



Sociálně ekonomický rozměr kompetencí sociálních pracovníků

DITA ŠTYVAROVÁ



Wolters Kluwer

SOCIÁLNĚ EKONOMICKÝ ROZMĚR KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Sociálně ekonomický rozměr kompetencí sociálních pracovníků

DITA ŠTYVAROVÁ



Wolters Kluwer

Vzor citace: Štyvarová, D. (2025) *Sociálně ekonomický rozměr kompetencí sociálních pracovníků*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Citation: Štyvarová, D. (2025) *Socio-economic dimension of social workers' competencies*. Prague: Wolters Kluwer Czech Republic.

Oponenti práce:

doc. Ing. Ladislav Průša, CSc.

doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

© Ing. Dita Štyvarová, Ph.D., 2025

ISBN 978-80-286-0348-9 (brož.)

ISBN 978-80-286-0349-6 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.71372/VGUN7998>

www.wolterskluwer.cz

OBSAH

Seznam zkratk	7
Shrnutí	9
Summary	11
Úvod	13
1 Identifikace a měření kompetencí v profesích zaměřených na práci s klienty	17
1.1 Kompetence – vymezení obsahu pojmu optikou odborných zdrojů	17
2 Výkon sociální práce v systému státní správy	25
2.1 Sociální práce v otevřeném prostoru a její regulace	25
2.2 Konkurenceschopnost v poskytování sociálních služeb	28
2.2.1 New public jako výkladový rámec studia konkurence v oblasti sociální práce	25
2.2.2 Good governance	35
2.3 Výkon sociální práce v konceptu vybraných zemí Evropské unie	36
2.3.1 Postavení sociální práce ve vybraných evropských zemích	39
3 Kompetence a jejich teoreticko-empirický rozměr	45
3.1 Metodologické aspekty	46
3.2 Kompetence versus kompetentnost	52
3.3 Definiční vymezení kompetenčních přístupů	55
3.4 Komponenty (složky) kompetencí jako prvky kompetenčního modelu	57
3.5 Typologie kompetencí	60
4 Kompetence versus lidský kapitál	62
4.1 Lidské zdroje optikou teorií lidského kapitálu	64

5	Přístupy k vymezení kompetencí v rámci pracovního místa	68
5.1	Specifické druhy kompetencí – prostředí sociální práce	69
5.2	Variantní přístupy k vnímání termínu „kompetence“	73
5.3	Sociální kompetence	75
5.4	Klíčové kompetence	79
5.5	Profesní kompetence	81
6	Sociální práce a sociální pracovník	84
7	Identifikace kompetencí	90
7.1	Měření úrovně kompetencí	92
7.2	Design a metodologie vlastního šetření	94
8	Vzdělávání v sociální práci pohledem kompetenčního přístupu	100
8.1	Požadavky ASVSP v kontextu trhu práce	102
8.2	Klíčové kompetence a trh práce	104
8.3	Kompetenční vybavenost studentů	107
8.4	Srovnání studentů a zaměstnavatelů	112
9	Identifikace kompetenčního rámce v prostředí praxe	117
9.1	Oblast pracovní náplně	121
9.2	Oblast pracovní způsobilosti	127
9.2.1	Využívané pracovní dovednosti	128
9.2.2	Schopnosti a dovednosti	133
9.2.3	Silné a slabé stránky	137
9.3	Dilemata v sociální oblasti	141
9.4	Profesní vzdělávání	145
10	Diskuse poznatků	149
11	Závěr	157
	Seznam zdrojů	161
	Seznam příloh	171

SEZNAM ZKRATEK

ASVSP	Asociace vzdělavatelů v sociální práci
CBI	Competency Based Interview
DBSA	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
EU	Evropská unie
FSE UJEP	Fakulta sociálně ekonomická Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
NASW	Mezinárodní asociace sociálních pracovníků
OBDS	Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
OMC	Open Method of Coordination
PPP	Public-Private Partnership

RESUMÉ

Publikace se zaměřila na analýzu socioekonomického rozměru kompetencí sociálních pracovníků a na jejich význam v kontextu výkonu profese i dynamiky současného trhu práce. Předmětem zkoumání bylo především to, jak samotní pracovníci vnímají a identifikují své kompetence ve vztahu k obecným charakteristikám pracovního místa, jak hodnotí svou způsobilost tyto kompetence naplňovat a které činnosti považují za nejčastěji vykonávané a nejdůležitější. Současně byla pozornost věnována i pohledu zaměstnavatelů a studentů oboru sociální práce. Triádový přístup, tedy propojení perspektivy zaměstnanců, zaměstnavatelů a budoucích absolventů, představuje inovativní analytický rámec, který umožňuje postihnout problematiku kompetencí komplexněji než dosavadní studie zaměřující se pouze na jednu skupinu (Musil, 2008; Mlčák, 2005).

Teoretická východiska publikace vycházela z teorií lidského kapitálu (Keeley, 2007; Matějů & Anýžová, 2015), konceptů kompetencí a jejich klasifikace (Spencer & Spencer, 1993; Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004), ale i z odborných diskusí o profesní identitě a roli sociální práce v současné společnosti (Navrátil, 2001; Havrdová, 1999). Rozlišeny jsou profesní, klíčové a sociální kompetence a zdůrazněn je jejich význam nejen z hlediska efektivity vykonávané praxe, ale také jako nástroje profesionalizace oboru. Publikace zároveň otevřela otázku vztahu mezi vzdělávací přípravou a reálnými požadavky zaměstnavatelů. Významná pozornost byla věnována i problematice specializace a polyvalence – tedy zda je vhodnější hluboká profilace na úzké oblasti výkonu, nebo širší univerzalita, která usnadňuje adaptaci pracovníků v proměnlivých podmínkách (Kalousková, Šťastnová, Úlovcová & Vojtěch, 2004; Koucký, Ryška & Zelenka, 2013).

Metodologická část publikace byla založena na kvantitativním výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření a doplněn o sekundární analýzu dat. Výzkumný vzorek zahrnoval tři klíčové skupiny: zaměstnance v sociální oblasti, studenty sociální práce a zástupce zaměstnavatelů. Výzkumný design byl zvolen s cílem odhalit rozdíly v hodnocení kompetencí mezi těmito skupinami a zároveň zachytit vzájemnou provázanost očekávání a reality. Data byla analyzována pomocí statistických metod v prostředí SPSS (Punch, 2008; Průcha, 2014).

Výsledky empirického šetření přinesly několik zásadních zjištění. Mezi nejvýše hodnocené kompetence patřily odpovědnost, schopnost spolupráce,

efektivní komunikace a adaptabilita, které jsou považovány za nezbytné pro zvládání dynamických a často nečekaných situací v sociální práci. Naopak slabšími oblastmi zůstávaly kreativita, práce s byrokratickou administrativou a také aplikace moderních informačních technologií. Zaměstnavatelé zdůrazňovali význam právního povědomí a digitálních dovedností, což se ukazuje jako oblast, kde existuje mezi jejich očekáváním a reálnou úrovní kompetencí pracovníků výrazný nesoulad. Studenti pak reflektovali zejména rozdíl mezi představami, které si utvářejí během studia, a skutečnými nároky praxe, s nimiž se setkávají při praxích či po nástupu do zaměstnání (Kodymová, 2012; Holden, Barker, Kuppens & Rosenberg, 2017).

Analýza dále potvrdila, že akademické vzdělávání klade větší důraz na teoretické poznatky a méně na praktické dovednosti, které jsou však pro zaměstnavatele prioritní. Tento nesoulad vede k potřebě úpravy kurikul, systematictější spolupráce vysokých škol a poskytovatelů sociálních služeb a k zavedení flexibilnějších vzdělávacích strategií. Zvláštní význam má i koncept kontinuálního vzdělávání, jenž se ukazuje jako nezbytný nástroj profesního růstu a adaptace na nové společenské výzvy (Matoušek & Hejnová, 2019; OECD, 2019).

Autorka došla k závěru, že kompetenční přístup představuje efektivní nástroj analýzy a plánování profesního rozvoje v sociální práci. Zároveň se však ukázalo, že jeho implementace v českém kontextu je stále nedostatečná a vyžaduje systematickou podporu na úrovni vzdělávací politiky, organizací poskytujících sociální služby i samotných profesionálů. Empiricky podložené vymezení socioekonomických aspektů kompetencí lze využít nejen při tvorbě vzdělávacích kurikul a akreditovaných programů, ale i při strategickém řízení lidských zdrojů, nastavování standardů kvality a posilování konkurenceschopnosti sociálních služeb (Reichard, 2016).

Publikace tak rozšířila poznání o vztahu mezi lidským kapitálem, profesní identitou a společenským postavením sociální práce. Přinesla prakticky využitelná doporučení pro vzdělávací instituce, zaměstnavatele i profesní organizace a nabízí teoretický rámec, který může sloužit jako podklad pro další výzkum i pro tvorbu profesních standardů.

EXTENDED SUMMARY

The publication focuses on the socio-economic dimension of social workers' competencies and their significance within the context of professional practice and the dynamics of the contemporary labor market. The core objective is to explore how social workers perceive and identify their competencies in relation to general job characteristics, how they assess their own ability to fulfill these competencies, and which activities they consider as most frequent and crucial. At the same time, the perspectives of employers and students of social work are included in the analysis. The triadic approach – integrating the viewpoints of employees, employers, and future graduates – represents an innovative analytical framework that captures the issue of competencies in a more comprehensive way than studies that focus on a single group (Musil, 2008; Mlčák, 2005).

The theoretical foundations of the book are grounded in theories of human capital (Keeley, 2007; Matějů & Anýžová, 2015), concepts of competencies and their classifications (Spencer & Spencer, 1993; Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004), as well as in scholarly debates on professional identity and the role of social work in contemporary society (Navrátil, 2001; Havrdová, 1999). Professional, key, and social competencies are defined and emphasized not only in terms of the effectiveness of practice but also as a tool for further professionalization of the field. The book also addresses the relationship between educational preparation and real employer requirements. Considerable attention is given to the question of specialization versus polyvalence – whether deep expertise in narrow domains or broader universality is more suitable for enabling adaptation to changing conditions in practice (Kalousková, Šťastnová, Úlovcová & Vojtěch, 2004; Koucký, Ryška & Zelenka, 2013).

The methodological part is based on quantitative research carried out through a survey, supplemented by secondary data analysis. The research sample included three key groups: social work employees, social work students, and employers. The research design was chosen to identify differences in the assessment of competencies among these groups while capturing the interconnectedness of expectations and reality. Data were analyzed using statistical methods in SPSS (Punch, 2008; Průcha, 2014).

The empirical findings provide several important insights. Among the most highly valued competencies are responsibility, cooperation, effective

communication, and adaptability – all essential for managing dynamic and often unpredictable situations in social work. By contrast, creativity, bureaucratic administration, and the application of modern information technologies were evaluated as weaker areas. Employers highlighted legal awareness and digital skills as particularly important, areas where significant gaps exist between their expectations and employees' actual competencies. Students reflected especially on the discrepancies between the ideas formed during their academic training and the practical demands they encountered in internships or early employment (Kodymová, 2012; Holden, Barker, Kuppens & Rosenberg, 2017).

The analysis further demonstrates that academic education tends to place greater emphasis on theoretical knowledge and less on practical skills, which are, however, prioritized by employers. This mismatch underscores the need for curriculum adjustments, more systematic cooperation between universities and social service providers, and the adoption of more flexible educational strategies. The concept of lifelong learning emerges as a crucial instrument for professional development and adaptation to new societal challenges (Matoušek & Hejnová, 2019; OECD, 2019).

The book concludes that the competency-based approach represents an effective tool for analyzing and planning professional development in social work. Yet, its implementation in the Czech context remains insufficient and requires systematic support from educational policy, social service organizations, and the professionals themselves. The empirically grounded identification of the socio-economic aspects of competencies can be applied in designing curricula and accredited programs, in strategic human resource management, in setting quality standards, and in strengthening the competitiveness of social services (Reichard, 2016).

In this sense, the publication advances knowledge about the relationship between human capital, professional identity, and the societal position of social work. It offers practically applicable recommendations for educational institutions, employers, and professional organizations, while also providing a theoretical framework that may serve as a foundation for further research and for the development of professional standards.

ÚVOD

Kompetence sociálních pracovníků, uplatňování kompetenčního přístupu a jeho využití v běžné praxi je tématem, které je diskutováno mezi experty, a to nejen v sociální, ale i ekonomické oblasti. Důvody rozdílného nazírání na uvedené oblasti mohou pramenit ze zkušeností, oblastí činnosti zainteresovaných stran, teoreticky pojatých konstruktů a také nelze opominout aktuální stav poznání včetně momentální socioekonomické situace. Oblast výkonu sociální práce má v praxi ne vždy jasné vymezení. I když se jedná o činnost, jejíž pravidla jsou jasně vymezena legislativními normami, stále je možné tvrdit, že samotný výkon bude částí pracovníků chápán jako altruistická činnost, kde jsou opomíjeny (i záměrně) prvky sdílené v tržním prostředí. I proto se lze setkat s přístupem vedoucích pracovníků, kteří vnímají způsobilost – kompetenci svých kolegů na různých stupních hierarchického žebříčku v organizaci jako něco přirozeného, samozřejmého, jako součást celoživotního vzdělávání v oboru činnosti.

Současný, efektivně pracující sociální pracovník se neobejde bez specializačního vzdělávání, které je zajišťováno vysokými školami nebo vyššími odbornými školami, kde získá odbornou způsobilost. Dále je žádoucí, aby procházel pravidelným vzděláváním svou účastí v akreditovaných kurzech, kde není cílem pouze jeho účast (aktivní, pasivní), jeho kultivace v oblasti svěřené činnosti, ale také síťování – konstrukce a rekonstrukce funkčních a fungujících sítí. Tyto sítě pak vedou v rámci poskytování sociálních služeb ke zvýšení efektivity a kvality intervence vykonávané činnosti – sociální práce, ke zvýšení multidisciplinární spolupráce. Kontakty mohou být vytvářeny i za pomoci odborných stáží v zařízeních sociálních služeb. Toto vše můžeme vnímat jako investice do lidského kapitálu, kdy pro sociálního pracovníka je nutné, aby neustále zvyšoval své kompetence ve znalostech a povědomí o potřebách a životních situacích, ve kterých se jeho klient nachází, dále aby vnímal důležitost znalosti vazeb na další profesi. Žádoucí profesní výbavou individuálního charakteru je vymezení a akceptování vlastních hranic, kdy zde můžeme zmínit i respekt k profesi sociálního pracovníka.

Kompetentnost pracovníka může být ovlivňována či závislá na vývoji poptávky po službách, na míře fluktuace pracovníků, ale také na nákladech, které chce (musí) organizace na zvýšení kompetentnosti vynaložit. Paralelně musíme brát v potaz i skutečnost, kterou můžeme pojmenovat termínem

„organizační strategie“. Ta je určena zejména charakterem organizace. Hroník (2007) zmiňuje „organizaci na jedno použití“ – zde je strategie rozvoje pracovníků koncipována na určitou dobu, kdy měřítkem je životnost organizace, tedy její časová či funkční omezenost. V těchto typech organizací jsou využívány zdroje, které jsou v daný moment nejvíce výhodné, rentabilní, nevzniká zde vzdělávací potřeba. Druhým typem je tzv. „revitalizující se organizace“. Takto můžeme charakterizovat převažující většinu organizací v sociální sféře (tam, kde jsou poskytovány sociální služby). Zde existuje propracovaná, ověřená a dlouhodobá strategie, umožňující reagovat na změny v poptávce v segmentu sociálních služeb (ekonomická, demografická, personální oblast apod.).

Výsledky výzkumů expertů, které budou v práci také zmíněny, současně prokazují spojitost mezi rozvojem zaměstnanců a jejich loajalitou vůči organizaci, kde jsou zaměstnáni, dále pracovním výkonem a mírou odpovědnosti. K tomu, aby se pracovníci stali kompetentními, je v některých situacích nutná změna pracovního chování i motivace pracovníků. Nemůžeme ale tvrdit, že pokud pracovník zvládá požadavky pracovního místa, je tím pádem kompetentní, způsobilý.

V praxi lze vysledovat určitou míru nekonzistence mezi teoretickými přístupy a praktickou aplikací, protože sociální práce je oblast, která je velmi variabilní, neustále se musí přizpůsobovat požadavkům moderní společnosti, ekonomickým a marketingovým nástrojům, konceptu new public management, problémům s tím spojeným a tím pádem i rozličným cílovým skupinám, jimiž je výkon činnosti sociálního pracovníka definován a ohraničován. S tímto souvisí i fakt, že se paradoxně můžeme setkávat s poměrně obecnými požadavky na výkon, resp. na způsobilost, kompetence, což vede k úvahám, jaké specifické kompetence sociální pracovník potřebuje. K jejich vymezení je vhodné vymezit odpovídající definice pojmu „sociální práce“. Právě vysoká variabilita činnosti sociální práce je důvodem, proč nedokážeme vždy jednoznačně vymezit žádoucí kompetence sociálního pracovníka, a může hypoteticky znesnadňovat jejich identifikaci. Kompetence jsou turbulentní prvek, mění se s vývojem a růstem společnosti, vlivem nových technik, technologických přístupů a nástrojů, s měnícími se a rostoucími požadavky trhu, kdy, jak uvádí Mlčák (2005, s. 31), *„důležitost některých kompetencí se postupně snižuje, význam jiných naopak neočekávaně a dramaticky roste a někdy se objevují i celkem nové kompetence“*. Pro identifikaci kompetencí (a to nejen v sociální práci) je možné vymezit různé přístupy, kdy mezi nejfrekventovanější používané patří: kognitivní přístup, přístup založený na analýze činností, kompetenční přístup cílený na profesní kompetence sociálního pracovníka apod. Implikovat lze také principy založené na ekonomické výnosnosti. Zde může dojít k jevu, že

u charakteristik, které nelze kvantifikovat (např. empatie), bude velmi obtížně určovat jejich hodnotu jako ekonomického ukazatele. Uváděnou skutečnost může podpořit i skutečnost, kterou můžeme pozorovat i ve vzdělávání v organizaci jako prostředku zvyšování kompetentnosti pracovníků. Jednou z metod měření efektivity vzdělávacích procesů je identifikace přínosů vzdělávání za pomoci ekonomických ukazatelů. Ale jak lze ekonomicky měřit sociálně volní vlastnosti a dovednosti, které jsou uváděny jako součást kompetenční připravenosti a vybavenosti?

Jako výchozí teoretický koncept na uvedenou situaci zabývající se kompetenčním přístupem lze aplikovat koncept teorie lidského kapitálu. Tento směr je možné využít jako rámec kompetenčního přístupu v kontextu vzdělanostní společnosti. Teoretické koncepty jasně prokazují souvislost mezi lidským kapitálem, ekonomickým růstem a produktivitou, kdy racionální snahou všech zaměstnavatelů (tedy i zaměstnavatelů v sociální oblasti) by měl být zájem formovat pracovní síly a investovat do nich např. v rámci identifikace vzdělanostních potřeb a růstu kompetenčního rámce. Vlivem výše uvedeného tak dochází i ke zvýšení úrovně konečné produktivity práce. Současně je nutné uvažovat i v intencích zastarávání lidského faktoru v důsledku měnících se požadavků na znalosti, dovednosti a schopnosti (kvalifikaci) pracovníků organizací.

V knize je uvedeno několik přístupů a typologií, se kterými se můžeme při identifikování kompetencí setkat, čímž chceme mimo jiné podpořit již zmiňovanou skutečnost, že vytyčit jednoznačně oprávněný a univerzální přístup je diskutabilní a že je vždy nutné vycházet ze specifických podmínek daných pracovních pozic v daném prostoru a čase. To ovšem neznamená rezignaci na vymezení jakýchkoliv kompetencí sociálního pracovníka. Jen je třeba zdůraznit jejich proměnlivou podobu při současném respektování základních a pro výkon dané profese nezbytných předpokladů. Při aplikování přístupu zaměřeného např. na manažerské požadavky u běžných pracovníků, k čemuž v oblasti sociální práce běžně dochází, může vzrůstat dominantní role kvantitativních ukazatelů (počet klientů a jejich umístěnost, počet vyřízených spisů a zakázek klientů). Akcentace vztahu mezi kompetencemi a pracovním výkonem může narušit a ovlivnit pracovní výkon samotného pracovníka v sociální oblasti. V současné době můžeme pozorovat i určitý posun v obsahu a preferencích, kdy sociální práce ve svém společenském rozměru může mít roli aktéra sociálních změn (emancipace, advokacie – zastoupení, zmocnění), což může mít vliv na vnímání kompetence jako profesního požadavku.

Hlavním cílem monografie je zjistit, jak sami sociální pracovníci identifikují své konkrétní kompetence ve vztahu k obecným charakteristikám pracovního místa, jak sami subjektivně hodnotí svoje schopnosti a způsobilosti tyto

kompetence plnit a jaké činnosti patří k nejčastěji vykonávaným vzhledem ke kompetenčním rámcům vyžadovaným specifickou povahou pracovního místa a systému longitudinální a transversální flexibility. Při splnění cíle lze vycházet ze základny požadovaných kompetencí dle Havrdové (1999) a holistického přístupu zaměřeného na generické a specifické kompetence, konkrétně vymezení dle Mlčáka (2005). Pokud bychom hovořili o kognitivně kompetenčním přístupu, lze využít modelového uspořádání ukotvení Kubeše, Spillerové, Kurnického (2004). V monografii jsou využity kvantitativní techniky šetření, data jsme zpracovávali za pomoci statistických metod. Primárně jsme pracovali s informacemi získanými od zaměstnanců – pracovníků v sociální oblasti. Současně je v textu analyzováno výzkumné šetření u studentů 3. ročníků studijního programu Sociální politika a sociální práce, které je zaměřeno na subjektivní vnímání naplnění obsahu klíčových kompetencí samotnými studenty – a to v časovém rozmezí dvou let. Pro doplnění informací týkajících se trhu práce jsme oslovili také zaměstnavatele v oblasti sociální sféry.

Kompetenční přístup je využíván při konstrukci vzdělávacích systémů, jako vzdělávání pro praxi. Jedním z důvodů je faktor dalšího uplatnění absolventů na trhu práce. Závěry a výsledky šetření, které jsou v práci uváděny, tak pomáhají doplnit kompetenční oblast v triádě studenti x zaměstnavatelé x pracovníci. Současně však nemůžeme opomíjet fakt, že kompetence nelze jen doplňovat na základě vnějších i vnitřních faktorů, ale zejména zhodnotit, do jaké míry jsou sociální pracovníci na svoji roli připravováni a zda nenadešel čas tuto jejich přípravu inovovat. Nakonec řada nedávných i současných iniciativ vedoucích k úpravě vzdělávacích standardů opravňuje k takovému závěru.

Při zpracování textu bylo použito široké spektrum dostupných odborných materiálů, kdy některé z nich je možné považovat za klasické, a tedy z hlediska datace starší zdroje, ovšem v novější literatuře je na ně odkazováno jako na základní informační materiály. Monografie je psána na základ konceptu syntézy teoretických podkladů a empiricky dosažených dat, čímž jsme se snažili dosáhnout výraznější kompatibility využitelnosti poznatků vlastní práce v otevřeném prostoru praxe.

1 IDENTIFIKACE A MĚŘENÍ KOMPETENCÍ V PROFESÍCH ZAMĚŘENÝCH NA PRÁCI S KLIENTY

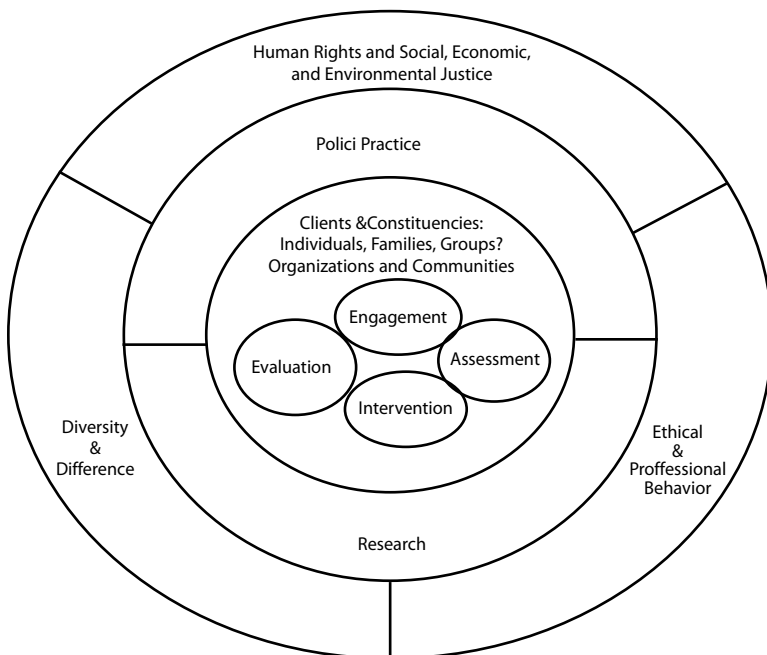
Kompetence jsou jedním ze základních pojmů, který je skloňován v oblasti sociální práce. Kompetence, respektive jejich rozvoj jsou součástí kurikula oboru sociální práce, ale také hodnocenou dovedností sociálních pracovníků v jejich každodenní praxi s cílovými skupinami sociální práce. Popis kompetencí je často součástí základních učebních textů. V České republice bylo provedeno několik výzkumů na toto téma, které se staly základem chápání kompetencí v rámci procesu vzdělávání budoucích sociálních pracovníků (Havrdová, 1999). Zajímavý je fakt, že pokud v rámci odborné rešerše zadáme klíčové slovo „kompetence v sociální práci“, objevíme více jak 15 tisíc odkazů. Statě, které se kompetencemi zabývají, jsou natolik různorodé a laděny do národních kontextů sociální práce, že pro obecně empirickou analýzu nejsou vždy využitelné.

1.1 Kompetence – vymezení obsahu pojmu optikou odborných zdrojů

Pokud chceme identifikovat terminologické a obsahové vymezení kompetencí, je žádoucí vnímat tento pojem optikou expertů. Pro zpracování výběrového přehledu bylo eliminací podle stanovených kritérií využito několik textů, které nekopírují v ČR již běžně dostupný a ve výuce u nás využívaný kompetenční přístup a svým způsobem rozšiřují náš pohled na pojetí kompetencí v sociální práci. Základní přehled kompetencí v sociální práci nabízí několik autorů.

Inspirativní je přístup publikovaný Poulinem a Matisovou (Poulin & Matis, 2015). Méně využívaný je pohled autorů na kompetence politické a výzkumné, který není v českém prostředí příliš zmiňován a nutno dodat v praxi sociální práce rozvíjen. Řada sociálních pracovníků na téma výzkumu a politické angažovanosti svým způsobem rezignuje, respektive je nepovažuje ve své práci za klíčové a dávají přednost určité „praxeologii“, která přináší ambivalentní poznatky.

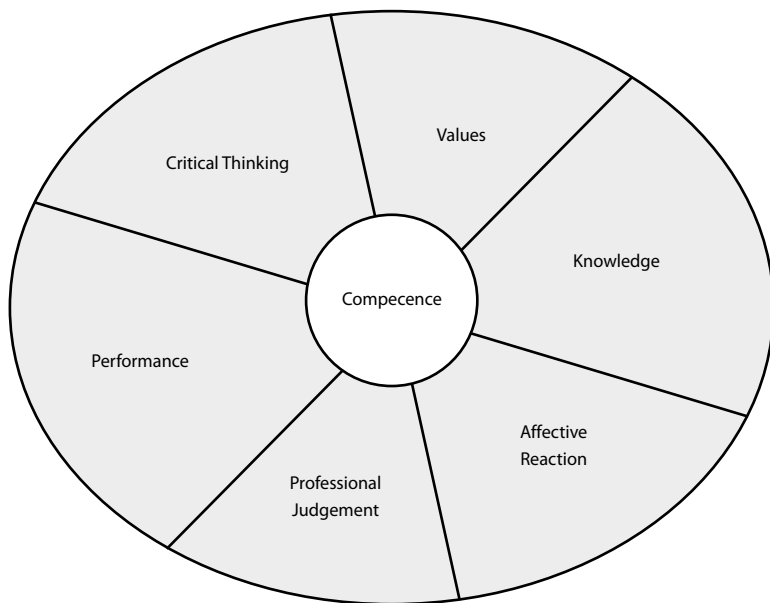
Obrázek 1: *Kompetence sociálních pracovníků*



Zdroj: Poulin & Matis (2015)

Netradiční pohled nabízí také další schéma těchto autorů, které se věnuje dimenzím kompetencí sociálního pracovníka. Dimenzionální přístup se příliš často v podmínkách české kultury nevyskytuje. Důvodem může být jeho náročnost administrativní, personální i finanční. Současně můžeme zmínit i nejasnost při identifikaci endogenních faktorů.

Hodnocení výkonnosti sociálních pracovníků je další téma vhodné k rozpracování. Aburn at al. (2016) vydal stať, kde nabízí obsahový výklad pojmu odolnost, který považuje za významnou kompetenci sociálního pracovníka. Odolnost vnímá jako schopnost „udržet si“ zdravý náhled, nepřenášet pracovní záležitosti do běžného života apod. V tomto článku je odolnost vnímána jako individuální, ale také kolektivní reakce na traumatické a vysoce problémové situace. V rámci prezentovaného přehledu nedospívá článek k jedné definici odolnosti, nicméně diskutuje základní oblasti, pomocí kterých lze odolnost

Obrázek 2: Dimenze kompetencí sociálních pracovníků

Zdroj: Poulin & Matis (2015)

v pomáhajících profesích měřit. Jde o určitou schopnost překonat nepříznivé situace, schopnost reagovat na velké výzvy pozitivně, tzv. každodenní kouzlo, tj. například předchozí dobré zkušenosti se vztahy v rodině nebo s blízkým přátelstvím, které ve svém důsledku zvyšují odolnost jedince.

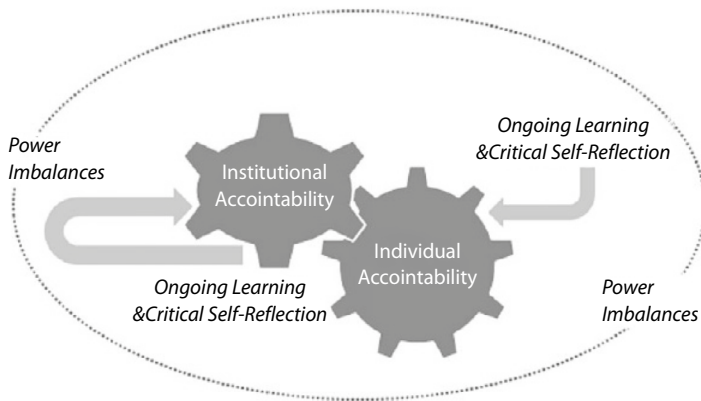
Dalším faktorem je dobré duševní zdraví pomáhajících a v neposlední řadě se jedná o schopnost odrážet od sebe negativní zkušenosti (Aburn et al., 2016). Vzhledem k tomu, že se sociální pracovníci na některých pozicích setkávají s velmi traumatizujícími zážitky relativně často (např. v oblasti umírání, případy násilí na dětech), je výzkum jejich kompetencí v oblasti odolnosti vysoce relevantním tématem.

Podkladovým materiálem může být práce Wongphuka (2017) a kolektivu, která se zaměřuje na kompetence sociálních pracovníků uplatňujících se v oblastech sociálního podnikání. Koncept sociálního podnikání není nový a je v ČR dobře znám, nicméně výzkum kompetencí těch, kteří rozvíjí sociální ekonomiku,

není v našem prostředí rozšířen. Autoři využívají rámec, který sice uvádí známé kompetence, ale aplikují je na jinou skupinu v oblasti sociální práce. Argumentují, že kýženými kompetencemi v této oblasti jsou aspekty emocionální a sociální inteligence a také citlivé vnímání etiky, které dohromady tvoří tzv. neviditelnou část kompetencí. Současně zde vymezují „jakési“ předpoklady pro práci a dále tzv. viditelné kompetence (pracovní schopnosti). Těmi jsou například manažerské dovednosti, komunikační dovednosti, schopnost sítovat se, ale také kompetence hodnotit svou práci a reportovat o ní. Zejména důraz na schopnost sítování s ostatními aktéry a schopnost hodnotit svou práci a podávat o ní zprávy může být velmi relevantním tématem výzkumu také v ČR a svým způsobem rozšiřuje běžně prováděné měření kompetencí v sociální práci.

Rozvíjejícím přístupem v oblasti kompetencí, který má svůj původ v osmdesátých letech minulého století, je studium kulturních kompetencí (Fisher-Borne et al., 2015). Ty jsou v sociální práci stále více důležité a také v našem prostředí mají značný potenciál ve vztahu k cílovým skupinám (např. migranti, etnické minority). Diskutovaný článek rozvíjí (ne originálně, ale spíše souhrnně) pojem kulturní pokora, který dává do určité míry do protikladu k pojmu kulturní kompetence. Pojem kulturní pokora rozvíjí jak na úrovni individuální, tak i na úrovni institucionální. Základní prvky pojmu kulturní pokory shrnuje následující obrázek.

Obrázek 3: Charakteristiky přístupu sociální pokory



Zdroj: Fisher-Borne (2015)

Kulturními kompetencemi se zabývá také další článek, v němž autoři (Jani et al., 2016) sumarizují skutečnosti, že aktuálně v sociální práci panuje nejistota týkající se vymezení kulturních kompetencí a jak k nim přistupovat, s tím, že další pokračující výzkum může přinést odpovědi na tuto zásadní otázku dnešní sociální práce.

Významnou otázkou směřující k oblasti kompetencí v aktuálním pojetí sociální práce jsou kompetence v oblasti využívání inovativních informačních technologií, které se stávají nepostradatelnými pro udržení kvality života cílových skupin sociální práce. V roce 2015 publikovali Berzin et al. podkladový materiál, kde upozorňují, že informační technologie jsou schopné posílit komunikační kompetence sociální pracovníků, změnit pohled na roli sociální práce a umožní tzv. kolaborativní (multitýmové) řešení problémů v oblasti sociální práce. Upozorňují rovněž na to, že by měl být podporován výzkum sociální práce z pohledu technologií. Schopnosti efektivně pracovat s informačními technologiemi nejsou doposud v sociální práci u nás příliš rozvíjeny a navrhovaný rámec může přinést inspiraci.

Dalším inspirativním rámcem výzkumu a praxe kompetencí v sociální práci je přístup hodnocení vlastní účinnosti (Holden et al., 2017), který je oproti výše zmíněným přístupům ucelený a nevěnuje se pouze vybranému aspektu kompetencí. Autoři využívají nástroj Self-Efficacy Regarding Social Work Competencies Scale (SERSWCS), který umožňuje hodnocení vlastních kompetencí sociálních pracovníků.

V dnešní době je v praxi nepostradatelný zmíněný kolaborativní přístup, kdy sociální pracovníci mají možnost (což je v některých případech velmi výhodné z hlediska cílů sociální práce) spolupracovat s dalšími profesemi v různých multidisciplinárních týmech. Výzkumný článek na toto téma byl publikován autorským kolektivem, který vedla Heppová (Hepp et al., 2015). Autorky upozorňují na kompetence péče zaměřené na klienta (pacienta), na schopnost vyjasňovat si své role v rámci týmů, fungování v rámci týmů a v neposlední řadě tzv. kolaborativní vedení. Zde může docházet k určitým rozporným výkladům, protože v některých modelech je kolaborativní přístup vnímán chybně jako kooperační přístup. Ten je ovšem založen na jiných pravidlech.

I výuka kompetencí v sociální práci je zkoumána a hodnocena. Studie Malmberg-Heimonenové (Malmberg-Heimonen et al., 2016) poukazuje na důležitost vysoce kvalitní supervize při vývoji profesionálních kompetencí. Zdůrazňuje rovněž vliv praxe založené na poznatcích pro rozvoj profesionálních kompetencí sociálních pracovníků.

Od roku 2013 se v sociální práci uplatňují tzv. „koncepty velkých výzev“ (Grand Challenges), a to zejména v USA. Jedná se o určité vymezení toho,

čeho chceme v určité oblasti sociálního dění a změny dosáhnout, a s tím souvisí i způsob splnění výzvy, který je přímo závislý na výkladu a operacionalizaci výkonu. Zde tedy můžeme využít aktuálně vyhlášených problémů jako výrazu kompetenčního rámce. Příkladem „velkých výzev“ v USA jsou např. oblast zlepšení blahobytu jednotlivce a rodiny, oblast budování silnějších vztahů v komunitě či oblast vytváření spravedlivé společnosti (AASWSW, 2021), kdy tyto oblasti jsou dále rozpracovány do konkrétních dílčích podoblastí. O implementaci tohoto přístupu se snaží profesní organizace v prostředí České republiky, bohužel zde momentálně chybí výrazný aktér z hlediska přenositelnosti a udržitelnost projektu. Jako limitující faktor lze uvést zejména finanční zdroje jako výraz podpory účastníků inovačních projektů zaměřených na identifikace a plnění výzev. Tyto výzvy se budou lišit zaměřením na tematiku, organizace a regionálními specifiky.

2 VÝKON SOCIÁLNÍ PRÁCE V SYSTÉMU STÁTNÍ SPRÁVY

Pro potřeby tohoto textu si pojem veřejná správa definujeme v terminologickém ukotvení jako „*soubor činností a institucí, které realizují veřejnou politiku a působí ve veřejném zájmu, a to na úrovni ústřední, regionální i místní*“ (Lochmannová, 2017, s. 14). Veřejný zájem můžeme uchopit jako zájem veřejnosti, kdy jeho saturace (naplňování a uspokojování) ve vyšší míře směřuje k široce pojaté spokojenosti občanů. Zařazujeme sem tedy i výkon sociální politiky a sociální práce prostřednictvím poskytovatelů sociálních služeb dle příslušných legislativních norem. Zde můžeme diskutovat či zvažovat, zda tato definice veřejné správy může být jasně v praxi využita, zda by pro potřeby aktérů nebyla vhodnější konkrétnější definice (pozitivní vymezení). Lze také zmínit, že se v odborné literatuře velmi často setkáváme s opačným, tzn. negativním vymezením obsahu pojmu, a to v určení toho, co za veřejnou správu považovat nemůžeme. Co je také poměrně identifikujícím momentem veřejné správy, jsou její funkce, které by měla v systémech státního výkonu moci plnit (Lochmannová, 2017). Níže vymezené funkce považujeme za typické pro uchopení pojmu a pro výklad jejího propojení s výkonem sociální práce, resp. sociálních služeb v kontextu kompetenčních modelů.

První zmíněnou funkcí je mocenská funkce, založená na tvrzení, že právní stát reguluje společnost prostřednictvím právního řádu. Čili veřejná správa jedná v zájmu zachování práv, a to jak individuálních, tak skupinových. Je daleko efektivnější využívat přesvědčovací prostředky než prostředky donucovací. A zde se dostáváme k diskutabilní oblasti, kdy legislativní rámec můžeme vnímat jako soubor minimálních vynutitelných požadavků a společenské normy chápeme jako rámec vyšší (jejichž hodnota je určena očekáváním společnosti a podporována přesvědčovacími prostředky a prvky státu). Mezi přesvědčovací prostředky zařazujeme osvětové kampaně, psychologická působení formou negativních a pozitivních motivačních prvků a činitelů (účelové dotace, spotřební daně).

Ochranná (bezpečnostní) funkce se týká problematiky zajištění vnější a vnitřní bezpečnosti státní jednotky. Můžeme zde vymezit činnosti vykonávané bezpečnostními složkami státu, kdy primárním cílem je ochrana životů, zdraví a majetku jednotlivců a skupin.

Další uváděnou funkcí je funkce organizační. Tu lze objasnit velmi stručně. Stát se dělí na organizačně funkční a administrativně vymezené územní celky,

na které stát přenáší konkrétní pravomoci výkonu veřejné správy, čímž zajišťuje širokou dostupnost služeb.

Předposlední funkcí je funkce regulační. Zde musíme vycházet z faktu, že veřejná správa zajišťuje dohled nad udržení demokratického systému řízení. Ten předpokládá určitý politický pluralismus vnímaný jako vzájemnou existenci či symbiózu více názorových směrů. Lze tedy tvrdit, že by mělo dojít k vymezení veřejného zájmu prostřednictvím svobodné volby. Svobodná volba (Rektořík a kol., 2002) dává v demokratické společnosti odpověď na otázky typu: či zájmy budou přednostně uspokojovány, co bude transformováno do tzv. společenských cílů, resp. jaké vůbec společenské cíle jsou, jaký podíl (poměr) vytvořených příjmů bude přetransformován do veřejného sektoru?

Funkce služeb veřejnosti svým obsahem představuje realizaci činností, které veřejný sektor poskytuje ve veřejném zájmu občanům pro zajištění podmínek k životu ve státě. V pojetí naší problematiky je to např. tvorba a naplnění sociálních politiky v kompetenci nižších územně správních jednotek nebo výkon správní činnosti. Jsou zde uplatňovány principy solidarity, participace, komunikace apod.

Pokud bychom tedy měli prokázat určitou kontinuitu uvedených služeb, je možné potvrdit, že mohou fungovat výhradně ve vzájemné koexistenci. Každá sama o sobě sice může existovat, ale nebyla by schopna plnit svou základní roli a funkci. Pokud by veřejná správa neměla prostředky pro zjištění potřeb obyvatelstva, nemohla by vytvořit žádoucí strukturu poskytovaných služeb apod.

Rozvoj veřejné správy neurčují pouze její funkce. Pro její odpovídající fungování je nezbytná příslušná úroveň ekonomického zajištění. Ta ovlivňuje její vnímání veřejností. Mezi ekonomické faktory lze zařadit fáze ekonomického vývoje, výkonnost ekonomiky, varianty přerozdělování, resp. možnosti přerozdělování v rámci tržní ekonomiky v provázanosti s finančními nároky. Právě finanční zdroje, v paralele s výkonností, mohou omezit možnosti přerozdělování i v oblasti sociální sféry. Pokud budeme v rámci ekonomického rozměru brát v úvahu i lidský kapitál (jako zprostředkovatele), tak sem zahrnujeme i kvalifikaci pracovníků, schopnosti, dovednosti, motivační faktory, kdy většina činností ve státní správě (veřejném sektoru) vyžaduje odborné vzdělání a kvalifikaci.

V sociální práci lze vnímat tři zastoupené zájmové skupiny. Jejich pohledy na to, jak jsou jednotlivé sociální služby poskytovány, mohou být různé. První skupinou jsou tzv. stakeholderi – klienti sociálních pracovníků, donátoři, financující subjekty a tvůrci politik. Ve druhé nalezneme organizace zaměstnávající sociální pracovníky a ve třetí odborníky a profesionály v oboru sociální práce – ti práci mohou prakticky vykonávat a současně se podílet na rozvoji svého oboru (Havlíková, 2021).

2.1 Sociální práce v otevřeném prostoru a její regulace

Podle Oguse (1994, In Levi-Faur, 2011) profese sociálního pracovníka obsahuje obecné znaky: speciální dovednosti získané částečně nebo plně intelektuálním tréninkem, dále poskytuje službu vyžadující vysoký stupeň integrity a zahrnuje přímé vztahy nebo vztahy založené na důvěře.

Sociální práce jako profese všechny tyto znaky naplňuje a spadá tak mezi profese relativně vysoce regulované. V tomto případě se můžeme opřít o Garoupu (2004), který uvádí, že spotřebitel (klient) může být méně informován o povaze a kvalitě produktu služby a při hodnocení se často spoléhá na odbornost profesionála. V prostoru sociální práce není vždy pro spotřebitele jednoduché posoudit kvalitu služby. I hodnocení profesionálů zaměřené na kvalitu poskytované služby může vycházet ze subjektivních faktorů. Takže se můžeme setkat se situací, kdy z psychologického hlediska mohou být z trhu selektováni „dobří profesionálové“ „špatnými profesionály“. Dalším problémem mohou být omezené možnosti a informace klientů, kteří používají obvykle zjednodušující pravidla výběru služeb než jejich komplexní racionální analýzu. Na trhu, kde je kvalita služeb nejistá, je důvěra v profesionály důležitá pro efektivní spolupráci.

Jako další z možných regulačních mechanismů je zmiňován soukromý zájem profesionálů. Z tohoto pohledu je regulace trhu důležitá, neboť služby mohou vznikat a jsou udržovány, protože je to v zájmu profesionálů. Mohlo by docházet k situacím, kdy by byly vytvářeny určité podnikatelské projekty, které neberou v úvahu reálnou poptávku, ale využívají systému veřejných dotací. V České republice se jedná např. o registraci sociální služby, což je proces, který umožňuje poskytovat sociální služby za splnění určitých podmínek.

Sociální práce je regulovaná profese, vymezuje ji zákon o sociálních službách 108/2006 Sb. Nicméně některá ustanovení zmíněného zákona jsou poměrně obecná. Pro kvalifikační předpoklady obsahuje pouze ustanovení § 109 až 111, kde jsou vymezeny požadavky na vzdělání a na profesní rozvoj a růst.

Zákon o sociálních službách ve stávající podobě upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, a to v systému sociálních služeb, ve školách a školských zařízeních, věznicích a zařízeních spadajících pod migrační a integrační politiku MV ČR, vyjma zdravotnických zařízení (zde je vymezeno legislativou v gesci Ministerstva zdravotnictví). Začlenění předpokladů pro výkon sociální práce do legislativních norem sociálních služeb podpořilo sklon veřejnosti i pracovníků některých pomáhajících oborů v některých případech ztotožňovat sociální práci se sociálními službami. Setkáváme se i s tím, že oblast působnosti sociální práce je redukována na oblast sociálních služeb.

Regulace sociální práce, potažmo její části sociálních služeb, se děje pomocí procesu registrace sociální služby, který umožňuje poskytovat sociální služby za splnění určitých zákonných podmínek (zákon 108/2006). Zákon (kromě rozdělení typů sociálních služeb na prevenci, poradenství a péči) definoval nově příspěvek na péči o osobu blízkou nebo jinou osobu, který byl vymezen zákonem 100/1988 Sb., a to ve významu příspěvku na péči. Ten je v pojetí nového zákona vyhrazen a určen k nákupu sociálních služeb. Byla určena vztahová paralela mezi zákazníkem (klientem) a prodejcem (sociální službou), kdy cílem je nákup těchto služeb. Na úrovni státu, kraje, měst a obcí se začalo plánovat takovým způsobem, aby sociální služby splňovaly princip subsidiarity a kvality (Tomeš, 2014), čemuž napomáhá právě registrace poskytovatelů sociálních služeb na krajském úřadě.

Zákon poskytovateli sociální služby ukládá povinnost zajišťovat sociálnímu pracovníkovi každoročně obnovování a prohlubování kvalifikace (nutnost absolvovat 24 hodin akreditovaných vzdělávacích kurzů), vymezuje smluvní vztah mezi poskytovatelem a klientem. Kvalita výkonu práce poskytovatelů je zajišťována standardy kvality poskytování sociální služby (každý poskytovatel má povinnost je vytvořit) a státu bylo uloženo dodržování standardů kontrolovat prostřednictvím institutu Inspekce sociálních služeb pod gescí Ministerstva práce a sociálních věcí.

Poskytovatelům je přiznávána dotace ze státního rozpočtu, o jejíž výši rozhoduje kraj. Je zřejmé, že takové rozdělování dotací může být předmětem diskuzí. Na to poukazuje např. Průša (2019), když zmiňuje střet zájmů kraje, který je zároveň zřizovatelem sociálních služeb při rozdělování dotací a garantem rozložení služeb na území kraje. Můžeme se setkat se situací, kdy dochází k porušení principu rovných podmínek tím, že mezikrajově jsou stejné sociální služby „prodávány“ za odlišnou cenu. Poskytovatel je stále více závislý na zdrojích z kraje a tím může docházet ke stagnaci rozvoje potřebných sociálních služeb, kdy například v procesu deinstitucionalizace sociálních služeb je více akcentována problematika „odstranění ústavní péče“ než rozvoj přímé a ambulantní péče (Tomeš, 2014).

Poskytovatel sociálních služeb se na trhu věnuje specifické skupině osob, u níž byla definována potřebnost podpory odbornou pomocí. Tomeš (2012) spatřuje odlišnost sociálních služeb od jiných služeb pomáhajících profesí v komplexnosti přístupu k individuálním případům, který zahrnuje zdravotní, psychologické, sociální, ekonomické i právní oblasti.

Sociální služby mají řadu stejných charakteristik jako služby jiné, založené na tržních vztazích. Služby můžeme vnímat jako hospodářskou činnost uspokojující určitou potřebu. Jejím výsledkem je užitečný efekt, ne hmotný

statek (výrobek). Služby se obvykle rozlišují podle toho, zda uspokojují potřeby kolektivní, nebo individuální. Na rozdíl od tržních služeb ale vykazují sociální služby rozdíly vztahující se k jejich roli ve společnosti. Rozdíly se týkají financování, naplňování zájmů politických skupin, povinné legislativy, komunikace s jinými službami spíše jako s partnery než s konkurenty, vztahu poskytovatel versus příjemce, druhu organizace nebo odlišnosti ve vnímání etických a hodnotových principů (Molek, 2011).

Kaczor (2015) uvádí, že sociální aktivity státu, krajů a obcí se stále rozvíjí. K tomuto rozvoji napomáhá společensko-politická diskuze směřující k maximalizaci efektivity sociálního systému, jeho srozumitelnosti a dostupnosti pro všechny občany.

V sociální oblasti se stejně jako v jiných sektorech vymezili poskytovatelé sociálních služeb podle toho, jakým způsobem k poskytování sociálních služeb přistupují. Nalezneme poskytovatele, kteří je vnímají jako tržní produkt se všemi příslušejícími charakteristikami (ekonomické, věcné, administrativní, personální, informační, finanční apod.), a ty, kteří je poskytují jako veřejný statek. Z terminologického vymezení hovoříme o ziskovém a neziskovém principu, resp. sektoru. Vždy by ale měla být společným jmenovatelem činnosti služba zákazníkovi a vzájemně výhodná směna (Molek, 2011).

Musil (2007) a podobně i Lorenz (2007) poukazují na fakt, že se vytrácí identita sociální práce, protože se činnost sociálních pracovníků stává zbožím, čímž dochází ke komodifikaci v sociální práci. Služba, v našem případě sociální služba, se mění v předmět nákupu, kdy sociální pracovníci se stali producenty „welfare“ a uživatelé konzumenty. To, jestli bude tato služba nabízena či nikoli, pak nemusí být závislá na tom, jestli je potřeba pocíťována potřebnými, ale podle toho, zda ob stojí v nabídce konkurenčních služeb a poskytovatelů. Sílicí vliv na kompetenci sociálních pracovníků pak může vést k tomu, že se kompetence profesionálů přetransformují na pouze technické záležitosti.

Z již uváděného vychází velmi důležitá okolnost. Pokud je zřizovatel sociálních služeb podporován státní správou, tak se na otevřeném konkurenčním trhu nachází ve zvláštním postavení. Má garantován příjem, čímž je více suverénní a méně závislý na měnících se vnějších podmínkách (více stabilní). Nevýhodou může být menší flexibilita, protože institucionalizace zajišťuje určitou jistotu. Zde opět vstupuje do hry faktor poptávky po sociálních službách, která hraje silnou roli zejména v oblastech deinstitutionalizace. Aktéry sociální politiky mohou být státní a nestátní zřizovatelé, kteří vstupují do plánování rozvoje sociálních služeb. Každý zřizovatel by měl organizaci k poskytování sociálních služeb zakládat na základě nabídky a poptávky. Pokud není uspokojen zájem o službu státním zřizovatelem, většinou je služba substituována nestátním zřizovatelem.

Sociální služby jsou financovány způsobem vícezdrojového financování. Financování sociálních služeb vychází z dotací ze státního rozpočtu, a to tak, že sociální služby mohou zažádat o zařazení do sítě sociálních služeb, čímž se začlení mezi poskytovatele financované z menší či větší části dotacemi kraje. Při financování organizací zřizovaných státem může docházet k porušování principu rovných podmínek pro poskytovatele služeb (Matoušek, 2011) tím, že oproti nestátním organizacím čerpají vyšší dotace státu, což může posilovat jejich pozice v konkurenčním prostředí.

Dalším zdrojem jsou dotace z rozpočtů regionů měst a obcí, programy Evropské unie, příspěvky zřizovatele, přímá úhrada klientů, dary a vedlejší činnosti. V prostředí České republiky se stát podílí na financování, kdy např. úhradové limity nebyly od roku 2014 valorizovány (plánuje se v roce 2023). Dotace z evropských fondů mohou sloužit k pokrytí některých nákladů na sociální služby, čímž se sníží tlak na státní rozpočet. Úhrady zdravotních pojišťoven, jako příjmy z fondu veřejného zdravotního pojištění, jsou odborníky vnímány jako velmi problematické, diskutabilní a jsou předmětem silné kritiky. Důvodem výše uvedeného je zejména nastavení parametrů, které v některých případech neumožňují úhradu nákladů souvisejících s poskytováním ošetrovatelské péče. Důležitou kategorií z hlediska financování je příspěvek na péči. Pokud je příspěvek ve III. či IV. stupni, tak se v případě pobytových služeb snižuje. Např. u kategorie seniorů velmi často dochází k situaci, kdy, pokud je jim vyplácen příspěvek v I. či II. stupni, tak ho nepoužijí na úhradu služeb sociálního charakteru, ale na pokrytí základních životních potřeb. Tím pádem dochází k diskusím o jeho efektivnosti zejména ve vztahu k jeho využití. Neopomenutelným zdrojem financování jsou příspěvky ze samosprávných rozpočtů, krajů, měst, obcí, které se na celkových nákladech podílejí cca 17 %. Současně ovšem nelze z odborného hlediska určit, zda je tato výše optimální. Jak již bylo v práci zmíněno, tak zde při přerozdělování hrají roli faktory, které nejsou vždy v přímé úměře s potřebností finanční podpory. Mohou rozhodovat např. politické aspekty, preference, lobbying, nastavení sociální politiky, veřejných služeb, hustota (počet) podporovaných subjektů apod.

2.2 Konkurenceschopnost v poskytování sociálních služeb

Otázka konkurenceschopnosti v sociální oblasti je jednou z otázek, která je obrazem současné situace. Ani mezi experty nepanuje jednotný názor, jak v oblasti, kde hraje významnou roli jedinec a jeho specifické schopnosti, konkurenci chápat. Zde můžeme vnímat určitý paradox, kdy dochází k iniciativám

aplikovat principy ekonomické praxe do tematiky, která je ovšem značně ovlivněna zejména mimoekonomickými faktory (sociálními, demografickými atd.). Vycházíme ze zprávy European Social Network (ESN) *Contemporary issues in the public management a social services in Europe* (European Social Network, 2014), která v souladu s obecně dostupnou literaturou nahlíží na otázku konkurence v sociálních službách prostřednictvím teorie new public managementu.

2.2.1 New public jako výkladový rámec studia konkurence v oblasti sociální práce

Ve výše uvedené zprávě (ESN) můžeme identifikovat základní koncepty. Jedná se o reakci na ekonomickou krizi a myšlenku usmíření se, která byla zejména v období finanční, respektive ekonomické krize hojně diskutována. Dále je to téma inovace, výzkumu a praxe založené na poznatcích, jakkoli jsou samozřejmě sociální služby často založeny také na principu „practice based“, tj. dělají to, co se v praxi osvědčuje. Dalším tématem je společná agenda sektorů, jakými jsou vzdělávání, zdravotnictví a trh práce, respektive vzdělanost, zdraví a zaměstnanost.

V úvodu zprávy je zmíněno primární téma, a to otázka konkurence či konkurenceschopnosti sociálních služeb – leadership a management sociálních služeb. Naléhavost tématu je tedy zřejmá, a to vzhledem k celé řadě zejména vnějších procesů, které způsobují mimo jiné to, že sociální služby jsou alespoň v měřítku Evropy stále poptávanější a podle řady odhadů (viz demografické stárnutí) tomu tak bude i v budoucnu. Jedním z problémů je, že sociální služby nemusí být dostupné těm, kteří je objektivně potřebují, nicméně je nemohou čerpat (finanční dostupnost, administrativní dostupnost, faktor mobility, zdravotní faktory...). Potřeba se tedy nerovná spotřebě, což se týká struktury služeb, objemu služeb, ale také jejich místní a časové dostupnosti.

Dalším faktem je, že ekonomické úvahy o sociálních službách jsou ze strany politických rozhodovatelů často vedeny pouze v logice výdajů, nikoliv společenského užitku. Společenský užitek musí nutně počítat i s přidanou hodnotou a individuálními i společenskými příjmy, které z poskytování sociálních služeb plynou. Je nutné brát v úvahu, že sociální služby typicky samy sebe příliš neprodávají, nejsou prozatím dobře schopné poukazovat na přidanou hodnotu, kterou jedincům i společnosti nabízejí, a marketingově tyto „výhody“ prodávat. Pokud o sociálních službách rozhodují pouze finanční aspekty, nemusí být vždy splněn požadavek na jejich kvalitu. Příkladem může být situace, když služby začíná poskytovat nová „vysoutěžená“ služba a když se při

rozhodování soustředíme pouze na cenovou nabídku. Ti, kteří sociální služby užívají, nemusí novým, pro ně neznámým poskytovatelům vždy důvěřovat. Dochází tím k situaci, kdy mohou současně „ztrácet“ staré, původní osvědčené služby. V sociálních službách je lidský vztah součástí profese a efekt jiného poskytovatele znamená, že v některých detailech, které jsou pro spotřebitele důležité, nemusí být služba uspokojena na stejné úrovni, což může konečného odběratele minimálně rozladit a snížit nechtěně kvalitu jeho života.

Je třeba si uvědomit, jak se leadership sociálních služeb ve veřejném či veřejnými prostředky podporovaném nestátním neziskovém odlišuje od leadershipu v rámci čistě soukromého sektoru. Jedná se především o vyšší podmíněnost politikou, prostřednictvím legislativy, než je tomu v rámci soukromého sektoru. Například inovace sociálních služeb by nemusela odpovídat vymezenému standardu existujících sociálních služeb a služba by mohla být pokládána za méně kvalitní ve smyslu vymezeným standardem. Podobně můžeme argumentovat pojmy jako hodnoty sociální spravedlnosti a lidských práv, pojmy jako rovnost, hodnota a důstojnost, které jsou opět pojímány jinak než v čistě podnikatelském prostředí (viz ESN). Jak se tedy podle zprávy ESN tyto sektory liší? Hlavním faktorem a odlišujícím segmentem je požadavek na hospodářský výsledek. Sociální služby, vyjma těch, které působí v soukromém prostoru, nemají potřebu vytvářet zisk, v podstatě preferují vyrovnané hospodaření. Příčinou může být i fakt, že jednotlivé poskytované sociální služby na sebe navazují a v některých skutečnostech může jedna svým způsobem ovlivňovat úspěch druhé. Dále se jedná o veřejná očekávání, která bývají ve veřejném sektoru větší než u soukromého sektoru, a v neposlední řadě se jedná o ovlivňování poptávky. Sociální služby financované z veřejných prostředků zpravidla nemohou ovlivnit poptávku po službách cenou, která je určována vyhláškami a směrnicemi. V řadě případů nemají služby dokonce zákonnou možnost uživatele odmítnout, respektive by tyto důvody musely velmi pečlivě dokládat a neposkytnutí služby by bylo v rozporu s jejich ethosem.

Pokud shrneme hlavní přístupy, které se snaží do sociálních služeb přenést některé prvky ze soukromého sektoru s odkazem na Hooda (1991), pak je jasným tématem uplatnění tzv. new public managementu, který se liší od tradičního způsobu řízení sociálních služeb. Jde především o profesionální management, kdy v sociálních službách může být tento požadavek omezen nedostatkem finančních zdrojů. Dále se jedná o explicitní vymezení standardů a měření výkonnosti. Zde se můžeme setkat se skutečností, že pokud zastánci tohoto přístupu sami službu potřebují, od některých aspektů jimi prezentované charakteristiky (např. transparentnost výběru, ziskovost – rentabilita služby) upouští.

Dále je to větší důraz na to, co od služby očekáváme na výstupu. Toto může být u některých služeb, například u paliativní hospicové péče, opravdu výzvou, když je měřena úroveň poskytnuté důstojnosti, která je pro umírající často zásadní otázkou. Následujícím krokem může být vytvoření lépe manažersky říditelných jednotek zaměřených na plánování a poskytování služeb. Jedná se také o posun k větší konkurenci například prostřednictvím veřejných zakázek na poskytování sociálních služeb. V neposlední řadě můžeme klást důraz na příklon k manažerským praktikám blízkým soukromému sektoru: větší flexibilita, zaměření na podněty (odměny) a větší disciplínu a šetrnost ve využívání veřejných prostředků.

Lze konstatovat, že většina těchto charakteristik new public managementu je v rámci České republiky s různou mírou úspěšnosti aplikována. U profesionálního managementu se může jednat například o skutečnost, že kariérní růst sociálních pracovníků je omezený. Čistě pragmaticky: v podstatě lze být jen lepší řadový sociální pracovník, vzhledem k tomu, že řídicí sociální pracovník není zdaleka pro všechny zajímavou kariérní volbou a není nutně logickým pokračováním dobrého výkonu sociální práce. Neznamená to tedy vždy přímou úměru: výborný vedoucí pracovník x výborný sociální pracovník, resp. liniový a prvoliniový pracovník. Otázku explicitních standardů a měření výkonnosti v sociálních službách v našich podmínkách řeší řada institucí (zákon, MPSV, krajské úřady, obce a další). Co je sociální služba a jaké jsou její charakteristiky, je řešeno v rámci zákona o sociálních službách, kdy je jasné personální i další vybavení jednotlivých služeb. Jiná je otázka měření výkonnosti. Na jedné straně každý uživatel sociálních služeb, respektive jakýkoliv zájemce má možnost posoudit výkonnost sociální služby prostřednictvím údajů, které jsou zasílané do Registru sociálních služeb vedeného Ministerstvem práce a sociálních věcí. Finanční analýzy jsou k dispozici zejména na lokálních úrovních.

Velkou výzvou je také důraz na kontrolu výstupů, které je však často problémem v oblasti sociálních služeb vymezit a vhodně kvantifikovat. Metody samozřejmě existují, například odhad společenských nákladů a výnosů, na druhou stranu tyto metody vyžadují propočty, které často není v rámci sociálních služeb provozně zvládnutelné. Tento přístup se u nás začíná uplatňovat například v hodnocení kvality zdravotní péče. V sociálních službách jde obecně o otázku – jak si vybíráte poskytovatele sociálních služeb? V některých případech nemusí být vybrání vhodných ukazatelů výkonu vůbec snadné. Dalším tématem je vytvoření specializovaných výkonných hierarchicky uspořádaných oddělení, jednotek (například oddělení plánování a poskytování sociálních služeb). Také tato charakteristika byla a je svým způsobem u nás aplikována především v rámci komunitního plánování.

Komunitní plánování má své výhody i četné nevýhody. Mnoho otázek vyvolává odlišné „rozdání karet“ aktérům procesu realizace sociální služby (města, obce, kraje, organizace a jiné), kdy pozice zadavatele je výrazně lepší (dá se říci i logicky) než pozice poskytovatele a uživatele (ten je často dokonce zastoupen těmi, kteří v sociálních službách pracují). Pokud však uvažujeme například příspěvek na péči, který je vyplácen přímo jednotlivým osobám, pak tyto osoby mají možnost poskytovatele volit a svým způsobem ovlivňují jednotlivé poskytovatele a jejich konkurenceschopnost, respektive konkurenceschopnost poskytovatelů ovlivňuje jednotlivé uživatele služeb.

Dalším tématem je využití manažerských praktik ze soukromého sektoru také ve veřejném sektoru. Problémem pro manažery v tomto sektoru může být fakt, že nemají k dispozici prakticky žádné prostředky nad rámec poskytovaný zřizovateli, kterými by bylo možné realizovat opatření nad rámec běžného provozu (dostatek finančních zdrojů, benefity neekonomické povahy) například k motivaci při nadstandardních pracovních výkonech. Ještě před několika lety bylo obvyklé, že na jedno (dodejme, že ne zcela dobře placené) místo sociálního pracovníka se hlásilo například 200 zájemců, momentálně se podobné místo nepodaří obsadit (byť platy se oproti minulosti zvýšily) ani v rámci druhého či třetího kola výběrového řízení. Někteří poskytovatelé se tak mohou ocitnout i v určitém personálním napětí, které neprospívá ani zaměstnancům a již vůbec ne těm, kteří tyto služby využívají. Navíc je zjištěno, že motivace pro práci v sociálních službách je různá, nicméně finanční efekt nemusí být primární, neboť většina sektorů nabízí výrazně lepší podmínky.

Je samozřejmé, že pokud srovnáváme například práci v maloobchodě a sociálních službách, existují značné rozdíly a řada pracovníků v sociálních službách bude volit vždy sociální služby z důvodů vyplývajících z jejich hodnotového žebříčku či vlastních aspirací. Na druhou stranu příběhy některých absolventů oboru sociální práce ukazují, že v oblasti mimo sociální práci se dobře uplatňují a kreativně využívají znalosti metod sociální práce.

Pokud se na věc podíváme ještě z jiného pohledu a diskutujeme s vedoucími pracovníky ve velkých sociálních službách, co je zpravidla největší výzvou, vidí ji právě ve schopnosti řízení velkého týmu sociálních pracovníků. Inspiraci soukromým sektorem není možné zcela ztracovat, protože i tam se využívají finanční a nefinanční stimuly. Z rozhovorů se sociálními pracovníky také vyplývá, že aktuálně jsou zaměstnavatelé v sociálních službách stále více ochotni přizpůsobovat se potřebám svých zaměstnanců, a to v míře, která nebyla ještě před několika lety vůbec myslitelná.

Reichard (2016) poukazuje na některé pozitivní příklady zvýšené konkurenceschopnosti mezi poskytovateli veřejných služeb v Německu, které by mohly

být inspirativní pro naši praxi. Autor upozorňuje na modernizaci managementu veřejných služeb v Německu, kdy připouští, že tlak na konkurenceschopnost je vyvolaný existencí rozpočtových omezení souvisejících s ekonomickým vývojem. Stejně tak uvádí, že analýza netržní konkurence je prováděna často metodou benchmarkingu, tedy sledováním vybraných charakteristik (indikátorů). V Německu je také využíván koncept partnerství veřejného a soukromého sektoru (PPP), dalšími koncepty jsou kontraktování a privatizace. Autor uvádí, že v zásadě německé veřejné služby téma konkurenceschopnosti a new public managementu reflektují a podnikají kroky k naplnění tohoto konceptu. Také vymezuje teoretické možnosti obecných strategických přístupů v oblasti zvýšení konkurenceschopnosti v místní veřejné správě. Jedná se zejména o modernizaci struktur a procesů, tedy přípravy na budoucí výzvy, důraz na tradici, kulturu prostřednictvím pokračování produkce služeb svými vlastními prostředky a vlastní produkcí. Reichard zmiňuje také zvýšení míry spolupráce s partnery v rámci veřejného/soukromého sektoru a uzavírání smluv s externími dodavateli nebo privatizaci služeb přesunem odpovědnosti za poskytování a související odpovědnosti.

Reichard dále upozorňuje, že obyvatelé zavádění mechanismů konkurence obecně (ačkoliv v sociálních službách možná méně) podporují, a to díky rostoucí kvalitě takto poskytovaných služeb. Nicméně uzavírá, že zkušenosti nejsou jednostranné, tj. že existují jak přínosy, tak i ztráty, které tento přístup generuje, respektive v Německu generoval.

Téma rozhodování o finančních prostředcích rozpracovali Lamothe & Lamothe (2009). Ve svém článku uvádí, že je třeba se posunout od úvah o konkurenci v sociálních službách, pokud se zaměřuje pouze na otázku, zda jsou uplatňována výběrová řízení. Autoři se zabývají především otázkou konsolidace trhu poskytovaných sociálních služeb a otázkou odpovědnosti za jejich poskytování. V závěru své práce upozorňují, že ti, kteří rozhodují o využívání veřejných prostředků, by měli přijímat pragmatická manažerská rozhodnutí, nikoliv se zaměřovat na ideologické či politické principy při poskytování sociálních služeb, a v zásadě se přiklání k myšlence, že konkurenční a nekonkurenční přístupy v zajišťování sociálních služeb je vhodné kombinovat.

Nověji se tématem zabývá Lamothe (2015), kde přehodnocuje předchozí studie na téma využití konkurence v sociálních službách. Prokazuje, že původní přístup využitý ve starším článku byl správný s tím, že předchozí studie na téma využití konkurence v sociálních službách měly tendenci přeceňovat význam konkurence, pokud je vzata do úvahy otázka kvality. Domnívá se, že trhy sociálních služeb jsou možná ještě slabší, než bylo předpokládáno. Uvádí také, že za příznivých podmínek lze dosáhnout situace, že veřejné služby

konkurují v oblasti kontraktů na sociální služby soukromým poskytovatelům. Tento typ konkurence umožňuje nákupcím služeb (veřejnému sektoru) udělat si lepší představu o ceně a kvalitě a stát se smart buyers (chytrými nákupci). Dalším závěrem autora je, že nenašel žádnou statisticky významnou vazbu mezi konkurencí a výkonností.

Zavádění tržních charakteristik pro nestátní neziskové organizace (NGO) není bezproblémové. Eikenberry a Kluver (2004) prezentují řadu argumentů a upozorňují především na možné ohrožení občanské společnosti. Uvádí hlavní trendy v zavádění konkurenčních mechanismů v oblasti poskytování veřejných služeb, kterými byly u neziskového sektoru zejména komerční získávání zdrojů, konkurence v rámci získávání kontraktů na poskytování služeb, vliv nových donorů a sociální podnikání a další.

Téma konkurence, konkurenceschopnosti a zavádění tržních přístupů v oblasti poskytování sociálních služeb a sociální práce je realita v různých státech světa. Znalost domácího prostředí v poskytování sociálních služeb jasně ukazuje, že i v podmínkách České republiky existují některé snahy o naplnění principů new public managementu v této oblasti. Stejně jako v zahraničí zkušenost s využíváním konkurence v kontraktování či poskytování sociálních služeb přináší některé výhody a některé nevýhody. Samotný fakt existence konkurence nemusí být rozhodující pro dosahování cílů, jakými jsou ekonomická efektivita a spravedlnost poskytování sociálních služeb. Využitelná je bezesporu zkušenost sousedního Německa, kdy některé přístupy, např. PPP, mají určitý potenciál přinést kvantitativní a možná také kvalitativní změnu. Nicméně v podmínkách České republiky není tento přístup považován, na základě některých konkrétních zkušeností (ovšem z jiných sektorů), za zcela bezproblémový (financování, udržitelnost, administrativní a personální náročnost apod.). Tady lze pokračovat s úvahami. Otázka zní, co by přineslo zavedení výrazně vyšší konkurence? Již dnes existují v ČR sociální služby, které nejsou závislé na veřejném financování. Jejich problémem je možná finanční nedostupnost pro uvedené a potřebné cílové skupiny. Konkurence by však měla zajistit cenu co nejnižší, je ovšem otázkou, zda by byl dostatek zájemců na straně nabídky. Poptávka po řadě sociálních služeb dnes převyšuje nabídku a vytváří se tak u některých služeb čekací seznamy (například domovy pro seniory).

V sociální oblasti se velmi často skloňuje termín „kvalita sociálních služeb“. Optikou konceptu new public managementu může docházet k tomu, že každá zúčastněná strana bude vnímat různé cíle. Politická poptávka je orientována především na kontrolu, sociální pracovníci pak na zlepšování kvality výkonu sociální práce, a tím pádem může docházet ke konfliktům založeným na dilematech transparentnosti činnosti a autonomii vůči společenským vlivům či

společenské užitečnosti (Lorenz, 2020). S tímto souvisí i otázka kolonizace sociální práce principy new public managementu, tzn. nakolik lze využít tento přístup, aniž by musela sociální práce rezignovat na prosazování vlastních hodnot a principů.

Možnost uplatnění konkurence, tržních přístupů a principů new public managementu v oblasti sociálních služeb má v České republice zajímavý potenciál. Na druhou stranu může narážet na specifické chápání sociálních služeb těmi, kteří je realizují, ale i těmi, kteří je užívají, a dokonce těmi, kteří je financují. Zahraniční zkušenosti ukazují, že je vhodné využívat kombinaci netržních a tržních podnětů tak, aby naše sociální služby byly jak ekonomicky efektivní, tak i přijatelné s tím, že občané zpravidla preferují lidskou důstojnost a při hodnocení ekonomické (ne)efektivity jsou často shovívaví.

2.2.2 Good governance

Dalším konceptem, který lze v rámci sociální politiky, resp. veřejné správy uvádět, je přístup „good governance“. Anglický pojem governance můžeme do českého jazyka přeložit jako „řízení“ nebo „vládnutí“. Překlady však zcela nevystihují užší význam pojmu, jehož podstatou není řízení na jakékoli úrovni řízeného subjektu, nýbrž „řízení na úrovni vztahů vlastníků a manažerů tohoto subjektu, jehož účelem je ochrana zájmů vlastníků a dalších zainteresovaných skupin“ (Governance, 2016).

Základní model managementu vlastnicko-manažerských vztahů vychází z problematiky teorie zastoupení. Teorii zastoupení shrnuje ve svém článku (Marek, 2007), kde s odkazem na práci Jensena & Mecklingha (1976) uvádí, že „vztahem zastoupení rozumíme vztah, kdy jedna nebo více osob (tzv. principálové) najímají jinou osobu nebo jiné osoby (tzv. agenty), aby spravovaly jejich záležitosti, což zahrnuje i delegování určité rozhodovací pravomoci na tyto agenty“ (Marek, 2002, s. 7). Marek (2007) popisuje nechtěné efekty vznikající v souvislosti s existencí vztahu principál–agent a náklady, které tento vztah vyvolává (nejčastěji jsou vymezovány: asymetrie informací, morální hazard, nepříznivý výběr).

V reálném prostředí velmi často dochází k asymetrii informací. Jedná se o situaci, kdy jedna jednající strana má k dispozici konkrétněji vymezené informace, a to takového rázu, že mohou výrazně ovlivnit vyjednávací směry a pozice v rámci rozhodovacích procesů obou smluvních stran či partnerů.

Návazně na tuto situaci může docházet k tzv. morálnímu hazardu. Morální hazard je svým způsobem o důvěře smluvních komunikačních partnerů. Mohli

bychom také využít průměru vítěz: poražený – strana, která má objektivně (ale i subjektivně) informace méně kvalitní, nedokáže jednoznačně určit, zda strana s lepší a silnější informační základnou tohoto nezneužije ve svůj prospěch.

A posledním uváděným (Marek, 2007) je tzv. nepříznivý výběr. Ten je produktem obou výše zmíněných situací. V konečné fázi tím pádem dochází k tomu, že strana s výrazně nižším informačním potenciálem se rozhodne chybně či méně ekonomicky výhodně. Můžeme zde uvést situace, kdy informačně znevýhodněný principál (akcionář, volič) učiní chybná rozhodnutí ve prospěch informačně zvýhodněného agenta (manažera, zastupitele).

Všechny uváděné aspekty lze aplikovat i do prostředí výkonu sociální práce a vymezení jejich sociálně ekonomických rozměrů, pouze „podnikatelské názvosloví“ nahradíme termíny ze sociální práce (organizace, sociální služby, klient, kraj, poskytovatel).

Efektivní fungování státní správy, samosprávy a dalších institucí řízených přímo či nepřímo státem a naplňujících veřejný zájem prostřednictvím veřejných služeb je primárním prvkem pro řízení státu jako organizační jednotky. *„Dobré řízení institucí vykonávajících svou činnost z veřejných prostředků a v zájmu veřejnosti je jedním ze základních předpokladů pro dobré vládnutí, přičemž závisí na právních aspektech, kvalitě organizace a řízení, požadavcích efektivnosti, účinnosti a významu pro potřeby společnosti.“* (Doporučení Rady Evropy CM/Rec, 2007, s. 3)

2.3 Výkon sociální práce v konceptu vybraných zemí Evropské unie

Pro doplnění výše uvedených informací je vhodné charakterizovat výkon sociální práce ve vybraných zemích Evropské unie. Zaměříme se na specifika výkonu a specializaci v kontextu europeizace a vnímání sociální politiky a politiky vzdělávání v dané oblasti. Tyto charakteristiky jsou relevantní jako náhled k využití kompetenčních vzdělávacích modelů.

Sociální politika a sociální práce je fenomén, který je možno definovat multispektrálně a multidisciplinárně i z hlediska uchopení národních kultur ve vybraných členských zemích Evropské unie. V bližším kontextu je podstatné, jak jsou v Národních kvalifikačních rámcích vymezeny oblasti vzdělávání a národní deskriptory pro sociální práci, jestli existují personální standardy pro výkon sociální práce a zda existuje národní definice sociální práce v daném státě či zda došlo k přijetí mezinárodních standardů prostřednictvím profesních

sdužení. Z praktického hlediska jsme vybrali následující země: Slovensko, Rakousko a Německo vzhledem k jejich blízkosti a uplatnitelnosti českých sociálních pracovníků na místním trhu práce. Dále by bylo žádoucí brát v úvahu historický kontext vzniku sociální práce v jednotlivých zemích, což však není cílem této práce, takže tyto souvislosti případně zmíníme velmi okrajově. Současně je nutné vnímat uvedené informace kontextuálně, protože jsou vždy propojeny se specifiky tamního politického systému.

Skutečnost, že působení evropských institucí se neustále rozšiřuje předkládáním nových a nových iniciativ (k čemuž významnou měrou přispívá obecnost Lisabonského procesu, kdy „vše souvisí se vším“), dodává celému procesu europeizace výrazný rys dynamičnosti, a tím i zvyšuje atraktivnost jeho sledování. Právě politiku vzdělávání a sociální politiku, resp. jejich vliv, lze identifikovat téměř ve všech oblastech běžného života. Nicméně jak vzdělávání, tak sociální politika jsou, a přinejmenším v blízké budoucnosti zůstanou, výhradně v působnosti národních států. Podle současných platných pravidel a práva jsou kompetence institucí Evropské unie směřovány na podporu vzájemné spolupráce, která je pro členské státy žádoucí nebo jejíž kořeny lze legislativně podložit jinými politickými oblastmi. Vzdělávací politika členských zemí a evropská spolupráce v této oblasti výrazně reflektují tyto dvě strany jedné mince.

Pro oblast vzdělávání i pro oblast sociální politiky je klíčová a zásadní otevřená metoda koordinace (Open Method of Coordination – OMC), kterou lze charakterizovat jako jeden z příkladů využití soft law v konkrétní politické oblasti. Tato metoda – na rozdíl od klasické metody (Classic Community Method – CCM) – předkládá členským státům EU obecné cíle a směry pro jednání. Je založena na několika obecných principech, kdy primárními jsou: otevřenost participace a sdílení pravomocí, multiúrovňová integrace, diverzita a decentralizace, flexibilita, možnost úpravy a experimentování a vytváření znalostní platformy. OMC současně přivádí do politiky praxi soukromé sféry z hlediska stanovení kvalitativních a kvantitativních indikátorů a referenčních úrovní (benchmarks). To, co je relevantní z hlediska vzdělávací politiky, je skutečnost, že uplatnění OMC rozšiřuje možnosti proniknutí evropské spolupráce do nových oblastí, kde působnost národních států omezuje legislativu Evropské unie. Pokud vymezíme přístup OMC jako metodu práce, tak europeizace bývá zpravidla chápána více jako proces vzájemného učení se mezi národními aktéry, jako podněcení konvergence mezi národními státy z hlediska výměny a přijímání dobrých myšlenek a praxe.

Europeizace může být realizována přímými a nepřímými nástroji a přístupy. Na základě teoretických poznatků lze předpokládat, že větší roli

budou mít nepřímé nástroje (pracovní trh, ekonomická situace apod.). Scharpf (2009) v rámci teorie asymetrie mezi negativní a pozitivní integrací kritizuje dopady prostřednictvím nepřímých účinků ekonomické integrace. Pozitivní integraci vnímáme jako existenci nástrojů a institucí, které umožňují fungování otevřeného trhu (úprava existujících a zakládání nových politik a institucí vybavených donucovací pravomocí). Negativní integraci lze vnímat jako odstranění překážek bránících rozvoji propojení ekonomik (diskriminační a restriktivní omezení a jejich nahrazování volností). Pro společnost jako takovou je snadnější aplikovat negativní integraci, tj. odstraňování tarifů a kvót. Pozitivní integrace je považována za spornou otázku dotýkající se hranic národní suverenity (pokud se týká např. sjednocení jednotlivých politik různých zemí). Další autoři uvádí, že europeizace sociální politiky jako vedlejší účinek ekonomické integrace má větší význam než iniciativy Evropské komise přímo směřované do sociální oblasti.

Problematika sociální práce je řešena v rámci sociální politiky. V roce 2017 prosadila Evropská komise vznik Evropského pilíře sociálních práv. Obsah pilíře sice inicioval debatu o sociálních problémech, ovšem na jejich řešení příliš velký vliv nemá. Zásadním faktem pro tuto skutečnost je to, že i když v ostatních oblastech se členské státy víceméně shodnou, vzniku společné evropské sociální politiky se jednotlivé členské státy brání, odmítají se vzdát svých pravomocí v této oblasti. Dokument má i další zásadní problém, a to je to, že nemá žádnou právní sílu, i když se předpokládala jeho právní závaznost (v národních plánech reforem na něj poukazuje pouze Německo, Lucembursko, Francie a Bulharsko), a na jeho uskutečňování příliš netrvá ani Evropská komise. Další problematickou oblastí vymahatelnosti závěrů uvedeného pilíře jsou finanční kapacity, aby mohly být problémy v sociální oblasti odbourávány, a to se přímo dotýká i oblasti výkonu sociální práce (např. požadavek na důstojnou životní úroveň).

Zastánci pilíře apelují a argumentují, že by neměl být pouze souborem nezávazných doporučení, ale měl by se stát souborem vymahatelných direktiv, kdy sociální politiky, resp. minimální sociální standardy musejí být zakotveny na úrovni Unie, což by ovšem vyvolalo potřebu změny v zakládajících smlouvách. Jak je uvedeno v preambuli, pilíř *„by měl sloužit jako vodítko na cestě k efektivním výsledkům v oblasti zaměstnanosti a sociální oblasti při řešení současných a budoucích výzev, které jsou přímo zaměřeny na uspokojení nezbytných potřeb lidí i na cestě k zajištění lepšího uzákonění a uplatňování sociálních práv“* (Preambule Evropského pilíře sociálních práv, odst. 12, 2017). Dále je zde uvedena formulace *„na úrovni Unie evropský pilíř sociálních práv nepředstavuje rozšíření pravomocí a úkolů, které jsou Unii svěřeny Smlouvami.“*

Měl by být prováděn v rámci uvedených pravomocí“ (Preambule Evropského pilíře sociální práv, odst. 18, 2017).

2.3.1 Postavení sociální práce ve vybraných evropských zemích

Vybrané země patří mezi ty, ve kterých můžeme vysledovat podobné kompetenční rámce podmiňující výkon sociální práce. Vzhledem k rozšiřování mobility absolventů oboru sociální práce do dalších zemí EU je nutné vnímat rozdílné přístupy zejména v dále uváděných sousedních zemích.

Rakousko

Pro vysvětlení postavení sociální práce v Rakousku je důležité zmínit dva základní podmiňující jevy, typické pro pochopení situace:

1. Existence sociálního partnerství, které by mělo posilovat sociální kohezi (zaměstnavatelé a zaměstnanecké svazy), podobné jako u nás tripartita, ovšem bez výrazných zásahů vlády.
2. Federalismus jako nástroj k posílení decentralizačních tendencí ve prospěch spolkových zemí (možnost schvalování zákonů platných na území jednotlivých zemí).

Z výše uvedeného je jasné, že celá oblast sociálních věcí je svébytně a kompetenčně určena jednotlivými spolkovými zeměmi, veškeré povinnosti spojené s výkonem sociálních služeb řeší výkonná moc a byrokracie jednotlivých spolkových zemí (např. zákon o hmotné nouzi má každá spolková země jinak nastaven), čili je zde jasně patrná absence jednotné sociální legislativy. Profese sociálního pracovníka není v celostátní současné legislativě definována, uvádí se pojem „osoba zkušená v sociální práci“, což může být bariérou pro jasnější a transparentnější využití sociálních pracovníků v rámci celospolečensky významných rozhodnutí. V rakouském systému pracovních pozic nalezneme pracovní místa, která jsou podobná našemu vnímání sociální práce, ovšem jejich specifčnost je možné prokázat i tzv. národními regulativy, kdy se jedná o tzv. „sociální povolání“ (Soziale Berufe), zahrnující přímou práci s cílovou skupinou seniorů a handicapovaných. Zvláštním speciálním ustanovením je upravena oblast sociálněprávní ochrany dětí.

Dalším faktorem směřujícím k identifikaci sociální práce jako prakticky využitelné disciplíny je existence/neexistence zákona o profesi (povolání) sociálního pracovníka, či zda je sociální práce nějak regulována. V Rakousku je snaha o vytvoření globálního profesního zákona zatím bezvýsledná (datuje se od cca roku 1996), o jeho přijetí se snaží Rakouský svaz sociálních pracovníků

(OBDS), který již od roku 1950 jako jediný na národní úrovni zastupuje sociální pracovníky coby profesní skupiny. Problémem v Rakousku je fakt, že žádné z ministerstev se nepřihlásilo k sociální práci jako svébytnému tématu, a proto musí OBDS jednat s jednotlivými zeměmi. Jak již bylo zmíněno výše, pokud by byl schválen centrální zákon o sociálních pracovnících, jednalo by se o porušení ústavy, a to proto, že by tento zákon znamenal zásah do kompetencí jednotlivých zemí (řešením by bylo vzdání se pravomocí v této dílčí sféře jednotlivými zeměmi, což je zatím nerealizovatelné, souvisí to i možnou změnou názoru vládnoucí garnitury po každých zemských volbách). K nadějně změně došlo v roce 2014, kdy byla zvolena poměrně pragmatická cesta, a to příprava nového návrhu zákona bez dlouholetých konzultací uvnitř skupiny rakouských sociálních pracovníků, zato ale s podporou politiků. Zmiňovaná taktika spočívala v tom, že začátkem roku 2014 byla doporučena petice s 500 podpisy sociálních pracovníků žádajících o přípravu alespoň zemského zákona o profesi sociálních pracovníků, kde bylo pro argumentováno větou: *„když se všechna příbuzná sociální a zdravotnická povolání regulují pomocí profesních zákonů, nemůže se ani sociální práce zříci takovéto regulace“* (Topinka D. a kol, 2016). Návrh zákona byl předložen v létě 2016, změna v prosazování spočívá v tom, že OBDS již nejedná se zástupci zemských vlád, ale tato kompetence byla svěřena do rukou vídeňských politiků. Návrh zákona se nazývá Zákon o povoláních a vzdělávání v sociální práci, je poměrně detailní, při jeho projednávání může dojít k následujícím skutečnostem:

- Vyjednání změny ústavy se všemi zeměmi tak, aby oblast sociálních pracovníků byla zakotvena jako kompetence spadající do oblasti státu (schválení celostátního zákona x princip federalismu).
- V případě neochoty změny ústavy bude nutno navrhnout jednotný text a bude uzavřena smlouva mezi státem a jednotlivými zeměmi – uzavření devíti zemských zákonů identického typu (riziko regionálních výjimek v kompetencích hejtmanů).
- Přijetí zákona pouze zemským parlamentem ve Vídni – platnost pouze pro oblast hlavního města (otevřená možnost přijetí legislativního vzoru lokálními parlamenty), což může být problematické z hlediska zaměstnávání v regionálně odlišných prostředích.

Pro vymezení kompetencí je otázkou existence zaměstnavatelských standardů či standardů praxe sociální práce. V Rakousku opět neexistují jednotné standardy kvality na celostátní úrovni, většinou je na každém zemském úřadu oddělení sociálních služeb, která má na starosti oblast sociální práce. Na druhou stranu existuje doporučení s názvem „Podstatná kritéria kvality pro sociální práci“ (2003), které se explicitně vymezuje vůči ekonomizujícímu přístupu

k sociální práci a současně zdůrazňuje potřebu posuzovat výsledky sociálních intervencí kvalitativní metodologií. Zároveň jsou některé oblasti výkonu sociální práce preferovány nejen z hlediska cílových skupin, ale i v rámci problémů jednotlivých zemských zemí.

Německo

Na rozdíl od Rakouska je systém sociální práce v Německu poměrně složitý, resp. rozsáhlý. Základ je vytvořen na spolkové úrovni a je nutné i uvést kontext, v jakém budou informace uváděny. Odlíší se od rakouského systému, prostor pro výkon sociální práce je zakotven v souboru Zákonů pro sociální práci (2013), který vymezuje čtyři hlavní sektory praxe:

- a) pomoc dětem a mládeži (Kinder und Jugendhilfe),
- b) sociální pomoc (Sozialhilfe),
- c) pomoc ve stáří (Altenhilfe),
- d) pomoc ve zdraví (Gesundheitshilfe).

Samostatný zákon o sociální práci využitelný v otevřeném prostoru (dosud v Německé legislativě nenalezneme).

Uváděný model ovšem nevnímá sociální práci pouze ve výkladu jedné profese, ale jako množinu konkrétních profesí-oborů, na jejichž realizaci se podílí tzv. „jádrové profese sociální práce“ (dětský pečovatel, sociální asistent, vychovatel, sociální pracovník, pedagog – specializace sociální pedagogika). Ve spolkové i zemské legislativě je v užším kvalifikačním vymezení sociální práce zastoupena pouze okrajově, současně však v Německu funguje Německý profesní svaz sociální práce (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit-DBS-SA). Za zmínku stojí fakt, že německá legislativa ochraňuje profesní označení (titul, hodnosti, uniformy) některých profesí (lékař, auditor, veterinář, daňový poradce, psychoterapeut apod.), ovšem sociální práce sem nepatří. Celkově se v německých dokumentech hovoří o „odborném personálu“, „odborné pomoci“. Profesní označení sociální pracovník se vyskytuje v minimálním počtu zemských vyhlášek či ve smlouvách mezi konkrétními poskytovateli, a pokud bychom pro komparaci vzali v úvahu např. český zákon o sociálně právní ochraně dětí, tak „nás“ sociální pracovník má výrazně silnější postavení. Je pravděpodobné, že na úrovni legislativy jednotlivých spolkových zemí je sociální práce zmiňována častěji, ovšem výzkumná interview tuto možnost ani nepotvrdila, ani nevyloučila (Topinka, 2016).

Vymezení oblastí, které se v německém pojetí jeví jako nutné řešit (dle materiálů DSBA):

- Odstranění diskriminace činností sociální práce vůči ostatním legislativně chráněným profesím.

- Prevence dequalifikace v jednotlivých oblastech sociální práce (možnost zastávat je i bez příslušné kvalifikace).

Stejně jako v jiných zemích i zde panují spory týkající se otázky uzákonění sociální práce. V současné době je regulativní charakter sociální práce zajišťován následujícími mechanismy:

1. Institut právního uznání: jednotlivé země přijaly podobnou podmínku získání státního uznání, listina se státním uznáním je nejčastěji předávána konkrétní vysokou školou. V Bavorsku je součástí zákona i ochrana před zneužitím profesního označení.
2. Kvalifikační rámec sociální práce: první verze Kvalifikačního rámce sociální práce existuje od r. 2008 a byla uznána Radou oborů sociální práce, v r. 2016 došlo k revizi. Tento rámec obsahuje kompetence absolventa studia sociální práce a indikátory, které pomáhají kompetenci testovat.
3. Jádrové kurikulum sociální práce: definuje minimální standard studia (paralela s našimi Minimálními standardy vzdělávání v sociální práci – ASVSP), neformuluje obsahy jednotlivých povinných předmětů, ale závazné obsahy sedmi povinných modulů a je platné od bakalářského až po doktorský stupeň (odborně vědní základy sociální práce, normativní základy sociální práce, společenské a instituční rámcové podmínky sociální práce, výzkum v sociální práci, sektory činnosti a cílové skupiny sociální práce apod.).
4. Profesní profil sociální práce, etický kodex a klíčové kompetence: rámcové podmínky profese, cíle, úkoly, funkce, pracovní metody, profesní principy. Kodex navazuje na mezinárodní kodex (1994), který převzala i česká Společnost sociálních pracovníků (2006), a mírně jej modifikuje. Klíčové kompetence slouží k určení obsahu vzdělávání pro sociální pracovníky.

Pokud bychom výše uvedené vnímali i jako proces konceptu standardizace, který je nezbytný pro uznávání profese v ostatních zemích Evropské unie, tak výrazně profilujícími dokumenty jsou právě Kvalifikační rámec sociální práce a Jádrové kurikulum sociální práce, které zastupují požadavky na personální standardizaci.

Slovensko

Na Slovensku je profese sociálního pracovníka upravena zákonem č. 219/2014, o sociální práci a o podmínkách pro výkon některých zákonů. Cílem zákona je profesionalizace výkonu sociální práce. Zákon neupravuje profesní zabezpečení jednotlivých oblastí praxe vzhledem k tomu, že na řešení sociální problematiky se nepodílí pouze sociální pracovníci, ale i zástupci jiných profesí. Právě spolupráce a využívání interdisciplinárního přístupu tvoří specifika

této oblasti. Všeobecně uznávanou premisou ovšem je, že sociální práci může vykonávat jen ten, kdo ji vystudoval. Zákon o sociální práci se zabývá nejen definicí sociální práce a podmínek pro její řádný výkon, ale i zřízením a funkcí Slovenskej komory sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce, stejně tak i akreditací specializačního vzdělávacího programu a tradičního vzdělávacího programu. K odstranění tvrdosti tohoto zákona slouží přechodná ustanovení týkající se těch, kteří sice sociální práci vykonávají, ale současně tento obor nevystudovali. Vzhledem k faktu, že není možné nalézt definici, která by svou formou odpovídala požadavkům kladeným na zákon a byla současně univerzálně akceptovatelná ve všech oblastech, kde se sociální práce vykonává, tak sociální práce není v zákonu přesně vymezena pro potřeby praxe. Poměrně vágní formulaci je pro potřeby praxe nutné vymezit zejména obsahově. V současné době se komora sociálních pracovníků snaží identifikovat jednotlivé kategorie činností, kdy zatím převládá názor, že za sociální práci má být považována přímá práce s klientem (jde o reakci na případ, kdy se za sociálního pracovníka podle současného vymezení považoval např. i projektový manažer či fyzická osoba činná v rámci projektů podpořených ESF).

Komora v souvislosti s řešením uvedené situace požádala i o členství v International Federation of Social Workers (IFSW) pro získání zpětné vazby způsobů řešení. Vymezení sociální práce je nutné, důvodem je fakt, aby došlo k jednoznačnému odlišení výkonu činnosti sociálního pracovníka/asistenta sociální práce od jiných profesionálů (markantní je např. oblast zdravotnictví, kde působí zdravotní sestry se vzděláním v sociální práci, kterou podle svého tvrzení vykonávají – neexistuje pozice sociálně zdravotnického pracovníka).

Kvalifikační rámec na Slovensku vychází z Evropského kvalifikačního rámce, nazývá se Národní kvalifikační rámec – oblast vzdělávání a národní deskriptory pro sociální práci a určuje konkrétní úroveň jednotlivým kvalifikacím dle Národní soustavy kvalifikací. Jako deskriptory jsou vnímány vědomosti, dovednosti a kompetence, resp. výkony, které má jedinec prokázat při ověřování a uznávání kvalifikací. V současné době jsou zpracovány následující pracovní pozice: odborný pracovník samosprávy pro sociální oblast, kurátor pro dospělé, kurátor pro děti a mládež, manželský a rodinný poradce, specialista pro služby zaměstnanosti.

Z výše uvedených informací je patrné, že ač jsou charakterizované státy členy EU, nelze v žádném případě jednoznačně vymezit společná stanoviska týkající se ukotvení sociální práce v rámci sociálních politik jednotlivých zemí. Můžeme tedy nalézt paralely v konstrukci vzdělávacího systému jako indikátoru efektivity a kvality pracovníků v sociální oblasti, ale značné rozdíly jsou patrné v dalších oblastech, jako je definice pojmu a obsahu i z hlediska vnímání

a výkonu vymahatelnosti v rámci Evropské unie. Stejně tak je výkon sociální práce v evropském měřítku ovlivňován výše uvedenými principy, které vycházejí z konkrétních působení nástrojů veřejné politiky.

3 KOMPETENCE A JEJICH TEORETICKO- -EMPIRICKÝ ROZMĚR

Identifikace a měření míry kompetencí může patřit k problematickým oblastem. Jejich řešení lze chápat jako podmínku pro uplatnění kompetenčního přístupu v řízení organizace. Celý proces identifikace a měření kompetencí je komplikován zejména následujícími skutečnostmi.

V první řadě chybí jednotné a jednoznačné pojetí kompetencí. V rámci procesu identifikace kompetencí pak dochází k nejednotnému zaměření dle jednotlivých přístupů. Pro naše potřeby je nejvíce kompatibilní orientace na pracovníka zaměřená na kompetenci definovanou jako osobnostní atributy a praktiky, kterými pracovník disponuje. Identifikace kompetencí je založena na korelaci mezi atributy, které naplňují kompetence jednotlivých pracovníků, a úspěšností v rámci výkonu profese. Výhodou tohoto přístupu je možnost kompetence ovlivňovat a rozšiřovat. Zároveň se zde ale abstrahuje od podmínek, za kterých jsou realizovány v rámci pracovního procesu. V pracovně orientovaném přístupu jsou definovány jako „*chování potřebné k dosažení žádoucích úrovní výkonu*“ (Armstrong, 1999, s. 200). Identifikace a měření kompetencí pak vychází z analýzy pracovních činností jednotlivce, které jsou ovlivňovány vstupy (osobnostní charakteristiky) a měřeny výstupy (dosažený výkon). Interpretační přístupy v tomto vnímání zdůrazňují význam subjektivní interpretace základních hodnot, činností k dosažení předpokládaných cílů. Z hlediska metodologického se jako nejkomplexnější jeví přístup Woodruffa (1991), který za kompetentního označuje takového pracovníka, který umí, chce a může, čímž zdůrazňuje nejen význam osobnostních charakteristik, ale i motivační stránku a komplexní podmínky realizace kompetencí.

Druhým kritickým momentem při identifikaci kompetencí je ten, kdy východiskem je pracovník jako individuum. Takto získaným kompetencím se posléze přisuzuje univerzální charakter, jinak řečeno, kompetence získané na základě individuální analýzy získávají význam standardu pro efektivní dosahování cílů s tím, že je abstrahováno od individuálně odlišných přístupů a synergických vlivů.

3.1 Metodologické aspekty

Pokud budeme uplatňovat kompetenční přístup v netržním prostředí, je vymezení kompetencí a jejich měření velice náročným metodologickým procesem, který naráží na řadu bariér:

1. Především je v případě těchto činností velice těžké objektivně posoudit výkon jednotlivých pracovníků, a tedy vstupní složku kompetencí propojit se složkou výstupní. Vzhledem k minimální identifikaci objektivních indikátorů výkonu nezbyvá nic jiného než se spolehnout na subjektivní posouzení výkonu. K tomu se v praxi využívá posouzení přímých nadřízených, spolupracovníků, případně klientů. Přitom je zde vysoká míra rizika subjektivního zkreslení a posouzená výkonnost a realita se může výrazně odlišovat.
2. Výrazná diferenciacie klientů vyžadující individuální přístup propojený s širokým spektrem jednotlivých činností neumožňuje jednoznačně specifikovat konkrétní činnosti, které vedou k efektivnímu naplnění stanovených cílů.
3. Zmíněná rozmanitost vede k nutnosti řešení řady dilemat a z tohoto hlediska je každý kompetenční model výrazně závislý na konkrétním prostředí, tedy na specifikách klientů, na složení personálu, podnikové kultuře, systému vztahů personál–klient, a především zde významnou roli hraje definování cílů a jejich interpretace.
4. Při činnostech tak sofistikovaných a složitých, jako je práce s klientem (sociální práce), je prakticky nemožné postihnout dopady jednotlivých aktivit vycházejících z identifikovaných kompetencí pracovníků. Samotné důsledky jednání v rámci sociálních vztahů a interakcí nejsou totiž jednoznačně předpokladatelné, a tedy pracovník v každém momentě volí určitý přístup se značnou mírou nejistoty. Musíme tedy nutně brát v úvahu to, že v rámci sociálního jednání dochází často k dopadům, které není možno předvídat.

Při uplatňování kompetenčního přístupu v profesích zaměřených na práci s klientem je nutné řešit čtyři metodologické problémy.

1. Identifikace kompetencí vázaných na konkrétní pracovní pozici v konkrétním prostředí

Při identifikaci kompetencí musíme řešit dvě základní otázky: kdo může být zdrojem potřebných informací a jakým způsobem je možné tyto informace získat? V rámci identifikace a analýzy kompetencí se obvykle uvádějí následující přístupy:

- a) analýza výkonu nejlepších pracovníků,
- b) analýza výkonu co největšího počtu pracovníků,
- c) využití expertizního názoru týmu,
- d) kompilace externích modelů a jejich přizpůsobování organizačním podmínkám,
- e) převzetí obecného modelu kompetencí.

(Zdroj: Veteška & Tureckiová, 2008)

Teoretickému vymezení kompetenčního přístupu je nejbližší výkonové pojetí zdůrazňující vztah kompetence s výkonem a je vlastně hledáním korelace mezi výkonem a kompetencemi. Toto pojetí má však několik úrovní. Vyžaduje možnost odlišení vysokého a průměrného výkonu. Naplnění této podmínky je bezproblémové tam, kde je výkon jednoznačně měřitelný. Tuto podmínku však splňuje jen minimum pracovních pozic, kde je kompetenční přístup aplikován. V případech profesí pracujících s klienty je odlišení výkonných a méně výkonných pracovníků možné prostřednictvím jejich hodnocení klienty, nadřízenými pracovníky nebo spolupracovníky. V praxi se využívá především identifikace výkonu na základě sdělení nadřízených pracovníků. Tento postup vychází z logického předpokladu, že nadřízený pracovník je schopen posoudit pracovní výkon svých podřízených. V každém případě však jde o hodnocení subjektivní, jehož validita se stává problematickou u profesí, kde je poměrně složité jednoznačně definovat cíl a hodnotit jeho dosažení. Zároveň se při tomto přístupu mylně předpokládá, že dosud úspěšný pracovník zaručuje vysoký výkon i v budoucnosti a že stávající postup výkonných pracovníků je jediným možným pro efektivní dosahování cílů.

Po rozlišení pracovníků na výkonné a méně výkonné následuje metodologicky náročná identifikace odlišností prvků kompetencí těchto pracovníků. Zde je možné využití metody pozorování a rozhovoru. Pozorováním je možné zachytit objektivní obraz o činnostech jednotlivých pracovníků. Problémem vedle náročnosti tohoto postupu je i vliv pozorovatele, kdy pozorovaná osoba zjistí, že se stala objektem pozorování, a může částečně svoje chování a jednání vědomě změnit, stane se méně spontánní apod. Z těchto důvodů se častěji používá metoda rozhovoru. Přitom je třeba mít na vědomí, že existuje rozdíl mezi tím, co lidé říkají a co reálně dělají. Byly vypracovány metody zaměřené na to, co respondent opravdu dělal. V rámci identifikace kompetencí se využívá analýza minulých událostí metodou BEI, vytvořenou McClellandem. V zásadě jde o nestandardizovaný rozhovor zaměřený na podrobný popis chování respondenta v kritických situacích. Výhodou je možnost hlubší analýzy chování v reálných situacích, nevýhodou zaměření na minulost, a tedy předpoklad, že v minulosti úspěšné řešení bude úspěšné i v budoucnosti (Kubeš, 2004).

Jednodušší postup pak nabízí technika Repertory grid interview, jejímž cílem je popsat způsoby, jakými lidé dávají smysl své zkušenosti ve svých vlastních termínech. Je založená na rozdělení zaměstnanců jejich nadřazeným na výkonné a méně výkonné. Cílem je v rámci rozhovoru získat od nadřízeného charakteristiky a odlišnosti činností jednotlivých pracovníků.

Využití uvedených metodologických přístupů v profesích, které jsou orientovány na práci s klientem, může být problematické především z toho důvodu, že pracovní výkon nelze vždy standardizovat či měřit. Proto jsou v případě těchto profesí kompetence stanoveny spíše logickými induktivními či deduktivními postupy s využitím expertních týmů. Tyto týmy bývají složeny z odborníků, vedoucích pracovníků a dalších pracovníků z praxe.

Klasickým příkladem takto vytvořených kompetencí je soustava kompetencí sociálních pracovníků vytvořená týmem koordinovaným Z. Havrdovou. Zde jsou vymezeny kompetence 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*“ (Havrdová, 1999, s. 42). Kompetence jsou zde částečně redukovány na osobnostní charakteristiky sociálního pracovníka, nevěnuje tolik pozornosti činnostnímu (zaměření na pracovní výkon) aspektu kompetencí. Zároveň tento seznam kompetencí vyjadřuje především konsenzus odborníků. To neznamená, že by expertizní týmy neměly být při tvorbě kompetencí využívány. Dokonce v počátcích procesu identifikace kompetencí jsou v netržních organizacích v zásadě jediným možným přístupem. Využití kvalitativních metod (nestandardizovaný rozhovor, brainstorming, fokusní skupiny) v rámci omezené skupiny expertů umožňuje získat obecné charakteristiky jednotlivých kompetencí vázaných na pracovní role v rámci konkrétní profese. Kvalitativní přístup je zde vhodnější, neboť vede k hlubšímu porozumění zkoumaného jevu a jeho výstup není omezen redukcí problematiky výzkumníkem, která je v případě kvantitativního přístupu většinou nutná. Základním problémem je, že získáváme popis spíše generických oborových kompetencí, které jsou v různém prostředí a v různých situacích naplňovány rozdílnými činnostmi. „*V řadě případů formulace kompetencí také odpovídají spíše ideálním či žádoucím způsobům chování, které nejsou popsatelné jasnými a konkrétními indikátory či výkonnými kritérii*“ (Mlčák, 2005, s. 42). Vytvořené kompetenční modely jsou pak spíše představou o tom, jak by to mělo být, než v realitě využitelné modely.

2. Převedení identifikovaných kompetencí do měřitelné podoby, aby bylo možno měřit kompetence konkrétních pracovníků

V další fázi bývá obecný model ověřován na širším vzorku respondentů, který tvoří pracovníci v profesi, nadřízení pracovníci, případně klienti. K popisu jednotlivých kompetencí je přiřčena škála od významné k nevýznamné, na které respondenti označují míru významu uvedené kompetence pro konkrétní profesi. Problém je v obecném vymezení jednotlivých kompetencí. Jak zdůrazňuje Armstrong, *„při definování kompetencí, zejména jsou-li využívány pro potřeby řízení výkonu nebo pro odměňování podle kompetencí je podstatné, aby mohly být posuzovány. Nesmějí být neurčité nebo se překrývat s jinými a musejí jasně specifikovat ten druh chování, který se očekává, a tu úroveň odborných a funkčních kompetencí, potřebnou k plnění přijatelných standardů“* (Armstrong, 2002, s. 157). Obecné a neurčité vymezení kompetencí vede k jejich rozdílné interpretaci a získané výsledky pak trpí nízkou mírou validity. Klasickým příkladem takto identifikovaných kompetencí je např. Veteškův výzkum kompetencí manažerů, ve kterém se vedoucí pracovníci vyjadřovali pomocí škály k tomu, co pokládají za důležité u svých pracovníků (Veteška, 2011), či výzkumy kompetencí sociálních pracovníků realizované Mlčákem (Mlčák, 2005), ve kterých výzkumníci rezignovali na komplexní operacionalizaci uvedených kompetencí.

Nutným krokem pro měření kompetencí je tedy jejich operacionalizace. Možnost realizovat tento krok pro uplatnění kompetenčního přístupu problematizuje nejednoznačné vymezení pojmu kompetence v teoretických koncepcích. Základní otázkou každé analýzy kompetencí je otázka, co vlastně tento pojem znamená, a co tedy máme zkoumat. Rozdílná vymezení pojmu vedou ve svém důsledku k rozdílné interpretaci obsahu obecně stanovených kompetencí. Inspirativní je metodologie vytvořená v 80. letech minulého století D. Holdou pro výzkum hodnotových orientací, která pomocí polostandardizovaných technik analyzuje jednotlivé interpretace obsahů obecně definovaných hodnotových orientací (Holda, 1980).

Určitou možností stanovení operacionalizovaných pojmů je využití standardizace formou tvorby posuzovacích škál, kdy by míra kompetentnosti byla stanovena pomocí výroků a standardizována posouzením soudců.

3. Problém identifikace kompetencí konkrétních pracovníků

Přes uvedené možnosti je, alespoň v profesích orientovaných na práci s klientem, operacionalizace, a tedy i měření kompetencí jednotlivých pracovníků, obtížné. Vyjdeme-li z nejjednodušší charakteristiky kompetencí

Woodruffa (1991) – kompetentní je ten, kdo je schopen, chce a může –, lze konstatovat, že dosavadní kvantitativní analýzy se soustřeďují pouze na prvky kompetencí „je schopen“, případně v propojení s konkrétními činnostmi jako složkou výstupního faktoru kompetence. Chybí tedy analýza motivačních faktorů a bariér v uplatňování onoho „je schopen“. Otázkou je, jak dalece je možno právě tyto složky kompetencí kvantifikovat. Publikované výzkumy poukazují na propojení výkonu pracovníků s tím, jak si pracovník definuje pracovní cíle, a konstatují, že právě definice cíle se ukazuje jako základní prvek ovlivňující efektivitu a zaměření činnosti jednotlivých pracovníků.

V profesích zaměřených na klienta nutně řeší pracovník řadu dilemat, která jsou propojena právě se stanovováním cílů jednotlivých aktivit (Musil, 2004). Řešení těchto dilemat je pak faktorem významně ovlivňujícím efektivitu pracovníka z hlediska organizace, případně společnosti. Pokud definuje pracovník dětského domova se školou jako základní cíl své činnosti resocializaci klienta, je uplatnění jeho schopností v konkrétních činnostech naprosto odlišné od pracovníka, jehož definice cíle se soustřeďuje na udržení kázně ve skupině klientů. Uvedené úzce souvisí se složkou „může“, která jako součást kompetence upozorňuje i na bariéry v efektivním dosahování cílů. Jestliže složka „chce“ obsahuje i osobnostní charakteristiky pracovníka, složka „může“ je úzce vázána na materiální i sociální prostředí, ve kterém je činnost realizována. Identifikace kompetencí v těchto složkách pak musí vycházet z analýzy konkrétního prostředí, které v rámci institucí zaměřených na práci s klientem tvoří klienti včetně jejich interpersonálních vztahů, zaměstnanci a celkový systém organizace včetně interpretace uvedených skutečností jednotlivými pracovníky. Významnou roli pak hrají takové faktory, jako je kultura organizace, míra skupinové koheze, autorita formálního vedení i neformální struktura v rámci organizace. Zároveň nelze opominout vazby na vnější prostředí, a především posuzování celkového sociálního prostředí z hlediska interpretace požadavků na výsledky činnosti organizace.

V rámci profesí orientovaných na práci s lidmi naráží uplatnění kompetenčního přístupu na řadu metodologických problémů. Nutně se musíme, alespoň při současném stavu vědění, smířit s tím, že u určitého segmentu kompetenčního profilu se částečně vzdáme požadavku měření kompetencí jednotlivých pracovníků. Jejich identifikace je možná pouze s využitím komplexu technik propojujících přístup kvalitativní s kvantitativním. Dosavadní přístupy založené na měření pomocí škál částečně ignorují významné složky kompetence a zároveň ztotožňují interpretaci jevových stránek reality s její podstatou. Přitom v rámci práce s klienty je interpretace cílů, charakteristika klientů personálem a interpretace podnikových hodnot z hlediska efektivity práce často

významnější než objektivní charakteristiky pracovníků. Při snaze zachytit kompetence jako komplexní entitu je potřebné využít obou základních metodologických přístupů, kvantitativního i kvalitativního čili využít integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu.

4. Problematika interpretace identifikovaných kompetenčních rámců

Poslední oblastí je schopnost interpretace již identifikovaných kompetenčních rámců. Zde je nutno jasně specifikovat, při jaké příležitosti k této interpretaci dochází, co je funkční a příčinnou souvislostí, resp. proměnnou. Výraznou roli zde hraje i erudice, zkušenost konkrétního výzkumníka, jeho schopnost aplikace zjištěných skutečností v rámci specifických podmínek organizace, výkonu práce, klientů, vedení apod. V soudobé společnosti nalezneme pracovní pozice, které už explicitně ze své podstaty vzniku vyžadují takové způsobilosti (kompetence), které jsou speciální či kontinuální s konkrétní profesí či pracovním místem. I z tohoto důvodu používáme v sociální oblasti pojem „pomáhající profese“. Kopřiva (2006) uvádí ideu, že existují povolání, pro která je důležité být „nadán“ určitou odborností. Tato povolání jsou založena na pomáhání druhým (lékaři, zdravotní sestry, pedagogové, pečovatelé, psychologové, sociální pracovníci). Ten, kdo toto místo bude zastávat či zastává, musí být vybaven právě určitým „nadáním“, které nelze vždy konkrétně vyhodnotit. Tyto odbornosti, dovednosti, vědomosti získávají výše uvedené profesní skupiny v rámci formálních a neformálních vzdělávacích procesů, ale silnou roli zde hrají i osobní předpoklady. Nedílným prvkem tzv. pomáhajících profesí je lidský vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a jeho klientem, založený především na důvěře, bezpečí, úctě a participaci. Podstatnou roli při vytváření těchto vztahů pak nemusí vždy hrát odbornost profesionála, ale jeho schopnosti, vlastnosti, dovednosti a osobnost. V sociální práci se můžeme daleko častěji setkávat se situací, že pracovníci vnímají svou roli ne jako pracovní zařazení, ale jako poslání. I toto může být důvodem k položení si otázky „co vlastně zjištěná skutečnost znamená?“.

Určité interpretační schéma je nutné převést do konkrétních skutečností, kdy při interpretaci některých pojmů se určité informace ztrácejí nebo získávají nový význam. Jakákoliv interpretace je situační, je spjata s tou oblastí, do které patří (teorie interpretačního rámce). Bezprostředním předmětem interpretace se stává konkrétní význam: hodnoty, škály, výpověď, stupeň hodnocení, číselná řada apod. Podobně zde můžeme uplatnit teorii rolí. Pokud bychom vycházeli z Goffmannova pojetí této teorie, tak základním pojmem je rámec, v němž se odehrává komunikace, přiřazování významů, jejich změna, upřeshňování,

naplňování přání a tužeb apod. Dále je tu přírodní rámec – lidé se vždy nachází v určitém místě, s určitými podmínkami. V pojetí sociální psychologie role nejen vytváříme, ale současně je i přebíráme. Pracovní pozici lze tedy vnímat jako roli získanou, kterou si budujeme v rámci svého života, můžeme ji ovlivnit naším jednáním a je ovlivněna i naším osobnostním vybavením a nasazením.

3.2 Kompetence versus kompetentnost

Prvopočátky používání pojmu kompetence jsou spjaty s působením psychologa J. C. Flanagana, kdy se jednalo o prokázání kontinuity při procesu výběru pracovníka a jeho schopnosti zastávat konkrétní pracovní místo – resp. určení spojitosti mezi klíčovými požadavky pracovního místa a schopnostmi uchazeče pracovní místo zastávat. V rámci svých šetření (1941) dospěl k otázce, jak je možné, aby uchazeč, který s výrazně dobrými výsledky prošel přijímacím testem, nezvládl běžnou praxi, resp. běžné požadavky pracovního místa. Jeho úvahy předpokládaly, že na kvalitní pracovní výkon budou mít vliv i jiné faktory, které nejsou v rámci běžného výběrového řízení předem definovány. Flanagan se v roce 1946 zasloužil o založení amerického výzkumného ústavu zabývajícího se (mimo jiné) právě problematikou vztahu člověk x pracovní předpoklady. Současně se v roce 1960 aktivně podílel na zahájení a realizaci projektu Talent, kterého se účastnilo více než 400 000 studentů středních škol na území celých USA, jehož konečným produktem byl návrh projektu-programu pro výuku s „potřebami“. Je samozřejmé, že v této době se ještě pojem „kompetence“ nepoužíval ve svém plném obsahu, spíše se v materiálech uváděly termíny jako „předpoklady, očekávání, nároky, kritéria“. Podle dostupných materiálů se termín „kompetence“ poprvé objevuje v roce 1959 a jeho autorem byl R. White.

V pomáhajících profesích se pojem kompetence začal používat v oblasti řízení lidských zdrojů, konkrétně managementu. Termín je spojen i s působením D. McClellanda, který v roce 1970 provedl se svými kolegy šetření kompetencí zaměřené na oblast řízení, vedení a odborných návyků na konkrétních pracovních místech (dovednosti, self-image, rysy, motivy). K šetření byla použita široká škála metod a technik, byl však zaměřen spíše na osoby než na požadované pracovní činnosti – úkoly či konkrétní pracovní činnost. Mezi použité techniky patřil např. behaviorální rozhovor, případové studie, simulace, indukční výzkumné projekty operační metody atd., kdy definice pracovní způsobilosti dle jejich závěrů spočívala v tom, že osoba musí chápat záměr

dané pracovní pozice, a že tedy nestačí, aby dotyčný místo (roli) pouze zastával a choval se tak, jak je od něj očekáváno. Závěry výzkumu byly použity i jako podklad pro výběr pracovníků, plánování jejich pracovní kariéry, longitudinálního procesu vzdělávání a dalších aplikovaných personálních procesů. V roce 1973 uveřejnil McClelland odbornou studii, kde se zabývá tzv. „podmínkou účinnosti“ s apelem na zaměstnavatele, aby nevyužívali při výběru pracovníků jako podkladový materiál a doporučující aspekt výši IQ, ale aby zkoumali úroveň potřebných kompetencí pro výkon obsahu pracovního místa. Postoj McClellanda byl na tuto dobu poměrně inovátorský, protože narušil dosavadní praxi zaměřenou spíše na měřitelné charakteristiky jedince, současně však poukázal, že na pracovní výkonnost nemá vliv jen způsob, metoda a kritéria výběru, ale že se tyto jevy slučují a stávají multifaktoriálním jevem. McClelland založil své předpoklady na faktu, že je ideální lidi pozorovat při jejich činnosti, abychom zjistili, jak jsou úspěšní. Toto je podle něj důležitější než se zaměřit na hlubší vlastnosti či prvky, jako příklad uvádí inteligenci. Současně poukazuje na fakt, že kompetence mohou být naučeny a rozvíjeny po celý náš život. Vlastnosti chápe jako vrozené. Aby mohli lidé kompetencím rozumět, musí být zřetelné, teprve pak se mohou jedinci zaměřit na žádoucí úroveň výkonu a na její rozvoj. Současně dodává, že jsou součástí životní cesty, životních výsledků, neměly by být spoutány s konstrukty vytvářených psychologií (McClelland, 1973).

Termín „kompetence“ pochází z latiny, resp. výrazu „competens“, což můžeme přeložit jako vhodný, příhodný, náležitý, v právním kontextu se kompetence vnímá jako schopnost chápat a jednat rozumně. Otázkou ovšem je, jaké je skutečné terminologické naplnění a uchopení pojmu kompetence, a to ve vztahu k oblastem použití a schopností operacionalizace tohoto pojmu. V dalších částech textu se proto budeme věnovat různým konceptům. Jak uvádí Armstrong, dalším faktorem, který ovlivňuje způsob využívání pojmu kompetence, může být i určitý lingvistický podklad, protože v angličtině a odborné literatuře v anglickém jazyce se setkáme s běžnou praxí používání dvou různých terminologických uchopení pro identifikaci pojmu kompetence: competence (mn. č. competences) – kompetence a competency (mn. č. competencies) – kompetentnost (Armstrong, 2007). Z lingvistického hlediska se sice jedná o synonymické označení stejné skutečnosti, ovšem primární roli zde pravděpodobně sehrává národní kultura, resp. zeměpisné místo vzniku uvedených pojmů. Armstrong uvádí, že průkopníkem zavedení termínu „competency“ je R. E. Boyatzis, americký expert zaměřený na organizační chování, emoční inteligenci a problematiku kompetencí. Podle jeho šetření lze jeho obsahové naplnění pojmu „competency“ chápat jako: „*schopnost člověka*

chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daným prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“ (Boyatzis, 1982, cit. in Armstrong, 1999, s. 194). Původ termínu „competence“ můžeme vysledovat na území Anglie. Primárně vznikl na základě požadavku vytvořit standardy pro National and Scottish Vocational Qualifications (Skotské profesní kvalifikace-standardy pro výkon jednotlivých povolání) a Management Charter Initiative (iniciativa zaměřená na oprávnění k výkonu funkce manažera, profesní svaz), kdy s použitím pojmu „competence“ byly vytvořeny minimální standardy pro vykonávání konkrétních pracovních úkolů a činností. „Competence“ vytyčuje vše, co by měli zaměstnanci v určité pracovní oblasti dělat, jaké činnosti by měli být schopni vykonávat. Neřeší ovšem, jak by se lidé měli při vykonávání své profese chovat, a tím se odlišuje od pojmu „competency“, používaného v americkém prostředí.

V tomto pojetí můžeme do obsahu pojmu aplikovat různé obsahy, lze sem zařadit i normy a standardy týkající se osob zastávajících dané pracovní místo. V odborné literatuře můžeme nalézt i přirovnání: „competency“ – měkké dovednosti, „competence“ – tvrdé dovednosti (způsobilosti). Experti, ale i laická veřejnost používají přenesený termín „kompetence“, jehož obsah bude dále specifikován. Z odborného hlediska ovšem považujeme za důležité odlišit původní významové a obsahové pojetí, protože pojem „competency“ se týká osob, zahrnuje jejich určité chování, které se projevuje v pracovním výkonu, na rozdíl od pojmu „competence“ se nevztahuje přímo k chování dané osoby, ale ke konkrétní pracovní oblasti – je to nezaměnitelná kvalifikace či odborná způsobilost, jejíž získání predisponuje individuum k vykonávání určité pracovní pozice.

V prostředí České republiky byly kompetence z historického kontextu využívány zejména v procesu získávání a výběru pracovníků, resp. již v rámci analýzy pracovního místa jako stanovení nezbytných předpokladů pro výkon profesního zařazení a určení specifikačního rámce, tedy požadavků kladených pracovním místem na člověka (profesiogram). Současně jsou využívány i jako podklad v rámci vzdělávání pracovníků – identifikace vzdělávacích potřeb na základě analýzy silných a slabých stránek pracovního výkonu ve vztahu ke konkrétní cílové skupině či konkrétnímu pracovnímu zařazení. S tímto pojetím je nutné zmínit i profesionalizaci, která bezpodmínečně souvisí s přijetím kompetencí typických pro specifický výkon profese sociálního pracovníka. Práci sociálního pracovníka lze určit jako institucionalizovanou činnost, kde je jasně vymezené pracovní zadání, podložené profesním statutem, kde jsou jasně definované požadavky na kvalifikační úroveň, v některých oblastech i na délku praxe (kvalifikace). Je tedy nutné rozlišovat mezi vzděláním a kvalifikací jako

dvěma pojmy, které mohou zásadně měnit náhled na pracovníka optikou běžné pracovní činnosti.

S konkrétním pracovním místem jsou spojeny specifické techniky práce, vědomosti a zručnosti. Profesionalizace je dle L. H. Wilenského a N. Ch. Lebauxe proces, ve kterém určitá sociální skupina vyvíjí snahu kontrolovat, typizovat a standardizovat práci v okruhu své kompetence (Határ, 2006). Profesionalizace (Levická, 2006) může přispět ke vzniku nových forem vztahů mezi sociálním pracovníkem a jeho klientem, současně také ke vzniku a rozvoji žádoucích organizačních struktur (profesní sdružení). K budování žádoucího profesního statusu přispívá i rozvoj profesní přípravy. A v neposlední řadě také objasnění profesních kompetencí ve vztahu k ostatním příbuzným oborům.

3.3 Definiční vymezení kompetenčních přístupů

Problematika kompetenčních modelů se ve zvýšené míře začala objevovat v odborné literatuře v 90. letech dvacátého století a díky odlišnostem v obsahu jednotlivých přístupů můžeme vysledovat tři hlavní typy kompetenčních modelů (přístupů).

V předchozí kapitole jsme se zabývali rozdílným vnímáním pojmu „competence“ a „competency“. Ač by se mohlo na první pohled zdát, že se jedná o bezvýznamný rozdíl v jedné hlásce, místní určení pojmu se odráží i v obsahu tzv. kompetenčního modelu (přístupu) a jeho konečné aplikaci v reálném prostředí praxe. Zatímco americké pojetí kompetenčního přístupu se zaměřuje behaviorálně (zaměřenost na osobní charakteristiky, tj. vedení, motivaci, interpersonální vztahy apod.), britský přístup je generován výsledky činností vyplývajících z očekávání zaměstnavatele (profesní standardy – funkční či technické kompetence). Kontinentální Evropa (primárně Francie a Německo) se v současném prostředí orientuje na holistický přístup (Le Deist & Winterton, 2005). Tento přístup chápeme jako celostní pohled na systém, kdy celek ovlivňuje podobu a fungování svých částí. Vícerozměrný holistický přístup ke vnímání kompetencí se stává rozšířenějším i díky jeho využití při popisu spojitosti mezi formálním vzděláváním a učním se prostřednictvím zkušenosti, a to za účelem a cílem zlepšování profesní kompetence (Le Deist & Winterton, 2005).

Jak již bylo uvedeno výše, ve Velké Británii nalezneme primární obsah kompetenčního přístupu se zaměřením na funkční kompetence. Tento fakt souvisí s reformačními procesy ve vzdělávacích strategiích a technikách, kdy byly přijaty kvalifikační rámce zakotvené na způsoblosti, vedoucí následně k tvorbě národních pracovních kvalifikací popisujících tzv. kompetenční standardy

založené na principu metody funkční analýzy pracovního místa (Mansfield & Mitchell, 1996). V současné době lze vysledovat opatrnou tendenci přechodu tohoto vnímání kompetenčního modelu na holistický přístup. Možným důvodem byla kritická diskuse národních pracovních kvalifikací (Le Deist & Winterton, 2005). Evropský kontext a pracovní trh se zaměřuje na dva hlavní směry, kdy preferovány jsou spíše kolektivní kompetence. Experti se shodují na třech dimenzionálních kontextech: znalosti, funkční kompetence a behaviorální kompetence, a to i přesto, že momentálně neexistuje, resp. se nepracuje s teoreticky podloženým empirickým šetřením, které by uvedené rozdělení akceptovalo. A právě těmito třemi dimenzemi je definována individuální kompetence (Le Deist & Winterton, 2005).

Rozdíly v přístupech ke kompetencím a jejich odlišné podmínky vzniku vytváří mnoho definic a typologií, proto je žádoucí uvést některé doplňující definice kompetencí. Jednu z „pra“ definic kompetencí, která je uváděna, definoval White (1959) jako efektivní interakci jednotlivce s prostředím. Podstatně známější definicí je pak definice vymezená Boyatzisem (1982), který definuje kompetenci jako základní rys, pomáhající jedinci umožňovat a podávat vynikající výkon ve své pozici či situaci. Hartlův přístup (1995) je založen na kompetenci jako charakteristice jednotlivce, která se projevuje navenek a vede k vynikajícímu pracovnímu výkonu, který je zaměstnavatelem požadován jako adekvátně odpovídající zastávané pracovní pozici.

Woodruffovo pojetí (1991) chápe kompetenci jako soubor prvků v chování pracovníka, kdy se jedná se o chování, které musí na dané pozici prokázat (dokazovat, chovat se tak), aby mohl pracovní pozici vykonávat čili být kompetentní. Dokumenty Manpower Service Commision popisují kompetence jako schopnost vykonávat aktivity v rámci práce v zaměstnání, jako standardy v zaměstnání očekávané. Tato definice obsahuje soustavu modelů pracovních očekávání, vstupních měřítek (znalostí a dovedností) a psychologických atributů (Mansfield & Mitchell, 1996).

Spencer a kolektiv (1997) vnímá kompetenci jako individuální osobitou vlastnost, která může být změřena či zkalkulována. Současně nám umožňuje (jak již v práci několikrát uvádím) identifikovat rozdíl mezi efektivním a neefektivním výkonem, resp. žádoucím a nežádoucím způsobem pracovního výkonu. Rowe (1995) definuje kompetence jako vzorce chování a jednání, které jedinec musí prokazovat opět v souvislosti s výkonem pracovní funkce či jinou profesní charakteristikou korelující s požadavkem pracovního místa. Tyto vzorce jsou běžně pozorovatelné, současně se jeho definice promítá do většiny novějších definic kompetence. Tett, Guterman, Bleier & Murphy (2000) definují kompetence jako vymežitelné faktory či prvky pracovního chování, které

lze hodnotit a které v negativním či pozitivním chápání ovlivňují efektivitu organizace. Současní experti a aktuální literatura kompetence chápou jako schopnost dokončit určitý úkol a vytvářet reálné výsledky (Whiddett & Hollyforde, 2006).

Hroník pracuje s termínem kompetence takto: „*Kompetence je trs znalostí, dovedností a zkušeností, ale i vlastností, které se projevují v určitém úseku chování (vzorek chování). Nelze však říci, že v dané kompetenci má být tolik procent určité vlastnosti, tolik procent dovedností atd.*“ (Hroník, 2007, s. 274).

Cardy & Selverajan (2006) se pokusili shrnout nejčastěji citované a uváděné skutečnosti z definičních rámců kompetencí takto. Popis kompetence vychází z pozorovatelných vzorců chování, kdy viditelné vzorce chování souvisejí s pracovním výkonem, respektive ho ovlivňují. Z obsahového hlediska výše uvedená tvrzení zahrnují znalosti, dovednosti, schopnosti a další charakteristiky.

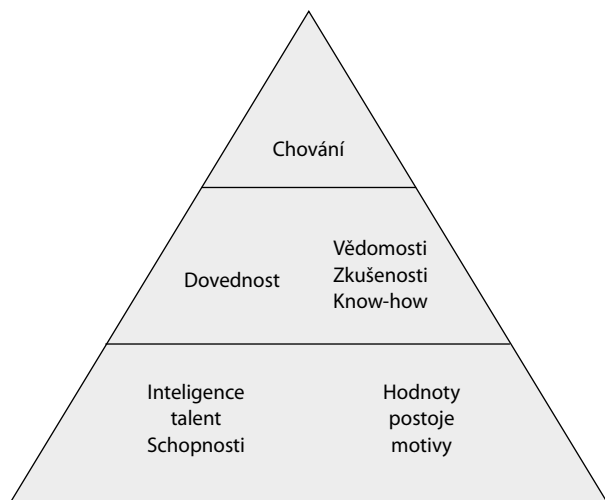
Procházka, Vaculík & Smutný (2013) identifikují kompetence jako *souhrn znalostí, dovedností, schopností a dalších charakteristik osobnosti, které člověk potřebuje k podání dobrého pracovního výkonu, kdy lze projevy kompetencí pozorovat.*

Závěrem této kapitoly lze přijmout resumé, že kompetence můžeme vnímat jako individuální dispozice. Tyto individuální dispozice jsou utvářeny našimi dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi. Abychom mohli hovořit o kompetencích, je žádoucí a bezpodmínečně nutné je provázat s určitým konkrétním a specifickým vnějším prostředím a současně zde primární roli hraje vnitřní motivační stránka jedince. Domníváme se, že nám kompetence umožňují predikovat chování člověka v dané situaci, ve které se nachází v profesním životě. Pokud máme kompetence osvojeny, jsme schopni ve vhodný okamžik (spolu s motivací a znalostními prvky osobnosti) efektivně zvládnout splnění pracovního úkolu.

3.4 Komponenty (složky) kompetencí jako prvky kompetenčního modelu

V odborné literatuře se setkáváme s vysokým počtem relevantních teoretických vymezení problematiky obsahu pojmu „kompetence“. Hierarchickou strukturu kompetence popisují Lucia & Lepsinger (1999), v prostředí České republiky byl zpracován tento model v úpravě Kubeše, Spillerové & Kurnického (2004).

Obrázek 4: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Lucia, Lepsinger (1999), citováno dle Kubeš, Spillerová & Kurnický (2004)

Kubeš, Spillerová & Kurnický (2004) rozdělují složky osobnosti, které vstupují do kompetence, na pět kategorií, a to motivy (vše, co člověka podněcuje k činnosti k naplnění cíle), rysy (charakteristiky osobnosti umožňující reakce na okolí prostředí), vnímání sebe samého, vědomosti a dovednosti.

Spencer & Spencer (1993) zpracovali model individuální kompetence, která kompetence ukazuje jako sérii navazujících vrstev, kde vrchní vrstvy můžeme pozorovat v chování osoby.

Obrázek 5: Ledovcový model dle Spencer & Spencer



Zdroj: Spencer & Spencer (1993)

Popis vychází ze skutečnosti, že kompetence je mnohvrstevná, ovšem viditelná na první pohled je pouze její část – dovednosti a znalosti. Ty, které prvoplánově dokážeme projevovat a jsme nuceni je využívat (mohou být naučeny). Větší část se ovšem skrývá pod povrchem a není znatelná a jasná na první pohled a aktivujeme ji v okamžiku momentální potřeby (dovednosti nemající vztah k pracovnímu výkonu v přímé linii, osobní hodnoty, očekávané vzory chování a jednání, žádoucí morálka, osobní charakteristiky, motivace, pragmatismus apod.). A právě „podpovrchové“ může být pro úspěšnost pracovníka (jeho kompetentnost) mnohdy důležitější, protože se předpokládá její uvedení do pohybu v souvislosti s momentálním a intuitivním řešením procesů souvisejících s pracovním výkonem. Všechny uvedené vrstvy můžeme rozvíjet, ovlivňovat, pracovat s nimi, ovšem s různou intenzitou složitosti a kvality. Sociální role a vnímání sama sebe jsou na vědomé úrovni, kdežto rysy a motivy jsou hluboko v nitru osobnosti každého jedince.

Jen pro úplnost stručně charakterizujeme jednotlivé vrstvy ledovce, aby byla patrná mírná diskontinuita v komparaci s ostatními autory.

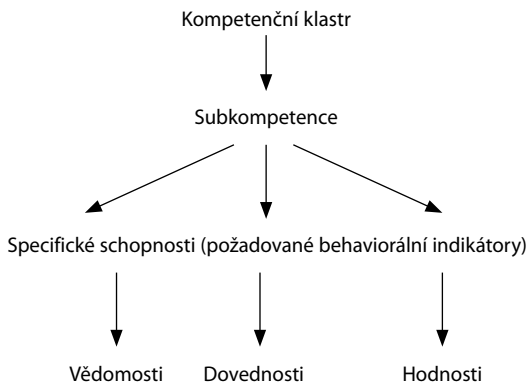
- Dovednosti: schopnosti člověka vykonávat konkrétní činnost, úroveň je dána vzděláním, vlohami, zájmem apod.
- Znalosti: veškeré poznání, přehled v oblasti dané pracovní pozice.
- Sociální role: hodnoty osobnosti, myšlenky, obraz osoby vzhledem k vnějšímu světu.
- Vnímání sebe sama: vlastní identita, vnitřní introspekce, uznání vlastních schopností.
- Rysy: charakteristiky určující osobu v daných situacích, předvídané chování odlišující jedince od společnosti.
- Motivy: vnitřní pohnutky vzbuzující a udržující aktivitu (Using Competencies to Identify High Performers, 2003).

Téměř totožně jako hierarchický model kompetencí vnímá skladbu kompetencí i Kovács (2009) a dělí je do pěti skupin. Argumentuje skutečností, že tyto charakteristiky podmiňují výkon v každé práci, ale míra využití a poměrové uspořádání se u konkrétních charakteristik může lišit. Při absenci jedné části nemůže dojít k saturaci, uspokojení nedostatku částí druhou. Kovács (2009) uvádí těchto pět charakteristik kompetence: znalosti, zkušenosti, povahové rysy, postoje a dovednosti.

Mlčák ve své publikaci uvádí ještě následující hierarchický model – „podle W. Westera mají kompetence hierarchickou a současně transitivity strukturu, v jejímž vrcholu je tzv. kompetenční klastr, který je tvořen subkompetencemi. Subkompetence sestávají ze specifických schopností a ty jsou tvořeny soubory vědomostí, dovedností a hodnot. Tento model, jak vyplývá z jeho grafické

ilustrace na obrázku, současně vhodně ilustruje možný vývojový proces vytváření či modelování kompetencí“ (Mlčák, 2005, s. 34).

Obrázek 6: Hierarchický model



Zdroj: Mlčák, 2005

Termín subkompetence není příliš často zmiňován, většina expertů je nepovažuje za specifické, ale přímo s nimi pracuje jako prvky kompetenčního profilu pracovníka.

3.5 Typologie kompetencí

Podobně jako u vymezení jasné definice významového uchopení pojmu „kompetence“ lze stejný problém identifikovat i u typologie kompetencí, resp. kompetenčních modelů. I zde se setkáváme s vymezením, které nelze vždy považovat za koherentní a vystihující danou situaci, je ovšem možné současně určit shodu, či alespoň jednotící prvky. Jednou ze základních a nejčtenějších typologií členění kompetencí je vymezení na klíčové a generické kompetence. V odborné literatuře se objevuje v 90. letech 20. století a dochází k situacím, kdy experti a organizace velmi často zvažují důležitost daných typů kompetencí čili na které je potřeba se v organizaci zaměřovat (Le Deist & Winterton, 2005).

Klíčové kompetence jsou specifické a konkrétní pro každou samostatnou organizaci a lze je využít k získání určité konkurenční výhody na trhu i v personální oblasti (Bergenhengouwen, 1996) – jejich správná identifikace a popis jsou pak podstatné pro tvorbu vhodného kompetenčního modelu pro danou organizaci. Ačkoliv Mlčák řadí klíčové kompetence do specifických druhů kompetencí, část expertů přisuzuje tomuto druhu kompetencí zvláštní, jiné postavení. Zastánci tohoto ukotvení tvrdí, že umožňují člověku chovat se přirozeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy kompetentně (Belz & Siegrist, 2001). Siegrist s Belzem vycházejí z předpokladu, že základem kompetentního (způsobilého) chování je využití individuální kompetence k jednání (za spolupůsobení sociální kompetence) a současně kompetencí ve vztahu k vlastní osobě a také kompetencí v oblasti metod. To vše je ovšem značně individuální. Je současně nutné zmínit, že výklad a typologie obou autorů vychází z problematiky otevřeného trhu práce a současně do klíčových kompetencí zařazují i kompetence, které další autoři vnímají jako samostatné v kompetenční typologii (např. sociální kompetence).

Generické kompetence nejsou závislé na konkrétní pozici, kterou jedinec vykonává, ani na organizaci, kde je práce vykonávána, mohou tak být využívány univerzálně.

Určením žádoucí míry výkonu se zabývali Spencer & Spencer (1993). Ti dělí kompetence podle schopností předvídat výkon na určité pozici, na prahové a odlišující kompetence. Prahové kompetence chápou jako primární dovednosti nezbytně nutné pro zvládnutí pozice. Odlišující kompetence vytvářejí „nadstavbu“ nad prahovými kompetencemi. Tím odlišují průměrné výkony od nadprůměrných a standardní od výkonu nadstandardního (odlišného od výkonu pracovníka vykonávajícího pracovní výkon v rámci své role a popisu práce).

Carroll & McCrackin (1997) dělí kompetence do čtyř tříd. Právě kombinace těchto čtyř skupin by měla vést podle jejich teorie k maximalizaci výkonu jedince. Kompetence pak dělí na klíčové (jsou jednotné pro všechny zaměstnance v organizaci, instituci, firmě), týmové (jsou určené určité skupině-týmu, která je vzájemně závislá), funkční (zaměřené na určitou funkční oblast: finance, marketing, ...) a vůdcovské a manažerské.

Tato výše uvedená vymezení typologií nelze považovat za vyčerpávající, jelikož vždy vycházejí z počátečních předpokladů týkajících se zaměřenosti na určitou skupinu pracovního zaměření.

4 KOMPETENCE VERSUS LIDSKÝ KAPITÁL

Mezi kvalitou lidských zdrojů a kompetenčním vybavením je možné nalézt jasnou paralelu. I z toho důvodu lze některá jejich obsahová ukotvení využít pro potvrzení či vyvrácení platnosti této provázanosti v širším společenském kontextu. Termín lidský kapitál se začal postupně uplatňovat v ekonomické a manažerské teorii už od 20. až 30. let 20. století, kdy předznamenal změnu vnímání a optiky na člověka jako pracovní sílu. Pracovníci se z nákladové položky přetransformovali na zdroj, který je možné investováním ekonomicky zhodnotit a proměnit v kapitál podniku, který dále generuje zisk (Vomáčková & Barták, 2007). Valenčík uvažuje (2001) o lidském kapitálu jako o schopnosti získané v investičním procesu, který je výsledkem porovnávání peněžních i nepeněžních výnosů s ostatními investičními příležitostmi. V této souvislosti je nutné uvést termín intelektuální kapitál, který je hierarchicky nadřazen termínu lidský kapitál a ve vnímání lidského kapitálu jako teorie zaujímá významné místo, kdy intelektuální kapitál je spojen s funkčním využitím lidského kapitálu v prostředí organizace.

Vysvětlení vztahu mezi intelektuálním kapitálem a lidským kapitálem nalezneme např. u Armstronga (2007), který vymezuje ještě tzv. organizační kapitál. Ten chápe jako bohatství organizace tvořené právě lidskými zdroji, které považuje za nejcennější. *„Jedinci vytvářejí, udržují si a používají znalosti a dovednosti (lidský kapitál) a vytvářejí intelektuální kapitál. Jejich znalosti se rozšiřují a prohlubují vzájemným působením a ovlivňováním (společenský kapitál) a plodí tak institucionalizované znalosti vlastněné organizací (organizační kapitál)“* (Armstrong 2007, s. 50). Podle Samuelsona & Nordhause je lidský kapitál *„zásoba technických znalostí a dovedností ztělesněných v pracovních silách země, jež jsou výsledkem formálního vzdělání a praxe získané v zaměstnání“* (2013, s. 972). U Filipové se setkáváme s podobnou definicí lidského kapitálu, která je velmi často využívána v ekonomické teorii: *„Souhrn znalostí a dovedností člověka, které jsou vytvářeny školním vzděláváním, dalším vzděláváním v průběhu života a praxí užitečnou při produkci zboží a služeb“* (2008, s. 5). Autorka definuje jako součást lidského kapitálu i všechny znalosti a dovednosti člověka, lidský kapitál dělí na všeobecné znalosti, specifické znalosti a technické a vědecké znalosti. Uvedené vymezení se přibližuje k Beckerovu vymezení lidského kapitálu, kdy Becker vnímá vědecké a technické znalosti jako související.

Dokument Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) vnímá lidský kapitál jako *„znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha“* (Keeley,

2007). Lidský kapitál je na rozdíl od ostatních druhů kapitálu specifický, a to z toho důvodu, že je vázán na svého nositele, na člověka. Klíčovou charakteristikou lidského kapitálu jsou tedy podle Matouškové (2007) znalosti a dovednosti. Tyto jsou soustředěny, načerpány v lidech prostřednictvím vzdělávání a zkušeností. Důležitým aspektem je také to, že znalosti a dovednosti musí být prakticky využitelné při produkci zboží a nových znalostí či při poskytování služeb. Jak uvádí Brožová (2003), lidský kapitál člověk získává v průběhu učení (znalosti a dovednosti na všech úrovních škol), poznatky a zkušenosti jsou získané dalším školením a praxí (profesní život i osobní život).

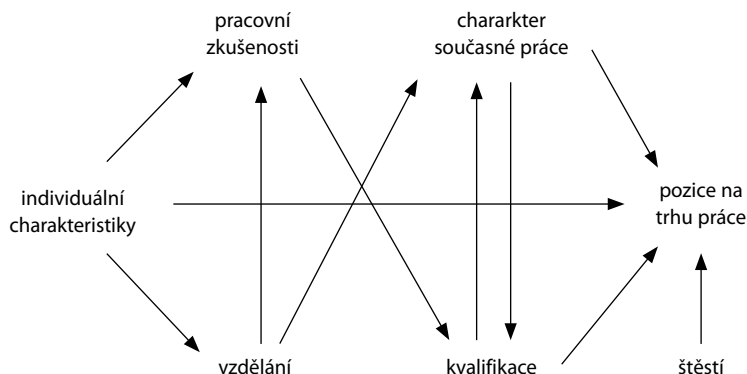
Za zakladatele teorie lidského kapitálu můžeme považovat příslušníky Chicagské školy v šedesátých letech 20. století. Jejich teorie je založena na faktu, že lze nalézt přímé souvislosti mezi vzděláním (kvalifikací) a produktivitou. Pravděpodobně nejvýznamnějším představitelem teorie lidského kapitálu je G. S. Becker, který tvrdil, že růst příjmů je závislý na investicích do lidského kapitálu (vzdělání a kvalifikace). Z čistě ekonomického hlediska tedy můžeme lidský kapitál chápat jako „*efekt akumulace investic do vzdělání, pracovní přípravy, zdravotnictví a jiných faktorů zvyšujících produktivitu*“ (Kadeřábková & Soukup, 2001, s. 9).

Becker (1993) cítí složení lidského kapitálu jako vědomosti, dovednosti, zdraví, hodnoty a další vlastnosti, které jsou neoddělitelné od člověka, a současně zmiňuje způsoby navyšování a zhodnocení lidského kapitálu, jako jsou školní vzdělání, různá školení a tréninky dovedností, výdaje na zdravotní péči, přednášky o etice a etiketě. Obecným lidským kapitálem je v širším měřítku míněna čtenářská a matematická gramotnost, schopnosti pracovat s informacemi a využívat je. Naproti tomu specifický lidský kapitál je orientován na ty znalosti a dovednosti, které mohou být aplikovány a využity specifickým segmentem zaměstnavatelů, kdy se pak logicky investicemi do tohoto kapitálu zvyšuje produktivita jen v těchto organizacích (právě např. zaměstnavatelé v oblasti sociálních služeb, resp. sociální oblasti a částečně i veřejné sféry). V současné době je toto tvrzení částečně překonáno, protože veškeré oblasti ekonomiky se navzájem ovlivňují. Specifický lidský kapitál je tvořen znalostmi a dovednostmi, které se týkají určitých technologických postupů a procesů konkrétního zaměstnavatele či několika málo zaměstnavatelů (Matoušková, 2007). Veselý (2006, s. 9) se svým vymezením Beckerově charakteristice velmi blíží a specifikuje ho: „*Lidský kapitál je vědění vtělené v lidech. Lze jej rozdělit na znalosti (tj. poznatky a informace, které jedinec má a které je schopen nějakým způsobem vyjádřit a komunikovat) a poznávací i výkonové dovednosti, které jsou aktuálními schopnostmi konkrétního člověka, a jako takové bezprostředně nepřenositelné.*“

Na úspěch na trhu práce, a tudíž i na příjmy, významně působí i jiné faktory včetně sociálního kapitálu. V souvislosti s tímto faktem můžeme hovořit o tzv. signální teorii vzdělání. Signální teorie částečně zpochybnila roli vzdělání primárně jako procesu, v němž jsou kompetence nabývány a rozvíjeny, aby mu přisoudila roli „instituce“, která zaměstnavatelům signalizuje existenci příslušných motivací a kompetencí, které jedince k vyššímu vzdělání přivedly, aniž by je nutně zvýšila nebo rozvinula (Matějů & Anýžová, 2015).

4.1 Lidské zdroje optikou teorií lidského kapitálu

Vzhledem ke změně postavení pracovníka v prostředí organizace začínáme nahrazovat pojem lidský zdroj pojmem lidský kapitál, kdy se můžeme inspirovat historickým vývojem a argumentovat změnou postavení pracovníka od doby Taylorova vědeckého řízení přes Mayovu školu lidských vztahů až k současné podobě postavení pracovníka v organizaci. Koubek (2007) tvrdí, že původní pojetí termínu cílilo k vyjádření přesunu ve vnímání pracovníků v organizaci, kteří se z nákladové složky proměnili v aktiva. Zaměstnanci se stali nejcenějším kapitálem firmy, jehož hodnotu je třeba zvyšovat investicemi do jejich dalšího vzdělávání a vývoje. Z hlediska kompetenčního přístupu je člověk neustále nucen svůj lidský kapitál navyšovat o vlastní přidanou hodnotou v podobě dalších vědomostí, dovedností, zkušeností, schopností obstarat si informace, zpracovat je a v praxi efektivně využít (Mužík, 2004). Lze tvrdit, že pracovník, který si aktivně nerozšiřuje, neprohlubuje a neobnovuje svoje vědomosti, dovednosti a schopnosti o nové poznatky, nemůže být a není schopen pružně reagovat na změny, nemůže být flexibilní a odpovídat trendům zaměřeným na rozšiřování a obohacování práce. Toto je zejména v sociální oblasti téměř nemožné, protože se jedná o oblast, kde je žádoucí reagovat na nové metody a techniky práce vyplývající z měnící se povahy klienta, prostředí a dalších socioekonomických a demografických faktorů určujících specifickou vykonávanou práci, spojené například s aktuální problematikou uprchlictví. Zde je žádoucí kompetencí jazyková vybavenost, kterou často sociální pracovníci postrádají. Podobně specifickou je problematika kyberšikany, což je opět požadavek směřující na podporu zvládání užívání sociálních sítí. V níže uvedeném schématu (Kuchař, 2007) je patrná provázanost jednotlivých komponentů podílejících se na složení lidského kapitálu.

Obrázek 7: Složení lidského kapitálu

Zdroj: Kuchař (2007)

Beckerova teorie lidského kapitálu ukazuje, že úroveň vzdělání ovlivňuje produktivitu práce, předpokládá, že propojení vyššího vzdělání s produktivitou vykonávané práce je zaměřeno na ekonomicky přínosné situace. Současně podstatou této teorie je fakt, že pro úspěšnost organizace je zásadní dobře vybraná adaptabilní a akceptovatelná pracovní síla získaná v rámci procesu získávání a výběru. Dalším nutným předpokladem je efektivně zorganizovaná dělba práce, koordinace specializovaných pracovníků a funkčně nastavené vzdělávání, výcvik a rozvoj pracovníků jako další žádoucí personální činnosti (Becker, 1993). Základní informace o pracovníkovi z hlediska jeho profesního uplatnění je bezpodmínečně nutné převést na validní ukazatele a hodnoty, na základě kterých lze identifikovat konkrétní oblasti podmiňující jeho pracovní zařazení z hlediska požadovaných kompetencí, k čemuž lze využít tzv. kompetenční model.

Kompetentní (způsobilý) pracovník je pro organizaci zdrojem lidského kapitálu, kdy je nutné zajistit, aby pracovníkovy kompetence byly v souladu s vykonávaným druhem práce (požadavky kladenými na výkon tohoto pracovního místa). Současně je nutné se zabývat i otázkou, kteří pracovníci jsou schopni dosáhnout vyššího stupně specializace a využitelnosti znalostí v rámci efektivnější organizace práce a rozložení jednotlivých pracovních úkolů. Kompetence nejsou jen nástrojem určeným pro skupiny pracovních míst, každý pracovník může mít vytvořen a vykomunikován kompetenční model, který se

skládá z klíčových požadavků na úspěšný výkon vzhledem k popisu pracovního místa (požadavky kladené na výkon pracovního místa, role, zařazení).

Kompetenční modely pracovníků je možné využít jako výchozí bod pro řízení a rozvoj lidských zdrojů (např. v rámci specifikace pracovního místa či řízení profesní kariéry). Lze podle nich plánovat získávání (nábor) nových pracovníků, výcvik, další vzdělávání a rozvoj, řídit talenty, zajišťovat nástupnictví, plánovat kariérní dráhy pracovníků a hodnotit pracovní výkony (Veteška & Tureckiová, 2008). V Beckerově pojetí se vždy jedná o investice, které jsou pro požadovaný výkon žádoucí a z organizačního hlediska patří do návratové složky. Zde můžeme zmínit požadavek týkající se dělby práce, resp. specializace. V souvislosti s dilematy sociální práce zde oprávněně můžeme uvést dilema specializace x polyvalence. Potřební pracovníci musí disponovat širokým spektrem znalostí a dovedností a současně schopností je flexibilně (operativně i strategicky) využívat při různých úkolech či situacích. Současný trh práce je v některých oblastech značně specifický a specializovaný.

Paradoxně se proto setkáváme se situacemi a jevy, že ke koordinaci specializovaných pracovníků jsou zapotřebí další specializovaní pracovníci, uvádějící do souladu a pohybu různé úlohy specializovaných pracovníků tak, aby naplňovali cíle a poslání a vize organizace. Nelze tedy „vrstvit“ donekonečna, jelikož je zde jeden zásadní fakt, a to že v určitém bodě dělba práce ztrácí svůj význam. Náklady na kooperaci jednotlivých pracovních úloh, vyplývající z procesu dělby práce, mohou převyšovat přínosy ze specializace, jak uvádí teoretický přístup Friedmana (1970). Určitý podíl dělby práce je v každé organizaci. Lze nalézt přímou úměru, že čím vyšší specializace je, tím větší počet specializovaných pracovníků nalezneme, a současně lze vyslovit argument, že specializace slouží v tomto případě k prohlubování jejich kompetencí a kvalifikačních předpokladů.

Zajímavou zpětnou vazbou pro vnímání úrovně kompetencí ve vztahu k lidskému kapitálu je Mezinárodní výzkum PIAAC. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj ukončila v roce 2013 rozsáhlý výzkum s názvem Programme for International Assessment of Adult Competencies, jehož základním cílem a myšlenkou bylo identifikovat, jak jsou občané jednotlivých účastnických zemí připraveni na život v moderní společnosti. Mezinárodní zpráva z roku 2013 byla doplněna v návaznosti na ukončení dalších dvou vln prvního cyklu, a to v roce 2016 (druhá vlna) a v roce 2019 (třetí vlna). Autoři hodnotili úroveň základních dovedností potřebných pro běžný život a pracovní perspektivu. Tento výzkum prokázal souvislost mezi kompetencemi, postavením na trhu práce, vykonávanou profesí a mzdou. Souvislost mezi kompetencemi a uvedenými faktory se v jednotlivých zemích značně liší. Česká republika se

vyznačuje relativně nízkými rozdíly v kompetencích pracujících, nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních občanů. Patří také k zemím s relativně slabou vazbou mezi úrovní kompetencí a mzdou a mezi úrovní kompetencí a vykonávanou profesí. Zajímavým poznatkem je v mezinárodním srovnání vysoká úroveň kompetencí ekonomicky neaktivních občanů (Mezinárodní zprávy OECD k prvnímu cyklu výzkumu PIAAC, 2019).

V rámci uváděného výzkumu lze vysledovat konkrétní teoretická východiska týkající se vlivu kompetencí pracovníků a úspěchu na trhu práce postavené na kauzálním modelování. Pro zaměření této kapitoly je důležité si uvědomit, že kompetence jsou výsledkem jak socializace, tak výsledkem procesu formálního vzdělávání. Současně vzniká i otázka, jak ovlivňují kompetenční vybavenost pracovníka další demografické a sociální charakteristiky.

5 PŘÍSTUPY K VYMEZENÍ KOMPETENCÍ V RÁMCI PRACOVNÍHO MÍSTA

K vymezení kompetencí v rámci konkrétní pracovní pozice lze využít celé spektrum přístupů. Jedním z nich je kognitivní přístup, kdy každé pracovní místo můžeme chápat jako prostředí, které vyžaduje, aby v něm pohybující se člověk disponoval schopností myslet a řešit problémy. Pro sociálního pracovníka je tedy žádoucí, aby dokázal pojmenovat jednotlivé fenomény, události, byl schopný je uspořádat podle jasně daných hledisek, rozpoznal jejich souvislosti. Zároveň je důležité, aby dokázal určit osobní a sociální problémy včetně negativních vlivů prostředí na jednotlivce či rodinu, skupinu, komunitu, stejně tak vnímat zákonitosti jejich výskytu a prognózovat. Z osobního hlediska je efektivní, aby rozpoznal chyby ve svém vlastním kognitivním procesu a prostřednictvím vlastní sebereflexe je dokázal odstranit. Pokud budeme kognitivní přístup zaměřený na činnost chápat jako základní při identifikaci kompetencí, pak lze vymežit tyto žádoucí kompetence:

1. **Základní:** základní myšlenkové operace a postupy jako předpoklad kognitivního zvládnutí různých situací, stavů a požadavků.
2. **Horizontální kompetence:** získávání informací, jejich pochopení, schopnost je analyzovat, zpracovávat, chápat jejich zvláštnosti (specifičnost).
3. **Rozšiřující kompetence:** základní vědomosti ve fundamentální rovině (techniky, znalosti, dovednosti) důležité pro konkrétní pracovní místo.
4. **Dobové faktory:** doplňování mezer ve vědomostech vzhledem k novým poznatkům.

Druhým využitelným přístupem může být přístup založený na analýze činností, který sleduje vzájemné souvislosti pracovního chování a činností a na základě tohoto pozorování určuje, které základní schopnosti jsou potřebné a žádoucí k flexibilnímu zvládnutí pracovních situací. Uvedený přístup pracuje s principem založeným na poznání, že současný svět práce musí bezpodmínečně reagovat na rychle probíhající změny, a proto i pracovní chování je nutné neustále modifikovat, obohacovat, rozšiřovat a nahrazovat novými prvky. Na základě tohoto přístupu lze identifikovat týmové kompetence, systémové kompetence a reflexivitu. Tím, že se pracovní procesy stávají méně řízenými a kontrolovanými, je od pracovníků vyžadována samostatnost, schopnost analyzovat, hledat chyby a způsoby jejich odstranění. Lze sem zařadit i empatii, schopnost dělat kompromisy, schopnost vést a naslouchat, schopnost změny (společenského statusu), to vše v kontextu spolupráce. U systémových kompetencí lze vysledovat existenci specifických cílů, cílové skupiny, styl komunikace, legislativní prostředí, akceptace a vnímání všech systémů zasahujících

do pracovního procesu. V těchto kompetencích je optimální pracovní výkon determinovaný schopnostmi jednat, prosazovat své požadavky, umět argumentovat, mít schopnost předvídat důsledky svého jednání s ohledem na vliv na ostatní systémy (Belz & Siegrist, 2001). Reflexivitu lze chápat jako schopnost, způsobilost, umožňující pracovníkovi hodnotit svůj výkon podle dosažených výsledků, ujasnit si motivy svého konání a jednání, hodnotový žebříček a kritéria hodnocení – schopnost „ohlédnutí se“.

5.1 Specifické druhy kompetencí – prostředí sociální práce

V dostupné literatuře nalezneme široké spektrum přístupů, které se většinou liší podle zaměření autora, což je patrné např. u Dominelly jako představitelky kritické sociální práce. Dominelly (1996) poukazuje na fakt, že kompetence reprezentují tzv. taylorizaci sociální práce. Svá tvrzení podporuje skutečností, že kompetence redukuje činnosti na nespojité úkoly. Tyto nespojité úkoly mohou být plněny méně kvalifikovanými pracovníky (což je spojeno s nižším postavením v hierarchii a současně nižším platovým ohodnocením – proletarizace sociální práce). Ve svých kritických hodnoceních uvádí, že díky zavádění kompetencí jsou sociální pracovníci „odcizováni“ celému poslání sociální práce a jsou na trhu práce zneužíváni (v provázanosti na komodifikaci sociální práce), a kompetenční přístup chápe jako vážnou bariéru v rozvoji na člověka orientovaných forem sociální práce.

Mlčák (2005) sestavil kompetence podle obsahu do tzv. specifických druhů. (2005). Ve své typologii zmiňuje i ty kompetence, které výše uvedené typologie uvádějí jako základní. Důvodem, proč jsou níže uvedené specifické kompetence tak rozsáhlé, je to, že jsme toto pojetí částečně využili jako podkladovou základnu pro naše vlastní šetření.

1. Behaviorální (personální, osobní) kompetence

Mezi behaviorální kompetence zařazujeme základní vlastnosti osob přenášejících do pracovních rolí (týkají se pracovního vkladu). Někdy pro tyto kompetence používáme označení měkké kompetence.

2. Kompetence založené na práci (povolání)

Tyto se vztahují k očekávání výkonu pracovníků. Vyplynají z norem, náplní práce, výstupů, představují standardy výkonu, opírají se o jasná, explikativní kritéria. Vztahují se k potřebám vzdělávacího minima pro potřebnou kvalifikovanost osoby vykonávající pracovní roli. Vyplynají z různých metod analýzy pracovních míst, nejčastěji z funkční analýzy, také je můžeme vnímat jako tvrdé kompetence.

3. **Prahové (základní) kompetence**

Ve většině případů jsou jasně stanoveny, nejsou intuitivní, jedná se o základní a nezbytné způsobilosti (kompetence) uchazečů pro postačující či minimální úroveň výkonu spjatou s konkrétním pracovním místem či pozicí. Umožňují selekci pracovníků vzhledem k pracovnímu výkonu, lze je jasně specifikovat, měřit, hodnotit.

4. **Rozlišující kompetence (kompetence vysokého výkonu)**

Způsobilosti umožňující diferenciaci mezi průměrným či nadprůměrným pracovním výkonem (nadprůměr bývá definován jako chování jedince překračující výkon celého týmu alespoň o jednu standardní odchylku: vyšší flexibilita, kreativita, nadprůměrná schopnost řešit problémy atd.).

5. **Vyžadované kompetence**

Tyto existují pouze ve spojitosti s konkrétní pracovní pozicí, měl by je zvládat pracovník na konkrétním pracovním místě, aby mohl pracovní pozici vůbec zastávat. Mimo jiné závisí na vizi, poslání, strategii, dlouhodobých cílech a know-how organizace než na samotném pracovníkovi (např. komunikace v cizím jazyce).

6. **Interpersonální kompetence**

Přispívají k efektivní komunikaci, interakci a percepci s ostatními spolupracovníky, mají vliv na sociálně psychologické podmínky na pracovišti (empatie, schopnost vyjednávání...).

7. **Technické kompetence**

Způsobilosti týkající se jasně identifikovaných a specifikovaných konkrétních dovedností a schopností (získávání dat, programování, analýza).

8. **Klíčové kompetence**

Způsobilosti významné pro všechny pracovníky dané organizace. Setkáváme se s nimi v procesu získávání a výběru, kde je řadíme mezi základní hodnocená kritéria a určujeme za jejich pomoci pořadí uchazečů o konkrétní pracovní pozici.

9. **Manažerské (vůdcovské, leaderovské) kompetence**

Jak již vyplývá z označení, chápeme takto všechny způsobilosti přispívající k vysokému výkonu při řízení podřízených pracovníků.

10. **Týmové kompetence**

Nejedná se o osobní (personální) kompetence, ale vztahujeme je k příspěvku celého týmu k vysokému pracovnímu výkonu celé organizace, firmy, instituce.

11. **Funkční kompetence**

Zde hovoříme o kompetencích k vysoce specializovaným pracovním pozicím (funkcím), místům expertů, poradců, specialistů.

12. Kognitivní kompetence

Týkají se schopností pracovníka analyzovat získaná data a informace, resp. jakým způsobem s nimi pracuje při řešení problémů (třídění, kombinování, vyhledávání), můžeme sem přiřadit např. schopnost kritického myšlení, využívání nestereotypních metod práce.

13. Kompetence v oblasti emoční inteligence (EQ)

Vytváření a údržba sociálních vztahů na základě osobního uvědomování si sama sebe. I tyto schopnosti bývají velmi často součástí procesu získávání a výběru.

14. Motivační kompetence

Lze je definovat jako způsobilost, schopnost motivovat spolupracovníky či podřízené v různých profesních situacích. Využívání znalostí vlastních motivačních faktorů a strategií.

15. Směrové kompetence

Způsobilosti, které spíše náleží vedoucím pracovníkům. Můžeme je charakterizovat jako udávání směru spolupracovníkům a podřízeným (někdy bývají zařazovány pod manažerské).

16. Výkonové kompetence

Způsobilost pracovníka orientovat se na výsledky související aktivity.

17. Preferované kompetence

Způsobilosti, které konkrétní pracovník upřednostňuje před ostatními, a to buď vědomě, či nevědomky. Paradoxně zde může docházet i k situaci, kdy pracovník preferuje způsobilost nesouvisející, či pouze okrajově zasahující do jeho pracovní činnosti, či se v jeho pracovním zařazení nevyžadují.

18. Generické (druhové) kompetence

Jsou vlastní všem pracovníkům v určitém pracovním zařazení, konkrétní organizaci, pracovišti, instituci, firmě, či je můžeme vztahovat k určité kategorii zaměstnanců.

19. Specifické kompetence

Na rozdíl od generických kompetencí se týkají a vztahují k jednotlivým a specificky vymezeným pracovním rolím.

20. Kompetence orientované na osoby

Způsobilosti, kde je hlavní důraz kladen na komunikaci, interakci, kooperaci či vyjednávání s dalšími osobami.

21. Kompetence orientované na úkoly

Způsobilosti směřované ke zdárnému splnění pracovních úkolů.

Pokud se na výše uvedené typy specifických kompetencí zaměříme, je možné tvrdit, že není vždy možné najít jasně určitelnou hranici mezi jejich

jednotlivými druhy a že v praxi se značně prolínají: některé se doplňují, existují ve vzájemné koexistenci či symbióze. A právě uváděná skutečnost dává prostor k úvahám o tom, jak kompetence chápat, jaké jsou jejich základní atributy. Vnímání pojmů a obsahů termínů kompetence bude ve značné míře subjektivní a bude vycházet z přístupu případného experta, vedoucího pracovníka či posuzovatele a pracovní pozice. V pomáhajících profesích nalezneme téměř všechny vytyčené specifické kompetence, míru jejich uplatnění bude určovat oblast působení, pracovní zařazení a vlastní pracovní náplň.

Mlčák současně i upřesňuje obsah pojmu „profesní kompetence“, kdy klasifikuje:

- kognitivní kompetence (vědomosti, poznávací styly, intelektové schopnosti),
- emocionální kompetence (empatie, neuropsychická stabilita, citová regulace),
- sociální kompetence (percepční kompetence, komunikační kompetence, interakční kompetence).

Stejný autor uvádí i další klasifikaci zahrnující kompetence diagnostické, intervenční a administrativní, což přímo souvisí s praktickým výkonem profese a činnostmi, které konkrétní pracovníci vykonávají, kdy typickým příkladem jsou právě pracovníci v pomáhajících profesích. Zde lze dále vymezit i další profesní kompetence související s poznatky z jiných oborů, které sociální práce jako svou základnu využívá (poradenské, psychologické, sociologické, právní...). Získávání těchto kompetencí je individuální, můžeme ho vnímat jako celoživotní proces směřující k rozvoji osobnosti.

Kovács (2009) v souvislosti s tímto uvádí, že stejně jako výrobek, tak i kompetence mají svůj životní cyklus. Dodává, že kompetence, které byly včera postačující pro konkrétní pracovní pozici v organizaci, dnes již nemusí stačit. Pro pomáhající profese lze životní cyklus kompetencí bez větších problémů převzít, jelikož jejich vnímání je i v tomto případě téměř totožné s klasickým podnikatelským prostředím. V „životě“ kompetencí můžeme uvažovat o stádiích zániku kompetencí, kdy k tomuto jevu dochází například při prosazování nevyhovujících pracovních výkonů či změnách vnějšího prostředí. Toto stadium svým způsobem může znamenat vznik nových metod a technik práce, nové pracovní postupy. Ve fázi upevňování udržitelných kompetencí prosazujeme ty, které se osvědčily, jsou aktuální a funkční. Na toto navazuje tzv. rozvoj kompetencí, kdy „prodlužujeme“ jejich životnost např. formou formálního, neformálního či informálního vzdělávání. Konečnou žádoucí fází jsou nové kompetence, kdy může docházet ke změně činnosti organizace, organizačních struktur, vznikají nové pravomoci, odpovědnosti a s tím související nové popisy a specifikace pracovních míst.

Dominelli (1996) charakterizuje kompetence v sociální práci jako soubor technických dekontextualizovaných praktických dovedností, které jsou vykonávány osobou s příslušným vzděláním a výcvikem. Jsou tvořeny malými celky činností (klíčovými rolemi). Současně dodává, že k definování konečné podoby kompetenčního modelu jsou velmi často využíváni externí odborníci. Tito odborníci a experti se ne vždy pohybují v oblasti sociální práce, pracují tedy s postupy, které nejsou frekventovány v zažité praxi. A právě z toho důvodu můžeme vysledovat určitou míru kontinuity v aplikaci a realizaci manažerských přístupů v sociální oblasti.

5.2 Variantní přístupy k vnímání termínu „kompetence“

Problematika používání termínu kompetence je značně odvislá od jednotlivých autorů, resp. od jejich vnímání obsahu tohoto pojmu a jejich oborového zaměření. Podle Kubeše, Spillerové & Kurnického lze toto slovo vykládat ve dvou obsazích, a to kompetence jako pravomoc (dáno zvenčí: rozsah působnosti, oprávnění i možnost překročit pravomoc, odebrat pravomoc, přesunout kompetenci) či kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v dané konkrétní oblasti kvalifikovaný.

Nejširší definice je pravděpodobně uchopení Woodruffa (in Kubeš) – jakási „střecha“, pod kterou se vejde vše, co může přímo či nepřímou souviset s pracovním výkonem. Na základě nutnosti oddělit proces od výsledku uvádí Woodruff další zpřesnění výkladu termínu, a to že kompetenci vidíme jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně (způsobitelně) zvládl. K tomu, aby byl pracovník kompetentní, musí splnit tři atributy:

- být vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které potřebuje ke splnění úkolu na dobré či vynikající úrovni,
- musí být motivovaný použít takové chování, vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten vynaložit energii k projevu tohoto chování,
- má možnost v daném prostředí konkrétní chování použít.

Ve Velkém sociologickém slovníku lze nalézt následující definici popisující kompetenci jako (Vodáková, Petrusek a kol., 1996, s. 503):

„Schopnost, předpoklady jedince nebo skupiny, instituce, organizace zvládnout určitou činnost, situaci, resp. posuzovat určité jevy s vědomím širších souvislostí nebo z odborného hlediska (tzv. kompetence odborná). Jakákoliv kompetence se objektivně snižuje s růstem složitosti jevu. Mezi subjektivní

předpoklady jakékoliv kompetence patří inteligence a vzdělanost člověka, jeho zájem o daný jev apod.“

Někteří autoři vychází ze skutečnosti, že se v podstatě termín kompetence neliší od pojmu profesní znalosti či dovednosti a že se uvádí v různých spojeních jako „kompetentní osoba“ nebo „kompetentní chování“ a většinou nejsou tyto pojmy od sebe jednoznačně odlišeny. Objevuje se názor, že pojem kompetence můžeme zaměnit nebo nahradit pojmy jako např. schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost či efektivnost, které vyjadřují, že je pracovník připraven na výkon své profese. *„Není možné zaměňovat dílčí složky pojmu s pojmem zastřešujícím“* (Smejkal, 2008, s. 10–11). Ve Smejkalově publikaci nalezneme i další typologii tzv. „dílčích“ složek kompetence:

Podle strukturace složek kompetencí „KSAP“ (Hoge, Tondora, Marrelli, In: Smejkal, 2008, s. 11) jsou to:

1. *znalosti (knowledge),*
2. *dovednosti (skills),*
3. *schopnosti (abilities),*
4. *osobnostní charakteristiky (personal characteristics).*

Jak je již z uvedených teoreticko-empirických vymezení patrné, odlišnost chápání obsahu pojmu „kompetence“ vychází nejen z odborného zaměření vlastního autora, ale i z oblasti činnosti. Hroník, zabývající se oblastí řízení lidských zdrojů, popisuje kompetence *„jako způsobilost, to znamená, že představuje ‚soubor určitých předpokladů k určité činnosti‘, a proto má blíže k činnosti, než k vlastnosti nebo rysu, a jsou ‚definovány na základě analýzy činnosti‘ v různých kompetenčních modelech, které se pro jednotlivé organizace liší podle zaměření těchto organizací“* (Hroník, 2006, s. 29).

Bělohávek udává (2008), že každý pracovník má předpoklady pro vykonávání určitých činností, takzvaný potenciál (vlohy a schopnosti), který se rozvíjí získáváním vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností. Právě ty tvoří kompetence ke zvládnutí určité pracovní pozice. Popisuje kompetence jako požadavky na odborné kvality (znalosti), vlastnosti a postoje a dělí je na tři typy: základní, průřezové a specifické. Základní kompetence mají charakter postojů a patří sem: orientace na výkon, komunikace, týmová práce, spolehlivost a systematickosti, flexibilita, zaměření na zákazníka (klienta). Zmíněné postoje jsou spojeny s hodnotami organizace nebo týmu. U průřezových kompetencí se jedná o znalosti a dovednosti, týkají se všech lidí v organizaci (ovládání PC či českého jazyka). Specifické kompetence jsou odborné znalosti a dovednosti důležité pro určitou profesi, organizaci nebo pro určitý útvar v organizaci.

Smejkal (2008) uvádí členění kompetencí na obecné a specifické. Obecné kompetence jsou využitelné pro různá pracovní místa, umožňují rychlou

reakci na změnu požadavků na trhu práce, jedincem jsou rozsáhleji využitelné. Specifické kompetence umožňují lépe připravit pracovníka na výkon konkrétních pracovních úkolů a může je účelně využívat pouze určitá profese nebo organizace, která tyto kompetence poskytuje. Vedle tohoto rozdělení se setkáme ještě s dělením na kognitivní, sociální, činnostní a klíčové kompetence. Smejkal uvádí, že za nejkompexnější modifikaci kompetencí považují někteří autoři tzv. činnostní kompetence, „*mezi jejíž složky patří nejen intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, či strategie pro specifické oblasti, ale také rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování*“ (Vašutová, 2004, s. 90, In Smejkal).

Kognitivní kompetence vnímáme v souvislosti se schopností myslet a řešit problémy. Pracovní činnost rozšířená touto schopností a ve spojení se sociálními kompetencemi, ať je to jednání v malých skupinách nebo s jinými organizacemi, se stává skutečnou odbornou schopností, která přesahuje do dalších oblastí, např. politické, kulturní nebo rodinné.

5.3 Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou nezbytnou součástí naší každodenní interakce. Opět se můžeme setkat s velkým množstvím definic, kdy jednou z nich je obratnost (dovednost sociální komunikace) a efektivita (tj. dosahování cílů jednotlivce či týmu v sociálním kontaktu). Stejně tak lze do významu termínu zařadit i schopnost a pohotovost člověka jednat v sociálních situacích. Zejména v oblastech práce s lidmi je důležitá přiměřená míra sociálních kompetencí jako předpoklad úspěšného naplnění obsahu pracovní pozice. Tyto kompetence se během života člověka postupně utváří, rozvíjí, kultivují, zdokonalují a rozšiřují.

Smékal (Smékal, In: Hroník, 2007) do složek sociálních kompetencí zařazuje jevy jako:

1. aktivita ve smyslu činorodosti, vnitřní energie zabývat se interpersonálními problémy, nenechávat je neidentifikované a neřešené;
2. autorita jakožto schopnost získat, vést, sjednocovat a přesvědčovat lidi;
3. emocionální zralost (citová sebekontrola, chladnokrevnost v náročných situacích, eliminace projevů urážlivosti a ješitnosti);
4. empatie – umění odhadu pocitů druhých, schopnost vžít se do vnitřního světa druhých lidí, citlivost k jejich potřebám, pocitům a problémům;
5. iniciativa jako sebemotivace;

6. integrita – schopnost vyznat se sám v sobě, mít zdravou sebedůvěru, schopnost začleňovat do své osobnosti nové zkušenosti;
7. komunikační dovednosti – jasné a srozumitelné sdělování informací, zájmů a přání, dovednost naslouchat, schopnost komunikace neverbálně, schopnost podávat konstruktivní kritiku;
8. kooperativnost a participativnost;
9. organizační schopnosti (plánování, time-management...);
10. sebereflexe;
11. sociální obratnost – schopnost navazovat kontakty, přizpůsobit se, citlivost v rámci sociálního kontextu.

Siegrist v určitém souladu se Smékalem uvádí tyto složky sociální kompetence (Belz & Siegrist, 2001):

- schopnost týmové práce,
- schopnost kooperace,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- komunikativnost.

V rámci sociálních kompetencí jsou důležité schopnosti sebereflexe a reflexe. Sebereflexi lze chápat jako „*vyhodnocování účinků svého jednání na druhé*“ a reflexi jako „*projev kritického uvažování, který se může plně uskutečňovat jen při společné činnosti s ostatními, kdy vzniká skupinové učení*“ (Smejkal, 2008, s. 15).

Do sociálních kompetencí lze zařadit i Hroníkovu (2006) typologii, která dělí kompetence na základě sociálně-psychologického hlediska do tří skupin. První skupinou jsou kompetence řešit problém. Každý člověk je ve svém životě stavěn před různé úkoly a problémy. Někdy může být aktivnější a úkoly si vyhledává, problémy předvídá, je proaktivní. Může ke všemu přistupovat také opačně, pasivně. Druhou skupinou jsou interpersonální (vztahové) kompetence. Člověk se dříve nebo později při řešení problému vztahuje k jiným lidem. Někdo potřebuje být v těsném kontaktu s lidmi, druhý si zachovává odstup. Někdo druhé řídí, jiný se raději řídit nechává. Poslední jsou kompetence sebeřízení: kdo chce zvládat úkoly a problémy, vztahy s druhými lidmi, potřebuje do určité míry zvládat i sám sebe. Sám k sobě se člověk také může chovat různými způsoby, nadhodnocovat se, podceňovat.

Abychom doložili určitou nejednoznačnost při vymezení pojmu „kompetence“ (jak v jednotném či množném čísle), uvádíme zde terminologické vnímání experty, kteří se problematikou způsobilosti zabývají v teoretickém i praktickém kontextu. Současně s postoji různých autorů vymezujeme i pojetí obsažené v dokumentech institucí a organizací, které se problematikou vzdělávání a profesního rozvoje zabývají.

Britská organizace National Council for Vocational, resp. jí vydávané dokumenty vymezují kompetence v rámci sociální práce takto: „*Kompetence jsou široký pojem, který zahrnuje schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti povolání. Zahrnuje také kvality jako osobní efektivita, která je na pracovišti potřebná při spolupráci s kolegy, manažery a klienty*“ (Havrdová, 1999, s. 41).

Schein (Šuleř, 2008) vychází při členění kompetencí z kariérových kotev. Na základě svého výzkumu popsal nejprve pět, posléze osm kariérových kotev. Každá z nich představuje schopnosti, potřeby, hodnoty a postoje a jsou definovány jako soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot. Slouží k vedení, usměrňování, stabilizování a integraci osobní kariéry. Mezi kariérové kotvy můžeme zařadit jistotu – stabilitu. Tu lze vnímat jako potřebu jistého zaměstnání, dobré pověsti a tradice organizace. Současně sem zařazujeme know-how organizace přizpůsobování se jejím hodnotám, vázanost na místo, kde se cítí být doma, bezpečně a kde mají své přátele. Dále je to autonomie – nezávislost. Pracovníky je vnímána jako vlastní pracovní plán i tempo, tendence k případnému neakceptování pravidel a nároků organizace, které mohou vnímat jako příliš svazující. Při hledání práce se obvykle ti, kteří autonomii preferují, vyhýbají úřadům a velkým výrobním organizacím. Pro osoby, které rády řídí, ovlivňují jiné za účelem dosažení společného cíle, jsou prioritní manažerské kompetence (kotvy). Prioritou a volbou při rozhodování o pracovní kariéře je pro ně takové zaměstnání, které poskytuje příležitost postupovat v rámci organizace na vyšší úroveň. Naproti tomu technicko-funkční kompetence (kotvy) jsou důležité pro pracovníky nepreferující obecnou manažerskou pozici, ale současně je pro ně důležité uplatňování kariéry převážně ve svém oboru čili kariérový postup ve své funkční oblasti. Pro určité procento pracovníků je kotvou kreativita: vytváření něčeho nového, význam zisku je až na druhém místě, mají tendence prosazovat stále nové nápady, zanedbávají „rutinní“ povinnosti. Mírně altruisticky můžeme vnímat kariérovou kotvu „služba“ – potřebu uvést v soulad pracovní činnost s osobními hodnotami. Snaha o vytvoření něčeho nového vede k preferenci takových činností, které povyšují osobní aspirace nad reálné schopnosti. Tito jedinci preferují možnost povýšení či přesun do pozic s větším vlivem a větší nezávislostí nad finanční odměnou. Při nedostatku podpory přechází do „nezávislejších“ profesí. Jako částečný protiklad k výše jmenované „službě“ můžeme vnímat „výzvu“. Výzva je zaměřena na cíl, vítězství, snahu vyřešit nevyřešitelné, činnost některých osob nabývá podobu hledání práce, kde mohou čelit stále více obtížnějším úkolům či problémům. Nepřítomnost testování, soutěže a rozmanitosti ve vykonávané profesi bývá zdrojem znučenosti, podráždění. U jedinců s kotvou

výzva-soutěž se může projevovat netolerantnost vůči lidem, kteří nemají stejné či podobné ambice. Poslední kariérovou kotvou je životní styl: skloubení osobního života s pracovními povinnostmi, preference rodinného života, snaha o integraci potřeby jednotlivce, rodiny a kariéry, přičemž osobní a rodinné potřeby bývají upřednostňovány před kariérovým růstem. Lidé mající tuto kotvu jako dominantní upřednostňují organizace nabízející pružnou pracovní dobu, práci na částečný úvazek, podporu rodiny.

Další rozdíl ve vnímání pojmu „kompetence“ je patrný u autorů Mühleisen & Oberhuberové (2008), kteří kompetence vnímají pouze jako měkké dovednosti, ovšem také je implementují ve vztahu k pracovní pozici. Jejich typologie je následující:

1. **Osobní kompetence**

Zahrnují suverenitu, sebevědomí a sebejistotu, přesvědčivost, umět ukázat, že umím, sebeorganizaci a sebeřízení (disciplínu, sebekontrolu, tvrdost i k sobě, kontrolu prokrastinace, vnímání sebe samotného a sebereflexi), přemýšlení o sobě, kontrolu vlastního působení, rozpoznávání emocí, vyhýbání se afektu, radost ze života a optimismus, pozitivní přístup, schopnost pociťovat štěstí, schopnost se autenticky vyjadřovat (nepřehrávání určité role), odolnost vůči stresu (zachovávání klidu, nepřetěžování své osoby, trénink odolnosti).

2. **Sociální kompetence**

Jsou naplněny znalostí lidí, uměním odhadnout potřeby, úmysly a schopnosti jiných lidí, pozorností a empatií (soustředěná pozornost ve vztahu k ostatním, interkulturní senzitivita). Dále sem můžeme zařadit schopnost navazovat kontakty a vztahy, budování a pěstování vztahů a kontaktů, přímý a spontánní přístup k lidem. Schopnost integrace a týmové práce (jednat ve skupině otevřeně, aktivně a kooperativně, schopnost integrace do týmu, důvěra, koheze). Důležitým znakem je i systémové vnímání, schopnost identifikovat vztahové dimenze v rámci mezilidských vztahů, chápání sociálních systémů, schopnost motivovat a vést: kompetentnost, umění delegovat úkoly, charisma, rychlost rozhodování, realistický odhad možností, důvěra, cílené předávání informací, v neposlední řadě schopnost řešit konflikty, předem je rozpoznávat, pojmenovat příčiny vzniku.

3. **Metodické kompetence**

Lze je charakterizovat jako schopnost prezentovat (srozumitelně seznámoval se složitými fakty), kreativně řešit problémy (využití nových a nestereotypních postupů při řešení úkolů), schopnost vizualizace, schopnost vést a moderovat porady. V souvislosti s výše uvedeným schopnost rétoricky přesvědčit a vyjednávat, umět prezentovat argumenty a protiargumenty,

využívat jasnost a stručnost sdělení, umět zacházet s časem (realistický odhad času ke splnění úkolu, zabránění prokrastinaci, dodržení časového plánu a souslednosti).

Z výše uvedeného je patrná šířka rozsahu vnímání analyzovaného pojmu a fakt, že kompetence musíme vnímat jako multidimenzionální, s možností funkčního přesahu či překrývání. Toto může vést k otázce, proč tomu tak je a zda je pro otevřený prostor opravdu jednoznačně nutné vymezit jasnou definici (dostatečně obecnou, ale současně dostatečně specifickou).

5.4 Klíčové kompetence

Ačkoliv Mlčák řadí klíčové kompetence do specifických druhů kompetencí, část expertů přisuzuje tomuto druhu kompetencí zvláštní, jiné postavení. Zastánci tohoto ukotvení tvrdí, že „*jsou výrazem schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně*“ (Belz & Siegrist 2001, s. 166–167). Belz a Siegrist vytvořili model vysvětlující jejich vzájemnou kontinuitu. Výraznost každé kompetenční oblasti je přitom čistě v individuálním pojetí. Ta se podle nich vyvíjí za spolupůsobení sociálních kompetencí, kompetencí ve vztahu k vlastní osobě a kompetencí v oblasti metod.

Sociální kompetence

1. schopnost týmové práce,
2. kooperativnost,
3. schopnost čelit konfliktním situacím,
4. komunikativnost.

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě

1. kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou
2. být svým vlastním manažerem,
3. schopnost reflexe vůči sobě samému,
4. vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
5. schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetence v oblasti metod

1. plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky),
2. vypracovat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty),
3. strukturovat a klasifikovat nové informace,
4. dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,

5. kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
6. zvažovat šance a rizika.

(Zdroj: Belz & Siegrist, 2001)

Ve značné míře lze souhlasit s názorem obou autorů, že dnešní vzdělávací modely vychovávají spíše individualisty. Obecné trendy spíše směřují k požadavkům na výuku k týmové práci, tudíž je nutné posilovat uváděné sociální kompetence jako způsob požadované interakce s okolím. Kompetence se skládají z rozličných schopností a jejich použitelnost je zajištěna svým vzájemným ovlivňováním, a to např. za pomoci sociální reflexe, která bývá uváděna jako jeden z dominantních faktorů pro získání klíčových dovedností. A i zde se Mlčák s Belzem a Siegristem shodují v obsahovém ukotvení, kdy všichni hovoří o schopnosti kritického uvažování, Mlčák ovšem z perspektivy specifických kompetencí (kognitivní kompetence), další zmiňování experti jako o procesu kritického uvažování.

Klíčové kompetence se dle Belze a Siegrista skládají z různých schopností. Mezi tyto schopnosti autoři řadí:

1. komunikaci a kooperaci,
2. řešení problémů a tvořivost,
3. samostatnost a výkonnost,
4. odpovědnost,
5. přemýšlení a učení (self učení, schopnost systémového myšlení v souvislostech),
6. argumentaci a hodnocení.

Zároveň se i s ostatními teoretiky shodují, že schopnosti nepůsobí izolovaně, ale jejich využití závisí na situaci, kontextu, prolínají a protínají se.

Jako argumentační podklad lze využít šetření, které provedl Belz. V tomto šetření analyzoval požadavky zaměstnavatelů na tzv. klíčové kompetence (vyžadované způsobilosti) uváděné v nabídkách pracovních pozic, kdy bral v úvahu pouze explicitně vyjádřené požadované kompetence (nebyly analyzovány ty, o kterých víme, že jsou k výkonu práce bezpodmínečně nutné – dle Mlčáka např. generické – druhové, ale i behaviorální či funkční).

Pořadí požadovaných kompetencí dle šetření

1. komunikativnost a kooperativnost,
2. samostatnost a výkonnost – schopnost řešit problémy a tvořivost,
3. odpovědnost,
4. schopnost zdůvodňovat a hodnotit,
5. schopnost přemýšlet a učit se.

Uvedené pořadí tvoří pomyslný žebříček nejčastěji vyžadovaných klíčových kompetencí zaměstnavateli bez rozlišení typu respondentů a kopíruje všeobecné trendy zaměstnaneckých požadavků.

5.5 Profesní kompetence

Do uvedené problematiky vnímání terminologického obsahu uchopení pojmu „kompetence“ vstupuje další oblast, resp. používání pojmu „profesní kompetence“. Část autorů slučuje pojem „klíčové kompetence“ a „profesní kompetence“ jako totožné označení stejného pojmu, další část odborné veřejnosti tyto termíny od sebe odděluje. Klíčové kompetence můžeme zobecnit, jsou platné pro celé spektrum pracovních pozic na trhu práce, jejich význam se liší pouze intenzitou uplatnění. V soudobé společnosti existují pracovní pozice, které už explicitně ze své podstaty vzniku vyžadují takové způsobilosti (kompetence), které jsou speciální či jsou kontinuální s konkrétní profesí či pracovním místem. I z tohoto důvodu používáme v sociální oblasti pojem „pomáhající profese“. K obsahovému ukotvení tohoto termínu se budeme věnovat v následujících kapitolách, zde uvedeme pouze krátký exkurz. Nedílným prvkem těchto tzv. pomáhajících profesí je lidský vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a jeho klientem založený především na důvěře, bezpečí a úctě. Podstatnou roli při vytváření těchto vztahů pak nehraje odbornost profesionála, ale jeho schopnosti, vlastnosti, dovednosti a osobnost (Kopřiva, 2006).

Profesní kompetence nevymezují kompetence ke konkrétnímu pracovnímu místu, ale jedná se o všeobecné znalosti, schopnosti a dovednosti primární pro určitý profesní obor. Podle Vetešky & Tureckiové (2008) lze profesní kompetence rozdělit následovně:

1. Koncepční a metodické: specifické soubory znalostí a dovedností.
2. Manažerské a vůdcovské: specifické způsobilosti pracovníků podílejících se na řízení (zabezpečení provozu, stabilita, změny organizačního systému).
3. Diagnostické: personální řízení, psychodiagnostické nástroje ve vztahu ke klientům a dalším zainteresovaným osobám.
4. Kompetence z oblasti etiky: výkonová a motivační složka osobnosti.

Stejní autoři tvrdí, že žádný studijní program nedokáže zajistit rozvoj všech potřebných kompetencí, ale že je možné a předpokládané, že rozpracování andragogicko-pedagogických postupů a metod umožní lidem, aby se mohli vzdělávat celoživotně a propracovat se tak na pozici, která je bude uspokojovat a kde bude moci být dosaženo pocitu seberealizace. V interpretaci můžeme ovšem identifikovat i další možnou typologii aplikovatelnou zejména v pomáhajících profesích, protože souvisí s praktickým výkonem pracovního místa (profesí) a souvisejícími činnostmi. Podle tohoto hlediska se jedná o kompetence diagnostické (rozpoznávací), intervenční (zásahové) a administrativní. Další dělení v sociální práci vyplývá z omezení disciplíny, kdy můžeme identifikovat

kompetence psychologické, poradenské, sociologické, právní atd. (vyplývají z aplikace v prostoru sociální práce).

Ve vztahu k sociální práci je možné dělit profesní kompetence podle tří velkých skupin, a to:

1. kompetence ve vztahu ke klientovi (jednotlivci, komunity, skupiny, společnost,
2. kompetence ve vztahu k pracovní organizaci a pracovnímu týmu,
3. kompetence ve vztahu k systému sociálních služeb.

Zvláštním typem kompetencí, kterými se ovšem v práci nebudeme hlouběji zabývat, jsou kompetence spirituální. Literatura se o nich podrobně nezmiňuje, jsou specifické pro určitý typ sociálního pracovníka a konkrétní cílovou skupinu. Spirituální kompetence jsou spojeny s duchovní dimenzí a spirituálními potřebami klientů (z hlediska holistického pojetí péče). Tato způsobilost směřuje k podpoře pracovníků vnímat a být schopen reagovat na duchovní potřeby klientů. V souvislosti s pomáhajícími profesemi jsou spirituální kompetence vnímány společně s fenoménem multikulturality. Postojová složka kompetencí pomáhá profesionálům pohybujícím se v multikulturním prostředí akceptovat klienty často s velmi odlišnými zvyky a přesvědčením. Kubicová vymezuje jednotlivé oblasti, kde můžeme o využití spirituálních kompetencí uvažovat (Kubicová, nedat., s. 222–235). První oblastí je kulturní a všeobecný rozhled, *„kdy se jedná o schopnosti rozlišení náboženství a spirituality, včetně identifikace společných a odlišných znaků, deskriptci náboženského a spirituálního přesvědčení a zvyků v širším kulturním kontextu včetně agnostického a ateistického systému přesvědčení“*. V rámci druhé oblasti můžeme hovořit o sebepoznání, v němž: *„jde o poradcovu sebeexploraci v oblasti náboženského přesvědčení a spirituality, které podporují, ale i limitují poradcovu citlivost, porozumění a akceptaci rozdílných systémů přesvědčení klienta“*. Navazující oblastí je oblast vývojových změn, kterou tvoří: *„znalosti problematiky spirituálního vývoje, které poradce má a umí aplikovat rovněž vzhledem k individuálnímu ontogenetickému vývoji klienta“*. Aspekt komunikace je v kompetenčních rámcích zmiňován velmi často, ovšem Kubicová ji chápe jako *„dovednosti, kterými poradce sděluje klientovi akceptaci a senzitivitu k otázkám spirituality nebo religiozity, poradce zároveň umí rozpoznat témata spirituality/religiozity z klientovy komunikace, je schopen tato témata uchopit a pojmenovat spolu s klientem, pokud existuje taková potřeba v rámci terapeutické intervence“*. I další dvě Kubicovou uváděné oblasti jsou implementovány do rámce spirituality. Jde o oblast hodnocení, v němž *„poradce umí shromáždit relevantní údaje o klientově spirituální či náboženské perspektivě, dokáže posoudit roli,*

jakou hraje religiozita nebo spiritualita v klientově problému, zda podporuje či zhoršuje celkové well-being klienta“.

Poslední oblastí je oblast diagnostiky a intervence jako součást poradenského procesu, kdy „*poradce umí modifikovat terapeutické techniky tak, aby v nich byla obsažena rovněž spirituální nebo náboženská dimenze, také umí použít náboženské/spirituální techniky v práci s klientem, pokud jsou tyto postupy vhodné a přijatelné pro klienta. Konečně poradce umí aplikovat teoretické i výzkumné závěry ve své práci, podporuje inkluzi klientova spirituální/náboženské perspektivy a praktik“.*

Kubicová dále uvádí, že spirituální kompetence nejsou na rozdíl od ostatních kompetencí příliš v oblasti zájmu výzkumníků, možným důvodem je i to, že téměř neexistují nástroje měření tohoto kompetenčního rámce (Oudová In Krahulcová, 2008).

Závěrem považujeme za důležité shrnout charakteristické znaky kompetencí (kompetence), které určují jejich specifčnost.

1. Kompetence se vždy realizují v konkrétní situaci, kontextu (nastane vhodná situace, je vhodné prostředí, kde můžeme kompetence prokázat).
2. Jsou složeny z různých složek, pro efektivní využití kompetence je nutné využít všechny tyto složky (znalosti, schopnosti, dovednosti...).
3. Kompetence by měly být definovány standardem – aby bylo jasné, co je obsahem pojmu kompetence, je žádoucí nejprve definovat obsah, standardy (v rámci sociální práce). Teprve standard umožní sociálním pracovníkům a jejich vedoucím posoudit, zda je pracovník plně kompetentní, či zda musí v rámci svého dalšího vzdělávání absolvovat potřebné edukační akce v osobním či profesním kontextu.
4. Kompetence (jednotlivé, sdružené) se neustále rozvíjí, jsou součástí celoživotního vzdělávání, jsou získávány jako dovednost během celého života.
5. Kompetence nám mohou napovědět, jakým způsobem se bude její „nositel“ chovat, jak bude reagovat, myslet, uvažovat v konkrétním kontextu, situaci. Do tohoto chování a jednání vstupují i složky osobnosti, takže je nutné vnímat určitou část kompetencí i z psychologického hlediska (motiv, rys, sebereflexe, vědomosti, dovednosti).

(Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

6 SOCIÁLNÍ PRÁCE A SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK

Pro potřebu vyjasnění kompetencí je žádoucí od sebe oddělit pojmy sociální pracovník a pomáhající profese, které bývají často ztotožňovány. „*Pomáhající profese je všeobecné označení pro profese zaměřené na pomoc druhým. Pojem zahrnuje lékařské obory, psychologii, pedagogiku a sociální práci. Mezi pracovníky působící v pomáhajících profesích lze kromě pracovníků vykonávajících tyto obory dále řadit zdravotní sestry, pracovníky v sociálních službách, učitele, manželské a rodinné poradce, fyzioterapeuty apod. Některé činnosti vykonávané profesionálními pracovníky zajišťují v některých případech také dobrovolní pracovníci (dobrovolníci)*“ (Slovník sociálního zabezpečení, MPSV 2015).

Reprezentantkou širšího přístupu je Vávrová, která tvrdí, že je žádoucí v prvotním směru vnímat fakt, že se jedná o lidskou činnost v první řadě orientovanou na práci s lidmi (Vávrová, 2012). V pomáhajících profesích je typickým charakteristickým rysem vztah, a to vztah mezi pomáhajícím odborníkem, profesionálem a jeho klientem – zákazníkem, kdy tento vztah lze charakterizovat jako přímý, osobní. V případě, že nás již klient individuálně vyhledá, lze předpokladovat, že se náš vztah bude realizovat na kooperativní, participativní bázi, kdy je žádoucí určitá úroveň aktivity nejen samotného pomáhajícího pracovníka, ale primárně klienta vyhledávajícího pomoc.

Pokud bychom měli identifikovat role jednotlivých aktérů, pracovník zde vystupuje jako identifikátor problémové situace a jedním z jeho úkolů je řešit a navrhnout řešení obtížné situace (vycházíme z obecného hlediska, bez preference konkrétních metod práce s klientem). V této roli musí pracovník v první řadě respektovat samotného klienta, jeho individualitu, jeho možnosti, očekávání, musí brát na zřetel jeho osobní limity, dispozice v celospolečenském aspektu (Novotná, 2010).

Z výše uvedeného lze vyvodit fakt, že pracovníky v pomáhajících profesích lze vnímat i jako tzv. „nositele změn“, protože jejich působením může dojít či dochází ke změnám v životním procesu zainteresované osoby, či můžeme vysledovat faktory vedoucí ke změně v dosavadním způsobu života. Z faktologického hlediska může jít o klasický poradenský proces, ale také o proces např. terapie vedoucí ke změně náhledu na svou osobnost (Boledovičová In Škoda, 2007). Nejdůležitějším nástrojem pracovníka v této profesi je právě samotný pracovník (Kopřiva, 2006).

Sociální práce je flexibilní profese. Její nositelé musí ovládat postupy svého působení na konkrétní cílové skupiny klientů, úspěšně spojovat sociologické a psychologické poznatky, lokální, regionální a globální hlediska čili umět se

chovat multidisciplinárně. Obsah pojmu sociální práce lze doložit i na překladu definice mezinárodní asociace sociálních pracovníků NASW: „*Sociální práce je profesionální aktivita zaměřená na pomoc jedinci, skupině či komunitě zvýšit či obnovit schopnost sociálního fungování a vytvářet sociální podmínky v souladu s tímto cílem. Sociální práce spočívá v profesionální aplikaci hodnot sociální práce, principů a metod pro naplnění jednoho či více následujících cílů: pomáhat lidem obdržet služby; poskytovat poradenství a psychoterapii jednotlivcům, rodinám a skupinám; pomáhat komunitám nebo skupinám obdržet či zlepšit zdravotnické služby; participovat na relevantních legislativních procesech*“ (Barker, 2003).

Sociální práce je rozmanitá jak na horizontální, tak vertikální úrovni. Různé úrovně sociální práce se rovněž musejí odrážet v různorodosti přípravy a odborného vzdělávání sociálních pracovníků. Při profesionalizaci sociální práce vystupují vedle otázek kvalifikace navíc také otázky profesionální etiky (Tomeš, 2013).

Sociální práci lze chápat z různých hledisek. Jedním z nich je nazírání na tento obor z pozice paradigmat (Navrátil, 2000).

- Sociální práce jako terapeutická pomoc (terapeutické paradigma), kdy hlavním faktorem je duševní zdraví a pohoda člověka. Sociální práce je podle tohoto vyjádření chápána jako terapeutická intervence zajišťovaná prostřednictvím podpory a usnadňování rozvoje.
- Sociální práce jako reforma společenského prostředí (reformní paradigma) – toto paradigma přichází s vizí společenské rovnosti. Snaží se o podporu spolupráce a solidarity v rámci společnosti.
- Sociální práce jako sociálně právní pomoc (poradenské paradigma) – sociální fungování závisí na schopnosti zvládat problémy a na přístupu k odpovídajícím informacím a službám.

Dalším použitelným kritériem třídění je dle míry důležitosti kladené na jednotlivé prvky v rámci sociální práce. Jedná se o oblasti, které nejsou jasně ohraničené, prolínají se, funkčně se doplňují. Zde můžeme hovořit o vnímání sociální práce jako sociální změny, nebo o využívání přístupu zdůrazňujícího terapeutický charakter, což uvádí Mühlpachr (2006). Další možný je náhled Musila a Navrátila (2000), kteří chápou sociální práci jako pomoc ve zkvalitnění sociálního fungování: sociální fungování je možné chápat jako schopnost jedince reagovat, reflektovat, přizpůsobit se změnám, které jsou na něj kladeny prostředím vnějším i vnitřním. Musil a Navrátil vysledovali faktory a jevy ovlivňující schopnost sociálního fungování. Mezi tyto skutečnosti patří zjištění, že mezi požadavky prostředí a okolí je většinou rovnováha, pokud je narušená, vzniká problém. Jedinci, kteří nejsou schopni nalézt cestu

k narovnání, mohou být chápáni jako nezvládající, kdy příčinou nezvládání může být nedostatek schopností na straně klienta či nepřiměřenost požadavků vůči němu. Sociální pracovník a jeho intervenční role pak spočívá v nalezení způsobilosti klienta zvládat to, co od něj prostředí očekává, podporovat jeho sociální fungování na základě udržení rovnováhy (otázkou efektivity je míra intenzity požadavku okolí a kapacita jedince).

Musil (2008) se zabývá různou typologií sociálních pracovníků podle toho, jaký typ práce vykonávají. Zde vymezuje sociálního pracovníka v rámci pojetí sociální práce na pracovníka „administrativního“, „profesionálního“ a „filantropického“. Toto rozdělení je ilustrativní i v rámci kompetenčních modelů, protože prokazuje propojenost vyžadovaných a pocítovaných kompetencí i s našim šetřením (dovednosti a schopnosti).

Tabulka 1: Dělení sociální práce dle Musila (2008)

Pojetí SP	„administrativní“	„profesionální“	„filantropické“
Představy o roli sociálního pracovníka			
ideál role	úředník	specialista	člověk
úkol SP	určeným způsobem vyřizovat žádosti, volit z daných variant opatření	koncepce, realizace a vyhodnocení dlouhodobě pojaté intervence	poskytnout potřebnému dle potřeby
předmět působení SP	částečná, zákonem určená a předpisy upřesněná agenda	unikátní, specifické a komplexní životní situace konkrétního klienta	akutní biologické, praktické, emoční, duchovní potřeby určitého klienta
v čem má být SP autonomní	výklad norem, poskytování poradenství nad rámec agendy dle vlastního úsudku	plný rozsahu úkolu	empatické poznávání potřeb a prožívání vztahu s klientem
kvalifikace, předpoklady výkonu SP	SŠ, někdy VOŠ, loajalita, zvládání agendy, daných procedur a obtížného kontaktu	VOŠ, lépe VŠ v oboru SP, respekt, schopnost posoudit životní situaci koncipovat a realizovat přiměřenou intervenci	vůle využít jakoukoli kvalifikaci při realizaci altruistických hodnot, altruismus, schopnost navázat vztah
supervize	neočekává se, důraz na instrukce a dohled	očekává se „peer supervize“	vzdělávací a manažerská supervize je důležitější než formální kvalifikace

další vzdělání	zákonem předepsaný rozsah	odborná specializace a samostudium	kultivace určitých psychosociálních dovedností
Představy o vztahu SP k jiným pomáhajícím oborům			
rozišení oborů	vyřizování specifické, sociální agendy, řídí se obecnými principy jakékoliv úřední práce	odlišné zaměření oborů vyžaduje odlišné způsoby práce s klientem	důležitost schopnosti navázat vztah s klientem
způsob spolupráce	poskytování informací a stanovisek subjektům, (určeno legislativou)	zprostředkování služeb pracovníků jiných oborů, koordinace při práci s klientem	koordinace spontánní spolupráce lidí v organizaci s klientem a jeho blízkými

Zdroj: vlastní zpracování, 2023

Variabilita sociální práce vede ke skutečnosti, že nelze vymezit jeden univerzálně platný cíl. Pokud budeme mluvit o sociální práci jako o oboru, budeme uvažovat v intencích „zkoumání komplexních souvislostí mezi intrapsychickými, interpersonálními, skupinovými a společenskými procesy způsobu jejich ovlivnění legislativními, organizačními, komunikačními a vztahovými prostředky s cílem zlepšit životní pohodu všech lidí“ (Havrdová, 1999).

Funkční a prakticky využitelné je chápání sociální práce jako činnosti, kdy můžeme hovořit o „profesionální aktivitě, vytvářející podmínky pro rozvoj a lepší využití zdrojů jednotlivce, skupin, komunit a společnosti využíváním prostředků analýzy a komunikace, profesionálním utvářením a usnadňováním vzájemné interakce (organizováním, vyjednáváním) a realizací a změnou legislativních a společenských podmínek, s cílem ochránit a posílit zejména znevýhodněné a ohrožené skupiny a jednotlivce ve společnosti“ (Havrdová, 1999).

Uvedení definice do praxe se bude lišit dle kontextu aplikace sociální práce, prostoru, ve kterém pracuje, kontextu celkové situace. V již uváděné publikaci Navrátila lze nalézt vymezení sociální práce podle Sheaford & Horejsi: „Pomáhat jednotlivcům a sociálním systémům zlepšovat své sociální fungování a měnit sociální podmínky tak, aby chránily tyto jednotlivce a systémy před potížemi fungování“ (Navrátil, 2001, s. 11).

Janoušková s Nedělníkovou (2008) uvádějí, že sociální práce patří mezi odbornou profesionální činnost se specifickou průpravou. Samotní sociální pracovníci by měli fungovat jako zajišťovatelé sociálního smíru mezi společnostmi, skupinami a jednotlivci, sociální práci by měli tedy chápat jako nástroj sociální inkluze. Na samotného pracovníka nejsou kladeny pouze nároky týkající se

odbornosti, ale také požadavky týkající se uznávání jasných etických norem a dilemat. Předmětem sociální práce je zprostředkovat řešení sociálních konfliktů s cílem hledat vyvážené konsensuální řešení při zachování a podporování osobních práv a svobod jednotlivce.

Hanuš (2007) dodává, že profese sociálního pracovníka vznikla jako reakce na potřebu řešit nové nepříznivé sociální situace, které způsobují problémy nejen jednotlivci, ale taktéž celé společnosti. Podobnou argumentaci obohacenou o osobnostní předpoklady a žádoucí postoje zmiňuje i Hradecký (2007). Dodává, že sociální pracovníci by se měli zdržet jakékoliv formy diskriminačního chování a jednání. Neměli by vnímat vnější znaky (sešlost, zanedbanost) jako dehonestaci člověka, každý si zaslouží lidskou důstojnost a humánní přístup.

Současná sociální práce se musí vyrovnávat s aktuálními výzvami, zejména z pohledu společenského poslání. Vojtíšek a Matulayová (2023) uvádí, že musí reagovat nejen na problémy v konkrétní lokalitě, komunitě či regionu, ale současně musí reflektovat i globální problémy. Řešené oblasti mohou být (a jsou) kontinuálně propojeny s globální problémy – např. klimatické změny, redistribuce bohatství v návaznosti na migraci, demografický vývoj a reakce na něj, válečné konflikty a z nich plynoucí humanitární krize a uprchlictví apod., což klade nové požadavky na odbornou vybavenost sociálního pracovníka.

Výše uvedená vymezení sociální práce a sociálního pracovníka jistě nejsou vyčerpávající, nalezneme zde ovšem shodu v tom, že klientem – zákazníkem je ve většině skutečností osoba, která se ocitla na kraji společnosti, je společností vzhledem ke svým vnitřním či vnějším znakům vylučována či sama cítí, že potřebuje řešit konkrétní problém. Náplň práce, postavení a kompetence sociálního pracovníka se bude vždy lišit na základě konkrétního typu klienta, se kterým budeme pracovat na jeho zakázce.

V roce 2021 realizoval výzkumný tým P. Vojtíška a T. Matulayové šetření zaměřené na výzvy pro sociální práci v ČR. Pro doplnění této kapitoly zde uvedeme závěry vyplývající z tohoto šetření, které by se mohly stát podkladovou základnou pro další šetření a změny v oblasti sociální práce:

- *využití potencialu online prostředí, online digitálních nástrojů nejen pro sociální pracovníky, ale i pro klienty (dostupnost, uživatelská vřídlost),*
- *zvyšovat míru peer konzultantů a peer mentorů (osoby se zkušenostmi),*
- *rozvíjet sociální práci ve školství,*
- *vytvářet nové teorie sociální práce,*
- *inovovat metody vzdělávání v pregraduálním a celoživotním vzdělávání,*
- *věnovat pozornost kvalitní supervizi,*
- *posilovat proklientský přístup v dávkových systémech i ve službách,*

- *propagovat sociální práci jako zásobárnu znalostí a nástrojů pro řešení konkrétních společenských témat,*
- *zkvalitňovat management sociální práce (zejm. krizový management),*
- *vytvářet multiprofesní platformy nebo platformy zaměřené na management sociálních služeb a sociální práce.*

(Zdroj: Vojtišek, Matulayová, 2023)

7 IDENTIFIKACE KOMPETENCÍ

Pro identifikaci žádoucích kompetencí (způsobilostí) pro výkon práce sociálního pracovníka lze využít rozmanité metody. Tyto metody jsou značně závislé na oblasti využití získaných dat, resp. k jaké personální činnosti budou použita jako podkladový materiál a jako standard žádoucího výkonu. V rámci identifikace kompetencí zde hovoříme o kompetenčním modelu, který lze charakterizovat jako popis všech kompetencí: vlastností, kvalifikací, zkušeností, znalostí, schopností, dovedností a osobních charakteristik potřebných k efektivnímu plnění úkolů a cílů organizace. Obsahuje v podstatě soupis všeho, co organizace, instituce potřebuje k tomu, aby byla úspěšná. Nejnižší úrovní kompetenčního modelu je popis toho, co potřebuje umět a znát pracovník na konkrétní pracovní pozici. Z hlediska vztahu vzdělávacího procesu a požadavků praxe se zaměříme na využívané metodiky. Proces identifikace kompetencí zahrnuje klasické procesní kroky sestávající z etap:

1. **Etapa příprav (přípravná fáze)**

Získání dat o pracovních pozicích, cílech, vizích organizace, aktuálnosti identifikace kompetencí (aktuální či budoucí potřeby), rozhodnutí o způsobu, podmínkách a technikách sběru dat.

2. **Etapa sběru dat (získávání dat)**

MLčoch (2005) i Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004) doporučují využít kombinaci šesti základních technik sběru dat (pozorování, rozhovor, panel expertů, průzkum, analýza pracovních úkolů, analýza stávajících kompetenčních modelů), toto lze ještě doplnit alternativními metodami, jako je např. snímek pracovního dne či diskusní panelové skupiny.

3. **Etapa analýzy dat (analýza a klasifikace informací)**

Na základě získaných dat vytvoříme seznamy kompetencí, tj. soupis jednotlivých projevů chování odpovídající dané pozici.

4. **Etapa konstrukce kompetenčního modelu (popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu)**

Kompetenci definitivně pojmenujeme a vytvoříme stupnici, aby bylo možné posoudit úroveň rozvoje kompetencí. Pokud v této fázi budeme konstruovat kompetenční modely, je možné využít běžně používané přístupy. Podle Rothwella a Lindholna (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004) je možné zvolit některou z následujících možností: při volbě je nutné brát v úvahu specifické aspekty naší organizace (finanční, časové, organizační, informační, materiállové, prostorové a další) a současně si být vědomi omezení využití níže uvedených způsobů tvorby kompetenčních modelů.

Tabulka 2: Přístupy k tvorbě kompetenčních modelů

Typ modelu	Charakteristika	Možné klady	Možné zápory
Zapůjčení /zakoupení –preskriptivní přístup	Zakoupení hotového modelu od jiné organizace	Úspora času a financí, není nutné provádět výzkum a sestavovat realizační tým	Přílišná obecnost modelu, nejednotnost pojmosloví, podmínkou aplikace je podobnost organizace
Adaptace převzatého modelu – kombinovaný přístup	Přizpůsobení převzatého modelu podmínkám organizace	Možnost redukce dat, získání názorů odborníků z naší organizace, upřesnění stávajících kompetencí	Možnost „ulehčení si práce“ – malá specifikace na naše podmínky
Přístup „šitý na míru“	Vlastní vytvoření v organizaci	Možnost volby druhů kompetencí (základní, výkonné), znalost podmínek organizace, podklad i pro jiné personální činnosti	Časově, finančně a organizačně náročný, nutnost koordinace spolupráce jednotlivých tvůrců či realizačních týmů, dodržení podmínek tvorby realizovatelného komp. modelu

Zdroj: Kubeš, Spilková, Kurnický (2004)

5. Etapa validizace kompetenčního modelu (ověření a validizace vzniklého modelu)

Ověření kompetenčního modelu zahrnuje procedury směřující ke zjištění, že konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších charakteristik jsou vymezeny spolehlivě. Posouzením jednotlivých kompetencí v modelu může dojít k jejich následným úpravám, doplnění či vyloučení nebo změně nepotřebných kompetencí, zpřesnění názvů a pojmů v modelu, k doplnění dalších kompetencí, které v modelu chybí.

Proces identifikace kompetencí umožňuje vytvářet soustavy, mapy a profily kompetencí. Soustavy kompetencí se vztahují na všechny klíčové práce v organizaci či skupině prací (mohou vycházet z generických kompetencí). Mapy kompetencí využíváme při popisu kompletního chování v určitém zaměstnání, zatímco profily kompetencí se váží k určité specifické pracovní roli. K popisu hlavních prvků kompetencí v soustavách, mapách či profilech využíváme tzv. seznamy kompetencí. Mlčák (2005) uvádí, že podle Armstronga (2002) byly nejčastěji šetřenými kompetencemi v organizacích především ty, které se vztahovaly k následujícím oblastem:

1. komunikace,
2. orientace na výsledky (úspěch),

3. orientace na klienta (zákazníka),
4. týmová práce,
5. vedení lidí,
6. plánování a organizování,
7. orientace na podnikání (obchod),
8. flexibilita (adaptabilita),
9. vzdělávání a rozvoj jedinců,
10. řešení problémů.

7.1 Měření úrovně kompetencí

Měřením úrovně kompetencí zjišťujeme, jak vysoký (či nízký) je rozdíl mezi skutečným a požadovaným stavem. Zjistit tuto skutečnost není jednoduché, jelikož zásadní a primární problém vychází již ze samotného definování pojmu „kompetence“. Jak již bylo uvedeno výše, ani experti a odborníci nemají na zmíněný pojem jednoznačný náhled a kritéria. Používané metody jsou vždy závislé na specifičnosti organizace (instituce), na cílové osobě, skupině, kontextu a také typu posuzované kompetence, přesnosti použití atd. Ovlivňujících faktorů je samozřejmě daleko více, proto je spektrum používaných metod možné různě kombinovat a modifikovat. I přes uváděné rizikové momenty lze za pomoci vhodných metod a zdrojů směřovat k relevanci, objektivitě a přesnosti v měření kompetencí pracovníků (Plamínek & Fišer, 2005). Kubeš, Spillerová & Kurnický (2004) v souvislosti s měřením kompetencí pracovníků rozlišují pět hlavních přístupů, respektive oblastí metod využitelných při měření úrovně kompetencí. Uvedení autoři směřují své uváděné metody zejména k manažerským pozicím, s menšími variabilními úpravami se tyto metody dají aplikovat a aplikují na celé spektrum zaměstnanců v dané organizaci.

Prvním přístupem je přístup behaviorální. Při měření kompetencí zde hraje dominantní roli pozorování chování pracovníků v různých situacích. Tato metoda je naplňována třemi prvky. Prvním jsou indikátory chování – klíčový nástroj pro měření kompetencí, jedná se o negativní i pozitivní popisy projevů dané způsobilosti. Dalším jsou podnětové situace – indikátory chování v situacích dávajících prostor pro projevení způsobilosti. Posledním prvkem je hodnocení – pozorovatelé musí být vyškoleni k tomu, aby jejich hodnocení odpovídalo záměru, tzn. hodnocení kompetencí.

Aplikovaným přístupem je využití analogových metod. Ty zkoumají chování v aktuálním kontextu „tady a teď“, čili bezprostředně po vyprovokování podnětné situace. Většinou k hodnocení kompetencí využíváme různá

skupinová zadání, hraní rolí, prezentační cvičení, simulace atd. Situace se shodují či podobají pracovní realitě.

Analytické metody uvádějí experti jako třetí. Ty jsou založeny na předpokladu, že existuje společná skupina rysů, které jsou považovány za univerzálně potřebné a užitečné. Pokoušejí se vyčlenit druhové (generické) kompetence a tyto pak měřit. Podněťové situace se nemusí shodovat s praxí, realitou ani se jí podobat (testy mentálních schopností, temperamentové dotazníky, motivační testy, psychometrické testy atd.).

Klasickou, nejčastěji využívanou technikou a přístupem je dotazník. Je zpravidla tvořen různými soubory písemných cílově strukturovaných otázek, kterými lze získávat údaje týkající se požadovaných kompetencí. Značnou výhodou dotazníku je, že nám umožňuje získat v kratším časovém úseku větší spektrum dat a informací k další analýze. Při šetření kompetenční náročnosti či způsobilosti používáme zejména škály, které nám zobrazí větší variabilitu informační základny. Volba počtu stupňů na hodnotící škále může být různá, ovšem na její šíři se názory odborníků také liší. V opodstatněných případech je vhodné škálu doplnit slovním komentářem, což může dotazovanému zjednodušit a usnadnit rozhodovací proces. Nevýhodou dotazníku může být nejasnost, tzn. že si nemůžeme být vždy jednoznačně jisti, zda dotazovaný správně vyhodnotil zapisovanou odpověď v korelaci s otázkou (v případě otevřených otázek), a tím pádem může dojít ke zkreslení výsledku hodnocení pojetí.

V podmínkách praxe je často využívána Metoda CBI-Competency Based Interview (Smith, Robertson, 1992 in Kubeš, Spillerová & Kurnický 2004). V zahraničí je zpochybňována zejména pro svou časovou náročnost a nejednoznačnost (subjektivnost). Kritickým a kritizovaným momentem bývá nedostatečná přesnost při identifikaci kompetencí. Podstatou CBI je, že hodnotitel na základě dialogu s pracovníkem hledá, analyzuje a identifikuje kompetenční (způsobilostní) důkazy. Metoda není ideální na měření všech druhů kompetencí, lze ji použít na měření výkonových kompetencí (orientace na cíl, proaktivita, orientace na výkon) a některé kognitivní kompetence (analytické myšlení, tvorba návrhů, vyhledávání informací). Při realizaci CBI můžeme narazit na několik typických problémů. Dotazovaný není schopen podrobné retrospektivy a analýzy svého chování v minulosti nebo zahrnuje hodnotitele celou řadou nepodstatných detailů a vysvětlování. Metoda je méně vhodná k měření interpersonálních kompetencí.

7.2 Design a metodologie vlastního šetření

Vlastní šetření probíhalo ve dvou rovinách, kdy jsme se snažili identifikovat nejen oblast kompetencí potřebných pro kvalitní výkon sociální práce v otevřeném prostoru, ale současně vymezit klíčové kompetence studentů oboru sociální práce jako předpokladu definovaného výkonu sociální práce optikou požadavků trhu práce. To vše jako prediktoru efektivního výkonu profese v rámci profesního standardu, minimálních standardů ve vzdělávání i kontinuitě požadavků zaměstnavatelů a dalších faktorů. Samotnému šetření předcházela řada přípravných kroků, kdy při identifikaci potřebné způsobilosti bylo využito široké spektrum metod používaných i v rámci personální činnosti týkající se analýzy pracovních míst. Z důvodu získání multispektrálního rozhledu a relevantních dat byla indikována kombinace různých metod.

Při zpracování designu šetření byla využita klasická posloupnost. Navrhnout nestandardizované kvantitativní šetření vyžaduje pečlivé plánování a zohlednění specifických potřeb a cílů výzkumu. Prvním krokem je stanovit jasné cíle, kterých chceme dosáhnout, a současně určit, které otázky chceme zodpovědět a jaká data potřebujeme k dosažení cíle šetření. Následně formulujeme otázky, zvolíme vhodná měřítka pro odpovědi (např. škály, bodová či číselná ohodnocení apod.). Poté určíme cílovou skupinu šetření, s čímž souvisí i metoda sběru dat (v našem případě kvantitativní forma). Vhodnou formou ověření validity a reliability je vytvoření pilotního testu, abychom se přesvědčili o relevantnosti dat. Jako využívaná metoda v rámci přípravné fáze byla zvolena analýza dokumentů, kdy jsme měli k dispozici popis a specifikaci pracovních míst z pracovišť, kde nachází sociální pracovník uplatnění. Z těchto materiálů jsme vycházeli při volbě základních kompetenčních rámců. Zde je nutné poznamenat, že kvalita popisů specifikací práce (pracovní náplně) je v různých organizacích značně odlišná a může být vnímána a naplněna v přímé souvislosti se způsobilostí vedoucího pracovníka dokázat jasně naplnit kritéria výkonu práce z hlediska kompetencí. Některé organizace používají „vzorové“ popisy práce, jejichž obsah se ovšem značně liší od reálné zkušenosti, což se potvrdilo i při rozhovorech s pracovníky zastávajícími konkrétní pracovní místo. Hlavní oblastí zájmu těchto dokumentů byly zejména specifické požadavky – tzn. požadavky na pracovníka optikou jeho kompetence v komparaci s nároky požadované pracovní pozice.

V této přípravné fázi současně proběhlo několik fokusních rozhovorů formou panelové diskuse s odborníky (vedoucí pracovníci organizací praxe, kolegové zajišťující organizaci praxí na KSP FSE UJEP), kdy jsme se snažili identifikovat na základě jejich názorů kompetenční rámec, tzn. které kompetence

jsou považovány za „ideální“ pro pracovníka v sociální oblasti, resp. které jsou nejčastěji vedoucími pracovníky vyžadovány a zda existují oblasti, které mají jasně specifické nároky na způsobilost (kompetenci) pracovníka zastávajícího konkrétní pracovní pozici. Na základě analýzy dat z těchto rozhovorů jsme vytvořili určité okruhy, jejichž výsledný rámec byl konkretizován v dotazníku, který byl v konečné podobě použit.

Jako doplňkovou metodu pro vytvoření efektivního a validního dotazníku jsme mimo jiné s některými absolventy – v současné době sociálními pracovníky – provedli krátký behaviorální rozhovor (BEI), který v některých momentech vykazoval znaky kompetenčního rozhovoru, resp. odpovědi participantů/participantek nesloužily pouze k identifikaci požadovaných kompetencí, ale přesahovaly jeho rámec, a to tím způsobem, že nám byly poskytovány i důkazy plnění těchto kompetencí. Při realizaci těchto rozhovorů jsme postupovali podle doporučené metodiky uváděné Spencerem a Spencerem (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004). Tato metodika doporučuje následující postup, který by měl při správné kontextuální návaznosti zajistit vysokou vypovídající hodnotu.

1. Uvedení do rozhovoru: představení, seznámení s cílem a účelem rozhovoru, využití uvolňovacích otázek směřujících ke zhodnocení současné pracovní kariéry (postupu).
2. Identifikace pracovní odpovědnosti: vlastní, částečně subjektivní postoj, názor, popis klíčových pracovních činností a odpovědností pracovního místa.
3. Postoje při důležitých událostech: v této fázi je možné využít i formu vyprávění příběhu o plnění konkrétního úkolu, činnosti, zadání, zakázky, kdy lze vysledovat právě výše uvedené charakteristiky nenásilnou, neformální cestou. Není zde striktně určen konečný cíl, resp. vyprávění se může týkat jak úspěšných, tak neúspěšných úkolů, aby byla zaručena určitá rovnováha a kompatibilita sdělení. Ideální je v této fázi pokládat doplňující otázky motivující k uvědomění si své kompetence v rámci plnění úkolu (pozor na sugestivitu).
4. Identifikace osobnostních a dalších dílčích charakteristik potřebných k vykonávání práce: zjištění (seznámení se) s názory respondenta na jeho charakteristiky, znalosti, dovednosti nebo schopnosti potřebné k vykonávání pracovních činností.
5. Závěrečná fáze: shrnutí (sumarizace) dat a informací, etické ukončení rozhovoru.

Pokud bychom tedy měli shrnout hlavní techniky využívané v rámci přípravného šetření, jednalo se o studium literatury, studium sekundárních dokumentů – popis a specifikace pracovních míst, rozhovory s experty, rozhovory se

samotnými pracovníky na platformě metody BEI. Všechny takto získané informace a data byly použity při konstrukci vlastního dotazníku a rozhovoru se zainteresovanými respondenty.

Na přípravné fázi navazují fáze realizační, kdy provedeme vlastní šetření, poté zvážíme volbu metod analýzy získaných výsledků, zpracování výsledků a prezentaci dat. Při jakémkoliv šetření je nutné brát v potaz také etické aspekty (respektování etických norem, informovaného souhlasu apod.) a také uvažovat o zabezpečení kvality, abychom minimalizovali chyby a vyvarovali se možného zkreslení šetření.

V nestandardizovaném kvantitativním šetření lze formulovat hypotézy na základě konkrétních cílů a otázek výzkumu. Hypotézy jsou předpoklady, které chceme testovat pomocí sbíraných dat. Tvorba hypotéz byla jednou ze zásadních otázek vlastního šetření. Podle Punche (2008) je tvorba hypotéz záležitostí vlastního výzkumníka, kdy tento přístup vychází z tradičního hypoteticko-deduktivního modelu výzkumu, a má tedy své opodstatnění a význam. Je nutné ovšem kalkulovat se skutečností, že ne každý sociální výzkum se s klasickým modelem ztotožňuje. Je prokazatelné, že hypotézy mají ve výzkumu nepostradatelnou roli, ovšem pouze tehdy, pokud mohou být odvozeny (dedukovány) z teorie nebo pokud jsou teorií vysvětlovány (testující výzkum skutečně testuje teorii stojící za hypotézami). Pro volbu, zda hypotézy ano, či ne, je možné využít následujících otázek:

1. Je možné pro každou specifickou otázku navrhnout předpoklad (predikci) toho, co očekávám? („Před“ je míněno jako časová osa vlastního zahájení šetření, získáním a analýzou dat.)
2. Pokud je odpověď kladná, je náš předpoklad založen čili vychází z nějakého skupenství tvrzení, zakotveného teoretického podkladu, ze kterých lze hypotézu odvodit a která hypotézu vysvětluje?

Podle Pelikána (2007, s. 44) „*není hypotéza ničím jiným než podmíněným výrokem o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými. Na rozdíl od problému, který je formulován v podobě otázky explicitně, nebo implicitně vyjádřené, hypotéza je vždy tvrzením, byť i podmíněně formulovaným.*“ Nejjednodušeji můžeme hypotézu formulovat jako vztah mezi dvěma proměnnými, kdy jedna je označována jako nezávisle proměnná a druhá závisle proměnná. Nezávisle proměnná je stabilnější, objektivní, těžko měnitelná, platí v daném momentu (pohlaví, věk, bydliště, národnost, stupeň něčeho – vzdělání), závisle proměnná má charakter subjektivní (lehce měnitelná, např. spokojenost, názor na něco, schopnost, dovednost). Je žádoucí si uvědomit, že funkce hypotéz mohou plnit i základní výzkumné otázky, které si klademe v přípravné fázi šetření. Hypotézu není nutné formulovat, pokud hledáme odpověď na určité otázky.

Zvláště soustředující se, zaměřující se funkci hypotézy plní stejně dobře výzkumná otázka, což byla i zvolená strategie v našem šetření.

Naše výzkumné otázky jsme formulovali následovně:

1. Jaké činnosti sociální pracovníci nejčastěji vykonávají?
2. Jaké dovednosti, znalosti, vědomosti a další charakteristiky vnímají jako důležité pro výkon své práce?
3. Jak vnímají respondenti provázanost vzdělávání a požadavků praxe?

Charakter výzkumných otázek nám pomohl v selekci metody vlastního šetření, je možné tvrdit, že druh problému také značně předurčuje použití výzkumných a statistických metod. Současně je nutné provést tzv. operační definice pojmů, aby nedocházelo k jejich zaměnitelnosti a zjistitelnosti. V našem případě byly využity popisné (deskriptivní), relační problémy (dáváme do vztahu jevy, činitele, a to dva i více, ptáme se, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak je vztah těsný) a kauzální (zjišťuje příčinu, která vedla k určitému důsledku – kauzální, příčinné vztahy) problémy. V rámci konečného dotazníkového šetření jsme nezohledňovali kompetence vůči jednotlivým cílovým skupinám, což byl závěr vyplývající z analýzy dat v přípravné fázi šetření, ze které vyplynulo, že specifické způsobilosti se týkají pouze malého vzorku respondentů a žádným způsobem výrazně neovlivní vypovídací hodnotu šetření. Podobným jevem bylo i vzdělání sociálních pracovníků, které jasně určuje zákonná úprava, takže i tato proměnná nebyla statisticky významná a tvoří pouze identifikační část vzorku respondentů.

Jak již bylo uvedeno výše, základní zvolenou metodou byl dotazník. Dotazník patří mezi kvantitativní metody výzkumu, ovšem v „sociálních vědách“ bývá někdy jeho vypovídací schopnost podceňována, resp. nedoporučována či vnímána jako méně vhodná. Jak uvádí Loučková (2010, s. 43): „*Sociální badatelé zpravidla před čísly ,utíkají‘. Jestliže se ale naučí pracovat s čísly, ,magie‘ matematiky bez porozumění podstaty procesu práce s nimi může vyústit až do situace, v níž cílem není porozumění principům použití programem nabízených postupů a zodpovědnost za takovou volbu, která je úloze adekvátní, ale identifikace ,nějaké ikony‘, jejímž zmáčknutím dostaneme ,nějaký výsledek‘. Závěr je zřejmý. Interpretace závěrečných výsledků získaných formálním postupem bez obsahového porozumění tomu, co (a jak) bylo (programem) vypočítáno, mohou být velmi problematické. Nedostatků v závěrečných zjištěních potom nespočívají v metodě, v kvantitativní metodologii, ale v nevědomosti badatelů. Nicméně tyto nedostatky je možné vědomě redukovat.*“

V sociální oblasti kompetence a kompetenční přístup hrají klíčovou roli v poskytování kvalitních a účinných sociálních služeb. Kompetence lze chápat jako kombinaci znalostí, dovedností, postojů a schopností, které umožňují

pracovníkům v sociální oblasti efektivně a odpovědně plnit své role a poskytovat podporu klientům. Pro konstrukci dotazníku jsme využili tzv. klíčové aspekty kompetencí a kompetenčního přístupu v sociální oblasti, které byly identifikovány výše uvedenými okolnostmi a metodami. Jedná se o oblasti, které byly v rámci dotazníku rozpracovány do konkrétních otázek.

1. Odborné (profesní) znalosti: pracovníci v sociální oblasti musí mít hluboké a aktuální znalosti v oblasti sociální práce, psychologie, sociologie a dalších relevantních disciplín.
2. Dovednosti a schopnosti: mezi primární požadované dovednosti a schopnosti patří schopnost navazovat a udržovat pozitivní vztahy s klienty, rodinami a komunitami, komunikace, empatie a porozumění.
3. Kulturní kompetence: schopnost pracovat s klienty různých kulturních a etnických skupin s respektem k jejich hodnotám a tradicím.
4. Týmová práce: schopnost efektivně spolupracovat s dalšími profesionály v týmu, jako jsou psychologové, lékaři, učitelé atd.
5. Empowerment: podporování klientů ve vlastním rozhodování a převzetí odpovědnosti za svůj život.
6. Profesionální etika: respektování etických norem a principů, jako je důvěrnost, autonomie klientů a nerespektování diskriminace.
7. Inovace a kreativita, flexibilita: schopnost přizpůsobit se měnícím se potřebám klientů a hledání nových a inovativních přístupů k řešení sociálních problémů, schopnost adaptace a flexibilita v reakci na různorodé potřeby klientů a proměnlivé podmínky práce.
8. Odborný rozvoj: ochota a schopnost neustále se vzdělávat, sledovat trendy v oblasti sociální práce a rozvíjet své dovednosti a znalosti.
9. Zpětná vazba a reflexe: schopnost přijímat konstruktivní zpětnou vazbu a reflexi nad vlastní prací, což vede ke stálému zlepšování.
10. Orientace na výsledky: zaměření na dosahování konkrétních výsledků, které vedou ke zlepšení kvality života klientů.

Kompetenční přístup v sociální práci klade důraz na rozvoj kompetencí pracovníků, aby byli schopni lépe reagovat na složité potřeby klientů a dosáhnout pozitivních sociálních výsledků. Při tvorbě a formulaci otázek konečné podoby dotazníku jsme využili různé typy otázek: otevřené, uzavřené a škálové, celkem bylo respondentům předloženo 18 otázek, kdy otázky 12–18 slouží jako identifikační a doplňково-informační, otázky 1–11 jsou primární pro zodpovězení výzkumných otázek. Současně jsme respondentům ponechali prostor pro další volné vyjádření směřující k autorům výzkumu. Jak již bylo uvedeno, předkládaná podoba dotazníku vznikla na základě přípravné fáze, kde jsme vytyčili hlavní baterii možných způsobů. Dalším významným

faktem a informační základnou při tvorbě byly uvedené příklady kompetencí zpracované dr. Z. Havrdovou. Data z uvedeného dotazníku byla zpracovávána statisticky, jak je u kvantitativních metod obvyklé, a to za pomoci programu SPSS. Dotazník byl zvolen proto, že jeho výsledky mohou vést k lépe ověřitelným a srovnatelným výsledkům, kdy další fází, která již ovšem není součástí této práce, je porovnání výsledků a analýza dat z prostředí slovenské sociální práce, kdy tento dotazník byl již distribuován prostřednictvím Slovenské profesní komory sociálních pracovníků.

Blíže identifikační data týkající se vlastního šetření jsou uvedena v kapitole 9. (Identifikace kompetenčního rámci v prostředí praxe), kde je vlastní šetření vyhodnoceno a analyzováno.

8 VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI POHLEDEM KOMPETENČNÍHO PŘÍSTUPU

V odborné literatuře se setkáváme s informacemi, že kompetenční modely využívané v sociální práci mají svou podstatu v behaviorálním hnutí, které začalo vstupovat ve známost ve 20. letech dvacátého století. Ve vzdělávacích systémech se začalo prosazovat v 50. letech, kdy vzdělávání bylo orientováno na objektivitu, kvantifikaci a jistotu. Kuhlmann (2009) poukazuje na skutečnost, že behaviorální směřování sociální práce nabývalo různorodého označení a vyjádření. Příkladem může být výkonnostně orientované učení, učení orientované na výstupy, mistrovské učení, behaviorální cíle.

Při určování způsobilosti pro práci sociálního pracovníka vstupují do hry významné prvky, a to vzdělávací standardy v sociální práci (Asociace vzdělavatelů v sociální práci), dále legislativní vymezení a také vymezení uvedená v Národní soustavě povolání. Cílem Asociace vzdělavatelů v sociální práci je zvyšovat kvalitu odborného vzdělávání v sociální práci. Asociace sdružuje vyšší odborné školy a vysoké školy, v jejichž dikci je vzdělávání osob v pomáhajících profesích (řádní a přidružení členové). Žadoucí kvality profesní přípravy se snaží dosáhnout tzv. Minimálními standardy ve vzdělávání (aktualizovaná podoba 6. 5. 2021), ve kterých jsou jasně vymezeny žádané cílové kompetence (získané znalosti a dovednosti), které by měl absolvent VOŠ či VŠ zvládat. Tyto kompetence vyplývají z profilu absolventa absolvované vzdělávací instituce, ale zejména z Minimálních standardů. Současně jsou uvedeny cílové kompetence, kterých by měl student v průběhu studijní doby dosáhnout

Námi dnes již běžně používané termíny „kompetence“ či „být kompetentní“ nebyly v nedávné minulosti běžné. Mlčák (2005) ve své publikaci uvádí znění Vzdělávacích standardů pro středoškolský, vyšší odborný a vysokoškolský stupeň z roku 1997. Profily byly prezentovány Igorem Tomešem a vznikly jako závěry pléna národní konference uspořádané k této problematice. Místo termínů „kompetence“ či „být kompetentní“ jsou užívány pojmy jako „zná“, „umí“. V profilech chybí také kompetence, které jsou uváděny v dílčích kapitolách této práce a které navazují na měnící se požadavky turbulentní společnosti, jako je schopnost kritického myšlení, pružnost (flexibilita), schopnost přizpůsobovat se změnám a měnícím se nárokům. Ze sociálních kompetencí lze zmínit např. schopnost sebereflexe, poznání vlastní osobnosti a schopnost realizovat výzkum, šetření. Tento nástroj účinně propojující teorii a praxi však stále není v sociální práci plnohodnotně využíván. Ostatně na tento fakt upozornila v rozhovoru Matulayová – „Naučme se dělat výzkumy v sociální práci“ (Matulayová, 2011). Mezi další kompetence, kterých je nutno dosáhnout

a ovládat je, patří jazyková znalost, schopnost vnímat a pracovat s interkulturními rozdíly. Mlčák (2005) také uvádí určitou míru zahraniční zkušenosti.

Vymezení kompetence pro praxi sociální práce je nezbytné pro kvalitní a profesionální výkon pozice sociálního pracovníka na všech úrovních a všech pracovních místech spadajících pod ukotvení sociální prací. Prvotní návrh vznikl již v roce 1997, kdy Z. Havrdová metodou funkcionální dekonstrukce (identifikace klíčových úkolů v pracovní činnosti sociálních pracovníků, kdy předpokladem je členění na deskriptivní elementy chování) uspořádala a vytvořila soustavu praktických kompetencí. Při identifikaci těchto kompetencí vycházela z širšího pojetí kompetencí vyjadřovaného britskou Národní radou pro profesní kvalifikace (NCVQ), která při klasifikaci využívá kompetenční přístup. Na základě zjištěných dat charakterizuje Z. Havrdová kompetence v praxi jako „*funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese*“ (Havrdová, 1999, s. 42). Současně při sestavování konečné podoby praktických kompetencí vycházela z britského dokumentu Ústřední rady pro vzdělávání a trénink v sociální práci (CCETSW – dokument označována jako Paper 30). V tomto dokumentu jsou uvedeny tzv. „jádrové kompetence“ v sociální práci a způsoby jejich prokazování. Na kompetence má vliv charakter národní kultury, proto došlo k řadě úprav nejen v názvu, ale i obsahovému naplnění kompetencí. Dalším pramenem, ze kterého Havrdová čerpala, byly expertní schůzky odborníků – expertů, kde na platformě široké diskuse docházelo k úpravám tak, aby byly kompetence přímo směřovány na výkon sociální práce v podmínkách České republiky. Plné znění těchto praktických kompetencí bude uvedeno v příloze práce (Příloha č. 5), zde uvedu pouze hlavní oblasti:

1. Rozvoj účinné komunikace (schopnost účinně komunikovat s jednotlivci, skupinami, rodinami i komunitami).
2. Orientace a plánování postupu (schopnost se orientovat v potřebách, možnostech a porozumění, které klient a jeho okolí má, a vymezit s nimi oblast a plán spolupráce).
3. Podpora a pomoc k soběstačnosti (schopnost rozeznat silné stránky a možnosti klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost a sebeúctu).
4. Zásah a poskytování služeb (znalost metod a systému služeb, schopnost je správně využívat ve prospěch klienta, pomáhat mu je přijmout a ukončit).
5. Přispívání k práci organizace (prokázat schopnost pracovat jako odpovědný a efektivní člen organizace, v níž je umístěn).
6. Odborný růst (řídit a hodnotit vlastní schopnost rozvíjet profesionální kompetence).

Současně při tvorbě minimálních požadavků naplnění těchto kompetencí vycházela Havrdová (1999) z okruhů činností, které vykonává sociální pracovník na různých úrovních odbornosti a funkčního zařazení:

1. Sociálně správní činnosti související s uplatněním nároku a poskytováním finanční a věcné podpory a pomoci v systému sociálního zabezpečení.
2. Sociálně-právní poradenství: orientace na situaci jednotlivců, rodin, skupin a komunit v jejich legislativních a správních možnostech.
3. Sociální diagnostika: rozpoznávání a mapování sociálních problémů, potřeb a zdrojů jednotlivců, skupin a komunit a jejich vzájemných souvislostí.
4. Sociální prevence a ochrana: vytváření podmínek k omezení rizika vzniku a zhoršení sociálních problémů u ohrožených jednotlivců, rodin, skupin a komunit, včetně jejich vyhledávání (depistáž).
5. Sociální intervence: jako soubor odborných činností (provázení, poradenství, terapie, organizování, trénink, vyjednávání, zastupování) směřujících k obnově a zlepšení psychosociálního fungování jednotlivců, rodin, skupin a komunit, k lepšímu využití různých zdrojů (intrapsychických, interpersonálních, společenských aj.).
6. Sociální koncepce: vytváření a realizace sociálních programů, sociální plánování.
7. Supervize: reflexe a podpora profesionálního fungování studentů a sociálních pracovníků a jejich dalšího rozvoje.
8. Sociální management: řízení sociálních organizací a týmů, řízení organizační změny.
9. Výzkum v sociální práci: vyhodnocování účinnosti služeb, dopadů sociálně-politických opatření aj.
10. Vědecká činnost: rozvoj teorie a metodologie sociální práce.
11. Vzdělávání a další vzdělávání odborníků v sociální práci.

8.1 Požadavky ASVSP v kontextu trhu práce

Praktický příklad pojetí kompetencí a jejich vnímání trhem práce vychází z šetření kolegů z Jihočeské univerzity. Jednou z problematických oblastí výkonu sociální práce v obcích je zejména nejasnost jejího pojetí. Máme sice jasně vymezeno v legislativě, jakou činnost obce musí v sociální agendě vykonávat. Tento prostor se neustále zvětšuje a klade větší nároky na organizaci práce, působnost a návaznost práce v celém rozsahu města či obce. Na druhé straně je sociální práce vnímána jako administrativní služba, kdy prestiž sociálního

pracovníka bývá v šetřeních hodnocena na velmi nízké úrovni – nejčastěji bývá stavěn na roveň zdravotní sestře a následně úředníka (Elichová, 2017). Současné je výkon sociální práce zaměřován za široce chápané sociální služby (Vrbický, 2014).

Vnímání sociální práce optikou běžného občana či uživatele vychází z kulturně-historického kontextu, kdy doba minulá se určitým způsobem odráží i v době dnešní. Částečně k této disproporci přispívají i samotní sociální pracovníci svým způsobem chování a uvažování, způsoby řešení netypických či nestandardních situací a svým vztahem k dalšímu vzdělávání. V rámci vzdělávání je žádoucí, aby byl budoucí sociální pracovník vzděláván v tzv. tvrdých i měkkých dovednostech (kompetencích, způsobilostech), protože sociální práce není jen teoretickou disciplínou, ale i praktickou, a právě vzdělání by mělo být tím článkem řetězu, který dovede uvést do souladu a pohybu tyto dvě žádoucí oblasti.

V České republice určují nezbytný obsah kompetencí pro výkon práce sociálního pracovníka již zmíněné Minimální standardy vzdělávání v sociální oblasti. Prvním zdrojem dále využívaných poznatků je výzkumné šetření, které proběhlo v ČR v letech 2012–2013.

Formou obsahové analýzy inzerátů nabízejících práci sociálním pracovníkům se autoři snažili identifikovat, jaké kompetence jsou budoucími zaměstnavateli požadovány (Elichová, 2017).¹ Je nutné uvést, že „kompetence“ jsou zde vnímány v širokém obsahovém pojetí, nikoliv jako kompetence ke klientovi, organizaci apod. či v dalším terminologickém ukotvení uváděným v této práci. I když v každém roce byla analyzována jiná podkladová baterie, výsledky v obou letech byly totožné. Na prvním místě zaměstnavatelé preferovali vzdělání v jasně definovaném oboru, na druhém místě to byla práce s PC (bez dalších podrobností) a na třetím komunikační dovednosti (také bez užší specifikace). Určitým rozdílem byl fakt, že v roce 2012 zaměstnavatelé preferovali vyšší odborné vzdělání, zatímco v roce 2013 již požadavek zněl: vzdělání dle zákona č. 108/2006 Sb. Meziročním srovnáním se zvýšil požadavek na komunikační dovednost, ovšem v nijak významné rovině. Samozřejmě zaměstnavatelé poptávali i další schopnosti či dovednosti, které ovšem nebyly silně zastoupeny, spíše se jednalo o různé vyjádření podobných požadavků. Tyto schopnosti či dovednosti velmi často vyplývaly z potřeb konkrétní cílové skupiny, konkrétní pracovní náplně či poslání organizace (křesťanské hodnoty, zdravotní způsobilost, pozitivní vztah k cílové

¹ V roce 2012 bylo analyzováno 53 inzerátů a bylo identifikováno 213 požadavků, v roce 2013 celkem 71 inzerátů a celkem 471 kompetencí.

skupině, znalost a praxe v individuálním plánování, čistý trestní rejstřík, praxe, minimální věk...).

Je zajímavé, že se v inzerátech objevují kompetence, které vůbec Minimální standard vzdělávání v sociální práci neobsahuje, a to jsou počítačové dovednosti, resp. vyšší počítačová gramotnost (v praxi složité systémové uživatelsky náročné programy a databáze, datové schránky, formuláře grantových žádostí), stejně tak stojí za povšimnutí i nutnost řidičského průkazu, která se zcela vymyká tzv. klíčovým, resp. zaměstnaneckým dovednostem, a přesto je v praxi nesmírně důležitá. Sociální pracovník nedělá práci „od stolu“, vyjíždí do terénu, na šetření, k poskytovatelům sociálních služeb a poskytovat mu ještě řidiče by bylo ve státní správě a samosprávě příliš nákladné a nerentabilní. Za zmínku stojí i snižující se počet inzerátů požadujících po uchazečích schopnost empatie. Ve skutečnosti se může jednat o tzv. intuitivní kritérium, kdy zaměstnavatel považuje jeho existenci a funkčnost za automatickou v pomáhajících profesích, nebo si lze položit otázku, zda je opravdu význam empatie v tomto druhu společenského uplatnění přeceňován.

8.2 Klíčové kompetence a trh práce

V návaznosti na výzkum Elichové bylo pro potřeby této studie provedeno šetření zaměřené na potřeby zaměstnavatelů v oblasti sociálních služeb. Zde jsme nevyužívali informace pouze od zaměstnavatelů, ale i studentů. Snažili jsme se o aktualizaci dat a dále je využít jako interpretační rámec pro výuku studentů. Časový odstup sedmi let mohl znamenat posun v preferencích zaměstnavatelů, jinou sociálně ekonomickou situaci, měnící se cílové skupiny atd. Stejně tak došlo k posunu v rozvoji komunikačních technologií (využívání sociálních sítí pro realizaci různých personálních činností).

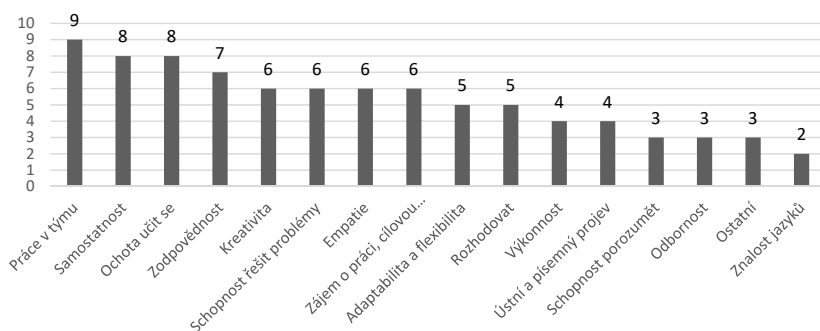
V roce 2019 jsme v rámci zpracování výzkumného zadání realizovali šetření týkající se situace na trhu práce v Ústeckém kraji.² Toto šetření bylo částečně zpracováváno formou kvalifikačních prací. Pro identifikaci pracovních požadavků bylo čerpáno z pracovních nabídek z následujících webových stránek:

² Organizace v Registru poskytovatelů sociálních služeb v prosinci 2018. Prostřednictvím e-mailu bylo rozesláno 43 dotazníků, návratnost 17 dotazníků (cca 1/3 odeslaných dotazníků). Z celkového počtu dvanáct spolupracuje s katedrou Sociální práce a pět nikoli. Při tvorbě otázek dotazníkového šetření byla inspirací práce „Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004“ (Kalousková a kol., 2004).

jobs.cz, práce.cz, indeed.cz a spravnykrok.cz. Jako možné respondenty – zaměstnavatele jsme oslovili organizace z Ústí nad Labem.³

Šetření zaměstnavatelského prostředí poskytlo poměrně širokou škálu informací týkající se problematiky zaměstnávání absolventů. Obrázek 8 ukazuje, jaké požadavky včetně znalostí a dovedností považují zaměstnavatelé za důležité při získávání a výběru (data získána z dotazníkového šetření).

Obrázek 8: Požadavky pro primární pro výběr pracovníků (absolutní počty) – pozice zaměstnavatele



Zdroj: Kašpárková (2019)

Jak je uvedeno v obrázku 8, zaměstnavatelé se při získávání a výběru, kromě klíčových kompetencí, zaměřují také na další znalosti, dovednosti a schopnosti, jako je empatie (6), zájem o práci s cílovou skupinou (6), adaptabilita a flexibilita (5 organizací), schopnost rozhodovat se (5 organizací), schopnost porozumět (3 organizace) a znalost cizích jazyků (2 organizace).

Vzhledem k faktu, že ve „studentském šetření“ pracujeme s klíčovými kompetencemi podle Belze a Siegrista (2001), vybrali jsme z identifikovaných požadavků ty, které lze pod toto souhrnné vymezení zařadit. Nejčastěji je tedy jako vyžadovaná uváděna schopnost „*pracovat v týmu*“, dále „*samostatnost*“ následovaná „*zodpovědností*“. „*Kreativita*“ se umístila na třetím místě stejně jako „*schopnost řešit problémy*“, následoval požadavek na „*výkonnost*“. Je zajímavé, že se v požadavcích nevyskytl požadavek na schopnost komunikace v primárním významu. Můžeme se tedy domnívat, že zaměstnavatelé vnímají

³ 3. 3. 2019, analyzováno 39 inzerátů poptávající pracovníka na pozici „sociální pracovník“. Celkem bylo v inzerátech 309 různých požadavků, průměrně 8 požadavků na jednu pracovní pozici.

tuto kompetenci jako automatickou, jako přirozenou součást způsobilosti sociálního pracovníka. Jako nejčastěji vyžadovanou byla uvedena práce v týmu, pro potřeby našeho šetření jsme ji ztotožnili s klíčovou schopností „*kooperace*“.

Podobně jako Elichová (2017) i my jsme provedli analýzu inzerátů, kde zaměstnavatelé oslovovali možné zájemce na pozici „sociální pracovník“. Z celkového počtu inzerátů (39) byl v 21 inzerátech uváděn požadavek na komunikační dovednost. Tímto se „*komunikace*“ umístila na 1. místě z uvedených klíčových kompetencí v nabídkách práce. Další klíčová kompetence, která se umístila na 2. místě, je „*zodpovědnost*“, již zaměstnavatelé požadovali v 11 nabídkách práce. „*Samostatnost*“ požadovali v 10 nabídkách práce a umístila se na 3. místě. Na 4. místě skončily klíčové kompetence „*ochota učit se*“ a „*kooperace*“, které byly požadované v 5 inzerátech. V nabídkách práce se objevila jako poslední klíčová kompetence „*výkonnost*“, která byla po uchazečích požadována jen ve 3 případech. Zbylé klíčové kompetence (kreativita, schopnost řešit problémy, přemýšlet, zdůvodňovat a hodnotit) se neobjevily v žádné z nabídek práce na pozici sociálního pracovníka. Výčet všech v inzerátech prezentovaných požadavků uvádíme v Příloze č. 6.

Z výsledku šetření je možné konstatovat, že klíčové kompetence nemají v nabídkách práce tak silné postavení jako jiné požadované charakteristiky, resp. se toto týká pouze konkrétních vybraných kompetencí. „*Komunikační dovednost*“ se ze všech požadavků umístila až jako 4. nejpožadovanější, „*schopnost nést odpovědnost*“ skončila v pořadí na 8. místě a hned po ní byla „*samostatnost*“, která získala 9. místo. „*Ochota učit se*“ a „*kooperace*“ se umístily na 14. místě a „*výkonnost*“ až na 16. místě. Je patrné, že budoucí zaměstnavatelé vnímají kompetence jako určitý souhrn požadavků kladených na profesní vybavenost uchazeče, kdy tyto požadavky doplňují dalšími podmiňujícími faktory výběru. Mezi ty se řadí: požadavky na odpovídající vzdělání dle zákona č. 108/2006 Sb. (35) a čistý trestní rejstřík (28), i když např. požadavek na čistý trestní rejstřík kupř. v jiných oblastech není tak rozhodující (důležitá je souvislost mezi spáchaným skutkem a předmětem výkonu práce). Jako další požadavek stojí za zmínění znalost práce na počítači, která se objevila ve 26 inzerátech. V 16 případech byla vymezena důležitost praxe, což může některé uchazeče o práci právě z řad absolventů znevýhodňovat. Lze ovšem konstatovat, že strategicky a ekonomicky uvažující zaměstnavatelé vezmou v úvahu praxi vykonávanou v rámci studia. Stejně tak jako v provedeném dotazníkovém šetření i v této obsahové analýze pouze jeden zaměstnavatel požaduje znalost cizích jazyků. To opět potvrzuje to, že v oblasti sociální práce se znalost cizího jazyka vyžaduje zejména tehdy, jedná-li se o práci s cílovou

skupinou jiné národnosti. I když se jednalo o poměrně malý vzorek, mohou být získaná data zajímavá pro další, hlubší šetření.

8.3 Kompetenční vybavenost studentů

Dalším podstatným zdrojem informací pro analýzu kompetenčních rámců se pro nás stali studenti připravující se na výkon profese sociálního pracovníka. Jednalo se, resp. jedná o projekt katedry týkající se uplatnění absolventů v kontinuitě s požadavky zaměstnavatelů v oblasti sociální sféry, kdy celkový koncept projektu a jeho následné zpracování jednotlivých etap je iniciativou autorky práce. Šetření bude periodicky opakováno.

Na základě identifikace kompetenčního rámce ve spojení se sociálně ekonomickými aspekty jsme provedli šetření zaměřené na identifikaci úrovně klíčových kompetencí. Toto šetření jsme zaměřili na studenty 3. ročníku,⁴ a to ve dvouletém odstupe. Zmiňované šetření je realizováno kontinuálně a předpokládáme jeho realizaci v ročních, maximálně dvouročních intervalech, kdy aktuálně dochází ke zpracování dat týkající se studentů, kteří jsou v akademickém roce 2023/24 studenty 3. ročníku. Současně byli osloveni možní zaměstnavatelé, abychom získali zpětnou vazbu týkající se požadovaných kompetencí v komparaci s kompetencemi pocítovanými (jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole). Základní výzkumnou technikou bylo dotazníkové šetření.

Vzdělávání zaměřené na kompetence se v akademickém prostředí České republiky stalo atraktivní. I z tohoto důvodu je převažujícím způsobem aplikovaným v rámci výuky oborů vzdělávajících budoucí sociální pracovníky. Směřování k tomuto přístupu je patrné i v dalších evropských zemích (Lorenc, 2007, Chytil, 2007). Podle Kuhlmana (2009) lze tento přístup vysledovat ve veřejném vzdělávání mládeže, posléze ve vzdělávacích programech učitelů na větších univerzitách. Poté se stal převládajícím ve vzdělávacích programech a akreditačních standardech. Níže uvedené šetření se tedy cíleně zaměřilo na identifikaci klíčových kompetencí studentů – budoucích sociálních pracovníků.⁵

⁴ Prezenční forma studia st. oboru Sociální práce FSE UJEP, ukončení studia v akademickém roce 2018/2019 a v roce 2021/2022.

⁵ 37 osob (33 žen, 4 muži), což je počet shodující se s počtem zapsaných do 3. ročníku v akademickém roce 2018/2019. Opakované šetření bylo provedeno v roce 2021, kdy se šetření zúčastnilo 28 participantů (27 žen, 1 muž) z 33 zapsaných. Opět se jednalo o studenty 3. ročníku prezenční formy studia st. programu Sociální politika a sociální práce.

Klíčové kompetence lze popsat jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (Veteška, 2011). Jedinec není k žádné činnosti kompetentní ihned, protože je to trvalý a celoživotní proces. Během produktivního života můžeme procházet čtyřmi stadii kompetentnosti, resp. nekompetentnosti. První fází je nevědomá nekompetentnost (nevím, že nevím). Dotyčná osoba neví, jak něco udělat, neví, kde je její znalostní a dovednostní deficit. Druhou fází je vědomá nekompetentnost (vím, že nevím). Ačkoli jednotlivec nerozumí nebo neví, jak něco udělat, uvědomuje si deficit, stejně jako hodnotu nové dovednosti při řešení deficitu. Děláním chyb může být v této fázi nedílnou součástí procesu učení. Třetí fází je již stadium, které označujeme jako kompetentnost – vědomá kompetentnost (vím, že vím). Jednotlivec rozumí nebo ví, jak něco udělat. Může být rozdělena do kroků a obvykle musíme na dodržování postupu usilovně myslet, protože nemáme vykonávání vlastní práce doposud zvnitřněno. Prokázání dovednosti nebo znalostí však vyžaduje soustředění, a pokud je porušeno, propadají pracovníci nekompetentnosti. Čtvrtou fází kompetentnosti je stadium, které je výhodné pro všechny zúčastněné strany – nevědomá kompetentnost (nevím, že vím). Jednotlivec má tolik zkušeností a praxe v rámci dovedností, že se stala jeho „druhou přirozeností“ a lze ji snadno provádět, vykonávat. V důsledku toho lze dovednost aplikovat při realizaci jiného úkolu. Jednotlivec může být schopen naučit to ostatní, v závislosti na tom, jak a kdy se to naučil. Klíčové kompetence můžeme z tohoto pohledu vnímat jako čtvrté stadium kompetentnosti.

Test klíčových kompetencí byl implikován na základě autorů Belze a Siegrista (2001). Tento test se skládá z 11 oddílů: komunikace, kooperace, schopnost řešit problémy, kreativita, samostatnost, výkonnost, zodpovědnost, schopnost přemýšlet, učit se, zdůvodňovat a hodnotit. V každém z těchto oddílů bylo 6 otázek orientujících se na jednotlivé klíčové kompetence. Dotyčný si následně vybíral na stupňové škále jedno políčko z pěti podle toho, jak se s výpovědí ztotožňuje. Proto by mělo být zdůrazněno, že tento test je především o subjektivním vnímání sebe samého a svých kompetencí. Test se hodnotil na základě součtu bodů dosažených v řádcích jednotlivých oddílů, kdy první (největší pole) má 5 bodů a každé další pole je sníženo o bod. Výsledky byly zaneseny do datové matice.

Studenti měli za úkol vyplnit dotazník převzatý z publikace Belze & Siegrista (2001). Opět považujeme za důležité zdůraznit, že tento test je především o subjektivním vnímání sebe samého a svých kompetencí. Po dokončení testu klíčových kompetencí vyplňovali studenti dotazník. Při tvorbě otázek dotazníku jsme se inspirovali výzkumným šetřením „Reflexe vzdělávání

a uplatnění absolventů vysokých škol“ (Koucký, Ryška & Zelenka, 2013). Dotazník klíčových kompetencí a vlastní dotazník jsou uvedeny v Příloze č. 2 a v Příloze č. 3.

Tabulka 3: Porovnání celkových výsledků hodnocení studentů (prezenční studenti)

Pořadí	Celkové výsledky hodnocení studentů 2019	Celkové výsledky hodnocení studentů 2021
1.	Samostatnost	Kooperace
2.	Komunikace	Samostatnost
3.	Schopnost přijmout odpovědnost	Schopnost přijmout odpovědnost
4.	Výkonnost	Schopnost přemýšlet
5.	Kooperace a řešení problémů	Komunikace
6.	Schopnost učit se	Schopnost učit se
7.	Schopnost přemýšlet	Výkonnost
8.	Schopnost zdůvodňovat	Schopnost hodnotit
9.	Schopnost hodnotit	Řešení problémů
10.	Kreativita	Kreativita
11.		Schopnost zdůvodňovat

Zdroj: vlastní zpracování dle Kašpárkové (2019) a Kopalové (2022)

V porovnání s celkovými výsledky bodů z testu klíčových kompetencí u studentů z dotazníkového šetření 2019 pozorujeme, že ačkoliv byla „*kooperace*“ v jeho výsledcích shledána jako 5. v pořadí, ve výsledcích roku 2021 se tato klíčová kompetence objevila na 1. místě, a byla tedy nejrozvinutější kompetencí u studentů. „*Samostatnost*“ se ve výsledcích roku 2021 posunula pouze na 2. místo. Také si lze povšimnout, že ačkoliv je „*komunikace*“ ve výsledcích prvního šetření jako druhá nejlépe hodnocená v pořadí, ve vyhodnocení roku 2021 je tato kompetence shledána až jako 5. v pořadí. K tomuto výraznému propadu komunikace na 5. místo mohla přispět pandemická situace, jelikož studentům nastala distanční výuka, byly značně omezeny sociální kontakty a sociální interakce mezi lidmi byla minimální. I sami studenti, kteří participovali na šetření v roce 2021, posléze ve zpětných vazbách potvrzovali, že legislativní zákazy v pandemickém stavu jim znesnadňovaly studium zejména v oblasti komunikace. Mohli sice komunikovat prostřednictvím online prostoru, ale komunikace byla značně omezena, chyběla možnost komunikace face to face, leckdy

se přidávaly problémy technického rázu. Do toho vstupoval faktor osobních referencí, resp. tedy učebních stylů každého jednotlivce, jeho motivační a aspirační složky. Je ovšem nutné zdůraznit, že tím, že měli studenti téměř totožné podmínky, dokázali velmi dobře kooperovat právě při výměně informací.

V rámci dalšího dotazníku hodnotili studenti důležitost klíčových kompetencí pro další uplatnění na trhu práce. Zde měli účastníci za úkol určit, které kompetence považují za důležité vzhledem k uplatnění se na trhu práce. V roce 2019 byly klíčové kompetence, které shledávali studenti jako „zcela nezbytné“ ve svém budoucím zaměstnání, uváděny takto: na 1. místě „*schopnost řešit problémy*“ a „*komunikace*“ a hned na 2. místě „*schopnost nést zodpovědnost*“. Na rozmezí mezi „zcela nezbytnými“ a „velmi důležitými“ klíčovými kompetencemi považovali studenti „*samostatnost*“ (20 studentů jako „zcela nezbytnou“ a 15 studentů jako „velmi důležitou“). Další kompetencí byla „*schopnost přemýšlet*“. Tuto uvádí jako zcela nezbytnou 17 studentů a jako velmi důležitou 18 studentů z celkového počtu dotazovaných. „*Ochotu učit se*“ považuje 16 studentů jako zcela nezbytnou a 12 studentů jako velmi důležitou v budoucím zaměstnání. Poslední klíčovou kompetencí, která je na pomezí, je „*výkonnost*“. 13 studentů ji hodnotí jako zcela nezbytnou a 17 studentů jako velmi důležitou. Stejně tak shledávají studenti „*kooperaci*“, „*schopnost zdůvodňovat*“ a „*schopnost hodnotit*“. Nejhorší byla hodnocena „*kreativita*“. Na „*kreativitu*“ dokonce 10 z dotazovaných studentů pohlíželo jako na méně důležitou klíčovou kompetenci v profesi sociálního pracovníka.

Ze spektra dalších schopností studenti sociální práce vnímají schopnost porozumět instrukcím a schopnost rozhodovat se jako zcela nezbytné schopnosti pro vykonávání profese sociálního pracovníka. Pro studenty je velmi důležitá schopnost zacházet s informacemi, adaptabilita a flexibilita a schopnost vést. Jako důležité označili studenti dovednost v práci s počítačem a znalost cizích jazyků. Znalost cizích jazyků byla uváděna na posledním místě, co se týče důležitosti využití v profesi sociální práce. Získané informace jsou cenným vodítkem pro další náměty v rámci inovací studijních programů.

V doplňkovém dotazníku v roce 2019 jsme dále zjišťovali, jak sebe sami vnímají studenti z hlediska toho, jak se cítí „kompetentní“ pro výkon práce sociálního pracovníka (bez rozlišení jednotlivých kompetencí). Zde se mohli studenti rozhodnout na škále 1–10 (nejnižší úroveň – nejvyšší úroveň).

Podle hodnocení studentů lze konstatovat, že si ve většině uvědomují svou úroveň klíčových kompetencí a zároveň i své nedostatky.⁶ Považujeme za

⁶ Žádný ze studentů nevybral hodnotu s číslem 1–3, ale ani hodnotu s číslem 10. Nejčastěji zvolenou hodnotou na škále bylo číslo 8 (10 studentů). Studenti (15) se

funkční zmínit, že tato hodnotová škála měla široké číselné rozpětí, s tím, že tato citlivější škála byla volena vzhledem k malému počtu respondentů. Uvedené závěry jsou platné pouze pro náš výzkumný vzorek, ovšem z hlediska znalostí z uvedené oblasti lze obecně říci, že korespondují se závěry z dalších šetření. V roce 2021 nebylo šetření zaměřující se na kompetentnost realizováno, a to vzhledem k pandemické situaci, v jejímž důsledku nemohli studenti absolvovat povinné praxe. Neměli tím pádem možnost si prakticky ověřit své subjektivní pocity v porovnání s požadavky terénu.

Za zajímavá považujeme i data týkající se motivace ke studiu, uvedená v tabulce 4 a 5. Konkrétní, jasně vymezená motivace může participovat na vnímání úrovně klíčových kompetencí, resp. na zájmu je dále rozvíjet a zdokonalovat. Respondentům v roce 2019 a 2021 byly kladeny stejné otázky.⁷ V roce 2021 jsme nezkoumali „nemotivaci“.

Tabulka 4: *Motivace ke studiu na vysoké škole v oboru Sociální práce (2019) – podle důležitosti*

Motivace studentů ke studiu oboru Sociální práce (2019)	„Nemotivace“ studentů ke studiu oboru Sociální práce (2019)
Prohloubit zájem o konkrétní obor	Oddálit nástup do práce, žít studentským životem
Získat možnost dobré profesionální kariéry	Pokračovat v rodinné tradici
Rozvíjet svoji vzdělanost a schopnosti	Vysoká a společenská prestiž školy
Zajímavý a atraktivní obor studia	Studium bylo doporučeno
Přijetí bylo snadné	Náhradní volba z důvodu nepřijetí k jinému studiu
Získat vysokoškolský titul	

Zdroj: *vlastní zpracování dle Kašpárkové (2019)*

V tabulce 5 uvádíme nejčastější odpovědi participantů z roku 2021. Na prvním místě uvádějí „větší uplatnění na trhu práce“, což je oproti roku 2019 varianta, která v předchozím šetření nebyla uváděna, resp. nelze ji ztotožňovat s vyjádřením „získat možnost dobré profesionální kariéry“. Je zde patrná i větší motivační rozmanitost, což může být způsobeno osobními charakteristikami.

pohybovali v průměru mezi hodnotami 6 a 7. Své klíčové kompetence hodnotilo 10 studentů hůře a 12 studentů lépe, než byl průměr všech participantů. Pouze jeden z dotazovaných odhadoval své klíčové kompetence na hodnotové škále s číslem 4.

⁷ V roce 2021 nebyly zkoumány „nemotivační“ faktory.

Tabulka 5: *Motivace ke studiu na VŠ (2022) – podle pořadí*

Motivace studentů ke studiu oboru Sociální práce (2021)
1. Větší uplatnění na trhu práce
2. Pomoc druhým
3. Získání titulu
4. Spolužáci, kolektiv
5. Získání nových vědomostí
6. Potřeba prohlubovat znalosti
7. Zlepšení dovedností a kompetencí pro praxi
8. Práce s lidmi
9. Je zapotřebí více sociálních pracovníků
10. Kantoři na katedře
11. Studium tohoto oboru je baví
12. Aktuální zaměstnání
13. Životní cíle
14. Potřeba seberozvoje
15. Práce s dětmi

Zdroj: *vlastní zpracování dle Kopalové (2022)*

8.4 Srovnání studentů a zaměstnavatelů

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, oslovili jsme v našem šetření i zaměstnavatele.⁸ Zde nás zajímaly nejen jejich strategie při hledání nových zaměstnanců z hlediska požadavků zaměřených na kompetenční a jinou vybavenost, ale i vztahové provázanosti s daty získanými ze „studentského šetření“. Organizace, které se zapojily do výzkumného šetření, pracují s odlišnými

⁸ Organizace v Registru poskytovatelů sociálních služeb v prosinci 2018. Prostřednictvím e-mailu bylo rozesláno 43 dotazníků, návratnost 17 dotazníků (cca 1/3 odeslaných dotazníků). Z celkového počtu dvanáct spolupracuje s katedrou Sociální práce a pět nikoli. Při tvorbě otázek dotazníkového šetření byla inspirací práce „Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004“ (Kalousková a kol., 2004).

cílovými skupinami: nejvíce z nich pracuje s osobami se zdravotním postižením (7), dále se objevují organizace zaměřující se na práci s rodinou, dětmi a mládeží (5), v menším zastoupení jsou organizace pracující se seniory s osobami se závislostním chováním cizinci a azylanty, lidmi bez domova a s onkologickými pacienty. Předložená forma dotazníku je uvedena v Příloze č. 4.

Pokud bychom porovnali vnímání důležitosti kompetencí na základě našeho šetření v komparaci zaměstnavatelé versus studenti (tabulka 6), zjistíme, že nedochází k výrazným rozdílům, až na jednu položku, a tou byla „*kooperace*“. Zatímco zaměstnavatelé ji uvádějí jako druhou nejčastější, studenti ji zařadili až na sedmé místo. Tento poznatek považujeme za vhodný k další diskuzi, a to zejména na základě skutečnosti, že v oblasti sociální práce je velmi hojně uplatňován systém kolaborativní práce v rámci multidisciplinárních týmů. Pro zaměstnavatele je dokonce „*kooperace*“ důležitější než komunikace, kterou studenti považují za jednu z nejdůležitějších kompetencí v zaměstnání sociálního pracovníka. Z tabulky 6 je také jasné, že studenti si ve větší míře uvědomují, jaké kompetence k výkonu profese sociálního pracovníka potřebují.

Tabulka 6: Hodnocení důležitosti kompetencí v profesi sociálního pracovníka (2019)

Pořadí	Důležitost kompetencí v zaměstnání dle zaměstnavatelů (2019)	Důležitost klíčových kompetencí v zaměstnání dle studentů (2019)
1.	Zodpovědnost	Schopnost řešit problémy, komunikace
2.	Kooperace, schopnost řešit problémy	Zodpovědnost
3.	Komunikace, samostatnost	Samostatnost
4.	Schopnost přemýšlet	Schopnost přemýšlet
5.	Ochota učit se	Ochota učit se
6.	Kreativita	Výkonnost
7.	Výkonnost, schopnost zdůvodňovat, schopnost hodnotit	Kooperace
8.		Schopnost hodnotit
9.		Schopnost zdůvodňovat
10.		Kreativita

Zdroj: vlastní zpracování dle Kašpárkové (2019)

Z tabulky 7 lze vyvodit, že studenti ve vzorku z roku 2021 vnímají „*komunikaci*“ při výkonu pracovní činnosti v sociální oblasti jako nejdůležitější

ze všech klíčových kompetencí, neboť je zaznamenána na 1. místě. Lze také pozorovat, že klíčové kompetence jako „výkonnost“, „schopnost zdůvodňovat a hodnotit“ studenti nevnímají jako příliš důležité. „Kreativita“ je však u studentů vnímána jako ze všech nejméně důležitá pro práci v sociální oblasti.

Tabulka 7: Hodnocení důležitosti kompetencí v profesi sociálního pracovníka (2021)

Pořadí	Důležitost klíčových kompetencí v zaměstnání dle studentů (2021)
1.	Komunikace
2.	Přijímání odpovědnosti
3.	Schopnost přemýšlet
4.	Řešení problémů
5.	Schopnost učit se
6.	Samostatnost
7.	Kooperace
8.	Výkonnost
9.	Schopnost hodnotit
10.	Schopnost zdůvodňovat
11.	Kreativita

Zdroj: vlastní zpracování dle Kopalové (2022)

Ve výzkumném šetření v roce 2021 nás také zajímal názor zaměstnavatelů. Mnozí z nich se ovšem stále potýkali s nepříznivou situací způsobenou pandemií covidu-19, která byla zejména v organizacích sociálního zaměření složitá. Počet získaných odpovědí byl natolik nízký, že nám toto neumožnilo vytvářet konkrétní pořadí. Mnozí ze zaměstnavatelů projevíli zájem podílet se na dalších šetřeních, což vnímáme jako pozitivní zpětnou vazbu.

Při porovnání toho, na jaké klíčové kompetence zaměstnavatelé kladou důraz při přijímání pracovníků a jaké klíčové kompetence požadují zaměstnavatelé v nabídkách práce, je patrný značný rozdíl. Nejvíce zaměstnavatelů (21 inzerátů) požaduje v nabídkách práce komunikaci, kdežto při identifikaci požadavků při získávání a výběru nových pracovníků zaměstnavatelé kladou důraz na komunikaci nejméně. Důvodem je pravděpodobně to, že komunikace, jako jedna z kompetencí, je pro výkon sociální práce považována za žádoucí automaticky, podobně jako kooperace, kdy sociální pracovník je často členem

multidisciplinárního týmu, a musí mít tedy schopnost kooperativního chování a jednání. Pro nás jako vzdělavatele je zajímavá informace, že studenti mají méně rozvinutou kreativitu jako celek, zatímco zaměstnavatelé ji považují za velmi důležitou (dotazníkové šetření).

Výsledky šetření nelze zobecňovat na celou oblast sociální práce, uváděné skutečnosti jsou ovlivněny regionálními podmínkami, počtem respondentů, strukturou cílových skupin, strukturou studijního programu, osobnostní vybaveností respondentů, zkušeností zaměstnavatelů a dalšími jevy a faktory, které sice mohou mít druhotný význam, ovšem při kumulaci mohou výrazně ovlivnit popisovaná získaná data. Podle Národního informačního centra pro mládež patří mezi nejdůležitější kompetence na trhu práce komunikativnost, znalost cizích jazyků, schopnost učit se, schopnost práce v týmu, řešení problémů, numerické aplikace a informační technologie (Borovská, 2017). Webový portál Infoabsolvent (2019) uvádí, že na uchazeče s vysokoškolským vzděláním, kromě předchozích zmíněných kompetencí, je kladen důraz ještě na schopnost nést zodpovědnost, schopnost rozhodovat se a zběhlost v zacházení s informacemi. Každý zaměstnavatel si sám identifikuje a stanovuje, jaké odborné požadavky bude po zaměstnancích požadovat. Ty se odvíjejí od jednotlivého druhu práce (Veteška & Tureckiová, 2001). Požadavky na kvalitního sociálního pracovníka mohou tedy vypadat různě, mohou se odvíjet například podle druhu služby, cílové skupiny, cíle poskytovatele, promítají se do nich i potřeby klientů a osobní profesní cíle sociálních pracovníků (Kašlíková & Sýkorová a kol., In Elichová 2017). Někteří zaměstnavatelé se snaží navazovat kontakt se studenty již během doby studia za účelem „vytváření“ jejich kompetencí (Veteška & Tureckiová, 2001), což bylo potvrzeno i dotazníkovým šetřením. Kredátus (In Elichová, 2017) uvádí, že pouze vzdělání ze studenta a absolventa sociální práce profesionála nikdy neudělá. Aby se stal profesionálem, musí umět propojit teorii s praktickým poznáním a současně by měl mít správný soubor schopností, dovedností a vlastností, tedy kompetencí.

Určitým problémem zaměstnavatelů je to, že nejednotně vnímají a rozlišují jednotlivé požadované znalosti a dovednosti, někteří považují určité za samozřejmou součást profesní výbavy, někteří se snaží je více specifikovat. Tato skutečnost může být způsobena odlišnými zkušenostmi, profesní rutinou, osobnostním charakterem a iniciativou odpovědných pracovníků. Může se i jednat o fenomén přeceňování či podceňování konkrétních požadavků. I Elichová (2017) se ve svém šetření setkala s tím, že zaměstnavatelé vyžadují od budoucích zaměstnanců řidičské oprávnění. V minulých dobách byl běžný „služební řidič“, takže dovednost řídit nebyla vždy tou vyžadovanou. Právě bez řidičského oprávnění se už většina sociálních pracovníků (nejen

pracujících v terénu) neobejde a přidělovat „neřídícímu“ sociálnímu pracovníkovi řidiče je značně neekonomické a nereálné.⁹

„Studentské šetření“ ukazuje, že studenti si jsou vědomi svých vlastních možností a úrovně dosažení jednotlivých klíčových kompetencí, to, že se kreativita umístila na posledním místě, je pro nás zajímavé zjištění.

S konkrétním pracovním místem jsou spojeny specifické techniky práce, vědomosti a zručnosti, jejichž osvojením můžeme dospět k profesionalizaci. S profesionalizací souvisí částečně i hodnocení klíčových kompetencí studenty, resp. nižší hodnocení např. ve schopnosti přemýšlet, zdůvodňovat a hodnotit. Dobrý sociální pracovník se musí tyto dovednosti naučit, i když je omezen dalšími faktory.

Naše šetření a uváděné skutečnosti směřují k faktu, že pro každého jedince je méně náročné se něco naučit z paměti než u toho přemýšlet a hledat a spojovat si souvislosti. To pak může vést k tomu, že studenti nejsou schopni zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, ale i výsledky práce druhých. Nemusí to být jen o nedostatku příležitosti k rozvoji, ale také o tom, že se tyto klíčové kompetence mohou zdát studentům nepotřebné či nijak nevyužitelné v praxi, a proto se v nich nezdokonalují a tím pádem může vzniknout i bariéra v kreativním myšlení. Otázkou je, do jaké míry právě nastavení sociálního systému a legislativy umožňuje pracovníkům být kreativní. Uplatnění kreativity při řešení konkrétních případů nemusí být vždy ze strany zákona a vedení organizace vnímáno jako žádoucí a použitelné řešení. Na druhou stranu však toto může zaměstnancům přinášet určitý pocit bezpečí, tzn. že pokud jednáme podle zákona, jednáme správně. Současně mohou někteří zaměstnanci řešit dilema, jak se správně zachovat, jestli se zachovat jako profesionál (dle toho, jak se chovat mám a jak to vyžaduje pracovní okolí), nebo jako laik a využít „zdravý selský rozum“ (profesionalizace x deprofesionalizace).

⁹ Setkali jsme se i organizací, která nejen vyžadovala ŘP, ale výpis z karty řidiče. Pokud by byl počet trestných bodů vysoký, znamenalo by to pokles zájemce o práci v celkovém pořadí žebříčku přijetí.

9 IDENTIFIKACE KOMPETENČNÍHO RÁMCE V PROSTŘEDÍ PRAXE

Ústředním tématem knihy je problematika vnímání kompetencí, resp. definuje kompetence, které jsou nezbytné k podávání efektivního výkonu na daném pracovním místě. Mnohé již realizované výzkumy a šetření dostatečně prokazují přímou souvislost se vzděláváním a vlastní způsobilostí k vykonávané práci (kompetence). I z tohoto důvodu nás zajímalo, jaká je situace v běžné praxi, resp. z pohledu sociálních pracovníků institucí, kde absolvuji praxe studenti studijního programu Sociální politika a sociální práce.

Samotnému šetření předcházela řada přípravných kroků, kdy bylo při identifikaci potřebné způsobilosti využito široké spektrum metod používaných i v rámci personálních činností. Z důvodu získání co nejširšího rozhledu a relevantních dat byla využita kombinace různých metod, na které pak navázala aplikace kvantitativního způsobu šetření. Současně jsme vycházeli ze sekundární analýzy již zpracovaných dat, které byly publikovány v odborné literatuře (Bogo 2010, Mlčák 2005, Havrdová 1999) a staly se základem pro tvorbu otázek (vlastní design šetření je uveden v kapitole 7.2).

V rámci přípravné fáze jsme zvolili analýzu dokumentů, kdy jsme měli k dispozici popis a specifikaci pracovních míst z pracovišť, kde nachází sociální pracovník uplatnění. Z těchto materiálů jsme vycházeli při volbě základních kompetenčních rámců. Hlavní oblastí zájmu těchto dokumentů byly zejména specifické požadavky – tzn. požadavky na pracovníka optikou jeho kompetence v komparaci s nároky požadované pracovní pozice.

V přípravné fázi proběhlo několik fokusních rozhovorů formou panelové diskuse s odborníky (vedoucí pracovníci organizací praxe, kolegové zajišťující organizaci praxi na KSP FSE UJEP), kdy jsme se snažili identifikovat na základě jejich názorů kompetenční rámec, tzn. které kompetence jsou považovány za „ideální“ pro pracovníka v sociální oblasti. Na základě analýzy dat z těchto rozhovorů jsme vytvořili určité okruhy, jejichž výsledná podoba byla konkretizována v dotazníku, který byl v konečné podobě použit.

V rámci přípravného šetření byly využívány následující techniky: studium literatury, studium sekundárních dokumentů – popis a specifikace pracovních míst, rozhovory s experty, rozhovory se samotnými pracovníky na platformě metody BEI. Všechny takto získané informace a datové základny byly použity při konstrukci vlastního dotazníku. Základní vstupní otázkou bylo, jaké pracovní činnosti sociální pracovníci nejčastěji vykonávají. Dále nás zajímalo, jak hodnotí respondenti provázanost vzdělávacího systému a požadavků praxe. Pro identifikaci

kompetenčního rámce jsme se zaměřili na to, jaké dovednosti, znalosti, vědomosti a další charakteristiky vnímají jako důležité pro výkon své práce. Cílem šetření byla tedy identifikace kompetenčních rámců prezentovaných subjektivně vnímanými obsahy pracovních míst zastupovaných vymezenými pracovními činnostmi. To vše v kontextu vzdělávání v organizaci a práci s dilematy.

Z analýzy dat v přípravné fázi šetření vyplynulo, že specifické způsobilosti se týkají pouze malého vzorku respondentů. Z toho důvodu nebyly kompetence vůči cílovým skupinám obsahem dotazníkového šetření.

Vlastní šetření probíhalo v roce 2016, pro splnění výzkumných otázek byla zvolena dotazníková metoda a metoda rozhovorů. Dotazníky byly rozesílány elektronicky, některé osobně, respondenty byli pracovníci pracovišť, kde naši studenti realizují své povinné praxe.¹⁰ Vzhledem k počtu respondentů jsou veškeré četnosti, pokud není uveden jinak, uvedeny v absolutních počtech. Vzorek byl volen strategií nepravděpodobnostního účelového výběru.

Základní charakteristiky odpovídaly vstupním předpokladům. Z hlediska pohlaví dotazník vyplnilo 6 mužů a 101 žen, což koresponduje s celkovou situací v sociální sféře, kde pracuje převážné procento žen. Pokud bychom měli vymezit další demografické a sociální aspekty, tak nejpočetnější kategorií tvořili pracovníci ve věku 41 a více – 44 respondentů, kategorie do 30 let byla zastoupena 36 osobami, od 30 do 40 let to bylo 27 účastníků. V oblasti vzdělání je v našem souboru již jasně plněný požadavek týkající se vzdělanostního stupně sociálních pracovníků dle příslušné legislativy, a proto mezi nejčteněji zastoupenou skupinu patří absolventi s bakalářským stupněm vzdělání (58), poté s magisterským (19). U osob se vzděláním magisterským se většinou jednalo o osoby na středních či vyšších manažerských pozicích. V běžné praxi je toto vzdělání plně funkční a postačující a rozložení zastoupení v jednotlivých stupních maximálního dosaženého vzdělání odpovídá požadavkům praxe. Středoškolské nebo vyšší odborné vzdělání uvedlo 30 osob. Tito participant si dle doplňujících informací potřebnou kvalifikaci doplňují. Spíše informativní je struktura podle praxe v oboru sociální sféry, kde je rozložení víceméně rovnoměrné: do tří let se jednalo o 33 respondentů, od 4 do 10 let praxe 35 osob a nad 11 let praxe to bylo 37 participantů (2 osoby tento údaj neuvedly).

¹⁰ Dotazníky byly elektronickou formou zaslány 48 pracovištím uvedeným v databázi poskytovatelů praxí. Tato databáze byla zpracována v rámci projektu ESF INUL – Inovace studijního oboru sociální práce v roce 2012 a je průběžně aktualizována a doplňována o další subjekty, současně její vytvoření bylo jedním z cílů projektu INUL a podmínkou jeho efektivní realizace v rámci indikátoru udržitelnosti. Celková návratnost byla 107 dotazníků, protože na pracovištích ho mohlo vyplnit více pracovníků na podobném pracovním místě.

Počet let praxe částečně koresponduje s věkovým rozpětím, kdy je vysoce pravděpodobné, že praxe 11 a více let bude náležet pracovníkům ve věkovém rozpětí 41 a více.

Data byla zpracovávána statistickými metodami, a to za pomoci programu SPSS. Další fází, která již ovšem není součástí této práce, je porovnání výsledků a analýza dat z prostředí slovenské sociální práce, kdy stejný dotazník byl distribuován prostřednictvím Slovenské profesní komory sociálních pracovníků.

Všechny tři dále uváděné funkčně propojené oblasti byly zpracovány stejným způsobem založeným na:

1. využití jednofaktorové analýzy rozptylu (test ANOVA) porovnávající střední hodnoty,
2. využití dvou neparametrických testů: Friedmanova testu a Kendallova W testu,
3. využití Spearmanových koeficientů pořadové korelace, kdy hladina významnosti byla určena na 0,05.

V dalším zpracování nejsou už tyto metody dále podrobně uváděny. Dalším krokem byla faktorová analýza, v jejímž rámci jsme využili přístup rotovaného šetření.

Pro potřeby šetření je zajímavá i struktura pracovišť respondentů, resp. cílových skupin, se kterými respondenti pracují. Zde jsme se proto doptávali, s jakými cílovými skupinami respondenti pracují. Bylo patrné, že ne všichni respondenti dokázali cílovou skupinu jasně specifikovat a identifikovat, někdy ztotožňovali cílovou skupinu s institucí poskytující sociální služby či se samotnou náplní práce, aniž by blíže identifikovali cílovou skupinu. V některých případech, vzhledem k multiplikačnímu efektu sociální práce, docházelo ke kumulaci cílových skupin, kdy samotná cílová skupina byla doplněna obsahem práce či skupinou znevýhodněných klientů. Občas se respondenti uchýlili k vymezení sociální služby. Protože se jedná o velmi různorodé zaměření, není záměrně uváděn počet jednotlivých cílových skupin (abecední řazení).

- azylový dům pro matky s dětmi,
- cizinci, azylant, imigranti,
- děti a mládež do 26 let,
- drogově závislí (rodiny, uživatelé drog),
- dlouhodobě nezaměstnaní (dle věku),
- gambleři, alkoholici, pracovníci v sexbyznysu,
- oběti trestné činnosti,
- osoby bez přístřeší (bezdomovci),
- osoby ohrožené sociální exkluzí,
- osoby přicházející z výkonu trestu odnětí svobody,

- osoby s chronickým duševním onemocněním,
- osoby s mentálním postižením (děti, dospělí, práce s rodinou),
- osoby se zdravotním postižením (děti, dospělí, senioři, rodiny či osoby pečující o tyto osoby),
- osoby v hmotné nouzi,
- osoby v krizi bez omezení věku,
- osoby zasažené sociální exkluzí,
- pečující osoby (pěstouni, poručníci, děti svěřené do NRP),
- rodiny s dětmi (sociálně patologické jevy, příjemci sociálních dávek, ekonomické důvody),
- romské etnikum (rodiny, jednotlivci, děti),
- senioři (méně soběstační, se zdravotním či duševním handicapem).

Po bližší analýze dat a utvoření příbuzných skupin je možné tvrdit, že nejčastěji respondenti pracují s rodinami a dětmi, na druhém místě jsou cílovou skupinou senioři. Vždy ovšem byly uvedeny i bližší charakteristiky klientské skupiny. Fakticky se jednalo o ucelený výčet všech sociálních skupin, se kterými sociální práce pracuje.

Pro posouzení fungování je důležitá forma zajištění sociální služby či výkonu sociální práce. Zajímala nás právní forma organizace, kde oslovení respondenti pracují. Zde jsme opět museli přistoupit ke kategorizaci, jelikož respondenti ne vždy uváděli oficiálně používaný a legislativně ukotvený název právní formy svého zaměstnavatele.

Tabulka 8: *Právní forma organizace respondentů*

Státní správa a samospráva (státní úřady, městské úřady, obecní úřady, statutární města: magistráty atd., obce s přenesenou působností, státní služba, státní správa . . .)	55
Příspěvkové organizace, spolek (blíže neurčeno), státní podnik, soukromá zařízení . . .	23
Neziskové organizace (neziskové organizace, obecně prospěšné organizace)	15
Církevní organizace	14

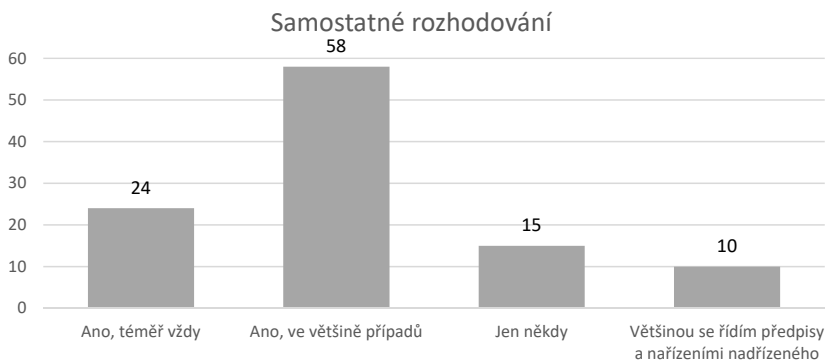
Zdroj: vlastní zpracování

S právní formou úzce souvisí atmosféra na pracovišti, snažili jsme se současně zabývat atmosférou na pracovišti, která je nedílnou součástí sociálně psychologických podmínek. Podle dostupných poznatků můžeme tvrdit, že spokojenost pracovníka se svým pracovištěm, resp. s prací (zaměstnáním) na současném pracovišti může korelovat s jeho pracovním výkonem

a organizační kulturou instituce/organizace. Respondenti mohli volit odpovědi na škále 1–4 (1 = velmi spokojen, 4 = velmi nespokojen). Průměrná odpověď byla 1,9, což znamená, že respondenti jsou spíše spokojeni.

Pro část respondentů je důležitou součástí práce i možnost rozhodování – autonomie. Ve většině případů (58) se mohou pracovníci rozhodovat samostatně, což je velmi dobrý výsledek svědčící pro důvěru na pracovišti, resp. důvěru v kompetentní jednání konkrétního pracovníka.

Obrázek 9: Možnost samostatného rozhodování



Zdroj: vlastní zpracování

Stěžejní částí šetření bylo vymezení jednotlivých kompetencí. Ty byly rozděleny do tří funkčně propojených oblastí (1. oblast pracovní náplně, 2. oblast pracovní způsobilost, 3. oblast dilemat). Čtvrtá, relativně samostatná oblast byla zaměřena na problematiku profesního vzdělávání.

9.1 Oblast pracovní náplně

Oblast pracovní náplně celkově patří ke kategoriím, které jsou v organizacích vnímány odlišným způsobem. Tímto je myšleno, že ne všechny organizace pravidelně revidují a aktualizují obsahy pracovních náplní svých pracovníků. Je možné se setkat s velmi variabilními metodami zpracování od pouhého jednoduchého vymezení dle příslušné legislativní normy až k několikastránkovým dokumentům zpracovaným podle metod, které využíváme v rámci analýz pracovního místa (funkční analýza, ergonomická analýza, metoda PAQ, HAY

apod.). I proto jsme se snažili o zohlednění této situace a umožnili tak respondentům hlubší náhled na obsah práce své pracovní pozice (z hlediska obsahu).

Respondentům byla předložena baterie činností, které mají primární vztah k samotnému výkonu práce, tedy přímo se týkají obsahu vykonávané pracovní činnosti. Zde měli pracovníci ohodnotit, jaké činnosti jsou pro ně důležité. (*1 = rozhodující, 6 = minimální*). Výsledky jsou zpracovány v následující tabulce.

Tabulka 9: Průměrné hodnoty a rozptyly a položek na otázku: *Na škále ohodnoťte, jakou část své pracovní činnosti věnujete následujícím činnostem.*

	Průměr	Rozptyl
k3a – práce s klientem	1,80	1,59
k3b – administrativa	1,64	0,83
k3c – řešení právních záležitostí	3,66	2,51
k3d – organizační záležitosti	3,14	2,28
k3e – řízení lidí	3,13	3,25
k3f – řízení projektů	4,12	3,79
k3g – ekonomické zajištění organizace	4,05	3,29
k3h – vzdělávání	3,39	2,22
k3i – spolupráce s veřejnými institucemi	2,54	1,56
k3j – plánování práce	2,46	2,17
k3k – psaní projektů	4,28	3,96
k3l – práce s daty	2,83	2,42
k3m – realizace soc. výzkumů	4,23	2,06
k3n – spolupráce s odbornou veřejností	3,58	2,64
k3o – komunikace s veřejností a médii	4,15	3,07

Zdroj: *vlastní zpracování*

Testování prokázalo statisticky významné rozdíly. Z hodnot jednotlivých průměrů je vidět, že nejpodstatnější část pracovní doby respondenti věnují činnostem „*administrativa*“, „*práce s klientem*“, a naopak nejméně se věnují činnostem „*psaní projektů*“, „*realizace sociálních výzkumů*“, „*komunikace s veřejností a médii*“ a „*řízení projektů*“. U činností „*ekonomické zajištění organizace*“, „*psaní projektů*“ a „*realizace sociálních výzkumů*“ nejvíce respondentů odpovědělo, že je nevykonává vůbec. Naopak „*administrativu*“ do určité míry vykonávají všichni respondenti, stejně jako „*práce s klientem*“.

Z hodnot rozptylů je vidět, že nejvíce se respondenti shodovali v odpovědích na otázku týkající se činnosti „*administrativa*“, což je možné hodnotit jako společnou charakteristiku sociálních pracovníků. V úrovni jednoty odpovědí následují činnosti „*spolupráce s veřejnými institucemi*“ a „*práce s klientem*“. Naopak nejrozporněji respondenti odpovídali na otázky týkající se činnosti „*psaní projektů*“ a „*řízení projektů*“.

Vedle prostých četností činností nás zajímaly i vztahy mezi nimi. Pro další zpracování (faktorová analýza) bylo nutné analyzovat i vztahy mezi jednotlivými činnostmi. Jako podklad pro další šetření jsme zjišťovali závislosti mezi jednotlivými položkami. K tomuto účelu jsme použili jeden z neparametrických způsobů, a to Spearmanovu korelaci. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 10: Vztahy mezi pracovními činnostmi (Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05)

Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05															
	k3a	k3b	k3c	k3d	k3e	k3f	k3g	k3h	k3i	k3j	k3k	k3l	k3m	k3n	k3o
k3a	1,00	0,13	0,19	-0,18	-0,26	-0,01	-0,11	0,04	0,31	0,11	-0,11	-0,05	0,05	0,10	-0,06
k3b	0,13	1,00	0,07	0,10	0,03	-0,06	-0,09	0,12	0,30	0,27	-0,14	0,25	-0,25	0,13	-0,02
k3c	0,19	0,07	1,00	0,21	0,10	0,09	0,10	0,20	0,28	0,19	0,14	0,00	0,13	0,20	0,16
k3d	-0,18	0,10	0,21	1,00	0,66	0,27	0,26	0,15	0,22	0,22	0,23	0,24	0,24	0,26	0,43
k3e	-0,26	0,03	0,10	0,66	1,00	0,47	0,45	0,23	0,03	0,21	0,33	0,13	0,25	0,27	0,50
k3f	-0,01	-0,06	0,09	0,27	0,47	1,00	0,71	0,25	-0,05	0,10	0,80	0,09	0,34	0,15	0,37
k3g	-0,11	-0,09	0,10	0,26	0,45	0,71	1,00	0,30	-0,08	0,18	0,62	0,12	0,29	0,11	0,43
k3h	0,04	0,12	0,20	0,15	0,23	0,25	0,30	1,00	0,32	0,46	0,15	0,18	0,16	0,06	0,22
k3i	0,31	0,30	0,28	0,22	0,03	-0,05	-0,08	0,32	1,00	0,46	-0,09	0,23	0,17	0,44	0,13
k3j	0,11	0,27	0,19	0,22	0,21	0,10	0,18	0,46	0,46	1,00	0,05	0,36	0,18	0,33	0,26
k3k	-0,11	-0,14	0,14	0,23	0,33	0,80	0,62	0,15	-0,09	0,05	1,00	0,02	0,33	0,11	0,33
k3l	-0,05	0,25	0,00	0,24	0,13	0,09	0,12	0,18	0,23	0,36	0,02	1,00	0,19	0,25	0,22
k3m	0,05	-0,25	0,13	0,24	0,25	0,34	0,29	0,16	0,17	0,18	0,33	0,19	1,00	0,43	0,50
k3n	0,10	0,13	0,20	0,26	0,27	0,15	0,11	0,06	0,44	0,33	0,11	0,25	0,43	1,00	0,51
k3o	-0,06	-0,02	0,16	0,43	0,50	0,37	0,43	0,22	0,13	0,26	0,33	0,22	0,50	0,51	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že nejsilnější přímá závislost je mezi odpověďmi k3d–k3e (*organizační záležitosti – řízení lidí*), k3e–k3o (*řízení lidí a komunikace s veřejností a médii*), k3f–k3g (*řízení projektů a ekonomické zajištění organizace*), k3f–k3k (*řízení projektů a psaní projektů*), k3g–k3k (*ekonomické zajištění organizace a psaní projektů*), k3m–k3o (*realizace sociálních výzkumů a komunikace s veřejností a médii*) a k3n–k3o (*spolupráce s odbornou veřejností a komunikace s veřejností a médii*). To znamená, že v těchto případech platí, že čím více respondent věnuje pracovního času jedné činnosti z uvedených dvojic, tím více se věnuje i druhé činnosti z dané dvojice.

V tabulce jsou označeny i dvě statisticky významné nepřímé závislosti, a to mezi otázkami k3a–k3e (*práce s klientem a řízení lidí*) a k3b–k3m (*administrativa a realizace sociálních výzkumů*). To znamená, že v těchto případech platí, že čím více respondent věnuje pracovního času jedné činnosti z uvedených dvojic, tím méně se věnuje druhé.

Abychom získali další potřebná data, nabídli jsme respondentům možnost doplnit výše uvedené o další, pro ně důležitá data doplňující baterii odpovědí. Zde se opět jasně projevila negenerická povaha pracovních úkolů, vyplývající ze specifické náplně pracovního místa, a částečně i neschopnost či nemožnost zařadit další pracovní povinnosti do výše uvedeného výčtu. Mezi nejčastěji uváděné činnosti respondenti zařadili:

- tvorbu metodik,
- sebevzdělávání a vzdělávání druhých,
- statistiku,
- hodnocení pracovního výkonu,
- individuální plánování,
- docházení za klienty,
- řízení – dopravu za klientem,
- poradenství,
- zprostředkování kontaktu,
- přípravu finančních dokladů a podkladů,
- fundraising,
- šetření v rodinách, šetření v terénu,
- zaučování nových pracovníků, praktikantů, dobrovolníků,
- zdravotně hygienický servis,
- účetnické práce,
- týmovou spolupráci,
- přestavbu objektu.

Zhruba třetina respondentů (36) uvedla, že další pracovní povinnosti nevykonává či si není vědoma toho, že by je vykonávala, nebo je vnímali jako

samozřejmě součástí úkolů pracovní povahy. Pokud blíže rozebereme výše uvedené „nadpracovní“ činnosti z hlediska vnímání respondentů, je možné tvrdit, že většinu z nich lze zařadit do práce s klientem či klienty (poradenství, zprostředkování kontaktu, šetření v rodinách, v terénu, individuální plánování, řízení jako prostředek dopravy za klientem, zdravotně hygienický servis).

Pro potvrzení našich předpokladů jsme využili i další metody zpracování dat, konkrétně faktorovou analýzu. Bylo extrahováno pět faktorů, celkově vyčerpávajících 69 % variací.

Tabulka 11: *Tabulka vlastních čísel*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,389	29,258	29,258	4,389	29,258	29,258
2	2,254	15,024	44,282	2,254	15,024	44,282
3	1,411	9,406	53,688	1,411	9,406	53,688
4	1,254	8,360	62,048	1,254	8,360	62,048
5	1,031	6,873	68,921	1,031	6,873	68,921
6	,954	6,362	75,283			
7	,719	4,793	80,076			
8	,659	4,392	84,468			
9	,521	3,472	87,939			
10	,477	3,182	91,122			
11	,421	2,809	93,930			
12	,333	2,219	96,149			
13	,245	1,634	97,784			
14	,228	1,523	99,306			
15	,104	,694	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Zdroj: *vlastní zpracování*

Tabulka s faktorovými zátěžemi po rotaci – tučně vyznačeny nejvyšší zátěže pro každou ze sledovaných proměnných.

Tabulka 12: Faktorové zátěže po rotaci

	Component				
	1	2	3	4	5
k3a	-,176	-,337	,045	,709	,122
k3b	-,025	,125	,329	,174	-,747
k3c	,143	,227	,023	,703	-,153
k3d	,185	,831	,062	-,030	-,075
k3e	,388	,744	,092	-,171	,010
k3f	,914	,204	,092	-,012	,050
k3g	,871	,163	,140	-,026	,024
k3h	,333	-,079	,676	,063	,027
k3i	-,092	,120	,688	,321	-,067
k3j	,071	,116	,814	,035	-,035
k3k	,883	,177	-,011	,017	,071
k3l	,017	,245	,597	-,237	,008
k3m	,143	,364	,275	,161	,695
k3n	-,087	,517	,343	,411	,240
k3o	,243	,647	,239	,224	,320

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 13 iterations.

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že dominantní je první faktor, který vyčerpává téměř 30 %. Je sycen proměnnými k3f (*Řízení projektů*), k3g (*Ekonomické zajištění organizace*) a k3k (*Psaní projektů*). Druhý faktor má poloviční vyčerpanost oproti prvnímu faktoru s proměnnými k3d (*Organizační záležitosti*), k3e (*Řízení lidí*), k3n (*Spolupráce s odbornou veřejností*) a k3o (*Komunikace s veřejností a médii*). Třetí faktor vyčerpává cca 9 % a je sycen k3h (*Vzdělávání*), k3i (*Spolupráce s veřejnými institucemi*), k3j (*Plánování práce*) a k3l (*Práce s daty*). Čtvrtý faktor je sycen k3a (*Práce s klientem*) a k3c (*Řešení právních záležitostí*). Pátý je sycen k3b (*Administrativa*) a k3m (*Realizace sociálních výzkumů*). Rozdíl mezi třetím, čtvrtým a pátým faktorem již není tak výrazný.

V rámci interpretace faktorů můžeme usuzovat, že první faktor lze charakterizovat jako projektové řízení, tedy činnosti vyžadující znalosti z oblastí, které souvisí s ekonomicko organizačními procesy probíhajícími v rámci organizace – nejedná se o klasicky prováděnou sociální práci, ale o činnosti, které ji bezprostředně provázejí a umožňují její realizaci v rámci finančního zabezpečení a oblasti řízení. Druhý faktor bychom mohli označit jako práce s lidmi, jelikož ve všech třech souvisejících skutečnostech nalezneme společného jmenovatele, kterým je právě zmiňovaný lidský faktor. Čili se bude jednat o kompetence, které mají přímou souvislost ne s prací s klienty, ale se zaměstnanci či zainteresovanou veřejností vůbec. Třetí faktor lze charakterizovat jako vlastní výkon práce, protože slučuje činnosti, které bezprostředně souvisí s vlastní pracovní aktivitou, kdy zaměstnanec nejen že je nucen se pravidelně vzdělávat, ale současně aktivizovat své další kompetence, které mu pomáhají při realizaci pracovního procesu a souvisí s obsahem pracovního místa (náplní práce). Čtvrtý faktor můžeme souhrnně nazvat jako vlastní práce s klientem, kdy v poměrně vysoké míře vlastní problém klienta souvisí i s legislativní problematikou v širším slova smyslu (nejen např. problematika dávek, ale i trestná činnost, veřejné zdraví apod.). Pátý faktor bychom identicky pojmenovali jako jednu z činností, kde jsme zjistili určitou závislost, a to administrativa, která jde ruku v ruce s vytvářením různých šetření a další byrokratickou zátěží spojenou s výkonem samotného pracovního místa.

Můžeme tedy podle charakteristiky faktorů vyčlenit tři skupiny pracovníků podle uváděných činností, a to: manažeři, vedoucí pracovníci v prvoliniovém stupni řízení a pracovníci, v jejichž obsahu popisu pracovní činnosti je konkrétní výkon práce – sociální pracovníci. Současně je nutné vnímat výše uvedené výsledky jako základní a prvotní rozdělení. Jednotlivé uvedené činnosti se navzájem prolínají, nelze jednoznačně vymezit konkrétní druhy a náplně činnosti, resp. jasně omezit vykonávané obsahy práce jen pro výše vymezené funkční pracovní pozice. Velmi často dochází k prolínání činnosti, my vymezujeme jen ty dominantní.

9.2 Oblast pracovní způsobilosti

Pracovní způsobilost je identifikována jako osobní předpoklady jedince pro výkon konkrétního pracovního místa. Je tedy vázána k určité profesi. Zaměřili jsme se na jednu ze složek pracovní způsobilosti, a to odbornou pracovní způsobilost, která je ovšem provázena i psychickou a fyzickou způsobilostí (toto v našem šetření nebylo zohledňováno). V této oblasti jsme se snažili

o identifikaci subjektivně pocíťovaných pracovních způsobilostí (kompetencí) v rámci požadovaného kompetentního rámce. Respondenti měli určit, jaké dovednosti ve své práci využívají, jaké považují za důležité a jak vnímají své silné a slabé stránky ve vztahu k výkonu pracovní činnosti. Při identifikaci a vymezení možných variant jsme vycházeli ze Standardů, které jsou pro výkon sociální práce jasně specifikované příslušnými legislativními normami. Také jsme využili informací a skutečností z výzkumných rozhovorů, které byly realizovány v rámci pilotáže šetření.

9.2.1 Využívané pracovní dovednosti

Východiskem bylo vymezení dovedností, které pracovníci v práci využívají. V rámci hodnocení bylo možné využít škály 1 = často, 6 = vůbec ne. Nejprve jsme porovnali úroveň odpovědí jednotlivých otázek z této skupiny.

Tabulka 13: *Průměrné hodnoty a rozptyly položek na otázku: Na škále ohodnoťte, jaké následující dovednosti ve své práci využíváte.*

	Průměr	Rozptyl
k8a – prezentace výsledků své práce	3,40	2,83
k8b – jazykové znalosti	5,01	1,69
k8c – znalost informatiky	2,39	1,92
k8d – tvorba individuálních plánů	2,64	4,65
k8e – využívání nových metod soc. práce	2,83	2,71
k8f – znalost různých kultur	3,30	2,68
k8g – psychologické přístupy	2,35	2,00
k8h – znalost z metod výzkumů	4,30	2,42
k8i – právní znalosti	2,38	1,71
k8j – komunikační dovednosti	1,17	0,46
k8k – analýza a interpretace dat	3,52	2,48
k8l – znalosti z informatiky	2,48	2,35
k8m – znalosti metod sociální práce	1,80	1,12

Zdroj: vlastní zpracování

Z hodnot jednotlivých průměrů je vidět, že respondenti nejvíce využívají „komunikační dovednosti“ a „znalost metod sociální práce“. Naopak nejméně využívají „jazykové znalosti“ a „znalosti z metod výzkumů“. Z hodnot rozptylů můžeme usoudit, že nejednotnější jsou respondenti v pohledu na schopnosti „komunikačních dovedností“, případně i „znalosti metod sociální práce“. Naopak nejrozporněji odpovídali respondenti ve variantě týkající se schopnosti „tvorba individuálních plánů“.

Pokud pohlédneme na odpovědi zaměřené na využívání dovedností jako na hodnocení jednotlivých využívaných dovedností několika hodnotitelů (= respondenty), zajímá nás shoda těchto hodnotitelů.

Jako podklad pro další šetření jsme opět zjišťovali závislosti mezi jednotlivými položkami. K tomuto účelu jsme použili Spearmanovu korelaci. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 14: Vztahy – využívané pracovní dovednosti. (Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05)

Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05													
	k8a	k8b	k8c	k8d	k8e	k8f	k8g	k8h	k8i	k8j	k8k	k8l	k8m
k8a	1,00	0,28	0,23	0,26	0,32	0,27	0,33	0,40	0,09	0,08	0,21	0,16	0,15
k8b	0,28	1,00	0,00	0,16	0,11	0,23	0,07	0,25	0,17	0,01	0,17	0,01	-0,05
k8c	0,23	0,00	1,00	0,21	0,10	0,17	0,12	0,16	0,31	0,24	0,29	0,88	0,18
k8d	0,26	0,16	0,21	1,00	0,58	0,28	0,28	0,30	0,14	0,23	0,17	0,15	0,30
k8e	0,32	0,11	0,10	0,58	1,00	0,42	0,41	0,42	0,05	0,16	0,11	0,04	0,54
k8f	0,27	0,23	0,17	0,28	0,42	1,00	0,40	0,31	0,28	0,29	0,15	0,12	0,29
k8g	0,33	0,07	0,12	0,28	0,41	0,40	1,00	0,45	0,10	0,27	0,19	0,13	0,40
k8h	0,40	0,25	0,16	0,30	0,42	0,31	0,45	1,00	0,30	0,06	0,45	0,21	0,37
k8i	0,09	0,17	0,31	0,14	0,05	0,28	0,10	0,30	1,00	0,20	0,21	0,30	0,10
k8j	0,08	0,01	0,24	0,23	0,16	0,29	0,27	0,06	0,20	1,00	0,17	0,27	0,38
k8k	0,21	0,17	0,29	0,17	0,11	0,15	0,19	0,45	0,21	0,17	1,00	0,37	0,17
k8l	0,16	0,01	0,88	0,15	0,04	0,12	0,13	0,21	0,30	0,27	0,37	1,00	0,22
k8m	0,15	-0,05	0,18	0,30	0,54	0,29	0,40	0,37	0,10	0,38	0,17	0,22	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je vidět, že mezi otázkami této skupiny jsou poněkud slabší závislosti, než tomu bylo u pracovních činností (oblast pracovní náplně). Přesto většina závislostí vyšla jako významná. Nejsilnější přímá závislost se prokázala mezi dvojicemi k8c–k8l (*znalost informatiky a znalosti z informatiky*), ale silná závislost je i mezi dvojicemi k8d–k8e (*tvorba individuálních plánů a využívání nových metod sociální práce*) a k8e–k8m (*využívání nových metod sociální práce a znalost metod sociální práce*), případně pouze málo silné závislosti mezi k8g–k8h (*psychologické přístupy a znalosti z metod výzkumů*) a k8h–k8k (*znalosti z metod výzkumů a analýza a interpretace dat*).

V tomto bloku se nevyskytla žádná nepřímá závislost, což znamená, že pokud respondent využívá jednu z uvedených dovedností, využívá i druhou z dané dvojice.

Zde se mohli respondenti také volně vyjádřit a uvést dovednosti, které neodpovídaly výše uvedeným, ovšem považují je za využívané v rámci svého pracovního zařazení. V celkovém zastoupení se ovšem jednalo o statisticky nevýznamné veličiny z hlediska četnosti zařazení. Na úrovni hypotézy můžeme předpokládat, že vzhledem k jejich obsahovému vymezení je ostatní respondenti považují za samozřejmé a vyplývající z povahy práce. Může případně jít o dovednosti, které jsou specifické pro konkrétní typ pracovního zařazení (resp. pro práci se specifickou cílovou skupinou či v zařízení pro tuto specifickou cílovou skupinu). V některých případech je sporné i zařazení do kategorie „dovednosti“ (pokud budeme využívat terminologické ukotvení v rámci teoretické části této práce). Respondenti uváděli následující dovednosti: empatie (dle Elichové většina zaměstnavatelů považuje za naprosto předvídatelnou a automatickou dovednost v pomáhajících profesích), etika v sociální práci, komunikační dovednosti dle postižení klienta, sociální práce s celou rodinou, kulturní znalosti, celkový společenský přehled, zkušenosti z předchozích zaměstnání, zkušenosti z vlastní nezaměstnanosti a pobírání sociálních dávek, mediační techniky, plánování své práce z hlediska time managementu, psychologická zralost, odolnost vůči stresu, řešení konfliktů, zvládání rizikových situací s problémovými klienty.

Výše uváděné skutečnosti jsme potvrzovali dalšími metodami. Byly extrahovány čtyři faktory vyčerpávající 62,5 % varianci.

Tabulka 15: *Tabulka vlastních čísel*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,866	29,735	29,735	3,866	29,735	29,735
2	1,885	14,499	44,234	1,885	14,499	44,234
3	1,323	10,180	54,414	1,323	10,180	54,414
4	1,054	8,110	62,523	1,054	8,110	62,523
5	,935	7,189	69,713			
6	,813	6,257	75,970			
7	,745	5,727	81,697			
8	,641	4,932	86,629			
9	,536	4,125	90,754			
10	,501	3,856	94,610			
11	,333	2,560	97,170			
12	,251	1,931	99,101			
13	,117	,899	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis						

Zdroj: *vlastní zpracování*

Na další straně je tabulka s faktorovými zátěžemi po rotaci – tučně vyznačeny nejvyšší zátěže pro každou ze sledovaných proměnných.

Z tabulky na lze vyvodit, že první faktor vyčerpává téměř 30 % a je silně sycen proměnnými k8d (*Tvorba individuálních plánů*), k8e (*Využívání nových metod sociální práce*), k8g (*Psychologické přístupy*), k8h (*Znalosti z metod výzkumů*) a k8m (*Znalost metod sociální práce*). Druhý faktor vyčerpává cca 15 % a je sycen proměnnými k8c (*Znalost informatiky*), k8k (*Analýza a interpretace dat*) a k8l (*Znalosti z informatiky*). Třetí faktor je sycen proměnnými k8f (*Znalosti různých kultur*), k8i (*Právní znalosti*), k8j (*Komunikační dovednosti*). Čtvrtý faktor vyčerpáván cca 8 % a je sycen proměnnými k8a (*Prezentace výsledků své práce*) a k8b (*Jazykové znalosti*).

V případě identifikace faktorů lze tvrdit, že se jedná o dovednosti, které bezprostředně souvisí s vlastním výkonem profese – sociální práce –, tudíž

první faktor lze nazvat souhrnně jako znalosti v oblasti sociální práce orientované na klienta. Druhý faktor je silně zaměřen na zpracování dat a informací, tudíž by bylo možné ho interpretovat jako práce s daty jako celek. Třetí faktor je poměrně nehomogenní, protože slučuje zdánlivě nekomparativní dovednosti, můžeme ho nazvat jako znalostní a dovednostní, jelikož se týká aplikace vlastních znalostí a dovedností v konkrétních rámcích pracovního místa. Čtvrtý faktor se zaměřuje na výsledný produkt práce s klientem optikou komunikačních schopností (schopnost vyjadřování).

Tabulka 16: Faktorové zátěže po rotaci

	Component			
	1	2	3	4
8a [Prezentace výsledků své práce]	,348	,173	,083	,554
8b [Jazykových znalostí]	-,076	,022	,059	,829
8c [Znalost informatiky]	,009	,807	,373	,022
8d [Tvorba individuálních plánů]	,597	,059	,199	,104
8e [Využívání nových metod sociální práce]	,858	-,043	,065	,086
8f [Znalosti různých kultur]	,431	-,045	,567	,308
8g [Psychologické přístupy]	,569	,017	,407	,146
8h [Znalosti z metod výzkumů]	,631	,372	-,136	,370
8i [Právní znalosti]	,087	,279	,476	,321
8j [Komunikačních dovedností]	,104	,225	,752	-,138
8k [Analýzu a interpretaci dat]	,238	,668	-,142	,200
8l [Znalosti z informatiky]	-,024	,889	,270	-,008
8m [Znalost metod sociální práce]	,756	,155	,078	-,342
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization				
a. Rotation converged in 7 iterations.				

Zdroj: vlastní zpracování

9.2.2 Schopnosti a dovednosti

Schopnosti a dovednosti tvoří nedílnou součást celého pracovního profilu z pohledu kompetenčních rámců. Do skupiny pracovních způsobilostí jsme zařadili baterii dat, kde jsme zjišťovali, jaké schopnosti a dovednosti považují respondenti ve své práci za důležité (1 = velmi důležité, 6 = naprosto nedůležité). Nejprve jsme porovnali úroveň odpovědí jednotlivých otázek z této skupiny. Porovnání jsme provedli pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu (test ANOVA), který porovnává střední hodnoty. Získané hodnoty jsou uvedeny v tabulce.

Tabulka 17: *Průměrné hodnoty a rozptyly na otázku: Důležitost schopností a dovedností v práci.*

	Průměr	Rozptyl
k11a – řešit krizové situace	1,41	1,04
k11b – rychle se rozhodovat	1,57	0,85
k11c – empatie	1,40	0,71
k11d – řízení lidí	3,21	3,02
k11e – ovládání emocí	1,61	1,07
k11f – kreativita	2,69	2,03
k11g – plánování práce	1,71	1,30
k11h – motivace klienta	1,74	1,36
k11i – psaní žádostí o projekty a shánění peněz	4,29	3,83
k11l – znalost organizace a jejich kompetencí	1,98	1,41

Zdroj: vlastní zpracování

Z hodnot jednotlivých průměrů je vidět, že respondenti považují za nejdůležitější schopnost „řešit krizové situace“, „rychle se rozhodovat“ a „ovládání emocí“. Naopak za nejméně důležitou schopnost považují „psaní žádostí o projekty a shánění peněz“, „řízení lidí“ a „kreativitu“. Z hodnot rozptylů můžeme usoudit, že nejednotnější v odpovědích jsou respondenti v pohledu na „empatii“ a schopnost „rychle se rozhodovat“. Naopak nejrozporněji odpovídali respondenti v otázce týkající se „psaní žádostí o projekty a shánění peněz“ a „řízení lidí“.

Vedle prostých četností činností nás zajímaly i vztahy mezi nimi. Pro další zpracování bylo opět nutné analyzovat i vztahy mezi jednotlivými činnostmi. Výsledné hodnoty Spearmanovy korelace jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 18: Vztahy mezi schopnostmi a dovednostmi (Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05)

Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05										
	k11a	k11b	k11c	k11d	k11e	k11f	k11g	k11h	k11i	k11l
k11a	1,00	0,34	0,09	0,18	0,26	0,22	0,21	0,26	0,03	0,25
k11b	0,34	1,00	0,22	0,19	0,23	0,21	0,13	0,24	-0,09	0,16
k11c	0,09	0,22	1,00	0,24	0,22	0,45	0,21	0,29	0,22	0,07
k11d	0,18	0,19	0,24	1,00	0,15	0,48	0,29	0,27	0,54	0,25
k11e	0,26	0,23	0,22	0,15	1,00	0,32	0,30	0,30	0,08	0,35
k11f	0,22	0,21	0,45	0,48	0,32	1,00	0,35	0,38	0,44	0,30
k11g	0,21	0,13	0,21	0,29	0,30	0,35	1,00	0,39	0,11	0,38
k11h	0,26	0,24	0,29	0,27	0,30	0,38	0,39	1,00	0,22	0,47
k11i	0,03	-0,09	0,22	0,54	0,08	0,44	0,11	0,22	1,00	0,18
k11l	0,25	0,16	0,07	0,25	0,35	0,30	0,38	0,47	0,18	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je vidět, že mezi položkami této skupiny jsou poněkud slabší závislosti, než tomu bylo u otázek předchozího bloku. Přesto většina závislostí vyšla významných. Nejsilnější přímá závislost se prokázala mezi dvojicemi k11d–k11i (*řízení lidí a psaní žádostí o projekty a shánění peněz*), případně pouze méně silné závislosti mezi k11c–k11f (*empatie a kreativita*) a k11d–k11f (*řízení lidí a kreativita*) či k11h–k11l (*motivace klienta a znalosti organizací a jejich kompetencí*).

Nevyskytla se zde žádná nepřímá závislost, což znamená, že pokud má respondent problém s některou z uvedených dovedností, má problém i s druhou z dané dvojice.

I zde měli respondenti možnost doplnit jiné schopnosti a dovednosti, které považují za důležité a současně nebyly uvedeny v nabídce možností odpovědi. Vzhledem k nízkému počtu otevřených odpovědí se opět jedná o statisticky nevýznamná data, ovšem potvrzuje se vnímání generičnosti, resp. negeneričnost

kompetenci v sociální práci. Mezi uváděné jiné schopnosti a dovednosti patří: schopnost naslouchání, předat kompetence klientovi – nesnažit se ho řídit, schopnost spolupracovat a vyjednávat (nutné při komunikaci s pracovníky ostatních organizací a Úřadu práce), schopnost rychle se učit, rychle aplikovat poznatky do praxe, rychle se zorientovat v problému, time management, umění obrnit se proti byrokracii a srovnat se s informací, že danou situaci nelze vyřešit, nebo spíše že nemáte, jak pomoci ji řešit, zkušenosti z oblasti zdravotnictví (např. dopady některých poruch a nemocí a jejich vliv na život klientů), zvládání stresu. Podle uvedeného výčtu je patrné, že se jedná o individuální dovednosti a schopnosti vyžadované konkrétní zastávanou pracovní pozicí či pro respondenta natolik významnou charakteristikou, že ji nedokázal (nechtěl) zařadit do širších volených kategorií.

Faktorová analýza extrahovala v tomto případě pouze dva faktory, vyčerpávající 59 % variancí.

Tabulka 19: *Tabulka vlastních čísel*

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,220	42,195	42,195	4,220	42,195	42,195
2	1,663	16,626	58,821	1,663	16,626	58,821
3	,941	9,410	68,230			
4	,663	6,635	74,865			
5	,570	5,697	80,562			
6	,527	5,266	85,828			
7	,433	4,331	90,159			
8	,377	3,775	93,933			
9	,321	3,207	97,140			
10	,286	2,860	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Zdroj: *vlastní zpracování*

Tabulka s faktorovými zátěžemi po rotaci – tučně vyznačeny nejvyšší zátěže pro každou ze sledovaných proměnných.

Tabulka 20: Faktorové zátěže po rotaci

	Component	
	1	2
11a [Řešit krizové situace]	,767	,032
11b [Rychle se rozhodovat]	,820	-,039
11c [Empatie]	,726	,152
11d [Řízení lidí]	,138	,783
11e [Ovládání emocí]	,754	,101
11f [Kreativita]	,307	,729
11g [Plánování práce]	,595	,399
11h [Motivace klienta]	,656	,393
11i [Psaní žádostí o projekty a shánění peněz]	-,100	,831
11j [Znalost organizací a jejich kompetencí]	,512	,416
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimaxwith Kaiser Normalization		
a. Rotation converged in 3 iterations.		

Zdroj: vlastní zpracování

Je tedy vidět, že první faktor je dominantní (vyčerpává 42 %) a je sycen proměnnými k11a (*Řešit krizové situace*), k11b (*Rychle se rozhodovat*), k11c (*Empatie*), k11e (*Ovládání emocí*), k11g (*Plánování práce*), k11h (*Motivace klienta*) a k11j (*Znalost organizací a jejich kompetencí*). Druhý faktor je vyčerpáván cca 17 % a je sycen proměnnými k11d (*Řízení lidí*), k11f (*Kreativita*) a k11i (*Psaní žádostí o projekty a shánění peněz*).

Z hlediska osobního vnímání důležitosti schopností a dovedností můžeme první faktor označit jako dovednosti a schopnosti zaměřené na přímou práci s klientem či cílovými skupinami, druhý faktor lze charakterizovat jako ekonomicko-organizační (podpůrný při zajištění kvalitní a efektivní sociální práce), kdy tito pracovníci mohou realizovat speciální činnosti, které ovšem blíže nespecifikují.

9.2.3 Silné a slabé stránky

Protože vlastní způsobilost k vykonávání pracovní činnosti je subjektivně vnímána, zařadili jsme do tohoto segmentu i hodnocení zaměřené na silné a slabé stránky vzhledem k vymezení vykonávané pracovní činnosti. Vycházíme z předpokladu, že každý vnímá své silné a slabé stránky výkonu práce. Nejprve jsme porovnali úroveň odpovědí jednotlivých otázek z této skupiny. Toto porovnání jsme provedli pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu (test ANOVA), který porovnává střední hodnoty.

Tabulka 21: Průměrné hodnoty a rozptyly hodnot odpovědí na otázku: *Jaké problémy vám činí následující činnosti?*

	Průměr	Rozptyl
k10a – analýza dat a jejich interpretace	3,77	0,96
k10b – určení cíle a metod k jeho dosažení	3,98	1,02
k10c – využívání nových metod práce	3,87	1,15
k10d – jednání s problémovými klienty	3,58	1,20
k10e – úspěšně odhadnout potřeby klientů	3,76	0,98
k10f – práce s klienty z různých kult. prostředí	3,94	1,09
k10g – posouzení rizik a dopadů své činnosti	3,80	0,99
k10h – identifikace potřeb klientů	4,00	0,87
k10i – sledování změn v legislativě	3,30	1,41
k10j – omezení emocí při práci klientem	3,59	1,29
k10k – ukončení práce s klientem	3,90	1,11
k10l – motivace klienta k řešení situace	3,31	1,31
k10m – náročná administrativa	2,85	1,73

Zdroj: vlastní zpracování

Z hodnot jednotlivých průměrů je vidět, že respondentům dělá největší problémy „náročná administrativa“. Naopak nejmenší problémy mají s „identifikací potřeb klientů“, „určením cíle a metod vedoucí k jeho dosažení“ a „prací s klienty z různého kulturního prostředí“. Z hodnot rozptylů můžeme usoudit, že nejjednodušší v odpovědích jsou respondenti v pohledu na „identifikaci potřeb klientů“, „analýzy dat a jejich interpretace“, „úspěšné odhadnutí potřeby

klientů“ a „posouzení rizik a dopadů své činnosti“. Naopak nejrozporněji odpovídali respondenti v otázce týkající se „náročné administrativy“.

Pokud pohlédneme na data jako na hodnocení jednotlivých slabších a silných stránek několika hodnotitelů (= respondenty), zajímá nás shoda těchto hodnotitelů. Zajímá nás tedy vztah mezi jednotlivými skutečnostmi

Výsledné hodnoty Spearmanovy korelace jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 22: Slabé a silné stránky vykonávaných činností (Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05)

Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05													
	k10a	k10b	k10c	k10d	k10e	k10f	k10g	k10h	k10i	k10j	k10k	k10l	k10m
k10a	1,00	0,34	0,25	0,04	0,13	0,06	0,23	0,18	0,05	0,15	0,16	0,21	0,30
k10b	0,34	1,00	0,50	0,14	0,40	0,34	0,48	0,49	0,14	0,08	0,16	0,30	0,15
k10c	0,25	0,50	1,00	0,08	0,23	0,29	0,28	0,32	0,06	0,12	0,07	0,19	0,15
k10d	0,04	0,14	0,08	1,00	0,53	0,34	0,30	0,36	0,24	0,32	0,18	0,31	0,18
k10e	0,13	0,40	0,23	0,53	1,00	0,56	0,46	0,69	0,18	0,33	0,32	0,46	0,04
k10f	0,06	0,34	0,29	0,34	0,56	1,00	0,32	0,45	0,09	0,21	0,19	0,20	0,02
k10g	0,23	0,48	0,28	0,30	0,46	0,32	1,00	0,61	0,33	0,18	0,34	0,30	0,14
k10h	0,18	0,49	0,32	0,36	0,69	0,45	0,61	1,00	0,30	0,35	0,35	0,44	0,13
k10i	0,05	0,14	0,06	0,24	0,18	0,09	0,33	0,30	1,00	0,36	0,08	0,19	0,18
k10j	0,15	0,08	0,12	0,32	0,33	0,21	0,18	0,35	0,36	1,00	0,36	0,30	0,15
k10k	0,16	0,16	0,07	0,18	0,32	0,19	0,34	0,35	0,08	0,36	1,00	0,14	-0,01
k10l	0,21	0,30	0,19	0,31	0,46	0,20	0,30	0,44	0,19	0,30	0,14	1,00	0,23
k10m	0,30	0,15	0,15	0,18	0,04	0,02	0,14	0,13	0,18	0,15	-0,01	0,23	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je vidět, že většina závislostí vyšla významných. Nejsilnější přímé závislosti se prokázaly mezi dvojicemi k10b–k10c (*určení cíle a metod vedoucích k jeho dosažení a využívání nových metod práce*), k10d–k10e (*jednání s problémovými klienty a úspěšně odhadnout potřeby klientů*) a k10e–k10f (*úspěšně odhadnout potřeby klientů a práce s klienty z různého kulturního prostředí*), k10e–k10h (*úspěšně odhadnout potřeby klientů a identifikace potřeb klientů*) či k10g–k10h (*posouzení rizik a dopadů své činnosti a identifikace potřeb klientů*),

případně pouze méně silné závislosti mezi k10b–k10g (*určení cíle a metod vedoucích k jeho dosažení a posouzení rizik a dopadů své činnosti*), k10e–k10g (*úspěšně odhadnout potřeby klientů a posouzení rizik a dopadů své činnosti*) či k10h–k10l (*identifikace potřeb klientů a motivace klienta k řešení situace*).

V této skupině otázek se nevyskytla žádná nepřímá závislost, což znamená, že pokud má respondent problém s některou z uvedených dovedností, má problém i druhou z dané dvojice.

Pro potvrzení našich předpokladů jsme využili i další metody zpracování dat, konkrétně faktorovou analýzu. Faktorová analýza extrahovala čtyři faktory, vysvětlující celkovou variabilitu z 66,3 %.

Tabulka 23: *Tabulka vlastních čísel*

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,775	36,728	36,728	4,775	36,728	36,728
2	1,518	11,681	48,409	1,518	11,681	48,409
3	1,167	8,979	57,388	1,167	8,979	57,388
4	1,156	8,889	66,277	1,156	8,889	66,277
5	,857	6,590	72,868			
6	,814	6,260	79,127			
7	,623	4,789	83,916			
8	,507	3,901	87,817			
9	,483	3,718	91,535			
10	,371	2,851	94,385			
11	,334	2,570	96,956			
12	,279	2,146	99,102			
13	,117	,898	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka s faktorovými zátěžemi po rotaci – tučně vyznačeny nejvyšší zátěže pro každou ze sledovaných proměnných.

Tabulka 24: Faktorové zátěže po rotaci

	Component			
	1	2	3	4
10a [Analýza dat a jejich interpretace]	-,026	,206	,845	-,055
10b [Určení cíle a metod vedoucí k jeho dosažení]	,652	,039	,519	,209
10c [Využívání nových metod práce]	,398	-,068	,613	-,029
10d [Jednání s problémovými klienty]	,454	,559	-,095	,081
10e [Úspěšně odhadnout potřeby klientů]	,846	,287	,040	-,043
10f [Práce s klienty z různého kulturního prostředí]	,808	,056	-,007	-,127
10g [Posouzení rizik a dopadů své činnosti]	,595	,240	,336	,252
10h [Identifikace potřeb klientů]	,803	,259	,199	,060
10i [Sledování změn v legislativě]	,269	,244	,040	,781
10j [Omezení emocí při práci s klientem]	,239	,663	,052	-,305
10k [Ukončení práce s klientem]	,429	,295	,092	-,602
10l [Motivace klienta k řešení situace]	,349	,622	,109	,200
10m [Náročná administrativa]	-,240	,645	,404	,225
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization				
a. Rotation converged in 16 iterations.				

Zdroj: vlastní zpracování

Je tedy vidět, že dominantní je první faktor (vyčerpávající 36 %) a syčen proměnnými k10b (*Určení cíle a metod vedoucí k jeho dosažení*), k10e (*Úspěšně odhadnout potřeby klientů*), k10f (*Práce s klienty z různého kulturního prostředí*), k10g (*Posouzení rizik a dopadů své činnosti*) a k10h (*Identifikace potřeb klientů*). Druhý faktor je vyčerpáván cca 12 % a syčen s proměnnými k10d (*Jednání s problémovými klienty*), k10j (*Omezení emocí při práci s klientem*), k10l (*Motivace klienta k řešení situace*) a k10m (*Náročná administrativa*). Třetí faktor je vyčerpáván přibližně 9 % a syčen proměnnými k10a (*Analýza dat a jejich interpretace*) a k10c (*Využívání nových metod práce*). Čtvrtý faktor je syčen proměnnými k10i (*Sledování změn v legislativě*) a k10k (*Ukončení práce s klientem*).

První faktor můžeme shrnout jako oblast práce s klienty v různých oblastech, kdy respondenti uvedli, že právě kategorie naplňující tento faktor se jim osobně jeví jako nejvíce problematické. Druhý faktor slučuje psychologické momenty práce s klientem a s nimi související doprovodnou administrativu, kterou vnímají respondenti z hlediska psychologického jako velmi zatěžující. Třetí faktor

lze identifikovat jako analýzu dat, příp. využívání nových metod práce. Čtvrtý faktor je možno chápat jako podpůrný k výše uvedeným činnostem, jelikož sledování legislativních opatření a jejich revize pro vlastní pracovní činnost patří k běžné vybavenosti každého pracovníka stejně jako schopnost ukončit klientův kontrakt. Je možné se domnívat, že právě změny v legislativě mohou sloužit jako podklad k ukončení klientského vztahu, resp. jeho naplnění.

9.3 Dilemata v sociální oblasti

Tato oblast vyplynula jako velmi důležitý segment, který může mít vliv na kompetentnost jednotlivých respondentů. V otázce jsme se ptali na to, zda participanti řeší při své práci konkrétní vymezená dilemata, a pokud ano, tak v jaké intenzitě (1 = často, 6 = vůbec ne). Považujeme za důležité uvést skutečnost, že se nejedná o tradičně prezentovaná pojetí dilemat v sociální práci, ale o vymezení na základě nejčastěji prezentovaných osobních dilemat zjištěných při studiu literatury a výpovědi participantů v rámci předvýzkumných aktivit. Pojem „dilema“ je zde někdy uváděn do podoby termínu „situace“. Následující data lze vnímat jako roli „vědomí“, co je saturováno, co pocítováno jako postrádané, poddimenzované či předimenzované. Nejprve jsme porovnali úroveň odpovědí jednotlivých položek z této skupiny. Toto porovnání jsme provedli pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA), který porovnává střední hodnotu.

Tabulka 25: Průměrné hodnoty a rozptyly položek na otázku: Jaká dilemata řešíte?

	Průměr	Rozptyl
k7a – střet osobních hodnot s hodnotami či cíli organizace	3,93	2,58
k7b – loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta	4,16	2,25
k7c – problém rozdělování prostředků ve prospěch určité skupiny klientů	4,82	2,39
k7d – rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožením jiného	4,44	2,14
k7e – prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem	3,41	2,73
k7f – rovnost přístupu ke klientovi a rozdílné sympatie	3,72	2,99
k7g – početnost klientů a časové omezení sociálního pracovníka	2,13	2,08
k7h – omezení finančních prostředků a jejich potřeba	3,41	3,13
k7i – efektivní řešení problému a legislativní omezení	2,81	2,32

Zdroj: vlastní zpracování

V odpovědích na jednotlivé otázky byly statisticky významné rozdíly.

Z výrazně vyšších hodnot rozptylů oproti dříve uváděným oblastem můžeme usoudit, že se v těchto dilematech nejvíce promítá vykonávaná pracovní pozice respondentů. Vysoké hodnoty rozptylů vypovídají o omezené shodě v jejich hodnocení. Z hodnot jednotlivých průměrů je vidět, že respondenti nejvíce řeší dilemata „početnost klientů a časové omezení sociálního pracovníka“ a „efektivní řešení problému a legislativní omezení“. Naopak nejméně řeší dilemata „problém rozdělování prostředků ve prospěch určité skupiny klientů“, „rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožení jiného“ a „loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta“.

Výsledné hodnoty Spearmanovy korelace jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 26: Řešení dilemat (Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05)

Spearmanovy korelace – hladina významnosti 0,05									
	k7a	k7b	k7c	k7d	k7e	k7f	k7g	k7h	k7i
k7a	1,00	0,63	0,37	0,50	0,30	0,31	0,31	0,30	0,30
k7b	0,63	1,00	0,18	0,37	0,32	0,24	0,08	0,13	0,23
k7c	0,37	0,18	1,00	0,14	0,13	0,05	0,05	0,34	0,11
k7d	0,50	0,37	0,14	1,00	0,42	0,30	0,16	0,06	0,28
k7e	0,30	0,32	0,13	0,42	1,00	0,47	0,25	0,14	0,37
k7f	0,31	0,24	0,05	0,30	0,47	1,00	0,35	0,19	0,34
k7g	0,31	0,08	0,05	0,16	0,25	0,35	1,00	0,14	0,33
k7h	0,30	0,13	0,34	0,06	0,14	0,19	0,14	1,00	0,34
k7i	0,30	0,23	0,11	0,28	0,37	0,34	0,33	0,34	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že mezi odpověďmi tohoto tématu jsou poněkud slabší závislosti (v porovnání s ostatními bloky). Přesto většina závislostí vyšla významných. Nejsilnější přímé závislosti se prokázaly mezi dvojicemi k7a–k7b (střet osobních hodnot s hodnotami či cíli organizace a loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta) a k7a–k7d (střet osobních hodnot s cíli organizace a rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožení jiného), případně pouze málo méně silné závislosti mezi k7d–k7e (rozhodování mezi

zachováním mlčenlivosti a ohrožení jiného a prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem) a k7e–k7f (prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem a rovnost přístupu ke klientovi a rozdílné sympatie).

Nevyskytla se zde žádná nepřímá závislost, což znamená, že pokud respondent řeší jedno z uvedených dilemat, řeší i dilema druhé. Podobně jako u předchozích oblastí, i v oblasti dilemat jsme se pro potvrzení rozhodli využít další statistické metody. Na základě faktorové analýzy byly identifikovány tři faktory vyčerpávající 61,5 % variancí.

Tabulka 27: *Tabulka vlastních čísel*

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,209	35,650	35,650	2,180	24,222	24,222
2	1,215	13,503	49,153	1,892	21,026	45,247
3	1,109	12,326	61,479	1,461	16,232	61,479
4	,813	9,035	70,514			
5	,764	8,485	78,999			
6	,634	7,045	86,043			
7	,515	5,718	91,762			
8	,462	5,134	96,896			
9	,279	3,104	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Zdroj: *vlastní zpracování*

Tabulka s faktorovými zátěžemi po rotaci – tučně vyznačeny nejvyšší zátěže pro každou ze sledovaných proměnných.

Tabulka 28: Faktorové zátěže

	Component		
	1	2	3
7a [Střet osobních hodnot s hodnotami či cíli organizace]	,702	,190	,437
7b [Loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta]	,775	,050	,204
7c [Problém rozdělování prostředků ve prospěch určité skupiny klientů]	,251	-,095	,746
7d [Rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožení jiného]	,759	,215	-,069
7e [Prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem]	,552	,491	-,074
7f [Rovnost přístupu ke klientovi a rozdílné sympatie]	,327	,695	-,142
7g [Početnost klientů a časové omezení sociálního pracovníka]	,056	,675	,122
7h [Omezení finančních prostředků a jejich potřeba]	-,102	,410	,740
7i [Efektivní řešení problému a legislativní omezení]	,156	,672	,282
Extraction Method: Principal Component Analysis. RotationMethod: Varimaxwith Kaiser Normalization.			
a. Rotationconverged in 7 iterations.			

Zdroj: *vlastní zpracování*

Je tedy vidět, že první faktor vyčerpává 24 % a je sycen proměnnými k7a (*Střet osobních hodnot s hodnotami či cíli organizace*), k7b (*Loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta*), k7d (*Rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožení jiného*) a k7e (*Prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem*). Druhý faktor vyčerpává 21 % a je sycen proměnnými k7f (*Rovnost přístupu ke klientovi a rozdílné sympatie*), k7g (*Početnost klientů a časové omezení sociálního pracovníka*) a k7i (*Efektivní řešení problému a legislativní omezení*). Třetí faktor vyčerpává 21 % a je sycen proměnnými k7c (*Problém rozdělování prostředků ve prospěch určité skupiny klientů*) a k7h (*Omezení finančních prostředků a jejich potřeba*).

Pokud bychom měli dosažené výsledky charakterizovat, lze první faktor zařadit pod souhrnné označení „morální dilemata“ – tzn. nejčastější situace, se kterými se dostává pracovník v sociální oblasti do konfliktu a do dilematického procesu. Druhý faktor bychom souhrnně označili jako dilemma postupu, přístupu a řešení klientova problému – specifčnost přístupu pracovníka ke specifickému typu (druhu) klienta a s tím související i individuální přístup k řešení klientovi zakázky. Třetí faktor bychom mohli označit jako finanční dilemma, kdy je zřetelné, že problém ekonomického (finančního) zajištění může

hrát významnou roli v rámci přístupu k řešení problémů spadajících do působnosti práce sociálního pracovníka.

9.4 Profesionální vzdělávání

Další oblastí našeho zájmu byla oblast profesního vzdělávání, jelikož se jedná o faktor, který výrazně ovlivňuje kompetence sociálních pracovníků v reálném prostředí praxe a práce s klientem a projevuje se ve všech attributech a prvcích kompetenčních rámců. Jak je popsáno již v předchozích kapitolách, vzdělávání sociálních pracovníků je upraveno legislativně (nejen z hlediska kvalifikačních požadavků, ale i dalšího vzdělávání a rozvoje) a jeho charakter je značně závislý nejen na osobnosti každého jednotlivého pracovníka, ale i na možnostech organizace (finanční, administrativní, organizační, manažerské, zaměření na cílovou skupinu, dostupnost atd.). Vzdělávání v sociální oblasti má charakter celoživotního vzdělávání. Předpokladem pro výkon práce je nejen absolvování formálního stupně, ale současně i aktivní neformální vzdělávání (profesní) a také informální podoba založená na prožitku běžného dne. Participanti měli uvést, zda se nějaké (nebylo blíže specifikováno) formy dalšího profesního vzdělávání účastnili.

Z celkového počtu se dalšího vzdělávání účastnilo 71 osob, 36 osob uvedlo zápornou odpověď (bez bližšího uvedení důvodu), 39 osob uvedlo i bližší specifikaci obsahu profesního vzdělávání, kdy po analýze jsme stanovili následující okruhy vzdělávacích akcí. Ne vždy respondenti uváděli klasickou formu profesního vzdělávání, jak ji uvádí formulace v zákoně, ale pro potřeby našeho šetření není tento faktor rozhodující. Stejně tak většinou respondenti neuváděli pouze jednu odpověď, ale snažili se vypsát všechny kurzy či typy vzdělávání, kterého se účastní. Z těchto důvodů nelze jasně uvést četnosti. Zmíněné okruhy jsou následující:

1. **Oblast zvyšování (doplňování) kvalifikace** – zde byla zmiňována oblast navazujícího magisterského studia (4 respondenti), dále kurzy pro pracovníky v sociálních službách.
2. **Oblast povinného vzdělávání** dle platné legislativy (vzhledem k nutnému počtu dosažení kreditních bodů).
3. **Oblast kurzy dle cílové skupiny**, se kterou respondent pracuje, či oblasti, ve které respondent pracuje (sociální dávky, demence, individuální plánování, finanční gramotnost, psychologické disciplíny v sociálních službách, domácí násilí, syndrom CAN, paliativní péče, komunikace s klientem, legislativní rámec sociální práce, asertivita, syndrom vyhoření, péče

o seniory, práce v sociálně vyloučených lokalitách, projektový management, dluhové poradenství, sociálně právní ochrana dětí, speciální techniky při práci s dětmi a mládeží, práce se specifickými skupinami klientů, terénní sociální práce, speciální pedagogika, řízení lidských zdrojů, poradenství, správný řád, práce s rodinou apod.).

4. **Oblast sociální práce jako celku (bez rozlišení zaměření kurzu)** – s touto otázkou souvisel následující dotaz týkající se organizace profesního vzdělávání, kdy jsme chtěli získat konkrétnější odpovědi týkající se problematiky vzdělávání v sociální oblasti jako celku optikou vlastních účastníků. Nezajímalo nás klasicky formulované formální vzdělávání, ale vzdělávání profesní (součást vzdělávacího systému a politiky organizace). V odpovědích na tuto otázku se respondenti poměrně shodovali, opět můžeme vytyčit hlavní oblasti. Námi zjištěné návrhy a doporučení korespondují s výsledky dalších šetření týkajících se profesního vzdělávání, např. Tajanovské (2018) či Petrů (2021), uváděných nejen v odborných člancích, ale i v klasické literatuře týkající se problematiky vzdělávání v organizaci jako jedné ze základních personálních činností.
5. **Problematika dostupnosti** (a s ní související další náklady: finanční, časové, organizační). Konkrétní tvrzení: „nemůžeš jet, nejsou peníze“, „když pojeděš na delší kurz, kdo za tebe bude dělat“. Některé kurzy jsou poskytovány bezplatně, takže jsou na ně zaměstnanci vysíláni, i když je jejich obsah stále stejný, ovšem povinnost získat body je splněna. Podobně negativně jsou hodnoceny „krátké“ kurzy (6–8 hodin), které z hlediska organizace nejsou náročné a vedením jsou preferovány. Z pohledu zaměstnanců jsou vnímány jako nedostačující pro efektivitu vzdělávacího procesu a zvýšení kvality práce (kompetentnost). Nedovolují účastníkovi získat vlastní vhled do problematiky, vlastní sebezkušenost. Respondenti v souvislosti s touto oblastí uvádějí i nemožnost vlastní volby (výběru) vzdělávací akce.
6. **Kvalita vzdělávání a obsah vzdělávacích akcí** – v této oblasti nejčastěji respondenti zmiňují kvalitu z hlediska obsahové náplně, její provázanost s praxí a kvalitu lektora. Mezi nejčastější konkrétní připomínky lze zařadit značnou formálnost, teoretičnost, absenci příkladů „dobré praxe“, problémy v práci lektora (nezkušenost, kvalitní odborník nemusí být zároveň schopným přednášejícím a naopak). Leckdy se kvalita dle respondentů měří pouze důrazem na získání příslušného certifikátu.
7. **Cílenost (zaměřenost) vzdělávacích akcí** – v této oblasti respondenti potvrzovali, že velmi často se účastní školení, která nesouvisí s vykonávanou prací, ale jsou bezplatná či „matou“ svým názvem, nebo jejich

absolvováním splní povinnost určenou legislativou, což může být pro některé organizace tím hlavním hlediskem.

8. **Oblast druhotného významu** – jako pozitivní moment je uváděna výměna zkušeností se zaměstnanci jiných organizací, pokud je vzdělávací akce organizována mimo prostředí vlastní organizace. Velmi přínosné jsou jako vzdělávací akce vnímány konference a workshopy, jeden z respondentů zmiňoval i možnost stáže jako typu vzdělávací akce profesního zaměření.

Kompetence sociálního pracovníka jsou do určité míry ovlivněny i kvalitou vzdělávacího systému. I z tohoto důvodu nás zajímalo, jak zpětně hodnotili respondenti svá předchozí studia, resp. co jim dělalo největší problémy po absolvování studia. I když se jednalo o otevřenou otázku, jejíž vyplnění znamenalo nutnost formulace odpovědi, odpovědělo na tuto otázku všech 107 respondentů. Participanti uváděli podobné odpovědi, opět můžeme vyslovit domněnku, že uváděné problémy vyplývaly z pracovního zařazení respondentů. Část respondentů nepocítovala žádné problémy (20), odpovědi ostatních můžeme sloučit do následujících kategorií:

1. **Aplikace „školních“ poznatků do praxe** – jako největší problémy respondenti uváděli nutnost dokázat teoretické poznatky aplikovat, implementovat do praxe, a to i z toho důvodu, že v organizacích jsou již běžně zavedené pracovní stereotypy (pracovní rutina), které se velmi těžko překonávají, což může znamenat vznik různých konfliktních střetů v oblasti profesní i osobní.
2. **Pracovní problémy** (problémy týkající se zapojení do pracovního procesu). Konkrétně adaptace na pracovní kolektiv, pracovní režim, komunikace s nadřízeným, tradice a zvyky v organizaci v oblasti organizační kultury, motivace k práci, střet s realitou v oblasti odměňování, administrativní náročnost a přebujelost byrokratických náležitostí, interpretace sociální práce zaměstnavateli, ztráta ideálů, zvládání ne vždy jasně formulovaných požadavků zaměstnavatele.
3. **Práce s klientem** – komunikace se specifickými klienty, uvědomit si, „kdo“ je klient, individuální přístup ke klientovi, navázání kontaktu s klientem a určení hranic spolupráce a pomoci, nastavení profesionálních hranic, vlastní strach při práci s „onálepkovanými“ klienty (schizofrenici, duševně nemocní, vězni, recidivisté...), nenosit si práci domů, resp. nepřenášet problémy klientů mimo pracoviště, vymezení hranice empatie a vstupu do teritoria klienta, zvládání hraničních situací (např. smrt klienta).
4. **Nedostatečné znalosti a zkušenosti.** Zde nejčastěji respondenti uváděli nevyhovující znalosti konkrétní legislativy, znalosti informačních

technologií a znalosti z informačních technologií (specializovaných programů), znalosti dávkového systému, hmotnou nouzi, právní znalosti, time management.

Celkově lze uváděné oblasti shrnout jako střet s realitou, jelikož vzdělávací prostředí je vnímáno jako bezpečné. Přechodem do pracovního procesu již respondenti přejímají zodpovědnost za vlastní chování a jednání.

10 DISKUSE POZNATKŮ

Vnímání kompetencí a jejich postavení v systému práce s lidským faktorem patří mezi diskutované oblasti v profesní sféře. V rámci našich šetření jsme pracovali s poznatky získanými optikou názorů triády zaměstnavatelé, studenti a zaměstnanci. A právě tento přístup považujeme za inovativní přínos ke zpracování uvedené oblasti. V praxi se sice setkáváme s podobnými šetřeními, která jsou realizována v obecných rámcích, ovšem nedochází zde ke konektivitě všech tří zúčastněných stran. Současně považujeme za fakt, že jsme se snažili nalézt společné jmenovatele, resp. vnímat vyjádřené požadavky a skutečnosti v rámci vymezení operacionalizace.

Zaměstnavatelé vstupují na trh práce v rámci poptávky a nabídky s určitou představou „ideálního zaměstnance“. Vyžadované charakteristiky týkající se budoucího zaměstnance vychází především z profilu pracovního místa. Zde jsou v rámci popisu a specifikace vymezeny takové požadavky, které implikuje vlastní pracovní činnost (částečně jsou určeny i legislativou), a současně sem často vstupují i osobní zkušenosti pracovníků vykonávajících činnost na konkrétním pracovním místě. Vedoucí pracovníci mají své specifické představy o tom, co by měl budoucí pracovník umět a znát, aby dokázal efektivně plnit požadavky určeného kompetenčního rámce. V našem dílčím šetření nás zajímalo, jaké mají zaměstnavatelé primární představy a požadavky pro výběr pracovníků. Šíře požadavků nebyla překvapivá, ovšem většinou se jednalo o obecně určené požadavky, které svědčí spíše pro typ generických kompetencí. Je zajímavé, že žádný z oslovených zaměstnavatelů nevymezil požadavky, které by přímo souvisely se specifikem pracovní pozice (max. znalost cizích jazyků). Z hlediska kompetenčního rámce se tedy nedá uvažovat o kompetencích jako o komplexně pojatých požadavcích. Důvodem tohoto zjištění může být skutečnost, že část požadovaných kompetencí mohou zaměstnavatelé považovat za samozřejmou výbavu pracovníka a snaží se zjišťovat jen ty skutečnosti a jevy, které jsou nadstavbové. Dále jsme se zaměřili na postavení klíčových kompetencí v představách zaměstnavatelů, resp. jsme z jimi prezentovaných požadavků tyto vyloučili. Zde jsou uváděny následující: schopnost pracovat v týmu, samostatnost a zodpovědnost jako žádoucí kompetentní vybavenost.

Při analýze požadavků v inzerátech jsme zjistili, že zaměstnavatelé mají překvapivě úzké představy o tom, co by měl pracovník umět. Příčinou může být fakt, že každé pracovní místo je jedinečné a zaměstnavatelé svým způsobem interpretují pozice. Pokud vztáhneme představy k požadavkům na výkon profese, tak tento výčet bývá daleko širší. Jsou zde zdůrazněny právě ty požadavky, které jsou považovány za primární, společné dané skupině profesí.

Domníváme se tedy, že např. komunikační schopnosti považují za něco přirozeného, jako součást osobnostního vybavení sociálního pracovníka. Podobně můžeme hovořit i o kooperaci (týmové práci).

Pro vymezení kompetenčního rámce se využívají metody, kdy tým, kdo částečně určuje rozsahový pojetí kompetenčního rámce, je vlastní pracovník. V rámci aplikace tohoto přístupu jsme provedli opakovaná šetření mezi studenty v rozmezí dvou let. Zajímalo nás, jak oni sami subjektivně vnímají své klíčové kompetence. Vycházeli jsme z předpokladu, že jako studenti 3. ročníku mají za sebou tři typy povinných praxí (dle požadavků a standardů Asociace vzdělavatelů v sociální práci) a tím pádem již mají představy o naplnění příslušných profesních rolí, které je opravňují k sebehodnocení a sebereflexi. Současně určité procento těchto respondentů uvádělo, že pracují v sociální oblasti, takže předpoklad zpětné vazby byl správný. Zaměřili jsme se záměrně „pouze“ na klíčové kompetence, protože patří k těm, které jsou vymezovány jako základní. Svým způsobem mohly být výsledky ovlivněny vnějšími vlivy (pandemická opatření v souvislosti s onemocněním covidem-19). Tato opatření výrazně omezila nejen formu výuky, ale hlavně dynamiku společenských kontaktů. Konkrétně můžeme uvést kooperaci. Zatímco v roce 2019 se umístila až na pátém místě, v roce ji studenti 2021 „vynesli“ na první místo v žebříčku. Můžeme se domnívat, že důvodem mohla být změna formy výuky, kdy studenti byli nuceni volit jiné metody a techniky kooperace, protože měli omezený přístup ke zdrojům. Mírně kontrastně (právě v kontinuitě s kooperací) zde působí klíčová schopnost komunikace. Zde opět může hrát roli charakter a vnímání typu komunikace. Zatímco v roce 2019 studenti mohli volit komunikaci přímou formou, covidová opatření toto v roce 2021 nedovolovala, resp. omezovala a online prostor má pro komunikaci jiná pravidla a podmínky. I proto mohli studenti svoji schopnost komunikace vnímat na nižší úrovni. Při srovnání pořadí jednotlivých klíčových kompetencí je patrný rozdíl u schopnosti řešit problémy. To může pramenit z určité nejistoty, obavy, omezených kontaktů apod. Na posledních místech se umístila kreativita, kdy sami studenti pociťují určité nedostatky při její aplikaci v praxi.

Předpokládali jsme, že studenti díky svým pracovním zkušenostem budou schopni vymezit nejen svou vlastní úroveň klíčových kompetencí, ale že budou schopni i „odhadnout“, které z nich bude vyžadovat jejich pracovní postavení. Při porovnání těchto skupin jsme zjistili, že studenti vnímají jako velmi nezbytnou schopnost řešit problémy a komunikaci. Při vlastním hodnocení se ale tato schopnost nachází spíše na konci žebříčku (5. místo v roce 2019, 9. místo v roce 2021). Naproti tomu schopnost nést zodpovědnost (vnímána jako velmi důležitá) je v percepci studentů uváděna na vyšší úrovni subjektivního pocitu

plnění. Jako velmi důležitou shledávají studenti kooperaci, schopnost zdůvodňovat a schopnost hodnotit. V daném kontextu se ukázalo podcenění schopnosti kreativity. Na tu více než jedna třetina z dotazovaných studentů pohlíží jako na méně důležitou klíčovou kompetenci v profesi sociálního pracovníka (v obou šetřeních). Toto odráží i samotné hodnocení studentů v rámci sebereflexe. I zde se kreativita vyskytla na posledním místě.

Na trhu práce jsou mimo klíčových kompetencí vyžadovány i další, které zařazujeme do kategorií souvisejících s povahou pracovního místa. Patří sem schopnost zacházet s informacemi, adaptabilita a flexibilita a schopnost vést. Toto vnímají studenti jako velmi důležité, naopak poněkud méně uváděli dovednost v práci s počítačem a znalost cizích jazyků. S podobnými postoji se setkáváme i u zaměstnavatelů, kdy schopnost aktivně používat cizí jazyk je preferována tam, kde se předpokládá její uplatnitelnost. Práce s počítačovou technikou je zaměstnavateli brána jako součást digitální gramotnosti. Je nutné dodat, že jsme nerozlišovali různé typy digitální gramotnosti (schopnost využívání specifických programů, aplikací, softwaru apod.).

Posledním šetřeným segmentem výše uváděné triády byli zaměstnanci. Zde jsme při tvorbě dotazníku vycházeli z kompetenčního rámce naplněného konkrétními pracovními činnostmi v kontextu požadavků pracovního místa. Funkčně jsme si vyhodnocení, resp. kompetence, rozdělili do čtyř oblastí: pracovní náplň, pracovní způsobilost, dilemata, profesní vzdělávání.

Pro vymezení výsledků v oblasti pracovní náplně můžeme konstatovat, že pracovní místa, ve kterých figurují sociální pracovníci, jsou naplněna konkrétními pracovními činnostmi, prokazujícími velkou míru variability. Mezi nejčastěji uváděnými variantami odpovědí byly administrativa, práce s klientem, spolupráce s veřejnými institucemi, práce s daty, plánování práce. Nejnižší četnosti byly zaznamenány u pracovní činnosti ekonomické zajištění organizace, psaní projektů, řízení projektů a realizace sociálních výzkumů. Při aplikaci dalších metod analýzy jsme došli k závěru, že lze identifikovat čtyři hlavní faktory vymezující okruhy pracovních činností. První faktor bychom mohli nazvat jako projektové řízení, druhý práce s lidmi, třetí vlastní proces práce a čtvrtý vlastní práce s klientem. Dominance uvedených faktorů nám dovoluje diferencovat naše participanty podle vykonávaných činností do tří skupin, a to na pracovníky zařazené do manažerských pozic, pracovníky v nižších řídicích pozicích a „řadové“ sociální pracovníky. Je možné vyslovit domněnku, že kompetenční rámec je zde vymezen funkčním postavením.

Druhou analyzovanou oblastí byla pracovní způsobilost. Při hodnocení pracovní způsobilosti jsme se zaměřili na odbornou, psychologickou a pracovní charakteristiku pracovníka. Konkrétně nás zajímaly pracovní dovednosti

a schopnosti a silné a slabé stránky jednotlivce. V sociální oblasti hraje dominantní roli komunikace, kterou uváděli participantů výrazně častěji, poté znalost metod sociální práce a s tím spojená aplikace psychologických přístupů. Naopak nejméně využívány byly pracovníky subjektivně hodnocené jazykové znalosti, znalosti z metod výzkumů, analytické, interpretační a prezentační schopnosti. Je tedy patrné, že i zde lze pravděpodobně tvrdit, že existuje přímá úměra mezi zastávanou pozicí, obsahem práce a využívanými dovednostmi – v našem případě „klasický“ sociální pracovník a pracovník, který není v přímém kontaktu s klientem. Toto bylo potvrzeno i dalšími statistickými metodami, kdy mezi silnými závislostmi nalezneme vztah mezi tvorbou individuálních plánů a využíváním nových metod sociální práce či využíváním nových metod sociální práce a znalostí metod sociální práce. Nelze opominout skutečnost, která se v šetření u zaměstnavatelů a studentů sice nevyskytovala často, leč je podstatná. Jedná se o závislost mezi znalostí z informatiky v pojetí technické dovednosti oproti využívání informatiky v rámci uživatelského prostředí a konkrétních programů při práci s klientem. Zpracování dat potvrdilo tezi, že vymezení dovedností využívaných na pracovním místě je podmíněno jeho charakterem. Jednalo se o dovednosti související s přímou činností sociálního pracovníka, kde je vyžadováno plnění dovednosti digitální a počítačové gramotnosti na vyšší než uživatelské úrovni. Třetí skupinou mohou být ti pracovníci, kteří zastávají místo v tzv. kolaborativním týmu, což se vyznačuje určitou univerzalitou (z hlediska tvorby pracovních míst rozšiřování a obohacování práce).

Součástí této analyzované oblasti byly schopnosti a dovednosti. Zatímco v pracovních dovednostech patřila mezi nejčastěji uváděné komunikace, tak zde byla primárně identifikována empatie a s minimálním odstupem schopnost řešit krizové situace, rychle se rozhodovat a ovládat emoce. Nejméně uváděná byla schopnost psát žádosti o projekty a shánění peněz a řízení lidí. U těchto dvou položek se současně projevila silná vzájemná závislost. Tento jev můžeme opět vnímat jako třídící hledisko. Zajímavé je postavení kreativity – respondenti uvedli, že ji využívají v minimální míře, spíše se ale domníváme, že ji využívají automaticky, intuitivně a nespojují si ji s konkrétními činnostmi. O čem bychom mohli polemizovat, je míra její aplikace v praxi. Potvrdila se skutečnost, že skupina pracovníků zabývajících se přímou prací s klienty využívá ty dovednosti a schopnosti, které jsou pro efektivní pracovní činnost žádoucí. Druhou skupinu tvoří ti pracovníci, kteří se zabývají spíše ekonomickými, organizačními a administrativními segmenty s menším podílem přímé práce s klienty. Zde jsou to pravděpodobně osoby, které jsou sice dle platné legislativy zařazeny v kategorii sociální pracovník, ale náplň jejich činnosti

spočívá v administrativním, legislativním a organizačním zajištění podpůrných činností. Znalost principů sociální práce jim současně pomáhá při efektivním plnění zadané práce.

Schopnost identifikovat vlastní způsobilost (kompetenci) je značně subjektivní a individualizovaná. Jedinci vycházejí při vymezení v rámci osobního kompetenčního modelu z vlastních silných a slabých stránek. Vnímání vlastních silných stránek je žádoucím přístupem k vlastní sebereflexi. Jedná se o dispozice, které nám jsou vrozené, a pokud je uplatňujeme, přináší nám radost a úspěch. Silné stránky vytváří to, kým skutečně jsme, a díky nim lze být sám sebou. Požádali jsme respondenty o určitou individuální sebereflexi ve vztahu k požadavkům vykonávaného pracovního místa. Slabiny byly pocítovány zejména ve vztahu k administrativním činnostem. Na druhém pólu se pracovníci cítili jistí v identifikaci potřeb klientů, určení cíle a metod vedoucích k jeho dosažení a práce s klienty z různého kulturního prostředí. Opět jsou to tedy způsobilosti řadového sociálního pracovníka. Při stanovování síly závislosti jednotlivých odpovědí se potvrdila významná závislost všech variant odpovědí, ovšem vždy ve vztahu k práci s klientem. Nejsilněji se cítí participanti při přímé práci s klienty, na druhém místě důležitosti se umístily souhrnně psychologické faktory vlastní práce. Největší nedostatky vnímají v oblasti práce s daty (aplikace metod sociálních výzkumů a vyhodnocení) a také paradoxně v potřebě sledování legislativních změn a ukončení kontaktu s klientem. Zde se lze domnívat, co konkrétně respondenti obsahově vnímali pod pojmem „ukončení kontaktu s klientem“. Zda je pro ně subjektivně těžké kontakt při splnění zakázky uzavřít, nebo zde hrály roli psychologicko-sociální faktory obou zúčastněných stran, či tento fakt ovlivňovala úspěšnost vyřešení klientova problému.

I když se v textu tradičními etickými dilematy v sociální práci nezabýváme, z hlediska identifikace kompetencí do kompetenčního rámce patří. Dilema vnímáme jako situaci, kdy stojíme před dvěma či více vzájemně neslučitelnými možnostmi, mezi kterými bychom měli volit. Jde o konflikt principů a není přitom zřejmé, které rozhodnutí je to správné. Jedno řešení však většinou musíme přijmout. Naše dilemata vycházela z pracovní oblasti a byla zaměřena nejen na morální aspekt, ale také na organizační prvky každodenní práce. Pro naše respondenty je nejtěžší volit mezi počtem klientů a časovými možnostmi a omezeními sociálního pracovníka. Dalším vnímaným je dilema mezi efektivním řešením problému a legislativním omezením. Relativně nejméně často řeší pracovníci dilema mezi nutností dodržet pravidlo mlčenlivosti o klientovi, jeho problémech a situaci a na druhé straně potencionální možnosti ohrožení jiné osoby tím, že nesdělíme důvěrné informace dalším subjektům. Jiným,

méně často řešeným dilematem je problém rozdělování prostředků ve prospěch určitých skupin klientů. Výsledky šetření kopírují běžnou praxi v sociální oblasti, kdy v podstatě jedno dilemma saturuje význam a realizaci druhého. Pokud se zaměříme např. na problémy s rozdělováním ve prospěch určité skupiny klientů, tak právě legislativní norma usnadňuje dilemma rozhodování pracovníka (optikou pracovního vztahu, neuvažujeme o psychologickém, osobním, společenském či morálním dilematu). Z analýzy korelací nejsilněji vychází závislost hodnotových orientací a loajality k zaměstnavateli, kde významnou roli hraje právě naše osobnostní složka. Prokázala se přímá souvislost mezi obsahem práce a osobnostními dispozicemi a tato závislost se ukázala jako nejsilnější. Dále sociální pracovníci řeší dilemata specifického přístupu a ekonomická (finanční) dilemata. Zdroje financování v sociální práci jsou omezené. Současně se zvyšují náklady na řešení zakázek klientů zejména tehdy, když klientova situace vyžaduje nestandardní řešení (specifický přístup). Tehdy jsou pracovníci nuceni volit přístup splňující legislativní kritéria, kritéria organizace týkající se zacházení s finančními prostředky či další příslušné předpisy a vyhlášky a současně takový přístup, který by saturoval potřeby klienta. Nelze ovšem vždy vyhovět všem zúčastněným stranám, a proto výše uvedené vnímali naši respondenti jako dilematické.

Poslední tematickou oblastí našeho zájmu bylo profesní vzdělávání. Roste význam dalšího celoživotního vzdělávání jako ukazatele konkurenceschopnosti nejen na trhu práce, ale i v rámci institucí a organizací. Naši participanti vymezili čtyři hlavní okruhy, které vnímají jako zdroj současných i budoucích problémů. Jedná se o dlouhodobě pociťované problémy pramenící z momentální situace a ovlivňované legislativou, finančními možnostmi a nabídkou vzdělávacích příležitostí. Z pohledu výzkumníka je zajímavý fakt, že respondenti příliš nezdůrazňovali případné osobní bariéry ve vztahu k systému profesního vzdělávání.

Všechny strany zkoumané triády mají své specifické představy o kompetenčním rámci. Studenti vstupují na trh práce s různými představami a očekáváním. Obsah jejich kompetenčního vybavení je dán nejen profilem jimi absolvovaného studijního programu, ale jejich aspiracemi, vlastními zkušenostmi, osobnostním profilem, zájmy a vlastními motivačními faktory. Jejich vlastní kompetenční vybavenost je spíše univerzální, specifické znaky a požadavky profesního profilu jsou absorbovány až při výkonu konkrétního pracovního místa, resp. prací s vybranou cílovou skupinou. A zde je právě velmi důležitá role zaměstnavatele, který prostřednictvím tzv. staffingu svého pracovníka formuje, a to v rámci strategického řízení lidských zdrojů v organizaci.

Zaměstnavatelé více vychází při vymezení svých kompetenčních požadavků z obecněji pojatých obsahově vymezených modelů. Jako podkladový materiál

využívají vlastní zpracované obsahy pracovních pozice (popis a specifikace pracovního místa), nebo využívají tzv. standardy pozic – typové pozice v katalogu pracovních míst. Souhrn poznatků našich dílčích šetření prokazuje, že požadavky na kompetence, způsobilost, pracovní dovednosti je nutné vnímat v daleko širším rámci a optikou všech zúčastněných. Je otázkou, zda se zaměřit na klíčové kompetence perspektivní pro uplatnění na trhu práce, nebo vycházet z tradičních kompetenčních modelů vnímajících kompetence jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění člověka ve společnosti. Zaměstnavatelé např. vyžadují od svých zaměstnanců znalosti informatiky/z informatiky, zaměstnanci ovšem toto vnímají jako problematickou oblast. Důležitým poznatkem je postavení schopnosti kreativity jako součást kompetenčního rámce.

Studenti, zaměstnanci i zaměstnavatelé pociťují, že úroveň aplikace této dovednosti je na velmi nízké úrovni. Podobně pociťovaná administrativní náročnost práce může být propojena právě s nižší úrovní kreativity a neschopností řešit problémy.

Zaměstnanci se nejčastěji zabývají administrativou a současně ji vnímají jako svou slabou stránku. Otázkou k diskusi by bylo, co je důvodem tohoto stavu a zda zde není korelace s počtem klientů a spektrem dalších činností, které zaměstnanci vykonávají v rámci své kompetenční vybavenosti a požadavku kompetenčního rámce. Zaměstnanci jsou při výkonu náplně pracovního místa ovlivněni svou vlastní motivací, svými specifickými osobními schopnostmi a charakteristikami. Současně do kompetenčního procesu vstupují požadavky veřejného prostoru, na které je nutné v rámci zvyšování způsobilosti pracovníků reagovat. Uváděnou skutečnost potvrzuje i šetření Tajanovské (2018), která v závěrech svého šetření orientovaného na požadavky sociálních pracovníků uvádí, že oslovení participantů – i když pracovali jako řadoví sociální pracovníci – by se rádi vzdělávali v manažerských dovednostech, v oblasti mediace, demence, aktivizace klienta, terapeutické činnosti s uživateli, práce s umírajícími, v oblasti standardů kvality sociálních služeb. Dmitrieva (2019) současně jako nutnou podmínku uvádí zvýšení kompetentnosti pracovníků v sociální oblasti v digitalizaci ve vzdělávání, kdy mezi nejvýznamnější okruhy, které by si měla organizace klást, patří otázky: jaké jsou požadavky na kvalifikaci, jaký potenciál a možnosti má vzdělávací systém organizace a jaká (a kde) jsou riziková místa vzdělávacího systému či strategie. Ano, jedná se o základní fáze procesu vzdělávání, ne vždy jsou ovšem organizacemi plněny a zajišťovány. Sociální pracovníci se snaží reagovat nejen na měnící se požadavky prostředí, kde pracují (např. cílová skupina, prostor), ale i na vlastní edukační potenciál jako faktor zvýšené možnosti uplatnění na trhu práce. Pracovníci v sociální

oblasti by měli být podporováni v akceptaci a vnímání profesních hodnot ve svém vlastním hodnotovém žebříčku, kdy právě vzdělávací systém může být chápán jako možný motivátor.

11 ZÁVĚR

Hlavním cílem bylo zjistit, jak sami sociální pracovníci identifikují své konkrétní kompetence ve vztahu k obecným charakteristikám pracovního místa, jak subjektivně hodnotí svoje schopnosti a způsobilosti tyto kompetence plnit a jaké činnosti patří k nejčastěji vykonávaným vzhledem ke kompetenčním rámcům vyžadovaným specifickou povahou pracovního místa a systému longitudoální a transversální flexibility. Profesi sociálního pracovníka lze vymezit jako institucionalizovanou činnost, kde je jasné určení a vymezení vykonávaných pracovních úkolů podložených profesním statutem, kde jsou jasné definovány požadavky na kvalifikační úroveň, v některých oblastech i délku praxe (kvalifikace). Kompetenční přístup můžeme uplatňovat v kontinuitě s teorií lidského kapitálu.

První část je věnována problematice kompetencí jako rámci požadovaného pracovního výkonu. Jsou zde uváděna základní terminologická ukotvení a náhledy na jejich typologizaci včetně názorů zahraničních odborníků na problematiku kompetencí v kontextu mezinárodního prostoru plnění. Zde jsme v diskusi zahraničních poznatků uváděli oblasti, které nejsou v prostředí „naší“ sociální práce příliš rozvíjeny, či jsou vnímány jako okrajové. Tento poznatek byl ověřen i na základě studia odborných podkladů týkajících se prostředí české praxe. Považujeme za důležité upozornit, že se nejedná o kompetence v ryzím terminologickém ukotvení, ale oblasti zájmu, do kterých kompetenční rámce patří. Je nutné zdůraznit, že významný vliv na vlastní výkon sociální činnosti má kultura a tradice dané země, kde je realizovaná včetně legislativních norem a ukotvení. Sociální práce je součástí systému sociální politiky, pojetí a realizace sociální politiky jsou dány historicky a kulturně (jiné základní principy nalezneme v severských zemích, jiné v zemích jižní Evropy apod.). Snažili jsme se upozornit na to, že nelze bezprostředně přejímat přístupy ze zahraničí, jelikož by mohlo dojít ke kontraproduktivním efektům (snaha o efektivnější výkon sociální práce na úkor funkčně nastaveného systému bez dostatečného personálního, ekonomického a jiného zabezpečení). Významnou roli zde hrají i etické předpoklady a také různorodost cílových skupin, s nimiž sociální pracovníci pracují. Uvedené zahraniční komparační přístupy ke kompetencím lze ovšem chápat jako výzvu, jako možnost přerámovat dosavadní institucionální chápání výkonu sociální práce (což ovšem nebylo cílem této práce), jako další skutečnosti, na které bude muset sociální práce reagovat v rámci mezinárodního prostoru a inkluzivního prostředí. Jedná se o určitou „nadstavbu“ k tradičně chápaným modelům, jež jsou v praxi realizovány a v práci je popisujeme. Jak také v práci uvádíme, prostředí sociální práce se mění. Mění se prostor,

kompetence, skupiny, její vlastní výkon, ale základní principy zůstávají konstantní – obsah je neměnný, upravuje se forma.

Dosavadní poznatky hovoří o tom, že popisy práce jsou předimenzovány administrativními činnostmi, mnohdy nenechávají dostatek prostoru pro přímou práci s klienty. Na tuto situaci upozorňují i výsledky šetření, kde se uvádí, že přestože se část řadových sociálních pracovníků snaží zaměřovat na práci s klienty, druhá část vykonává převážně administrativní činnost.

Naše šetření byla realizována ve třech rovinách. Zajímala nás optika pohledu triády zaměstnavatelé x studenti x zaměstnanci v kontextu vnímání kompetencí jako předpokladu pro výkon pracovní pozice. Každé z těchto dílčích šetření přineslo poznatky, které lze aplikovat a implikovat do vzdělávacích systémů ve vlastních organizacích. Současně by bylo žádoucí výsledky začlenit do tvorby vzdělávacích kurikul institucí zabývajících se formálním a neformálním vzděláváním.

Šetření mezi zaměstnavateli prokázalo, že zaměstnavatelé vnímají kompetence spíše v obecné rovině jako generické (transverzální) čili široce použitelné a přenášené z jedné pracovní pozice do druhé. Požadavek užší specializace zaměstnavatelé řeší tehdy, kdy vyvstane potřeba obsadit pracovní pozici vyžadující určité, oborově vázané schopnosti. Mnohdy rezignují na komplexní operacionalizaci. Diferenciace klientů (individuální přístup) neumožňuje obecně specifikaci cílů. Situaci komplikuje skutečnost, že v České republice se momentálně nacházíme ve stadiu diskuse o kompetencích na úrovni jejich vymezování pro všechny sociální pracovníky. Identifikace kompetencí vychází většinou z popisu pracovních činností nebo ze způsobu pracovního chování, není většinou založena na důsledném a efektivním hodnocení pracovního výkonu, resp. systému zpětné vazby. Mnohé pracovní činnosti sociálních pracovníků jsou pro svou komplexnost, improvizaci a kreativní povahu v podstatě standardními nástroji neměřitelné, což může paradoxně vést k tomu, že zaměstnavatelé nemusí být vždy schopni exaktního vyjádření požadovaného kompetenčního rámce. Možná i právě proto jsou kompetence nahrazeny termínem „profesní dovednosti“, který poskytuje dostatečnou volnost obsahového naplnění.

V prostoru české sociální práce prozatím neexistují definovaná kvalitativní kritéria sociální práce. Tento fakt vede k situaci, že požadavky na sociálního pracovníka mohou definovat zaměstnavatelé variabilně např. podle typu služby, cílové skupiny, cíle poskytovatele. Nelze opomenout charakter potřeb klientů a osobní profesní cíle sociálních pracovníků. Zaměstnavatelé ve svých požadavcích často zmiňují kompetence osobnostního rázu, což je faktor, na který v práci také upozorňujeme jako na specifikum, které může odlišovat sociální práci od pracovních míst v ostatních odvětvích ekonomiky.

I když i v oblasti sociální práce dochází k určitým formám komercializace, většinou se jedná spíše o procesní a produktové segmenty a prvky. V oblasti lidských zdrojů by přílišná ekonomizace mohla ovlivňovat výkon a poslání sociální práce. Výkon sociální práce je značně ovlivňován vnějšími faktory. V našem případě můžeme zmínit pandemická opatření legislativní povahy spojená a epidemií onemocnění covidem-19. Tato opatření měla vliv i na naše vlastní šetření, svým způsobem změnila mediální obraz sociální práce z pohledu profesionální i laické veřejnosti.

Pro nás, jako pro vzdělavatele, byla přínosná data získaná v rámci šetření, která proběhla mezi studenty třetího ročníku, tedy možnými budoucími absolventy. Šetření se zaměřovala na klíčové kompetence. Jejich výsledky částečně korespondují s požadavky zaměstnavatelů. Pokud se ovšem zaměříme na některé klíčové dovednosti, resp. jejich pocitové naplnění studenty, tak zde nalezneme disbalance, které se projevují i v časovém rozmezí. Lze jmenovat např. kooperaci a komunikaci. Nelze opomenout kreativitu hodnocenou výrazně nižším skóre. Charakter pracovních pozic, jejich pracovní náplně, legislativní požadavky v oblasti sociální práce ve státní správě a samosprávě neposkytují příliš velký prostor pro rozvoj kreativního myšlení. Možná by bylo namísto i tvrdit, že přílišná kreativita v určitých situacích není žádoucí. Tvzení není platné pouze pro oblast státní správy a samosprávy, ale i pro práci v dalších sektorech sociální práce, a právě legislativní rámec vytváří prostor pro vlastní profesionalizaci. Je nutné ovšem podotknout fakt podporující to, že sociální práce je velmi variabilní. Existují pracovní pozice, kde právě kreativní sociální pracovník je žádoucí, tedy pokud kreativní schopnosti postrádá, není schopen naplnit požadavky zaměstnavatele (práce v nízkoprahových zařízeních, tvorba volnočasových aktivit apod.). I tato informace nás může vést k závěrům, že není možné vytvořit jednotný funkční kompetenční rámec pro všechny sociální pracovníky, aniž bychom nevytvořili další subkategorie pracovních činností, které by bylo možné v rámci identifikace vyžadovaných kompetencí aplikovat.

V textu se věnujeme přístupům k tvorbě kompetenčních rámců. Je nutné definovat pracovní cíle jednotlivých zaměstnanců, pokud budeme vycházet z pojetí pracovníka jako individua. Někteří autoři zastávají názor, že různé druhy kompetencí mohou pomoci odlišovat pracovní výkony od průměrných po nadprůměrné. Současně se setkáváme s názorem, že v sociální práci nelze využít behaviorální přístupy, jelikož nedokážeme požadovaný výkon rozdělit na konkrétní složky. Toto všechno nás vede k zamyšlení, zda vyšší úroveň obecnosti není tím správným a kongruentním řešením pro stanovení kompetenčních rámců v sociální oblasti. Sociální práce je jasně definovaný obor, který se ovšem vyznačuje širokou diferenciací a pestrostí. Jeho klasická podoba

založená na jednoznačném určení místa a okruhů činností je postupně překonávána, sociální pracovník se stává prostorově mobilnějším, vybavenějším širším okruhem znalostí a dovedností. Současná sociální práce expanduje do dalších oblastí, jako je školská sociální práce, soudní sociální práce, podniková sociální práce v novém pojetí apod. A ambice sociální práce jako praktické disciplíny vstupovat do dalších segmentů se neustále zvyšuje. Pro klienty to může znamenat určitou zvýšenou míru komfortu vyřešení té situace, se kterou za sociálním pracovníkem přichází. Toto rozšíření je pro fundamentální pojetí sociální práce netradiční, může oslabovat jeho podstatu a vést k výrazné diferenciaci. Pokud se ovšem sociální práce bude vymezovat jako uzavřený celek bez akcentace vnějších faktorů, nezvládne „držet krok“ s měnícími se společenskými požadavky a bude postavena mimo realitu.

Pokud bychom chtěli vymezit činnosti vykonávané na konkrétním pracovním místě, stejně tak jako určit potřebné schopnosti, vědomosti a znalosti pro efektivní výkon práce, musíme brát v potaz také prostředí pro uplatnění sociálního pracovníka. Typ klientů, druh a forma sociální služby, oblast působení – toto vše je nutné uplatňovat při tvorbě kompetenčních rámců, což teoretické modely ne vždy umožňují či obsahují. Požadavek diferenciaci je tedy legitimní, ovšem v reálném prostředí praxe může být obtížněji realizovatelný. I vzhledem k výše uvedenému se nemůžeme vzdát snahy na vytvoření funkčních kompetenčních rámců pro sociální práci, která v současnosti prochází mnoha proměnami. Nelze ovšem vycházet pouze z jednoho přístupu, i zde je žádoucí uplatňovat multispektrální přístupy, které umožňují variabilní volby zpracování žádoucích kompetenčních rámců s přesahem budoucího vývoje.

Otázkou budoucího vývoje realizace sociální práce je i úvaha o tom, jak se bude měnit v čase. Již nyní se setkáváme s názory, zda se prostor působení sociální práce prostřednictvím sociálního pracovníka nepřeorientuje z práce s cílovými skupinami spíše na práci se společenskými problémy, které mohou způsobovat jakýkoliv druh exkluze či diskriminace jako celek. Pokud by k tomuto došlo, znamenalo by to i změnu v chápání kompetenčních přístupů, preference multioborových přístupů se zaměřením na komunitní přístup řešení sociálních problémů.

SEZNAM ZDROJŮ

- Aburn G., Gott M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An Integrative Review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980–1000. DOI 10.1111/jan.12888
- American Academy of Social Work and Social Welfare (AASWSW). (2021) Grand Challenge for Social Work Five Year Impact Report. *Online AASWSW* [10. 12. 2023]. <https://grandchallengesforsocialwork.org/publications/race-and-ethnicity-in-the-social-work-grand-challenges/>
- Anděra, J. (2014). *Tvorba kompetenčním modelu*. [Diplomová práce. Brno: ESF MU]. <https://is.muni.cz/th/x57qa/?id=298913>
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing.
- Banister, G. et al. (2020). The interprofessional dedicated education unit: design, implementation and evaluation of an innovative model for fostering interprofessional collaborative practice. *Journal of Interprofessional Education and Practice*, 19.
- Bajer, P., & Tokárová, A. (2007). Široká veřejnost stále vnímá sociálních pracovníků jako úředníkov. *Sociální práce*, 12–16.
- Barták, J., & Demjanenko, M. (2021). *Sociální andragogika*. Praha: Grada Publishing.
- Barker, R. L. (2003). *The social work dictionary*. Washington, DC: NASW Press.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Bergehenegouwen, H. F. K., Horn, H. F. K., & Mooijman, E. A. M. (1996). Competence development – a challenge for HRM professionals: core competences of organisations as guidelines for the development of employees, *Journal of European Industrial Training*. <https://core.ac.uk/reader/288012310>
- Berzin, S. C., Singer, J., & Chan, C. (2015). *Practice innovation through technology in the digital age: A grand challenge for social work*. Grand Challenges for Social Work Initiative Working Paper, 12. <https://grandchallengesforsocialwork.org/wp-content/uploads/2015/12/WP12-with-cover.pdf>
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boledovičová, M. Úloha pomáhajících profesí v socializaci, resocializaci a poradenství. In Škoda, J. (2007). *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

- Borovská, M. (2017). *Hlavní požadavky na trhu práce in Národní informační centrum pro mládež*. Nicm.cz. <http://www.nicm.cz/hlavni-pozadavky-na-trhu-prace>
- Boyatzis, R. E. (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Brožová, D. (2003). *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Cardy, R. L., & Selvarajan, T. T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons*. <http://u.camdemy.com/sysdata/doc/e/e9092da65dd18258/pdf.pdf>
- Carroll, A., & Mccrackin, J. (1998). The competent use of competency – based strategies for selection and development. *Performance Impovement Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1998.tb00099.x>
- Cunningham, J., Cunningham, S. (2010) *Sociology and Social Work*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Crawford, K., Walker, J. (2007) *Social Work and Human Development*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Dominelli, L. (1997). *Sociology for Social Work*. London: Macmillan Press Ltd.
- Dmitrieva, S. N., Evdokarova, T. V., Abramova, N. A., & Okoneshnikova, N. V. (2019). Implementation of the model of the self-education pedagogical support for university students in the Republic of Saha (Yakutia). *Espacios*, 40(12).
- Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů* (2019). Infoabsolvent. <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zaměstnavatelu/26?Oblast=1&vs=4&s=5¶mName=s>
- Eikenberry, A., & Kluver, J. D. (2004). The Marketization of the Nonprofit Sector: Civil Society At Risk. *Public Administration Review* 64(2):132-140. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6210.2004.00355.x>
- Elichová, M. (2017) *Sociální práce: Aktuální otázky*. Praha: Grada Publishing.
- Elichová, M., & Sýkorová, A. (2015). Kompetence sociálního pracovníka: co učí školy a co vyžadují zaměstnavatelé. *Sociální práce/Sociálna práca*, 1, 79–95. <https://socialniprace.cz/article/kompetence-socialniho-pracovnika-co-uci-skoly-a-co-vyžadují-zaměstnavatele/>
- Evropský pilíř sociálních práv*. https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_cs.pdf
- Filipová, L. (2008) *Lidský kapitál a jeho efektivní využití jako zdroj ekonomického růstu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., & Martin, S., L. (2015) From Mastery to Accountability: Cultural Humility as an Alternative to Cultural Competence. *Social Work Education*, 34(2), 165–181, DOI 10.1080/02615479.2014.977244
- Friedman, G. (1970). *Rozdrobená práce*. Praha: Práce.
- Garoupa, N. (2004). *Regulation of Professions in the US and Europe: A Comparative Analysis*. Universidade Nova de Lisboa.
- Gergelová Šteigerová, L. (2008). *Proces europeizace z hlediska vzdělávání a vzdělávací politiky* [Dizertační práce. Brno: FSS MU]. <https://is.muni.cz/th/xa179/>

- Glumbíková, K. (2019). Postavení a cíle sociální práce v důsledku proměn společnosti. *Sociální práce / Sociálna práca*. <https://socialniprace.cz/postaveni-a-cile-socialni-prace-v-dusledku-promen-spolecnosti/>
- Governance (©2016). *Managementmania*. <https://managementmania.com/cs/governance>
- Hanuš, P. (2007). Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce – časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci*, č. 1/2007, ISSN 1213-6204.
- Hartle, F. (1995). *How to Re-engineer your Performance Management Process*, London: Kogan Page.
- Határ, C. (2009). *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*. Praha: Educa servis ve spolupráci s Českou andragogickou společností.
- Havlíková, J. (2021). Problematika vymezování kvalit výkonu sociální práce. *VÚPS, Policy Brief* 3/2021.
- Havlíková, J., Hubíková, O., Musil, L., Trbola, R. (2021). *Kvalita výkonu sociální práce očima sociálních pracovníků*. Praha: VÚPSV, v.v.i.
- Havlíková, J., Hubíková, O., Trbola, R. (2022). *Kvalita výkonu sociální práce v ČR. Souhrnná výzkumná správa*. Praha: VÚPSV, v.v.i.
- Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium.
- Hepp, S., L., Suter, E., Karen, J., Siegrid Deutschlander, E., Makwarimba, J. J., & Birmingham, L. (2015). Using an interprofessional competency framework to examine collaborative practice, *Journal of Interprofessional Care*, 29(2), 131–137, DOI 10.3109/13561820.2014.955910.
- Holden, G., Barker, K., Kuppens, S., & Rosenberg, G. (2017). Self-efficacy regarding social work competencies. *Research on Social Work Practice*, 27(5), 594–606. DOI 10.1177/1049731515586466.
- Hood, Ch. (1991). A Public management for all seasons. *Public Administration* Vol 69 (spring): 3–19.
- Horecký, J., Filip, L. (2020). Modely a nástroje na měření a zvyšování kvality sociálních služeb. In. Kolektiv autorů: *Management a kvalita sociálních služeb*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. 163–210.
- Houston, S. (2019) Theorizing Social Work in Domain of Culture, Politics and Society. In: Payne, M, Reith – Hall, E. (Eds.). *The Routledge Handbook of Social Work Theory*. Routledge, 53–67. DOI: 10.4324/9781315211053.
- Hradecký, I. (2007). Otazníky činnosti sociálních pracovníků. *sociální práce. Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci*, č. 1/2007, ISSN 1213-6204.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha, Grada Publishing.
- Hroník, F., & Vedralová, J. (2008). *Kompetenční modely*. Brno: Motiv Press.
- Hubíková, O., Havlíková, J., Trbola, R. (2021). Cíle sociální práce v kontextu jejího slabého ukotvení. *Sociální práce / Sociálna práca*. 21 (5), 5–21.
- Hudecová, A., Jusko, P., Vavrinčíková, L., Brozmanová Gregorová, A., Papšo, P., Tomčíková, T., & Odlerová, A. (2010) *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov*

- v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela.
- Hudecová, A., Jusko, P., Vavrinčíková, L., Brozmanová Gregorová, A., & Seberíni, A. (2010). *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bella.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996) Towards a holistic model of professional competence, *Journal of European Industrial Training*. ISSN 0309-0590.
- Chytil, O. (2007). Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca*, 4, 64–71.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Janebová, R., & Musil, L. (2007). Mýty o roli sociálních pracovníků a pracovníc. *Sociální práce / Sociálna práca*, (1). <https://socialniprace.cz/article/myty-o-rol-i-social-nich-pracovniku-a-pracovnic/>
- Janoušková, K., & Nedělníková, D. (2008). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků*. Sborník textů. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Jayshree, S. J., Osteen, P., & Shipe, S. (2016). Cultural Competence and Social Work Education: Moving Toward Assessment of Practice Behaviors. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 311–324, DOI 10.1080/10437797.2016.1174634
- Jensen, M. C., Meckling, W. H. (1976). Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs, and Ownership Structure. *Journal of Financial Economics*, 1976, roč. 3, č. 4, s. 305–360.
- Jemelíková, R. (2013). *Kompetenční model učitele mateřské školy* [Diplomová práce. Olomouc: FF UP]. <https://theses.cz/id/1ejo1d/00175715-926675257.pdf>
- Jones, D., N., & Lima, A. (2018). *Social Work and Social Welfare in Europe*. Oxford-bibliographies.com. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195389678/obo-9780195389678-0270.xml>
- Kaczor, P. (2015). *Sociální politika a sociální systém ČR*. Praha: Oeconomica.
- Kalousková, P., Šťastnová, P., Úlovcová, H., & Vojtěch, J. (2004). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004*. Národní ústav odborného vzdělávání. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/potreby-zamestnavatele-a-pripravenost-absolventu-pro-vstup.html>
- Kalvach, Z. (2023). Úvaha o sociální práci a její akademické výuce v kontextu demografické výzvy. In: Křížová, E (Ed.) *Sociální práce v mezioborové perspektivě*. Praha: Karolinum.
- Kariérové kotvy podle Scheina* (2020). Madio. <https://www.madio.cz/blog-manazer/karierove-kotvy-podle-scheina/ure-note-compilation/42517361>
- Karim A., et al (2018). The effectivity of authentic assessment based character education evaluation model. *TEM Journal*, 7(3). <https://doi.org/10.18421/tem73-04>
- Kašpárková, Z. (2019). *Klíčové kompetence studentů třetího ročníku oboru Sociální práce*. [Bakalářská práce, UJEP]. <https://portal.ujep.cz/portal/studium/prohlizeni>.

- html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGMjI2MDQyEwEAAAABAHzdG-F0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzczMzkwAAAAA**#prohlizeniSearchResult
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264029095-en>
- Kodymová, P. (2012). Profesní zákon pro sociální práci. *Sociální práce / Sociálna práca* 3/2012.
- Kopalová, P. (2022). *Klíčové kompetence studentů třetího ročníku oboru Sociální práce* [Bakalářská práce. Ústí nad Labem: FSE UJEP].
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Koubek, J. (2003). *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Koucký, J., Ryška, R., & Zelenka, M. (2013). *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX*.
- Kovács, J. (2009). *Kompetentní manažer procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Kubeš, M., Spillerová, D., & Kurnický, R. (2004). *Manažerské Kompetence: způsoblosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.
- Kubicová, A. (nedat.). *K problematice sociálních a spirituálních kompetencí sociálních profesí*. Ostravská Univerzita v Ostravě. <https://adoc.pub/alina-kubicova-filozoficka-fakulta-ostavska-univerzita-v-os.html>
- Kubínová, Z. (2017). *Investice do lidského kapitálu* [Diplomová práce. Olomouc: FF UP]. https://theses.cz/id/g95910/MDP_Z_Kubinova.pdf
- Kuhlmann, E. G. (2009). Competency-Based Social Work Education: A Thirty-Year Retrospective on the Behavioral Objectives Movement. *Social Work a Christianity*, 2009/1, 70-76
- Klimplová, L. (2011). *Zaměstnavatelé a kvalifikace pracovní síly pracovníky* [Dizertační práce práce. Brno: FSS MU].
- Lamothe, M. & Lamothe, S. (2009). Beyond the Search for Competition in Social Service Contracting: Procurement, Consolidation and Accountability. *The American Review of Public Administration* 39(2), 165–188. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0275074008316557>
- Lamothe, S. (2015). How Competitive is „Competitive“ Procurement in the Social Services? *American Review of Public Administration* 45(5): 584–606. <https://doi.org/10.1177/0275074013520563>
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8, 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Levícká, J. (2006). *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci*. Trnava.
- Levi-Faur, D. (2011). *Handbook on the Politics of Regulation*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Lochmannová, A. (2017). *Veřejná správa*. Praha: Computer Media.
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Slon.

- Lorenc, W (2007). Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce / sociálna práca*, 1/2008, 62–71.
- Lorenz, W, A., Fargion, S., Northdurfter, U., Nagy, A., Berger, E., Rainer, S., Frel, S. (2020). Negotiating Quality for Social Work: A participatory Research Project in South Tyrol. *Research on Social Work Practice*, 30(5), 505–514.
- Lorincová, T., Tomková, A. (2018). *Managerial competences in the area of development of employees in the context of gender differences. Proceedings of the 32 International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018 – Vision 2020. Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional Expansion to Global Growth*, 7283–7288.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in an Organization*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Maiden, R. P., Weiss, E. L. (Eds.) (2023). *Social Work Education and the Grand Challenges Approches to Curricula and Field Education*. Routledge.
- Malmberg-Heimonen, I., Natland, S., Tøge, A. G., & Hansen, H. C. (2016). The Effects of Skill Training on Social Workers' Professional Competences in Norway: Results of a Cluster-Randomised Study. *The British Journal of Social Work*, 46(5), 1354–1371. DOI 10.1093/bjsw/bcv073
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (1996). *Towards a Competent Workforce*. Aldershot: Gower.
- Mansfield, R. S. (1996). *Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. Human Resource Management*. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199621\)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199621)35:1<7::AID-HRM1>3.0.CO;2-2)
- Mansfield, R. S. (2005). *Practical questions for building competency models*. Lexonis.com <http://www.lexonis.com/resources/practical%20questions%20building%20models.pdf>
- Marek, P. (2007). Vliv teorie zastoupení na teorii podnikových financí. *Český finanční a účetní časopis* 2007(2):6-16. DOI: 10.18267/j.cfuc.217
- Matějů, P., & Anýžová, P. (2015). Role lidského kapitálu v úspěchu na trhu práce: srovnání šesti evropských zemí participujících na projektu PIAAC. *Sociológia* 47 (1) 31–65.
- Matoušek, O., a kol. (2011). *Sociální služby: Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Vyd. 2. Praha.
- Matoušek, O., Hejnová, K. (2019). Profesiogram jako podklad pro konstrukci vzdělávacích programů. *Sociální práce / Sociálna práca* 19(2). 106–117.
- Matoušek, O., Matulayová, T. (2020). Přehled pracovních činností sociálních pracovníků jako podklad pro formulování žádoucích výsledků učení. *Fórum sociální práce*, 20(1). 24–37.
- Matulayová, T. (2011). „Naučme se dělat výzkumy v sociální práci“. *Sociální práce / Sociálna práca*, 1/2011.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 28. <http://www.lichaoxing.com/wp-content/ap7301001.pdf>

- Metodická podpora – příručky* (2019). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/metodicka-podpora-priucky>
- Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP* (©2009). In Asociace vzdělavatelů v sociální práci ASVSP. <http://www.asvsp.org/standardy.php#vychodiska>
- Molek, J. (2011). *Řízení organizací sociálních služeb: vybrané problémy*. Praha: VÚPSV.
- Mühleisen, S., & Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Grada.
- Mühlpachr, P. (2006). *Sociální práce jako životní pomoc*. Brno: MSD.
- Musil L. (2004): „Ráda bych Vám pomohla, ale“. *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman.
- Musil, L. (2008). Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“. *Sociální práce / Sociálna práca*, 2/2008, 60-79. <http://www.socialniprace.cz/soubory/2008-2-130102145614.pdf>
- Musil, L., & Navrátil, P. (2000). Sociální práce s příslušníky menšinových skupin. *Sociální studia*, 5/2000.
- Mlčák, Z. (2005). *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- MPSV (2019) *Analýza financování sociálních služeb*. Praha: MPSV. Online 15. 10. 2023. https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Anal%C3%BDza+financov%C3%A1n%C3%AD+soci%C3%A1ln%C3%ADch+slu%C5%BEB_2019.pdf/3c8c3bf8-c747-09b0-9308-3838a646c465
- Navrátil, P. (2000). *Úvod do teorií a metod sociální práce*. Brno: Národní centrum pro rodinu.
- Navrátil, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman.
- Novotná, A. (2010). *Sociálne spôsobilosti v pomáhajúcich profesiách*. Ružomberok: Verbum.
- OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
- Oudová, D. Sociální kompetence, zdroje a evaluace. In Krahulcová, B. (2008). (Ed.). *Kontexty sociální a charitativní práce. Sborník katedry psychosociálních věd a etiky Husitské teologické fakulty UK*. Praha: Centrum pro náboženský a kulturní dialog.
- Pelikán, J. (2007) *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum.
- Petrášková, J. (2015). *Kompetence sociálních pracovníků v soudobé společnosti* [Diplomová práce. České Budějovice: TF JU].
- Petrů, G. J. (2021). *Preference metod a cílů dalšího vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků*. *Lifelong Learning* 3/2021, 225-241.
- Plamínek, J., & Fišer, R. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada.
- Pomáhající profese* (nedat.). Ministerstvo práce a sociálních věcí. <http://slovník.mpsv.cz/pomahajici-profese.html>
- Poulin, J., & Matis, S. (2015). Social work competencies and multidimensional assessment. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 20(1), 117–135. <https://www.>

- bu.edu/ssw/files/2017/07/Social-work-competencies-and-multidimensional-assessment-Poulin-and-Matis.pdf
- Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Efektivita leadera: Faktory, diagnostika, trénink*. Praha: Grada Publishing.
- Prokop, D. (2020). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Nadace České spořitelny.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Průša, L. (2012). Financování služeb sociální péče v ČR – teoretická východiska a skutečnost. *Ekonomické rozhledy*, 41(4), 418–438. https://www.vupsv.cz/wp-content/uploads/2021/04/Prusa-Ladislav-Financovani-sluzeb-socialni-pece-v-CR-%E2%80%93-teorie-a-praxe.-FSP_c.-3-2015.pdf
- Průša, L. (2019). *Social services at a historical crossroads*. Narodacek.cz. http://www.narodacek.cz/wp-content/uploads/2019/12/Proceedings-of-the-International-Scientific-Conference_2019-481-496.pdf
- Průša, L. (2019). Co ukázala analýza systému financování sociálních služeb? *Rezidenční péče*. 15(3), str. 4–5.
- Reichard, Ch. (2016). Strengthening competitiveness of local public service providers in Germany. *Review of Administrative Science*. 72(4). <https://doi.org/10.1177/0020852306070079>
- Rektořík, J. (2007). *Ekonomika veřejného sektoru*. Praha: Ekopress.
- Riegerová, K. (2010). *Implementace podnikového modelu kompetencí* [Diplomová práce. Praha: VŠE]. <http://www.vse.cz/vskp/eid/23642>
- Rogat, T. (2019). Demonstrating competence within one group or in relation to other groups: a person-oriented approach to studying. *Contemporary Educational Psychology*.
- Rowe, C. (1995). Clarifying the use of kompetence and competency models in recruitment assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*. ISSN 0019-7858.
- Slovník sociálního zabezpečení* (2015). Praha: MPSV. https://www.mpsv.cz/documents/20142/953091/Slovník_MPSV_nahled.pdf/40527057-2e47-a938-cdf0-c441529eaff8
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Srbecká, G. (2010). *Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání*. Inflow. <http://www.inflow.cz/rozvoj-kompetenci-studentu-ve-vzdelavani>
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2021)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Suchanec, M., Ďásek, K. (2019). Pracovní hodnoty, kvalita pracovního života a pracovní spokojenost sociálních pracovníků v ČR ve srovnání s dalšími sektory. *Sociální práce / Sociální práce*, 19(3), 100–116.

- Šulc, T. (2019). *Governance ve veřejné správě* [Diplomová práce. Praha: VŠE].
- Šuleř, O. (2008). *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press.
- Šumná, V. (2012). *Kompetenční model pro sociální pracovníky* [Diplomová práce. Ostrava: FSS OU].
- Šrajer, J. (2023). Pandemie koronaviru – ohrožení, krize či příležitost pro sociální práci? *Sociální práce / Sociálna práca*, 23 (3), 5–15.
- Tajanovská, A. (2018). Rozvoj a podpora celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků optikou profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách. *Fórum sociální práce* 1/2018, 63–70.
- Tett, R. P., Guterman, H. A., Bleier, A., & Murphy, P. J. (2000). Development and content validation of a „hyperdimensional“ taxonomy of managerial competence. *Human Performance*, 13(3), 205–251. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1303_1
- Timor – Shlevin, S., Benjamin, O. (2021). The Tension between Managerial and Critical Professional Discourses in Social Work. *Journal of Social Work*, 21(4), 951–969.
- Thompson, J. E., Stuart, R., & Lindsay, P. R. (1996). The competence of top team members – a framework for successful performance. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 48–66. DOI: <https://doi.org/10.1108/02683949610113593>
- Tomeš, I. (2013). Pomůže nová právní úprava profese rozvoji sociální práce?. *Sociální práce* (prezentace). <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=1&clanek=676>
- Tomeš, I. (2014). *Konference Efektivita a sociální služby II: Sociální služby dnes a zítřka*. Univerzita Hradec Králové, Katedra sociální práce filosofické fakulty University Karlovy.
- Tomeš, I. a kol. (2009). *Sociální správa: Úvod do teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Topinka, D. a kol. (2016). *Mezinárodní srovnání výkonu sociální práce ve výčtu činností vykonávaných sociálními pracovníky, průřezově všemi oblastmi jejich výkonu a s tím související oblast specializací výkonu sociální práce*. Komparativní studie. Ostrava: Sociofaktor s.r.o.
- Uhlířová, Z. (2013). *Kompetenční model jako nástroj řízení v organizaci* [Diplomová práce. Brno: FSS MU]. <https://is.muni.cz/th/s96jm/>
- Using Competencies to Identify High Performers* (nedat.). Wenku.baidu.com, 12, <http://wenku.baidu.com/view/47f03f6648d7c1c708a14591.html>
- Valová, H., & Janebová, R. (2015). „Antiradikálnost“ českých sociálních služeb aneb jak organizace sociálních služeb řeší pokles finančních prostředků. *Sociální práce / Sociálna práca*, 15(1), 5–23. <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2015-1.pdf>
- Vašutová, A. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido, Brno.
- Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Veřejnosprávní činnost* (2019). Infoabsolvent. <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/Kar-taOboru/6843M01>
- Veteška, J. (2011). *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EducaService.

- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vojtíšek, P., Matulayová, T. (2023). Vize pro sociální práci v ČR. *Sociální práce / Sociálna práca*. 23(5), 72–86.
- Vrbický J. (2014). O nevyjasněnosti vztahu sociální práce a sociálních služeb. *Listy sociální práce*, 2(1). https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vz_489.pdf
- Whiddett, S., Hollyforde, S. (2003). *The Competencies Handbook*. London: CIPD House.
- Wongphuka, K., Chai-Aroon, T., Phainoi, S., & Boon-Long, P. (2017). Social entrepreneur competencies of social activists involved with children and youths: A case study of Nan province, Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(2), 143–149. DOI 10.1016/j.kjss.2016.02.002
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name, *Personnel Management*. DOI: 10.1007/978-1-4471-4600-1_58
- Woodruffe, C. (1991). What is meant by a competency?. *Leadership & Organization Development Journal*. DOI:10.1108/EB053651
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Sbírka zákonů.
- Zastrow, Ch. (1989). *The practice of social work*. Chicago: Dorsey Press.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1:	Dotazník: výzkum kompetencí sociálních pracovníků
Příloha 2:	Test klíčových kompetencí
Příloha 3:	Dotazník určený studentům
Příloha 4:	Dotazník určený zaměstnavatelům
Příloha 5:	Profesní kompetence
Příloha 6:	Požadavky na trhu práce (inzeráty)

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK: VÝZKUM KOMPETENCÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE FSE UJEP ÚSTÍ n. L.

KATEDRA SOCIÁLNEJ PRÁCE USŠaLP PdF UK v BRATISLAVE.

Výzkum kompetencí sociálních pracovníků

Vážení kolegové, pro kvalitní přípravu sociálních pracovníků je potřebné mít informace o tom, jak je realizována sociální práce v praxi. Proto se na Vás obracíme s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který je zaměřen na činnost sociálních pracovníků. Výzkum je anonymní a jeho výsledky budou sloužit ke zkvalitnění výuky oboru sociální práce nejen na našich školách. (Zakroužkujte odpovídající odpověď, případně odpověď vypište.)

1. Jak jste celkově spokojen/a se zaměstnáním na Vašem nynějším pracovišti?

Velmi spokojen/a	1
Spíše spokojen/a	2
Spíše nespokojen/a	3
Velmi nespokojen/a	4

2. Máte možnost se samostatně rozhodovat?

Ano, téměř vždy	1
Ano, ve většině případů	2
Jen někdy	3
Většinou se řídím předpisy a nařízeními nadřízeného	4

3. Na následující škále ohodnoťte, jakou část Vaší pracovní činnosti věnujete následujícím činnostem?

(1 = rozhodující, 6 = minimální, 99 = nevykonávám)

V každém řádku zakroužkujte odpovídající odpověď.

a) Práce s klientem	1	2	3	4	5	6	99
b) Administrativa	1	2	3	4	5	6	99
c) Řešení právních záležitostí	1	2	3	4	5	6	99

d) Organizační záležitosti	1	2	3	4	5	6	99
e) Řízení lidí	1	2	3	4	5	6	99
f) Řízení projektů	1	2	3	4	5	6	99
g) Ekonomické zajištění org.	1	2	3	4	5	6	99
h) Vzdělávání	1	2	3	4	5	6	99
i) Spolupráce s veřejnými inst.	1	2	3	4	5	6	99
j) Plánování práce	1	2	3	4	5	6	99
k) Psaní projektů	1	2	3	4	5	6	99
l) Práce s daty	1	2	3	4	5	6	99
m) Realizace soc. výzk.	1	2	3	4	5	6	99
n) Spolupráce s odb. veř.	1	2	3	4	5	6	99
o) Komunik. s veř. a médii	1	2	3	4	5	6	99

4. Jestli Vaše práce zahrnuje důležité činnosti zde neuvedené, vypište jaké:

.....

5. Účastníte se nějaké formy dalšího profesního vzdělávání?

Ano

☐

Ne

☐

Jestliže ano, v jaké oblasti se vzděláváte (vypište):

6. Co by se podle vás mělo změnit v oblasti dalšího profesního vzdělávání? (vypište)

.....

7. Řešíte při své práci následující dilemata?

(1 = často, 6 = vůbec ne)

V každém řádku zakroužkujte odpovídající odpověď.

a) Sřet osobních hodnot s hodnotami ři cíli organizace	1	2	3	4	5	6
b) Loajalita k zaměstnavateli nebo upřednostnění zájmů klienta	1	2	3	4	5	6
c) Problém rozdělování prostředků ve prospěch určité skupiny klientů	1	2	3	4	5	6
d) Rozhodování mezi zachováním mlčenlivosti a ohrožením jiného	1	2	3	4	5	6

- | | |
|---|-------------|
| e) Prvořadost zájmů klienta a veřejný zájem | 1 2 3 4 5 6 |
| f) Rovnost přístupu ke klientovi a rozdílné sympatie | 1 2 3 4 5 6 |
| g) Početnost klientů a časové omezení sociálního pracovníka | 1 2 3 4 5 6 |
| h) Omezení finančních prostředků a jejich potřeba | 1 2 3 4 5 6 |
| i) Efektivní řešení problému a legislativní omezení | 1 2 3 4 5 6 |

8. Využíváte ve své práci následujících dovedností?

(1 = často, 6 = vůbec ne)

- | | |
|--|-------------|
| a) Prezentace výsledků své práce | 1 2 3 4 5 6 |
| b) Jazykové znalosti | 1 2 3 4 5 6 |
| c) Znalost informatiky | 1 2 3 4 5 6 |
| d) Tvorba individuálních plánů | 1 2 3 4 5 6 |
| e) Využívání nových metod sociální práce | 1 2 3 4 5 6 |
| f) Znalosti různých kultur | 1 2 3 4 5 6 |
| g) Psychologické přístupy | 1 2 3 4 5 6 |
| h) Znalosti z metod výzkumů | 1 2 3 4 5 6 |
| i) Právní znalosti | 1 2 3 4 5 6 |
| j) Komunikační dovednosti | 1 2 3 4 5 6 |
| k) Analýzu a interpretaci dat | 1 2 3 4 5 6 |
| l) Znalosti z informatiky | 1 2 3 4 5 6 |
| m) Znalost metod sociální práce | 1 2 3 4 5 6 |

Jiné:

9. Co Vám dělalo v práci největší potíže po absolvování studia (vypište)

.....

10. Každý má své silné a slabší stránky, jaké problémy vám činí následující činnosti?

(1 – velké, 5 žádné 99 – netýká se mě to)

V každém řádku zakroužkujte odpovídající odpověď.

- | | |
|---|--------------|
| a) Analýza dat a jejich interpretace | 1 2 3 4 5 99 |
| b) Určení cíle a metod vedoucích k jeho dosažení | 1 2 3 4 5 99 |
| c) Využívání nových metod práce | 1 2 3 4 5 99 |
| d) Jednání s problémovými klienty | 1 2 3 4 5 99 |
| e) Úspěšně odhadnout potřeby klientů | 1 2 3 4 5 99 |
| f) Práce s klienty z různého kulturního prostředí | 1 2 3 4 5 99 |
| g) Posouzení rizik a dopadů své činnosti | 1 2 3 4 5 99 |
| h) Identifikace potřeb klientů | 1 2 3 4 5 99 |
| i) Sledování změn v legislativě | 1 2 3 4 5 99 |

- | | |
|---------------------------------------|--------------|
| j) Omezení emocí při práci s klientem | 1 2 3 4 5 99 |
| k) Ukončení práce s klientem | 1 2 3 4 5 99 |
| l) Motivace klienta k řešení situace | 1 2 3 4 5 99 |
| m) Náročná administrativa | 1 2 3 4 5 99 |

11. Jaké schopnosti a dovednosti považujete ve své práci za důležité?
(1 = velmi důležité, 6 = naprosto nedůležité)

V každém řádku zakroužkujte odpovídající odpověď.

- | | |
|---|-------------|
| a) Řešit krizové situace | 1 2 3 4 5 6 |
| b) Rychle se rozhodovat | 1 2 3 4 5 6 |
| c) Empatie | 1 2 3 4 5 6 |
| d) Řízení lidí | 1 2 3 4 5 6 |
| e) Ovládání emocí | 1 2 3 4 5 6 |
| f) Kreativita | 1 2 3 4 5 6 |
| g) Plánování práce | 1 2 3 4 5 6 |
| h) Motivace klienta | 1 2 3 4 5 6 |
| i) Psaní žádostí o projekty a shánění peněz | 1 2 3 4 5 6 |
| j) Znalost organizací a jejich kompetencí | 1 2 3 4 5 6 |

Jiné:
.....
.....

12. S jakými cílovými skupinami pracujete? (vypište)

.....
.....

13. V jakém roce jste se narodil(a)?

.....

Kolik let pracujete jako sociální pracovník/pracovnice? (vypište)

.....

14. Jste:

žena

☐

muž

☐

15. Jaká je právní forma organizace, ve které pracujete? (vypište)

.....
.....

16. Uveďte všechny stupně vzdělání v oborech souvisejících se sociální prací:

Střední s maturitou

☐

VOŠ

☐

Bakalářské

☐

Magisterské

☐

Doktorské

☐

17. V kterém roce jste ukončil(a) nejvyšší stupeň vzdělání:

.....

18. Závěrem by nás zajímalo, co by se podle vašeho názoru mělo zlepšit ve vzdělávání na VOŠ či VŠ:

.....

.....

.....

Chcete-li vzkázat něco autorům výzkumu, zde máte prostor.

Děkujeme za účast v šetření.

PŘÍLOHA 2: TEST KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Komunikace

Ostatní lidé se mi často svěřují se svými problémy	velmi často	□□□□□	stěží se to stane
Dokážu věci „vystihnout“	velmi dobře	□□□□□	zřídka, mám rád detail
Vidím, co si ostatní myslí a cítí	velmi často	□□□□□	málokdy
Dovedu říci druhým své mínění	je to pro mě snadné	□□□□□	je to pro mě těžké
Jsem žádán o osobní radu	stává se velmi často	□□□□□	nestává se (téměř) nikdy
Dovedu projevit pocity	je to pro mě velmi snadné	□□□□□	je to pro mě těžké

Kooperace

Pracuji v týmu	velmi rád	□□□□□	velmi nerad
Dokážu přiznat chyby a slabosti	je to pro mě velmi snadné	□□□□□	je to pro mě těžké
Dokážu přijmout rozhodnutí skupiny	bez problémů	□□□□□	s obtížemi
Usiluji při práci o dosažení cíle	vždy	□□□□□	velmi zřídka
Dokážu ostatním vyjít vstříc	je to pro mě velmi snadné	□□□□□	je to pro mě těžké
Je pro mě důležité, co ostatní v týmu dělají a říkají	velmi důležité	□□□□□	zcela lhostejné

Řešení problémů

Musím dělat současně různé věci	stává se mi to často	□□□□□	stěží
Nové situace jsou pro mě výzvou	vlastně vždycky	□□□□□	ne, nikdy
Umím rozeznat struktury	je to pro mě velmi lehké	□□□□□	je to pro mě těžké
Myslím v souvislostech	je to pro mě lehké	□□□□□	je to pro mě těžké
Zvládnou i obtížné situace	velmi často	□□□□□	zřídka
Mohu se spolehnout	vlastně vždycky na svou intuici	□□□□□	skoro nikdy

Kreativita

Mohu jít neobvyklými cestami	stává se velmi často	□□□□□	nestává se
Zkousím nové možnosti	velmi často	□□□□□	velmi zřídka
Mám bezmeznou fantazii	to přesně souhlasí	□□□□□	to vůbec nesouhlasí
Umím improvizovat	je to pro mě velmi lehké	□□□□□	je to pro mě velmi těžké
Umím být spontánní	je to pro mě velmi lehké	□□□□□	je to pro mě velmi těžké
Baví mě kreativní práce	ano, velmi	□□□□□	ne, vůbec

Samostatnost

Dokážu se sám rozhodovat	stává se velmi často	□□□□□	nestává se
Jsem schopen zastávat svůj názor	velmi dobře	□□□□□	je to pro mě obtížné
Umím oddělit osoby a témata	je to pro mě snadné	□□□□□	je to pro mě obtížné
Respektuji rámcové podmínky	vlastně vždycky	□□□□□	velmi zřídka
Svou práci plánuji a provádím sám	stává se velmi často	□□□□□	nestává se
Je-li třeba, požádám o cizí pomoc	je to pro mě snadné	□□□□□	je to pro mě těžké

Výkonnost

Umím si sám rozdělit svůj čas	stává se velmi často	□□□□□	nestává se
Mohu důvěřovat svým schopnostem	vlastně vždy	□□□□□	spíše zřídka
Mohu pracovat v časové tísní	je to pro mě snadné	□□□□□	je stěží
Dovedu dobře přijmout pochvalu	je to pro mě snadné	□□□□□	mám s tím problémy
Dovedu se rychle regenerovat	velmi dobře	□□□□□	je to obtížné
Mám „jasno“ v tom, co chci	většinou	□□□□□	málokdy

Zodpovědnost

Uzavírám dohody všeho druhu	stává se velmi často	□□□□□	nestává se
Dovedu odhadnout důsledky svého jednání	zpravidla	□□□□□	zřídka
Dostojím svému slovu	vždy	□□□□□	zřídka / je to pro mě těžké
Přijímám odpovědnost za své jednání	také za neúspěchy	□□□□□	rád se z ní vykrotím

Umím si vybrat	velmi snadno	□□□□	vybírání je utrpení
Uvědomuji si svou roli	většinou	□□□□	málokdy

Schopnost přemýšlet

Musím promýšlet formulování problémů	stává se velmi často	□□□□	nestává se
Umím se soustředit	velmi dobře	□□□□	zřídka kdy se podaří
Umím oddělit důležité od nedůležitého	bez problémů	□□□□	většinou ne
Umím si udělat „obrazy“ problémů	květnaté obrazy	□□□□	úplná prázdnota
Umím rozlišit příčiny a následky	jasně a zřetelně	□□□□	většinou mi to je nejasné
Souvislosti pro mě nejsou žádný problém	vůbec ne	□□□□	častěji, než je mi milé

Schopnost učit se

Musím se zabývat novými věcmi	stává se velmi často	□□□□	nestává se
Jsem zvědavý na všechno nové	absolutně	□□□□	dejte mi pokoj
Nalézám si nové zdroje informací	stále	□□□□	vím toho dost
Hodně vydržím	velmi dobře	□□□□	je to pro mě těžké
Dovedu si zapamatovat nové věci	výborně	□□□□	je to pro mě těžké
Umím spojovat nové se známým	většinou se mi to daří	□□□□	jaké informace?

Schopnost zdůvodňovat

Musím své jednání zdůvodnit	stává se velmi často	□□□□	nestává se
Umím mluvit před publikem	bez velkých problémů	□□□□	raději ne
Všechno se dá nějak zdůvodnit	plně platí	□□□□	vůbec neplatí
Umím shrnovat výsledky	velmi systematicky	□□□□	je to pro mě těžké
Pro rozhodnutí vyžaduji zdůvodnění	přiměřeně často	□□□□	netroufám si
Daří se mi používat média	velmi přiměřeně situaci	□□□□	média?

Schopnost hodnotit

Musím hodnotit osoby a výkony	stává se mi často	□□□□	nestává se
Daří se mi najít hodnotící kritéria	velmi dobře	□□□□	je to pro mě obtížné

Jsem si vědom svých hodnot a norem	znám je velmi dobře	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	mám mnoho mezer
Chyby jsou pro mě pobídkou	vždycky	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	berou mi odvahu
Umím dobře povzbudit	přiměřeně situaci	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	jsem zdrženlivý
Dovedu kritizovat, aniž bych ranil	vždy se mi to podaří	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	bohužel ne

PŘÍLOHA 3: DOTAZNÍK URČENÝ STUDENTŮM

1. Jak odhadujete svou úroveň klíčových kompetencí?

Nejnižší úroveň 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší úroveň

2. Jak byste ohodnotil/a svou znalost cizích jazyků?

Nejnižší úroveň 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší úroveň

3. Schopnost porozumění instrukcím?

Nejnižší úroveň 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší úroveň

4. Znalost ve využívání výpočetní techniky?

Nejnižší úroveň 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší úroveň

5. Schopnost zacházení s informacemi?

Nejnižší úroveň 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nejvyšší úroveň

6. Uvítal/a byste na škole více volitelných kurzů?

- a) Ano ☐
- b) Ne ☐

7. Jakou kompetenci byste si v rámci volitelného kurzu chtěl/a zlepšit?

- a) Komunikace ☐
- b) Kooperace ☐
- c) Řešení problémů ☐
- d) Kreativita ☐
- e) Samostatnost ☐
- f) Výkonnost ☐
- g) Zodpovědnost ☐
- h) Schopnost přemýšlet ☐
- i) Schopnost učit se ☐
- j) Schopnost zdůvodňovat ☐
- k) Schopnost hodnotit ☐

8. Jakou důležitost přikládáte dále uvedeným znalostem, dovednostem a schopnostem (klíčovým kompetencím) ve svém budoucím zaměstnání?

Důležitost klíčových kompetencí se hodnotí stupnicí 1 = zcela nezbytné; 2 = velmi důležité; 3 = důležité; 4 = méně důležité; 5 = vůbec nepotřebují

a) Ústní a písemný projev	1 2 3 4 5
b) Porozumění pracovním instrukcím	1 2 3 4 5
c) Zběhlost v cizích jazycích	1 2 3 4 5
d) Schopnost rozhodovat se	1 2 3 4 5
e) Schopnost řešit problém	1 2 3 4 5
f) Nést zodpovědnost	1 2 3 4 5
g) Adaptabilita a flexibilita	1 2 3 4 5
h) Schopnost práce v týmu	1 2 3 4 5
i) Schopnost vést	1 2 3 4 5
j) Ochota učit se	1 2 3 4 5
k) Znalosti ve využívání výpočetní techniky	1 2 3 4 5
l) Schopnost zacházet s informacemi	1 2 3 4 5
m) Kreativita	1 2 3 4 5
n) Samostatnost	1 2 3 4 5
o) Výkonnost	1 2 3 4 5
p) Schopnost přemýšlet	1 2 3 4 5
q) Schopnost zdůvodňovat	1 2 3 4 5
r) Schopnost hodnotit	1 2 3 4 5

9. Máte pracovní zkušenosti během doby studia?

(Pokud ano, doplňte, jaké pracovní zkušenosti máte.)

a) Ano ☐

b) Ne ☐

Jaké:

10. Máte pracovní zkušenosti v oboru během doby studia?

(Pokud ano, doplňte, jaké pracovní zkušenosti máte.)

a) Ano ☐

b) Ne ☐

Jaké:

11. Kolik hodin týdně pracujete?

a) Nepracuji ☐

b) 1–4 ☐

- | | |
|----------|--------------------------|
| c) 5–9 | ☐ |
| d) 10–14 | ☐ |
| e) 15–19 | ☐ |
| f) 20–24 | ☐ |
| g) 25–29 | ☐ |
| h) 30–34 | ☐ |
| i) 35–40 | ☐ |

12. Jaká byla Vaše motivace ke studiu na VŠ? Motivace se hodnotí stupnicí

1 = rozhodně ano; 2 = spíše ano; 3 = tak napůl; 4 = spíše ne; 5 = rozhodně ne

- | | |
|---|-----------|
| a) Oddálit nástup do práce, žít studentským životem | 1 2 3 4 5 |
| b) Prohloubit zájem o konkrétní obor | 1 2 3 4 5 |
| c) Získat možnost dobře placeného zaměstnání | 1 2 3 4 5 |
| d) Pokračovat v rodinné tradici | 1 2 3 4 5 |
| e) Získat vysokoškolský titul | 1 2 3 4 5 |
| f) Získat možnost dobré profesionální kariéry | 1 2 3 4 5 |
| g) Rozvíjet svoji vzdělanost, znalosti a schopnosti | 1 2 3 4 5 |
| h) Jiné | |

13. Jaká byla Vaše motivace pro volbu oboru sociální práce?

- | | |
|--|-----------|
| a) Vysoká škola měla vysokou společenskou prestiž | 1 2 3 4 5 |
| b) Vyhovovala mi geografická poloha školy | 1 2 3 4 5 |
| c) Nebyl/a jsem přijat/a k jinému studiu – šlo o náhradní volbu | 1 2 3 4 5 |
| d) Přijetí bylo snadné | 1 2 3 4 5 |
| e) Studium mi bylo osobně doporučeno | 1 2 3 4 5 |
| f) Domnívám se, že mi toto studium pomůže k dobrému pracovnímu uplatnění | 1 2 3 4 5 |
| g) Jedná se o zajímavý a atraktivní obor studia | 1 2 3 4 5 |
| h) Jiné: | |

14. Jaký typ střední školy jste vystudoval/a?

15. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vašich rodičů?

- | | Matka | Otec |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Základní | ☐ | ☐ |
| b) Vyučen/a | ☐ | ☐ |
| c) Střední s maturitou | ☐ | ☐ |
| d) Vysokoškolské | ☐ | ☐ |
| e) Nevím | ☐ | ☐ |

16. Jak velké je město, odkud pocházíte?

- a) Do 9 999 obyvatel ☐
- b) 10 000 – 49 999 obyvatel ☐
- c) 50 000 – 99 999 obyvatel ☐
- d) Nad 100 000 obyvatel ☐
- e) Hlavní město Praha ☐

PŘÍLOHA 4: DOTAZNÍK URČENÝ ZAMĚSTNAVATELŮM

1. Jakou důležitost přikládáte dále uvedeným znalostem, dovednostem a schopnostem (klíčovým kompetencím) zaměstnanců?

Důležitost vlastností se hodnotí stupnicí – 1 = zcela nezbytné;

2 = velmi důležité; 3 = důležité; 4 = méně důležité; 5 = vůbec nepotřebují

- | | |
|---|-----------|
| a) Ústní a písemný projev | 1 2 3 4 5 |
| b) Schopnost porozumět pracovním instrukcím | 1 2 3 4 5 |
| c) Zběhlost v cizích jazycích | 1 2 3 4 5 |
| d) Schopnost rozhodovat se | 1 2 3 4 5 |
| e) Schopnost řešit problémy | 1 2 3 4 5 |
| f) Schopnost nést zodpovědnost | 1 2 3 4 5 |
| g) Adaptabilita a flexibilita | 1 2 3 4 5 |
| h) Schopnost práce v týmu | 1 2 3 4 5 |
| i) Schopnost vést | 1 2 3 4 5 |
| j) Ochota učit se | 1 2 3 4 5 |
| k) Znalost využívání výpočetní techniky | 1 2 3 4 5 |
| l) Schopnost zacházet s informacemi | 1 2 3 4 5 |
| m) Kreativita | 1 2 3 4 5 |
| n) Samostatnost | 1 2 3 4 5 |
| o) Výkonnost | 1 2 3 4 5 |
| p) Schopnost přemýšlet | 1 2 3 4 5 |
| q) Schopnost zdůvodňovat | 1 2 3 4 5 |
| r) Schopnost hodnotit | 1 2 3 4 5 |

1. Na jaké znalosti, dovednosti a schopnosti (klíčové kompetence) kladete (budete klást) důraz při přijímání nových pracovníků? (Můžete vybrat z otázky č. 1)

2. Jakým způsobem vyhledáváte nové pracovníky?

1 = často; 2 = občas; 3 = výjimečně; 4 = vůbec ne

- | | |
|---|---------|
| a) Pomocí inzerátů | 1 2 3 4 |
| b) Prostřednictvím úřadu práce | 1 2 3 4 |
| c) Prostřednictvím personálních agentur | 1 2 3 4 |

- | | |
|------------------------------|---------|
| d) Hlásí se sami | 1 2 3 4 |
| e) Na doporučení zaměstnanců | 1 2 3 4 |
| f) Přímě na školách | 1 2 3 4 |
| g) Jiný způsobem | 1 2 3 4 |
- Vypište jakým:

1. Osvědčil se některý ze studentů na praxi a byl mu nabídnut pracovní poměr?

2. Přijímáte do Vaší organizace také absolventy?

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| a) Nepřijímáme | ☐ |
| b) Přijímáme, ale nepreferujeme | ☐ |
| c) Přijímáme a preferujeme | ☐ |
| d) Jiné: | |

3. Pokud se většinou vyhýbáte přijímání absolventů, jaké důvody (předpoklady) Vás k tomu vedou?

(v příslušných řádcích uveďte „X“)

- | | |
|---|--------------------------|
| Nedostatek praxe a pracovních zkušeností u absolventů | ☐ |
| Omezená možnost přijímat absolventy na dobu určitou | ☐ |
| Delší doba, kterou absolventi potřebují na zapracování | ☐ |
| Neschopnost přizpůsobit se organizační kultuře, proniknout do způsobu práce | ☐ |
| Nízká úroveň pracovní morálky | ☐ |
| Nereálné představy absolventů o výši mzdy, pracovní době, pracovní zařazení | ☐ |
| Jiné, uveďte jaké: | ☐ |

4. Pokud absolventy přijímáte, jaké důvody (předpoklady) Vás k tomu vedou?

(v příslušných řádcích uveďte „X“)

- | | |
|---|--------------------------|
| Dovednost v práci s počítačem | ☐ |
| Flexibilita | ☐ |
| Jazyková vybavenost | ☐ |
| Otevřenost vůči organizační kultuře | ☐ |
| Nezatíženost předchozími pracovními návyky | ☐ |
| Novější teoretické znalosti, znalost nových technologií | ☐ |
| Originalita nápadů | ☐ |
| Ochota se vzdělávat | ☐ |

Finanční stimuly

(dotace na mzdové náklady poskytované úřadem práce)

☐

Jiné, uveďte jaké:

5. Děláte při přijímání nových pracovníků rozdíl mezi tím, zda jde o absolventa, či zaměstnance s praxí?

a) Ano

☐

b) Ne

☐

c) Nedokáží posoudit

☐

d) Individuální přístup

☐

1. Jestliže se na stejnou pozici hlásí dva absolventi, přičemž jeden při studiu určitou dobu pracoval a druhý ne, díváte se na oba stejně, či je některý „zvýhodněn“?

2. Myslíte si, že jsou absolventi dobře připraveni ke vstupu na pracovní trh?

a) Ano

☐

b) Ne

☐

3. Pokud ne, napište prosím, co by se mělo ve vysokoškolském vzdělávacím systému změnit.

4. Název organizace:

5. Cílová skupina:

6. Spolupracuje Vaše organizace s katedrou Sociální práce (FSE UJEP) v rámci praxe?

a) Ano

☐

b) Ne

☐

PŘÍLOHA 5: PROFESNÍ KOMPETENCE

	1. Kompetence: Rozvíjet účinnou komunikaci	2. Kompetence: Orientovat se a plánovat postup	3. Kompetence: Podporovat a pomáhat k soběstačnosti
2.	Prizpůsobit komunikaci věku, individualitě a podmínkám	Orientovat se v legislativních, společenských a organizačních podmínkách a možnostech působících v různé situaci	Pomáhat lidem rozeznávat a vyjadřovat jejich přednosti, schopnosti a silné stránky
3.	Rozeznávat shodná a odlišná hlediska, hodnoty a cíle a respektovat je	Sbírat a zpracovávat informace z různých zdrojů	Umět objasnit lidem jejich práva a způsoby jejich uplatnění
4.	Poskytovat přiměřený prostor pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klientů	Zvažovat spolu s klienty a jejich okolím různé možnosti působení a změny	Pomáhat účasti klientů na rozhodování, přejímání odpovědnosti a uplatnění práv
5.	Usnadňovat komunikaci mezi klienty, organizacemi a širším společenstvím	Rozeznávat rizikové faktory a stanovit meze	Podporovat získávání a rozšíření informací, dovedností a schopností, které posilují soběstačnost
6.	Motivovat pro překonávání překážek a dosahování vlastních hodnot a cílů klientů	Vést přiměřenou dokumentaci	Přímo vystupovat v zájmu klientů, obhajovat a vysvětlovat jejich oprávněné zájmy
7.	Udržovat pracovní vztah s klientem a jeho okolím v procesu změny a získávat a poskytovat přiměřenou zpětnou vazbu	Pomáhat objasňovat cíle, zdroje a možné překážky a navrhnout možná řešení	Zvažovat právo lidí přebírat na sebe riziko poškození
8.		Vést klienta k porozumění důsledků různých rozhodnutí	Pomáhat lidem vyvíjet větší kontrolu nad chováním, které ohrožuje je nebo okolí
9.		Dohodnout plán a rozdělení úkolů k dosažení změny	Chápat a respektovat odlišnosti menšin a přispívat k odstranění diskriminace a útlaku

	4. Kompetence: Zasa- hovat a poskytovat služby	5. Kompetence: Přispívat k prá- ci organizace	6. Kompetence: Odborně růst
1.	Znát možnosti a metody poskytování služeb a in-tervence	Rozumět struktuře organizace, jejím cílům, reflektovat pravidla a režim	Sledovat vývoj zákonodárství v sociální oblasti a doplňovat své znalosti a dovednosti v so-ciální práci
2.	Poskytovat pomoc a službu v souladu s dlouhodobým postupem	Jednat v souladu s právy klientů, pravidly organizace a etikou sociál-ní práce a přispívat k dobré pověsti pracoviště na základě solidních výsledků	Využívat kontaktů a výměny zkušeností na seminářích a vzdělávacích akcích k získání a prohloubení informací o svém oboru
3.	Pravidelně hodnotit měnící se situaci, pokroky a účin-nost postupu spolu s klienty	Účinně komunikovat a spolupra-covat s kolegy a jinými pracovníky	Ve spolupráci s druhými kriticky hodnotit vlastní rozvoj a dále se učit
4.	Organizovat a koordinovat poskytování pomoci a služeb z různých zdrojů	Umět charakterizovat tým, iden-tifikovat vlastní místo v něm a re-flektovat vlastní přínos pro práci v týmu	Reflektovat osobní stresy, jejich příčiny a projevy a emočně se vyladovat
5.	Vytvářet příznivé okolnosti pro přijetí služby a adaptaci na ni	Podílet se na kritickém hodnocení práce organizace, přispívat ke zlepšení její kultury a přiměřenosti poskytovaných služeb potřebám a právům různých klientů	Identifikovat u sebe i u druhých předsudky a stereotypy, které negativně působí na práci s klienty, a pomáhat je pře-konávat
6.	Aktivně čelit chování, které vytváří riziko a ohrožuje klienty nebo okolí	Znát dostupné zdroje organizace, efektivně je využívat a chápat priority	Umět si zorganizovat práci a do-sáhnout stanoveného cíle ve stanoveném čase
7.	Aktivně se zapojovat do pro-gramů, které snižují sociální riziko, zlepšují sociální pod-mínky a rozšiřují možnosti důstojného života lidí	Vytvářet podmínky pro získání zpětné vazby o chodu organizace, o vlastní práci od klientů a kolegů a navrhnout konstruktivní změny	Sdílet s kolegy profesionální nejistoty, rozeznávat teoretické souvislosti včetně mnohostran-nosti možných řešení a vyvažo-vat práva, potřeby a možnosti
8.	Pomáhat zvládat konflikt, napětí a stres uživatelům služeb a jejich okolí a zlep-šovat jejich spolupráci		Rozeznávat, kdo a v jakém čase musí rozhodnout, identifikovat rizika spojená s alternativami a přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí

9.	Připravit vhodné podmínky pro zdařilé odpoutávání při ukončení služby		Tvořivě využívat příležitosti k dosažení pozitivních změn a hledat nová řešení
10.			Vytvářet a udržovat pracovní vztahy s jednotlivci, organizacemi, odborníky a dobrovolníky, respektovat jejich odlišné pohledy a pracovat s nimi

Zdroj: Havrdová (1999), vlastní zpracování

PŘÍLOHA 6: POŽADAVKY NA TRHU PRÁCE (INZERÁTY)

Druhy požadavků v inzerátech	Absolutní četnost znaku v inzerátech
Vzdělání VOŠ, VŠ	35
Čistý trestní rejstřík	28
Znalost práce na PC	26
Komunikační dovednost	21
Praxe	16
Řidičský průkaz skupiny B	14
Psychická a zdravotní způsobilost	14
Orientace v právních předpisech, znalost zákona o sociálních službách	14
Občan ČR/EU, trvalý pobyt	13
Zodpovědnost	11
Empatie	11
Samostatnost	10
Odolnost vůči stresu	9
Minimální věk (18, 21 let)	8
Ochota pracovat v terénu	8
Zájem o práci, cílovou skupinu	7
Flexibilita	7
Orientace v práci s cílovou skupinou	6
Ochota učit se, dále se vzdělávat	5
Týmová práce	5
Aktivita	5
Pečlivost	4
Schopnost se rozhodovat	3

Schopnost vést	3
Zájem o dění ve městě	3
Spolehlivost	3
Výkonnost	3
Organizační schopnosti	3
Tolerance	3
Kladný vztah k cílové skupině	2
Umět pracovat s předsudky	2
Jiné	2
Motivace	1
Trpělivost	1
Ztotožnit se s posláním organizace	1
Zásadovost	1
Znalost cizího jazyka	1
Celkem požadavků	309
Celkem inzerátů	39
Průměrný počet požadavků na 1 inzerát	8

Sociálně ekonomický rozměr kompetencí sociálních pracovníků

Dita Štyvarová

Vydává Wolters Kluwer ČR
U Nákladového nádraží 10, 130 00 Praha 3,
v roce 2025 jako svou 5569. publikaci.
Odpovědná redaktorka Iva Rolečková

Vydání první

Stran 196

Tisk Sowa Sp. z o. o., ul. Raszyńska 13, 05-500 Piaseczno, Polsko

