviště a základě solidních výsledků (profesionál)
3. účinně komunikovat a spolupracovat s kolegy a jinými pracovníky (profesionál)
4. umět charakterizovat tým, identifikovat vlastní místo v něm a reflektovat vlastní přínos pro práci v týmu (profesionál)
5. podílet se na kritickém hodnocení práce organizace, přispívat ke zlepšení její kultury a přiměřenosti poskytovaných služeb potřebám a právům různých klientů (profesionál)
6. znát dostupné zdroje organizace, efektivně je využívat a chápat priority (profesionál)
7. vytvářet podmínky pro získávání zpětné vazby o chodu organizace a o vlastní práci od klientů a kolegů a navrhnout konstruktivní změny (profesionál)
8. dodržovat základní pravidla společenského styku a respektovat kolegy (profesionál)
9. přijímat a poskytovat zpětnou vazbu kritiku (student)
10. projevovat se zodpovědně (student)
11. aktivně přistupovat k plnění úkolů (student)
12. rozumět strukturu, cílům, a hodnotám organizace (student)
13. respektovat pravidla a zájmy organizace (student)
14. kriticky reflektovat práci organizace a navrhnout změny (student)
15. zabezpečovat výměnu informací s jinými subjekty (student)
16. navazovat kontakt s institucemi v lokalitě (student)
17. umět charakterizovat tým a identifikovat vlastní místo v něm (student)

VI. odborně růst – sociální pracovník i student sociální práce je schopen konzultovat a řídit svůj odborný i osobní růst. Je schopen se kvalifikovaně rozhodovat, spolupracovat v síti, dosahovat vytyčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním uměnám ve svém oboru.

1. sledovat vývoj zákonodárství v sociální oblasti a doplňovat své znalosti a dovednosti v sociální práci
2. využívat kontaktů a výměny zkušeností na seminářích a vzdělávacích akcích k získání a prohloubení informací ve svém oboru
3. ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit
4. reflektovat osobní stres, jejich příčiny a projevy a emočně se vyladřovat
5. identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy, které negativně působí na práci s klienty a pomáhat je překonávat
6. umět si zorganizovat práci a dosáhnout cíle, který si vytknul ve stanoveném čase
7. sdílet s kolegy profesionální nejistoty, rozeznávat teoretické souvislosti s mnoho strannosti možných řešení a vyvažovat práva, potřeby a možnosti (student)
8. rozeznávat, kdo a v jakém čase musí rozhodnout, identifikovat rizika spojená s alternativami a přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí (student)
9. tvořivě využívat příležitosti k dosažení pozitivních změn a hledat nová řešení (student)
10. vytvářet a udržovat pracovní vztahy s jednotlivci, organizacemi, odborníky a dobrovolníky, respektovat jejich odlišné pohledy a pracovat s nimi (student)

