

# **Další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách**

Bc. Marcela Vaculínová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marcela Vaculínová**  
Osobní číslo: **H120126**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti dalšího vzdělávání, profesního vzdělávání, sociálních služeb a požadavků na vzdělávání v sociálních službách.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu za použití dotazníku na vzorku pracovníků v sociálních službách.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ADAIR, John Eric, 2004. Efektivní motivace. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-00-1.**

**ARMSTRONG, Michael, 1999. Personální management. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.**

**BENEŠ, Milan, 2008. Andragogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.**

**PLAMÍNEK, Jiří, 2010. Vzdělávání dospělých. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.**

**VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČIKOVÁ, 2011. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jana Kitlínská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 7.2.2014

Macalimoro Marcel

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Práce vychází z předpokladu, že pokud je další vzdělávání povinné, to znamená stanovené zákonem, může to být příčinou poklesu aktivity školených pracovníků v průběhu vzdělávání. Zároveň skutečnost, že se lidé nedobrovolně účastní na dalším vzdělávání, může vést ke ztrátě jejich motivace k sebevzdělávání. Proto byl pro potřeby výzkumného projektu vytvořen dotazník, pomocí něhož zjišťujeme, jestli existuje souvislost mezi dosaženým vzděláním, věkem pracovníků, délkou jejich praxe a hodnocením možnosti dále se profesně vzdělávat. Cílem kvantitativního výzkumu je sestavit na základě získaných dat obraz vzdělávajícího se dospělého z pohledu dalšího profesního vzdělávání v sociálních službách.

Klíčová slova: další profesní vzdělávání, pracovník v sociálních službách, vzdělávání dospělých, motivace k učení, hodnocení vzdělávání

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with further professional education of people working in social services. The work is based on the assumption that if there is further training required, it means provided for by law, it might cause lower activity of trained workers in the course of learning. At the same time the fact that people unwillingly participate in further learning can lead to loss of their motivation for self-education. To verify the above-mentioned hypothesis a questionnaire was created for the needs of the research project. By means of this tool we should find out whether there is a correlation between the achieved education, age of the workers, the length of their experience and evaluation of possibilities to further training. The aim of the quantitative research is to create an image of an educated adult on the basis of data obtained from the perspective of further professional learning in social services.

Keywords: further professional education, worker in social services, adult education, motivation for learning, evaluation of education

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Janě Kitliňské, Ph.D. za cenné rady a připomínky, za její ochotu, čas, trpělivost a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při vedení diplomové práce.

Dále chci poděkovat vedoucím zařízení poskytujících sociální služby ve Zlínském kraji a osloveným respondentům za ochotu podílet se na mém výzkumu.

motto:

*„Každý, kdo se přestane učit, je starý, ať mu je dvacet nebo osmdesát. Každý, kdo se stále učí, zůstává mladý. To nejlepší v životě je zůstat mladým.“*

Henry Ford

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>	
<b>I</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>14</b>
1.1	VYMEZENÍ POJMU DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2	METODY DALŠÍHO PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ .....	16
1.3	TYPY ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	18
<b>2</b>	<b>MOTIVACE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>23</b>
2.1	MOTIVACE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA KE VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE .....	26
2.2	BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	29
<b>3</b>	<b>HODNOCENÍ DALŠÍHO PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>33</b>
3.1	HODNOCENÍ ZE STRANY ÚČASTNÍKA VZDĚLÁVÁNÍ .....	37
<b>4</b>	<b>LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>41</b>
4.1	ZÁKON Č. 108/2006 Sb., O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	41
4.1.1	Pracovník v sociálních službách .....	42
4.2	VYHLÁŠKA Č. 505/2006 Sb., KTEROU SE PROVÁDĚJÍ NĚKTERÁ USTANOVENÍ ZÁKONA O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH .....	43
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....</b>	<b>47</b>
5.1	HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	47
5.2	DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE .....	48
5.3	HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	48
5.3.1	Dílčí výzkumné otázky.....	49
5.4	HYPOTÉZY.....	50
<b>6</b>	<b>POJETÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
6.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	51
6.1.1	Popis zařízení, ve kterých probíhal výzkum .....	51
6.2	TECHNIKA VÝZKUMU A PRŮBĚH VÝZKUMU .....	52
6.2.1	Vytvoření dotazníku .....	52
6.2.2	Průběh výzkumu.....	52
6.3	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	53
6.3.1	Formulace hypotéz .....	54
<b>7</b>	<b>VYHODNOCENÍ A ANALÝZA DAT .....</b>	<b>56</b>
7.1	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....	56
7.1.1	Charakteristika respondentů podle věku .....	56
7.1.2	Charakteristika respondentů podle dosaženého vzdělání.....	57



7.1.3	Charakteristika respondentů podle délky praxe .....	58
7.1.4	Charakteristika respondentů podle jejich účasti na dalším profesním vzdělávání .....	59
7.2	ANALÝZA DAT PRO ODPOVĚDI NA HLAVNÍ A VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	60
7.3	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	72
7.3.1	Ověření hypotézy H1 .....	73
7.3.2	Ověření hypotézy H2 .....	74
7.3.3	Ověření hypotézy H3 .....	75
7.4	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	77
<b>8</b>	<b>INTERPRETACE A DISKUZE .....</b>	<b>80</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>91</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce je zaměřeno na další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách.

Vzhledem k tomu, že jsem během svého života změnila profesi z výrobní oblasti na profesi v sociálních službách, mám možnost srovnání firemního vzdělávání v těchto různých oblastech lidské činnosti.

Pokud jsem pracovala v konstrukčním oddělení, tak jsem považovala za zcela nezbytné učit se nové grafické a konstrukční programy, protože byly mým pracovním nástrojem. Další vzdělávání bylo realizováno většinou formou školení a následného samostudia jak programů, tak i odpovídajících technologických norem. Tento přístup ke vzdělávání byl prakticky totožný u většiny spolupracovníků. Po 16 letech jsem změnila profesi na oblast v sociálních službách, což mě přivedlo ke studiu na vysoké škole a zároveň jsem zákonem o sociálních službách nepřímo nucená k dalšímu vzdělávání. Pravidelně se proto účastním školení a vzdělávacích kurzů, v průběhu kterých pozoruji, že jistá „povinnost“ účasti na těchto kurzech snižuje ochotu vzdělávaných dospělých k jejich aktivitě během kurzu a zároveň se u některých z nich objevují určité negativní postoje k dalšímu vzdělávání.

Osobně považuji další vzdělávání v sociálních službách za jeden ze způsobů prevence syndromu vyhoření pracovníků přímé obslužné péče. To, že se pracovník setkává s různými odborníky, mu umožňuje nejen přerušit stereotyp svého myšlení a práce, ale poskytuje mu i jiný náhled na řešené a často i neřešené problémy. Zároveň považuji za osobní přínos tu skutečnost, že je zaměstnavatel ochotný zajišťovat a financovat firemní vzdělávání, čímž dle mého názoru projevuje zájem o zachování pracovních míst i pracovního kolektivu jako celku. Do jaké míry si tuto skutečnost uvědomují i ostatní kolegové, zůstává otázkou.

Názory současných spolupracovníků na další profesní vzdělávání mne natolik zaujaly, že jsem se rozhodla dalšímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách věnovat ve své diplomové práci. Na základě zkušeností jako účastníka dalšího profesního vzdělávání si uvědomuji určitý odpor dospělé populace k dalšímu vzdělávání. Na jedné straně je sice potřeba vlastního rozvoje každého člověka bez ohledu na věk anebo délku praxe, ale na straně druhé je motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání a jeho efektivita. V tomto vidím jednu z možností využití výsledků diplomové práce, protože je dle mého názoru velmi obtížné naučit dospělého člověka (tj. v produktivním věku) znovu se učit a motivovat jej

k rozšiřování informací získaných v rámci dalšího profesního vzdělávání, i mimo zaměstnání, například formou samostudia.

Další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách je nejen stanovené Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ale je i součástí Standardů kvality sociálních služeb, definovaných ve Vyhlášce č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Konkrétně se jedná o Standard č. 10 „Profesní rozvoj zaměstnanců“.

V souvislosti s dalším profesním vzděláváním musíme připomenout i tu skutečnost, že vzdělávání zaměstnanců je podporované především z fondů Evropské Unie. Je třeba zdůraznit, že jsou čerpány značné finanční prostředky například z Evropského sociálního fondu.

Mezi operační programy Evropského sociálního fondu patří například „Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost“. Tento operační program je především zaměřený na snižování nezaměstnanosti prostřednictvím aktivní politiky trhu práce a profesního vzdělávání. V rámci tohoto projektu lze vzdělávat zaměstnance poskytovatelů terénních, pobytových a ambulantních sociálních služeb na pozicích pracovník v sociálních službách, sociální pracovník a pečující (fyzické) osoby, které poskytují pomoc osobám se zdravotním postižením anebo seniorům. Například ve Zlínském kraji se projektu „Zvyšování kvality sociálních služeb ve Zlínském kraji“ v období od prosince 2010 do listopadu 2012 zúčastnilo 2775 pracovníků v sociálních službách, sociálních pracovníků i vedoucích pracovníků. Projekt se (dle informací uvedených na internetových stránkách Zlínského kraje [www.kr-zlinsky.cz](http://www.kr-zlinsky.cz)) skládal z následujících šesti vzdělávacích aktivit: kurzy celoživotního vzdělávání a kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách, kurzy celoživotního vzdělávání pro sociální pracovníky, manažerské vzdělávání pro vedoucí pracovníky, stáže pro pracovníky v sociálních službách, konzultace standardů kvality sociálních služeb a výcvik instruktorů videotréninku interakcí. Projekt byl financován z fondů EU (85 %) a ze státního rozpočtu (15 %).

Následující data jsou čerpána z internetového portálu Ministerstva práce a sociálních věcí (<http://www.mpsv.cz/cs/6018>): celková alokace na Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost pro období 2007 - 2013 činí 2,1 mld. €. Míra spolufinancování z Evropských sociálních fondů dosáhne 85 %, zbývajících 15 % bude hrazeno ze státního rozpočtu ČR.

Můžeme se jen domnívat, že tyto finanční prostředky jsou (a budou) využívány efektivně nejen z pohledu zaměstnavatelů, ale i samotných pracovníků. Proto si tato diplomová práce klade jako jeden z hlavních cílů zjistit názory oslovených pracovníků v sociálních službách na jejich další profesní vzdělávání a využívání získaných informací v jejich praxi.

Obsahem teoretické části práce je vysvětlení základních pojmů z oblasti dalšího vzdělávání a vymezení dalšího profesního vzdělávání v příslušné legislativě. Pozornost je dále věnována problémům motivace dospělých k dalšímu vzdělávání v profesní oblasti, případným bariérám ve vzdělávání dospělých a problematice týkající se hodnocení tohoto vzdělávání. Empirická část je zaměřena na zjištění názorů pracovníků v přímé obslužné péči na jejich další profesní vzdělávání a na hodnocení přínosu tohoto vzdělávání pro samotné pracovníky. Uvědomujeme si, že se jedná pouze o malý vzorek respondentů z dospělé populace a že získaná data nemohou být považována za statisticky relevantní. Přesto doufáme, že tato práce bude přínosná alespoň pro vedoucí pracovníky z vybraných sociálních zařízení anebo pro pracovníky podnikového managementu vzdělávání, kterým mohou být výsledky dotazníkového šetření motivací při plánování dalších vzdělávacích aktivit jejich zaměstnanců.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Úměrně tomu, jak se v současné době ve společnosti zvyšují nároky na kvalitu poskytování sociální anebo zdravotní péče, rostou i požadavky na profesionalitu pracovníků zajišťujících tuto odbornou péči. Jedním z hlavních prostředků, umožňujících profesní a osobnostní rozvoj těchto pracovníků, je další profesní vzdělávání. Jak uvádí Beneš (2008), nabídka profesního vzdělávání závisí především na velikosti podniku a jeho oborovém zaměření. Na druhé straně je účast na profesním vzdělávání dle Beneše (2003, s. 110) závislá jak na dosaženém vzdělání a kvalifikaci, tak na věku, pohlaví pracovníka, na charakteru vykonávané práce a na vytvořených pracovních podmínkách, stylu vedení a na přístupu zaměstnanců k informacím. Přestože je další vzdělávání pracovníků v sociálních službách dané Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, myslíme si, že je žádoucí, aby jistá míra motivace a efektivita byla přítomna i v rámci tohoto „povinného“ vzdělávání. Jedním z oborů, který se vzděláváním dospělých zabývá, a z něhož lze vycházet například i při plánování dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách, je profesní andragogika. Profesní andragogika je dle Palána (2003) součástí aplikované andragogiky. Předmětem jejího zkoumání je další profesní vzdělávání pracovníků, formy a metody profesního poradenství a také poradenství ve vzdělávání dospělých.

### 1.1 Vymezení pojmu další profesní vzdělávání

Nejen v odborné literatuře se setkáváme s pojmy učení a vzdělávání. Proto považujeme za vhodné na úvod rozlišit další profesní vzdělávání od učení. Pro potřeby této práce se přikláníme k názoru Vodáka, Kucharčíkové (2011), kteří vysvětlují pojem dalšího vzdělávání jako činnost rozvíjející již získané základní kompetence pracovníků. Rozšiřování stávajícího vzdělání pracovníků anebo předávání nových poznatků z oboru vede nejen ke zvýšení jejich kvalifikace, ale i ke zvýšení kvality odvedené práce. Dle Palána (2002) jde především o systematickou změnu pracovního chování zaměstnanců, zvýšení úrovně jejich dovedností a znalostí a o změnu v motivaci pracovníků při jejich seberealizaci. To vše by mělo vést ke sjednocení osobních cílů zaměstnanců s podnikovými cíly. Proto by se mělo další vzdělávání pracovníků probíhající v zaměstnání stát součástí podnikové kultury.

Na druhou stranu například Plamínek (2010) považuje učení za všeobecné osvojování nového, kdy u člověka dochází k rozšiřování zděděných vzorců chování a rozvíjení lidské

osobnosti. Právě zde nalézáme dle Plamínka (2010) hranici mezi učením a dalším vzděláváním, jako záměrným zdokonalováním dovedností a znalostí.

Další profesní vzdělávání dle Bartáka (2008) pokračuje v okamžiku, kdy jedinec dokončil odborné vzdělávání a je realizované prostřednictvím neformálního vzdělávání, které přímo souvisí s profesním zařazením a uplatněním člověka. Hlavním smyslem je dle Bartáka (2008) podporovat dospělého jedince například ke změně neproduktivních stereotypů práce, k překonávání nevhodných návyků osvojováním nových forem a metod jednání i myšlení a samozřejmě motivovat člověka k sebevzdělávání a uplatňování získaného v praxi.

Dle Vetešky, Tureckiové (2008) další profesní vzdělávání nesměřuje k získání konkrétního stupně vzdělání, ale je zaměřeno na zlepšení pracovního uplatnění jedince právě tím, že mu umožňuje získat a rozšířit dosavadní zkušenosti, dovednosti a odborné vědomosti. Podobný názor na vzdělávání tedy zastává i Palán (2002), podle kterého je smyslem dalšího profesního vzdělávání dospělých během aktivního pracovního života člověka rozvíjet jeho znalosti, schopnosti a postoje, které jsou žádoucí pro vykonávání daného povolání. Podstatou profesního vzdělávání podle Palána (2002) je neustále přizpůsobovat stávající kvalifikaci pracovníka aktuálním nárokům práce.

Jak se tedy shoduje většina autorů, každý člověk se může (a měl by se) trvale vzdělávat v následujících oblastech: ve znalostech, dovednostech a postojích. Přehledně charakterizuje tyto oblasti dalšího vzdělávání například Armstrong (1999, s. 516), podle kterého znalosti představují to, co člověk potřebuje znát, dovednosti jsou to, co člověk musí být schopný dělat a postoje vyjadřují, co člověk pociťuje ve vztahu ke svému povolání anebo profesi. Vzdělávání by tedy mělo podle Armstronga (1999) uspokojovat skutečné, zjištěné potřeby ve vzdělávání pracovníků, mělo by směřovat k překonávání rozdílů mezi tím, co pracovník může dělat a tím, co se od něho očekává, že bude dělat. V neposlední řadě by mělo vzdělávání, jak dodává Armstrong (1999), motivovat pracovníky aktivně a lépe vykonávat svoji profesi.

Na základě prostudované literatury můžeme říci, že se dospělý člověk dále vzdělává, aby si rozšířil již získané znalosti, na rozdíl od dítěte, které se učí v závislosti na svých vývojových fázích tak, aby bylo schopné osamostatnění. Beneš (2008, s. 119) zřejmě proto považuje další profesní vzdělávání dospělých za „*předpoklad osobní a společenské prosperity*“.

Závěrem, k přiblížení pojmu dalšího profesního vzdělávání, musíme zmínit i tu skutečnost, že se dle Bartáka, Plamínka, Vodáka, Kucharčíkové a dalších autorů zabývajících se vzděláváním dospělých, jedná o součást celoživotního vzdělávání člověka, směřujícího k průběžnému zdokonalování dovedností, rozšíření znalostí a k posílení odborných předpokladů dospělého člověka.

Využívání předkládaných informací v rámci dalšího profesního vzdělávání jednotlivými pracovníky, je podle Bartáka (2008) závislé nejen na aktuálnosti prezentovaných informací, nebo jejich potřebnosti a zajímavosti pro účastníka vzdělávání, ale je dáno i volbou odpovídající vzdělávací metody zaměřené na vzdělávání dospělých.

## 1.2 Metody dalšího profesního vzdělávání pracovníků

Volba metody dalšího vzdělávání je ovlivněna podle Mužíka (1998, s. 169) následujícími faktory: typem učebních cílů (například získání pouze teoretických vědomostí nebo jejich využití v praxi), charakterem obsahu vzdělávacího programu, druhem didaktické formy, stávajícími znalostmi účastníků vzdělávání a mírou aktivity, která je nutná pro konkrétní fázi vzdělávání. Dále je podle Mužíka (1998) nutné při volbě vzdělávací metody zabývat se počtem účastníků vzdělávání, prostorovými podmínkami a celkovým zvážením výhod a nevýhod zvolené metody ze strany vzdělávajícího (lektora).

Pokud vycházíme z definice dalšího profesního vzdělávání jako způsobu, pomocí něhož si pracovníci rozšiřují a doplňují pracovní kompetence, pak je to prostřednictvím metod vzdělávání mimo pracoviště. Dle Koubka (2001, s. 254) mezi tyto metody patří: přednáška, seminář, demonstrování, případové studie, workshop, brainstorming, simulace či vzdělávání pomocí počítačů.

Vzhledem k tomu, že se chceme v praktické části práce konkrétně zaměřit na další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách, vybíráme k podrobnějšímu popisu z výše uvedených metod pouze ty, které jsou v nabídce většiny vzdělávacích institucí zabývajících se dalším vzděláváním právě této cílové skupiny. Ostatní výše uváděné metody (například brainstorming) jsou dle Koubka (2001) vhodnější pro vzdělávání manažerů anebo tvůrčích pracovníků.

Na základě prostudované literatury se pokusíme shrnout výhody a nevýhody následujících metod dalšího profesního vzdělávání dospělých:



- *Přednáška*: dle Koubka (2001, s. 254) bývá nejčastěji zaměřená na zprostředkování praktických informací anebo teoretických poznatků. Výhodou této metody je dle Koubka (2001) rychlost předání informací velkým skupinám v krátkém čase a malá náročnost na vybavení. Za nevýhodu Koubek (2001) považuje pasivní přijímání informací účastníky, protože je přenos informací veden pouze jedním směrem, tedy od přednášejícího k posluchači. Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011), další nevýhodou je krátkodobé uchování informací vzdělávanými. Například dle Armstronga (1999) si posluchači na konci dne vzpomenu maximálně na 20 % vyslechnutých informací a za týden si již nevzpomenou téměř na nic. Proto by měl přednášející podle Armstronga (1999) motivovat posluchače k průběžnému studování svých poznámek z přednášky.
- *Seminář*: považuje Koubek (2001) za vhodnější metodu předávání znalostí, protože je zde prostor na diskuzi. Výhodou semináře je možnost aktivního zapojení posluchačů v rámci skupinové diskuze. Jedním z účelů diskuze je podle Armstronga (1999, s. 902) umožnit posluchačům poučit se ze zkušeností ostatních a pochopit názory jiných anebo podporovat posluchače v rozvíjení schopnosti sebevyjadřování se. Nevýhodou semináře s diskuzí je dle Koubka (2001) potřeba moderování této diskuze, což od přednášejícího vyžaduje důkladnější organizační přípravu. Dle Vodáka, Kucharčíkové (2011) závisí kvalita vzdělávání v rámci semináře především na úrovni vědomostí posluchačů.
- *Kurs*: cílem kursu neboli školení je dle Plamínka (2010) předání znalostí a nabídnutí konkrétního řešení. Jak uvádí Palán (2002) kurs bývá většinou složen z přednášek, seminářů nebo cvičení a nedílnou součástí je i závěrečná zkouška. Nevýhodou této vzdělávací metody je podle Plamínka (2010) její zaměření na zprostředkování teoretických poznatků a minimální prostor na diskuzi. Jistou nevýhodou může být i časová náročnost na trvání kursu.
- *Workshop*: je podle Koubka (2001) vzdělávací metoda, která umožňuje týmově řešit reálné problémy. Výhodou je možnost posoudit problém z různých hledisek a získat nové postupy pro vyřešení těchto problémů. Barták (2008) k výhodám dále řadí aktivitu a osobní zapojení účastníků workshopu. Nevýhodou však je, že tato aktivita účastníků je podmíněna ochotou k týmové spolupráci. Je zajímavé, že

Armstrong (1999) nazývá workshop seminářem, který je tvořen speciálně sestavenou skupinou osob zabývajících se převážně organizačními záležitostmi.

Jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují přínos dalšího vzdělávání, je zvolení odpovídající metody. Přestože je tato volba v kompetenci vedoucích pracovníků, je dle výše zmíněných autorů žádoucí, aby samotní zaměstnanci měli možnost vyjádřit se k metodě vzdělávání, což jistě přispívá k jejich vyšší aktivitě při dalším profesním vzdělávání.

V následující kapitole uvádíme charakteristiky jednotlivých typů účastníků dalšího profesního vzdělávání, protože jak konstatuje Mužík (1998), každé skupinové vzdělávání může vyvolávat u některých účastníků pasivitu. Proto jak upozorňuje Mužík (1998), velmi záleží na přístupu vzdělávajícího, do jaké míry se mu podaří zapojit každého účastníka vzdělávacího procesu a zároveň jej spojit se skupinovou aktivitou.

### 1.3 Typy účastníků vzdělávání dospělých

Přístup dospělého člověka ke vzdělávání bývá například podle Mužíka (1998) ovlivněn jak dispozicemi dospělého účastníka vzdělávání, tak i aktuálním citovým stavem, což se následně odráží v osobitém stylu učení každého člověka. Přístup jednotlivce následně ovlivňuje i ostatní účastníky vzdělávání. Mužík (1998, s. 23 – 24) tedy rozděluje dospělé účastníky při skupinovém vzdělávání do čtyř skupin: „*řídící člen skupiny, aktivista, asistent, integrátor a kritik*“ a uvádí následující charakteristiky:

- „*Řídící člen skupiny*“ podle Mužíka (1998) koordinuje vzdělávání a reguluje rozhovory. Tato činnost je však velmi často provázena spory, konflikty nebo stresem.
- „*Asistenta*“ charakterizuje Mužík (1998) jako jedince, který podporuje vznik takzvaného jádra skupiny, ve kterém se snaží buď autoritativním anebo demokratickým způsobem prosadit řešení diskutovaných problémů.
- „*Aktivista*“ dle Mužíka (1998) motivuje skupinu, podněcuje návrhy i řešení problémů, je iniciátorem, který vnáší nový pohled na probírané věci.
- „*Integrátor*“ je podle Mužíka (1998) člen skupiny, který se snaží odstraňovat napětí ve skupině především tím, že zjišťuje stanoviska ostatních členů a na základě toho se pokouší formulovat společné názory či řešení.
- „*Kritik*“ často vytváří ve skupině napětí. Dle Mužíka (1998) je to způsobeno především tím, že kritizuje bez ohledu na obsah anebo kritizuje vytvořená řešení. Toto

vzniklé napětí může být buď pozitivní, vedoucí k optimálnímu vzdělávání anebo negativní, blokující skupinovou práci.

Podle Plamínka (2010) je naopak přístup dospělých účastníků především ovlivněn důvody jejich účasti na vzdělávání a vstupními zkušenostmi. Na základě těchto faktorů rozdělil Plamínek (2010, s. 281) vzdělávající se dospělé na účastníky s přístupem: „*jsem tu z donucení*“, „*ukaz, co umíš*“, „*je mi to jedno*“, „*já ti to osladím*“, „*chci potvrzení*“, „*zajímá mne téma*“, „*jsem mistr světa*“ a přístup „*bojím se*“.

- Účastník s přístupem „*jsem tu z donucení*“ dává již od počátku vzdělávací akce najevo nesouhlas se svou účastí na vzdělávání a dle Plamínka (2010, s. 281) může toto vzdělávání do jisté míry i bojkotovat. Příčinou takového jednání často bývá přesvědčení dospělého člověka, že se již nemusí zdokonalovat, anebo si pracovník uvědomuje, že se mu v práci během vzdělávací akce hromadí úkoly. Jak však dodává Plamínek (2010), tento účastník bývá v podstatě aktivní, jen je třeba zajistit, aby vzdělávací akce byla pro něj zajímavá.
- Účastník s přístupem „*ukaz, co umíš*“ má podle Plamínka (2010, s. 281) sklony hodnotit vzdělávajícího ve smyslu zasloužení si zájmu a respektu tohoto účastníka, zkoušet vzdělávajícího anebo má tendenci používat takzvanou „hantýrku“ svého oboru. To vše je podle Plamínka (2010) zapříčiněno pocitem tohoto účastníka, že je výjimečný a proto neumí respektovat jinou autoritu.
- Účastník s přístupem „*je mi to jedno*“ je dle Plamínka (2010, s. 282) ze své podstaty pohodlný a pasivní. Jeho jediným zájmem je vzdělávací akci si takzvaně „odsedět“. Tohoto účastníka lze do jisté míry motivovat k aktivitě tím, že vzdělávající respektuje jeho postoj a projeví o něj osobní zájem.
- Účastník s přístupem „*já ti to osladím*“ je již od počátku vzdělávací akce připravený ke střetnutí se vzdělávajícím. Nejčastěji tento přístup vychází dle Plamínka (2010, s. 282) z negativní zkušenosti člověka se vzděláváním anebo z přesvědčení, že přednášející neumí nic jiného a proto učí. Z pohledu účastníka se jedná o přímou potřebu bojovat a vyhrávat.
- Účastník s přístupem „*chci potvrzení*“ očekává za svoji aktivitu, během vzdělávajícího programu, od přednášejícího potřebné osvědčení své účasti. Tento účastník vzdělávání je podle Plamínka (2010, s. 282) většinou ochotný spolupracovat

v mezích, které jsou dle něj nezbytně nutné k úspěšnému absolvování vzdělávacího programu.

- Účastník s přístupem „*zajímá mne téma*“ je sice dle Plamínka (2010, s. 283) na jednu stranu ideálním účastníkem, protože již má o tématu nějaké znalosti a je proto snadnější jej motivovat, ale na druhou stranu může tuto motivaci i rychle ztratit. Příčinou může být příliš specializovaný a úzký zájem účastníka o specifickou část tématu.
- Účastník s přístupem „*zajímá mne lektor*“ dává přednost osobě přednášejícího před tématem vzdělávacího programu. To ovšem nemusí být vždy příjemné, protože jak uvádí Plamínek (2010, s. 283), tento typ účastníka může mít nespelnitelná očekávání.
- Účastník s přístupem „*jsem mistr světa*“ není zvyklý přijímat podřízenou roli, protože již má o tématu velké znalosti a očekává, že i zde bude středem pozornosti. Tím se, podle Plamínka (2010, s. 284) dostává s přednášejícím do určitého konkurenčního vztahu a záleží jen na přednášejícím, zda se mu podaří zmírnit jeho nadměrnou aktivitu.
- Účastník s přístupem „*bojím se*“ přichází na vzdělávání s obavami, že se zesměšní. Dle Plamínka (2010, s. 284), je pro tohoto účastníka typické být v pozadí, málo mluvit, přidávat se k většině anebo čekat na názory ostatních účastníků. Nejčastější příčinou takového chování bývá přítomnost nadřízeného.

Zvláštní pozornost Plamínek (2010) dále věnuje takzvaným „problémovým účastníkům“ vzdělávání. Již z pojmenování jednotlivých typů je zřejmé, v jakém směru může přednášející z jejich strany problémy v průběhu vzdělávání očekávat. Plamínek (2010, s. 302 - 304) pojmenoval tyto účastníky: „*vypravěč, rušička, recyklátor, útočník, šplhoun, tlumočník, opozdilec, pulsed, odpadlík, skeptik, vševěd a Brouk Pytlík*“.

- „*Vypravěč*“ je dle Plamínka (2010, s. 302) účastník, který dává najevo svoji netrpělivost, pokud hovoří někdo jiný, a to i včetně přednášejícího. Jak uvádí Plamínek (2010), tento účastník se rád poslouchá a proto dlouze a často mluví.
- „*Rušička*“ je podle Plamínka (2010, s. 302) temperamentní člověk, který výkřiky, gesty anebo šeptáním sděluje sousedům své komentáře a tím narušuje soustředění ostatních účastníků vzdělávání.

- „*Recyklátor*“ je člověk, který má potřebu neustále opakovat vyslovené myšlenky, jak své či ostatních účastníků, tak i nepřítomných lidí, čímž jak uvádí Plamínek (2010, s. 302) plýtvá časem ostatních vzdělávajících se kolegů.
- „*Útočník*“ se dle Plamínka (2010, s. 302) snaží napravovat domnělé anebo skutečné chyby ostatních účastníků vzdělávání, slovně je napadá a má tendenci korigovat chování druhých nejen v průběhu vzdělávací akce, ale i v zaměstnání či v osobním životě.
- „*Šplhoun*“ velmi nápadně projevuje svoji podporu a ochotu pomoci přednášejícímu, od kterého podle Plamínka (2010, s. 303) často očekává, že právě přednášející bude jediný, kdo je kompetentní rozhodnout a určit, co je pravdivé, užitečné anebo správné.
- „*Tlumočník*“ se projevuje dle Plamínka (2010, s. 303) tím, že mluví za druhé, vysvětluje a často zkráceně vyjadřuje názory či myšlenky ostatních účastníků.
- „*Půlsed*“ je člověk, který, jak uvádí Plamínek (2010, s. 303), průběžně opouští vzdělávací akci a zase se vrací zpět, anebo nezůstává do konce vzdělávání a odchází dříve.
- „*Opozdilce*“ nejen přichází pozdě na zahájení vzdělávací akce, ale opakovaně se vrací pozdě i z dohodnutých přestávek. Po svém příchodu ruší ostatní tým, že šeptáním zjišťuje, co se v jeho nepřítomnosti odehrálo, čímž se z něj podle Plamínka (2010, s. 303) stává „rušička“ a proto je vhodné, aby přednášející shrnul po příchodu tohoto „opozdilce“ již sdělené informace.
- „*Odpadlík*“ dává dle Plamínka (2010, s. 303) okázale najevo svůj nezájem o vzdělávání, nezapojuje se do diskuze a často i sedí stranou od skupiny. Jak uvádí Plamínek (2010), odlišné chování a nepřetržité ignorování vzdělávací akce je pro tohoto účastníka obvykle psychicky náročné a je proto reálné, že se po zapojení do diskuze své role „odpadlíka“ vzdá.
- „*Skeptik*“ nesouhlasí jak s podstatou přednášených informací, tak i se způsobem samotného vzdělávání a jak uvádí Plamínek (2010, s. 303) často projevuje nedůvěru ve smysl a úspěch vzdělávací akce.
- „*Vševěd*“ je podle Plamínka (2010, s. 304) účastník, který tím, že má značné vědomosti a je schopný rychle a správně logicky uvažovat, zkracuje u ostatních účastníků jejich dobu pro vymyšlení řešení, šíří okolo sebe napětí a neustále podceňuje ostatní. Takový přístup účastníka „vševěda“ má podle Plamínka (2010) vliv nejen

na rozsah zapamatování předávaných informací, ale je i příčinou zeslabení pozitivního vlivu zážitků ze vzdělávací akce u ostatních účastníků.

- „*Brouk Pytlík*“ je velmi sebevědomý účastník, který, jak konstatuje Plamínek (2010, s. 304), přispívá do diskuze neověřenými a obvykle i pochybnými informacemi, nepřipouští si omyl, a proto často nemá u ostatních účastníků vzdělávání tak velký respekt jako účastník „vševěd“. Příčinou takového chování bývá dle Plamínka (2010) snížená schopnost sebereflexe tohoto problémového člověka.

Plamínek (2010) v souvislosti s problémovými účastníky vzdělávání doporučuje přednášejícímu poznat a pochopit nejen vlastnosti těchto rušivých účastníků, ale například zjistit i jejich zkušenosti se vzděláváním, názory, potřeby a dosavadní znalosti anebo dovednosti. Dále je podle Plamínka (2010, s. 300) vhodné při zahájení vzdělávací akce připomenout účastníkům vzdělávání důvod konání této vzdělávací akce, jaké přínosy od ní mohou očekávat, ale je i důležité upozornit vzdělávající se pracovníky na důsledky, pokud nebudou splněny cíle probíhající vzdělávací akce.

V první kapitole jsme se zaměřili na vymezení dalšího profesního vzdělávání dospělých, uvedli jsme v odborné literatuře nejčastěji popisované metody dalšího vzdělávání a představili jsme některé základní typy a charakteristiky účastníků vzdělávání. V následující kapitole se pokusíme přiblížit motivaci pracovníka k dalšímu profesnímu vzdělávání a případné bariéry působící na dospělého člověka při jeho dalším vzdělávání.

## 2 MOTIVACE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Motivace neboli zájem, je dle Tureckiové (2004) vnitřní proces vyjadřující ochotu a touhu jedince vyvinout dostatečné úsilí, na jehož konci je dosažení významného výsledku nebo cíle, který má pro člověka subjektivní význam.

Dle Hartla (2009) se v zaměření motivace člověka uplatňuje jeho osobnost, dále pořadí hodnot, dosavadní zkušenosti a získané schopnosti i naučené dovednosti. Na druhou stranu za nežádoucí motivaci je především považována úzkost, bolest a strach.

Na motivaci k dalšímu vzdělávání dle Vodáka, Kucharčíkové (2011) naopak významně působí nejen hodnota, kterou dospělý člověk přikládá vzdělávacím aktivitám v souvislosti s výkonem stávající profese, ale i skutečnost, jestli je obsah vzdělávací akce sestaven na základě zjištěných potřeb na další profesní vzdělávání. Také míra požadavků kladená ze strany lektora na účastníky vzdělávání ovlivňuje pozornost a zájem dospělých o prezentované informace. Aktivní účast pracovníků na dalším vzdělávání lze podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) dále povzbudit tím, že si uvědomí užitečnost vzdělávání nejen z profesního pohledu, ale i z pohledu řešení osobních problémů. Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011), pokud je téma vzdělávání ve shodě s dosavadními zkušenostmi účastníků a získané vědomosti je možné aplikovat na reálné situace, zvýší se tak zájem vzdělávaných pracovníků. Z tohoto pohledu se jeví dle Vodáka, Kucharčíkové (2011) jako důležité, aby pracovníci měli možnost ovlivnit zaměření vzdělávacího programu.

V souvislosti se vzděláváním dospělých je žádoucí si uvědomit, že dospělý člověk se učit (vzdělávat) může, ale nemusí. Proto motivy dospělého člověka například dle Mužíka (1998) tak významně ovlivňují nejen výsledek, ale i průběh dalšího vzdělávání dospělého člověka. Jak dále uvádí Vodák, Kucharčíková (2011), projevem vysoké motivace dospělého k dalšímu profesnímu vzdělávání je zpravidla jeho ochota neustále se profesně rozvíjet, snaha využívat nové poznatky při své práci a pozitivní změna postojů pracovníka.

Motivy jsou tedy dle Beneše (2008) vnější i vnitřní faktory, aktivně působící na jednání a prožívání dospělého účastníka vzdělávání. Z pohledu dalšího profesního vzdělávání jsou podle Beneše (2008) tyto motivy převážně vyvolány potřebou řešit konkrétní pracovní problémy.

Podobný názor zastává i Palán (2002), který v dalším profesním vzdělávání dospělých považuje návaznost dalšího vzdělávání na vlastní profesní zájmy a umožnění využívat získané znalosti při vykonávání profese, za velmi motivující pro většinu dospělých pracovníků. Podle Adaira (2004) je motivem cokoliv, co člověka vede jednat určitým způsobem. Jsou to především vnitřní impulzy, jako například touha, emoce či potřeba. Jak připomíná Adair (2004), bez vůle, to je bez vědomého rozhodnutí vykonat zvolenou akci, nemohou být výše zmíněné vnitřní impulzy účelné. Adair (2004, s. 15) tedy spojuje motivaci v souvislosti s výkonem profese se slovy jako vůle, úsilí, chuť do práce nebo cílevědomost.

Podle Plhákové (2008, s. 320) lze lidské motivy rozdělit do následujících okruhů: „*sebezáchovné motivy, stimulační motivy, sociální motivy a individuální psychické motivy*“. Jedním z individuálních psychických motivů je dle Plhákové (2008, s. 382) „*potřeba sebeurčení*“, ovlivněná jak vnější, tak i vnitřní motivací. Za projev vnější motivace považuje Plháková (2008) situaci, kdy člověk vykonává určitou aktivitu na základě očekávání konkrétní odměny. Naopak vnitřní motivace vede jedince k aktivitám bez ohledu na vnější odměnu. Mezi tyto aktivity patří dle Plhákové (2008) například studium, protože umožňuje jedinci prokázat jeho schopnost řešit problém a naplňuje přirozenou lidskou potřebu vyhledávat nové prožitky. Jak dodává Plháková (2008), síla motivu (pohnutek) ovlivňuje kvalitu a intenzitu lidského chování a dále se projevuje snahou něco získat anebo pokusem něčemu se vyhnout.

V odborné literatuře zaměřené na vzdělávání dospělých je v kontextu s motivací dospělého člověka ke vzdělávání nejčastěji zmiňována Maslowova teorie hierarchie lidských potřeb anebo Pyramida učení dospělého podle J. Mužíka (1998). Proto považujeme za vhodné přiblížit vzdělávání dospělých z pohledu uspokojování potřeb dospělého člověka.

- Motivace v souvislosti s uspokojováním potřeb dle A. Maslowa

Definování jednotlivých stupňů potřeb člověka dle Maslowa, 1943 (Adair, 2004, s. 30):

5. stupeň                    *„Potřeba seberealizace* (osobní rozvoj a růst, znalosti),
4. stupeň                    *Potřeba uznání* (potřeba sebeúcty, úspěchu),
3. stupeň                    *Společenské potřeby* (potřeba sounáležitosti, někam patřit, láska, blízkost),
2. stupeň                    *Potřeba jistoty* (potřeba bezpečí, zvýhodňování známého před neznámým),
1. stupeň                    *„Fyziologické potřeby* (spánek, hlad, žízeň),



Základem této teorie je dle Maslowa (Adair 2004) představa, že člověka nemotivují vnější podněty (například odměna, trest), ale vnitřní soubory potřeb. Pokud je uspokojena nižší potřeba, její uspokojení přestává být motivující a objevuje se vyšší potřeba. Jak však dodává Adair (2004), spousta lidí dává naopak přednost uspokojování nejvyšších potřeb (jako jsou seberealizace, uznání či úspěch) bez toho, aby měli naplněny některé základní potřeby (například potřeba spánku, odpočinku). Právě vzdělávání, rozvoj člověka a tendence realizovat se, je podle Maslowa projevem uspokojování nejvyšší potřeby, to je potřeby seberealizace. Jak však konstatuje Adair (2004), věk člověka nebo jeho kulturní zázemí bezpochyby ovlivňují hodnotu a důležitost, kterou konkrétní člověk přisuzuje výše zmíněným potřebám.

V souvislosti s potřebou seberealizace Herzberg, 1959 (Adair, 2004, s. 61 – 62) konstatuje, že „základním cílem člověka je seberealizace a sebeaktualizace“ a dále uvádí následující stimuly („motivátory“), které vedou k uspokojení z práce: úspěch, uznání, možnost růstu, povýšení, odpovědnost a práce sama. Mezi možnostmi růstu řadí Herzberg (Adair, 2004) právě příležitost naučit se, procvičit nebo osvojit si nové dovednosti a profesionální znalosti. Je to však dle Herzberga podmíněné možností pracovníka ve svém zaměstnání propojit potřeby profesionálního růstu s tvořivostí člověka.

- Pyramida učení dospělého podle J. Mužíka

Mužík (1998, s. 12) sestavil následující „Pyramidu motivace učení z hlediska dospělého“:

- 4. stupeň *„Individuální užitek,*
- 3. stupeň *Sociální jistota,*
- 2. stupeň *Zvýšená výkonnost,*
- 1. stupeň *Informace, odborné vědomosti, dovednosti, pracovní návyky“*

Dle Mužíka (1998) je vzdělávání dospělých založeno především na získávání informací, formování odborných vědomostí, dovedností a návyků. Cílem je pak zvýšení výkonnosti pracovníka, čímž se posílí jeho pozice na trhu práce. To vše se následně odráží na sociální stránce a individuálním užitku dospělého. Jak ale upozorňuje Beneš (2008), protože je hlavním důvodem dalšího profesního vzdělávání výkon profese a zajištění, popřípadě rozvoj vlastní pozice v zaměstnání, dochází tak k určité ztrátě dobrovolnosti účasti na tomto dalším vzdělávání, což nepřímo ovlivňuje i hodnocení vzdělávání. Z tohoto důvodu je dle Mužíka (1998) vhodné motivaci pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání posilovat a udržovat například povzbuzováním nebo uvědoměním si skutečnosti, že nezbytným před-

pokladem úspěšného vzdělávání není nadání člověka, ale především vzdělávání vhodnou metodou a správným postupem.

## 2.1 Motivace dospělého člověka ke vzdělávání z pohledu vývojové psychologie

Jedním z mnoha faktorů ovlivňujících motivaci ke vzdělávání je i vývojové období, ve kterém se člověk nachází. Jak konstatuje Beneš (2008), určitá nedůvěra vůči starším pracovníkům do značné míry souvisí s jejich přístupem k dalšímu profesnímu vzdělávání. Například zaměstnanci ve středním věku si podle Beneše (2008) uvědomují, že je již rozhodnuto o jejich profesní dráze, vlivem čehož již ve své kariéře neočekávají žádné velké pozitivní změny. To může vést ke vzniku určité nespokojenosti až frustrace, což se následně projevuje ve snížené ochotě starších pracovníků k dalšímu vzdělávání. Jak tedy Beneš (2008, s. 122) připomíná, účast na dalším profesním vzdělávání je závislá mimo jiné i na věku vzdělávaných pracovníků.

Z velkého množství autorů, zaměřených na vývojovou psychologii jsme vybrali následující představitele: Vágnerovou Marii, Josefa Langmeiera a Danu Krejčířovou. Z popisů charakteristik jednotlivých vývojových období vybíráme pro potřeby naší práce názory výše uvedených autorů, týkající se pouze vzdělávání a seberealizace dospělého člověka v daném vývojovém období. Dále bude členění vývojových období dospělého člověka podle Vágnerové (2008) použito v praktické části práce - v dotazníku, k rozdělení respondentů podle jejich věku.

Vágnerová (2008, s. 48) rozděluje dospělost do následujících období:

1. *Mladá dospělost* - 20 až 40 let: pro období mladé dospělosti je dle Vágnerové (2008) charakteristické chápání zaměstnání jako prostředku, pomocí něhož lze dosáhnout osobního rozvoje a rozvíjení dovedností a znalostí souvisejících s výkonem povolání. Jak uvádí Vágnerová (2008, s. 49) „*zvidavost a flexibilita mladých pracovníků se projevuje tendencí měnit fungování pracoviště i stávající způsoby práce*“. Mladý člověk touží něco dokázat, sociálně se prosadit a potvrdit svoje kompetence, například i prostřednictvím dalšího vzdělávání.
2. *Střední dospělost* - 40 až 50 let: stěžejním úkolem střední dospělosti je podle Vágnerové (2008) získání a udržení přijatelné profesní pozice a s tím související zúro-

čení úsilí, které dospělý člověk vynaložil na své vzdělávání v profesi. V souvislosti se vzděláváním a změnou myšlení či pracovních návyků, Vágnerová (2008, s. 193) uvádí, že je v tomto vývojovém období člověka jistým rizikem „*zafixování stereotypů řešení*“ situací, které se často opakují. V případě, že je pro člověka problém zřetelný, je ochota člověka nad tímto problémem přemýšlet velmi malá. Na druhou stranu si člověk ve středním věku podle Vágnerové (2008) udržuje uspokojivou intelektovou úroveň a často dosahuje vrcholu v profesním rozvoji. Po dosažení padesátého roku života se však člověk začíná, především na základě dosavadních ověřených vzorců jednání, více spoléhat na rutinu i při řešení profesních problémů a nemá již dostatečný zájem o rozvoj profesních schopností.

3. *Starší dospělost* - 50 až 60 let: z pohledu profesního vývoje považuje Vágnerová (2008) období starší dospělosti za fázi, ve které má jedinec již omezené možnosti seberealizace a okolo šedesátého roku života začíná postupně uzavírat profesní kariéru. I to je jeden z důvodů, proč má starší člověk potřebu předávat své profesní zkušenosti další generaci. Ke konci tohoto období dochází dle Vágnerové (2008) u stárnoucího člověka ke ztrátě schopnosti pružně řešit nové situace a snižuje se i rychlost zpracovávání nových informací. Na základě životní zkušenosti si dospělý jedinec vytvořil určitý styl uvažování, a proto již není reálná jeho změna. To vede, jak uvádí Vágnerová (2008), k tendenci staršího člověka využívat ověřené strategie i v souvislosti s výkonem profese. Dále v tomto vývojovém období můžeme sledovat snížení výkonu, zhoršení účinnosti mechanického učení či kolísání krátkodobé paměti a pozornosti. Podle Vágnerové (2008) se uvedené změny dále projevují v neochotě starších pracovníků k učení a využívání nových informací a proto obvykle upřednostňují rutinu a stereotyp.
4. *Rané stáří* - 60 až 75 let: přestože působením stárnutí organismu dochází k viditelným změnám, jejich vliv na kvalitu života stárnoucího člověka nemusí být tak negativní. Jak uvádí Vágnerová (2008), člověk v období raného stáří může žít nezávislý a aktivní život. V pozdějším věku je již však značně patrné všeobecné zpomalení poznávacích procesů, což se u starého člověka projevuje dle Vágnerové (2008) například snížením potřeby nových zkušeností nebo podnětů a zároveň roste důraz na stereotyp a jistotu. Stárnoucí člověk se postupně připravuje na ukončení profesní role a již nemá potřebu zaměřit své úsilí na získávání nových profesních dovednos-

tí. Potřeba seberealizace je tak podle Vágnerové (2008) posunuta do roviny změny životního stylu a nalezení smyslu života i v takzvaném neproduktivním věku.

Částečně odlišné členění a charakteristiky vývojových etap dospělého jedince uvádí Langmeier a Krejčířová (1998, s. 161): „*časná dospělost, střední dospělost, pozdní dospělost a časná stáří*“. Výběr následujících charakteristik jednotlivých období je zúžen na přístup jedince k povolání a s tím souvisejícím případným dalším profesním vzděláváním.

1. *Časná dospělost* - 20 až 25 let: období časně dospělosti je podle Langmeiera, Krejčířové (1998) stádiem mezi adolescencí a úplnou dospělostí jedince. V profesní oblasti dochází k postupnému získávání odpovědnosti a zaměření se na produktivitu a dále jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998), je zde patrná silná motivace mladého člověka (v období časně dospělosti) k realizaci svých osobnostních předpokladů v zaměstnání.
2. *Střední dospělost* - do 45 let: přestože na začátku střední dospělosti dochází dle Langmeiera, Krejčířové (1998) k jednoznačnému sledování profesních cílů a maximální profesní výkonnosti jedince, můžeme již ke konci tohoto období pozorovat jistou nespokojenost dospělého člověka s výsledky, kterých dosáhl ve svém povolání a s tím související postupné omezování či oslabování profesní aktivity.
3. *Pozdní dospělost* - do 60 – 65 let: vzhledem k tomu, že se postupně posouvá normativní věk pro odchod člověka do starobního důchodu, snaží se starší pracovníci udržet si stávající zaměstnání. Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998), fyzické nedostatky staršího člověka, způsobené stárnutím organismu, jsou vykompenzovány většími profesními zkušenostmi, stabilním postojem a ukázněností staršího pracovníka. V souvislosti se získáváním nových znalostí nebo dovedností je však nutné, jak doporučují Langmeier, Krejčířová (1998), zdůraznit význam dosavadních zkušeností staršího člověka a tím posílit jeho sebedůvěru při řešení nově vzniklých problémů.
4. *Časná stáří* – nad 65 let: na začátku tohoto období je dle Langmeiera, Krejčířové (1998) stále silná potřeba seberealizace, později však člověk cítí potřebu emočního zakotvení anebo potřebu pozitivního přijetí stárnoucího člověka. Jak však upozorňuje Langmeier, Krejčířová (1998), ve skutečnosti neexistuje pevně stanovená hranice, která by omezovala lidskou tvořivost. Proto můžeme sledovat ve

svém okolí i lidi ve vysokém věku, kteří se učí práci s počítačem anebo cizímu jazyku. Jak dále uvádí Langmeier, Krejčířová (1998, s. 189) „... i ve stáří může ještě pokračovat osobní růst a zrát moudrost získaná zkušenostmi“.

Jak však připomínají autoři zabývající se vývojovou psychologií, charakteristiky jednotlivých vývojových období jsou všeobecnými popisy, a proto je vždy nutné přihlížet k individuálním rozdílům každého jedince. S vědomím těchto rozdílů se v praktické části práce pokusíme zjistit, jestli zájem a názor oslovených respondentů na další profesní vzdělávání odpovídá výše uváděným věkovým charakteristikám.

## 2.2 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Pro další vzdělávání dospělých jsou dle Mužíka (1998, s. 18) charakteristické následující principy: „*slyším a zapomenu, vidím a vzpomenu si, jednám a osvojuji si.*“ Tyto principy vycházejí podle Mužíka (1998) ze skutečnosti, že dospělý člověk během svého profesního života již získal určité zkušenosti a proto nové poznatky řadí do předchozích vědomostí.

Na základě výše zmíněného je dle Mužíka (1998) jedním z omezujících faktorů vzdělávání dospělých jejich koncentrace a schopnost přijmou a následně uplatnit v praxi získané poznatky.

K dalším faktorům, které působí na schopnost jedince učit se, řadí Mužík (1998, s. 13) následující: intenzitu a vůli k učení, sílu podnětů, schopnost přijmout a zpracovat informace, tempo osvojení předkládaných informací a schopnost vybavit si tyto informace v konkrétním okamžiku a spojit je do souvislostí. Tyto faktory jsou do značné míry ovlivněny i vývojově, to znamená, v jaké vývojové fázi se dospělý účastník vzdělávání právě nachází. Proto jsme se v kapitole 2.1 zabývali motivací ke vzdělávání i z hlediska vývojového stupně dospělého člověka.

Faktory, které ovlivňují efektivitu vzdělávání dospělých, můžeme doplnit podle Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 109) o faktory „*fyzické, emocionální a intelektuální*“.

„*Fyzickým činitelem*“ je aktuální zdravotní kondice, především stav zraku, sluchu nebo krevního oběhu, což může dle Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 109) mít vliv na schopnost vnímání člověka.

Druhou skupinu tvoří podle Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 109) „*emocionální faktory*“, například vnímání sebe sama nebo uznávané hodnoty, které významně ovlivňují schopnost jedince měnit se.

Do třetí skupiny zařadil Vodák, Kucharčíková (2011, s. 109) „*intelektuální faktory*“, prezentované množstvím a kvalitou dosud získaných dovedností a znalostí. Pokud člověk může na tyto vědomosti navázat, působí to pozitivně, jako motivace k dalšímu vzdělávání. Jak ale upozorňuje Vodák, Kucharčíková (2011), pokud jsou stávající znalosti k novým informacím v protikladu, mění se dosavadní vědomosti v bariéru při vzdělávání.

Na existenci překážek, které komplikují dospělému člověku snahu dále se vzdělávat, upozorňuje například i Barták (2008). Podle Bartáka (2008, s. 18) se jedná o následující bariéry: „*percepční, bariéry kultury, bariéry pracovního prostředí, intelektuální, výrazové a emoční bariéry.*“

- *Percepční bariéry* jsou dle Bartáka (2008) překážky, bránící dospělému vnímat podstatu problému či selektovat informace nutné pro jeho vyřešení. Příčinou je nejčastěji nepřesné anebo příliš detailní vymezení předkládaného problému.
- *Kulturní bariéry* mají dle Bartáka (2008, s. 20) podobu tvrzení, která jedinec během svého života často nekriticky přijímá, což má za následek omezení rozvoje tvořivého myšlení a jednání dospělého člověka.
- *Bariéry pracovního prostředí* vznikají podle Bartáka (2008) v případě, že v pracovním prostředí převažuje emoční nebo intelektuální sterilita, neochota ke spolupráci, určitý konzervatismus anebo nedůvěra. Negativní působení těchto bariér se projevuje nespokojeností zaměstnanců, což například snižuje jejich motivovanost k uspokojování potřeb rozvoje, to je vyšších potřeb člověka.
- *Intelektuální a výrazové bariéry* vznikají na základě neobjektivního přesvědčení přednášejícího odborníka o nedostatečné intelektuální úrovni vzdělávajícího se dospělého. Na základě tohoto podceňování dochází dle Bartáka (2008) ze strany lektora k nevhodné volbě přístupu k dospělým účastníkům dalšího vzdělávání.
- *Emoční bariéry* charakterizuje Barták (2008, s. 21) jako překážky bránící volnému myšlení, svobodnému jednání a sdělování. Projevují se jako strach nebo obava dospělého z chyby či selhání. Emoční bariéry dle Bartáka (2008) obvykle vyplývají z neochoty dospělého člověka ke změnám, ať už v rovině myšlenkové nebo ke změně přístupu. Důsledkem je málo využívaná představivost dospělého člověka a jeho neschopnost pružně reagovat na změny.

Na snižování nepříznivého vlivu těchto bariér se podle Bartáka (2008) podílí přizpůsobení vzdělávací aktivity kvalitě a míře dosavadních zkušeností dospělých, jejich potřebám, přesvědčením a názorům.

Za další bariéry stojící mezi vzdělávajícím se dospělým a přijetím nového považuje Vodák, Kucharčíková (2011, s. 110) následující skutečnosti: „*potřeba dokonalosti, negativní zkušenost, nevhodná definice cíle a stereotyp myšlení*“.

- *Potřeba dokonalosti* jako bariéra se podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) projevuje strachem člověka ze selhání a následného ohrožení svého postavení, neochotou připustit, že někdo jiný (školitel) má pravdu či zvládne lépe vyřešit problém.
- *Negativní zkušenost* s opakovaným neúspěchem může dle Vodáka, Kucharčíkové (2011) velmi ovlivnit úspěšnost vzdělávání dospělého nežádoucím směrem. Nemusí se při tom jednat jen o neúspěch v předchozím vzdělávání, ale i neustálé pochybnosti o vlastní úspěšnosti bývají omezující.
- *Nevhodná definice cíle vzdělávání* vyvolává v učícím se dospělém pocit, že situaci nezvládne, což podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) dospělému člověku brání efektivně přistupovat k novým poznatkům.
- *Za stereotypy myšlení* jako bariéry ve vzdělávání považuje Vodák, Kucharčíková (2011) přístupy, kdy jedinec nepřipouští jinou možnost přemýšlení či řešení problémů než ty, které opakovaně a dlouhodobě používá, protože byly bezproblémové.

V neposlední řadě se na motivaci pracovníka k dalšímu profesnímu vzdělávání podle Beneše (2008, s. 122) odráží i druh a charakter vykonávané práce. Jak uvádí Beneš (2008), náročná anebo zajímavá práce obvykle motivuje dospělého člověka nejen k rozvíjení jeho intelektuálních schopností, ale vede i k vysoké výkonnosti tohoto pracovníka. V protikladu s tím Beneš (2008) konstatuje, že jakákoli jednotvárná práce snižuje ochotu člověka dále se profesně rozvíjet a vzdělávat. Stejný vliv na motivaci můžeme dle Beneše (2008) pozorovat v souvislosti s dosaženou kvalifikací pracovníků. Beneš (2008, s. 122) tedy uvádí, že „*vysoká kvalifikace je obvykle spojená i s vyšší účastí na dalším vzdělávání*“. Je to podle Beneše (2008) do jisté míry dáno tím, že pracovníci ve vedoucích funkcích přikládají vyšší osobní význam možnosti realizovat se v povolání, než pracovníci na nižších pozicích. To se podle Beneše (2008) projevuje i na jejich ochotě a motivaci k dalšímu vzdělávání.

Ve druhé kapitole jsme se pokusili vysvětlit motivaci dospělého člověka k dalšímu profesnímu vzdělávání a dále jsme se zaměřili na některé bariéry, ovlivňující profesní růst dospě-

lého člověka. Jak se shoduje většina autorů zabývajících se vzděláváním dospělých, nejlepší motivací je motivace vlastní, založená na objasnění důvodů proč se dále vzdělávat, což se do značné míry později projeví nejen na výsledku, ale i na hodnocení vzdělávání.

V následující kapitole se budeme zabývat hodnocením dalšího vzdělávání, a to zejména z pohledu účastníka vzdělávací akce zaměřené na další profesní vzdělávání.



### 3 HODNOCENÍ DALŠÍHO PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jedním z posledních kroků, a zároveň obtížným úkolem pro všechny zainteresované v dalším vzdělávání dospělých je vyhodnocování vzdělávací akce. Dle Armstronga (1999) je všeobecným smyslem hodnocení porovnat cíle vzdělávání s jejich výsledkem na základě analýzy získaných informací prostřednictvím zpětné vazby.

Mužik (1998) uvádí, že v oblasti profesního vzdělávání existují různé systémy hodnocení kvality vzdělávacího procesu. Hodnocení probíhá ze strany účastníků, ze strany lektora i organizátora výuky. Dle Beneše (2008) je hodnocení důležité i pro samotného zaměstnavatele, protože očekává, že vynaložené prostředky za vzdělávací služby budou přínosné a projeví se zvýšením produktivity práce, snížením počtu reklamací či stížností. Dále zaměstnavatel očekává i přenos získaných znalostí a dovedností do praxe zaměstnanců, kteří se účastní dalšího profesního vzdělávání.

V souvislosti s vyhodnocováním vzdělávání upozorňují Vodák, Kucharčíková (2011) i na jeho nevýhody, například na časovou náročnost při získávání informací, anebo na značné úsilí a úzkou spolupráci lektora, účastníků vzdělávání a vedoucích pracovníků, což se v případě jednorázových vzdělávacích akcí jeví značně nereálné a zároveň výsledky takového hodnocení bývají podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) velmi často subjektivně posuzovány.

Podobný názor zastává i Koubek (2001), který za největší problém při vyhodnocování výsledku dalšího vzdělávání považuje definování kritérií hodnocení a určení velikosti změn vzniklých v souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků. Belcourt, Wright (1998) k problémům při zpracování údajů z hodnocení vzdělávání dodává, že je značně obtížné oddělit účinek vzdělávání od ostatních proměnných, jejichž působení nelze zcela vyloučit.

Přes všechny problémy, které sebou hodnocení dalšího vzdělávání v organizaci přináší, existuje několik podstatných důvodů, proč se hodnocením zabývat. Belcourt, Wright (1998, s. 182) shrnuli tyto důvody do následujících bodů:

- hodnocení vzdělávání vede k ověření, jestli vzdělávací program splnil stanovené cíle anebo pomohl vyřešit předem vytyčené problémy,
- hodnocení slouží k definování silných a slabých stránek realizovaného vzdělávání,
- na základě hodnocení lze stanovit a porovnat náklady na vzdělávání s přínosem vzdělávacích programů a určit nejefektivnější vzdělávací metodu,

- hodnocení vzdělávání dále posiluje důvěru pracovníků ve smysl a hodnotu jejich dalšího vzdělávání a profesního růstu a zároveň podporuje docílení očekávaných výsledků mezi účastníky vzdělávání,
- a navíc, hodnocení proběhnutého vzdělávání pomáhá vedoucím pracovníkům určit zaměstnance, pro které bude mít vzdělávání největší přínos a zároveň bude pro ně motivující získané dovednosti nebo znalosti dále využívat.

Základní členění procesu vyhodnocování vzdělávacího programu definoval Hamblin, 1974 (Armstrong, 1999, s. 556) a stanovil následující úrovně hodnocení, jejichž různé úpravy nalezneme i u dalších autorů zabývajících se vzděláváním:

1. „*Reakce školených osob na zážitky ze vzdělávání*“: podle Hamblina (Armstrong, 1999, s. 556) se jedná o vyjádření účastníků vzdělávání k užitečnosti vzdělávacího programu, zda považují vzdělávání za příjemné nebo zábavné, jaký názor mají na jednotlivé přednášející, co účastníkům vzdělávání chybělo v jednotlivých programech anebo co považují za nadbytečné.
2. „*Hodnocení poznatků*“: je založené, dle Hamblina (Armstrong, 1999, s. 556), na definování nových dovedností a znalostí, které účastníci vzdělávání získali. Jedná se i o zjištění případné změny v postojích pracovníků, k nimž došlo po absolvování vzdělávacího programu.
3. „*Hodnocení pracovního chování*“: při tomto hodnocení se zjišťuje, jak uvádí Hamblin (Armstrong, 1999, s. 556), pouze odhadem, v jakém rozsahu využívá pracovník při své práci zkušenosti a poznatky nabyté při svém dalším vzdělávání. Jak ale Hamblin dodává, hodnocené vzdělávání by nemělo probíhat při výkonu dané práce.
4. „*Hodnocení na úrovni organizační jednotky*“: mělo by přinést podle Hamblina (Armstrong, 1999, s. 556) odpověď na otázku, zda došlo k pozitivní změně pracovního chování vzdělávaných pracovníků a jak se tato změna projevila na oddělení či v pracovní jednotce, v níž vzdělávaná osoba pracuje.
5. „*Hodnocení konečné hodnoty*“: je zaměřené na zjištění prospěchu ze vzdělávání pracovníků pro organizaci jako celek. Při tomto hodnocení je, jak uvádí Hamblin (Armstrong, 1999, s. 556), velmi problematické definovat a ocenit, v jakém rozsahu přispělo další vzdělávání k dosažení kladných či záporných výsledků organizace.

Výše uvedené jednotlivé body hodnocení považuje Hamblin (Armstrong, 1999, s. 556) za vzájemně propojené články, protože proběhnuté vzdělávání by mělo u vzdělávajících se

pracovníků vyvolat reakce vedoucí k jejich navazujícímu učení, které by mělo směřovat pracovníka ke změně jeho pracovního chování. To se podle Hamblina (Armstrong, 1999, s. 556) následně projeví v organizační jednotce, kdy její změny ovlivní dosahování konečných cílů celé organizace. Proto je při vyhodnocování dalšího vzdělávání dle Hamblina (Armstrong, 1999) nutné, zaměřit svoji pozornost na konkrétní podstatné body anebo věci realizovaného vzdělávacího programu. Následné zjištění nedostatků či negativních reakcí má směřovat buď k přezkoumání cílů vzdělávání, nebo obsahu vzdělávacích programů, k vylepšení samotného vzdělávání anebo k umožnění efektivnějšího využívání naučených dovedností a poznatků při práci vzdělávaných pracovníků.

Další postup pro hodnocení vzdělávání vytvořil Kirkpatrick, 1975 (Belcourt, Wright 1998). Kirkpatrick, 1975 (Belcourt, Wright 1998, s. 183) rozdělil hodnocení vzdělávání do čtyř kroků, pomocí nichž lze najít odpovědi na následující otázky: „Líbilo se účastníkům proběhnuté vzdělávání?“, „Naučili se předkládané znalosti či dovednosti?“, „Použili to na pracovišti?“, „Došlo po ukončení vzdělávání ke změně efektivity organizace?“. Jedná se tedy podle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998, s. 183) o vymezení a zjišťování následujících čtyř úrovní hodnocení vzdělávání: „*reakcí, učení, chování a výsledků*“. Těmito úrovněmi hodnocení vzdělávání se podrobně zabýváme v kapitole 3.1 Hodnocení ze strany účastníka vzdělávání.

Jiné dělení hodnocení vzdělávání uvádí Tureckiová (2004, s. 105 – 106), která vymezila typy hodnocení na základě času, kdy probíhá hodnocení a na základě osob hodnotitelů. Tureckiová (2004) tedy člení hodnocení na níže uvedené typy:

- „*úvodní nebo formativní*“: hodnocení probíhá podle Tureckiové (2004, s. 105 – 106) před zahájením vzdělávacího programu a slouží ke zjištění stávající úrovně dovedností anebo znalostí. Získáváme tak základnu pro další srovnávání.
- „*závěrečné nebo souhrnné hodnocení*“: cílem tohoto hodnocení je dle Tureckiové (2004) ověřit, po skončení vzdělávání, změny dovedností a znalostí, které nastaly u vzdělávaných pracovníků
- „*průběžné hodnocení*“: zpravidla probíhá po jednom a třech měsících od skončení vzdělávací akce
- „*interní hodnocení*“: je zaměřené na vyhodnocení spokojenosti účastníků vzdělávání a na zjištění případného nárůstu dovedností a znalostí u vzdělávaných pracov-

níků. Toto hodnocení podle Tureckiové (2004, s. 106) realizují takzvaní hodnotitelé „z vnitřních zdrojů“.

- „*externí hodnocení*“: provádějí externí hodnotitelé, a jak uvádí Tureckiová (2004), cílem hodnocení je zjistit nejen spokojenost vzdělávaných a jejich změny znalostí, ale i pojmenovat změny v jejich chování a stanovit přínos vzdělávání pro organizaci
- „*komplexní hodnocení*“: by mělo podle Tureckiové (2004) přinést odpověď, do jaké míry je další vzdělávání přínosné a využitelné pro organizaci jako celek.

Problematikou hodnocení vzdělávacích programů se dále zabývá například Hroník (2007), podle kterého se hodnocení nejčastěji uskutečňuje prostřednictvím formuláře, který může zjišťovat a přinášet následující základní informace:

- *ze strany účastníka*: spokojenost s organizací kurzu (přednášky) i s výkonem lektora, spokojenost s předloženými studijními materiály a sebehodnocení. Sebehodnocení je podle Hroníka (2007) zaměřené na míru získaných nových dovedností, znalostí, ale i motivace k dalšímu vzdělávání. (Podrobněji se tímto hodnocením zabýváme v následující podkapitole 3.1.)
- *ze strany lektora*: zda zvolil vhodnou metodu a vizualizační pomůcky, jestli dobře vysvětlil probírané téma, zda uvedl dostatek praktických příkladů a zajímavých podrobností a jestli dal dostatečný prostor účastníkům a odpověděl na všechny jejich dotazy. V této souvislosti upozorňuje Mužík (1998) na tu skutečnost, že míra naučeného přímo závisí na možnosti aktivity účastníka v průběhu vzdělávání. Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011) přínosem hodnocení je pro lektora zjištění, jestli skutečně zvládl vzdělávací akci, jak po stránce organizační, vědomostní či prezentační, jestli adekvátním způsobem reagoval na příspěvky a potřeby účastníků vzdělávání a do jaké míry se lektor a účastníci doplňovali v procesu vzdělávání.
- *ze strany firmy (podniku)*: jakým způsobem a do jaké míry pracovník aplikoval získané vědomosti ve své práci, co dělá v práci jinak než před vzdělávacím kurzem, jak další vzdělávání přispělo k osobnímu rozvoji pracovníka a také, jestli vzdělávací aktivita pomohla zvýšit výkon daného oddělení a tím i celého podniku či firmy. Dle získaných informací, jak uvádí Hroník (2007), pak může podnikový management vzdělávání plánovat další vzdělávací aktivity. Jak však upozorňuje Koubek (2001), zjišťování změn a přínosu vzdělávání je vhodné sledovat po delší čas-

vý úsek, protože se tyto rozdíly s velkou pravděpodobností neprojeví okamžitě, ale postupně.

Za nejdůležitější a zároveň nejvíce obtížnou část vzdělávacího cyklu v organizaci považuje Hroník (2007) právě získávání zpětné vazby o úspěšnosti a účelnosti proběhnutých vzdělávacích programů. Je to dáno podle Hroníka (2007) především tím, že se výsledek vzdělávání projeví s velkým zpožděním, a proto je problematické měřit vztah realizovaných vzdělávacích aktivit a pracovního výkonu účastníků vzdělávání a zároveň určit míru všech možných vlivů působících během sledovaného období. I když je tedy zřejmé, že je hodnocení spokojenosti účastníků vzdělávání značně subjektivní, jsou jejich názory jedním z potřebných ukazatelů při zjišťování a vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci.

### 3.1 Hodnocení ze strany účastníka vzdělávání

Smyslem hodnocení vzdělávací akce z pohledu účastníka, je podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) zjištění spokojenosti či nespokojenosti pracovníka se vzděláváním, definování změny dovedností nebo znalostí na konci vzdělávání a vyjádření odhodlání a ochoty využívat vzděláváním získané dovednosti a znalosti v praxi. Je však otázkou, jak konstatuje Vodák, Kucharčíková (2011), do jaké míry je účastník vzdělávání schopný vypracovat zprávu o tom, jakým způsobem po vzdělávací akci využil nové informace. Dle Vodáka, Kucharčíkové (2011) s tím úzce souvisí i schopnost člověka určit, které změny výkonnosti jsou ovlivněny vzděláváním a které jsou výsledkem působení jiných faktorů, jako například nové pracovní pomůcky anebo změna stylu vedení práce. Stejně tak je i podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) problematické určit, v čem byla vzdělávací akce špatná a které nedostatky byly zapříčiněny jinými faktory. Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011) jedná se například o averzi účastníka dalšího vzdělávání k zavádění získaných znalostí do praxe, kdy je tato averze vyvolána negativní zkušeností se vzdělávací akcí, anebo nebyl správně specifikován cíl dalšího vzdělávání nebo účastník vzdělávání nemá dostatek příležitostí k využití získaných znalostí. Důležité je taky určení časové prodlevy mezi realizací vzdělávací akce a úsilím stanovit vzniklé změny.

Hodnocení vzdělávací akce ze strany účastníka, by proto mělo podle Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 140) minimálně obsahovat zjištění a vyhodnocení následujících skutečností: „*vyhodnocování reakcí, nárůstu vědomostí a vyhodnocování pracovní výkonnosti jednotlivce*“.

Jedná se o upravený, v kapitole 3 uváděný, Kirkpatrickův model vyhodnocování vzdělávání, ke kterému Vodák, Kucharčíková (2011) anebo Koubek (2001) připojují následující poznatky:

1. „*Reakce*“: zjišťování reakce účastníka vzdělávání anebo měření jeho spokojenosti představuje, podle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998, s. 183), nejčastěji využívanou metodu hodnocení. Je to dáno především snadným sběrem dat a jejich následnou analýzou. Belcourt, Wright (1998, s. 183) uvádí použití této hodnotící metody v rozsahu od 50 procent do 80 procent. Jedná se o dotazníky anebo formuláře sebehodnocení, pomocí kterých přednášející zjišťují spokojenost vzdělávaných s obsahem vzdělávacího programu, s prostředím, ve kterém program probíhal anebo s použitými metodami. V této souvislosti Belcourt, Wright (1998) uvádí, že kritické měření reakcí účastníků vzdělávání považují zjišťování spokojenosti za „úsměvné“ měření, protože se při něm zjišťuje prakticky jen míra zábavnosti přednášejícího anebo zábavnost jeho prezentace. V případě zjišťování reakcí účastníků na zážitky se tedy i podle Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 140) nezabýváme tím, čemu se účastník naučil. Jak dále uvádí Vodák, Kucharčíková (2011), pozitivní reakce účastníka na vzdělávací akci na jedné straně zvyšuje pravděpodobnost použití získaných znalostí, ale na straně druhé nevyjadřuje významnost nových dovedností pro praxi. Zhodnocení práce školitelů je například i podle Koubka (2001) velmi nespolehlivé a značně subjektivní, protože už z principu bývá kladněji ohodnocen přístup školitele, který od účastníků vzdělávání nepožaduje aktivní zapojování v průběhu vzdělávací akce. Jak však dodává Belcourt, Wright (1998), použitelnost dotazníků spokojenosti se vzdělávacím programem lze zvýšit jejich svědomitým vyplněním a pozorným zpracováním. Přínosem získaných odpovědí je obdržení okamžité zpětné vazby, což umožňuje přednášejícímu podle Belcourt, Wrighta (1998) nejen pružně upravovat další vzdělávací akci, ale je to přínosné i z psychologického hlediska pro jednotlivé účastníky, protože měli možnost vyjádřit se k samotnému vzdělávání.
2. „*Učení*“: dalším objektem hodnocení je podle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998) přenos získaných dovedností a znalostí na účastníky vzdělávání. Výchozím pro tuto metodu hodnocení je definování úrovně vědomostí před a následně po vzdělávacím programu, nejčastěji prostřednictvím dotazníků či testů, které by měly podle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998) vycházet ze stanovených učeb-

ních cílů organizace. Problémem při tomto způsobu získávání zpětných informací je podle Koubka (2001) sestavení testů, na základě kterých by bylo možné objektivně změřit současnou úroveň a shodných testů po ukončení vzdělávací akce. Proto doporučuje Belcourt, Wright (1998), aby tyto standardizované testy byly vytvořené ve spolupráci pedagoga, popřípadě psychologa. Zavádějící je však podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) i ta skutečnost, že správné odpovědi účastníků ještě nemusí znamenat, že nové vědomosti ve své práci správně použijí. Zjištěné rozdíly nemusí být pouze výsledkem vzdělávání, ale jak dále upozorňuje Koubek (2001), je nutné si uvědomit, že i momentální rozpoložení hodnotícího člověka a vnější vlivy se promítnou do výsledků těchto testů.

3. „*Chování*“: Kirkpatrick (Belcourt, Wright 1998, s. 189) používá pro výkon sjednaný termín „učení“. Cílem hodnocení zaměřeného na chování vzdělávaných je dle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998) prověřit, jakým způsobem jsou nové znalosti anebo dovednosti, získané dalším vzděláváním, používány v konkrétních pracovních situacích vzdělávaných pracovníků. Při vyhodnocování pracovní výkonnosti účastníka dalšího vzdělávání se tedy snažíme nalézt odpověď na otázku, do jaké míry a s jakými dopady má další profesní vzdělávání vliv na výkonnost pracovníka a jak získané zkušenosti a poznatky uplatňuje. Jedním z mnoha způsobů hodnocení je podle Belcourt, Wrighta (1998) hodnocení pracovního výkonu účastníka vzdělávání před a po jeho účasti na vzdělávacím programu. Další možností je zjistit názory jiných lidí, kteří jsou v kontaktu se vzdělávanými pracovníky. Tato vyhodnocovací metoda by měla podle Vodáka, Kucharčíkové (2011) probíhat přibližně 4 až 6 měsíců po absolvování vzdělávací akce, protože jak dodává Belcourt, Wright (1998), vzdělávání pracovníci potřebují určitý čas k zažití a projevení nově naučených znalostí či dovedností. Například v případě hodnocení výkonu u vzdělávaných manažerů doporučuje Belcourt, Wright (1998) časový odstup od vzdělávání v rozmezí týdnů až dvou roků.
4. „*Výsledky*“: hodnocení vlivu (výsledků) vzdělávání na měřitelné změny v organizaci či podniku, například v oblastech kvality, produktivity práce anebo stížností zákazníků (klientů), je podle Kirkpatricka (Belcourt, Wright 1998, s. 190) tím nejobtížnějším krokem v procesu hodnocení vzdělávání v organizaci. Jedním z důvodů je podle Belcourt, Wrighta (1998) nejen časová náročnost při shromažďování hodnotících údajů, ale i obtížné prokazování, že změny v postojích vzdělávaných pra-

covníků skutečně vedly k viditelným zlepšením ve všech sledovaných oblastech podniku či organizace.

Nejen průběh vzdělávacího programu, ale i výsledek a hodnocení vzdělávání jsou do značné míry ovlivněny spokojeností vzdělávaného pracovníka. Jak připomíná Plamínek (2010), pro spokojenost účastníka vzdělávání je rozhodující, naplňuje-li vzdělávání zájmy a potřeby daného pracovníka, což bývá často subjektivně posuzováno a porovnáváno s realitou.

Spokojenost v souvislosti se vzděláváním rozděluje Plamínek (2010, s. 267) do tří složek: „*věcná, procesní a osobní spokojenost*“:

- *věcná spokojenost* se podle Plamínka (2010) týká obsahové oblasti vzdělávání a vzniká při srovnání potřeb a přání s realitou vzdělávací akce, to znamená, jestli se splnila očekávání účastníka.
- *procesní spokojenost* je dle Plamínka (2010) zaměřena na způsob předání obsahu vzdělávání a s tím souvisejícími požadavky na aktivitu účastníka v průběhu vzdělávání.
- *dosažení osobní spokojenosti* v rámci vzdělávání považuje Plamínek (2010) za vrcholný stav, pramenící z důstojnosti role, kterou účastník v procesu vzdělávání zastával.

Na základě výše uvedeného souhlasíme s názorem Vodáka, Kucharčíkové (2011), že je žádoucí, aby se na dalším vzdělávání projevil reálné postoje pracovníků, protože je to jeden z ukazatelů toho, do jaké míry pracovníci považují další vzdělávání za potřebné pro jejich práci, anebo jej vnímají pouze jako přerušování pracovní činnosti.

Tento názor nás motivoval k rozhodnutí věnovat se v praktické části práce zjišťování, jaké jsou názory oslovených pracovníků v sociálních službách na jejich povinné další vzdělávání. To je i hlavním důvodem, proč jsme se ve třetí kapitole podrobně zaměřili pouze na hodnocení vzdělávání ze strany účastníka tohoto dalšího vzdělávání.

V poslední kapitole teoretické části práce věnujeme pozornost ukotvení dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách v české legislativě a popisujeme profesi a náplň práce pracovníka v sociálních službách.



## 4 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Skutečnost, že je další profesní vzdělávání stanovené v příslušných zákonech, podle nás dokazuje, že se jedná o důležitou část jak profesního rozvoje zaměstnanců, tak i činností vedoucích k zajištění kvality nejen poskytovaných služeb, ale všeobecně k zajištění kvalitního výkonu jakékoliv profese, ve které je kladen důraz na odbornou způsobilost.

Prvotní požadavek, týkající se odborného rozvoje zaměstnanců, je zdůrazněn v Zákoně č. 262/2006 Sb., zákoník práce. V § 227 tohoto zákona je stanoveno, že „*zaměstnavatel pečuje o odborný rozvoj zaměstnanců*“. Jedná se především o zaškolení a zaučení, dále o odbornou praxi absolventů škol a prohlubování a zvyšování kvalifikace zaměstnanců. Prohlubování kvalifikace je definováno v § 230, Zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, jako průběžné doplňování, udržování a obnovování kvalifikace, kterým se však nemění její podstata. Dále je v § 230 uzákoněna povinnost zaměstnance prohlubovat si kvalifikaci k vykonávání sjednané práce.

Informace o dalším vzdělávání můžeme nalézt i v Konsolidovaném znění Smlouvy o Evropské unii (2010, s. 121). Zde se v Článku 166 uvádí, že je činnost Unie zaměřena na: „*zlepšování základního a dalšího odborného vzdělávání za účelem usnadnění profesního začlenění a znovuzačlenění na trhu práce*“. Na základě tohoto ujednání lze čerpat finanční prostředky poskytované Evropským sociálním fondem k financování vzdělávacích programů v rámci „Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost“.

Konkrétně další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách zdůrazňuje Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení Zákona o sociálních službách. Povinnost dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách je také ukotvena v Etickém kodexu pracovníků jednotlivých poskytovatelů sociálních služeb.

### 4.1 Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Tento zákon mimo jiné upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka a pracovníka v sociálních službách a také stanovuje požadavky na jejich další vzdělávání.

Základní odbornou způsobilostí pracovníka v sociálních službách je dle § 116, bod 5, základní nebo střední vzdělání a podmínkou je absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. Právě na informace získané v těchto kurzech by mělo navazovat další vzdělávání.

Dle § 116, Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je zaměstnavatel povinen zabezpečit pracovníkovi další vzdělávání, a to v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si pracovník obnovuje, upevňuje a prohlubuje kvalifikaci.

V Zákoně o sociálních službách jsou v § 111 uvedeny následující možné formy dalšího vzdělávání sociálních pracovníků i pracovníků v sociálních službách:

- „specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami, které navazuje na získanou odbornou způsobilost zaměstnance,
- účast v akreditovaných kurzech,
- odborné stáže,
- účast na školicích akcích.“

Další vzdělávání se dle tohoto zákona uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích zařízení. Účastníci vzdělávání obdrží v souladu se Zákonem o sociálních službách „Osvědčení“ (počet hodin) nebo „Potvrzení“ (kreditní body), kterým prokazují svému zaměstnavateli splnění povinného vzdělávání.

#### 4.1.1 Pracovník v sociálních službách

Pracovníkem v sociálních službách je dle § 116 výše uvedeného zákona ta osoba, která vykonává „*přímou obslužnou péči o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb*“. Péče například spočívá v nácviu jednoduchých denních činností, v pomoci při osobní hygieně, oblékání, manipulaci s přístroji, udržování čistoty, v podpoře soběstačnosti a posilování životní aktivizace, ve vytváření a udržování základních sociálních a společenských kontaktů.

Dále pracovník v sociálních službách vykonává dle Zákona o sociálních službách „*základní výchovnou nepedagogickou činnost*“, která spočívá v prohlubování a upevňování základních hygienických a společenských návyků. Pracovník dále působí na vytváření a rozvoj pracovních návyků uživatelů služeb a také zajišťuje volnočasové aktivity zaměřené na rozvíjení osobnosti, zájmů a znalostí a tvořivých schopností příjemců sociálních služeb.

K výše zmíněným požadavkům na odbornou způsobilost a širokou náplň práce pracovníka v sociálních službách je třeba doplnit i základní znalost práce s výpočetní technikou. Jak uvádí Malíková (2011) pracovník nejen zpracovává individuální plán péče, ale především zapisuje denní hlášení služby tak, aby byly dostupné aktuální informace všem odpovídajícím pracovníkům, což umožňuje operativně plnit přání a požadavky uživatelů služby. Dle

výčtu těchto činností pracovníka v sociálních službách je zřejmé, že jsou na každého pracovníka, který je v osobním kontaktu s klientem, kladeny značné nároky nejen z oblasti odborných znalostí, například z ošetrovatelství, somatologie, základní znalosti z oblasti sociálně právní, komunikace či práce na PC, ale i z oblasti psychologie práce s klientem využívajícím danou pečovatelskou (sociální) službu. O důležitosti dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách tedy svědčí především rozsah jejich vykonávané práce.

#### **4.2 Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách**

Pro zabezpečení odborného a kvalitního poskytování všech sociálních služeb byly definovány standardy kvality sociálních služeb, které jsou uvedeny ve Vyhlášce č. 505/2006 Sb. Tento soubor 15 - ti měřitelných kritérií se skládá ze tří částí (procedurální, provozní, personální standardy) a jejich naplňování je povinné pro všechny poskytovatele sociálních služeb. V osmé části Vyhlášky č. 505/2006 Sb., je v Příloze č. 2, uveden následující obsah Standardů kvality sociálních služeb:

- „ Standard 1. Cíle a způsoby poskytování sociálních služeb,
- Standard 2. Ochrana práv osob,
- Standard 3. Jednání se zájemcem o sociální službu,
- Standard 4. Smlouva o poskytování sociální služby,
- Standard 5. Individuální plánování průběhu sociální služby,
- Standard 6. Dokumentace o poskytování sociální služby,
- Standard 7. Stížnosti na kvalitu nebo způsob poskytování sociální služby,
- Standard 8. Návaznost poskytované sociální služby na další dostupné zdroje,
- Standard 9. Personální a organizační zajištění sociální služby,
- Standard 10. Profesní rozvoj zaměstnanců,
- Standard 11. Místní a časová dostupnost poskytované sociální služby,
- Standard 12. Informovanost o poskytované sociální službě,
- Standard 13. Prostředí a podmínky,
- Standard 14. Nouzové a havarijní situace,
- Standard 15. Zvyšování kvality sociálních služeb.“

Pro potřeby diplomové práce vybíráme Standard č. 10 Profesní rozvoj zaměstnanců, který se vztahuje právě k dalšímu profesnímu vzdělávání. Dle tohoto standardu má poskytovatel sociální služby písemně zpracován nejen program dalšího vzdělávání zaměstnanců, podle kterého postupuje, ale má zpracován i postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, obsahující především stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další odborné kvalifikace všech zaměstnanců. Dále poskytovatel služby zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s uživateli sociální služby, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka. Vzhledem k tomu, že se v praxi občas můžeme setkat s názorem pracovníků: „to vzdělávání mě nebaví, nemám ho v popisu práce“ anebo „je to ztráta času“, je třeba připomínat pracovníkům, například na poradě, že právě ve Standardu č. 10 jsou definovány požadavky na jejich průběžné další vzdělávání a osobní rozvoj. Jak se shoduje většina odborníků, zabývajících se dalším vzděláváním dospělých, pokud se vedoucím pracovníkům podaří správně motivovat podřízené zaměstnance k jejich profesnímu rozvoji, dosáhnou tak sjednocení zájmů sociální služby se zájmy jednotlivých pracovníků, což se mimo jiné může projevit i ve větším pocitu uspokojení z jejich náročné práce. Nesmíme však zapomínat, jak uvádí například Malíková (2011, s. 52), že výše uvedené standardy slouží nejen k zajišťování kvalitního poskytování sociální služby, ale slouží i k ochraně práv a individuálních zájmů klientů všech sociálních služeb.

V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků v sociálních službách považujeme za vhodné na závěr teoretické části práce prezentovat výsledky činnosti Rady pro rozvoj sociální práce (<http://www.rarosp.cz/index.html>), jejíž snahou je mimo jiné podporování odborné úrovně a kvality sociálních služeb.

Rada pro rozvoj sociální práce vytvořila metodický materiál, který obsahuje zásady efektivního vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Dle Rady se jedná především o zajištění následujících podmínek:

- „vzdělávání pracovníků vychází z potřeb uživatelů sociálních služeb,
- a směřuje k naplnění cílů a poslání organizace,
- vzdělávání se uskutečňuje vhodnou formou a v přiměřeném čase,
- nedílnou součástí vzdělávání je vyhodnocení a ověření jeho účinnosti v praxi.“

Všechna výše zmíněná opatření by tedy měla přispět nejen k rozvoji profesní kvalifikace pracovníků, k posílení jejich odborných kompetencí a změně postojů jednotlivých pracov-

níků, ale i k naplnění poslání a cílů poskytované sociální služby. Zároveň by tato opatření měla směřovat k dosažení a zajištění kvality poskytovaných sociálních služeb.

V kapitolách teoretické části práce jsme se pokusili vymezit další profesní vzdělávání dospělých, zaměřili jsme se na jejich motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání a na způsoby hodnocení dalšího vzdělávání. V poslední kapitole jsme se zabývali ukotvením dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách v příslušné legislativě.

V následující, praktické části, popisujeme realizovaný výzkum a zhodnocení získaných dat. V závěru práce se v diskuzi zamýšlíme nad výsledky proběhnutého dotazníkového šetření a nad jejich srovnáním s teoretickými informacemi uváděnými v první části práce.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Zajišťování a poskytování péče klientům v zařízeních sociálních služeb je náročné jak fyzicky, tak i psychicky. Proto musí každý pracovník v sociálních službách splňovat určité kvalifikační požadavky, které jsou definované v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Je zřejmé, že tyto požadavky jsou pouze základem a že je žádoucí, aby si pracovníci během svého profesního života upevňovali a doplňovali stávající odborné znalosti a dovednosti a tím si rozšiřovali nejen svoji kvalifikaci, ale i zvyšovali kvalitu poskytované péče.

Rozšiřování a upevňování odborných znalostí a dovedností prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání je proto zakotvené v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Pracovník v sociálních službách má povinnost účastnit se dalšího vzdělávání minimálně 24 hodin v kalendářním roce a zaměstnavatel je povinen toto vzdělávání zajistit.

Zajímá nás, jestli se pracovníci účastní dalšího profesního vzdělávání pouze z povinnosti anebo mají osobní potřebu rozvíjet svou odbornou kvalifikaci pro výkon své profese, jestli využívají získané poznatky z dalšího vzdělávání při své práci a zda se jejich názor na důležitost rozšiřovat si stávající znalosti a dovednosti (prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání) pro zajištění a poskytnutí kvalitní péče liší vzhledem k délce jejich praxe a dosaženého vzdělání.

V diplomové práci se tedy zabýváme následujícím výzkumným problémem:

Jaký je názor pracovníků v sociálních službách na nutnost dalšího rozvíjení jejich odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání?

### 5.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, proč se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího profesního vzdělávání, co jim další vzdělávání přináší, jestli si myslí, že využívají nové poznatky ve své praxi a zda je hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání ovlivněné délkou praxe, dosaženým vzděláním a věkem oslovených pracovníků.

## 5.2 Dílčí výzkumné cíle

Stanovili jsme si následující dílčí cíle:

- 1) Zjistit z jakého důvodu se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího profesního vzdělávání.
- 2) Zjistit, jaký užitek má další profesní vzdělávání pro oslovené pracovníky a jaký má dle jejich názoru přínos pro zajištění a výkon jejich profese.
- 3) Zjistit jak často využívají oslovení pracovníci znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání ve své praxi.
- 4) Zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem oslovených pracovníků v sociálních službách, délkou jejich praxe, dosaženým vzděláním a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání.

V souladu s tím, byly pro potřeby výzkumu definovány následující hlavní a dílčí výzkumné otázky a stanoveny hypotézy.

## 5.3 Hlavní výzkumné otázky

1. Účastní se pracovníci dalšího profesního vzdělávání pouze z povinnosti nebo uvádějí i jiné důvody pro svoji účast?

Na tuto hlavní výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 2.

2. Jak hodnotí pracovníci čas strávený účastí na vzdělávací akci v rámci dalšího profesního vzdělávání?

Na tuto hlavní výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 4.

3. Považují pracovníci rozšiřování svých znalostí a dovedností za přínosné pro výkon jejich profese?

Na tuto hlavní výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 5.

4. Využívají pracovníci poznatky a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání při své práci?

Na tuto hlavní výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 6.



5. Jak ovlivňuje věk pracovníka jeho hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání?
6. Příkladují pracovníci s vyšším vzděláním větší význam dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci se základním vzděláním?
7. Jaký vliv má délka praxe zaměstnance na jeho hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání?

Na základě výzkumných otázek č. 5, 6 a 7 budeme formulovat hypotézy, abychom zjistili, jestli existuje souvislost mezi výše uvedenými proměnnými.

### 5.3.1 Dílčí výzkumné otázky

1. Jsou pracovníci v sociálních službách informováni o povinnosti dalšího profesního vzdělávání?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 3.

2. Považují pracovníci v sociálních službách své stávající znalosti a dovednosti za dostatečné pro výkon jejich profese?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 8.

3. Nakolik považují pracovníci poznatky a dovednosti získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání za nové?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 9.

4. Zjišťuje zaměstnavatel, jestli pracovníci využívají znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání při své práci?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 10.

5. Motivuje další profesní vzdělávání pracovníky k samostudiu probíraných témat?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 11.

6. Účastnili by se pracovníci dalšího profesního vzdělávání i v případě, že by další profesní vzdělávání nebylo pro ně ze Zákona o sociálních službách povinné?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovídá v dotazníku položka č. 12.

## 5.4 Hypotézy

Na základě definování hlavních výzkumných otázek č. 5, č. 6 a č. 7 byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Tvrdíme, že pracovníci se středoškolským vzděláním přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci s nižším vzděláním.

H2: Tvrdíme, že starší zaměstnanci považují další profesní vzdělávání za méně důležité než mladší zaměstnanci.

H3: Tvrdíme, že hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání oslovenými pracovníky je ve vztahu k délce jejich praxe v sociálních službách rozdílné.

## 6 POJETÍ VÝZKUMU

Pro potřeby diplomové práce volíme kvantitativní přístup, protože nám lépe umožní ověřit tvrzení, že se posuzování důležitosti profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách liší vzhledem k délce jejich praxe, vzhledem k věku pracovníků a ke stupni dosaženého vzdělání. Při zpracovávání výzkumu jsme vycházeli z následující odborné literatury: Chráska M. - Metody pedagogického výzkumu (2007).

### 6.1 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor je tvořen pracovníky v sociálních službách.

Respondenty jsme vybírali tzv. záměrným kvótním výběrem podle následujícího kontrolního znaku: vykonávané povolání - pracovník v sociálních službách.

Protože je obtížné odhadnout relativní četnost zkoumaného znaku v základním souboru, budeme pro potřeby tohoto výzkumu počítat s následujícími hodnotami:

$p = 0,5$  ; spolehlivost 95% ; přesnost 4%, tj.  $d = 0,04$  (Chráska 2007, s. 25 - 26). Po dosažení výše uvedených hodnot do vzorce pro výpočet rozsahu výběru v případě nominálních nebo ordinálních dat (Chráska 2007, s. 25) vyšel výběr o rozsahu 600 pracovníků.

Vzhledem k tomu, že je pro nás časově i finančně náročné získat data od takového množství respondentů a s přihlédnutím k ostatním okolnostem, výzkumný vzorek tvořil 230 pracovníků ze zařízení poskytujících sociální služby ve Zlínském kraji.

#### 6.1.1 Popis zařízení, ve kterých probíhal výzkum

S žádostí o provedení dotazníkového šetření jsme se obrátili na vedoucí následujících zařízení, poskytujících sociální služby ve Zlínském kraji:

Sociální služby Uherský Brod, p. o.:

Zřizovatelem organizace je město Uherský Brod. Od roku 2005 poskytuje organizace pečovatelské služby ve třech Domech s pečovatelskou službou, v Domě s chráněnými byty a v domácnostech občanů žijících v Uherském Brodě a jeho přilehlých obcích. Dále organizace zajišťuje v Uherském Brodě provoz denního stacionáře, nízkoprahového zařízení pro děti a mládež a dále poskytuje sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Sociální služby Uherské Hradiště, p. o.:

Zřizovatelem organizace je Zlínský kraj. Organizace poskytuje v Uherském Hradišti a přilehlých obcích služby sociální péče v šestnácti pobytových zařízeních: v domovech pro seniory, domovech se zvláštním režimem, v domovech pro osoby se zdravotním postižením a v týdenních stacionářích a dále poskytuje sociální služby v denních stacionářích.

Sociální služby města Kroměříže, p. o.:

Zřizovatelem této příspěvkové organizace je MěÚ Kroměříž. Do Sociálních služeb města Kroměříže jsou začleněna následující pobytová zařízení: tři domovy pro seniory, domov pro osoby se zdravotním postižením a domov se zvláštním režimem. I v těchto pobytových zařízeních jsou poskytovány služby sociální péče dle potřeb a přání uživatel.

## 6.2 Technika výzkumu a průběh výzkumu

Pro sběr dat jsme zvolili metodu dotazníku. Dle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“.

Metodu dotazníku jsme zvolili z toho důvodu, že naším cílem je zjistit názory pracovníků v sociálních službách na jejich další profesní vzdělávání, přičemž nám dotazník umožní anonymně oslovit větší počet respondentů.

### 6.2.1 Vytvoření dotazníku

Dotazník je tvořen patnácti položkami a obsahuje následující typy otázek (položek):

- otevřená položka (délka praxe),
- uzavřené položky polytomické výběrové (věk; dosažené vzdělání),
- škálové otázky („Nakolik jsou pro Vás znalosti a dovednosti získané z dalšího profesního vzdělávání nové?“; použité škály: zcela, z velké části, málo, minimálně, vůbec).

### 6.2.2 Průběh výzkumu

Abychom si ověřili, že jsme v dotazníku stanovili dostatečný počet položek, provedli jsme začátkem února 2014 předvýzkum s 6 respondenty pracujícími v Sociálních službách Města Bojkovice. Tito respondenti se samotného výzkumu nezúčastnili. Zajímalo nás, jestli jsme otázky v dotazníku srozumitelně formulovali a jestli jsme respondentům poskytli u výčtových otázek dostatečné množství odpovědí. Na závěr jsme se každého respondenta

zeptali, jestli pro něj byl dotazník srozumitelný. Pouze jeden respondent uvedl, že nerozumí otázce č. 9, ostatní respondenti shodně tvrdili, že je dotazník srozumitelný a hlavně „krátký“. Vzhledem k tomu, že jsme nezjistili žádné zásadní problémy s odpovídáním na dotazník, provedli jsme v polovině února a začátkem března 2014 samotný výzkum.

Telefonicky a e - mailem jsme oslovili vedoucí jednotlivých zařízení, požádali jsme je o svolení k dotazníkovému šetření a případný kontakt na pracovníka, kterému máme předat dotazníky, které si po vyplnění vyzvedneme. Tím by se mělo zvýšit procento návratnosti dotazníků. Spolu s dotazníky jsme předali vedoucím informační dopis, ve kterém jsme upřesnili, kterým pracovníkům je dotazník určen (konkrétně, že se jedná o pracovníky v sociálních službách v přímé obslužné péči).

Většina vedoucích nás požádala o výsledky z dotazníkového šetření v jejich zařízení, které chtějí použít pro plánování dalšího vzdělávání svých zaměstnanců. Z jednoho zařízení jsme však obdrželi negativní odpověď na naši žádost s odůvodněním, že: „je u nich předotazníkováno, a že pracovníci dostali spoustu práce navíc v rámci ESF, což je podle vedoucí přínosnější než dotazníky, ale že máme zkontaktovat vedoucí pečovatelku a domluvit se s ní“. Tento názor jsme respektovali a požádali jsme o vyplnění max. 10 - ti dotazníků. Do ostatních zařízení jsme zadávali dotazníky dle dohodnutého počtu (10 až 20 dotazníků), abychom nezatěžovali personál a tím nesnižovali ochotu ke spolupráci. Uvědomujeme si, že pracovníci odpovídají na otázky týkající se jejich zaměstnavatele, v důsledku čehož nemusí objektivně odpovídat. Vlivem toho by mohlo dojít ke snížení platnosti dat získaných výzkumem. S tímto rizikem počítáme a spoléháme na profesionální přístup jak ze strany respondentů, tak i ze strany jejich vedoucích.

### 6.3 Způsob zpracování dat

Nejdříve jsme vyřadili dotazníky, které byly špatně vyplněny. Zjistili jsme, že je správně vyplněno 183 kusů dotazníků, 7 kusů dotazníků jsme vyřadili, protože v nich bylo označeno více odpovědí, než jsme požadovali. Dotazník je tvořen patnácti položkami, respondenti měli vybírat vždy jednu odpověď, pouze u položky č. 2 mohli zvolit dvě odpovědi. Abychom mohli získané odpovědi zaznamenat do datové tabulky (vytvořené pomocí programu Microsoft Excel 2007), vytvořili jsme kódovací klíč č. 1 (viz. příloha PI). Pomocí tohoto kódovacího klíče jsme každé odpovědi u jednotlivých položek přiřadili příslušný číselný kód. Položky č. 2 a č. 4 obsahovaly i možnost odpovědi „jiné“. Tuto možnost využil pouze

jeden respondent, jeho odpověď jsme popsali v analýze výsledků výzkumu u příslušné položky. V případě zpracování položky „Délka praxe respondentů“ jsme nejdříve zadali do tabulky četností všechny získané odpovědi a zjistili jsme, že tato tabulka obsahuje víc jak 30 řádků (viz. příloha PIV). Proto jsme provedli kódování druhého stupně, kdy jsme pro vytvoření kódovacího klíče č. 2 (viz. příloha PII) použili „Stupnici platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů 2013“ (viz. příloha PIII). Získali jsme tak tabulku četností obsahující 11 řádků. Pro vyhodnocení hypotéz jsme dále sestavili v programu Statistica 6.0 Cz kontingenční tabulky. Následovaly výpočty s použitím programu Microsoft Excel 2007 a Statistica 6.0 Cz. V případě ověřování hypotéz H1 a H2 byla splněna podmínka pro použití výpočtu testového kritéria a proto jsme použili Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, zpracovaný pomocí programu Statistica 6.0 Cz. V případě ověřování hypotézy H3 podmínka pro použití tohoto výpočtu nebyla splněna, protože rozsah získaných dat byl příliš velký. Proto jsme použili neparametrické testování a grafické znázornění výsledků. Pro další analýzu dat jsme použili výpočty absolutní a relativní četnosti, výpočet aritmetického průměru a výpočet mediánu s použitím programu Microsoft Excel 2007.

### 6.3.1 Formulace hypotéz

Pro ověření věcných hypotéz jsme formulovali následující nulové hypotézy a alternativní hypotézy:

H1: Tvrdíme, že pracovníci se středoškolským vzděláním přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci s nižším vzděláním.

*H01: Mezi dosaženým stupněm vzdělání a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA1: Mezi dosaženým stupněm vzdělání a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

H2: Tvrdíme, že starší zaměstnanci považují další profesní vzdělávání za méně důležité než mladší zaměstnanci.

*H02: Mezi věkem zaměstnanců a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA2: Mezi věkem zaměstnanců a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

H3: Tvrdíme, že hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání oslovenými pracovníky je ve vztahu k délce jejich praxe v sociálních službách rozdílné.

*H03: Mezi délkou praxe a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA3: Mezi délkou praxe a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

## 7 VYHODNOCENÍ A ANALÝZA DAT

Celkový počet oslovených respondentů byl 230, dotazníků se nám vrátilo 190 kusů (což odpovídá 82,6 %) a z tohoto počtu bylo správně vyplněno 183 dotazníků, což je 96 % správně vyplněných dotazníků. Dosažení takto vysokého procentuálního počtu můžeme přičíst té skutečnosti, že jsme vybírali zařízení, ve kterých pracují někteří naši známí a také skutečnosti, že sami vedoucí z některých zařízení měli zájem o výsledky dotazníkového šetření.

### 7.1 Charakteristika respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnili respondenti, pracující na pozici pracovník v sociálních službách. Respondenti měli odpovídat na dotazník, který je tvořen patnácti položkami. První čtyři položky dotazníku slouží ke zjištění charakteristiky respondentů podle věku, dosaženého vzdělání, délky praxe, a podle toho, zda se již někdy respondent zúčastnil dalšího profesního vzdělávání. Ostatních 11 položek, které jsou v dotazníku očíslovány čísly 2 až 12, slouží k získání dat pro odpovědi na výzkumné otázky a stanovené hypotézy.

#### 7.1.1 Charakteristika respondentů podle věku

Pro rozdělení věku respondentů jsme použili členění vývojových období dospělého člověka podle Vágnerové (2008, s. 48), která člení dospělost na následující období: období mladé dospělosti (20 - 40 let), období střední dospělosti (40 – 50 let), období starší dospělosti (50 – 60 let) a rané stáří (60 – 75 let).

Pro vyhodnocení zastoupení respondentů podle věku jsou použity odpovědi z dotazníku na položku „Váš věk“.

*Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů podle věku*

<b>Věk respondentů:</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
do 20 let	0	0
<b>21– 40 let</b>	<b>42</b>	<b>77</b>
41– 50 let	39	71
51– 60 let	19	35
61 let a více	0	0
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*



Vyhodnocení položky „věk respondentů“:

Z celkového počtu 183 správně vyplněných dotazníků, se dotazníkového šetření zúčastnilo 42 % respondentů ve věku 21 – 40 let, respondentů ve věku 41 – 50 let bylo 39 %. Věkovou kategorii 51 – 60 let označilo 19 % respondentů. Žádný respondent neuvedl věk do 20 let a dále žádný respondent nebyl starší 61 let.

Komentář k položce „věk respondentů“:

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že se dotazníkového šetření zúčastnili především pracovníci v takzvaném produktivním věku. To podle nás může být dáno skutečností, že práce v pomáhajících profesích, především v přímé obslužné péči, je nejen fyzicky a psychicky náročná, ale je i společností často vnímána jako málo prestižní a proto zřejmě málo motivuje mladou generaci k výběru této profese. Zajímavé je podle nás i zjištění, že se dotazníkového šetření nezúčastnili respondenti starší 61 let. Zde se otevírá prostor pro diskuzi, zda to bylo dáno tím, že nechtěli na dotazníky odpovídat, anebo pracovníci v této věkové kategorii a v tak velkém počtu již nevykonávají tuto náročnou profesi. Vzhledem k tomu, že se na základě sociální politiky státu zvyšuje věk odchodu do starobního důchodu (viz. Zákon č. 344/2013 Sb., o důchodovém pojištění) bude jistě zajímavé v průběhu příštích dvaceti let sledovat, jaké profese či povolání budou lidé schopni vykonávat ve věku například 67 let, což je důchodový věk pracovníků narozených v roce 1977 (dle současného Zákona o důchodovém pojištění).

### 7.1.2 Charakteristika respondentů podle dosaženého vzdělání

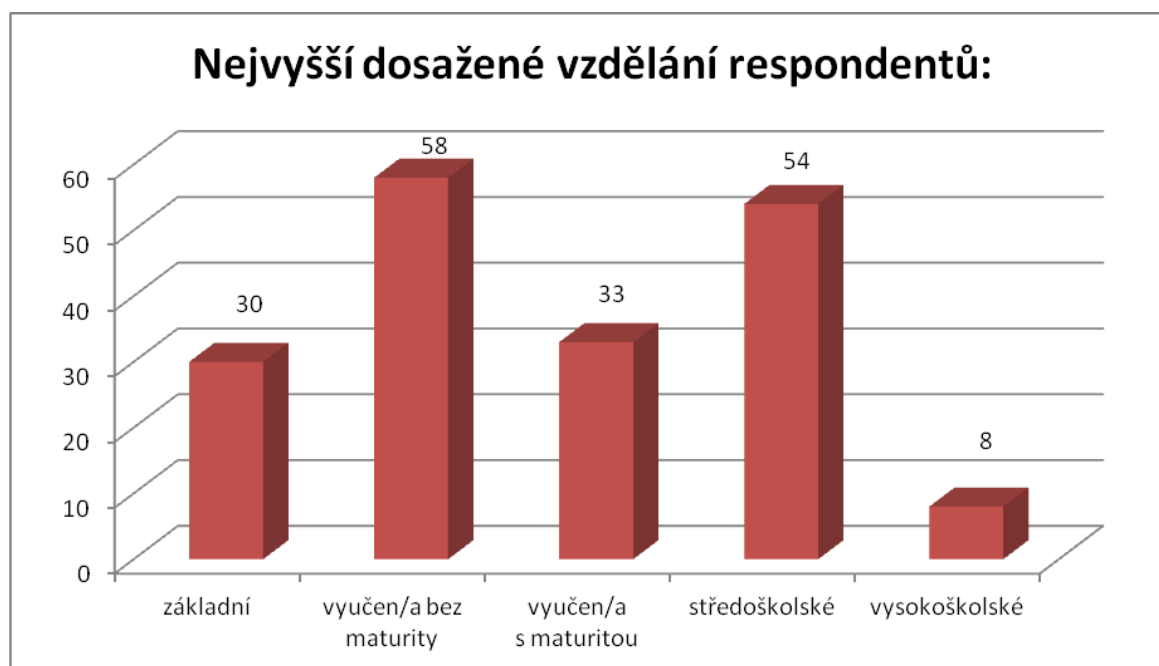
Pro zjištění zastoupení respondentů v dotazníkovém šetření podle dosaženého stupně vzdělání, jsou použity odpovědi na položku „ Vaše nejvyšší dosažené vzdělání“.

Tabulka č. 2 – Charakteristika respondentů podle dosaženého vzdělání

<b>Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů:</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
základní	16	30
<b>vyučen/a bez maturity</b>	<b>32</b>	<b>58</b>
vyučen/a s maturitou	18	33
středoškolské	30	54
vysokoškolské	4	8
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf č. 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky „nejvyšší dosažení vzdělání respondentů“:

Z výše uvedeného grafu je patrné, že respondenti nejčastěji uváděli jako své nejvyšší dosažené vzdělání vyučení bez maturity - 58 respondentů (ze 183 respondentů) a středoškolské vzdělání - 54 respondentů. Respondentů, kteří uvedli, že dosáhli základního vzdělání, se dotazníkového šetření zúčastnilo 30 a 33 respondentů uvedlo, že jsou vyučení s maturitou. Respondentů s vysokoškolským vzděláním se dotazníkového šetření zúčastnilo 8 (ze 183 respondentů).

Komentář k položce „nejvyšší dosažení vzdělání respondentů“:

Z odpovědí respondentů jsme zjistili, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 16 % respondentů se základním vzděláním. Ostatní respondenti (84 %) uvedli vyšší vzdělání než základní. Je to podle nás příjemné zjištění, protože si myslíme, že kladené nároky na odbornou kvalifikaci pracovníků v sociálních službách jsou tak vysoké, že je jen žádoucí, aby pracovníci měli vyšší vzdělání než jen základní.

### 7.1.3 Charakteristika respondentů podle délky praxe

Minimální délku praxe respondentů (v sociálních službách) jsme nestanovili, protože ani dle platné legislativy (dle Zákona o sociálních službách), není délka praxe podmínkou pro výkon profese pracovníka v sociálních službách.

Pro zjištění charakteristiky respondentů podle délky jejich praxe v sociálních službách jsou použity odpovědi z dotazníku na položku „Délka vaší praxe“.

*Tabulka č. 3 – Charakteristika respondentů podle délky praxe*

<b>Délka Vaší praxe v sociálních službách (uvádějte počet let):</b>	<i>Průměr</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Medián</i>
hodnota je uvedena v letech	8,06	0	<b>30</b>	7

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky „Délka praxe v sociálních službách“:

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že průměrná délka jejich praxe v sociálních službách je 8,06 let, maximální uvedená délka praxe byla 30 let (uvedl 1 respondent). Výpočtem mediánu jsme zjistili, že hodnota mediánu je 7 let. Nulovou délku praxe uvedl 1 respondent.

Komentář k položce „Délka praxe v sociálních službách“:

Je zřejmé, že délka praxe respondentů je značně rozdílná a proto nás zajímá, jestli se tato skutečnost promítá do jejich hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání.

#### **7.1.4 Charakteristika respondentů podle jejich účasti na dalším profesním vzdělávání**

Poslední námi zjišťovanou charakteristikou je informace, zda se již respondent někdy zúčastnil dalšího profesního vzdělávání. K tomu jsou použity odpovědi respondentů z dotazníku na položku č. 1.

*Tabulka č. 4 – Zda se respondent již někdy zúčastnil dalšího profesního vzdělávání*

<b>1. Zúčastnil/a jste se již někdy dalšího profesního vzdělávání?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
<b>ano</b>	<b>99</b>	<b>181</b>
ne	1	2
nevím	0	0
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky č. 1:

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že 99 % respondentů (to je 181 osob) se již někdy zúčastnilo dalšího profesního vzdělávání. Dva respondenti uvedli, že se ještě nikdy dalšího profesního vzdělávání nezúčastnili.

Komentář k položce č. 1:

Z odpovědí pracovníků je zřejmé, že 99 % respondentů již má zkušenosti s dalším profesním vzděláváním. Je zajímavé, že respondent, který uvedl, že se nezúčastnil dalšího vzdělávání, dále uvedl délku své praxe v sociálních službách 5 let. Druhý respondent uváděl nulovou délku praxe. Vysoká míra účasti respondentů na dalším profesním vzdělávání podle nás potvrzuje skutečnost, že jsou v každém zařízení sociálních služeb ve Zlínském kraji naplňovány legislativní požadavky nutné pro poskytování těchto služeb.

## 7.2 Analýza dat pro odpovědi na hlavní a vedlejší výzkumné otázky

Položky č. 2 až č. 12 z dotazníku, slouží k získání dat pro odpovědi na hlavní a vedlejší výzkumné otázky a pro ověření hypotéz.

### **Položka č. 2 zjišťovala, z jakého důvodu se respondent obvykle účastní dalšího profesního vzdělávání.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku č. 1, pomocí které chceme zjistit, zda se respondenti účastní dalšího profesního vzdělávání pouze z povinnosti, anebo uvádějí i jiné důvody pro svoji účast na tomto vzdělávání.

Respondenti mohli vybrat maximálně dvě nabízené možnosti, popřípadě mohli doplnit jinou možnost. Jinou možnost nedoplnil žádný respondent.

*Tabulka č. 5 – Důvod účasti na dalším profesním vzdělávání*

<b>2. Dalšího profesního vzdělávání se obvykle účastníte: (vyberte max. 2 možnosti)</b>	<i>Poměr [%]</i>	<i>Počet</i>
<b>protože to po Vás požaduje zaměstnavatel</b>	41	<b>133</b>
<b>protože se chcete dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracujete</b>	40	<b>132</b>
protože chcete lépe vykonávat svoji profesi	13	43
protože máte možnost vědět víc než Vaši kolegové	1	2
protože se chcete seznámit s novými lidmi	0	1
protože chcete zjistit, jak řeší pracovní problémy Vaši kolegové v jiných zařízeních	5	17
jiné: .....	0	0

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky č. 2:

Z výše uvedené tabulky je patrné, že respondenti nejčastěji uváděli jako důvod své účasti na dalším profesním vzdělávání „požadavek od zaměstnavatele“ (celkem 133 odpovědi) a

dalším nejčastěji vybraným důvodem byla odpověď „protože se chci dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracuji“ (celkem 132 odpovědí). Tyto odpovědi byly nejčastěji zvoleny jak v případě, že respondent vybíral pouze jednu možnost, tak i v případě, že respondent vybíral dvě odpovědi (viz. tabulka č. 6 a č. 7).

Komentář k položce č. 2:

Pomocí položky č. 2 jsme se pokoušeli zjistit, jestli se respondenti účastní dalšího vzdělávání i z jiného důvodu, než je požadavek od zaměstnavatele. Bylo pro nás velkým překvapením, že respondenti v téměř stejném zastoupení uváděli jako svůj důvod účasti potřebu dozvědět se nové informace z oboru i požadavek od zaměstnavatele. Předpokládali jsme však, že odpověď „požadavek od zaměstnavatele“ zvolí téměř všichni respondenti, ale jak se dále ukázalo, tato volba nejspíš souvisí s odpovědí na otázku, zda si respondenti myslí, že je další vzdělávání pro ně povinné (myslí si to 89 % respondentů).

Vzhledem k tomu, že respondenti mohli vybrat dvě odpovědi, vytvořili jsme z výše uvedené tabulky č. 5 následující přehled odpovědí respondentů, kteří zvolili pouze jednu odpověď (tabulka č. 6) a přehled dvou zároveň zvolených odpovědí (tabulka č. 7).

Tabulka č. 6 – Zvolená pouze jedna možnost

<b>2. Dalšího profesního vzdělávání se obvykle účastníte:</b> - výběr pouze jedné odpovědi	<i>Poměr [%]</i>	<i>Počet</i>
<b>protože to po Vás požaduje zaměstnavatel</b>	<b>10</b>	<b>19</b>
<b>protože se chcete dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracujete</b>	<b>9</b>	<b>16</b>
protože chcete lépe vykonávat svoji profesi	1	2
protože máte možnost vědět víc než Vaši kolegové	0	0
protože se chcete seznámit s novými lidmi	0	0
protože chcete zjistit, jak řeší pracovní problémy Vaši kolegové v jiných zařízeních	1	1
jiné: .....	0	0
<b>Celkem</b>	<b>21%</b>	<b>38</b>

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení tabulky č. 6:

Zvolit pouze jednu odpověď využilo 21 % respondentů. Ostatní respondenti vybírali zároveň dvě možnosti (viz. tabulka č. 7)

Tabulka č. 7- Zvoleny dvě možnosti

<b>2. Dalšího profesního vzdělávání se obvykle účastníte:</b> - výběr zároveň dvou odpovědí	<i>Poměr [%]</i>	<i>Počet</i>
<b>protože to po Vás požaduje zaměstnavatel</b>	<b>35</b>	<b>114</b>
<b>protože se chcete dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracujete</b>	<b>35</b>	<b>116</b>
protože chcete lépe vykonávat svoji profesi	13	41
protože máte možnost vědět víc než Vaši kolegové	1	2
protože se chcete seznámit s novými lidmi	0	1
protože chcete zjistit, jak řeší pracovní problémy Vaši kolegové v jiných zařízeních	5	16
jiné: .....	0	0
<b>Celkem</b>	<b>79%</b>	<b>145</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení tabulky č. 7:

Pokud respondenti volili dvě odpovědi, tak nejčastěji to byl „požadavek od zaměstnavatele“ - 35 % respondentů, potřeba nových informací - 35 % respondentů a snaha lépe vykonávat svoji profesi - 13 % respondentů.

**Položka č. 3 zjišťovala, zda si respondent myslí, že je pro něho další profesní vzdělávání ze Zákona o sociálních službách povinné.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 1, pomocí které chceme zjistit, jestli jsou respondenti dostatečně informováni o skutečnosti, že je pro ně další profesní vzdělávání ze Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, povinné.

Tabulka č. 8 – Zda si respondent myslí, že je pro něho další vzdělávání povinné

<b>3. Myslíte si, že je další profesní vzdělávání ze Zákona o sociálních službách pro Vás povinné?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
<b>ano</b>	<b>89</b>	<b>163</b>
ne	4	7
nevím	7	13
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky č. 3:

Z výzkumu vyplynulo, že 89 % respondentů si myslí, že je pro ně další vzdělávání povinné, 7 % respondentů odpovědělo, že to neví a 4 % respondentů odpovědělo, že si myslí, že další profesní vzdělávání není ze Zákona o sociálních službách povinné.

Komentář k položce č. 3:

Předpokládali jsme, že většina respondentů ví o uzákoněné povinnosti dále se profesně vzdělávat. Proto považujeme za zajímavé zjištění, že 4 % respondentů nepovažuje další vzdělávání za povinné a 7 % o této povinnosti neví. Zde vidíme jednu z možností pro využití výsledků našeho dotazníkového šetření, kdy zaměstnavatelé získají zpětnou vazbu o názorech a informovanosti svých podřízených na povinnost a potřebnost dalšího profesního vzdělávání.

#### **Položka č. 4 zjišťovala, jak respondenti hodnotí čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku č. 2, pomocí které chceme zjistit, jak respondenti hodnotí čas strávený účastí na dalším profesním vzdělávání. Respondenti mohli vybrat pouze jednu možnost, popřípadě mohli doplnit jinou možnost.

*Tabulka č. 9 – Hodnocení času respondenta v rámci dalšího vzdělávání*

<b>4. Čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání je pro Vás: (vyberte 1 možnost)</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
<b>příležitostí získat nové odborné znalosti a dovednosti</b>	<b>75</b>	<b>138</b>
příležitostí ke konzultaci pracovních problémů s osobou „z venčí“	11	20
příležitostí odpočinout si od práce	1	1
příležitostí podívat se do jiných zařízení	6	13
ztracený, protože Vám další profesní vzdělávání nepřináší „nic nového“	3	5
ztracený, protože Vás nebaví vzdělávat se	1	2
ztracený, protože nemáte možnost využít nové dovednosti nebo znalosti při své práci	1	2
je Vám to jedno	1	1
jiné: .....	1	1
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky č. 4:

Z odpovědí respondentů je patrné, že 75 % respondentů považuje čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání za příležitost získat nové odborné znalosti a dovednosti,

11 % respondentů za příležitost ke konzultaci pracovních problémů a 6 % respondentů za příležitost podívat se do jiných zařízení. Pro celkem 5 % respondentů je čas strávený dalším vzděláváním „ztracený“.

Protože možnost „jiné“ využil pouze jeden respondent, uvádíme jeho odpověď zde. Odpověď respondenta byla: „*Je to individuální, záleží na daném tématu a na profesionalitě, a aby přednášející měl praxi a rozuměl tomu, co chce ostatním předat.*“

Komentář k položce č. 4:

Myslíme si, že je pozitivní, že 158 respondentů (ze 183) považuje další profesní vzdělávání za příležitost získat nové informace či možnost konzultovat pracovní problémy. Touto odpovědí tak nepřímou potvrdili platnost svých odpovědí na položku č. 2, ve které jsme zjišťovali důvody jejich účasti na dalším profesním vzdělávání.

**Položka č. 5 zjišťovala, zda si respondenti myslí, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání vykonávají kvalitněji svoji práci.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku č. 3, pomocí které chceme zjistit, zda respondenti považují za přínosné pro výkon jejich profese rozšiřování svých znalostí a dovedností.

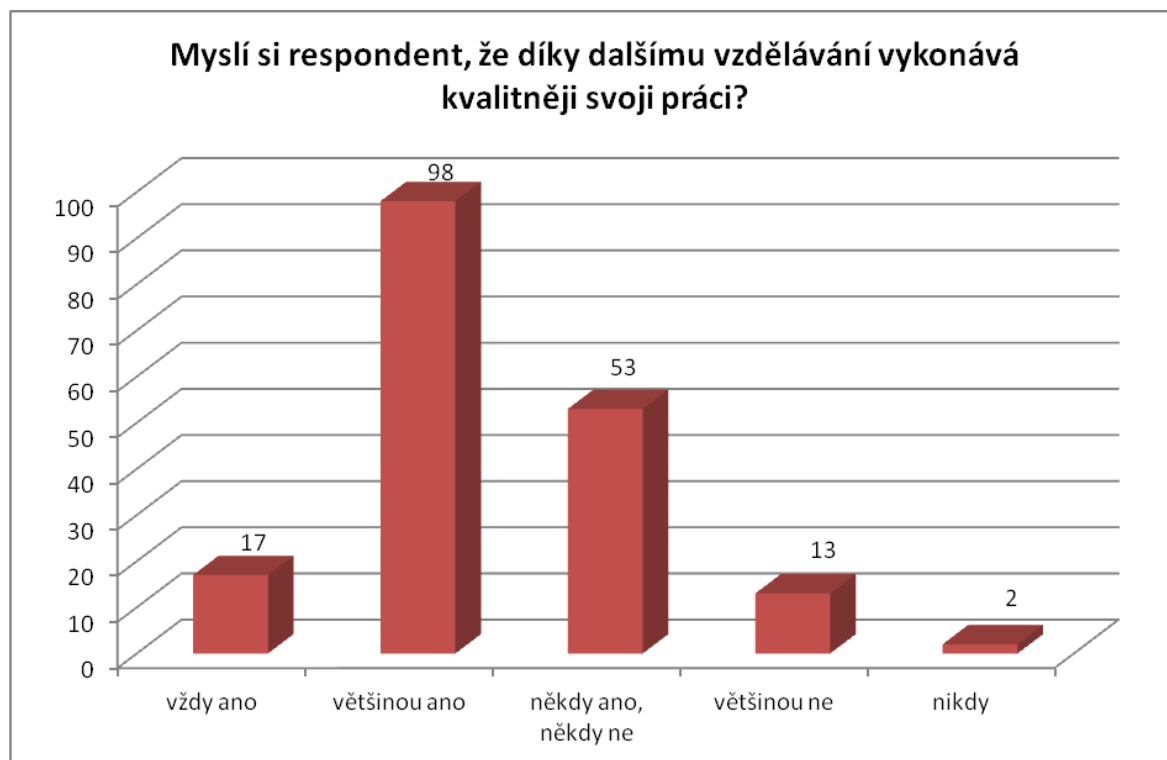
*Tabulka č. 10 - Zda si respondent myslí, že díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracuje*

<b>5. Myslíte si, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání vykonáváte kvalitněji Vaši práci?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
vždy ano	9	17
<b>většinou ano</b>	<b>54</b>	<b>98</b>
někdy ano, někdy ne	29	53
většinou ne	7	13
nikdy	1	2
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*



Graf č. 2 – Zda si respondent myslí, že díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracuje



Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 5:

Na otázku, zda si respondenti myslí, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání kvalitněji vykonávají svoji profesi, odpovědělo 98 respondentů (ze 183) „většinou ano“, 53 respondentů „někdy ano, někdy ne“, 17 respondentů „vždy ano“. Celkem 15 respondentů (ze 183 respondentů) odpovědělo, že si nemyslí, že by díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracovali.

Komentář k položce č. 5:

Přesto že se může zdát, že je značně subjektivní hodnotit, zda pracovník kvalitněji vykonává svoji práci právě díky dalšímu profesnímu vzdělávání, je zajímavé zjištění, že je o tom přesvědčeno víc jak 60 % respondentů.

**Položka č. 6 zjišťovala, zda respondenti využívají ve své praxi znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku č. 4, pomocí které chceme zjistit, zda respondenti ve své práci využívají poznatky a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání.

Tabulka č. 11 - Zda respondent ve své praxi využívá znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání

<b>6. Využíváte znalosti a dovednosti (získané v rámci dalšího profesního vzdělávání) ve své praxi?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
vždy ano	18	33
<b>většinou ano</b>	<b>52</b>	<b>94</b>
někdy ano, někdy ne	27	50
většinou ne	3	6
nikdy	0	0
Celkem	100	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 6:

Na tuto otázku odpovědělo 52 % respondentů „většinou ano“, 27 % respondentů „někdy ano, někdy ne“, 18 % respondentů „vždy ano“ a 3 % respondentů odpovědělo, že nevyužívá ve své práci nové znalosti anebo dovednosti, získané v rámci dalšího profesního vzdělávání.

Komentář k položce č. 6:

Z výše uvedených odpovědí respondentů na položku č. 5 a č. 6 je zřejmé, že se respondenti shodují v tom, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání kvalitněji vykonávají svoji profesi a zároveň přibližně stejné procento respondentů uvádí, že znalosti a dovednosti získané dalším profesním vzděláváním opravdu využívají při své práci.

**Položka č. 7 zjišťovala, zda je pro respondenta důležité mít možnost zvyšovat si odborné znalosti a dovednosti prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání.**

Tato položka je současně jedním ze zdrojů dat pro vyhodnocení hypotéz H1, H2 a H3.

Tabulka č. 12 – Zda je pro respondenta důležité mít možnost dále se profesně vzdělávat

<b>7. Jak je pro Vás důležité mít možnost zvyšovat si odborné znalosti a dovednosti prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
<b>velmi důležité</b>	<b>32</b>	<b>59</b>
<b>částečně důležité</b>	<b>31</b>	<b>57</b>
málo důležité	20	36
nedůležité	17	31
Celkem	100	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 7:

Z výše uvedené tabulky je patrné, že pro 32 % respondentů je dle jejich názoru velmi důležité mít možnost zvyšovat si odbornost prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání, pro 31 % respondentů je to částečně důležité, 20 % respondentů uvedlo, že považuje tuto možnost za málo důležitou a pro 17 % respondentů není důležité mít možnost dále se profesně vzdělávat.

Komentář k položce č. 7:

Jsme rádi, že respondenti byli ochotní odpovídat i v záporném směru, například když v odpovědi na položku č. 7 uvedlo 37 % respondentů, že pro ně není důležité či je málo důležité mít možnost dále se profesně vzdělávat. Zde se otevírá prostor pro vedoucí pracovníky pro další zjišťování a hledání způsobů jak pracovníky motivovat.

**Položka č. 8 zjišťovala, zda si respondent myslí, že jsou jeho stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jeho profese.**

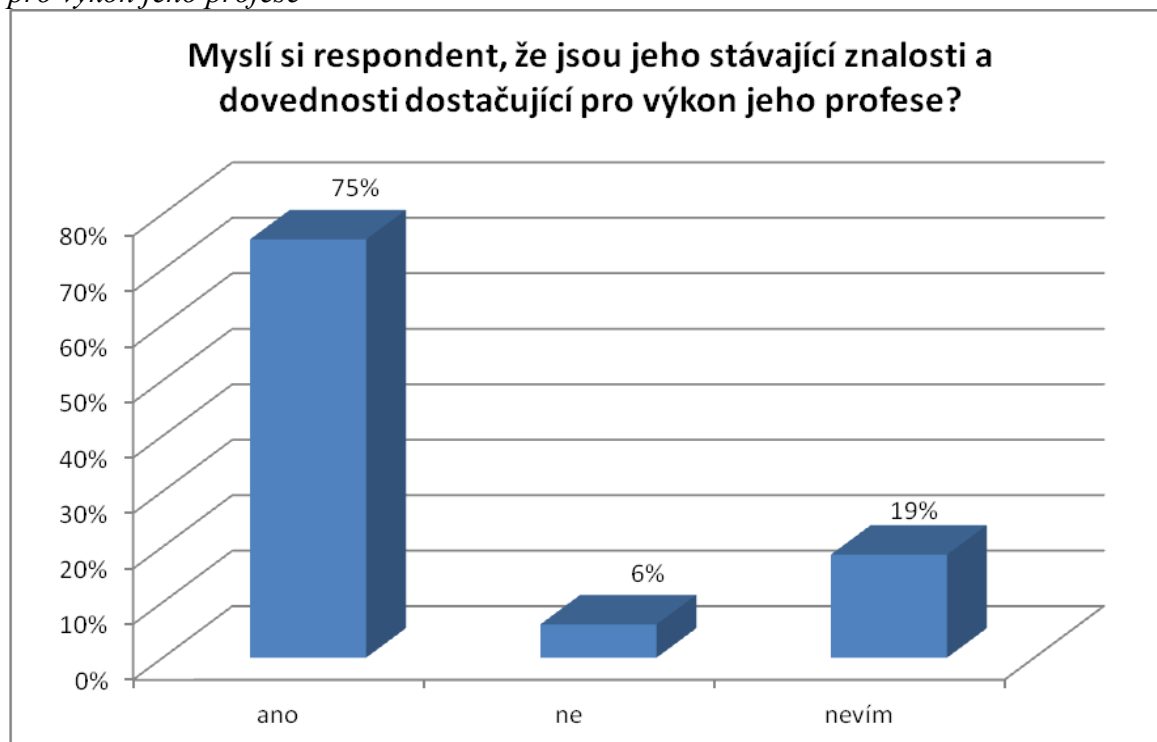
Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 2, pomocí které chceme zjistit, zda respondenti považují své stávající znalosti a dovednosti za dostačující pro výkon jejich profese.

*Tabulka č. 13 – Zda si respondent myslí, že jsou jeho stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jeho profese*

<b>8. Myslíte si, že jsou Vaše stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon Vaší profese?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
<b>ano</b>	<b>75</b>	<b>138</b>
ne	6	11
nevím	19	34
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>183</b>

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf č. 3 - Zda si respondent myslí, že jsou jeho stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jeho profese



Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 8:

Jak je patrné z grafu, 75 % respondentů uvedlo, že považuje své stávající znalosti a dovednosti za dostačující pro výkon své profese, 19 % respondentů neví a pro 6 % respondentů nejsou tyto znalosti a dovednosti dostačující.

Komentář k položce č. 8:

Podle nás je zajímavé zjištění, že i když na tuto položku ze 183 respondentů odpovědělo 138 respondentů (to je 75 %), že si myslí, že jsou jejich stávající znalosti a dovednosti dostatečné pro výkon profese, tak na otázky kdy jsme chtěli vědět důvod jejich účasti na dalším vzdělávání, odpovědělo 131 respondentů (ze 183), že se chtějí dozvědět nové informace z oboru. Současně 138 respondentů (ze 183) uvedlo, že považují čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání právě za příležitost získat nové odborné znalosti a dovednosti. Zde můžeme sledovat určitou nejednotu v jejich názorech na svou stávající informovanost v oboru.

**Položka č. 9 zjišťovala, nakolik jsou pro respondenta znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání nové.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 3, zaměřenou na zjištění do jaké míry považují respondenti znalosti a dovednosti získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání za nové.

*Tabulka č. 14 – Nakolik jsou pro respondenta znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání nové*

<b>9. Nakolik jsou pro Vás znalosti a dovednosti získané z dalšího profesního vzdělávání nové?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
zcela	5	9
<b>z velké části</b>	<b>53</b>	<b>97</b>
málo	36	66
minimálně	5	9
vůbec	1	2
Celkem	100	183

*Zdroj: vlastní výzkum*

Vyhodnocení položky č. 9:

Na tuto položku odpovědělo 53 % respondentů, že považují znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání z velké části za nové, málo nové jsou pro 36 % respondentů. 5 % respondentů je považuje zcela za nové a 5 % respondentů za minimálně nové. Pro 1 % respondentů nejsou znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání vůbec nové.

Komentář k položce č. 9:

Za zajímavé považujeme zjištění, že 106 respondentů (ze 183 respondentů) uvedlo, že jsou pro ně znalosti získané dalším profesním vzděláváním nové, a to i v kontextu s předchozími odpověďmi respondentů na otázku č. 8, uvedenou v tabulce č. 13, týkající se jejich názoru na dostatečnost či nedostatečnost jejich stávajících znalostí, kdy 138 respondentů (ze 183) uvedlo, že považují své stávající znalosti za dostačující pro výkon profese.

**Položka č. 10 zjišťovala, zda zaměstnavatel zjišťuje, jestli respondenti využívají znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání při své práci.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 4, pomocí které chceme zjistit, zda zaměstnavatel (podle mínění respondentů) zjišťuje, zda respondenti využívají znalosti a dovednosti získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání při své práci.

Tabulka č. 15 – Zda zaměstnavatel zjišťuje využívání nových znalostí a dovedností (získaných v rámci dalšího vzdělávání) při práci respondentů

<b>10. Zjišťuje Váš zaměstnavatel, jestli využíváte nové znalosti a dovednosti (získané v rámci dalšího profesního vzdělávání) při své práci?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
vždy ano	6	11
většinou ano	36	67
<b>někdy ano, někdy ne</b>	<b>46</b>	<b>84</b>
většinou ne	8	14
nikdy	4	7
Celkem	100	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 10:

Dle vyjádření 46 % respondentů, jejich zaměstnavatel někdy zjišťuje a někdy nezjišťuje, jestli pracovníci využívají znalosti a dovednosti získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání při své práci, podle 36 % respondentů tuto skutečnost většinou zjišťuje. 6 % respondentů uvedlo, že zaměstnavatel vždy zjišťuje využívání nových znalostí a dovedností pracovníky a podle odpovědí 8 % respondentů to většinou zaměstnavatel nezjišťuje. 4 % respondentů si myslí, že zaměstnavatel nikdy nezjišťuje, jestli účastníci dalšího profesního vzdělávání využívají nové znalosti a dovednosti při své práci.

Komentář k položce č. 10:

Uvědomujeme si, že pro některé respondenty mohlo být obtížné odpovídat na tuto položku a to vzhledem ke skutečnosti, že se týkala zaměstnavatele. Proto si ceníme odpovědí respondentů, kteří uvedli, že zaměstnavatel nezjišťuje, jestli pracovníci využívají znalosti a dovednosti získané dalším profesním vzděláváním při své práci.

#### **Položka č. 11 zjišťovala, zda respondenta motivují informace získané v rámci dalšího profesního vzdělávání k vyhledávání a studiu dalších poznatků**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 5, pomocí které chceme zjistit, zda jsou respondenti motivováni účastí na dalším profesním vzdělávání k samostudiu probíraných témat.

Tabulka č. 16 – Zda respondentů motivují informace získané v rámci dalšího vzdělávání ke studiu dalších poznatků

<b>11. Motivují Vás informace získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání k vyhledávání a studiu dalších poznatků (například sledování vzdělávacího TV pořadu, studium odborných článků nebo literatury)?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
vždy ano	4	8
<b>většinou ano</b>	<b>50</b>	<b>91</b>
někdy ano, někdy ne	38	70
většinou ne	6	11
nikdy	2	3
Celkem	100	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 11:

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že je dle odpovědí respondentů 50 % většinou motivováno k samostudiu probíraných témat, 4 % respondentů jsou vždy motivováni, 38 % respondentů jsou někdy motivováni a někdy ne a 6 % respondentů většinou není motivováno. Nikdy nejsou motivováni k samostudiu probíraných témat v rámci dalšího profesního vzdělávání 2 % respondentů.

Komentář k položce č. 11:

Na základě odpovědí respondentů můžeme konstatovat, že je zajímavé jak vysoké procento respondentů uvedlo, že jsou motivováni dalším profesním vzděláváním k samostudiu probíraných témat. Ve své praxi jsme spíše sledovali opačný postoj pracovníků, a proto považujeme výsledky dotazníkového šetření za pozitivní, i když se jedná pouze o malý vzorek pracovníků v sociálních službách.

**Položka č. 12 zjišťovala, jestli by se respondenti dále sami vzdělávali v případě, že by pro ně další vzdělávání nebylo ze Zákona o sociálních službách povinné.**

Tato položka je zdrojem dat pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku č. 6, zaměřené na ochotu respondentů dále se profesně vzdělávat i v případě, že by toto vzdělávání nebylo pro pracovníky povinné.

Tabulka č. 17 – Zda by se respondenti sami dále vzdělávali, pokud by nebylo další profesní vzdělávání ze Zákona o sociálních službách pro ně povinné

<b>12. Pokud by další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách nebylo ze Zákona o sociálních službách povinné, vzdělával/a byste se dál sama/ sám?</b>	<i>Relativní četnost [%]</i>	<i>Absolutní četnost</i>
ano	<b>54</b>	<b>98</b>
ne	7	13
nevím	39	72
Celkem	100	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení položky č. 12:

Zájem o další vzdělávání i v případě, že by nebylo pro respondenty ze Zákona o sociálních službách povinné, uvedlo 54 % respondentů. 39 % respondentů neví a 7 % respondentů uvedlo, že by se sami dál nevzdělávali.

Komentář k položce č. 12:

Vzhledem k tomu, že dle odpovědí na otázku č. 8, uvedenou v tabulce č. 13, uvedlo 75 % respondentů, že považují své stávající znalosti a dovednosti za dostačující pro výkon profese, je příznivé, že 54 % respondentů odpovědělo na položku č. 12, že by se sami dále vzdělávali (pokud by další profesní vzdělávání nebylo pro ně ze Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách povinné).

### 7.3 Ověření hypotéz

Na základě definování hlavních výzkumných otázek č. 5 (Jak ovlivňuje věk pracovníka jeho hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání?), č. 6 (Přikládají pracovníci s vyšším vzděláním větší význam dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci se základním vzděláním?) a č. 7 (Jaký vliv má délka praxe zaměstnance na jeho hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání?) byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Tvrdíme, že pracovníci se středoškolským vzděláním přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci s nižším vzděláním.

H2: Tvrdíme, že starší zaměstnanci považují další profesní vzdělávání za méně důležité než mladší zaměstnanci.

H3: Tvrdíme, že hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání oslovenými pracovníky je ve vztahu k délce jejich praxe v sociálních službách rozdílná.



V případě ověřování hypotéz H1 a H2 byla splněna podmínka pro použití výpočtu testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a proto jsme použili Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, zpracovaný pomocí programu Statistica 6.0 Cz. V případě ověřování hypotézy H3 podmínka pro použití tohoto výpočtu nebyla splněna, protože rozložení získaných dat je příliš velké. Proto jsme použili neparametrické testování a grafické znázornění výsledků.

### 7.3.1 Ověření hypotézy H1

H1: Tvrdíme, že pracovníci se středoškolským vzděláním přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než pracovníci s nižším vzděláním.

Pro ověření věcné hypotézy jsme formulovali následující nulovou a alternativní hypotézu:

*H01: Mezi dosaženým stupněm vzdělání a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA1: Mezi dosaženým stupněm vzdělání a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

Tabulka č. 18 – Kontingenční tabulka č. 1 pro ověření hypotézy H1

Kontingenční tabulka (Marginální součty nejsou označeny)					
Vzdělání	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
základní	2	4	15	9	30
vyučen/a bez maturity	21	19	10	8	58
vyučen/a s maturitou	11	8	5	9	33
středoškolské	23	20	6	5	54
vysokoškolské	2	6	0	0	8
Vš.skup.	59	57	36	31	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení hypotézy H1:

Ve statistických tabulkách jsme našli pro vypočítaný stupeň volnosti  $f = 12$  a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2(12) = 21,026$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je  $\chi^2 = 44,2611$ . Srovnáním těchto hodnot zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší než kritická. Proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu. To znamená, že mezi stupněm dosaženého vzdělání a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.

Komentář k vyhodnocení hypotézy H1:

Myslíme si, že to může být dáno tím, že respondenti s vyšším vzděláním mají širší rozhled, jsou více zvyklí učit se a získávat nové informace. Vždyť právě z tohoto důvodu absolvovali vyšší vzdělání.

### 7.3.2 Ověření hypotézy H2

H2: Tvrdíme, že starší zaměstnanci považují další profesní vzdělávání za méně důležité než mladší zaměstnanci.

Pro ověření věcné hypotézy jsme formulovali následující nulovou a alternativní hypotézu:

*H02: Mezi věkem zaměstnanců a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA2: Mezi věkem zaměstnanců a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

Tabulka č. 19 - Kontingenční tabulka č. 2 pro ověření hypotézy H2

Kontingenční tabulka (Marginální součty nejsou označeny)					
Věk	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
21– 40 let	23	24	15	15	77
41– 50 let	23	19	16	13	71
51– 60 let	13	14	5	3	35
Vš.skup.	59	57	36	31	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení hypotézy H2:

Ve statistických tabulkách jsme našli pro vypočítaný stupeň volnosti  $f = 6$  a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2(6) = 12,592$ .

0,05

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je  $\chi^2 = 4,34739$ . Srovnáním těchto hodnot zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je menší než kritická. Proto nelze odmítnout nulo-

vou hypotézu. To znamená, že mezi věkem zaměstnanců a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.

Komentář k vyhodnocení hypotézy H2:

Jak vyplývá z výpočtů, nebylo prokázáno, že by oslovení starší zaměstnanci považovali další profesní vzdělávání za méně důležité než mladší zaměstnanci. Osobně máme opačnou zkušenost, kdy starší kolegové zaujímali spíše negativní postoj k dalšímu profesnímu vzdělávání než mladší kolegové.

### 7.3.3 Ověření hypotézy H3

H3: Tvrdíme, že hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání oslovenými pracovníky je ve vztahu k délce jejich praxe v sociálních službách rozdílná.

Pro ověření věcné hypotézy jsme formulovali následující nulovou a alternativní hypotézu:

*H03: Mezi délkou praxe a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání není statisticky významný vztah.*

*HA3: Mezi délkou praxe a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah.*

Tabulka č. 20 - Kontingenční tabulka č. 3 pro ověření hypotézy H3

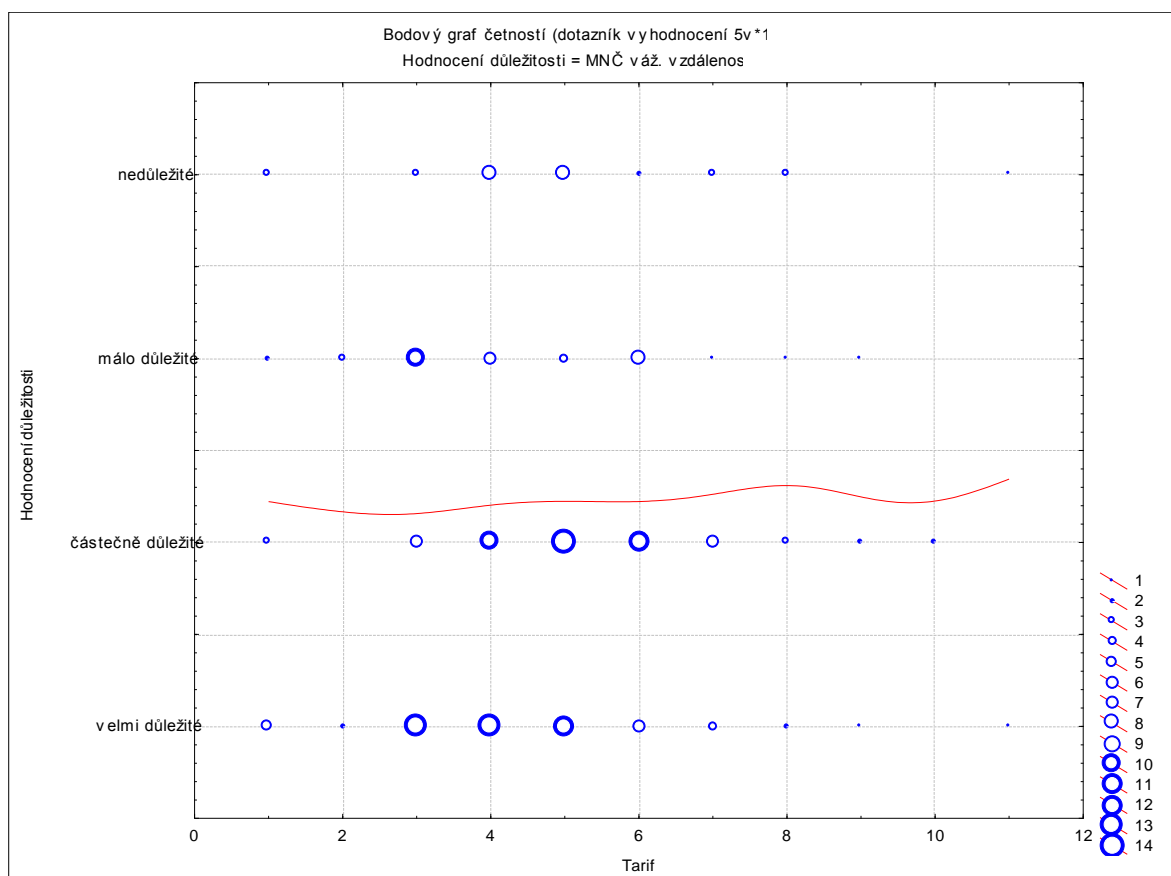
Kontingenční tabulka (Marginální součty nejsou označeny)					
Platový stupeň	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
1	5	3	2	3	13
2	2	0	3	0	5
3	13	6	10	3	32
4	13	10	6	8	37
5	11	14	4	8	37
6	7	11	8	2	28
7	4	6	1	3	14
8	2	3	1	3	9
9	1	2	1	0	4
10	0	2	0	0	2
11	1	0	0	1	2
V.skup.	59	57	36	31	183

Zdroj: vlastní výzkum

Vyhodnocení hypotézy H3:

V případě ověřování hypotézy H3 podmínka pro použití testového kritéria chí-kvadrát nebyla splněna, protože rozsah získaných dat (délka praxe) je příliš velký. Přestože jsme provedli kódování druhého stupně a data seskupili podle kódovacího klíče č. 2 (Příloha P II „stupnice platových tarifů“), očekávané četnosti ve více polích kontingenční tabulky byly menší než 1. Proto jsme pro vyhodnocení použili neparametrické testování a grafické znázornění výsledků.

*Graf č. 4 – Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou praxe respondentů (délka praxe seskupena podle stupnice platových tarifů)*



*Zdroj: vlastní výzkum*

Komentář k vyhodnocení hypotézy H3:

Na základě grafického znázornění můžeme konstatovat, že s délkou praxe hodnocení důležitosti lehce kolísá a má mírnou tendenci směřovat k menšímu přikládání důležitosti dalšího profesního vzdělávání pro oslovené pracovníky. Ovšem zhoršení tohoto vztahu je dle získaných poznatků z dotazníkového šetření jen velmi malé. S přihlédnutím k rozsahu délky praxe respondentů od nulové doby po 30 – ti letou praxi se přikláníme k názoru, že ne-

byla prokázána souvislost mezi délkou praxe a dosaženým vzděláním. To znamená, že zaměstnanci s delší praxí nepovažují další profesní vzdělávání za méně důležité než zaměstnanci s kratší délkou praxe v sociálních službách.

#### 7.4 Shrnutí výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, proč se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího profesního vzdělávání, co jim další vzdělávání přináší, jestli si myslí, že využijí nové poznatky ve své praxi a zda je hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání ovlivněné délkou praxe, dosaženým vzděláním a věkem oslovených pracovníků. Pro získání dat k nalezení odpovědí na tyto výzkumné cíle byl sestaven dotazník, který obsahoval 15 položek a byl určen pro respondenty pracující na pozici pracovník v sociálních službách.

Ze 183 správně vyplněných dotazníků se dotazníkového šetření zúčastnilo 77 respondentů ve věku 21 – 40 let, respondentů ve věku 41 – 50 let bylo 71 (ze 183 respondentů). Věkovou kategorii 51 – 60 let označilo 35 respondentů (ze 183). Žádný respondent neuvedl věk do 20 let a dále žádný respondent nebyl starší 61 let.

Zastoupení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání bylo následující: základní vzdělání uvedlo 16 % respondentů, vyučení bez maturity 32 % respondentů, vyučení s maturitou uvedlo 18 % respondentů, středoškolského vzdělání dosáhlo 30 % respondentů a vysokoškolské vzdělání uvedly 4 % respondentů.

Minimální uvedená délka praxe respondentů v sociálních službách byla nula let a maximální délka 30 let. Z výpočtu mediánu jsme zjistili, že jeho hodnota je 7 let.

Na otázku, zda se již někdy respondent zúčastnil dalšího profesního vzdělávání, uvedlo 99 % respondentů „ano“ a 1 % respondentů uvedlo, že se ještě nikdy dalšího profesního vzdělávání nezúčastnili.

Respondenti mohli vybrat dva důvody své účasti na dalším profesním vzdělávání. Z nabízených možností to byly následující: „protože to požaduje zaměstnavatel“ - 133 respondentů (ze 183), „protože se chci dozvědět nové informace z oboru“ - 132 respondentů (ze 183), „protože chci lépe vykonávat svoji profesi“ – 43 respondentů (ze 183), „protože chci zjistit, jak řeší pracovní problémy kolegové v jiných zařízeních“ – 17 respondentů (ze 183), „protože mám možnost vědět víc než kolegové“ – 2 respondenti (ze 183 respondentů), „protože

se chci seznámit s novými lidmi“ – 1 respondent (ze 183 respondentů). Respondenti mohli doplnit i jiný důvod, než byl uveden, tuto možnost nevyužil žádný respondent.

V rámci výzkumu nás dále zajímalo, jak jsou respondenti informováni o své povinnosti dále se profesně vzdělávat na základě požadavku Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. 89 % respondentů uvedlo, že si myslí, že je pro ně další profesní vzdělávání ze zákona povinné, 4 % respondentů si myslí, že není povinné a 7 % respondentů uvedlo „nevím“.

Na otázku zjišťující, jak respondenti hodnotí čas strávený účastí na dalším profesním vzdělávání, uvedlo 75 % respondentů „příležitost získat nové odborné znalosti a dovednosti“, pro 11 % respondentů je to „příležitost ke konzultaci pracovních problémů s osobou z venčí“, 6 % respondentů vybralo „příležitost podívat se do jiných zařízení“. Za „ztracený“ čas považuje další vzdělávání celkem 5 % respondentů, „příležitostí odpočinout si od práce“ je účast na dalším vzdělávání pro jednoho respondenta. Jednomu respondentovi je to „jedno“, zda se účastní na vzdělávání. Respondenti mohli doplnit jinou odpověď, tuto možnost využil jeden respondent a uvedl: *„Je to individuální, záleží na daném tématu a na profesionalitě, a aby přednášející měl praxi a rozuměl tomu, co chce ostatním předat“*.

Na otázku, zda si respondenti myslí, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání kvalitněji vykonávají svoji profesi, odpovědělo 54 % respondentů „většinou ano“, 29 % respondentů „někdy ano, někdy ne“, 9 % respondentů „vždy ano“. Celkem 8 % respondentů odpovědělo, že si nemyslí, že by díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracovali.

Jak dále vyplynulo z odpovědí respondentů, 52 % respondentů si myslí, že většinou využijí znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání při své práci, 18 % respondentů uvedlo, že vždy využívají tyto znalosti ve své práci a „někdy ano, někdy ne“, uvedlo 27 % respondentů. 3 % respondentů uvedlo, že většinou nevyužívají ve své práci nové znalosti anebo dovednosti, získané v rámci dalšího profesního vzdělávání.

Na otázku, jak je pro respondenta důležité mít možnost zvyšovat si odborné znalosti a dovednosti prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání, uvedli respondenti následující odpovědi: 32 % respondentů označilo „velmi důležité“, 31 % respondentů „částečně důležité“, 20 % respondentů „málo důležité“ a pro 17 % respondentů je možnost zvyšovat si odbornou kvalifikaci hodnocena jako „nedůležité“.

Stávající znalosti a dovednosti jsou, dle získaných odpovědí respondentů, dostačující pro výkon jejich profese pro 75 % respondentů, 6 % respondentů si nemyslí, že jsou jejich stávající znalosti dostačující pro výkon profese a 19 % respondentů odpovědělo „nevím“.

Ze 183 respondentů považuje 53 % (to je 97 respondentů) znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání, za nové z „velké části“, 5 % respondentů za „zcela nové“, pro 36 % respondentů jsou tyto znalosti „málo nové“, pro 5 % respondentů „minimálně nové“. Dva respondenti, to je 2 %, je nepovažují „za vůbec nové“.

Zajímalo nás dále, jestli si respondenti myslí, že jejich zaměstnavatel zjišťuje, zda využívají nové znalosti a dovednosti při své práci. Dle vyjádření 6 % respondentů tuto skutečnost zaměstnavatel zjišťuje „vždy“, dle 36 % respondentů „většinou ano“, 46 % respondentů uvedlo „někdy ano, někdy ne“ a „většinou ne“ označilo 8 % respondentů. Podle vyjádření 4 % respondentů, jejich zaměstnavatel nikdy nezjišťuje, jestli využívají nové znalosti při své práci.

Na otázku motivace k vyhledávání a studiu dalších poznatků, uvedlo 50 % respondentů „většinou ano“, 4 % respondentů „vždy ano“, 38 % respondentů „někdy ano, někdy ne“ a „většinou ne“ označilo 6 % respondentů. 2 % respondentů si myslí, že nejsou nikdy motivováni informacemi získanými při dalším profesním vzdělávání k samostudiu probíraných témat.

V případě, že by další profesní vzdělávání nebylo pro pracovníky v sociálních službách povinné, by se 54 % respondentů dále samo vzdělávalo, 7 % respondentů odpovědělo „ne“ a 39 % respondentů uvedlo, že neví, jestli by se sami dále vzdělávali.

## 8 INTERPRETACE A DISKUZE

V diplomové práci jsme se zabývali výzkumným problémem, jaký je názor pracovníků v sociálních službách na nutnost dalšího rozvíjení jejich odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit motivaci pracovníků v sociálních službách k účasti na dalším profesním vzdělávání. Respondenti v téměř stejném zastoupení uváděli jako svůj důvod účasti na vzdělávání požadavek od zaměstnavatele (133 odpovědí ze 183) a potřebu dozvědět se nové informace z oboru (132 odpovědí ze 183). Potřebu dozvědět se nové informace uváděli respondenti i přesto, že na otázku, zda si respondenti myslí, že jsou jejich stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon profese, uvedlo 138 respondentů ze 183 odpověď „ano“. Tyto dva výsledky jsou pouze ve zdánlivém rozporu, protože si myslíme, že pracovník, který je zaujat svou prací, i když považuje své stávající znalosti za dostatečné, má potřebu získávat další nové informace, případně si ověřovat platnost informací, které již zná. Tuto potřebu považuje například Maslow, 1943 (Adair, 2004, s. 30) za nejvyšší lidskou potřebu. Dále zde nalézáme jistou shodu s Herzbergem, 1959 (Adair, 2004, s. 61 - 62), který uvádí, že mezi možnosti profesního růstu patří příležitost naučit se, procvičit anebo osvojit si nové dovednosti a znalosti.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaký užitek má další profesní vzdělávání pro oslovené pracovníky a jaký má dle jejich názoru přínos pro zajištění a výkon jejich profese. Analýza získaných dat ukázala, že dvě třetiny respondentů považují čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání za příležitost získat nové odborné znalosti a dovednosti. I zde u respondentů nalézáme souvislost s uspokojováním jejich potřeby seberealizace. Přestože například Beneš (2008) upozorňuje na skutečnost, že jistá ztráta dobrovolnosti na dalším profesním vzdělávání může ovlivňovat hodnocení přínosu tohoto vzdělávání, víc jak 60 % respondentů uvedlo, že si myslí, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání kvalitněji vykonávají svoji profesi.

Třetím dílčím výzkumným cílem bylo zjistit, jak často využívají oslovení pracovníci znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání ve své praxi. Z odpovědí respondentů na otázku, zda využívají ve své praxi znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání, odpovědělo na tuto otázku téměř 70 % respondentů kladně. V této souvislosti však uvádí například Hamblin (Armstrong, 1999, s. 556), že vyhodnoce-



ní, v jakém rozsahu využívá pracovník při své práci zkušenosti a poznatky nabyté při svém dalším vzdělávání, je možné pouze odhadem.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem oslovených pracovníků v sociálních službách, délkou jejich praxe, dosaženým vzděláním a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání.

Na základě popisů jednotlivých vývojových stádií dospělého člověka jsme zjistili, že autoři zabývající se vývojovou psychologií (například Vágnerová, Langmeier, Krejčířová) upozorňují na souvislost mezi věkem člověka a jeho motivací k profesnímu rozvoji. Zajímalo nás, jestli se tato souvislost prokáže i u našeho výzkumného souboru. Z analýzy získaných dat a na základě statistického výpočtu jsme zjistili, že nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi věkem respondentů a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání. Myslíme si, že je to dáno tím, že dle odpovědí respondentů, jsou dvě třetiny z nich v takzvaném produktivním věku, ve kterém, jak uvádí například Vágnerová (2008, s. 193) člověk dosahuje vrcholu v profesním rozvoji. Vzhledem k naší zkušenosti s dalším vzděláváním ve výrobní sféře a sféře služeb, jsme se dále pokusili zjistit, jestli existuje souvislost mezi délkou praxe respondentů v sociálních službách a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání. V praxi jsme totiž měli možnost sledovat, že například pracovníci s desetiletou praxí považovali další vzdělávání za zbytečné a za ztrátu času. V případě ověřování této hypotézy však nebyla splněna podmínka pro použití testového kritéria, protože uváděný rozsah praxe respondentů byl značně velký. Proto jsme pro vyhodnocení použili neparametrické testování a grafické znázornění výsledků, na základě kterého se přikláníme k názoru, že nebyla prokázána souvislost mezi délkou praxe a hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání. To znamená, že respondenti s delší praxí v sociálních službách nepovažují další profesní vzdělávání za méně důležité než respondenti s kratší délkou praxe. A to i k přihlídnutí ke skutečnosti, že jejich hodnocení lehce kolísá a má mírnou tendenci směřovat k menšímu přikládání důležitosti dalšímu profesnímu vzdělávání.

Poslední částí čtvrtého dílčího cíle bylo ověření, zda existuje souvislost mezi stupněm dosaženého vzdělání respondentů a jejich hodnocením důležitosti dalšího vzdělávání. K tomu nás motivovala poznámka Beneše (2008), který v kontextu se vzděláváním dospělých připouští vliv dosažené kvalifikace pracovníka na jeho motivaci profesně se rozvíjet. Dle Beneše (2008, s. 122) je „*vysoká kvalifikace obvykle spojená i s vyšší účastí na dalším vzdě-*

*lávání“*. Na základě toho jsme se rozhodli ověřit tvrzení, že respondenti se středoškolským vzděláním přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než respondenti s nižším vzděláním. Analýzou statistických výpočtů jsme zjistili, že mezi stupněm dosaženého vzdělání respondentů a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání je statisticky významný vztah, a tedy že respondenti se středoškolským, tedy vyšším vzděláním, skutečně přikládají větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělávání než respondenti s nižším vzděláním.

Na závěr chceme konstatovat, že si jsme vědomi toho, že velikost našeho výzkumného vzorku může do určité míry snižovat relevantnost vyhodnocených dat. Přesto věříme, že získaná zpětná vazba respondentů, kteří byli ochotní sdělit své názory na další profesní vzdělávání, najde své využití, například při plánování dalších vzdělávacích aktivit pracovníků v sociálních službách.

## ZÁVĚR

Další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách je zakotvené v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, což znamená, že povinností pro všechny poskytovatele sociálních služeb je zajistit a umožnit další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Povinností těchto pracovníků je účastnit se dalšího vzdělávání.

V praxi jsme měli možnost pozorovat, že rozdílná výchozí úroveň zkušeností a odborných znalostí pracovníků v sociálních službách vede k zajímavým diskuzím mezi samotnými pracovníky ohledně povinnosti dále se vzdělávat a také vidíme, že předkládané odborné informace v rámci dalšího profesního vzdělávání byly pro každého pracovníka jinak přínosné. Pro někoho byly tyto informace jen opakováním, pro druhého naopak zcela nové. Taky jsme sledovali, že se liší názory jednotlivých pracovníků na smysluplnost získaných poznatků a na ochotu a možnosti získané poznatky a dovednosti využívat při své každodenní práci. Proto jsme se v diplomové práci rozhodli zabývat názory pracovníků v sociálních službách na nutnost či potřebnost dalšího rozvíjení jejich odborných znalostí a dovedností prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání. Myslíme si totiž, že smyslem profesního vzdělávání by mělo být nejen to, že pracovníci předložené informace (v rámci povinného profesního vzdělávání) vyslechnou, ale budou mít i snahu a podmínky získávané znalosti a dovednosti využívat ve své praxi.

V teoretické části práce jsme se na základě studia odborné literatury pokusili vymezit další profesní vzdělávání, zaměřili jsme se na možnosti motivace dospělých k dalšímu vzdělávání a přiblížili jsme některé způsoby hodnocení vzdělávacích akcí.

V praktické části práce jsme si vytyčili následující výzkumný cíl: zjistit, proč se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího profesního vzdělávání, co jim toto vzdělávání přináší, jestli si myslí, že využívají nové poznatky a dovednosti ve své praxi a zda je hodnocení důležitosti dalšího profesního vzdělávání ovlivněno délkou praxe, dosaženým vzděláním a věkem oslovených pracovníků.

Přestože si uvědomujeme, že je tato práce limitní, týkající se pouze úzkého výzkumného souboru, pokusili jsme se na základě získaných dat z dotazníkového šetření přiblížit názory dospělých lidí na jejich další (povinné) vzdělávání.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že se oslovení pracovníci účastní dalšího profesního vzdělávání především ze dvou důvodů. Prvním nejčastěji uváděným důvodem je požadavek od zaměstnavatele a druhým označeným důvodem je snaha respondentů dozvědět se

nové informace z oboru, ve kterém pracují. To potvrzují i odpovědi respondentů na otázku hodnocení času, který strávili v rámci dalšího vzdělávání. Pro dvě třetiny respondentů je tento čas příležitostí získat nové odborné znalosti a dovednosti. Současně si dvě třetiny oslovených pracovníků myslí, že využívají znalosti a dovednosti (získané v rámci dalšího profesního vzdělávání) ve své praxi a víc jak polovina respondentů si dále myslí, že díky dalšímu vzdělávání kvalitněji vykonávají svoji práci.

Dále jsme dotazníkovým šetřením zjišťovali, jestli je hodnocení důležitosti tohoto vzdělávání ovlivněné délkou praxe, dosaženým vzděláním a věkem respondentů. V případě ověřování souvislosti mezi délkou praxe respondentů v sociálních službách a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání jsme zjistili, že uvedený rozsah délky praxe je příliš velký, čímž nebyla splněna podmínka pro použití testového kritéria. Uvědomujeme si, že je to dáno i tím, že naše možnosti oslovit statisticky směřodatný počet respondentů byly do velké míry omezeny. I přes tuto skutečnost, na základě grafického výstupu, si dovolíme konstatovat, že s uvedenou délkou praxe respondentů má jejich hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání mírnou tendenci směřovat k menšímu přiřazování důležitosti. V případě ověřování, zda existuje souvislost mezi stupněm dosaženého vzdělání respondentů a jejich hodnocením důležitosti, jsme ze získaných dat zjistili, že byl prokázán statisticky významný vztah. To znamená, že respondenti, kteří uvedli, že dosáhli středoškolského vzdělání, přiřadili větší důležitost dalšímu profesnímu vzdělání než respondenti se základním vzděláním. Dále se neprokázal statisticky významný vztah mezi věkem respondentů a jejich hodnocením důležitosti dalšího profesního vzdělávání.

Zajímavým zjištěním je pro nás určitý rozpor v odpovědích respondentů. Zjistili jsme, že z celkového počtu 183 respondentů uvedlo 138 respondentů, že si myslí, že jsou jejich stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jejich profese, přitom přibližně stejné množství respondentů odpovědělo, že se účastní dalšího vzdělávání, aby získali nové informace z oboru. Zároveň čas strávený v rámci tohoto vzdělávání považuje 138 respondentů (ze 183) za příležitost získat nové odborné znalosti a dovednosti.

Myslíme si proto, že hlavním přínosem dotazníkového šetření je následné využití získaných odpovědí vedoucími pracovníky z jednotlivých zařízení sociálních služeb k plánování a vyhodnocování dalších vzdělávacích aktivit svých podřízených. Dalšími, kdo by mohli výše uvedená data využít, jsou samotní lektori vzdělávacích kurzů zaměřených konkrétně na pracovníky v sociálních službách.

K volbě výzkumného problému nás vedla především osobní zkušenost s negativními názory některých spolupracovníků na povinnost rozšiřovat si stávající znalosti a odborné dovednosti. Zajímalo nás, jestli jsou tyto názory pouze ojedinělými případy, nebo jestli je povinnost dále se profesně vzdělávat (bez ohledu na věk či dosažené vzdělání pracovníků) skutečně demotivující. Jsme proto rádi, že velká část oslovených respondentů považuje své další profesní vzdělávání za způsob, jak získávat nové informace z oboru a že mají snahu tyto nové poznatky a dovednosti dále využívat při své práci.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ADAIR, John Eric, 2004. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-00-1.
- [2] ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.
- [3] BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [4] BELCOURT, Monica, Phillip C. Wright, 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-459-2.
- [5] BENEŠ, Milan, 2003. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-542-6.
- [6] BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [8] HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KOUBEK, Josef, 2001. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Vydání 3. (přepřacované). Praha: Management Press. ISBN 80-7261-033-3.
- [11] LANGMEIER, Josef a Dana Krejčířová, 1998. *Vývojová psychologie*. Vydání 3., přepřacované a doplněné. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
- [12] MALÍKOVÁ, Eva, 2011. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3148-3.
- [13] MUŽÍK, Jaroslav, 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- [14] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

- [15] PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VSJAK. ISBN 80-86723-03-8.
- [16] PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.
- [17] PLHÁKOVÁ, Alena, 2008. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- [18] TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.
- [19] VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [20] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [21] VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.
- [22] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb037-06.pdf>. ISSN 1211-1244.
- [23] ČESKO. Vyhláška 5005 ze dne 15. listopadu 2006, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s.7021–7056. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb164-06.pdf>. ISSN 1211-1244
- [24] EVROPSKÁ UNIE. *Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii a Smlouvy o fungování Evropské unie. Listina základních práv Evropské unie*. 2010. Lucemburg: Úřad pro publikaci Evropské unie. ISBN 978-92-824-2572-2.

**SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ**

- [1] <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0460+0+DOC+XML+V0//CS&language=CS#BKMD-12.html>
- [2] <http://www.kr-zlinsky.cz/zvysovani-kvality-socialnich-sluzeb-ve-zlinskem-kraji-cl-810.html>
- [3] <http://www.mpsv.cz/cs/6018.html>
- [4] <http://www.personalista.com/penize/platova-tabulka-2012-prirucka-pro-personalni-a-platovou-agendu.html>
- [5] <http://www.rarosp.cz/index.html>



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Graf č. 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	58
Graf č. 2 – Zda si respondent myslí, že díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracuje.....	65
Graf č. 3 - Zda si respondent myslí, že jsou jeho stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jeho profese.....	68
Graf č. 4 – Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou praxe respon- dentů (délka praxe seskupena podle stupnice platových tarifů).....	76

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů podle věku .....	56
Tabulka č. 2 – Charakteristika respondentů podle dosaženého vzdělání.....	57
Tabulka č. 3 – Charakteristika respondentů podle délky praxe .....	59
Tabulka č. 4 – Zda se respondent již někdy zúčastnil dalšího profesního vzdělávání.....	59
Tabulka č. 5 – Důvod účasti na dalším profesním vzdělávání .....	60
Tabulka č. 6 – Zvolená pouze jedna možnost.....	61
Tabulka č. 7- Zvoleny dvě možnosti.....	62
Tabulka č. 8 – Zda si respondent myslí, že je pro něho další vzdělávání povinné .....	62
Tabulka č. 9 – Hodnocení času respondenta v rámci dalšího vzdělávání.....	63
Tabulka č. 10 - Zda si respondent myslí, že díky dalšímu vzdělávání kvalitněji pracuje .....	64
Tabulka č. 11 - Zda respondent ve své praxi využívá znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání .....	66
Tabulka č. 12 – Zda je pro respondenta důležité mít možnost dále se profesně vzdělávat.....	66
Tabulka č. 13 – Zda si respondent myslí, že jsou jeho stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon jeho profese.....	67
Tabulka č. 14 – Nakolik jsou pro respondenta znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání nové .....	69
Tabulka č. 15 – Zda zaměstnavatel zjišťuje využívání nových znalostí a dovedností (získaných v rámci dalšího vzdělávání) při práci respondentů .....	70
Tabulka č. 16 – Zda respondenta motivují informace získané v rámci dalšího vzdělávání ke studiu dalších poznatků .....	71
Tabulka č. 17 – Zda by se respondenti sami dále vzdělávali, pokud by nebylo další profesní vzdělávání ze Zákona o sociálních službách pro ně povinné .....	72
Tabulka č. 18 – Kontingenční tabulka č. 1 pro ověření hypotézy H1 .....	73
Tabulka č. 19 - Kontingenční tabulka č. 2 pro ověření hypotézy H2 .....	74
Tabulka č. 20 - Kontingenční tabulka č. 3 pro ověření hypotézy H3 .....	75

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Kódovací klíč č. 1

PŘÍLOHA PII: Kódovací klíč č. 2

PŘÍLOHA PIII: Stupnice platových tarifů

PŘÍLOHA PIV: Kontingenční tabulky s očekávanými četnostmi

PŘÍLOHA PV: Dotazník

## **PŘÍLOHA P I: KÓDOVACÍ KLÍČ Č. 1**

### Znak a – věková kategorie

do 20 let	= 1
21 – 40 let	= 2
41 – 50 let	= 3
51 – 60 let	= 4
61 let a více	= 5

### Znak b - nejvyšší dosažené vzdělání

základní	= 1
vyučen/a bez maturity	= 2
vyučen/a s maturitou	= 3
středoškolské	= 4
vysokoškolské	= 5

### Znak c – délka praxe v sociálních službách

počet v letech = hodnota je číslo odpovídající rokům

### Znak 1 – již se někdy respondent zúčastnil dalšího profesního vzdělávání

ano	= 1
ne	= 2
nevím	= 3

### Znak 2 – důvody účasti na dalším profesním vzdělávání

protože to po Vás požaduje zaměstnavatel	= 1
protože se chcete dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracujete	= 2
protože chcete lépe vykonávat svoji profesi	= 3
protože máte možnost vědět víc než Vaši kolegové	= 4
protože se chcete seznámit s novými lidmi	= 5
chcete zjistit, jak řeší pracovní problémy Vaši kolegové v jiných zařízeních	= 6
jiné: .....	= 7

### Znak 3 – jestli si myslí, že je další profesní vzdělávání povinné

ano	= 1
ne	= 2
nevím	= 3

Znak 4 – čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání je

příležitostí získat nové odborné znalosti a dovednosti	= 1
příležitostí ke konzultaci pracovních problémů s osobou „z venčí“	= 2
příležitostí odpočinout si od práce	= 3
příležitostí podívat se do jiných zařízení	= 4
ztracený, protože Vám další profesní vzdělávání nepřináší „nic nového“	= 5
ztracený, protože Vás nebaví vzdělávat se	= 6
ztracený, protože nemáte možnost využít nové dovednosti, znalosti při své práci	= 7
je Vám to jedno	= 8
jiné: ...	= 9

Znak 5 – jestli si myslí, že díky dalšímu vzdělávání vykonává kvalitněji svoji práci

vždy ano	= 1
většinou ano	= 2
někdy ano, někdy ne	= 3
většinou ne	= 4
nikdy	= 5

Znak 6 – využívá znalosti z dalšího vzdělávání ve své praxi

vždy ano	= 1
většinou ano	= 2
někdy ano, někdy ne	= 3
většinou ne	= 4
nikdy	= 5

Znak 7 – jestli je důležité mít možnost zvyšovat si znalosti prostřed. dalšího vzdělávání

velmi důležité	= 1
částečně důležité	= 2
málo důležité	= 3
nedůležité	= 4

Znak 8 – jestli si myslí, že jsou jeho stávající znalosti dostačující pro výkon profese

ano	= 1
ne	= 2
nevím	= 3

Znak 9 – nakolik jsou znalosti získané z dalšího vzdělávání nové

zcela	= 1
z velké části	= 2
málo	= 3
minimálně	= 4
vůbec	= 5

Znak 10 – zjišťuje zaměstnavatel využívání znalostí získaných z dalšího vzdělávání v práci

vždy ano	= 1
většinou ano	= 2
někdy ano, někdy ne	= 3
většinou ne	= 4
nikdy	= 5

Znak 11 – motivují informace z dalšího vzdělávání k vyhledávání dalších poznatků

vždy ano	= 1
většinou ano	= 2
někdy ano, někdy ne	= 3
většinou ne	= 4
nikdy	= 5

Znak 12 – vzdělával by se dál, kdyby další vzdělávání nebylo povinné

ano	= 1
ne	= 2
nevím	= 3

## **PŘÍLOHA P II: KÓDOVACÍ KLÍČ Č. 2**

Znak c – Délka praxe respondenta – převedeno na počet let dle Stupnice platových tarifů  
(viz. Příloha PIII)

do 1 roku	= 1
do 2 let	= 2
do 4 let	= 3
do 6 let	= 4
do 9 let	= 5
do 12 let	= 6
do 15 let	= 7
do 19 let	= 8
do 23 let	= 9
do 27 let	= 10
do 32 let	= 11
nad 32 let	= 12

## PŘÍLOHA P III: STUPNICE PLATOVÝCH TARIFŮ

Dostupné z: <http://www.personalista.com/penize/platova-tabulka-2012-prirucka-pro-personalni-a-platovou-agendu.html>

### Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů 2013

platový stupeň	počet let praxe	Platová třída							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	do 1 roku	6 550	7 110	7 710	8 330	9 060	9 830	10 660	11 570
2	do 2 let	6 790	7 370	8 000	8 670	9 400	10 200	11 060	12 000
3	do 4 let	7 050	7 650	8 300	9 000	9 770	10 580	11 480	12 460
4	do 6 let	7 320	7 940	8 620	9 340	10 140	10 990	11 920	12 930
5	do 9 let	7 600	8 240	8 950	9 690	10 520	11 400	12 370	13 420
6	do 12 let	7 890	8 550	9 290	10 070	10 920	11 840	12 940	13 930
7	do 15 let	8 190	8 890	9 610	10 450	11 340	12 280	13 330	14 450
8	do 19 let	8 500	9 230	10 000	10 840	11 770	12 750	13 830	15 000
9	do 23 let	8 820	9 580	10 390	11 260	12 220	13 230	14 360	15 570
10	do 27 let	9 150	9 940	10 780	11 680	12 680	13 730	14 910	16 160
11	do 32 let	9 510	10 320	11 390	12 120	13 160	14 250	15 480	16 770
12	nad 32 let	9 870	10 720	11 620	12 580	13 660	14 780	16 070	17 400

platový stupeň	počet let praxe	Platová třída							
		9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 1 roku	12 550	13 620	14 780	14 020	17 370	18 850	20 470	22 200
2	do 2 let	13 030	14 130	15 340	16 630	18 030	19 570	21 210	23 030
3	do 4 let	13 520	14 670	15 920	17 260	18 720	20 300	22 050	23 900
4	do 6 let	14 040	15 230	16 520	17 910	19 420	21 070	22 880	24 800
5	do 9 let	14 570	15 810	17 140	18 580	20 160	21 860	23 740	25 740
6	do 12 let	15 120	16 410	17 800	19 290	20 920	22 690	24 640	26 710
7	do 15 let	15 690	17 030	18 470	20 010	21 710	23 550	25 570	27 110
8	do 19 let	16 280	17 670	19 160	20 770	22 530	24 430	26 530	28 760
9	do 23 let	16 900	18 350	19 890	21 550	23 380	25 360	27 540	29 840
10	do 27 let	17 540	19 040	20 640	22 370	24 260	26 310	28 570	30 970
11	do 32 let	18 200	19 760	21 420	23 220	25 170	27 330	29 650	32 140
12	nad 32 let	18 890	20 510	22 230	24 100	26 120	28 340	30 770	33 350



## PŘÍLOHA P IV: KONTINGENČNÍ TABULKY S OČEKÁVANÝMI ČETNOSTMI

*Kontingenční tabulka č. 1 pro ověření hypotézy H1*

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti					
Pearsonův chí-kv. : 44,2611, sv=12, p=,000014					
Vzdělání	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
základní	9,672	9,344	5,902	5,082	30,000
vyučen/a bez maturity	18,699	18,066	11,410	9,825	58,000
vyučen/a s maturitou	10,639	10,279	6,492	5,590	33,000
středoškolské	17,410	16,820	10,623	9,148	54,000
vysokoškolské	2,579	2,492	1,574	1,355	8,000
Vš.skup.	59,000	57,000	36,000	31,000	183,000

*Zdroj: vlastní výzkum*

*Kontingenční tabulka č. 2 pro ověření hypotézy H2*

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti					
Pearsonův chí-kv. : 4,34739, sv=6, p=,629776					
Věk	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
21– 40 let	24,825	23,984	15,148	13,044	77,000
41– 50 let	22,891	22,115	13,967	12,027	71,000
51– 60 let	11,284	10,902	6,885	5,929	35,000
Vš.skup.	59,000	57,000	36,000	31,000	183,000

*Zdroj: vlastní výzkum*

Kontingenční tabulka č. 3 pro ověření hypotézy H<sub>3</sub> – Délka praxe bez rozdělení do tříd

Souhrnná tab.:Očekávané četnosti Pearsonův chí-kv. : 61,6855, sv=72, p=,801747					
Praxe	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
0	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
1	4,191	4,049	2,557	2,202	13,000
2	1,290	1,246	0,787	0,678	4,000
3	5,803	5,607	3,541	3,049	18,000
4	4,514	4,361	2,754	2,372	14,000
5	7,093	6,852	4,328	3,727	22,000
6	4,836	4,672	2,951	2,541	15,000
7	3,546	3,426	2,164	1,863	11,000
8	5,803	5,607	3,541	3,049	18,000
9	2,579	2,492	1,574	1,355	8,000
10	3,546	3,426	2,164	1,863	11,000
11	2,579	2,492	1,574	1,355	8,000
12	2,902	2,803	1,770	1,525	9,000
13	2,579	2,492	1,574	1,355	8,000
14	1,290	1,246	0,787	0,678	4,000
15	0,645	0,623	0,393	0,339	2,000
16	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
17	0,967	0,934	0,590	0,508	3,000
18	1,290	1,246	0,787	0,678	4,000
19	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
22	1,290	1,246	0,787	0,678	4,000
25	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
27	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
29	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
30	0,322	0,311	0,197	0,169	1,000
Vš.skup.	59,000	57,000	36,000	31,000	183,000

Zdroj: vlastní výzkum

*Kontingenční tabulka č. 4 pro ověření hypotézy H<sub>3</sub> – Délka praxe rozdělená do tříd*

Souhrnná tab.:Očekávané četnosti					
Pearsonův chí-kv. : 32,5293, sv=30, p=,343362					
Platový stupeň	Hodnocení důležitosti				Řádk. součty
	Velmi důležité	Částečně důležité	Málo důležité	Nedůležité	
1	4,191	4,049	2,557	2,202	13,000
2	1,612	1,557	0,984	0,847	5,000
3	10,317	9,967	6,295	5,421	32,000
4	11,929	11,525	7,279	6,268	37,000
5	11,929	11,525	7,279	6,268	37,000
6	9,027	8,721	5,508	4,743	28,000
7	4,514	4,361	2,754	2,372	14,000
8	2,902	2,803	1,770	1,525	9,000
9	1,290	1,246	0,787	0,678	4,000
10	0,645	0,623	0,393	0,339	2,000
11	0,645	0,623	0,393	0,339	2,000
Vš.skup.	59,000	57,000	36,000	31,000	183,000

*Zdroj: vlastní výzkum*

# PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK

## DOTAZNÍK

### Názory pracovníků v sociálních službách na jejich další profesní vzdělávání

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění následujícího **anonymního** dotazníku. Získané informace budou použity pro moji diplomovou práci zabývající se Dalším profesním vzděláváním pracovníků v sociálních službách.

Cílem dalšího profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách je v průběhu profesního života člověka rozšiřovat a prohlubovat jeho stávající odborné znalosti a dovednosti.

Označte prosím jednu možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru, nebo doplňte jinou odpověď.

Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci. Bc. Marcela Vaculínová

---

- **Váš věk:**
  - do 20 let
  - 21– 40 let
  - 41– 50 let
  - 51– 60 let
  - 61 let a více
  
- **Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**
  - základní
  - vyučen/a bez maturity
  - vyučen/a s maturitou
  - středoškolské
  - vysokoškolské
  
- **Délka Vaší praxe v sociálních službách (uvádějte počet let):**  
.....

---

**1. Zúčastnil/a jste se již někdy dalšího profesního vzdělávání?**

- ano
- ne
- nevím

**2. Dalšího profesního vzdělávání se obvykle účastníte:** (vyberte max. 2 možnosti)

- protože to po Vás požaduje zaměstnavatel
- protože se chcete dozvědět nové informace z oboru, ve kterém pracujete
- protože chcete lépe vykonávat svoji profesi
- protože máte možnost vědět víc než Vaši kolegové
- protože se chcete seznámit s novými lidmi
- protože chcete zjistit, jak řeší pracovní problémy Vaši kolegové v jiných zařízeních
- jiné: .....

**3. Myslíte si, že je další profesní vzdělávání ze Zákona o sociálních službách pro Vás povinné?**

- ano
- ne
- nevím

4. Čas strávený v rámci dalšího profesního vzdělávání je pro Vás: (vyberte 1 možnost)

- příležitostí získat nové odborné znalosti a dovednosti
- příležitostí ke konzultaci pracovních problémů s osobou „z venčí“
- příležitostí odpočinout si od práce
- příležitostí podívat se do jiných zařízení
- ztracený, protože Vám další profesní vzdělávání nepřináší „nic nového“
- ztracený, protože Vás nebaví vzdělávat se
- ztracený, protože nemáte možnost využít nové dovednosti nebo znalosti při své práci
- je Vám to jedno
- jiné: .....

5. Myslíte si, že díky dalšímu profesnímu vzdělávání vykonáváte kvalitněji Vaši práci?

- vždy ano
- většinou ano
- někdy ano, někdy ne
- většinou ne
- nikdy

6. Využíváte znalosti a dovednosti (získané v rámci dalšího profesního vzdělávání) ve své praxi?

- vždy ano
- většinou ano
- někdy ano, někdy ne
- většinou ne
- nikdy

7. Jak je pro Vás důležité mít možnost zvyšovat si odborné znalosti a dovednosti prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání?

- velmi důležité
- částečně důležité
- málo důležité
- nedůležité

8. Myslíte si, že jsou Vaše stávající znalosti a dovednosti dostačující pro výkon Vaší profese?

- ano
- ne
- nevím

9. Nakolik jsou pro Vás znalosti a dovednosti získané z dalšího profesního vzdělávání nové?

- zcela
- z velké části
- málo
- minimálně
- vůbec

**10. Zjišťuje Váš zaměstnavatel, jestli využíváte nové znalosti a dovednosti (získané v rámci dalšího profesního vzdělávání) při své práci?**

- vždy ano
- většinou ano
- někdy ano, někdy ne
- většinou ne
- nikdy

**11. Motivují Vás informace získané v průběhu dalšího profesního vzdělávání k vyhledávání a studiu dalších poznatků (například sledování vzdělávacího TV pořadu, studium odborných článků nebo literatury)?**

- vždy ano
- většinou ano
- někdy ano, někdy ne
- většinou ne
- nikdy

**12. Pokud by další profesní vzdělávání pracovníků v sociálních službách nebylo ze Zákona o sociálních službách povinné, vzdělával/a byste se dál sama/ sám?**

- ano
- ne
- nevím