

# **Další profesní vzdělávání sociálních pracovníků Úřadu práce ČR**

Bc. Petra Kolaříková, DiS.

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Kolaříková, DiS.**  
Osobní číslo: **H11275**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Další profesní vzdělávání sociálních pracovníků  
Úřadu práce ČR**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti celoživotního vzdělávání a profesního vzdělávání.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení 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:

**ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.**

**BARTOŇKOVÁ, Hana. Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.**

**MALACH, Josef a Bedřich ZAPLETAL. Vybrané problémy andragogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-043-2.**

**PALÁN, Zdeněk. Výkladový slovník. Lidské zdroje. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.**

**PRUSÁKOVÁ, Viera. Systémový přístup k dalšímu vzdělávání. Bratislava: IVS, 2000. ISBN 80-968308-2-1.**

**VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.**

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015

  
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 ..20.2.2015

.....Kolarík Karel

---

*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 nevydělečně 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 nahlížení 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). Odpírá-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 sociálních pracovníků úřadu práce. Teoretická část práce vymezuje pojmy a teoretická východiska z oblasti celoživotního vzdělávání a profesního vzdělávání. Velká pozornost je zaměřena také na proces systematického vzdělávání pracovníků v organizaci a jeho jednotlivé fáze. Dále se věnuje vzdělávání sociálních pracovníků, konkrétně pak systému profesního vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce. Empirická část práce zkoumá názory sociálních pracovníků úřadu práce na další profesní vzdělávání a to za pomoci kvantitativní výzkumné metody. Výstupem práce je shrnutí výsledku výzkumu a doporučení pro zefektivnění systému profesního vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání, systematické vzdělávání, vzdělávací akce, sociální pracovník, úřad práce

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with further professional education of social workers in the labor office. Theoretical part of this thesis defines the concepts and theoretical bases from sphere of lifelong learning and professional education. Great attention is focused on the process of systematic education of workers in the organization and its successive phases. In addition, it dedicated to education of social workers, specifically then to the system of professional education of social workers in the labor office. The practical part of this thesis explores opinions of social workers in the labor office on further professional education with the help of a quantitative research method. The result of this thesis is a summary of the outcome of the research and recommendations for improving the system of professional education of social workers in the labor office.

Keywords: lifelong learning, adult education, further professional education, systematic education, educational events, social workers, labor office

Děkuji paní prof. PhDr. Vieri Prusákové, CSc. za odborné vedení a cenné připomínky, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

„Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“

Johann Wolfgang von Goethe

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

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ</b> .....                         | <b>13</b> |
| 1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ Z POHLEDU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR .....                    | 15        |
| 1.2 ČLENĚNÍ CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ .....   | 18        |
| 1.3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....  | 20        |
| 1.4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....                                | 23        |
| 1.5 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....                                       | 25        |
| <b>2 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO KLÍČOVÁ SOUČÁST<br/>CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</b> ..... | <b>29</b> |
| 2.1 VÝZNAM A PŘÍSTUPNOST PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....                            | 31        |
| 2.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....                           | 33        |
| 2.3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ V ORGANIZACI.....                            | 34        |
| 2.4 SYSTEMATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....   | 37        |
| 2.4.1 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb .....                          | 39        |
| 2.4.2 Plánování vzdělávání .....  | 41        |
| 2.4.3 Realizace vzdělávacího procesu.....                                       | 43        |
| 2.4.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání.....                                    | 46        |
| <b>3 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ</b> .....                                 | <b>51</b> |
| 3.1 KVALIFIKACE A KOMPETENCE SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ .....                        | 52        |
| 3.2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ DLE ZÁKONA O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH .....                     | 54        |
| 3.3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ NA ÚRADECH PRÁCE .....              | 56        |
| 3.3.1 Struktura vzdělávání.....   | 57        |
| 3.3.2 Plánování a organizace vzdělávání .....                                   | 59        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>61</b> |
| <b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....   | <b>62</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....  | 63        |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....  | 63        |
| 4.3 HYPOTÉZY.....   | 64        |
| <b>5 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....  | <b>65</b> |



|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.1      | VÝZKUMNÝ SOUBOR .....                           | 65         |
| 5.2      | TECHNIKA SBĚRU DAT .....                        | 65         |
| 5.3      | REALIZACE VÝZKUMU .....                         | 67         |
| 5.4      | ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....                     | 67         |
| 5.5      | FORMULACE HYPOTÉZ .....                         | 68         |
| <b>6</b> | <b>ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....</b>               | <b>69</b>  |
| 6.1      | CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....               | 69         |
| 6.2      | ANALÝZA VÝZKUMNÝCH OTÁZEK POPISNÝCH.....        | 73         |
| 6.3      | ANALÝZA VÝZKUMNÝCH OTÁZEK VZTAHOVÝCH.....       | 93         |
| <b>7</b> | <b>INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....</b>          | <b>99</b>  |
| <b>8</b> | <b>SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>      | <b>104</b> |
|          | <b>ZÁVĚR .....</b>                              | <b>108</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>           | <b>110</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b> | <b>115</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                      | <b>116</b> |
|          | <b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>                       | <b>118</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                       | <b>119</b> |

## ÚVOD

Sociální pracovník úřadu práce se setkává s lidmi, kteří se nacházejí ve složitých životních situacích a nabízí jim potřebnou pomoc. Aby byl ve své práci dlouhodobě úspěšný, musí mít předpoklady pro práci s klientem a ovládat širokou škálu odborných znalostí a praktických dovedností. K dosažení vysoké míry profesionality jeho práce je tak nezbytné, aby byl příznivě nakloněn celoživotnímu vzdělávání. Vzdělávání je ve prospěch nejen sociálního pracovníka, ale i zaměstnavatele, který usiluje o jeho efektivní a odborný rozvoj prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání. Pouze odborně připravený pracovník je pak schopen pružně a adekvátně reagovat na neustále se měnící požadavky tržního prostředí. Zaměstnavatel by měl proto dbát na to, aby sociálním pracovníkům zajistil takové vzdělávání, které bude pro ně účelné, přínosné a dostatečně kvalitní. K tomu by měl sloužit efektivní systém profesního vzdělávání pracovníků v organizaci.

**Cílem práce je zmapovat a analyzovat další profesní vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce.**

Teoretická část diplomové práce, která je zaměřena na rozbor odborné literatury, se člení do tří hlavních kapitol. První kapitola se soustředí na problematiku celoživotního vzdělávání a učení jako východisko pro profesní vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vymezením hlavních pojmů, které se v oblasti profesního vzdělávání používají. Cílem této kapitoly je také představit proces systematického vzdělávání pracovníků v organizaci a jeho jednotlivé etapy. Třetí kapitola se zaměřuje na vzdělávání sociálních pracovníků, konkrétně pak na systém vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce.

Praktická část práce věnuje pozornost sociálním pracovníkům úřadu práce, kteří mohou sami nejlépe vyjádřit jejich zkušenost s dalším profesním vzděláváním a vypovědět, co je nutné zlepšit nebo změnit, aby jejich vzdělávání probíhalo co nejoptimálnějším způsobem.

Výzkum je realizován pomocí dotazníkového šetření a **jeho cílem je zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci úřadu práce na další profesní vzdělávání.** Výsledky šetření by mohly vytvořit prostor k zamyšlení se nad stávajícím systémem vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce. Hlavní přínos výzkumu spočívá v možném zlepšení plánování a organizace dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků tak, aby vzdělávací aktivity byly co nejvíce účelné a přínosné a umožnily sociálním pracovníkům rychleji reagovat při jejich práci s klientem.

Výstupem práce je shrnutí výsledku výzkumu a doporučení pro praxi, které vyplynulo ze zjištění z provedeného dotazníkového šetření.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení není nová. Ve své současné podobě je jednou z reakcí na potřeby soudobé společnosti, která je označována jako společnost vědění a která se vyznačuje novými přístupy k učení a vzdělávání v různých oblastech během lidského života. (Turečková a Veteška, 2013, s. 14) Žijeme v prostředí primárně založeném na získávání a distribuci znalostí. Participace na celoživotním učení se zde stává nutností a nekončícím procesem. Učení představuje významný faktor kvality života občanů a základní prvek života celé společnosti. (Šerák, 2009, s. 13)

Celoživotní vzdělávání a učení je cílem a koncepcí soudobé vzdělávací politiky na národní i nadnárodní úrovni a politiky lidských zdrojů. Nejedná se o již dosaženou realitu, ale postupný proces a uskutečňování jednotlivých elementů. Prosazení celoživotního vzdělávání a učení vyžaduje celou řadu koordinovaných právních, administrativních, organizačních, didaktických a metodických rozhodnutí. Cílem tohoto snažení je v současném rámci Evropské unie zaměstnatelnost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost, aktivní občanství a možnost seberealizace jedince. (Beneš, 2008, s. 28)

„**Celoživotní vzdělávání** je cílevědomá a institucionalizovaná aktivita, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité“ (Turečková a Veteška, 2013, s. 14). Podle Kalnického (2007, s. 11) je celoživotní vzdělávání a výchova záměrně a cíleně řízený výchovně-vzdělávací proces, který probíhá u člověka v průběhu celého jeho života. Zahrnuje formální i neformální školské a mimoškolské vzdělávání, včetně řízeného sebevzdělávání. Mimoškolské vzdělávání zahrnuje oblast vzdělávání profesního, zájmového a kulturního.

Celoživotní vzdělávání se podílí na socializaci člověka a je hlavním nástrojem vpravování se do kultury příslušné společnosti. Svou podstatou umožňuje přístup ke vzdělávání každému člověku a v každém období jeho života. Jeho charakteristickou vlastností je jeho dynamičnost, která se projevuje v nepřetržitém přizpůsobování nově vznikajícím potřebám. (Bočková, 2000, s. 9)

Stýblo (2003, s. 80) považuje celoživotní vzdělávání za klíč k nejnovějším informacím a znalostem, k pochopení a využití stále se zrychlujících změn a za způsob, jak se naučit učit se. Prusáková (2005, s. 73) uvádí v souvislosti se sociálně ekonomickými změnami jako dva základní a všeobecné cíle celoživotního vzdělávání podporu aktivního občanství a podporu zaměstnanosti.

V současné době je termín celoživotní vzdělávání postupně nahrazován užíváním termínu **celoživotního učení**, který zdůrazňuje aktivní přístup učícího se jedince a jeho osobní zodpovědnost za vlastní rozvoj a kompetentní zvládnání jeho rozličných sociálních rolí. (Tureckiová a Veteška, 2013, s. 13) Celoživotní učení dovoluje člověku vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu vlastními zájmy, úkoly a požadavky (Malach a Zapletal, 2005, s. 37).

Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou pojímány jako jediný propojený celek, který umožňuje rozmanité a čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoliv v průběhu života. (Palán, 2002, s. 28) Můžeme ho chápat jako otevřený systém měnící se na základě požadavků trhů, mezi nimi také trh práce a prostřednictvím vývoje společnosti v České republice i ve světě (Palán a Langer, 2008, s. 104).

„Pojetí celoživotního učení zdůrazňuje osobní volbu každého jedince a jeho vzdělávací potřeby“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 16). Usiluje o prolínání učení a práce, orientuje se na poptávku po vzdělávání a slučuje společenský a individuální zájem. Podtrhuje význam motivace o co největší úroveň vědomostí a požaduje různé způsoby podpory vzdělávání a zajištění přístupu k němu během celého života. (Malach a Zapletal, 2005, s. 37) Je zaměřeno na osobní rozvoj člověka, na upevňování jeho občanských funkcí i na jeho přípravu jako pracovníka (Palán a Langer, 2008, s. 102).

Brdek a Výchová (2004, s. 23) doplňují, že „koncept celoživotního učení je odpovědí na zvyšující se význam informací, na účast jedince na demokratickém rozhodování, na výzvy a problémy stále se zrychlujících změn technologie.“

Palán a Langer (2008, s. 102) vyjmenovávají následující funkce celoživotního učení:

- **rozvoj osobnosti:** na individuální a společenské úrovni,
- **posílení soudržnosti společnosti:** vzdělávání jako důležitá integrující síla působí na zvyšování propustnosti společnosti, pomáhá vyrovnávat životní příležitosti, omezují exkluzi znevýhodněných skupin apod.,

- **podpora demokracie a občanské společnosti:** prostřednictvím kriticky a nezávisle uvažujících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s úctou k právům a svobodám ostatních,
- **výchova k partnerství a spolupráci v evropské a globalizující společnosti:** respektování rozdílnosti mezi lidmi při vědomí jedinečných hodnot vlastní osobnosti,
- **zvyšování zaměstnatelnosti:** zvyšování schopnosti nacházet zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce doma i v zahraničí,
- **zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.**

## 1.1 Celoživotní učení z pohledu vzdělávací politiky ČR

Současná česká vzdělávací politika vychází z konceptu celoživotního učení (Vyhnánková, 2007, s.76). Vzdělávací politika by měla podporovat celoživotní učení podporou celoživotního vzdělávání, které není možné chápat jako nějaký jednotný vzdělávací systém, ale právě jako princip respektive orientaci politiky vzdělávání. (Prusáková, 2005, s. 73)

Kalous (1997 cit. podle Vyhnánková, 2007, s. 13) definuje **vzdělávací politiku** jako „principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování se týká stanovení strategických záměrů rozvoje vzdělávání, legislativního rámce činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů a způsobu jejich kontroly.“ Podle Krebse (2002, s. 314-315) vzdělávací politikou rozumíme souhrn určitých činností a opatření, kterými stát a další subjekty usilují o optimální naplnění rolí vyplývajících z postavení vzdělání ve společnosti. Jak dále autor uvádí vzdělávací politikou máme na mysli především zásadní legislativní opatření týkající se vzdělávacího systému společnosti, principů jeho fungování a metod praktického řízení projevující se zejména v rozhodování o vzdělávacích institucích, v přístupu ke vzdělávání, v obsahu a cílech vzdělávání, ve způsobech financování.

Obecně patří mezi hlavní témata vzdělávací politiky tvorba strategických záměrů rozvoje vzdělávání, tvorba norem a legislativního rámce, problematika zdrojů a způsobů financování, určení vzdělávacích cílů a obsahů (Kalous, 1997 cit. podle Vyhnánková, 2007, s. 14-15). K naplňování uvedených témat se používají tzv. nástroje vzdělávací politiky:

- **plánování**- zahrnuje formulování a strukturaci cílů a celkovou koncepci vzdělávací soustavy, vychází z provedení situační analýzy a stanovení priorit a jeho výstupem jsou strategické dokumenty a koncepční materiály,
- **legislativa**- mimo strategické dokumenty, které mají deklarativní a prognostický charakter a jsou spíše doporučující, jsou dalším nástrojem normativní, závazné dokumenty, tj. zákony, vyhlášky, nařízení, které upravují vztahy a vytvářejí prostor pro řízení vzdělávání, právo na vzdělávání bývá tradičně zakotveno již v ústavě,
- **financování**- problematikou financování se zabývá samostatná disciplína ekonomie vzdělávání, hledá možné zdroje a způsoby financování, které se podstatně liší v případě počátečního vzdělávání a v případě vzdělávání dalšího, zvláště je řešena otázka financování vysokých škol,
- **kurikulum**- kurikulární politika se zabývá tvorbou vzdělávacích cílů a obsahů, obecně hledá odpovědi na otázky proč, koho, jak, kdy a v čem a k čemu vzdělávat, problematika kurikula je jednou z hlavních vědeckých otázek andragogiky,
- **hodnocení a monitoring**- otázky hodnocení vzdělávací soustavy se týkají všech aspektů vzdělávacího procesu: kontroly kvality výstupů, pokroků studujících, vzdělávacích institucí, práce učitelů a lektorů, vyhodnocování vzdělávacích potřeb, monitoring představuje průběžné a pravidelné hodnocení vzdělávacího systému podle stanovených indikátorů. (Vyhnánková, 2007. s. 15-16)

Podle Brdka a Výchové (2004, s. 20) patří mezi nejvýznamnější aktéry, které ovlivňují vzdělávací politiku, zvolení politici, školská administrativa, učitelé a jejich organizace, rodiče a jejich asociace. Dalšími subjekty vzdělávací politiky jsou studenti, církve, zaměstnavatelé a vzdělávací experti.

Pro vzdělávací politiku jsou důležité základní principy neboli myšlenkové koncepty, z nichž vychází. Za takové principy jsou považovány:

- **princip rovnosti příležitosti ke vzdělávání**- lze chápat jako vzdělávací šance dostupné všem, k naplnění tohoto principu používá vzdělávací politika řadu opatření jako jsou např. programy na podporu znevýhodněných skupin obyvatel, nabídky studijních možností, zvýšení počtu studijních míst na školách,



- **princip celoživotního vzdělávání**- znamená, že celoživotní vzdělávání musí být založeno na široké škále příležitostí k učení a musí umožnit, aby každý jedinec pokračoval ve vzdělávání podle svých zájmů a potřeb v průběhu celého svého života,
- **princip individualizace a diferenciac**- princip individualizace vychází z odlišných schopností a možností vzdělávaných, které je třeba respektovat a na základě jejich poznání k jednotlivým vzdělávaným přistupovat, princip diferenciac ve vzdělávání označuje rozmanitost vzdělávacích potřeb,
- **princip internacionalizace**- znamená, že vzdělání je připisován mezinárodní význam, umožňuje přispět ke zvládnutí mírového soužití lidí různých národností a náboženského původu. (Brdek a Výchová, 2004, s. 23-24)

V současné vývojové etapě stojí nejen naše, ale v podstatě i vzdělávací politiky všech vyspělých zemích před náročným cílem: zajistit, aby vzdělávací systémy vyhovovaly požadavkům společnosti založené na znalostech. To znamená, že jejich primární sociální povinností musí být poskytovat jedincům nástroje k tomu, aby se stali a po celý život zůstali vzdělanými osobnostmi a měli předpoklady k práci i výkonu příštích mimopracovních rolí. (Krebs, 2002, s. 315)

Zásadním dokumentem pro vývoj české vzdělávací politiky je „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, tzv. Bílá kniha. Byl schválen vládou ČR v roce 2001 a je pojat jako systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a vývojové programy významné pro vývoj vzdělávací soustavy. (Ptáčková, 2005, s. 18) Hlavní strategické linie vzdělávací politiky ČR jsou zaměřeny na realizaci celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám společnosti, monitorování a evaluaci kvality a efektivity vzdělávání, podporu vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, přeměnu role a profesních perspektiv pedagogických a akademických pracovníků a na přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. V každé strategické linii jsou vytyčeny cíle a navržena opatření, jejichž postupnou realizací má dojít k naplnění cílů. (MŠMT, 2001, s. 87)

Bílá kniha poukazuje na absenci komplexního právního rámce, který by umožňoval rozšíření prostupnosti vzdělávacího systému, od předškolního vzdělávání až po vzdělávání dospělých, ve škole i mimo školu (MŠMT, 2001, s. 89). Jak dále doplňují Šerák a Dvořáková (2009, s. 50), nepřítomnost komplexní legislativní normy způsobuje stav, kdy reálně nee-

xistuje žádný orgán státní správy, mezi jehož kompetence by vzdělávání dospělých jako celek patřilo.

V mnoha vyspělých zemích je vzdělávací systém založen na třech základních pilířích, a to školském vzdělávání, vysokoškolském vzdělávání, dalším vzděláváním. Celá oblast vzdělávání je řešena jako komplexní a průchodný celek, jehož jednotlivé části jsou samostatně ošetřeny z finančního i normativního hlediska. Navíc přibývá členských států EU, které již disponují samostatným zákonem o dalším vzdělávání. Příkladem je Slovenská republika, která zákonem č. 567/2001, o ďalšom vzdelávaní deklaruje, že další vzdělávání je se vzděláváním na základních, středních a vysokých školách součástí vzdělávací soustavy SR a jeho realizace je veřejnou úlohou. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 49)

Také Mandíková a Palán (2006) poukazují na to, že v České republice neexistuje žádný zákon, který by se zabýval celoživotním vzděláváním, vzděláváním dospělých nebo dalším vzděláváním. Jestliže podle autorů chápeme celoživotní vzdělávání jako vzdělávání po celý život, pak stěžejními zákony jsou u nás zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (vysokoškolský zákon).

## 1.2 Členění celoživotního učení

Koncept celoživotního učení znázorňuje převažující přístup k řešení otázek v celé oblasti vzdělávání, je založen na kompatibilitě počátečního školního vzdělávání a dalšího vzdělávání. (Mužík, 2012, s. 9)

**Počáteční vzdělávání** je první základní etapou celoživotního učení, která začíná v mladém věku a zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Může být ukončeno kdykoli po ukončení povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. Počáteční vzdělávání pojímá základní, střední a terciární vzdělávání. **Další vzdělávání** jako druhá základní etapa celoživotního učení představuje proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Může být orientováno na různorodé spektrum vědomostí, znalostí a kompetencí, které jsou významné pro uplatnění v pracovním, občanském či osobním životě. Další vzdělávání se dále rozděluje na vzdělávání profesní, občanské a zájmové. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 20-21)

**Profesní vzdělávání** vede k rozvíjení postojů, vědomostí a schopností, které jsou vyžadovány pro výkon určitého povolání. **Občanské vzdělávání** kultivuje člověka jako občana. Představuje vzdělávání zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v roli občanů, směřuje k uspokojování společenských potřeb a zájmů občanů a ke zdokonalování života jejich společenství a vytváření skupinové integrity. **Zájmové vzdělávání** se orientuje na uspokojování vzdělávacích potřeb v souladu s osobním zaměřením a umožňuje sebeuplatnění ve volném čase. (Bočková, 2000, s. 15-16)

V teorii a praxi vzdělávání dospělých výrazněji převládá prvek profesní, neboť současná společnost zcela přirozeně upřednostňuje vzdělávání jako nástroj k zajištění hmotné prosperity. Nelze však opomenout, že profesní vzdělávání společně s občanským a zájmovým vzděláváním dotváří celistvější obraz jednotlivce jako individuální a sociální entity. (Veteška, 2011, s. 43)

Systém celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání (Palán a Langer, 2008, s. 101).

**Formální vzdělávání** je realizované ve vzdělávacích institucích, především školách. Funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání jsou definované a legislativně vymezené. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední, vysokoškolské. Absolventi obdrží oficiálně uznávaný doklad např. vysvědčení, diplom. (Palán a Langer, 2008, s. 101)

**Neformální vzdělávání** se realizuje zpravidla v zařízení zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizací a dalších organizací např. formou kurzů a přednášek. Neformální vzdělávání nevede k získání uceleného stupně vzdělání, ale je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou jedinci vylepšit jeho společenské a pracovní uplatnění. (Palán a Langer, 2008, s. 101) Tento pojem se používá pro specifické programy, které se zaměřují na určité skupiny populace. V nejširším pojetí neformální vzdělávání tedy zahrnuje vzdělávací aktivity mimo školský systém, včetně vzdělávacího působení médií. (Šerák, 2009, s. 16)

Na rozdíl od dvou předchozích typů je **informální vzdělávání** bezděčné, náhodné, příležitostné, průběžné nebo doprovodné učení se. Nemusí být záměrné a dokonce si ho vzdělávající nemusí uvědomovat. (Prusáková, 2005, s. 80) Představuje neorganizovaný, zpravidla nesystematický a institucionálně nekoordinovaný proces. Vyznačuje se akumulováním vě-

domostí, dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v domácím a pracovním prostředí a ve volném čase. Zahrnuje i sebevzdělávání, u kterého je nevýhodou, že učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 22)

Prusáková (2005, s. 81) spatřuje silné stránky neformálního a informálního vzdělávání v tom, že je spojené s reálnými situacemi a problémy a vychází ze zájmů jednotlivců. Rovněž vede k rozvoji osobnosti, neboť je spjaté s reflektováním a zabudováním výsledků učení do vlastní biografie.

Tureckiová a Veteška (2013, s.15) hovoří v ideálním pojetí o konceptu celoživotního učení jako o souvislém procesu, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených typů vzdělávání během celého života. De facto jde o to, aby každý jedinec byl kdykoliv připraven a ochoten učit se v souladu s vlastními životními aspiracemi a požadavky společnosti. Současné pojetí konceptu celoživotního učení již příkládá menší význam školským institucím a naopak zdůrazňuje význam institucí mimo formální vzdělávací soustavu a význam neformálního vzdělávání a informálního učení v rozličném prostředí (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 14).

Často jsou vedeny diskuze o potřebě uznávání neformálního vzdělávání a tedy prolínání formálního a neformálního vzdělávání. V České republice se v současné době pracuje s Národní soustavou kvalifikací, která je legislativně ukotvena v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. Všechny kvalifikace budou zde popsány podle kvalifikačních a hodnotících standardů, které stanovují, co má umět člověk, který chce získat certifikát pro určitou kvalifikaci. Díky existenci těchto standardů je možné uznávat i kvalifikace nabyté mimo školu v systému rekvalifikačního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení. (Mužík, 2012, s. 31)

### **1.3 Specifika vzdělávání dospělých**

Celoživotní učení nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých, ačkoliv je vzdělávání dospělých jednou z jeho nejvýznamnějších složek (Palán, 2002, s. 29). Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému a společně se vzděláváním dětí a mládeže vytváří systém celoživotního učení (Průcha a Veteška, 2012, s. 275).

„Ve společnostech založených na znalostech, které se objevují po celém světě, se vzdělávání dospělých a další vzdělávání staly nutností, a to jak v dané komunitě, tak i v podnicích“ (Malach a Zapletal, 2005, s. 51).

Podle Bartáka (2007a, s. 10) můžeme vzdělávání dospělých definovat ve dvou rovinách, V první rovině představuje „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků a postojů, i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“ Uskutečňuje se jako řádné školské vzdělávání dospělých nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Ve druhé rovině vzdělávání dospělých vystupuje jako „systém institucionálně organizovaných i individuálně vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění či jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti, dovednosti a postoje potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.“

Vzdělávací nabídka může být nespécifická, tedy určená všem dospělým jedincům. Ve společnosti je ale možné vymezit skupiny, které mají specifické vzdělávací zájmy nebo potřeby. Tyto skupiny jsou označovány jako cílové. (Beneš, 2008, s. 87) Určení cílové skupiny je důležitým předpokladem pro efektivnost a hospodárnost vzdělávacího procesu i celého vzdělávacího systému. Cílové skupiny mohou být vymezovány podle profesí, zájmů, typu organizací či oboru činnosti organizací, věku či jiných kritérií. (Průcha a Veteška, 2012, s. 56) Lze vymezit tradiční cílové skupiny jako jsou například ženy, zaměstnanci, nezaměstnaní, lidé v krizových situacích, imigranti, vězni, seniory, analfabeti, které svými specifickými problémy odůvodňují vytvoření pro ně přizpůsobených vzdělávacích programů a jsou předmětem výzkumu cílových skupin. (Beneš, 2008, s. 88) Podstatné je podle názoru Beneše (2008, s. 88) uznat, že cílové skupiny nestačí pouze zvenčí určit, ale potenciální účastníci musí sebe sami jako specifickou cílovou skupinu chápat.

Vzdělávání dospělých zahrnuje různorodou skupinu lidí, přesto lze vymezit i společné znaky účastníků vzdělávání dospělých. Mezi tyto znaky patří dospělost, ustálení chování, stabilizovaný systém hodnot, vytvořený životní způsob, preference praxe a mnohdy kritický přístup k teorii. Dalšími znaky jsou různorodost životních a pracovních zkušeností, jisté změny v senzomotorických a paměťových funkcích, rovněž obtížnější soustředěnost z pracovních, rodinných či jiných důvodů. (Bočková, 2002, s. 19) Vzdělávatelnost se s věkem neztrácí, ale pouze modifikuje a strukturně mění. Modifikuje se schopnost učit se obzvláště

v tom, že paměťová schopnost se transformuje z mechanické na logickou, mění se některé duševní a somatické schopnosti (rychlost je nahrazována jistotou a přesností). S věkem klesá lehkost učení, kapacita a trvanlivost. Může a nemusí klesat motivace. Zvyšuje se ochota studovat stimulovaná životními rolemi a vyššími sociálními potřebami. (Palán, 2002, s. 239)

V sociologické literatuře se setkáváme většinou s třemi až čtyřmi základními funkcemi vzdělávání dospělých. První se označuje jako **funkce kvalifikační** nebo jako reprodukce kultury. Zprostředkováním znalostí, schopností a dovedností umožňuje účast na společenském a pracovním životě. Přidělení sociálního statusu se dá označit jako **funkce selekční** a týká se reprodukce sociální struktury. Jde o reakci vzdělávacího systému na hierarchické uspořádání společnosti a různorodost společenských rolí, na dělbu práce a specializaci. Absolventi vzdělávání jsou přiřazováni na různé pozice. Sociální kontrola, která představuje **integrační a legitimační funkci**, se odvozuje z potřeby zajistit na úrovni společnosti a organizací jistý konsensus v oblasti hodnot a pravidel, která jsou spojená s respektováním stávajícího systému. Mnohdy je tato funkce považována za ústřední v celospolečenské rovině i v podnikovém vzdělávání. (Beneš, 2008, s. 42-43)

K pojmu vzdělávání dospělých je vázán pojem **andragogika**. Podle Palána (2002, s. 16) je andragogika věda o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé, která respektuje všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývá se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého jedince ve výchovném a vzdělávacím procesu, popisuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace a zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým vědám. Někteří autoři (Prusáková, Švec, Průcha) označují andragogiku jako vědu o edukaci dospělých. Jejím předmětem je výchova, vzdělávání a poradenství pro dospělé. (Prusáková, 2005, s. 21)

Andragogika zkoumá zvláště teorii a praxi vzdělávání dospělých. Staví na kvalitních teoretických a empirických základech. Zaměřuje se na otázky problematiky cílů, obsahů, metod a hodnocení učení se dospělých ve společenském, ekonomickém i historickém kontextu. Pomáhá dospělým efektivně se učit a kultivovat vlastní osobnost se všemi jejími složkami. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 18-19) Posláním andragogické vědy je podněcovat lidi k reflexi nad sebou, světem a ostatními (Prusáková, 2004, s. 12).

Beneš (2008, s. 38-39) konstatuje, že andragogika jako věda ovlivňuje praxi vzdělávání dospělých přímo, jestliže jsou výsledky výzkumu používané k inovacím (např. vyučovacích metod). Ovlivňuje ji také nepřímo v rámci poradenské, expertní a informační činnosti a dále zprostředkovaně jejím podílem na přípravě vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých. Andragogická věda má tedy v praxi rozsáhlé uplatnění a chceme-li rozvíjet vzdělávání musíme rozvíjet i vědu o vzdělávání a investovat do ní (Prusáková, 2005, s. 70).

#### 1.4 Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání

Motivy hrají podstatnou roli při rozhodování dospělého jedince, zda vstoupit a setrvat nebo nevstoupit do vzdělávacího procesu. Z psychologického hlediska je motivace vnitřní psychický děj, který zahrnuje zaměřování k určité činnosti, a také projevy chování podřízené dosažení určitého cíle. (Malach a Zapletal, 2005, s. 65) Beneš (2008, s. 82) popisuje motivaci jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují a řídí jednání a prožívání účastníků vzdělávání.

Prusáková (2005, s. 108) spatřuje motivy jako pohnutky ke konání ve dvou složkách. První dává lidem sílu a energii a druhá určuje směr konání, tj. proč jsme se rozhodli pro určitou věc a ne pro jinou, proč pro určitý postup a způsob a ne pro jiný. „Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjejí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy nejsou jednou pro vždy dané. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením.“ (Beneš, 2008, s. 83)

Beneš (2008, s. 83-84) vymezuje základní typologii (strukturu) motivů účasti na dalším vzdělávání. Jedním z motivů je **sociální kontakt**, kdy se účastníci snaží navazovat nebo rozvíjet kontakty, chtějí si zlepšit svoji sociální pozici či mají potřebu skupinových aktivit. Dalším motivem jsou **sociální podněty**. Účastníci se snaží získat nový prostor nezatěžovaný frustrací a každodenními tlaky. Z **profesních důvodů** se vzdělávají účastníci, kteří si chtějí zajistit nebo rozvíjet svou vlastní pozici v zaměstnání. Také **kognitivní zájmy**, které vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání, mohou účastníky motivovat ke vzdělávání. Jiným motivem mohou být **vnější očekávání**, kdy se účastník vzdělává na doporučení zaměstnavatele, poradenských služeb nebo přátel.

Motivaci k účasti na dalším vzdělávání ovlivňuje osobnostní charakteristika jedince, jeho aktuální životní situace, jeho okolí a vztahy s ním. Nezanedbatelné jsou také epochální témata a výzvy. Dalším faktorem je společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení. (Beneš, 2008, s. 82)

Motivy jsou u jednotlivých skupin odlišné a lze poměrně snadno zaznamenat motivační rozdíly podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, dále podle pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav, město-vesnice). U mladších lidí je jejich pragmatická a utilitaristická motivace spojena spíše s výkonem profese a u starších lidí se objevuje motivace spojená s trávením volného času. K orientaci na uspokojování vyšších potřeb podle Maslowova dochází s vyšším věkem a sociálním statutem. (Beneš, 2008, s. 84)

Podle Palána (2002, s. 126) je významná především **pozitivní motivace** (předsevzetí, radost z úspěchu, vůle něco dokázat). Méně účinná je **motivace negativní** (motivování strachem ze sankcí). Přestože tato diferenciací je spíše teoretická, pro každého je motivující radost z úspěchu a síla motivu bývá zeslabována strachem z neúspěchu. Pozitivní motivace je umocňována rovněž pocitem vnitřního uspokojení, který se projevuje, i když jde o učení pouze utilitární (učení pro získání výhod). Mění se s věkem, neboť dospělý jedinec si přesněji uvědomuje cíle učení, tedy to, co se od něho očekává. Jeho postoj je dán spíše jeho cílevědomostí.

Lidé musejí být motivováni se učit a vzdělávat a měli by si být vědomi, že současnou úroveň jejich znalostí a dovedností nebo jejich současné postoje a chování je nutné neustále rozvíjet a zlepšovat, aby byli schopni vykonávat svoji práci ke své vlastní spokojenosti i ke spokojenosti jiných. Je důležité, aby lidé našli ve vzdělávání uspokojení, neboť ani ty nejlepší vzdělávací programy nemusí být úspěšné, jestliže je jejich účastníci nepovažují za užitečné. (Armstrong, 2007, s. 462)

Podle Armstronga (2007, s. 220) jsou lidé nejvíce motivováni, pokud vědí, že jejich kroky pravděpodobně povedou k dosažení nějakého cíle a následně odměně uspokojující jejich potřeby. Nejlepší formou motivace je motivování sebe sama. Tyká se nezávislého stanovování směru a podnikání jistých kroků, které zajistí, abychom se dostali tam, kam potřebujeme. Mnoho z nás však potřebuje být ve větší či menší míře motivována zvnějšku. Armstrong (2007, s. 221) rozlišuje vnitřní a vnější motivaci. V případě **vnitřní motivace** se



jedná o faktory, které si člověk vytváří sám a které ho ovlivňují, aby se choval určitým způsobem nebo se vydal určitým směrem. Tyto faktory tvoří odpovědnost, autonomie, příležitost využívat a rozvíjet dovednosti a schopnosti, zajímavá a podnětná práce a příležitost k pracovnímu postupu. Vnitřní motivátory budou mít spíše hlubší a dlouhodobější účinek, protože jsou součástí jedince, a nikoliv mu vnucené zvnějšku. **Vnější motivace** obsahuje vše, co se týká motivování lidí. Tvoří ji odměny (např. zvýšení platu, povýšení), ale také tresty (např. disciplinární řízení, snížení platu, kritika). Může mít bezprostřední a výrazný účinek, ale nemusí nutně působit dlouhodobě.

Nelze nepodpořit stanovisko Beneše (2008, s. 122), který tvrdí, že motivaci dospělého člověka ovlivňuje charakter vykonávané práce. Komplexní a náročná práce motivuje pracovníka k rozvíjení jeho intelektuálních schopností, flexibility a identity. Lidé s vysokou výkonnostní motivací si obvykle najdou náročnější a zajímavější práci. Naopak monotónní práce může vést k frustracím a psychickým poruchám. Tyto okolnosti snižují ochotu člověka se dále profesně rozvíjet a vzdělávat. Vliv na motivaci k účasti na dalším vzdělávání má podle Beneše (2008, s. 122) také dosažená kvalifikace pracovníků. Vysoká kvalifikace je zpravidla spojená s vyšší účastí na dalším vzdělávání. Pracovníci ve vedoucích funkcích mají možnost se realizovat v povolání, což se odráží i v jejich ochotě k dalšímu vzdělávání. Od pracovníků na nižších pozicích se proto stejná motivace nedá očekávat.

Podle názoru Palána (2002, s. 126) je motivace k dalšímu vzdělávání u podnikových zaměstnanců v přímé úměře k jejím schopnostem. Schopní zaměstnanci jsou motivováni zejména z toho důvodu, že jim další rozvoj a vzdělávání přináší uspokojení. Naopak u pracovníků s nízkými schopnostmi je nutno věnovat jejich motivování zvláštní pozornost a péči, a to nejen při motivování k zahájení vzdělávání, ale i jejich motivaci v průběhu vzdělávací akce.

## 1.5 Bariéry ve vzdělávání dospělých

V učení a vzdělávání dospělých dochází i k situacím, které jsou zdrojem zátěže. K této zátěži dochází, jestliže existuje rozpor mezi požadavky prostředí a schopnostmi jedince se s nimi vyrovnat. Zátěžové situace, které ovlivňují průběh i výsledky učení, vnímáme jako překážku či bariéru. Podle povahy se může jednat o **bariéry psychologické** mezi které patří například nedostatečná motivace, nedostatek vytrvalosti, intelektu, labilita osobnosti, strach z konkurence či selhání. **Pedagogickou bariéru** vytváří nedostatek předchozích

vědomostí, špatná prezentace učiva, nízká kvalita výuky, nedostatky v osobnosti vzdělavatele, lektora či nedostatky v hodnocení a zkoušení. **Organizační bariéry** pak vytváří nedostatečné či nesprávné informace o studijních příležitostech, nedostatek finančních prostředků na vzdělávání, špatná dopravní dostupnost ke vzdělávací instituci či tíživá rodinná situace. (Bednaříková, 2006, s. 21)

Výskytem častých bariér v neformálním vzdělávání dospělých v ČR se zabývali Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 105-106), kteří rozlišují bariéry osobnostní, situační a institucionální. **Osobnostní bariérou** je nedostatečné sebevědomí, nedostatečná motivace, obavy z neúspěchů. V případě **situační bariér** se jedná o nedostatek finančních prostředků, časovou vyčíženost, složitou rodinnou situaci či zdravotní důvody. **Institucionální bariéry** představuje nedostatek informací o vzdělávacím kurzu, nedostatek žádaných kurzů nebo jejich nízká kvalita.

V kontextu bariér účasti v typu formálního vzdělávání lze hovořit o dvou kategoriích bariér. První vytváří **vnitřní-osobnostní bariéry**, jimiž jsou akceptace zažitého tradičního modelu vzdělávání, vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a vědomostí pro výkon profese, malý zájem o osobní rozvoj prostřednictvím formálního vzdělávání, nemotivující zkušenosti ze školy. Druhou kategorií představují **vnější-situační bariéry**, tj. nedostatky vnějších impulzů ke vzdělávacím aktivitám. (Rabušicová, Rabušic a Šed'ová, 2008, s. 105)

Na existenci překážek, které ovlivňují efektivitu vzdělávání dospělých upozorňují také Vodák a Kucharčíková (2011, s. 109-110) a rozlišují faktory fyzické, emocionální a intelektuální. **Fyzickým faktorem** je aktuální zdravotní stav, zejména stav zrakového a sluchového smyslu, vážná akutní nebo chronická choroba či stres, které mohou ovlivnit schopnost vnímání a učení. Do druhé skupiny patří **emocionální faktory** jako vnímání sebe sama, motivace a podpora v učení ze strany vedení, kolegů a rodiny podstatně ovlivňující schopnost jedince učit se a měnit se. Třetí skupinu tvoří **intelektuální faktory**, které jsou prezentovány množstvím a kvalitou dosud nabytých dovedností a znalostí. Mohou učení podpořit, ale rovněž mohou být bariérou učení, pokud jsou dosavadní vědomosti k novým v protikladu.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 110-111) považují za další bariéry, které stojí mezi vzdělávajícím se dospělým a poznáním nového, skutečnosti jako jsou „potřeba dokonalosti, negativní zkušenost, nevhodná definice cíle vzdělávání a stereotyp myšlení“. **Potřeba do-**

**konalosti** jako bariéra ve vzdělávání se projevuje strachem člověka ze ztráty autority, prestiže, selhání a následného ohrožení své pozice, nechotou si přiznat, že někdo jiný má pravdu či dovede lépe vyřešit daný úkol. Ovlivnit úspěšnost vzdělávání dospělého jedince nežádoucím směrem může **negativní zkušenost**. Může se jednat o opakovaný neúspěch v předchozím vzdělávání nebo neustálé pochybnosti o vlastní úspěšnosti. **Nevhodná definice cíle vzdělávání** jako bariéra vzbuzuje v učícím se dospělém pocit, že situaci nezvládne a brání mu tak efektivně přistupovat k novým věcem a poznatkům. Jinou bariérou úspěšného učení mohou být **stereotypy myšlení**, kdy jedinec neuvažuje jiným než tradičním a ověřeným způsobem, zapomíná na tvořivé přístupy a nepřemýšlí o tom, že je možné věci dělat i jinak.

Lze konstatovat, že rozvoj celoživotního vzdělávání a jeho realizace naráží na nemalé překážky. Ve vědomí občanů je tento termín stále spojován pouze se vzděláváním dětí a mládeže a naopak vzdělávání dospělých se považuje za něco mimořádného nebo je spojováno především s kvalifikací. Existují rozdíly v účasti na vzdělávání mezi mladšími a staršími občany, mezi pracovníky s vyšším nebo nižším formálním vzděláváním. Také je známo, že různé společenské vrstvy mají ke vzdělávání odlišný vtaah a začleňují se do něho v rozdílné míře. Vzdělávání bývá též vytýkáno, že nerespektuje vzdělávací potřeby lidí, proto aktuálním úkolem je přiblížit obsah vzdělávání a průběh vzdělávacího procesu co nejvíce potřebám jednotlivců i skupin. (Bočková, 2000, s. 12-13)

Lidé by měli být k celoživotnímu vzdělávání pozitivně motivováni. Problém však je uvědomění si a akceptování potřeby se celoživotně vzdělávat. Pochopit tedy současné i budoucí změny společnosti a vyvodit z toho zodpovědnost za rozvíjení své osobnosti nepřetržitým sebevzděláváním. (Bočková, 2000, s. 13)

### **Shrnutí**

Vzdělávání sociálních pracovníků představuje celoživotní proces získávání teoretických vědomostí a praktických dovedností. Považovali jsme proto za důležité se v první kapitole zaměřit na vymezení pojmu celoživotního vzdělávání a učení. Vzhledem k tomu, že u celoživotního učení je velmi důležitá také podpora vzdělávací politiky, věnovali jsme pozornost problematice vzdělávací politiky a legislativy v České republice. Kapitola nás seznámila také s tím, jak je oblast celoživotního učení členěna. Zabývali jsme se otázkou vzdělávání dospělých ze všeobecného pohledu. Pokusili jsme vysvětlit motivaci dospělého člo-

věka k dalšímu vzdělávání, neboť základní podmínkou úspěchu je, že jedinec osobně musí pociťovat vzdělávací potřeby a sám musí být ke vzdělávání motivovaný. Následně jsme popsali i možné bariéry působící na dospělého člověka při jeho dalším vzdělávání. V návaznosti na tato témata je následující kapitola věnována profesnímu vzdělávání a vzdělávacím procesům v organizaci.

## 2 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO KLÍČOVÁ SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Těžištěm konceptu celoživotního učení se stává problematika odborného vzdělávání a uplatnění člověka na pracovním trhu (Veteška a Turečková, 2008, s. 14). Největší důraz je tedy kladen na profesní vzdělávání, jehož úkolem je připravit budoucí pracovníky pro práci v daném oboru a pomoci jim při doplňování a zlepšování dalších potřebných znalostí nezbytných k výkonu jejich práce. (Vyhnánková, 2007, s. 76)

**Profesní vzdělávání**, které je v tomto případě stěžejním pojem, označuje veškerou přípravu na povolání či zaměstnání- přípravu na školách i veškeré formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání či zaměstnání. Zahrnuje v sobě **odborné vzdělávání a přípravu a další profesní vzdělávání**. (Palán, 2002, s. 172)

„Termín profesního vzdělávání tedy znamená širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnosti a dokonce i v minulosti“ (Novotný, 2008, s. 114).

Mužík (2012, s. 27) definuje potřebu profesního vzdělávání jako člověkem pocíťovaný nedostatek informací, vědomostí či návyků, která se zvyšuje tím více, čím dynamičtější se mění okolí a čím více klesá míra tolerance omylů a chyb ve výkonu pracovníka. Zvyšuje se tím více, čím více flexibility pracovních činností jako takových je v hospodářském životě zapotřebí.

Cílem profesního vzdělávání je formování vědomostí, dovedností a získávání profesních kompetencí s využitím propojení formálního a neformálního vzdělávání pomocí organizačních forem výuky, didaktických metod a technologií (Zlámal, 2009, s. 33). Profesní vzdělávání, jehož posláním je především podpora pracovního výkonu, patří z hlediska průměrného věku člověka k nejdélším obdobím věnovaným vzdělávání, učení a rozvoji člověka. (Mužík, 2012, s. 9)

**Odborné vzdělávání a příprava** je první etapou profesního vzdělávání, která se odehrává obvykle v ranné fázi dospělosti a vytváří tak základ pro výkon profese. Podílejí se na ní odborná učiliště, střední odborná učiliště, střední odborné školy a další školy, instituce vzdělávání pro dospělé organizující doškolovací, přeškolovací a rekvalifikační programy. (Malach a Zapletal, 2005, s. 97)

**Další profesní vzdělávání** představuje druhou etapu profesního vzdělávání, která je časově umístěna do produktivního období lidského života. Uskutečňuje se především ve vzdělávacích systémech organizací a podniků, tvoří součást personálního řízení a personální strategie. Označuje veškeré vzdělávání pracovníků ve spojitosti s výkonem pracovních činností a profesní kariérou. (Malach a Zapletal, 2005, s. 97) Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností požadovaných pro výkon konkrétního povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého jedince, a tím ovlivňuje i jeho ekonomickou aktivitu. (Palán, 2002, s. 36) Podstatu dalšího profesního vzdělávání Palán (2002, s. 36) charakterizuje jako vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi subjektivní kvalifikací (reálnou způsobilostí jednotlivce) a objektivní kvalifikací (nároky na výkon určité profese či pozice), tedy neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce. Další profesní vzdělávání dospělých Beneš (2008, 119) pokládá za „předpoklad osobní a společenské prosperity. Jeho význam roste stejně jako počet účastníků a vynaložených prostředků.“ Svou podstatou, kvalitou a kvantitou nejvíce ovlivňuje vzdělávání dospělých jako komplex a jeho účinnost v hospodářství (MŠMT, 2001, s. 82-83).

Do dalšího profesního vzdělávání patří **kvalifikační vzdělávání**, které zahrnuje edukační aktivity spojené se stávající kvalifikací jedince a směřující k získání kvalifikace, k jejímu obnovování, udržování, prohlubování či zvyšování, dále zaučení a zaškolení. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 41)

**Rekvalifikační vzdělávání** představuje specifický druh dalšího profesního vzdělávání. Jde i o jeden z nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti definuje rekvalifikaci jako získání nové kvalifikace, případně její zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování či obnovování uchazečem o zaměstnání nebo zájemcem o zaměstnání. Rekvalifikační vzdělávání je rozdělováno podle cíle a zaměření na rekvalifikace specifické (cílené), nespecifické, předrekvalifikační, motivační, doplňkové, prohlubující či zaměstnanecké. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 41-42)

Kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání zaměstnanců, jednak i kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání uchazečů o zaměstnání představuje **nepovinnou sféru další profesní vzdělávání** (MŠMT, 2001, s. 79). Jde však o rozsáhlejší oblast dalšího profesního vzdělávání, která má největší vliv na schopnost inovovat (MŠMT, 2001, s. 83).

Bílá kniha hovoří o **normativním (tj. povinném) dalším profesním vzdělávání**, které je dané příslušnými předpisy a je předpokladem pro výkon určitých odborných činností (MŠMT, 2001, s. 83). Malach a Zapletal (2005, s. 96) uvádí jako typický příklad odbornou způsobilost pro provozování některých živností, zvláště odbornou způsobilost specializovaných pracovníků na úseku bezpečnosti práce a technických zařízení.

Další profesní vzdělávání může být také rozlišeno podle místa realizace na interní a externí. **Interní vzdělávání** je uskutečňované ve vlastním vzdělávacím zařízení. Naopak **vzdělávání externí** je realizováno ve specializovaných vzdělávacích firmách. Účastní se ho především kvalifikovaní pracovníci, pro které vlastní organizace nemůže z rozličných důvodů pořádat speciální vzdělávací akce. V praxi se mnohdy používá kombinace interního a externího vzdělávání. (Malach a Zapletal, 2005, s. 98)

## 2.1 Význam a přístupnost profesního vzdělávání

Prostředky vkládané do vzdělání zaměstnanců v jakékoliv podobě se v progresivních organizacích považují za investice. Tyto investice do zdokonalování a zvyšování profesní způsobilosti zaměstnanců však nejsou krátkodobě návratné. Nějaký čas se organizace adaptuje na změny chování a jednání vyvolané přenosem nových vědomostí, které zaměstnanci získali v různých typech seminářů, kurzů a školení. (Stýblo, 2003, s. 81) Specifika profesního vzdělávání spočívají podle Mužíka (2004, s. 19) v tom, že pro zaměstnavatele se jedná o investici do budoucnosti, avšak užitek z této investice má i zaměstnanec.

Beneš (2008, s. 120) poukazuje na to, že další vzdělávání jako permanentní nutnost skýtá možnosti profesního růstu, avšak může být i podnětem pro strach ze ztráty kompetence a dále konstatuje, že získané kvalifikace mají pouze temporální platnost a negarantují trvalé jistoty a uplatnění po celý život. Z celospolečenského hlediska je pro Beneše (2008, s. 120) významné, že v průmyslových zemích pracuje stále méně lidí nebo pracují na částečný úvazek, též se zkracuje pracovní doba a současně roste význam volného času. Důležité je pro něj také to, že u části populace klesá subjektivní hodnota práce a před kariérou je upřednostňována možnost seberealizace v práci a ve volném čase či dobré pracovní vztahy. Zároveň v důsledku demografického vývoje roste tlak na prodloužení životní pracovní doby.

Profesní příprava a další rozvoj zaměstnanců má pro organizaci řadu významných předností, zejména vede k vyšší výkonnosti a k docilování příznivějších hospodářských výsledků, zlepšuje znalosti a dovednosti zaměstnanců či pomáhá zaměstnancům v práci při stanovení jejich cílů a při řešení úkolů. Rovněž má podíl na vytváření příznivé image v organizaci, zlepšuje vzájemné vztahy mezi vedoucími a podřízenými a komunikaci mezi jednotlivci. Další podstatnou předností je, že vytváří soudržnost ve skupinách a podporuje týmovou práci. Nelze také opomenout, že lidem dává příležitost k sebeuplatnění, odbornému rozvoji a vyššímu ohodnocení. Napomáhá rozvoji organizace, vyvíjí smysl pro odpovědnost vůči organizaci a přispívá ke zvyšování morálky a dobré atmosféry. (Stýblo, 2003, s. 81-82)

Na druhou stranu má profesní příprava a další rozvoj zaměstnanců i určité výhody pro zaměstnance. Poskytuje jim informace o pracovní činnosti, o plánech a záměrech organizace. Pomáhá lépe rozhodovat a aktivně řešit jejich problémy, zvládnout stres a napětí. V neposlední řadě zvyšuje míru uspokojení z práce a uznání, uspokojuje osobní ambice a poskytuje šance pro budoucí uplatnění. (Stýblo, 2003, s. 81-82)

Jak uvádí Mužík (2012, s. 21), hlavní rámec problematiky profesního vzdělávání spočívá především v jeho mikroekonomickém a podnikovém významu. Naproti tomu Mužík (2000, s. 10) tvrdí, že v celosvětovém měřítku je profesní vzdělávání významným prostředkem k dosahování hospodářských a společenských přeměn.

Možnosti profesní vzdělávání nejsou pro každého zaměstnance stejné, a proto Beneš (2008, s. 120-121) rozlišuje:

- **další vzdělávání specifické pro určitá povolání**- zde patří vysoce kvalifikované profese, konkrétním příkladem je lékař, advokát či programátor, pro tuto skupinu je další vzdělávání nutností a je zajišťováno specializovanými zařízeními, například advokátní komorou,
- **další vzdělávání specifická pro určitý typ zaměstnavatele**- jedná se o státní správu, vojsko, policii, velké podniky a banky, kdy zaměstnavatel vytváří vlastní systémy vzdělávání, které tvoří součást personální práce a jsou pro ostatní uzavřené,
- **další vzdělávání v každém přístupných povoláních** - k nim patří například řidiči, řemeslníci, avšak nabídka a příležitost dalšího vzdělávání je pro tuto skupinu značně omezená,



- **další vzdělávání pro nezaměstnané, postižené, nekvalifikované**- je z velké části závislé na státní podpoře.

Beneš (2008, s. 121) dále rozeznává profesní vzdělávání **na úrovni vrcholového managementu**, které si klade za cíl rozvoj vlastností a schopností jako kreativity, strategického myšlení, zvládání konfliktů a stresů či rozvoj komunikačních dovedností. Vzdělávání **na úrovni nižšího a středního managementu a personálu** většinou probíhá formou krátkodobých a střednědobých školení a kurzů. U těchto zaměstnanců jde především o zprostředkování odborných kompetencí nebo určité praxe. **Vzdělávání řadových zaměstnanců** umožňuje získat kvalifikace za účelem přizpůsobení změnám v obsahu práce nebo zvýšení kvalifikace. V tomto případě se může jednat i o kvalifikace bez konkrétních vztahů k pracovní činnosti jako jsou techniky zvládání stresů a uvolnění, rozvoj schopností týmové práce. Autor dále vymezuje **vzdělávání perspektivních zaměstnanců**, kteří mají v budoucnosti přebrat vedoucí pozice a **nabídku vzdělávání pro všechny zaměstnance**, např. jazykové kurzy.

## 2.2 Legislativní ukotvení profesního vzdělávání

Oblast profesního vzdělávání dospělých byla po dlouhou dobu obecně spravována pouze dvěma existujícími zákony. Prvně to byl vysokoškolský zákon z roku 1998, jenž umožnil vysokým školám nabízet placené kurzy celoživotního vzdělávání. V druhé řadě k ošetření určitých otázek profesního vzdělávání dospělých přispěl školský zákon z roku 2004, který středním a vyšším odborným školám umožnil poskytovat kvalifikační studium dálkovou, večerní, distanční a kombinovanou formou. Teprve v roce 2005 vláda České republiky schválila věcný záměr zákona o dalším vzdělávání, který byl přijat jako zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. (Novotný, 2009, s. 93-94) Tento zákon, který je zaměřen na profesní vzdělávání, vychází z ideje motivace ke vzdělávání v každém věku a znatelnosti úsilí o svůj další rozvoj na pracovním trhu. (Vyhnánková, 2007, s. 93)

V rámci zákona č. 179/2006 Sb. byl upraven systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, byly definovány kvalifikační standardy a hodnotící standardy. Zákon upravuje také pravidla udělování autorizace tzv. autorizovaným osobám, práva a povinnosti zájemců o ověřování jejich kvalifikací a kompetencí. Centrálním bodem je Národní soustava kvalifikací, tedy veřejně přístupný katalog, obsahující požadavky na jednotlivé dílčí a úplné

kvalifikace. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 52) Představuje v jistém smyslu databázi schválených kvalifikací v České republice uplatnitelných na trhu práce a v podstatě propojuje svět práce a vzdělávání a též systém školního a dalšího vzdělávání. Je řízena Národním ústavem odborného vzdělávání. (Mužík, 2012, s. 165)

Další vzdělávání je regulováno řadou právních norem, které řeší jen vybrané a specifické problémy. Zákoník práce č. 262/2006 Sb. částečně upravuje vzdělávání zaměstnanců. Ukládá zaměstnavateli pečovat o odborný rozvoj svých zaměstnanců. Tato péče zahrnuje zejména zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace. Zákon o zaměstnanosti č. 434/2004 Sb. mimo jiné řeší důležitou sféru dalšího vzdělávání- rekvalifikaci. Stanovuje bližší podmínky její realizace a podmínky pro vydávání dokladů o kvalifikaci. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 51-52) Dílčím způsobem zde zasahuje také zákon o živnostenském podnikání č. 455/1991 Sb., který vymezuje nároky na lektory, poradce a další činnosti, které jsou spojené se vzděláváním dospělých (Vyhnánková, 2007, s. 93).

Kromě již uvedených zákonů je další profesní vzdělávání často předmětem legislativních úprav, které zahrnují povinnost vzdělávání pro řadu cílových profesních skupin zvláště důležité pro fungování země a odvětví národního hospodářství. Jde například o úředníky veřejné správy, lékaře, učitele či sociální pracovníky. (Mužík, 2012, s. 21)

### **2.3 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci**

Člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla a byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat. V moderní společnosti se formování pracovních schopností stává celoživotním procesem, ve kterém stále větší roli sehrávají organizace a jimi organizované vzdělávací aktivity. (Koubek, 2007, s. 252) Cílem vzdělávání v organizaci je zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné pracovníky potřebné k uspokojení aktuálních i budoucích potřeb organizace. K dosažení cíle je nutné zajistit, aby pracovníci byli ochotni se vzdělávat, chápali, co musejí znát a byli schopni převzít odpovědnost za své vzdělávání tím, že budou zcela využívat existující zdroje vzdělávání, včetně pomoci a vedení ze strany nadřízených pracovníků. (Armstrong, 2007, s. 461)

Jak uvádí Barták (2007b, s. 17) vzdělávání v organizacích se obvykle zaměřuje na:

- zdokonalování pracovního výkonu

- uplatňování zákonů, pravidel nebo postupů
- povědomí o širším kontextu (technologickém, hospodářské a kulturním)
- rozvoj potenciálu (včetně kariérního rozvoje a přípravy lidí na zvládnutí budoucích problémů)
- iniciování a zvládání změn
- řízení vztahů (např. týmová práce, péče o zákazníky)
- odborné dovednosti (např. finance), které směřují k získání či prohlubování příslušné kvalifikace.

Vzdělávání v organizaci má dva základní cíle, respektive základní funkce, za které Hroník pokládá (2007, s. 127) rozvoj způsobilostí všeho druhu a zvýšení krátkodobé i dlouhodobé výkonnosti. K těmto základním funkcím autor rozpracovává další funkce podle jejich obsahového a procesního charakteru. Vzdělávací aktivita evidentně nenaplnuje všechny funkce stejnou měrou. V průběhu adaptačního procesu vstupuje do popředí funkce orientační a adaptační. Ve fázi plného zapojení se dostává do popředí funkce integrační a motivační. Jako další funkce Hroník (2007, s. 127) uvádí kvalifikační, specializační, inovační a změnovou funkci.

Tureckiová (2004, s. 89) rozlišuje tři vývojové stupně- přístupy ke vzdělávání zaměstnanců:

- **Organizování jednotlivých vzdělávacích akcí**, které reagují na momentální potřeby jednotlivců nebo firmy, vedou k odstranění rozdílu mezi aktuální a požadovanou kvalifikací a které jsou organizovány nahodile a chaoticky, a proto nemohou mít skutečný vzdělávací či rozvojový efekt.
- **Systematický přístup**, který propojuje firemní a personální strategii se systémem firemního vzdělávání. Z hlediska tohoto přístupu je firemní vzdělávání systematickým procesem, kde kromě změn ve struktuře znalostí a dovedností dochází ke změnám pracovního chování a dotýká se tak i motivace a způsobů motivování zaměstnanců.
- **Koncepce učící se organizace**, která je podle autorky komplexním modelem rozvoje lidí v rámci organizací nejrůznějšího typu. V tomto přístupu se pracovníci učí průběžně a především z každodenních zkušeností. Jedná se o proces vzdělávání,

který je cíleně řízený a který umožňuje, aby učení probíhalo rychleji než změny vycucené okolím.

Jak uvádí Koubek (2007, s. 252) vzdělávání pracovníků či lépe řečeno péče o formování pracovních schopností a osobnosti pracovníků organizace se stává nejdůležitějším úkolem personální práce. Dnešní charakter práce v organizacích a nejnovější metody řízení požadují pracovníky odborně připravené a schopné si osvojovat nové odborné znalosti a dovednosti a pracovníky s žádoucími rysy osobnosti a žádoucím chováním. Nestačí tedy jen tradiční způsoby vzdělávání pracovníků jako např. zácvik, doškolování či přeškolování, ale stále více jde o rozvojové aktivity, které se orientují na utváření širšího rejstříku dovedností a znalostí, než jaké vyžaduje aktuálně zastávané pracovní místo, dále na utváření osobnosti pracovníků, jejich hodnotových orientací a přizpůsobování jejich kultury kultuře organizace. Tyto rozvojové aktivity podle Koubka (2007, s. 252) formují flexibilitu pracovníků a jejich připravenost na změny.

V souvislosti s formováním pracovních schopností Koubek rozlišuje pojmy „formování pracovních schopností člověka“ a „formování pracovních schopností pracovníka“. V prvním případě se jedná o formování pracovních schopností člověka v průběhu celého jeho života, bez ohledu na to, kdy, kde a z čí iniciativy se uskutečňuje. Ve druhém případě jde o formování pracovních schopností pracovníka určité organizace. Jde o aktivitu organizovanou a podporovanou organizací v rámci její personální a sociální práce. Formování schopností pracovníka je tedy součástí formování pracovních schopností člověka, a rovněž součástí, v níž se angažuje zaměstnavatelská organizace. (Koubek, 2007, s. 254)

V systému formování pracovních schopností člověka se většinou rozlišují tři oblasti:

- **Oblast všeobecného vzdělávání** se zaměřuje především na sociální rozvoj jedince a na jeho osobnost. Utváří se v ní základní a všeobecné znalosti a dovednosti, které umožňují člověku žít ve společnosti a v návaznosti na ně získávat a rozvíjet specializované pracovní schopnosti. Jedná se o oblast řízenou a koordinovanou státem, v níž se neuplatňuje aktivita organizací.
- Pro **oblast odborného vzdělávání** se používá rovněž výraz oblast formování kvalifikace či oblast odborné/profesní přípravy. Realizuje se v ní proces přípravy na povolání, formování schopností, znalostí a dovedností orientované na určité zaměstnání či jejich aktualizace a přizpůsobování měnícím se požadavkům pracovního

místa. Tato oblast, která je orientovaná na zaměstnání, zahrnuje základní přípravu na povolání, doškolování neboli prohlubování kvalifikace a tzv. orientace pracovníků. Zvláštním případem je přeškolování neboli rekvalifikace.

- Poslední oblastí je **oblast rozvoje** zaměřená na širší okruh znalostí a dovedností, než které jsou nezbytné k vykonávání aktuálního zaměstnání. Významné místo náleží v této oblasti formování pracovních schopností a formování osobnosti jedince. Lze konstatovat, že rozvoj je zaměřen více na kariéru pracovníka než na jím vykonávanou práci. Utváří více jeho pracovní potenciál než kvalifikaci, a vytváří tak z jedince adaptabilní pracovní zdroj. Formování osobnosti jedince přispívá k plnění cílů organizace a ke zlepšení mezilidských vztahu v organizaci. (Koubek, 2007, s. 255- 257)

Ke vzdělávání v organizaci se Vodák a Kucharčíková (2011, s. 80) vyjadřují jako k významné součásti celoživotního vzdělávání. Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, musí být systematické, protože pouze touto cestou je možné dosáhnout efektivního výsledku a zaručit organizaci návratnost vložených prostředků.

## 2.4 Systematické vzdělávání

„Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované systematické vzdělávání.“ Jde o neustále se opakující cyklus, který vychází ze zásad politiky vzdělávání a který sleduje cíle strategie vzdělávání a opírá se o důkladně vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání. (Koubek, 2007, s. 259) Jinou definici použil Armstrong (2007, s. 475), který systematické vzdělávání vysvětluje jako vzdělávání vytvořené specificky k uspokojení jasně definovaných a zřetelně stanovených potřeb, je plánované a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován.

Hlavním cílem systematického vzdělávání je připravit zaměstnance tak, aby se zvýšila jejich schopnost efektivního dosažení požadovaných cílů neboli jejich výkonnost. Tímto se zvýší konkurenceschopnost, prosperita a míra naplňování cílů podnikové strategie. Cílem je současně vytváření podmínek vhodných pro seberealizaci zaměstnanců. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 82)

Systematické vzdělávání zaměstnanců v organizaci tvoří čtyři vzájemně propojené fáze:

- **identifikace potřeby vzdělávání pracovníků organizace**
- **plánování vzdělávání**
- **realizace vzdělávacího procesu**
- **vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu.** (Koubek, 2007, s. 260)

Podstatou systematického vzdělávání je odstraňování rozdílů mezi tím, co je k dispozici a tím, co je pro organizaci žádoucí (Bartoňková 2010, s. 110). K soustavnému zdokonalování vzdělávacích procesů dochází tím, že v každém novém cyklu systematického vzdělávání jsou zohledňovány zkušenosti z cyklu předchozího (Kalnický, Uhlařová a Haplová, 2012, s. 87). Systematické vzdělávání vyžaduje nezbytnou spolupráci více odborů nebo oddělení v organizaci, spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 80).

Podle Koubka (2007, s. 259) systematické vzdělávání pracovníků organizace přináší mnoho výhod. Neustále organizaci dodává odborně připravené pracovníky, a to bez často náročného vyhledávání na trhu práce. Rovněž umožňuje průběžné formování pracovních schopností zaměstnanců podle specifických potřeb organizace a soustavně zlepšuje jejich kvalifikaci, znalosti, dovednosti i osobnost. Oproti jiným způsobům vzdělávání výrazněji přispívá ke zlepšování pracovního výkonu, produktivity práce i kvality služeb. Také jak Koubek (2007, s. 260-261) uvádí, průměrné náklady na jednoho vzdělávaného pracovníka bývají nižší než je tomu při jiných způsobech vzdělávání. Systematické vzdělávání podle autora představuje jeden z nejefektivnějších způsobů hledání a nalézání vnitřních zdrojů k pokrytí potřeby zaměstnanců a usnadňuje vyhledávání cest vedoucích k zlepšení jejich pracovního výkonu. Dále zlepšuje pracovní vztah pracovníků v organizaci a zvyšuje nejen jejich motivaci, ale i atraktivitu organizace na trhu práce a kvalitu individuálního pracovníka a jeho potencionální šance na trhu práce v organizaci i mimo ni. V neposlední řadě Koubek (2007, s. 261) zařazuje mezi výhody to, že systematické vzdělávání usnadňuje získávání i stabilizaci pracovníků a přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje zaměstnanců a zvyšuje jejich šance na funkční a platový postup.

Systematický postup ve vzdělávání je také podle Prusákové (2000, s. 10) pro organizaci nezbytný. Důvodem pro volbu systematického přístupu je podle autorky návratnost investic prostřednictvím vzdělávání lidských zdrojů a záruka efektivity organizace.

#### 2.4.1 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb představuje první a nejdůležitější krok jak v systému, tak i v plánu a v projektu vzdělávací akce. Jedná se také o nejkritičtější fázi projektování vzdělávacích aktivit, neboť chyba provedená v analýze vzdělávacích potřeb se následně projeví i ve všech dalších krocích, tedy i při realizaci firemního vzdělávání. (Bartoňková, 2010, s. 118)

Podle Bartoňkové (2010, s. 119) vzdělávací potřeby vznikají jako uvědomovaný nebo neuvědomovaný stav, při kterém jedinec postrádá znalosti a dovednosti mající význam pro jeho další existenci, zachování psychických i fyzických nebo společenských funkcí. Jsou vyjádřeny určitou disproporcí mezi získanými dovednostmi, vědomostmi, způsobilostí na straně pracovníka a požadavkem ze strany organizace. Vzdělávací potřeby mohou vzniknout pokud nastane změna uvnitř organizace (např. ve strategii, v organizační struktuře) nebo v některém segmentu vnějšího prostředí firmy (např. změna legislativy). Obecně vzdělávací potřeby vznikají z tendence jedince dosáhnout stability mezi svým potenciálem a možným pracovním uplatněním.

Prostřednictvím analýzy vzdělávacích potřeb se shromažďují informace o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniků. Tyto zjištěné údaje se porovnávají s požadovanou úrovní. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 85)

Základem analýzy vzdělávacích potřeb je zjištění rozdílu mezi současným stavem a stavem, kterého chceme dosáhnout. Rovněž zjištění, zda se dá tento rozdíl řešit buďto vzděláváním nebo jinými prostředky. (Prusáková, 2004, s. 16) Analýzou vzdělávacích potřeb můžeme odhalit i problém, který nelze vyřešit vzděláváním nebo výkonností mezeru, kterou není možné odstranit prostřednictvím nějaké vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 118).

Při identifikaci vzdělávacích potřeb jsou analyzovány tři skupiny údajů. Nejprve jde o **údaje týkající se celé organizace** jako například údaje o struktuře organizace, jejím programu činnosti či zdrojích. Důležité jsou též údaje o počtu, struktuře a fluktuaci pracovníků,

o využívání kvalifikace a pracovní doby, o pracovní neschopnosti či absenci. Klíčové jsou dále **údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností**, tedy popisy a specifikace pracovních míst, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztahů apod. V podstatě se jedná o jakousi inventuru pracovních úkolů a potřeby práce v organizaci. K poslední skupině zdrojů patří **údaje o jednotlivých pracovnících**, které je možné získat z personální evidence, ze záznamů o vzdělání, kvalifikaci, absolvovaných vzdělávacích programů, ale i ze záznamů o hodnocení pracovníka a o rozhovorech s pracovníkem. Údaje lze také zjistit z různých průzkumů, které vystihují názory a postoje jednotlivých pracovníků a jejich nadřízených. (Koubek, 2007, s. 262) Jednotlivé úrovně údajů se prolínají a vzájemně podmiňují, a tudíž je nutné vnímat i souvislosti mezi nimi (Mužík, 2010, s. 279).

Na základě uvedených údajů se dále analyzuje potřeba vzdělávání pracovníků v organizaci s pomocí jedné nebo více následujících metod:

- Analýza statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých zaměstnanců.
- Analýza dotazníků nebo jiných forem průzkumů názorů, postojů a požadavků zaměstnanců, které se týkají vzdělávání.
- Analýza informací získaných od vedoucích pracovníků a týkající se potřeby kvalifikace a vzdělávání jejich podřízených, popř. analýzy požadavků vedoucích pracovníků na vzdělávání jejich podřízených.
- Zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých zaměstnanců.
- Monitorování výsledků porad a diskuzí týkající se aktuálních pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů.
- Analýza pracovních záznamů vedených specialisty, vedoucími pracovníky nebo dalšími pracovníky. (Koubek, 2007, s. 262-263)

Výsledkem provedené analýzy vzdělávacích potřeb je seznam vzdělávacích a dalších potřeb zaměstnanců. Dalším výsledkem je návrh vhodného vzdělávacího programu, popř. návrhy na řešení jiných zjištěných problémů a potřeb. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 95) „Cílem této analýzy je také ujištění, že organizace nebo podnik bude mít v budoucnu dostatečně kvalifikované zdroje pro plnění svých strategických cílů“ (Mužík, 2010, s. 279). Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb lze též využít v rámci procesu výběru pracovníků,



rozvoje pracovníků, hodnocení pracovníků, kariérového růstu a plánování postupu (Bartoňková, 2010, s. 132).

Před další fází, kterou je plánování vzdělávání, je podle Bednařikové (2006, s. 35-36) nezbytné důkladně zvážit cíle vzdělávacího programu, neboť tvoří nejdůležitější prvek projektu vzdělávání. Cíle pomáhají vytvářet jasné a konkrétní vzdělávací programy, projekty vzdělávání a sledují jejich naplnění. Představují základní kategorii ve vzdělávání dospělých a vyjadřují zejména potřeby účastníků vzdělávání.

#### 2.4.2 Plánování vzdělávání

Fáze identifikace vzdělávacích potřeb plynule přechází do fáze plánování vzdělávání, která představuje proces přípravy učebních osnov a materiálů splňujících požadavky vzdělávání a rozvoje. Proces tvorby plánu se skládá ze tří fází. První **přípravná fáze** zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu. U dlouhodobých programů jsou stanovovány i dílčí cíle k jednotlivým tematickým oblastem. Následující **realizační fáze** představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu a vlastní realizaci formou úkolů a stanovení pořadí témat. Jedná se o stanovení způsobu, jak bude vzdělávání probíhat. Na začátku této fáze jsou určeny optimální techniky vzdělání a rozvoje. Poslední součástí procesu tvorby vzdělávacího plánu je **fáze zdokonalování**, v níž se průběžně hodnotí jednotlivé etapy vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Jsou hledány možnosti zlepšení celého procesu vzdělávání s pomocí vhodných technik a hodnotících modelů. Kromě hodnocení přínosů je v této fázi důležité i prověřování informovanosti účastníků o vzdělávací akci, úrovně organizačního zabezpečení, ekonomické nákladovosti a kvality vybraných lektorů. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 96-97)

Podle Bartoňkové (2010, s. 112) plán vzdělávání zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit organizace, které jsou určeny k realizaci v daném období, sestavuje se na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které je možné řešit vzděláváním, a zahrnují se do něj v optimálním případě také veškeré předvídatelné limitující bariéry.

Každý dobrý plán vzdělávání by měl obsahovat odpovědi na následující otázky:

- Jaká **témata vzdělávání** je třeba zjistit- vzdělávání by mělo účastníky posunout k získání nových a zkvalitnění současných kompetencí, ve vzdělávání by měla být zohledněna specifika podniku i jeho zvláštní požadavky.
- Jaká bude **cílová skupina** účastníků- je vhodné, aby cílová skupina, která se zúčastní stejné vzdělávací aktivity, byla homogenní, tedy aby její účastníci měli přibližně stejné funkční zařazení a byli na stejné úrovni ve vědomostech a schopnostech.
- Jakými **metodami a technikami** se má vzdělávání uskutečňovat- na výběr je mnoho tradičních i moderních metod, jak indoor, tak outdoor, orientovaných na podporu aktivity a tvořivosti pracovníků.
- Která **vzdělávací instituce** bude vybrána- vzdělávání může být realizováno interními odborníky nebo vlastním školícím centrem, externími institucemi jako veřejnými či podnikatelskými subjekty.
- **Kdy** a v jakém časovém horizontu se vzdělávání uskuteční- zda bude vzdělávání kontinuálním procesem, bude se opakovat v pravidelných časových intervalech, nebo se bude jednat o jednorázovou akci.
- **Kde** se vzdělávání bude realizovat- může být realizováno v organizaci nebo mimo ni, doporučuje se organizování vzdělávacích aktivit mimo organizaci, účastníci nejsou rušeni řešením pracovních problémů a mohou se více soustředit na přijímání nových podnětů.
- Jakým způsobem a kdy se bude realizovat průběžné a závěrečné **hodnocení** vzdělávacích aktivit a celého vzdělávacího plánu. Zhodnocení vzdělávacího plánu je významné z hlediska posouzení přínosů a efektivity vzdělávání.
- Jaké jsou **náklady** na vzdělávání- do nich se započítávají nejen přímé náklady na pracovní a studijní materiál, dopravu, ubytování, na mzdy lektorů, ale i na náklady alternativní. Efektivita vzdělávání se týká i času na předávání poznatků až do úrovně s požadovanou účinností. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 97-98)

Každý vzdělávací program je nutné nejen vytvářet individuálně, ale i soustavně rozvíjet v případě, že se objeví nové vzdělávací potřeby. Při plánování vzdělávací akce by měl celý proces pamatovat především na žádoucí cíle celé akce. Cíle je důležité pečlivě zvážit

a vyjádřit v podobě toho, jaké chování se od účastníků vzdělávacího programu očekává. (Armstrong, 2007, s. 505)

### 2.4.3 Realizace vzdělávacího procesu

Po ukončení fáze plánování je možné začít s realizací konkrétních vzdělávacích aktivit v souladu s plánem podnikového vzdělávání. Do fáze realizace vstupuje několik nezbytných prvků, které ovlivňují významným způsobem podobu realizace dané vzdělávací akce. Jsou to cíle, program, motivace, účastníci a lektori. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 99)

**Cíle** vzdělávání jsou určeny na základě stanovených potřeb vzdělávání. Cíle je možné rozdělit do dvou kategorií, na programové cíle a cíle jednotlivé vzdělávací akce. Programové cíle zahrnují cíle celého vzdělávacího programu jako výstupu procesu stanovení potřeb vzdělávání. Cíle jednotlivé vzdělávací akce obsahují cíle jednotlivých vzdělávacích aktivit a ty mohou obsahovat další dílčí cíle. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 99) Při stanovení cílů je důležité zaměřit se na osobnost vzdělávaného, především na to, co by měl poznat a vědět a jaké postoje a chování by měl získat. Správně vymezené cíle mají významnou vypovídající hodnotu pro ty, co koncipují projekty vzdělávacích akcí a pro lektory. Určují jaká změna má nastat ve vědomostech, způsobilostech, postojích účastníků vzdělávání a jaký obsah, učební situace, formy a metody je třeba zvolit. (Prusáková, 2004, s. 17) Pro požadovaný efekt, který naplnění cílů vzdělávacích aktivit přináší zaměstnanci i podniku, je vhodné, aby účastníci měli možnost se seznámit se záměry a cíly kurzu předem, což může vést ke zvýšení jejich motivace a aby cíle kurzu byly v souladu se strategií a cíli celého podniku a zapadly do celého systému rozvoje lidských zdrojů. Dále je důležité, aby cíle byly měřitelné, konkrétní, dosažitelné, relevantní a časově vymezené tak, aby ve fázi hodnocení vzdělávání posloužily jako měřítko úspěšnosti. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 100)

**Program** vzdělávací akce obsahuje časový harmonogram, obsah (témata), použité metody a pomůcky. Měl by zajistit, aby se jeho účastníci něco naučili a tyto poznatky dále využili v praxi. Pro zabezpečení plynulého naplnění programu je podstatné zajistit, aby účastníci měli možnost se vyjádřit ke všem částem programu a tímto byly odstraněny nejasnosti hned na počátku akce. V úvodu lekce by měli účastníci vyjádřit, co od kurzu očekávají. Naskytuje se tak možnost dodatečného doplnění programu o témata požadovaná účastníky, která jsou v souladu s cíly kurzu. Na začátku lekce je vhodné uzavřít tzv. „kontrakt“, kdy se jed-

ná se o potvrzení či úpravu programu, tak aby vyhovoval všem účastníkům i lektorům, a společný závazek o jeho dodržování. Takto je možné odstranit problémy, které se týkají narušování časového harmonogramu i obsahové stránky programu v průběhu vzdělávacích aktivit. Podstatné je také zajistit, aby lektori v rámci vzdělávací akce vytvořili dostatečně časovou rezervu na zopakování toho, co bylo v průběhu akce probíráno, srovnání očekávání účastníku na jejím počátku a konci a na závěrečné ujasnění případných nezodpovězených otázek. Pro spokojenost účastníků je důležité, aby účastníci odcházeli ze vzdělávací aktivity s pocitem, že byly zodpovězeny všechny jejich otázky, byly probrány potřebná témata a nově nabyté informace jsou skutečně uplatnitelné v jejich pracovním prostředí, tedy že vzdělávání mělo smysl. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 100-101)

**Motivace** k učení je významným prvkem vzdělávacího procesu. Ochota zaměstnanců dokonalit si znalosti, dovednosti a schopnosti ve velké míře ovlivňuje efektivitu vzdělávání. K motivaci účastníka k učení je žádoucí přihlídnout ihned po objasnění cílů účastníkům a dohodnutí kontraktu pro danou vzdělávací akci. Na motivaci působí hodnota, kterou účastníci přikládají vzdělávacím aktivitám ve vztahu ke svému současnému pracovnímu zařazení a náročnost úkolu v rámci vzdělávacích aktivit. Na motivaci významně působí rovněž okolnost, zda program vzdělávací akce vychází ze zjištěných vzdělávacích potřeb nebo se jedná pouze o jednorázovou akci bez zohlednění vzdělávacích potřeb účastníků. Vysoká motivace ke vzdělávání zajišťuje u pracovníků vysokou míru transformace výstupů vzdělávacích aktivit do kvantity a kvality výkonnosti podniku. Tato motivace se následně projeví v pozitivním vztahu pracovníků ke vzdělávání a jejich snaze neustále se učit a rozvíjet, ve schopnosti pracovníků strukturovat a použít nové vědomosti a dovednosti podle oblastí a možností jejich praktického využití. V neposlední řadě se tato motivace promítne ve vysokém stupni flexibility pracovníků, v jejich ochotě reagovat na změny profesiografických charakteristik jednotlivých pracovních míst a v pozitivní změně postojů pracovníků k podniku a jeho zákazníkům. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 102-104)

**Účastníci**, kterým jsou vzdělávací aktivity určeny, jsou klíčovým prvkem vzdělávacího procesu. Jak již bylo naznačeno, při formulaci skupiny účastníků by v jedné studijní skupině neměly existovat podstatnější rozdíly, co do statusu účastníků (např. nadřízený a podřízený), úrovně dosaženého vzdělání, zkušeností a poznatků z praxe, studijních a rozvojových předpokladů, fyzické a duševní kondice, studijních a rozvojových předpokladů, zdraví a věku. Velké odlišnosti vedou k přílišné heterogenosti studijní skupiny a lektor musí vo-

lit různé kompromisy. Co je pro jednoho náročné, pro druhého může být demotivující svou triviálností či jednoduchostí. Naopak mírná různorodost práci studijní skupiny prospívá, poněvadž vytváří zdravou dynamiku vztahů, navozuje příznivou kooperativně-soutěživou atmosféru a umožňuje dosažení týmové synergie. (Barták, 2003, s. 189-190)

„Didaktická **metoda** je postup naplňování vzdělávacích cílů pomoci optimálního zvládnutí obsahu vzdělávání, která se realizuje v rámci určité vzdělávací formy a za určitých situací a podmínek“ (Malach a Zapletal, 2005, s. 80). S pomocí metod, které představují nejdůležitější dynamizující prostředek vzdělávacího procesu, se zprostředkovávají vědomosti, způsobilosti a postoje účastníků vzdělávání. Jejich základním znakem je zaměření na cíl. V učební situaci můžeme kombinovat více vzdělávacích metod. Výběr metody vzdělávání ovlivňují činitelé jako cíle, principy, obsah vzdělávání či časové a materiální podmínky. Důležitý je nepochybně lidský faktor, tedy účastníci vzdělávání a osobnost lektora. (Prušáková, 2004, s. 18-20)

Podle prostředí edukace Koubek (2007, s. 265-273) vymezuje metody používané ke vzdělávání na pracovišti a metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště. První skupina metod je používána na pracovišti při vykonávání běžných pracovních povinností a je vhodnější pro vzdělávání řádových pracovníků. Patří sem například instruktáž při výkonu práce, rotace práce, coaching, mentoring, asistování, pověření úkolem nebo pracovní porady. Druhá skupina metod, která je používána jak přímo v organizaci, tak mimo ni, se považuje za vhodnější pro vzdělávání vedoucích pracovníků a specialistů. Mezi tyto metody patří přednáška, seminář, demonstrování, případová studie, workshop, brainstorming, stimulace, hraní rolí či diagnosticko-výcvikový program. Koubek (2007, s. 273) dále dodává, že mezi metody vzdělávání mimo pracoviště bývá zahrnováno samostatné vzdělávání na základě odborné literatury nebo též samostudium doporučené literatury zabezpečované organizací.

**Lektoři** se ve vzdělávacím procesu ocitají v mnoha rolích, které musí úspěšně zvládat. Měli by umět zejména plánovat, organizovat i kontrolovat vývoj a průběh vzdělávání, pomáhat podniku dosáhnout změny a vyřešit problémy s výkonností, navrhnout vhodné řešení vzdělávacích aktivit. Mezi další jejich úkoly náleží zajistit přípravu učebny, zařízení a pomůcek, seznámit účastníky se záměry a cíly kurzu a připravit se na případné úpravy programu v závislosti na požadavcích účastníků. Při práci by měli používat různé druhy metod a jejich kombinace, přizpůsobovat tempo výuky účastníkům a neustále poskytovat přimě-

řenu zpětnou vazbu. „Významnou úlohou lektora je přispět k pochopení vzdělávání jako velmi důležitého nástroje dosažení podnikových cílů“. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 119-120)

Hroník (2007, s. 162-175) rozděluje realizaci vzdělávacího procesu na tři fáze. První je **fáze přípravy**, kdy je důležité připravit vše potřebné, aby mohla být vzdělávací akce zdárně realizována. K tomu je potřeba připravit lektora, učební materiály a pomůcky. Nezbytné je připravit také účastníky a organizační zajištění celé akce. Následuje **fáze vlastní realizace**, která začíná příjezdem lektora na místo konání a zahrnuje zahájení, monitorování dění a průběhu vzdělávací akce, vytvoření vysoké úrovně pracovního společenství, včetně řešení nenadálých situací. Poslední fázi nazývá autor **fází transferu**. Již v předchozí fázi jsou navrženy určité aktivity, které budou následovat po skončení vzdělávacího kurzu. Ve fázi transferu je potřeba tyto aktivity oživit a pohlídat první dny po kurzu. Poznatky, které vznikají během výcviku, je nutné zachytit, opakovaně formulovat a zapsat. Do této fáze patří pořizování fotodokumentace, videozáznamu či jiných záznamů z kurzu. Po ukončení kurzu může jeho účastník podpořit transfer znalostí a dovedností tak, že realizuje domácí úkol, referuje svým kolegům s nastíněním možných aplikací, provádí krátký workshop nebo vypracovává projekt, který zhodnocuje přínos kurzu.

Kvalita jednotlivých realizovaných vzdělávacích aktivit i celého vzdělávacího procesu má podstatný vliv na kvalitu dalších personálních činností, jako například přijímání a umísťování zaměstnanců, plánování jejich osobního rozvoje, hodnocení pracovního výkonu a v konečném důsledku i odměňování. A na druhé straně je kvalita vzdělávání ovlivňována úrovní a efektivitou propojení jeho jednotlivých prvků. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 120)

#### 2.4.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání

Vyhodnocování výsledků vzdělávání je poslední a zároveň velmi podstatnou součástí systematického vzdělávacího cyklu.

Vyhodnocování je podle Ptáčkové (2005, s. 54) „porovnávání cílů s výsledky, odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo své cíle.“ Barták (2007b, s. 22) rozvíjí tuto teorii a vysvětluje, že hodnocení slouží nejen k ověřování úrovně dosažení firemních a skupinových cílů určené ve strategii vzdělávání, ale také k měření a vyhodnocování individuál-

ních a týmových přínosů vzdělávání a rozvoje, které se projevují v rozvoji potenciálu a výkonu jednotlivců a týmů. Umožňuje přijímání kvalifikovaných opatření v oblasti vzdělávací činnosti, která přinášejí pro organizaci skutečnou hodnotu.

„Je důležité vyhodnocovat vzdělávání, aby se posoudila jeho účinnost při dosahování těch výsledků učení, které byly stanoveny v souvislosti s plánováním vzdělávací akce, a aby se ukázalo, kde je zapotřebí zlepšení nebo změn, aby bylo vzdělávání ještě účinnější“ (Armstrong, 2007, s. 505).

Bartoňková (2010, s. 181) hovoří o hodnocení firemního vzdělávání ve třech rovinách, kterými jsou hodnocení strategie vzdělávání, hodnocení vzdělávání jako jedné z fází systému firemního vzdělávání a hodnocení konkrétní vzdělávací akce- především na tuto rovinu se zaměřujeme v této podkapitole.

Prusáková (2000, s. 111) vymezuje čtyři nejdůležitější důvody hodnocení výsledků vzdělávání. Jsou jimi ověřování přínosu pro účastníky vzdělávání (zhodnocení vynaložených nákladů), kontrolování realizace vzdělávání (zda lektori plní svou úlohu v souladu s cíly), zdokonalování struktury, metod a obsahu kurzu (lektori zjišťují svůj vliv na kvalitu vzdělávací akce) a zvyšování kvality učení se účastníků hodnocením jejich vědomostí a znalostí.

Hodnocení slouží ke zjištění, zda vzdělávací akce splnila očekávané cíle nebo vyřešila problém a k identifikaci silných a slabých stránek určité vzdělávací akce. Posiluje též dosažení očekávaných výsledků mezi účastníky a důvěru v hodnotu a smysl vzdělávání ve firmě. (Belcourt a Wright, 1998, s. 181)

Podle Bartoňkové (2010, s. 181) je třeba vzít v potaz, že vyhodnocování je komplexní proces, který měří celkové přínosy, ale i náklady vzdělávací akce. Vyhodnocovat můžeme tedy efektivitu andragogickou (pedagogickou, didaktickou), tj. zda byly uspokojeny identifikované vzdělávací potřeby, i efektivitu ekonomickou, tj. zda bylo realizované vzdělávání po ekonomické stránce přínosné či ztrátové. Ve fázi hodnocení jde podle Bartáka (2003, s. 188) o hodnocení provedeného vzdělávacího programu jeho účastníky, lektory, zadavatelem a o navržení dalšího postupu, kterým může být poradenství, konzultace, supervize či zpracování metodiky.

V odborné literatuře a v praxi lze nalézt širokou škálu přístupů k hodnocení výsledků vzdělávání a účinností vzdělávacího programu. Proces hodnocení je nejčastěji rozčleňován na

řádu dílčích hodnocení. V některých případech se rozlišují bezprostřední a zřetelné účinky vzdělávání a jednak potenciální nebo perspektivní účinky. (Koubek, 2007 s. 276)

Kirkpatrick vyvinul model, který zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech:

- I. **Reakce**- hledá se odpověď na otázku: Líbilo se jim to?
- II. **Učení**- hledá se odpověď na otázku: Naučili se to?
- III. **Chování**- hledá se odpověď na otázku: Použili to na pracovišti?
- IV. **Výsledky**- hledá se odpověď na otázku: Došlo ke změně efektivity organizace?  
(Belcourt a Wright, 1998, s. 183)

**Měření reakce** účastníků představuje nejčastější hodnotící metodu. Snadno se provádí a umožňuje snadný sběr a analýzu dat. Účastníci obvykle vyplňují dotazník na konci vzdělávací akce. Zjišťuje se míra spokojenosti účastníků s obsahem, prostředím, kde se kurz organizoval, použitými metodami a školitelem. Kritikové tohoto měření spokojenosti tvrdí, že tyto dotazníky měří pouze míru zábavnosti lektora a není možné zjistit, zda účastník po školení lépe pracuje. (Belcourt a Wright, 1998, s. 183) Také podle Koubka (2007, s. 276) se jedná o nejčastěji používanou metodu, a to navzdory nebezpečí mnohdy značného subjektivního zkreslení.

Druhým nejsnadnějším druhem hodnocení je **měření množství látky** naučené v kurzu. Měření by mělo proběhnout na začátku a po skončení vzdělávacího programu. (Belcourt a Wright, 1998, s. 186) Pro ověření množství získaných znalostí se používají nejčastěji vědomostní testy. Mohou to být i výkonnostní testy, simulace provedené v reálných situacích nebo lze využít metody hraní rolí. (Bartoňková 2010, s. 187) Na této úrovni je podle Armstronga (2007, s. 508) nutné zjistit, kolik znalostí a jaké dovedností si účastníci osvojili nebo zlepšili a do jaké míry se změnila jejich postoje v žádoucím směru.

**Hodnocení chování** se snaží postihnout, jak se po návratu účastníků vzdělávacího programu na pracoviště změnilo jejich chování, tedy jak uplatňují získané dovednosti a znalosti v konkrétní pracovní situaci. Je prováděno až za určitou dobu po ukončení dané vzdělávací akce. Vyškolení pracovníci musí mít dostatek času k tomu, aby nově naučené dovednosti zažily a mohly tyto dovednosti demonstrovat. Časový odstup pro evaluaci chování se pohybuje od několika týdnů až po měsíce. (Belcourt a Wright, 1998, s. 189) Vzdělávání pů-



sobí s velkým zpožděním, změny se tudíž nemusí projevit okamžitě, může k nim docházet postupně a dosti nenápadně (Koubek, 2007, s. 276). K posouzení této úrovně se podle Mužíka (2011, s. 300) používají zejména výstupy z 360° zpětné vazby, rozhovory s absolventy školení a jejich nadřízenými, případně zákazníky či průzkumy zjišťující míru dovedností před a po školeních.

**Hodnocení výsledků** je podle Armstronga (2007, s. 509) poslední úrovní hodnocení, která poskytuje základnu pro posouzení prospěšnosti vzdělávání z hlediska jeho nákladů. Z hlediska organizace se výsledky vztahují ke kvantifikovatelným změnám v oblastech jako je produktivita, čas, kvalita, ziskovost či stížnosti zákazníků. Cílem tohoto nejobtížnějšího kroku je stanovit náklady dané vzdělávací akce a určit čisté přínosy. (Bartoňková, 2010, s. 188)

Úrovně vyhodnocování efektivity vzdělávacích aktivit, které definoval Kirkpatrick, tvoří jakýsi řetěz. „Vzdělávání vyvolává reakce, které vedou k učení, které vede ke změnám pracovního chování, které vedou k výsledkům v organizační jednotce i celé organizace.“ (Armstrong, 2007, s. 510) Kirkpatrickův model je založen na předpokladu, že jednotlivé úrovně hodnocení na sebe postupně navazují a poznatky z každé předešlé úrovně slouží jako základ pro hodnocení vyšší úrovně (Mužík, 2011, s. 299).

Problematikou hodnocení vzdělávacích programů se zabývá také Tureckiová (2004, s. 105-106), která vymezuje typy hodnocení na základě toho, kdy vzdělávací akce probíhají a na základě osob hodnotitelů a zvažovaných úrovní hodnocení:

- **úvodní nebo formativní hodnocení**- se uskutečňuje před začátkem vzdělávací akce a zjišťuje vstupní úroveň znalostí a dovedností, slouží jako základna pro srovnání
- **závěrečné nebo souhrnné hodnocení**- záměrem tohoto hodnocení je ověřit znalosti a dovedností po ukončení vzdělávací akce, slouží k určení nárůstu respektive změny ve složení znalostí a dovedností, které nastaly u vzdělávaných pracovníků
- **průběžné hodnocení**- probíhá opakovaně, obvykle dva až tři měsíce po skončení vzdělávací akce
- **interní hodnocení**- je uskutečňované hodnotiteli z „vnitřních zdrojů“ a zaměřené na hodnocení spokojenosti a nárůstu znalostí a dovedností

- **externí hodnocení**- je prováděné také externími hodnotiteli, jeho účelem je zjistit změny v chování absolventů vzdělávací akce a stanovit přínos, který měla vzdělávací akce pro organizaci
- **komplexní hodnocení**- představuje všestranné hodnocení vzhledem ke složení hodnotitelů a v pojetí a zaměření hodnocení, cílem je zjistit do jaké míry je hodnocení přínosné pro organizaci jako celek.

Belcourt a Wright (1998, s. 194) upozorňují, že hodnocení by mělo být plánované již v době, kdy se provádí identifikace vzdělávacích potřeb a navrhuje se určitá opatření. Důležité je též provést více měření. Hodnocení vzdělávání by měla brát v úvahu nejen odpovědi, ale také proces učení, chování a výsledky.

### *Shrnutí*

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na jednu ze specifických oblastí dalšího vzdělávání, a to profesní vzdělávání, které jako jeden z prostředků umožňuje sociálním pracovníkům profesní rozvoj a naplnění jejich osobních potřeb. Popsali jsme jeho význam, přístupnost a legislativní ukotvení. Naší snahou bylo seznámit čtenáře především s tím, jak je vystavěn a organizován systém profesního vzdělávání, protože právě profesní vzdělávání sociálních pracovníků je nutnou podmínkou vedoucí k zefektivnění a zkvalitnění služeb poskytovaných veřejnosti. Část kapitoly jsme věnovali rovněž systematickému vzdělávání pracovníků v organizaci, který jsme představili jako opakující se cyklus na sebe navazujících fází, který začíná identifikací vzdělávacích potřeb, pokračuje plánováním a realizací vzdělávání a končí fází vyhodnocováním výsledků vzdělávání. V poslední teoretické části práce se zaměříme na vzdělávání sociálních pracovníků, konkrétně pak na systém profesního vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Profese sociálního pracovníka vznikla jako reakce na potřebu řešit nové nepříznivé sociální situace, které zapříčiňují problémy jednotlivci i celé společnosti. Sociální pracovník se podílí na zdokonalování lidské společnosti prostřednictvím práce s jednotlivcem, skupinami či celou komunitou. Jeho úkolem je přispívat ke zlepšení narušených sociálních vztahů v přirozeném prostředí, učit jednotlivce správným životním postojům a chování, pomáhat člověku ke svobodnému životu v demokratické a svobodné lidské společnosti. Sociálního pracovníka, kterého charakterizuje jeho společenský úkol, bychom mohli označit za pojivo společnosti. (Hanuš, 2007, s. 5)

„Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (Česko, 2006).

Sociální pracovník se tedy musí při hodnocení sociální situace klienta orientovat v široké struktuře problematiky, možností a opatření. Měl by se rychle a správně orientovat ve složité sociální oblasti a aktivně využívat lidský potenciál pro společenský i individuální rozvoj občana. Z těchto důvodů je nevyhnutelné věnovat pozornost i předpokladům sociálního pracovníka jako jsou odborné vědomosti a zručnosti v oblasti sociální práce, široké všeobecné vzdělání, sociální cit a sociální smysl, aktivní zapojení se do života společnosti. (Strieženec, 1996, s. 6-7) Také Vlček (2008, s. 20) je toho názoru, že „sociální práci by měli vykonávat erudovaní odborníci, kteří formou institucionálního a dalšího vzdělávání získávají pro práci s klientem dostatečné vědomosti a zručnosti.“

Sociální práce je především práce s lidmi a jejím nejdůležitějším faktorem je osobnost sociálního pracovníka. Vlastní osobnost představuje základní nástroj, který ve své práci sociální pracovník používá. Hlavními žádoucími znaky osobnosti sociálního pracovníka by měly být:

- všeobecné vzdělání a rozhled,
- celoživotní vzdělávání, doplňování znalostí a dovedností prostřednictvím kurzů či sebevzděláváním,

- kultivovaná komunikace jako základ sociální práce, jejíž podstatou je komunikace s lidmi a institucemi,
- pozitivní osobní vlastnosti jako je poctivost, spravedlnost, pracovitost apod.,
- aktivní účast na životě komunity i při tvorbě opatření sociálně-politického charakteru. (Vlček, 2008, s. 21-22)

Sociální práce vyžaduje od sociálních pracovníků dosažení určitého věku, osobní zralost, zkušenosti, uznávání společensky preferovaných etických postupů a určitou úroveň vzdělání nezbytnou pro kvalifikovaný výkon práce. (Vlček, 2008, s. 24)

Předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka podle § 110 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona (Česko, 2006).

### 3.1 Kvalifikace a kompetence sociálních pracovníků

Každá profese vyžaduje určitou kvalifikaci a kompetenci. V tomto ohledu se kvalifikací běžně rozumí soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a poté rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňovaný osobní i profesní zkušeností jedince. Kvalifikace je možné dále členit na formální („odborná příprava“) a neformální („nadstavba“ dalších zkušeností a pracovních návyků). Pro celkovou profesionalitu jednotlivce je však neformální kvalifikace významnější než běžně uváděná formální kvalifikace. (Tureckiová, 2004, s. 31)

Sociální pracovníci se nejen podílejí, ale dokonce rozhodují o závažných změnách v životě lidí. Mají rozhodující vliv na efektivitu systémů státní sociální podpory, sociální péče, sociálních služeb, sociálně-právní ochraně dětí a mnoha dalších. Jejich rozhodnutí musí být proto založena na vysoké profesionalitě. Vzhledem k této skutečnosti jsou stanoveny poměrná přísná kvalifikační kritéria k výkonu povolání sociálního pracovníka, kdy požadovaný rozsah odborností lze získat jen ve specializovaných oborech vzdělání. Úroveň odborné způsobilosti odpovídající náročnosti povolání sociálního pracovníka nastoluje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. (Sokol a Trefilová, 2008, s.178)

Odbornou způsobilostí sociálního pracovníka se podle § 110 odst. 4 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách rozumí:

- vyšší odborné vzdělání v oborech zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální pedagogiku, sociální práci, charitní a sociální činnost, sociálně právní činnost,
- vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální pedagogiku, sociální politiku, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku,
- absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v uvedených oblastech v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 5 let, za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v oblasti studia, která není výše uvedena,
- absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v uvedených oblastech v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 10 let, za podmínky středoškolského vzdělání s maturitní zkouškou v sociálně právním oboru, ukončeného nejpozději 31. prosince 1996. (Česko, 2006)

Sociální pracovníci by měli mít rovněž základní kompetence. Hroník (2007, s. 61) nazývá kompetencí trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností podporující dosažení cíle. Tento trs je pozorovatelný ve vzorku chování. Jedná se tedy o pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů. Podle Prusákové (2005, s. 40) můžeme kompetencí rozumět komplexní schopnost vykonávat určité odborné pracovní činnosti, které se utváří na základě osvojení teoretických vědomostí, praktických zručností, sociálních kompetencí a postojů a jiných kvalit osobnosti.

Kompetentní sociální pracovník je v pojetí Havrdové (1999, s. 42) „ten, kdo je vybaven pravomocí vykonávat sociální práci jednak jako absolvent odborného vzdělávání, jednak jako člen sociální organizace a kdo je schopen ve svém povolání jednat v souladu s uznávanou profesionální rolí.“

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 71-72) ve své publikaci hovoří o třech základních předpokladech, které kompetentní zaměstnanec musí splňovat. Prvním předpokladem je, že zaměstnanec je vnitřně vybavený vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi, které k takovému chování potřebuje. Druhým předpokladem je jeho motivace k takovému chování, v němž spatřuje hodnotu a je ochoten vynaložit potřebné úsilí. Třetí předpokla-

dem je možnost zaměstnance v daném prostředí podniku toto chování použít. Do kompetencí vstupují složky osobnosti jako jsou motivy, rysy, vědomosti a dovednosti a vnímání sebe samého.

V České republice se uplatňuje soustava praktických kompetencí, kterými by měl sociální pracovník disponovat. První kompetence, kterou je schopnost **rozvíjet účinnou komunikaci**, je míněna jako základní stavební kámen dovedností, z nichž pak může být celá další práce postavena. Sociální pracovník umí naslouchat a vytvářet podmínky pro účinnou komunikaci s jednotlivci, skupinami i komunitami. Iniciuje spolupráci a motivuje pro změnu v zájmu klientů. Druhou kompetenci představuje schopnost **orientovat se a plánovat postup**. Sociální pracovník ve spolupráci s klienty, jejich pečovateli a dalšími odborníky získává přehled o jejich aktuálních i potenciálních potřebách a možnostech a společně plánují postupy, které reagují na zjištěnou nouzi a ohrožení. Dovede stanovit rizikové faktory a hranice spolupráce. Třetí kompetencí je **podporovat a pomáhat k soběstačnosti**, kdy sociální pracovník podporuje příležitosti k tomu, aby klienti mohli použít své vlastní síly a schopnosti. Pomáhá jim přebírat zodpovědnost a uplatnit jejich práva. Čtvrtá kompetence **schopnost zasahovat a poskytovat služby** znamená, že sociální pracovník poskytuje nebo zajišťuje přiměřenou úroveň podpory, péče, ochrany a kontroly. Zapojuje se do prevence a podporuje spolupráci mezi jednotlivci, skupinami, komunitami a organizacemi. Pátá kompetence je **přispívat k práci organizace**. Sociální pracovník vykonává svou práci jako odpovědný člen organizace, přispívá k hodnocení a zlepšování její práce a účinnosti služeb pro klienty. Efektivně využívá všech zdrojů a spolupracuje s kolegy. Poslední kompetence **odborně růst** je zaměřena na osobní a odborný růst sociálního pracovníka. Znamená schopnost se kvalifikovaně rozhodovat, dosahovat vytčených pracovních cílů ve stanoveném čase a přispívat k pozitivním změnám ve svém oboru. V této kompetenci je zdůrazněna především schopnost celoživotního učení a nutnost doplňovat své znalosti a dovednosti v sociální práci. (Havrdová, 1999, s. 49-98)

### 3.2 Další vzdělávání dle zákona o sociálních službách

Odbornost sociálních pracovníků není možné trvale odvozovat pouze od splnění kvalifikačních požadavků studií na vyšší odborné nebo vysoké škole. Zákon o sociálních službách ukládá sociálním pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Další vzdělávání se realizuje na základě akreditace vzdělá-

vacích zařízeních a vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vyšších odborných školách, na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních fyzických a právnických osob. (Sokol a Trefilová, 2008, s. 178)

Mezi formy dalšího vzdělávání, kterými si sociální pracovník může splnit povinnost dalšího vzdělávání, patří specializační vzdělávání navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka. Je zajišťováno vysokými školami a vyššími odbornými školami. Sociální pracovník se dále vzdělává formou účasti na akreditovaných kurzech, na školících akcích, odborných stážích či formou účasti na konferencích. (Česko, 2006)

Podle § 111 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách je zaměstnavatel povinen zabezpečit sociálnímu pracovníku další vzdělávání, a to v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, jehož cílem je obnovení, upevnění a doplnění kvalifikace. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení nebo potvrzení vydané zařízením, které další vzdělávání pořádalo. (Česko, 2006) Účast sociálních pracovníků na dalším vzdělávání se považuje za prohlubování kvalifikace podle § 230 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce (Sokol a Trefilová, 2008, s. 178).

Vzdělávání ve zmíněném rozsahu 24 hodin ročně by mělo podle Mužíka (2012, s. 198) vycházet ze zjištěných vzdělávacích potřeb a plánovat vzdělávací moduly v oblastech, ve kterých je sociálnímu pracovníkovi poskytována podpora v podobě doplnění znalostí, případně dovedností. Cílem je podle autora kompetentní pracovník- profesionál, který se aktivně podílí na procesu zvyšování kvality poskytovaných služeb a využívá k tomu své odborné a profesní kompetence.

Významnou úlohu při vzdělávání sociálních pracovníků plní též profesní organizace Společnost sociálních pracovníků České republiky. Jedná se o dobrovolnou odbornou organizaci sdružující členy, kteří se aktivně podílejí na rozvoji sociální práce a zvyšování odborné úrovně sociální práce v praxi. Kromě řady specifických cílů se společnost podílí na dalším vzdělávání sociálních pracovníků tím, že pořádá odborné konference, pracovní dny, semináře, vydává informační publikace a poskytuje poradenskou činnost. Tato společnost schválila v květnu 2006 Etický kodex sociálních pracovníků České republiky, v jehož rámci je stanovena povinnost pro sociální pracovníky se celoživotně vzdělávat, a tím soustavně

udržovat a zvyšovat odbornou úroveň sociální práce, uplatňování nových přístupů a metod a schopnosti řešit vzniklé situace a problémy. (Krejčíková, 2007, s. 38)

Podle Mužíka (2012, s. 195) je celoživotní vzdělávání pro sociální pracovníky nezbytné v několika rovinách. První rovinou je požadavek na profesionalitu sociálních pracovníků a jimi poskytovaných služeb, jinými slovy na výkon jejich role z hlediska přístupu ke klientům. Dále jde o rovinu vlastního vnímání kompetentnosti v náročných situacích, a tím i prevence syndromu vyhoření. V neposlední řadě je zde zakomponován vývoj oboru, metod a technik sociální práce, a tím i zvyšování kvalifikačních požadavků této profese, kde je často kladen důraz na sebeřízení a samostatnost pracovníků.

### **3.3 Systém vzdělávání sociálních pracovníků na úřadech práce**

Úřad práce České republiky je správním úřadem s celostátní působností a je organizační složkou státu. Byl zřízen zákonem č. 73/2011 Sb., o Úřadu práce České republiky a o změně souvisejících zákonů. Jeho sídlem je Praha. Ministerstvo práce a sociálních věcí řídí Úřad práce ČR a je jeho nadřízeným správním úřadem. Úřad práce ČR tvoří generální ředitelství, krajské pobočky a pobočka pro hlavní město Prahu. Součástí krajských poboček jsou kontaktní pracoviště. Úřad práce ČR řídí generální ředitel. V čele krajské pobočky je ředitel a v čele kontaktního pracoviště krajské pobočky je ředitel nebo vedoucí. (Česko, 2011)

Úřad práce plní úkoly v oblastech zaměstnanosti, ochrany zaměstnanců při platební neschopnosti zaměstnavatele, státní sociální podpory, dávek pro osoby se zdravotním postižením, příspěvku na péči a inspekce poskytování sociálních služeb a pomoci v hmotné nouzi v rozsahu a za podmínek stanovenými příslušnými zákony. (Česko, 2011) Sociální pracovníci úřadu práce vykonávají agendu hmotné nouze, příspěvku na péči a dávek pro osoby se zdravotním postižením.

Oblast činnosti úřadu práce je rozsáhlá a jedním z nástrojů ovlivňující tuto činnost je profesní vzdělávání zaměstnanců s cílem zvýšení jejich kvalifikační úrovně.

Současný systém vzdělávání sociálních pracovníků Úřadu práce ČR vychází z Usnesení vlády ČR ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech a Směrnice generální ředitelky Úřadu práce ČR č. 20/2013, která stanovuje závazné postupy při realizaci vzdělávání všech zaměstnanců Úřadu práce ČR. (Směr-



nice, 2013, s. 2) Ve vzdělávání zaměstnanců se podle „Pravidel vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech“, které jsou přílohou k výše uvedenému usnesení vlády, uplatňují následující principy:

- **kontinuita vzdělávání**- znamená pojetí vzdělávání jako systémového celoživotního procesu vycházející ze stanovených kvalifikačních požadavků, je nástrojem k získávání, zvyšování a obnovování odborné způsobilosti zaměstnance v průběhu jeho profesní kariéry,
- **prostupnost a uznání vzdělání**- znamenají, že předpoklady, požadavky a kvalifikace, které zaměstnanec získal v rámci vzdělávání podle těchto Pravidel v kterémkoliv správním úřadu (s výjimkou vstupního vzdělávání úvodního) jsou plně uznávány ve všech ostatních správních úřadech,
- **variabilita obsahu a forem vzdělávání**- označuje rozmanitost obsahu vzdělávání odpovídající potřebám odborného růstu zaměstnanců ve správních úřadech a využívání různých forem vzdělávání (prezenčního studia, distančního studia, e-learningu, samostudia aj.),
- **pluralita subjektů vzdělávání**- znamená využívání interních a externích dodavatelů vzdělávacích aktivit. (Pravidla, 2005, s. 2)

### 3.3.1 Struktura vzdělávání

Vzdělávání zaměstnanců úřadu práce zahrnuje podle interních předpisů vstupní vzdělávání a prohlubující vzdělávání. Vstupní vzdělávání se dále člení na vstupní vzdělávání úvodní a vstupní vzdělávání následné. (Směrnice, 2013, s. 3)

**Vstupní vzdělávání úvodní** se zahajuje bezprostředně po vzniku pracovního poměru a ukončuje se do tří měsíců od jeho vzniku. Cílovou skupinu tedy tvoří zaměstnanci přijímaní do zaměstnaneckého vztahu. Pro tuto cílovou skupinu je vstupní vzdělávání úvodní povinné a zajišťuje ho příslušný úřad práce ve spolupráci se Vzdělávacím střediskem Úřadu práce ČR. Cílem vzdělávání je zprostředkovat novému zaměstnanci informace a znalosti, které vedou k osvojení základních dovedností pro způsobilost vykonávat činnosti na úřadu práce včetně jeho seznámení s právními předpisy a specifickou problematikou úřadu práce. (Pravidla, 2005, s. 3) Toto vzdělávání se realizuje distanční formou prostřednictvím studijních materiálů dostupných zaměstnancům na internetovém portálu vzdělávacích stře-

disek Úřadu práce ČR. Úspěšný zaměstnanec získá osvědčení o absolvování vstupního vzdělávání úvodního, které se zasílá na příslušné pracoviště personalistiky. (Směrnice, 2013, s. 4)

**Vstupní vzdělávání následné** se zahajuje nejdříve po absolvování vstupního vzdělávání úvodního a ukončuje se nejpozději do jednoho roku od vzniku zaměstnaneckého vztahu. Je zprostředkováno Institutem státní správy a správními úřady. (Pravidla, 2005, s. 3-4) Vzdělávacím cílem je obeznámit zaměstnance se základy právního systému ČR, s fungováním systému veřejné správy, rozšířit jejich znalosti v oblasti veřejných financí, informovat je o technikách efektivní komunikace a poskytnout jim základní znalosti o Evropské unii. Zaměstnanec po absolvování vzdělávání získá kompaktní znalosti o procesech fungování státní správy. Vstupní vzdělávání následné je realizováno e-learningovou formou. Ukončuje se vydáním osvědčení o absolvování vstupního vzdělávání následného na základě úspěšného vykonání závěrečného testu. (Pravidla, 2005, s. 8-9)

**Prohlubující vzdělávání** se podle interního předpisu (Směrnice, 2013, s. 2) realizuje průběžně po celou dobu pracovního poměru v souladu s požadavky stanovenými pro výkon činnosti na pracovním místě, které zaměstnanec zastává nebo na které se připravuje. Dále se člení na:

- odborné profesní vzdělávání (včetně akreditovaných kurzů pro sociální pracovníky),
- manažerské vzdělávání,
- vzdělávání v oblastech prioritně stanovených vládou, ministrem práce a sociálních věcí nebo generálním ředitelem Úřadu práce ČR,
- vzdělávání v dalších oblastech (Směrnice, 2013, s. 5).

Prohlubující vzdělávání se realizuje zejména účastí na vzdělávacích akcích z nabídky aktuálního katalogu vzdělávacích akcí pro zaměstnance úřadů práce, které jsou pořádány vzdělávacími středisky Úřadu práce ČR. Zaměstnanci úřadů práce jsou na jednotlivé vzdělávací akce zařazováni především na základě rozhodnutí a požadavků bezprostředně nadřízených vedoucích zaměstnanců, a to v souladu s potřebami jejich dalšího profesního rozvoje a povinnostmi vyplývajícími z právních či jiných předpisů. Na tuto úroveň vzdělávání jsou noví zaměstnanci zařazováni zpravidla až po uplynutí zkušební doby. (Směrnice, 2013, s. 5)

### 3.3.2 Plánování a organizace vzdělávání

Každé pololetí je na základě analýzy vzdělávacích potřeb a možností rozpočtu určeného na vzdělávání zaměstnanců připravován plán vzdělávacích akcí. Analýzu vzdělávacích potřeb provádí s dostatečným předstihem oddělení vzdělávání ve spolupráci s jednotlivými pracovišti personalistiky, kanceláři krajských poboček a vedoucími zaměstnanci úřadu práce. Rovněž v průběhu pololetí lze operativně zrealizovat i další aktuálně potřebné vzdělávací akce. Termíny realizace jednotlivých vzdělávacích akcí zveřejňovány na internetovém portálu vzdělávacích středisek, který je přístupný na internetové adrese [www.vsupo.cz](http://www.vsupo.cz). Prezenční vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích střediscích v Olomouci, v Pardubicích a v Písku nebo ve vhodných prostorách přímo na krajských pobočkách Úřadu práce ČR, na kontaktních pracovištích Úřadu práce ČR nebo na generálním ředitelství Úřadu práce ČR. Vzdělávací střediska jsou zásadním a stěžejním poskytovatelem vzdělávacích služeb zaměstnanců úřadů práce. Nabízejí úřadům práce pouze ty kurzy, které jsou obsaženy v „Katalogu vzdělávacích kurzů pro zaměstnance úřadů práce“, který vytváří a vydává každý rok MPSV. Pouze v případě mimořádné potřeby mohou být se souhlasem příslušného ředitele krajské pobočky vysláni jednotliví zaměstnanci na vzdělávací akce realizované externími dodavateli. (Směrnice, 2013, s. 6)

Vedoucí zaměstnanci odpovídají za správný výběr podřízených zaměstnanců do jednotlivých vzdělávacích akcí a v případě akreditovaných kurzů pro sociální pracovníky i za splnění jejich povinnosti absolvovat stanovený rozsah tohoto vzdělávání (16 hodin v akreditovaných kurzech a 8 hodin na jiných vzdělávacích akcích pořádaných ÚP). Jmenné seznamy navržených zaměstnanců k účasti na jednotlivých vzdělávacích akcích zasílají určeným zaměstnancům v rámci krajské pobočky, kteří mají pravomoc přihlašovat navržené zaměstnance na jednotlivé vzdělávací akce. Tito zaměstnanci následně na základě kvót přihlašují jednotlivé zaměstnance na konkrétní termíny prostřednictvím internetového portálu vzdělávacích středisek. Kvóty přidělují jednotlivá vzdělávací střediska na základě analýzy vzdělávacích potřeb a plánu vzdělávacích akcí. Účastníci vzdělávacích akcí jsou pak povinni absolvovat vzdělávací akce dle stanoveného rozsahu a rozvrhu výuky, absolvovat závěrečné ověření znalostí a dodržovat vnitřní předpisy a pokyny daného vzdělávacího střediska, které zpracovává a uchovává dokumentaci vzdělávacích akcí s využitím závěrečných hodnocení účastníků. (Směrnice, 2013, s. 7)

Na základě hodnocení vzdělávací akce účastníky a na základě celkového hodnocení vzdělávací akce realizátorem se provádí vyhodnocení vzdělávací akce. Je zaměřeno na kvalitu vzdělávací akce v souvislosti se splněním vzdělávacích potřeb zaměstnanců úřadu práce a splněním vzdělávacího cíle, s obsahem, organizací, s použitými metodami a dosaženými výsledky (úrovní znalostí a dovedností). Cílem vyhodnocení vzdělávací akce je dospět k přijetí opatření k jejímu zlepšení. (Pravidla, 2005, s. 17)

### *Shrnutí*

V poslední kapitole teoretické části práce jsme představili činnost sociálního pracovníka, která je založena na pomoci jiným lidem. Na odbornosti sociálního pracovníka je závislá úroveň výkonu jeho povolání, a tím i kvalita a efektivita sociální práce. Věnovali jsme proto pozornost základním předpokladům k výkonu povolání sociálního pracovníka včetně splnění podmínky odborné způsobilosti a kompetencím, kterými by měl být sociální pracovník vybaven. Dále jsme se zaměřili na další vzdělávání sociálních pracovníků, které je ukotveno v zákoně o sociálních službách. V závěru kapitoly jsme se věnovali konkrétně systému vzdělávání sociálních pracovníků na úřadech práce. V následující praktické části diplomové práce popisujeme realizovaný kvantitativní výzkum a zhodnocení získaných dat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V první části diplomové práce jsme uvedli teoretické aspekty v oblasti celoživotního a profesního vzdělávání, systematického vzdělávání pracovníků v organizaci a rovněž systém vzdělávání sociálních pracovníků ÚP. Zkoumáním odborné literatury jsme tak směřovali k nalezení informací, které nám budou sloužit jako podklad pro praktickou část naší práce.

Sociální pracovníci ÚP jsou každý den v kontaktu s lidmi, kteří se ocitli v těžké životní situaci. Mezi jejich klienty patří senioři, tělesně, smyslově a mentálně postižení lidé, dlouhodobě nezaměstnaní lidé, bezdomovci, lidé propuštění z výkonu trestu odnětí svobody, lidé postižení vážnou mimořádnou událostí a řada dalších specifických skupin obyvatelstva. Sociální pracovníci ÚP se tak ocitají v mnoha rozmanitých rolích. Očekávají se od nich specificky odborné znalosti a dovednosti, které mohou získat právě prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání.

Postup a realizace vzdělávání sociálních pracovníků ÚP se řídí interními předpisy podle kterých v rámci organizace probíhá analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, následuje realizace vzdělávací akce, která je zakončena vyhodnocením jejími účastníky. V praktické části práce bychom proto chtěli ověřit, zda se vzdělávání uskutečňuje v souladu s vnitřními předpisy ÚP a zda nabídka vzdělávacích akcí a jejich kvalita uspokojuje vzdělávací a rozvojové potřeby sociálních pracovníků. Dále se zaměříme na zjištění, zda existuje souvislost mezi věkem sociálních pracovníků, délkou jejich praxe, dosaženým vzděláním a spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí.

V naší diplomové práci jsme stanovili následující výzkumný problém:

### **Jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na další profesní vzdělávání?**

Důvodem, proč se zabýváme právě zkoumáním názorů sociálních pracovníků ÚP na další profesní vzdělávání, je autorčina zkušenost z praxe. Podle jejího názoru i názoru některých jejich spolupracovníků není další profesní vzdělávání sociálních pracovníků na takové úrovni, kterou vyžaduje tato náročná a zodpovědná profese. Také se domníváme, že v této oblasti nebyl výzkum nikým uskutečněn.

## 4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je **zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na další profesní vzdělávání**. Tohoto cíle chceme dosáhnout pomocí dílčích cílů, které se týkají názorů sociálních pracovníků ÚP na:

- **činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání**
- **nabídku vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem**
- **kvalitu vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem**

Dílčím cílem je také zjistit, zda existuje souvislost mezi:

- **věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí**
- **dosazeným vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí**
- **délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí**

V souladu s uvedenými cíli jsme pro potřeby výzkumu dále definovali výzkumné otázky.

## 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na další profesní vzdělávání?**

Aby jsme mohli posoudit celkový názor sociálních pracovníků na dalšího profesního vzdělávání, stanovili jsme dílčí výzkumné otázky vztahující se k hlavní výzkumné otázce.

### Výzkumné otázky popisné

Výzkumná otázka č. 1 (VO1): **Jaká je činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků?**

S touto výzkumnou otázkou souvisí otázky v dotazníku č. 6-10, 24.

Výzkumná otázka č. 2 (VO2): **Jaká je nabídka vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?**

S touto výzkumnou otázkou souvisí otázky v dotazníku č. 11-14.

Výzkumná otázka č. 3 (VO3): Jaká je kvalita vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?

S touto výzkumnou otázkou souvisí otázky v dotazníku č. 15-23.

#### **Výzkumné otázky vztahové:**

Výzkumná otázka č. 4 (VO4): Jaká je souvislost mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?

Výzkumná otázka č. 5 (VO5): Jaká je souvislost mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?

Výzkumná otázka č. 6 (VO6): Jaká je souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?

Na základě výzkumných otázek č. 4, 5, 6 jsme formulovali **hypotézy**, abychom zjistili, zda existuje souvislost mezi výše uvedenými proměnnými.

### **4.3 Hypotézy**

H<sub>1</sub>: Sociální pracovníci ve věku 41 a více let jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.

H<sub>2</sub>: Sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.

H<sub>3</sub>: Sociální pracovníci s délkou praxe do 5 let jsou více spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.

Uvedené hypotézy budou na základě provedeného výzkumu zamítnuty nebo potvrzeny.



## 5 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Po stanovení výzkumného problému jsme zvolili kvantitativní výzkum, který jsme realizovali pomocí dotazníkového šetření. Na základě stanoveného výzkumného cíle a výzkumných otázek jsme zjišťovali názor sociálních pracovníků ÚP na jejich další profesní vzdělávání. Pro kvantitativní přístup jsme se rozhodli také proto, že nám umožní testovat tvrzení, že spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí se liší vzhledem k věku sociálních pracovníků, ke stupni dosaženého vzdělání a k délce jejich praxe.

Při zpracování výzkumu jsem vycházeli z následující odborné literatury: Chráska Miroslav-  
Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2007).

### 5.1 Výzkumný soubor

Pro tento výzkum byli jako reprezentativní výzkumný soubor vybráni sociální pracovníci jednotlivých kontaktních pracovišť Úřadu práce ČR ve Zlínském a Olomouckém kraji, kteří vykonávají agendu hmotné nouze, příspěvku na péči a dávek pro osoby se zdravotním postižením. Tito sociální pracovníci ÚP tvoří výběrový soubor.

Kontaktováno bylo celkem 231 sociálních pracovníků. Z toho bylo 112 respondentů ze Zlínského kraje a 119 respondentů z Olomouckého kraje.

### 5.2 Technika sběru dat

Ve výzkumné části práce jsme se rozhodli pro sběr dat použít kvantitativní výzkum, který byl uskutečněn dotazníkovou formou. Podle 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“. Dotazník nám poskytne poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Tuto techniku jsme zvolili tedy z toho důvodu, že nám umožní anonymně oslovit větší počet respondentů a zjistit názory sociálních pracovníků ÚP na další profesní vzdělávání.

Na základě výše uvedených výzkumných otázek byl konstruován dotazník, který byl zcela anonymní a obsahoval 24 uzavřených (strukturovaných) otázek. Pro dotazníkové položky byly zvoleny dichotomické výběrové položky. Podle Chrásky (2007, s. 166) se ve výběrových položkách respondentům nabízí více možných odpovědí, z nichž jednu mají zvolit.

Dotazník, který byl určen pro zaměstnance ÚP na pracovní pozici sociální pracovník, jsme rozdělili do čtyř základních částí. V **první části** dotazníku jsme se zaměřili na otázky, které zjišťovaly demografické údaje o respondentech, tj. o jejich věku, dosaženém vzdělání a počtu odpracovaných let. První filtrační otázkou jsme chtěli potvrdit, zda oslovený respondent skutečně pracuje na pozici sociální pracovník. Pouze ti respondenti, kteří odpovídají, že pracují na pozici sociální pracovník, řadíme do výzkumu. Do této části jsme zahrnuli také úvodní otázku č. 5, která zjišťovala do jaké míry respondenti považují další profesní vzdělávání za potřebné.

V **druhé části** jsme se zabývali tím, jaký je názor sociálních pracovníků na činnost Úřadu práce ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání. K této části se vztahuje dílčí výzkumná otázka VO1, se kterou souvisí otázky v dotazníku č. 6-10, 24. Prostřednictvím těchto otázek jsme zjišťovali, zda sociální pracovníci jsou dostatečně informováni o možnostech dalšího profesního vzdělávání a zda mají možnost výběru vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení. Zajímalo nás, zda sociální pracovníci mají zájem se profesně vzdělávat i nad rámec 24 hodin/rok stanovený zákonem a zda jim zaměstnavatel tuto možnost poskytuje. Dále jsme se ptali, zda zaměstnavatel pravidelně zjišťuje úroveň znalostí a dovedností sociálních pracovníků nezbytných pro výkon jejich profese a zda sociální pracovníci pokládají současný systém vzdělávání za efektivní.

**Třetí částí** dotazníku jsme chtěli zjistit názor sociálních pracovníků na nabídku vzdělávacích akcí. K tomuto se vztahuje dílčí výzkumná otázka VO2, se kterou souvisí otázky v dotazníku č. 11-14. Respondenti mohli vyjádřit míru spokojenosti s nabídkou vzdělávacích akcí, kterou jim zajišťuje zaměstnavatel. Ptali jsme se, zda tato nabídka dostatečně pružně reaguje na jejich aktuální potřeby v praxi. Respondenti byli rovněž dotazováni, zda absolvované vzdělávací akce splnily jejich očekávání vzhledem k jejich pracovní pozici a zda znalosti a dovednosti získané ze vzdělávacích akcí jsou pro ně přínosné a uplatňují je při práci s klientem.

**Čtvrtou částí** dotazníku jsme zkoumali názor sociálních pracovníků na kvalitu vzdělávacích akcí. K této části se vztahuje dílčí výzkumná otázka VO3, která má návaznost na dotazníkové otázky č. 15-23. Tyto otázky zjišťovaly míru spokojenosti sociálních pracovníků s úrovní vzdělávacích akcí, s kvalitou lektorů, studijních materiálů a obsahovou strukturou vzdělávacích akcí. Dále mohli respondenti vyslovit svůj názor k použitým metodám výuky, k dodržení stanoveného vzdělávacího cíle či k prostředí, v němž se vzdělávání uskutečňuje.

Zabývali jsme se také skutečností, zda vzdělávací instituce požaduje od respondentů vyhodnocení vzdělávacích akcí formou dotazníku a zda toto vyhodnocení vzdělávacích akcí vnímají respondenti jako přínosné.

### 5.3 Realizace výzkumu

Vlastnímu výzkumu přecházel předvýzkum, který jsme provedli na konci měsíce ledna 2015 na vzorku 5 respondentů. Chtěli jsme ověřit, zda jsme jednotlivé položky v dotazníku srozumitelně formulovali a zda jsme respondentům nabídli dostatečný výčet odpovědí. Všichni respondenti potvrdili, že rozumí jednotlivým položkám v dotazníku a měli možnost u každé položky zvolit vhodnou odpověď. Jelikož nebyly zjištěny žádné zásadní problémy, uskutečnili jsme na začátku měsíce února 2015 samotný výzkum.

Dotazník byl distribuován e-mailem formou odkazu na on-line verzi dotazníku nebo byli respondenti požádáni o vyplnění vytištěného dotazníku přímo na pracovišti. Pro sběr dat elektronickou formou jsme využili portálu [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz). Z celkového počtu 213 oslovených respondentů jsme shromáždili 121 vyplněných dotazníků. Z toho jsme získali 98 dotazníků elektronickou cestou a 23 dotazníků jsme získali v listinné podobě. Návratnost dotazníků činila 57%.

### 5.4 Způsob zpracování dat

Nejprve proběhla kontrola odpovědí v dotazníku a čištění dat. Vyloučili jsme dotazníky, které byly špatně vyplněny. Tři dotazníky byly vyřazeny na základě odpovědi filtrační otázky a čtyři dotazníky byly vyřazeny na základě chybějících nebo nadbytečných odpovědí. Správným způsobem bylo vyplněno celkem 114 dotazníků. Pouze tyto dotazníky jsme začlenili do výzkumu.

Otázky z provedeného dotazníkového šetření jsme vyhodnotili tříděním prvního typu. Hodnoty jsme zapsali do tabulky absolutních a relativních četností. K jejich prezentaci jsme použili výsečové grafy v programu Microsoft Office Excel 2003. Výsledky znázorněné v tabulkách a grafech jsme následně doplnili slovním zhodnocením.

Součástí výzkumu jsou také tři hypotézy, které jsme prostřednictvím statistických testů významnosti vyvrátili nebo potvrdili. Jako test statistické významnosti jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test lze podle Chrásky (2007,

s. 76) využít v případě, kdy rozhodujeme zda mezi danými jevy je nebo není souvislost (závislost). Pro účely použití testu nezávislosti chí-kvadrát jsme k věcným hypotézám formulovali alternativní a nulové hypotézy.

## 5.5 Formulace hypotéz

**H<sub>1</sub>: Sociální pracovníci ve věku 41 a více let jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.**

H<sub>01</sub>: Mezi věkem sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.

H<sub>A1</sub>: Mezi věkem sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.

**H<sub>2</sub>: Sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.**

H<sub>02</sub>: Mezi dosaženým stupněm vzdělání sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.

H<sub>A2</sub>: Mezi dosaženým stupněm vzdělání sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.

**H<sub>3</sub>: Sociální pracovníci s délkou praxe do 5 let jsou více spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.**

H<sub>03</sub>: Mezi délkou praxe sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.

H<sub>A3</sub>: Mezi délkou praxe sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.

## 6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole jsme se zabývali analýzou dat, které byly zjištěny prostřednictvím dotazníkového šetření. Výsledky výzkumu byly prezentovány v souladu s otázkami v dotazníku. Dále byla provedena verifikace formulovaných hypotéz.

### 6.1 Charakteristika respondentů

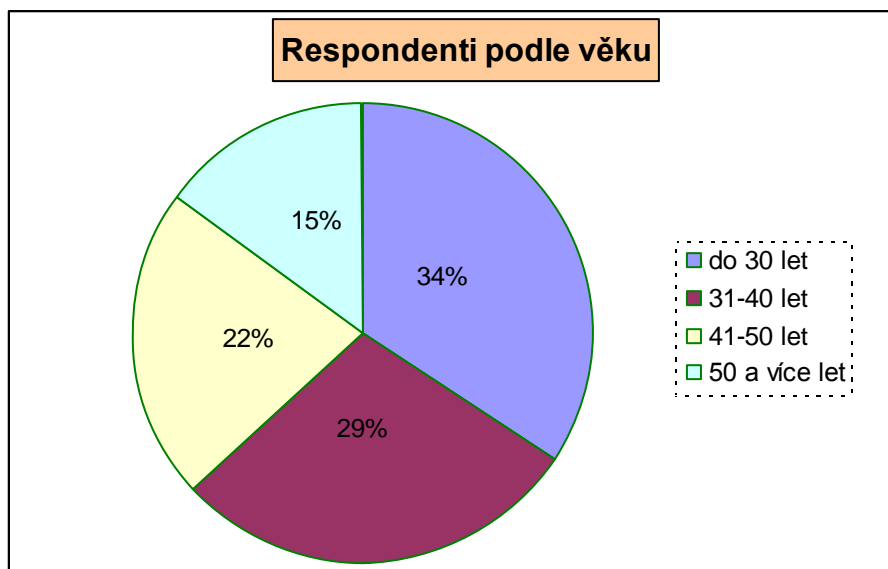
Nejprve jsme se věnovali otázkám, které nám poskytují základní údaje o respondentech podle pracovního zařazení, věku, dosaženého vzdělání a délky praxe. Do této části dotazníku jsme začlenili i úvodní otázku, která je především informativního charakteru a která zjišťuje do jaké míry respondenti považují další profesní vzdělávání za potřebné. K získání těchto údajů nám sloužily otázky č. 1 až 5 v dotazníku.

**Otázka v dotazníku č. 1 - Jaká je Vaše pracovní pozice?** představuje filtrační otázku. Na základě této otázky byli vyloučeni tři respondenti, kteří v dotazníku vyznačili, že pracují na jiné pracovní pozici než je pozice sociálního pracovníka. Odpovědi na filtrační otázku se tak kvalifikovalo do dalšího výzkumného šetření 118 z 121 respondentů. Další čtyři respondenti byli vyřazeni z jiného důvodu. Správně bylo tedy vyplněno celkem 114 dotazníků, které jsme zařadili do výzkumu. Jelikož naší snahou bylo pouze zajistit, aby základní otázky v dotazníku byly určeny pouze pro zainteresované osoby, nebudeme se otázkou č. 1 dále zabývat.

**Otázka v dotazníku č. 2 - Do jaké věkové kategorie spadáte?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost v [%] |
|---------------|-------------------|-------------------------|
| Do 30 let     | <b>39</b>         | <b>34</b>               |
| 31-40 let     | 33                | 29                      |
| 41-50 let     | 25                | 22                      |
| 51 a více let | 17                | 15                      |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>              |

Tabulka č. 1 - Respondenti podle věku (zdroj: vlastní)



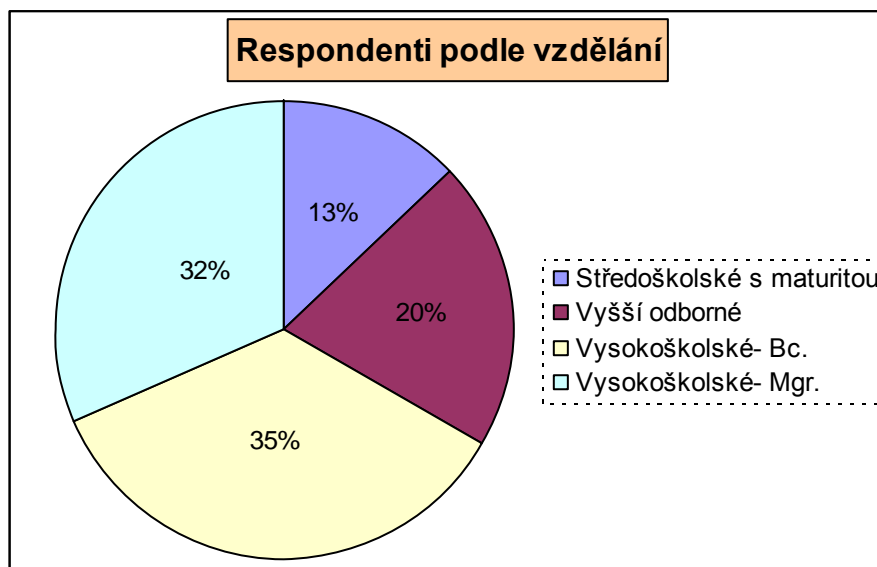
Graf č. 1 - Respondenti podle věku (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím druhé otázky jsme chtěli rozdělit respondenty podle věkové kategorie. Z celkového počtu 114 respondentů jich 39 (34%) patří do věkové kategorie 30 a méně let, 33 (29%) do věkové kategorie 31-40 let a 25 (22%) do věkové kategorie 41-50 let. Jak je z tabulky a grafu patrné, nejmenší zastoupení má věková kategorie 50 a více let, a to v počtu 17 (15%) respondentů.

### Otázka v dotazníku č. 3 - Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

|                           | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|
| Středoškolské s maturitou | 15                | 13                    |
| Vyšší odborné             | 23                | 20                    |
| Vysokoškolské- Bc.        | <b>39</b>         | <b>35</b>             |
| Vysokoškolské- Mgr.       | 37                | 32                    |
| <b>Celkem</b>             | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 2 - Respondenti podle vzdělání (zdroj: vlastní)



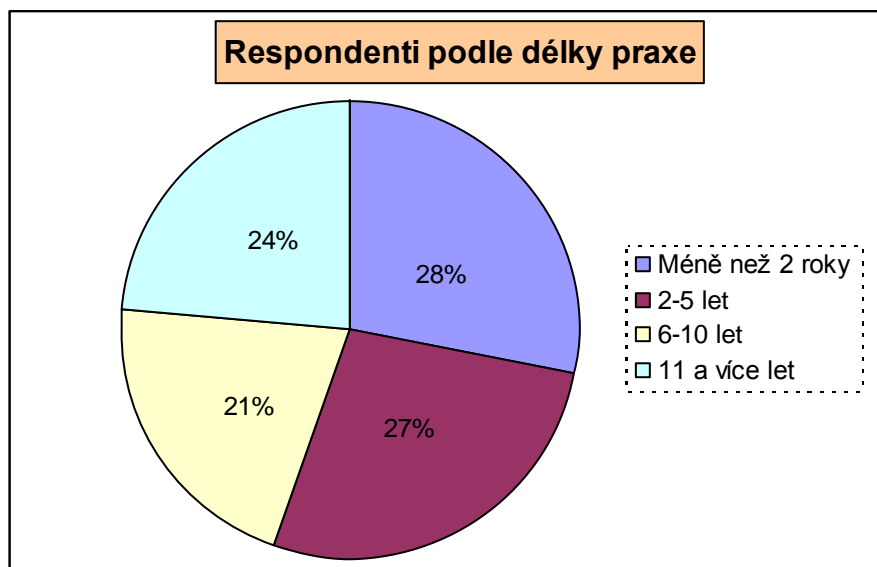
Graf č. 2 - Respondenti podle vzdělání (zdroj: vlastní)

Třetí otázkou jsme se ptali respondentů na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Nejvíce respondentů v počtu 39 (35%) dosáhlo vysokoškolského vzdělání v bakalářském studijním programu. O něco menší skupinou v počtu 37 (32%) byli respondenti s vysokoškolským vzděláním v magisterském studijním programu. Vyššího odborného vzdělání dosáhlo 23 (20%) respondentů. Středoškolského vzdělávání s maturitou absolvovalo 15 (13%) respondentů, což znamená, že tato skupina byla ve zkoumaném vzorku nejméně zastoupena.

**Otázka v dotazníku č. 4 - Jak dlouho pracujete jako sociální pracovník? Praxi sečtete, jestliže jste pracoval(a) jako sociální pracovník i u jiné organizace.**

|                 | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|-----------------|-------------------|-----------------------|
| Méně než 2 roky | 32                | 28                    |
| 2-5 let         | 31                | 27                    |
| 6-10 let        | 24                | 21                    |
| 11 a více let   | 27                | 24                    |
| <b>Celkem</b>   | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 3 - Respondenti podle délky praxe (zdroj: vlastní)



Graf č. 3 - Respondenti podle délky praxe (zdroj: vlastní)

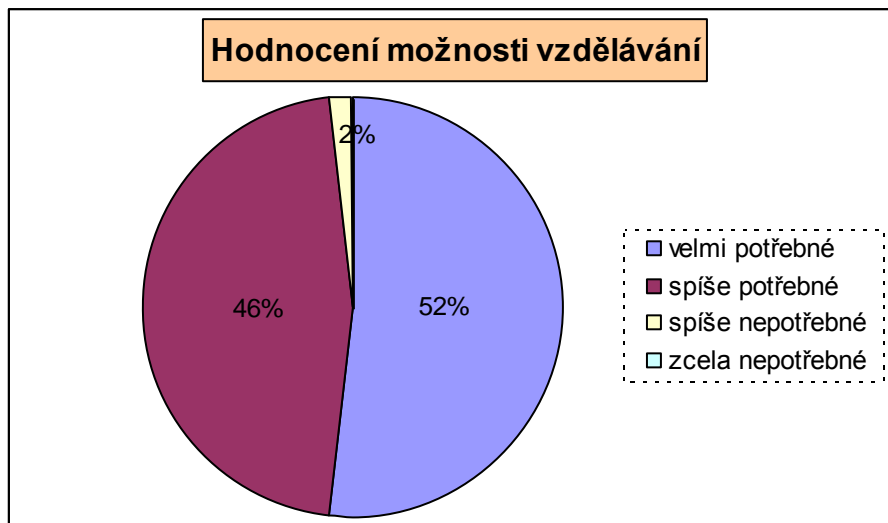
Na základě otázky č. 4 jsme zjišťovali délku praxe dotazovaných respondentů. Nejvíce respondentů v počtu 32 (28%) uvedlo délku praxe na pozici sociálního pracovníka méně než 2 roky. Po dobu 2-5 let na této pozici pracuje 31 (27%) respondentů. Praxi sociálního pracovníka 11 a více let splňuje 27 (24%) respondentů. Nejmenší skupinou v počtu 24 (21%) jsou respondenti s délkou praxe 6-10 let.

**Otázka v dotazníku č. 5 - Možnost zvyšování odborných znalostí a dovedností prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání hodnotíte jako**

|                  | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|------------------|-------------------|-----------------------|
| Velmi potřebné   | 59                | 52                    |
| Spíše potřebné   | 53                | 46                    |
| Spíše nepotřebné | 2                 | 2                     |
| Zcela nepotřebné | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b>    | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 4 - Hodnocení možnosti vzdělávání (zdroj: vlastní)





Graf č. 4 - Hodnocení možnosti vzdělávání (zdroj: vlastní)

Smyslem úvodní otázky bylo zjistit, do jaké míry respondenti považují další profesní vzdělávání za potřebné. Z tabulky i grafu je zřejmé, že 59 (52%) respondentů hodnotí možnost zvyšovat si svou odbornost za velmi potřebnou. Pro 53 (46%) respondentů je existence možnosti dalšího profesního vzdělávání spíše potřebná. Dle názoru 2 (2%) respondentů je spíše nepotřebné se dále profesně vzdělávat. Žádný respondent nepovažoval další profesní vzdělávání za zcela nepotřebné.

Pozitivním zjištěním pro náš výzkum je, že téměř všichni respondenti stále cítí potřebu rozšiřovat si odborné znalosti a dovednosti ve své profesi. Tito respondenti mohou podle nás lépe posoudit vzdělávání poskytované ÚP.

## 6.2 Analýza výzkumných otázek popisných

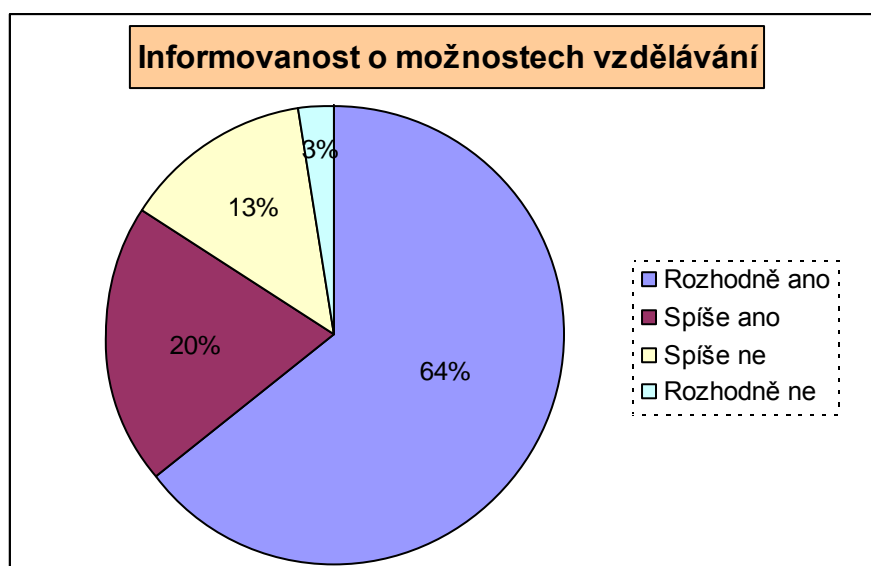
V této části jsme se zaměřili na dotazníkové položky č. 6-24, které zjišťovaly názory respondentů na činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání, na nabídku vzdělávacích akcí a jejich kvalitu.

***VO1 - Jaká je činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků?***

**Otázka v dotazníku č. 6 - Jste zaměstnavatelem dostatečně informován(a) o možnostech dalšího profesního vzdělávání potřebného pro výkon Vaší funkce?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 73                | 64                    |
| Spíše ano     | 23                | 20                    |
| Spíše ne      | 15                | 13                    |
| Rozhodně ne   | 3                 | 3                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 5 - Informovanost o možnostech vzdělávání (zdroj: vlastní)



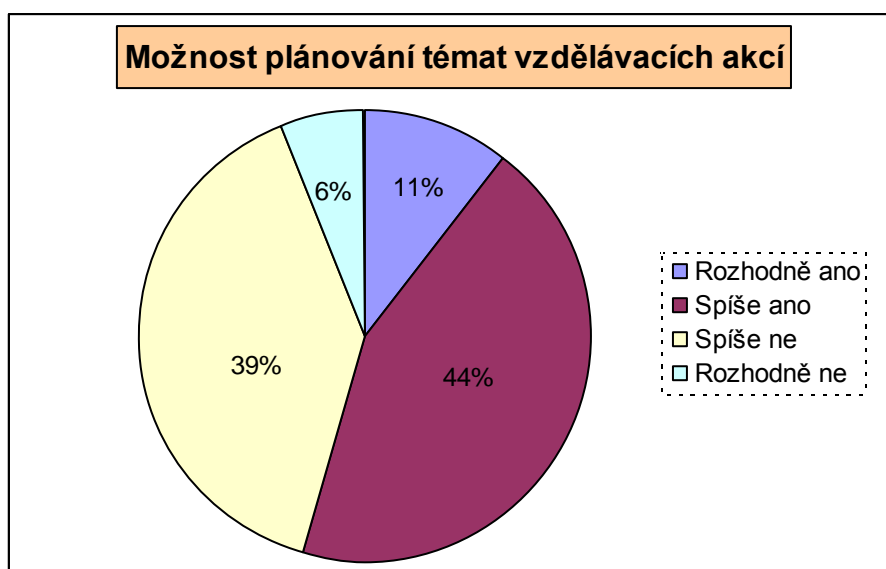
Graf č. 5 - Informovanost o možnostech vzdělávání (zdroj: vlastní)

Pomocí šesté otázky jsme se snažili prověřit, zda jsou respondenti dostatečně informováni o možnostech dalšího profesního vzdělávání. Z tabulky i grafu vyplývá, že odpověď „rozhodně ano“ zvolilo v naprosté většině 73 (64%) respondentů. Dále pak 23 (20%) respondentů se vyjádřilo, že spíše jsou dostatečně informováni o aktuální nabídce vzdělávacích akcí. 15 (13%) respondentů jsou však toho názoru, že spíše nejsou zaměstnavatelem dostatečně informováni. 3 (3%) respondenti nejsou s informovaností vůbec spokojeni a pro tuto otázku vybrali odpověď „rozhodně ne“.

**Otázka v dotazníku č. 7 - Podílíte se při svém dalším profesním vzdělávání na výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 12                | 11                    |
| Spíše ano     | <b>50</b>         | <b>44</b>             |
| Spíše ne      | 45                | 39                    |
| Rozhodně ne   | 7                 | 6                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 6 - Možnost plánování témat vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)



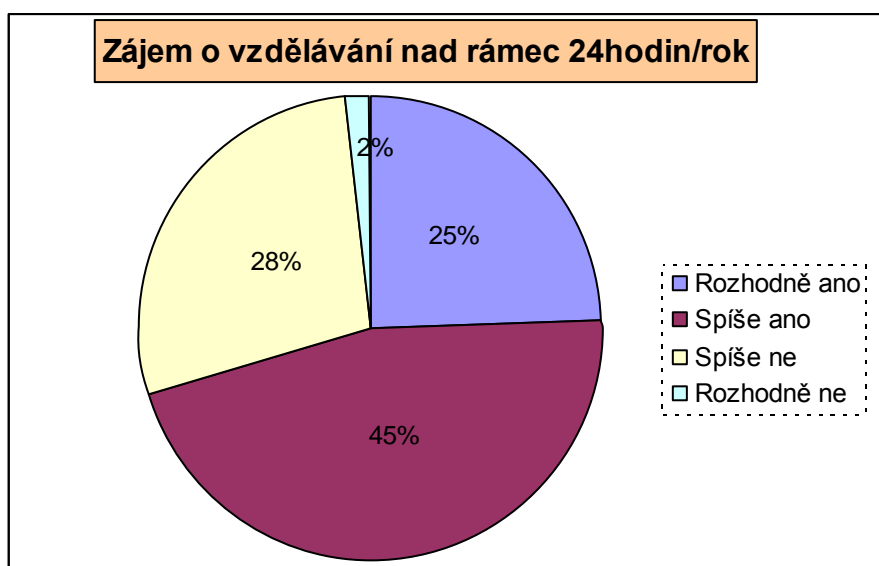
Graf č. 6 - Možnost plánování témat vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)

Sedmou otázkou jsme chtěli zjistit, zda si respondenti mohou vybrat vzdělávací akci dle vlastního uvážení. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 50 (44%) respondentů spíše má možnost si zvolit vzdělávací akci dle vlastního uvážení. Oproti tomu 45 (39%) respondentů uvádí, že spíše nemá tuto možnost a je odkázána na výběr témat vzdělávacích akcí od nadřazených pracovníků. Odpověď „rozhodně ano“ označilo 12 (11%) respondentů a pro odpověď „rozhodně ne“ se rozhodlo 7 (6%) respondentů.

**Otázka v dotazníku č. 8 - Máte zájem se profesně vzdělávat i nad rámec 24 hodin/rok stanovený zákonem?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 28                | 25                    |
| Spíše ano     | <b>52</b>         | <b>45</b>             |
| Spíše ne      | 32                | 28                    |
| Rozhodně ne   | 2                 | 2                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 7 - Zájem o vzdělávání nad rámec 24hodin/rok (zdroj: vlastní)



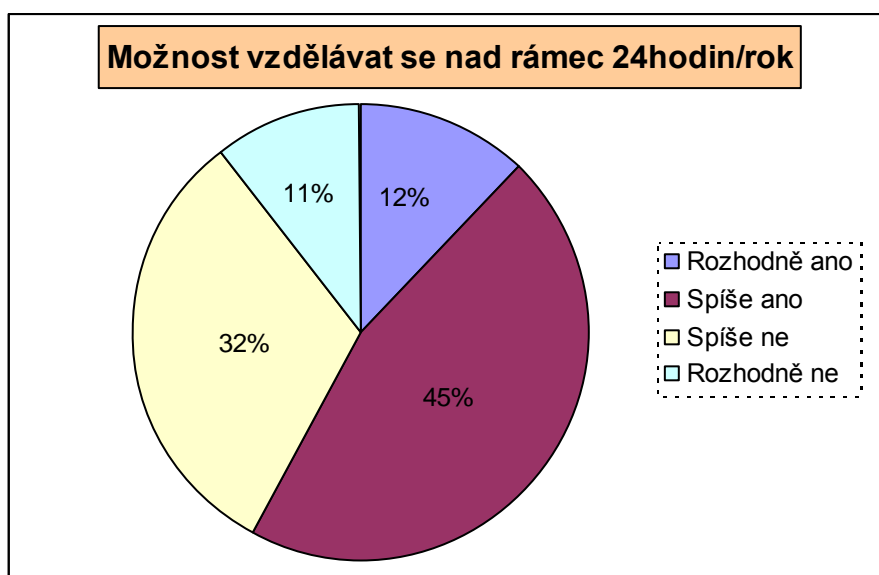
Graf č. 7 - Zájem o vzdělávání nad rámec 24hodin/rok (zdroj: vlastní)

Otázkou č. 8 jsme chtěli ověřit, zda dotazovaní respondenti mají zájem se vzdělávat i nad rámec povinného 24hodinového vzdělávání, které jim ukládá zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Z tabulky a grafu je vidět, že 52 (45%) respondentů spíše má zájem, 28 (25%) respondentů rozhodně má zájem, 32 (28%) respondentů spíše nemá zájem a 2 (2%) respondenti rozhodně nemají zájem.

**Otázka v dotazníku č. 9 - Poskytuje Vám zaměstnavatel možnost se profesně vzdělávat i nad rámec 24 hodin/rok stanovený zákonem?**

|               | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost [%]</b> |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Rozhodně ano  | 14                       | 12                           |
| Spíše ano     | <b>52</b>                | <b>45</b>                    |
| Spíše ne      | 36                       | 32                           |
| Rozhodně ne   | 12                       | 11                           |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>               | <b>100</b>                   |

Tabulka č. 8 - Možnost vzdělávat se nad rámec 24hodin/rok (zdroj: vlastní)



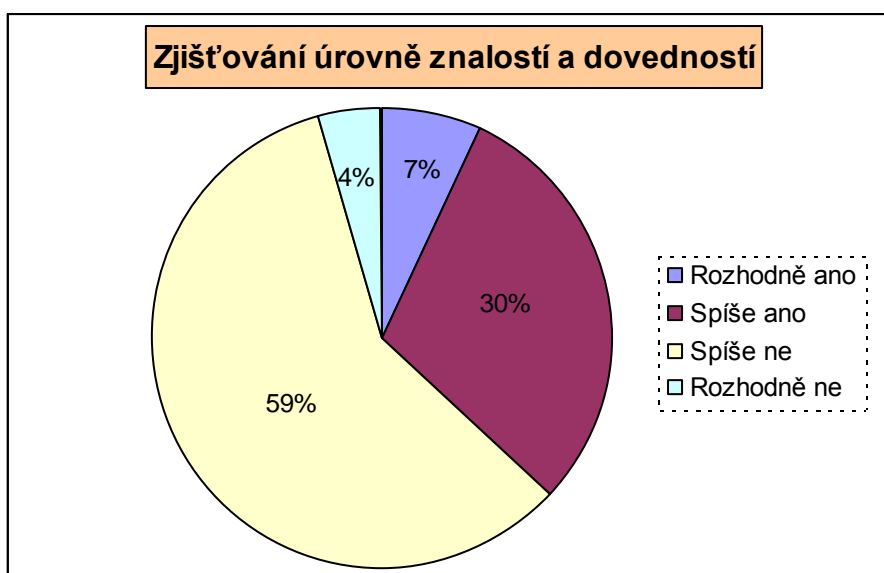
Graf č. 8 - Možnost vzdělávat se nad rámec 24hodin/rok (zdroj: vlastní)

Otázkou č. 9 jsme se zkoumali, zda zaměstnavatel poskytuje respondentům v případě jejich zájmu možnost vzdělávat se i nad rámec povinného vzdělávání. Zjistili jsme, že 52 (42%) respondentům zaměstnavatel tuto možnost spíše poskytuje a 14 (12%) respondentům zaměstnavatel tuto možnost rozhodně poskytuje. Překvapující byla odpověď 36 (32%) respondentů, kteří naopak uvádí, že jim zaměstnavatel tuto možnost spíše neposkytuje. Možnost účastnit se vzdělávání více než ukládá zákon rozhodně nemá 12 (11%) respondentů.

**Otázka v dotazníku č. 10 - Zjišťuje zaměstnavatel pravidelně úroveň Vašich znalostí a dovedností potřebných k výkonu Vaší práce?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 8                 | 7                     |
| Spíše ano     | 34                | 30                    |
| Spíše ne      | <b>67</b>         | <b>59</b>             |
| Rozhodně ne   | 5                 | 4                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 9 - Zjišťování úrovně znalostí a dovedností (zdroj: vlastní)



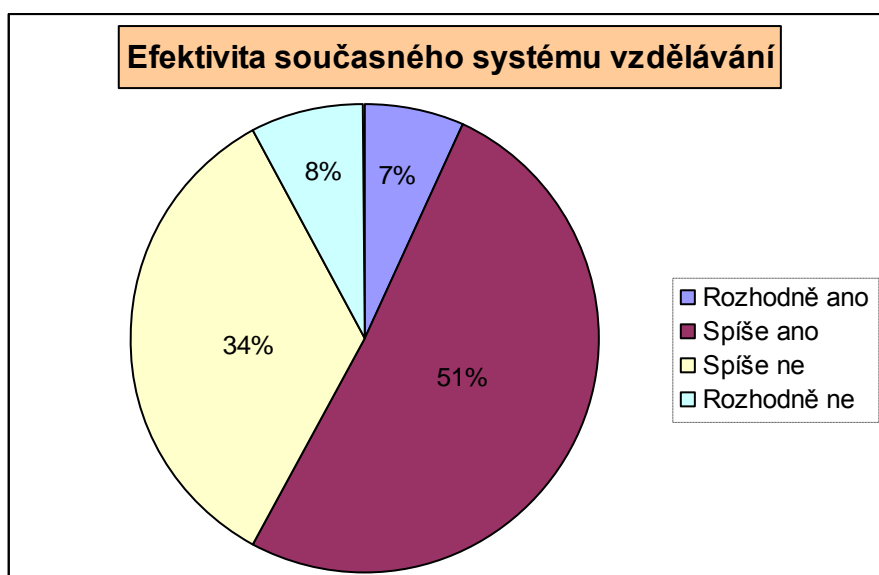
Graf č. 9 - Zjišťování úrovně znalostí a dovedností (zdroj: vlastní)

Pomocí otázky č. 10 jsme ověřovali, zda zaměstnavatel pravidelně zjišťuje úroveň znalostí a dovedností respondentů, které jsou potřebné pro výkon jejich práce. Z údajů poskytnutých respondenty vyplývá, že u 67 (59%) respondentů spíše nedochází ke zjišťování znalostí a dovedností a u 34 (30%) respondentů zaměstnavatel tyto znalosti a dovednosti spíše zjišťuje. Dále pak 8 (7%) respondentů uvedlo, že zaměstnavatel jejich znalosti a dovednosti rozhodně zjišťuje. Nejméně respondentů v počtu 5 (4%) tvrdilo, že jejich znalosti a dovednosti nejsou rozhodně zjišťovány.

Otázka v dotazníku č. 24 - Považujete současný systém vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce za efektivní?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 8                 | 7                     |
| Spíše ano     | <b>58</b>         | <b>51</b>             |
| Spíše ne      | 39                | 34                    |
| Rozhodně ne   | 9                 | 8                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 10 - Efektivita současného systému vzdělávání (zdroj: vlastní)



Graf č. 10 - Efektivita současného systému vzdělávání (zdroj: vlastní)

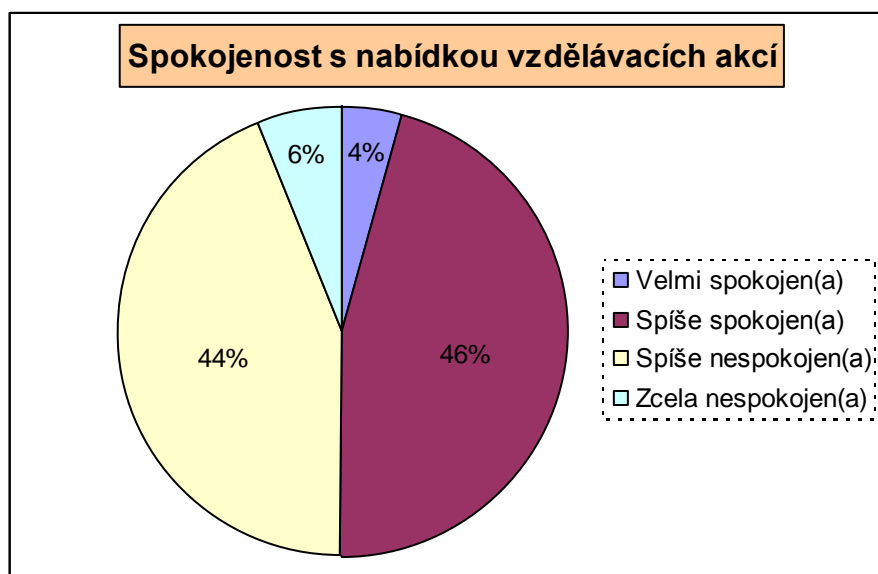
Zda respondenti pokládají současný vzdělávací systém ÚP za efektivní, jsme zjišťovali otázkou č. 24. Z tabulky a grafu je viditelné, že 58 (51%) respondentů spíše pokládá současný systém vzdělávání za efektivní, 39 (34%) respondentů spíše nepokládá současný systém vzdělávání za efektivní a 9 (8%) respondentů rozhodně nepokládá současný systém vzdělávání za efektivní. Nejmenší skupina 8 (7%) respondentů uvedla, že rozhodně pokládá současný vzdělávací systém za efektivní.

## VO2 - Jaká je nabídka vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?

Otázka v dotazníku č. 11 - Ohodnoťte, jak jste spokojen(a) s pestrostí nabídky témat vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem

|                     | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| Velmi spokojen(a)   | 5                 | 4                     |
| Spíše spokojen(a)   | 52                | 46                    |
| Spíše nespokojen(a) | 50                | 44                    |
| Zcela nespokojen(a) | 7                 | 6                     |
| <b>Celkem</b>       | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 11 - Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)



Graf č. 11 - Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)

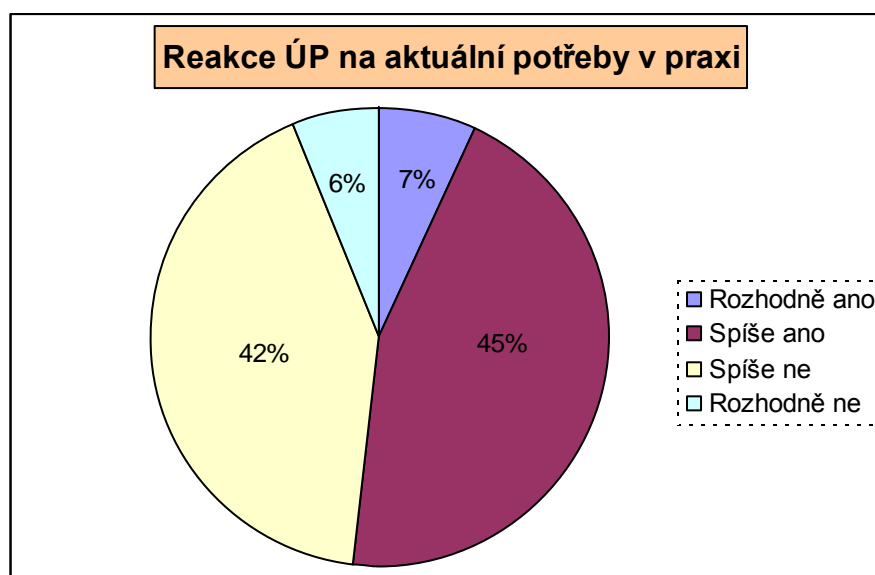
Smyslem otázky č. 11 bylo zjistit, do jaké míry jsou dotazovaní respondenti spokojeni s pestrostí nabídky témat vzdělávacích akcí. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 52 (46%) respondentů je s nabídkou témat vzdělávacích akcí spíše spokojeno. Oproti tomu 50 (44%) dotazovaných uvádí, že jsou s nabídkou témat pro jejich další profesní rozvoj spíše nespokojeni. Dále 7 (6%) respondentů je s nabízenými tématy zcela nespokojeno a oproti tomu 5 (4%) respondentů je s nabízenými tématy velmi spokojeno.



**Otázka v dotazníku č. 12 - Reaguje zaměstnavatel svou nabídkou vzdělávacích akcí dostatečně pružně na Vaše aktuální potřeby v praxi?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 8                 | 7                     |
| Spíše ano     | <b>51</b>         | <b>45</b>             |
| Spíše ne      | 48                | 42                    |
| Rozhodně ne   | 7                 | 6                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 12 - Reakce ÚP na aktuální potřeby v praxi (zdroj: vlastní)



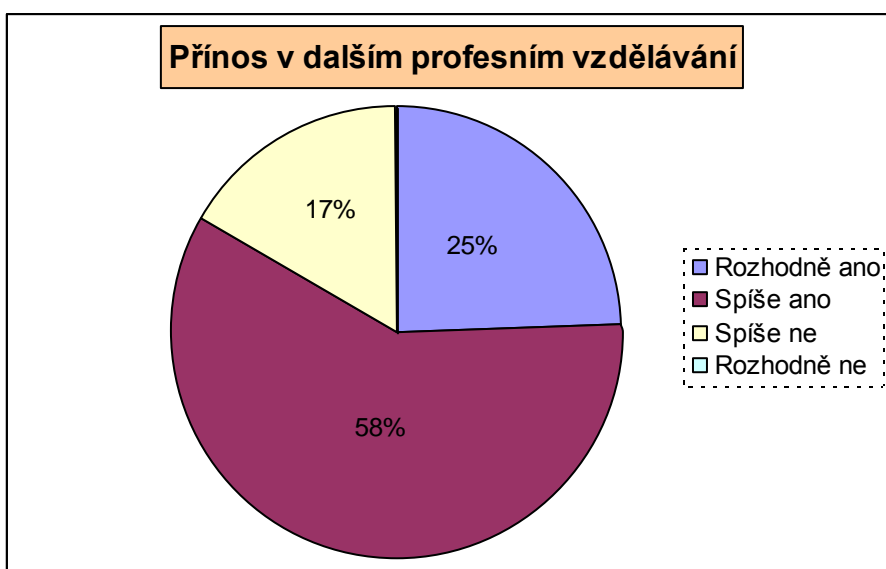
Graf č. 12 - Reakce ÚP na aktuální potřeby v praxi (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím otázky č. 12 jsme zkoumali, zda nabídka vzdělávacích akcí odpovídá současným potřebám praxe respondentů. Z tabulky a grafu je patrné, že dle názoru 51 (45%) respondentů zaměstnavatel spíše reaguje dostatečně pružně na jejich aktuální potřeby v praxi. O něco méně respondentů v počtu 48 (42%) naopak tvrdí, že zaměstnavatel spíše nereaguje dostatečně pružně na jejich aktuální potřeby v praxi. Respondentů s odpovědí „rozhodně ano“ je 8 (7%) a nejmenší skupinou jsou respondenti s odpovědí „rozhodně ne“ v počtu 7 (6%).

Otázka v dotazníku č. 13 - Považujete znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání vzhledem ke své pracovní pozici za přínosné?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 28                | 25                    |
| Spíše ano     | <b>67</b>         | <b>58</b>             |
| Spíše ne      | 19                | 17                    |
| Rozhodně ne   | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 13 - Přínos v dalším profesním vzdělávání (zdroj: vlastní)



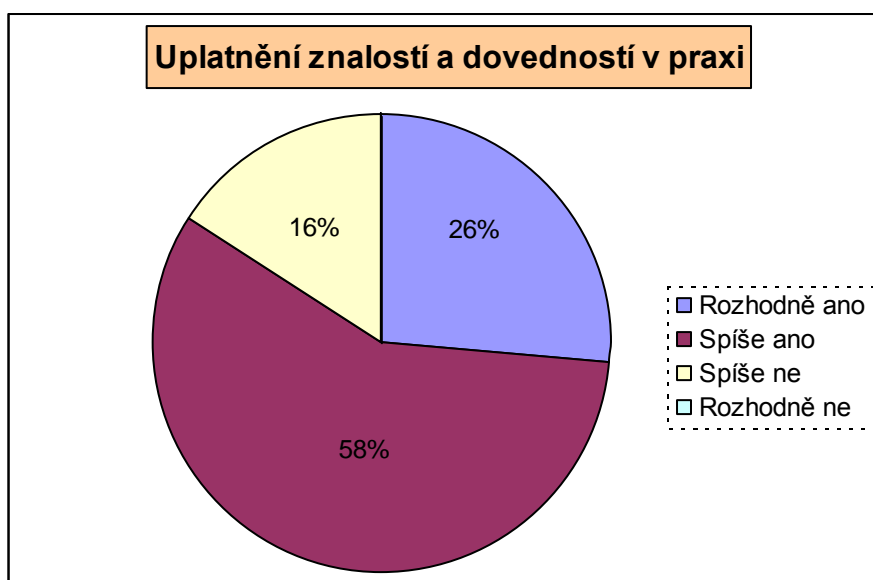
Graf č. 13 - Přínos v dalším profesním vzdělávání (zdroj: vlastní)

Otázkou č. 13 jsme se snažili prověřit, zda respondenti považují znalosti a dovednosti získané na vzdělávacích akcích za přínosné pro výkon jejich profese. Jak je z grafu i tabulky zřejmé, pro 67 (58%) respondentů jsou znalosti a dovednosti získané prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání spíše přínosné. Dále 28 (25%) respondentů rozhodně považuje nabyté znalosti a dovednosti za přínosné při výkonu jejich práce. 19 (17%) dotázaných spíše nepovažuje znalosti a dovednosti získané účastí na vzdělávacích akcích za přínosné. Pozitivní zjištěním je, že ani jeden z dotazovaných neodpověděl na tuto otázku „rozhodně ne“.

**Otázka v dotazníku č. 14 - Uplatňujete znalosti a dovednosti získané účastí na vzdělávacích akcích při své práci?**

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 30                | 26                    |
| Spíše ano     | <b>66</b>         | <b>58</b>             |
| Spíše ne      | 18                | 16                    |
| Rozhodně ne   | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 14 - Uplatnění znalostí a dovedností v praxi (zdroj: vlastní)



Graf č. 14 - Uplatnění znalostí a dovedností v praxi (zdroj: vlastní)

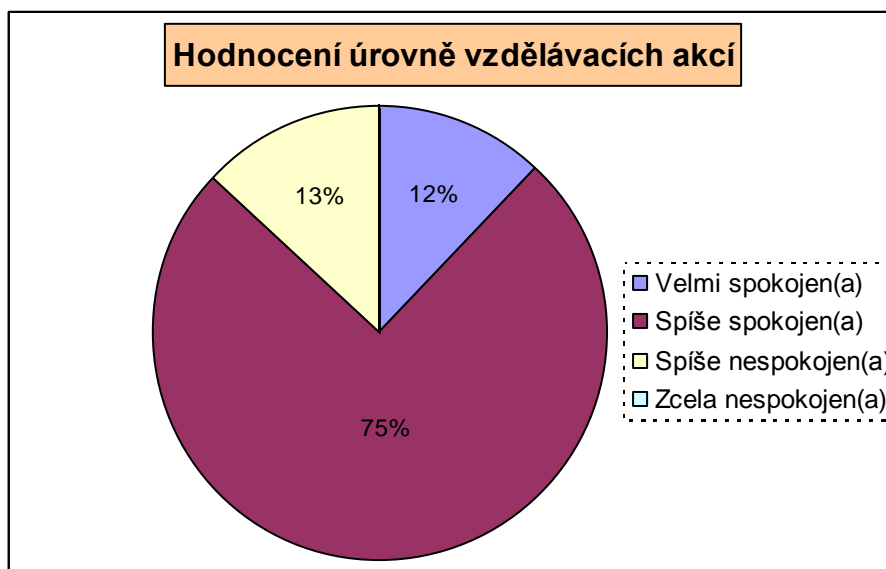
Otázkou č. 14 jsme se dotazovali, zda respondenti uplatňují znalosti a dovednosti získané účastí na vzdělávacích akcích v praxi. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 66 (58%) respondentů spíše uplatňuje znalosti a dovednosti ze vzdělávacích akcí, 30 (26%) respondentů rozhodně používá znalosti a dovednosti ze vzdělávacích akcí a 18 (16%) respondentům se spíše nedaří aplikovat získané znalosti a dovednosti při své práci. Žádný respondent nepotvrdil, že rozhodně nevyužívá ve svém zaměstnání znalosti a dovednosti získané dalším profesním vzděláváním.

## VO3 - Jaká je kvalita vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?

Otázka v dotazníku č. 15 - Ohodnoťte, jak jste spokojen(a) s úrovní vzdělávacích akcí, které absolvujete

|                     | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| Velmi spokojen(a)   | 14                | 12                    |
| Spíše spokojen(a)   | <b>85</b>         | <b>75</b>             |
| Spíše nespokojen(a) | 15                | 13                    |
| Zcela nespokojen(a) | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b>       | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 15 - Hodnocení úrovně vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)



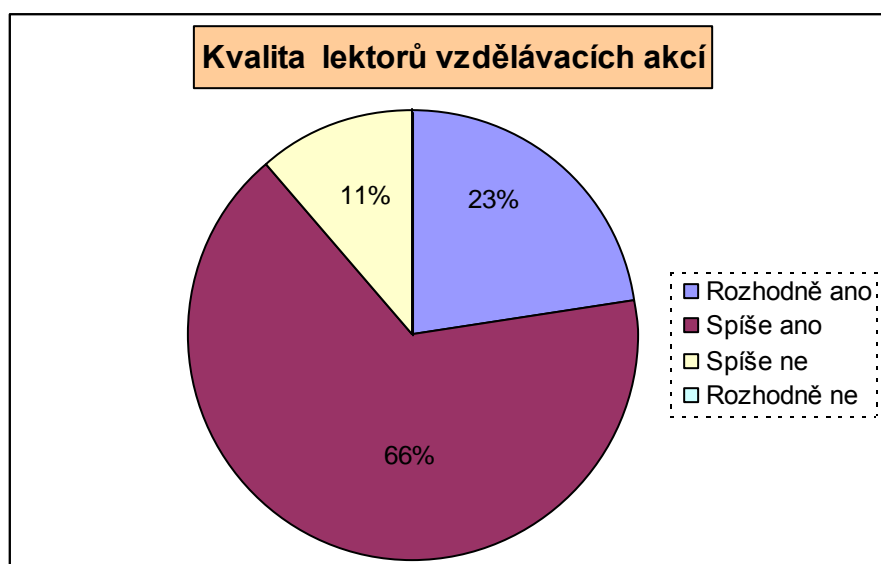
Graf č. 15 - Hodnocení úrovně vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím otázky č. 15 mohli respondenti vyjádřit svoji spokojenost s úrovní vzdělávacích akcí. Naprostá většina dotazovaných v počtu 85 (75%) je s úrovní vzdělávacích akcí spíše spokojena, 15 (13%) dotazovaných je s úrovní vzdělávacích akcí spíše nespokojena a 14 (12%) dotazovaných je s úrovní vzdělávacích akcí velmi spokojena. Žádný z respondentů nevedl, že je s úrovní vzdělávacích kurzů zcela nespokojen.

Otázka v dotazníku č. 16 - Považujete výkon lektorů vzdělávacích akcí za kvalitní (jejich praktické dovednosti, teoretické znalosti, motivační schopnosti, kreativitu apod.)?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 26                | 23                    |
| Spíše ano     | 75                | 66                    |
| Spíše ne      | 13                | 11                    |
| Rozhodně ne   | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 16 - Kvalita lektorů vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)



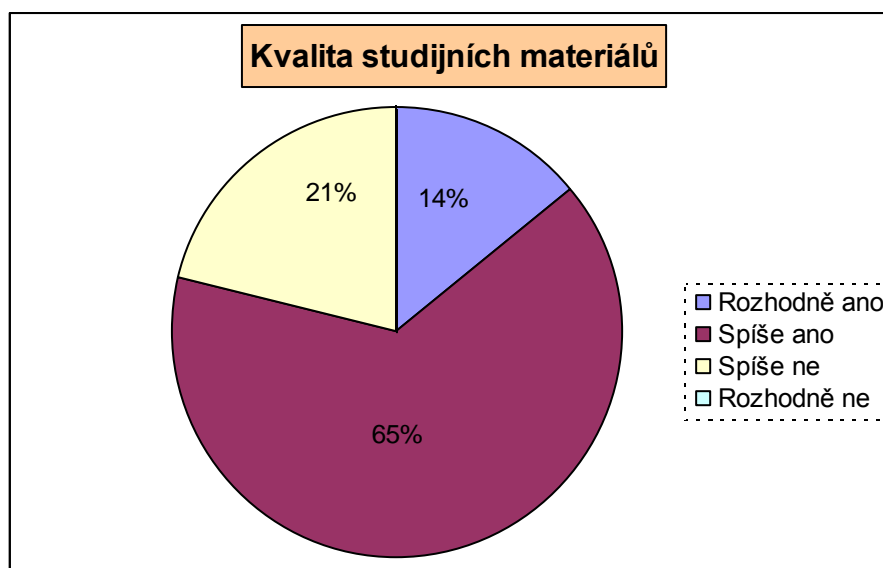
Tabulka č. 16 - Kvalita lektorů vzdělávacích akcí (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím otázky č. 17 dostali respondenti možnost posoudit kvalitu lektorů nabízených vzdělávacích akcí. Z dat uvedených v tabulce i grafu lze vyčíst, že pro 75 (66%) respondentů je výkon lektorů vzdělávacích akcí spíše kvalitní, pro 26 (23%) respondentů je výkon lektorů vzdělávacích akcí rozhodně kvalitní, avšak 13 (11%) dotazovaných spíše nepovažuje výkon lektorů za kvalitní. Ani jeden z dotazovaných neuvedl, že považuje výkon lektorů za zcela nekvalitní.

Otázka v dotazníku č. 17 - Máte vždy ke vzdělávacím akcím dostatečně kvalitní studijní materiály?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 16                | 14                    |
| Spíše ano     | 74                | 65                    |
| Spíše ne      | 24                | 21                    |
| Rozhodně ne   | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 17 - Kvalita studijních materiálů (zdroj: vlastní)



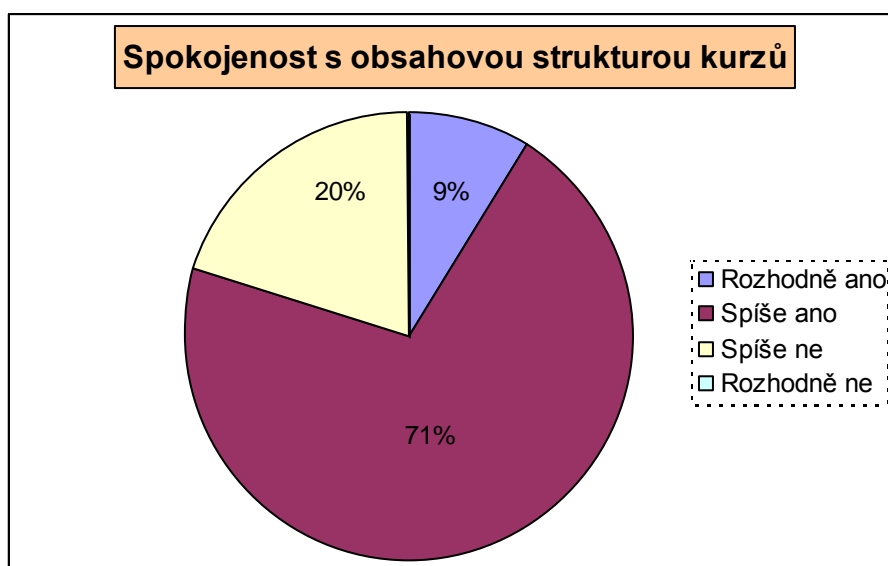
Graf č. 17 - Kvalita studijních materiálů (zdroj: vlastní)

Otázkou č. 18 jsme zjišťovali názor dotazovaných na kvalitu studijních materiálů, které mají k dispozici v rámci dané vzdělávací akce. Data v tabulce a grafu ukazují, že 74 (64%) respondentů uvedlo, že spíše obdrží od školitele dostatečně kvalitní studijní materiály. Pro 24 (21%) respondentů spíše nejsou pokladové studijní materiály ke vzdělávacím akcím dostatečně kvalitní. 16 (14%) dotazovaných sdělilo, že studijní materiály rozhodně jsou dostatečně kvalitní. Žádný z respondentů neuvedl, že studijní materiály rozhodně nejsou dostatečně kvalitní.

Otázka v dotazníku č. 18 - Jste spokojen(a) s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 10                | 9                     |
| Spíše ano     | <b>81</b>         | <b>71</b>             |
| Spíše ne      | 23                | 20                    |
| Rozhodně ne   | 0                 | 0                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 18 - Spokojenost s obsahovou strukturou kurzů (zdroj: vlastní)



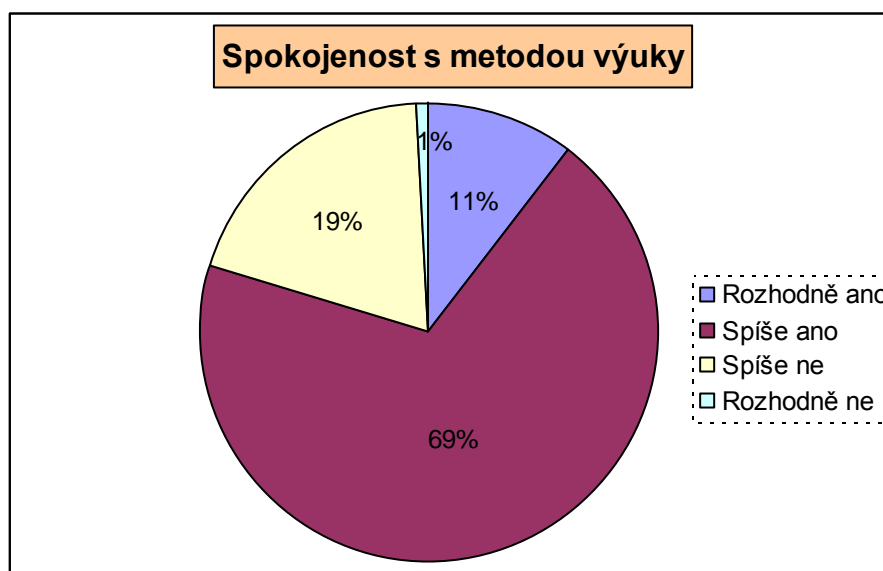
Graf č. 18 - Spokojenost s obsahovou strukturou kurzů (zdroj: vlastní)

Otázkou č. 19 jsme se ptali, zda jsou respondenti spokojeni s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 81 (71%) respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“ a oproti tomu 23 (20%) respondentů zvolilo odpověď „spíše ne“. Nejmenší skupina v počtu 10 (9%) respondentů označila odpověď „rozhodně ano“. Žádný z dotazovaných nevedl, že je zcela nespokojen s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí.

## Otázka v dotazníku č. 19 - Je pro Vás zvolená metoda/způsob výuky vyhovující?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 12                | 11                    |
| Spíše ano     | <b>79</b>         | <b>69</b>             |
| Spíše ne      | 22                | 19                    |
| Rozhodně ne   | 1                 | 1                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 19 - Spokojenost s metodou výuky (zdroj: vlastní)



Graf č. 19 - Spokojenost s metodou výuky (zdroj: vlastní)

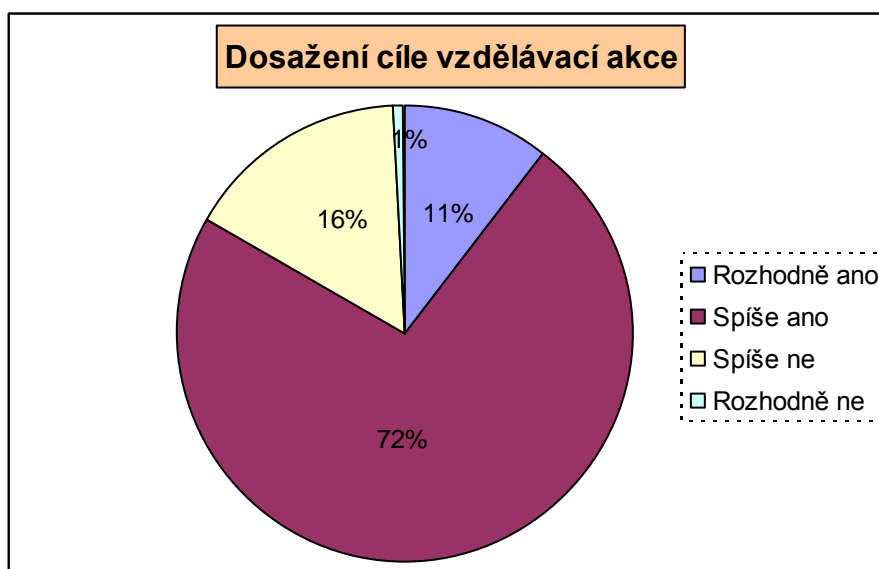
Účelem otázky č. 20 v předkládaném dotazníku bylo zjistit, zda respondentům vyhovuje při jejich vzdělávání zvolená metoda výuky. Jak znázorňují tabulka a graf, pro 79 (69%) dotazovaných je zvolená metoda výuky spíše vyhovující, pro 22 (19%) dotazovaných je zvolená metoda výuky spíše nevyhovující a pro 12 (11%) dotazovaných je zvolená metoda výuky rozhodně vyhovující. Jeden respondent je toho názoru, že zvolená metoda výuky je rozhodně nevyhovující.



## Otázka v dotazníku č. 20 - Jsou vždy dosaženy stanovené cíle vzdělávací akce?

|               | Absolutní četnost | Relativní četnost [%] |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Rozhodně ano  | 12                | 11                    |
| Spíše ano     | 83                | 72                    |
| Spíše ne      | 18                | 16                    |
| Rozhodně ne   | 1                 | 1                     |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>        | <b>100</b>            |

Tabulka č. 20 - Dosažení cíle vzdělávací akce (zdroj: vlastní)



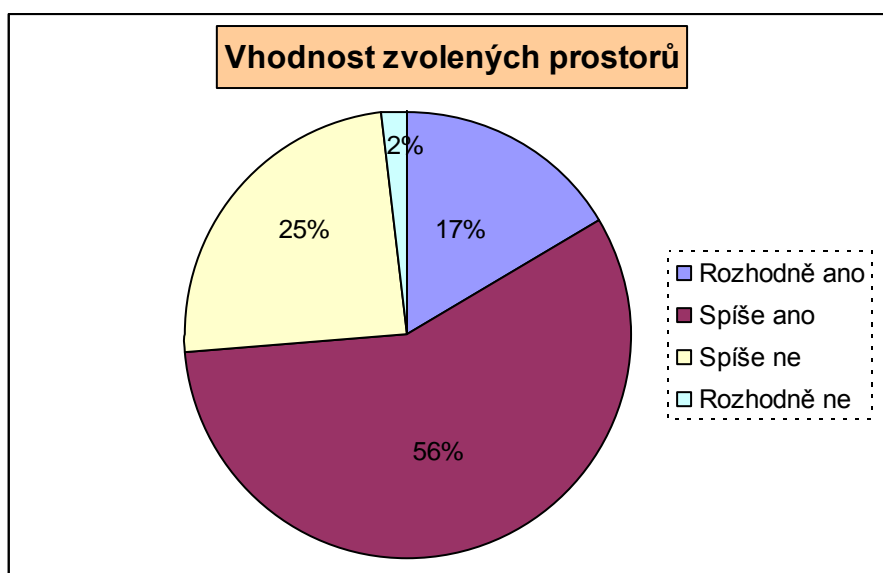
Graf č. 20 - Dosažení cíle vzdělávací akce (zdroj: vlastní)

Smyslem otázky č. 20 bylo zjistit, zda podle názoru respondentů dochází ke splnění stanovených cílů vzdělávacích akcí, s nimiž byli předem seznámeni. Jak z tabulky a grafu jasně vyplývá, 83 (72%) respondentů si myslí, že jsou stanovené cíle vzdělávacích akcí spíše dosaženy. Dále 18 (16%) respondentů má za to, že k naplňování stanovených cílů vzdělávacích akcí spíše nedochází a podle 12 (11%) respondentů jsou stanovené cíle vzdělávacích akcí rozhodně dosaženy. Jeden respondent se domnívá, že stanovené cíle vzdělávací akce nejsou rozhodně plněny.

**Otázka v dotazníku č. 21 - Probíhají jednotlivé vzdělávací akce ve vhodně zvolených prostorách (příjemné prostředí, dobrá technologická vybavenost)?**

|               | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost [%]</b> |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Rozhodně ano  | 19                       | 17                           |
| Spíše ano     | <b>65</b>                | <b>56</b>                    |
| Spíše ne      | 28                       | 25                           |
| Rozhodně ne   | 2                        | 2                            |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>               | <b>100</b>                   |

Tabulka č. 21 - Vhodnost zvolených prostorů (zdroj: vlastní)



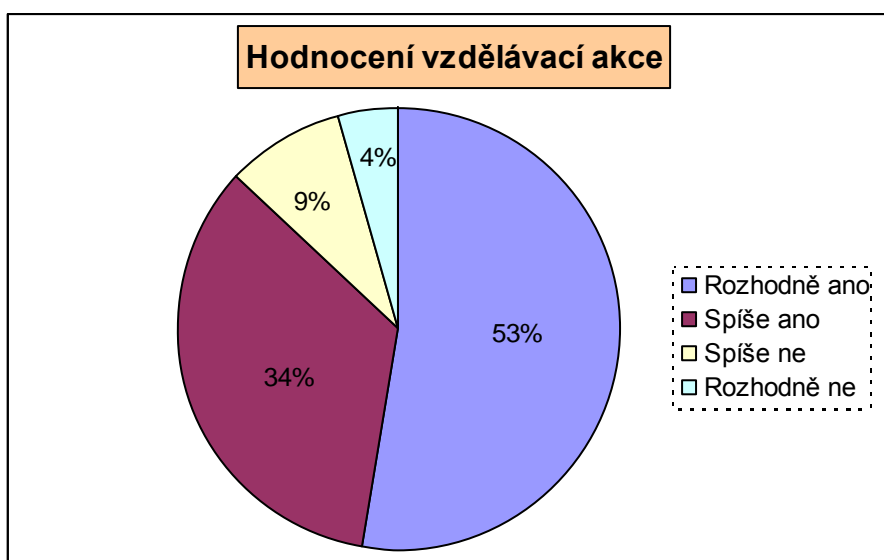
Graf č. 21 - Vhodnost zvolených prostorů (zdroj: vlastní)

Další otázkou jsme prověřovali, zda se vzdělávací akce uskutečňují ve vhodně zvolených prostorách, ve kterých se cítí respondenti příjemně a které jsou dostatečně technologicky vybaveny. Tabulka i graf ukazují, že 65 (56%) dotazovaných si myslí, že se jednotlivé vzdělávací akce spíše uskutečňují ve vhodně zvolených prostorách a 28 (25%) dotazovaných spíše nepovažuje tyto prostory za vhodně zvolené. Zcela pozitivní postoj ke zvoleným prostorům vyjádřilo 19 (17%) respondentů a zcela negativní postoj ke zvoleným prostorům vyjádřili 2 (2%) respondenti.

**Otázka v dotazníku č. 22 - Požaduje vzdělávací instituce po ukončení vzdělávací akce zpětnou vazbu (hodnocení vzdělávací akce formou dotazníku)?**

|               | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost [%]</b> |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Rozhodně ano  | <b>60</b>                | <b>53</b>                    |
| Spíše ano     | 39                       | 34                           |
| Spíše ne      | 10                       | 9                            |
| Rozhodně ne   | 5                        | 4                            |
| <b>Celkem</b> | <b>114</b>               | <b>100</b>                   |

Tabulka č. 22 - Hodnocení vzdělávací akce (zdroj: vlastní)



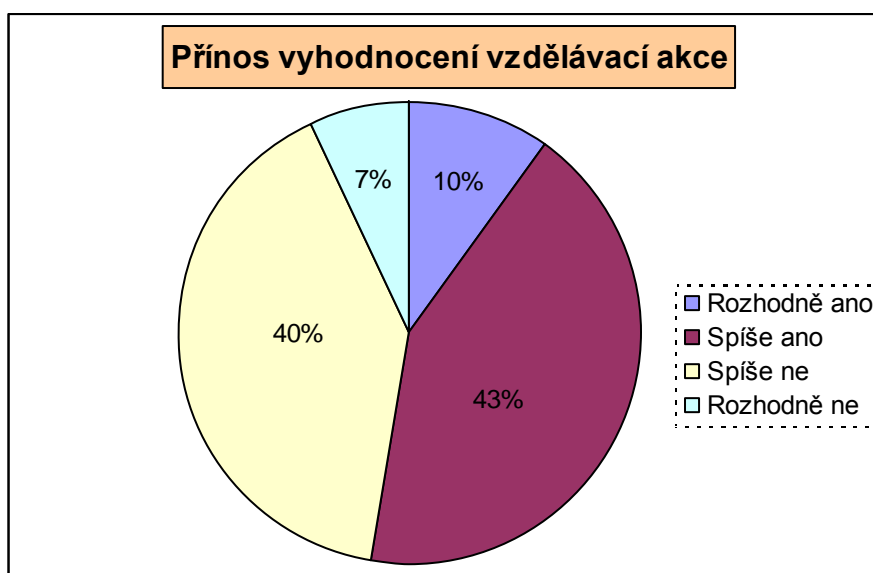
Graf č. 22 - Hodnocení vzdělávací akce (zdroj: vlastní)

Prostřednictvím otázky č. 22 jsme se zabývali zjištěním, zda vzdělávací instituce požaduje od účastníků vzdělávací akce její hodnocení formou dotazníku. Nejvíce, tedy 60 (53%) respondentů uvedlo, že vzdělávací instituce rozhodně požaduje hodnocení vzdělávací akce. Druhá nejpočetnější skupina respondentů v počtu 39 (34%) tvrdila, že vzdělávací instituce spíše požaduje hodnocení vzdělávací akce. Z hodnot uvedených v tabulce a grafu dále vyplývá, že od 10 (9%) respondentů vzdělávací instituce zpětnou vazbu spíše nepožaduje a od 5 (4%) respondentů vzdělávací instituce zpětnou vazbu rozhodně nepožaduje.

**Otázka v dotazníku č. 23 - Pokud ano, vnímáte toto vyhodnocení vzdělávací akce jako přínos (zvýšení kvality, úrovně, efektivity)?**

|               | <b>Absolutní četnost</b> | <b>Relativní četnost [%]</b> |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Rozhodně ano  | 10                       | 10                           |
| Spíše ano     | <b>42</b>                | <b>43</b>                    |
| Spíše ne      | 40                       | 40                           |
| Rozhodně ne   | 7                        | 7                            |
| <b>Celkem</b> | <b>99</b>                | <b>100</b>                   |

Tabulka č. 23 - Přínos vyhodnocení vzdělávací akce (zdroj: vlastní)



Graf č. 23 - Přínos vyhodnocení vzdělávací akce (zdroj: vlastní)

Otázka č. 23 se týkala pouze těch respondentů, kteří na předcházející otázku odpověděli kladným způsobem. Jejím cílem bylo zjistit, zda respondenti vnímají vyhodnocování vzdělávacích akcí jako přínos pro jejich další profesní vzdělávání. Z celkového počtu 99 respondentů, kteří odpovídali na tuto otázku, 42 (43%) spíše vnímá vyhodnocování vzdělávacích akcí jako přínosné, oproti tomu 40 (40%) respondentů spíše nevnímá vyhodnocování vzdělávacích akcí jako přínosné. Dále 10 (10%) respondentů rozhodně spatřuje ve vyhodnocování vzdělávacích akcí zvýšení jejich kvality či úrovně a oproti tomu 7 (7%) respondentů rozhodně nespátřuje ve vyhodnocování vzdělávacích akcí zvýšení jejich kvality či úrovně.

### 6.3 Analýza výzkumných otázek vztahových

Pro testování výzkumných otázek vztahových jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát, který určuje, zda mezi dvěma danými jevy je nebo není souvislost. Postupovali jsme podle metodologie, kterou uvádí Miroslav Chráska (2007, s. 76-82).

#### **VO4 - Jaká je souvislost mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy. Nulová hypotéza znamená předpoklad, že mezi dvěma sledovanými jevy není souvislost. Alternativní hypotéza označuje naopak předpoklad, že mezi dvěma sledovanými jevy je souvislost.

***H<sub>01</sub>: Mezi věkem sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.***

***H<sub>A1</sub>: Mezi věkem sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.***

Výsledky získané dotazníkovým šetřením jsme nejdříve zapsali do tzv. kontingenční tabulky. Čísla v tabulce (bez závorek) vyjadřují četnosti sociálních pracovníků, kteří odpověděli určitým způsobem na první otázku a zároveň určitým způsobem na druhou otázku. Dále jsme vypočítali očekávané četnosti O pro každé pole kontingenční tabulky, které jsou uvedeny v závorkách. Očekávanou četnost pro příslušné pole kontingenční tabulky jsme vypočítali vynásobením vždy odpovídajících marginálních četností v tabulce a poté jsme tento součin vydělili celkovou četností. Marginální četností se rozumí součty četností v řádcích a sloupcích tabulky.

Test nezávislosti chí-kvadrát bychom nemohli použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1. Abychom tedy splnili podmínky nutných pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát, odvodili jsme dvě kategorie nominálních proměnných, a to „spokojen(a)“ jako součet odpovědí „velmi spokojen(a) - spíše spokojen(a)“ a „nespokojen(a)“ jako součet odpovědí „spíše nespokojen(a)- zcela nespokojen(a).“

| Věk respondentů | Spokojen(a)<br>P(O) | Nespokojen(a)<br>P(O) | Σ          |
|-----------------|---------------------|-----------------------|------------|
| Do 30 let       | 23 (19,5)           | 16 (19,5)             | 39         |
| 31-40 let       | 14 (16,5)           | 19 (16,5)             | 33         |
| 41-50 let       | 15 (12,5)           | 10 (12,5)             | 25         |
| 51 a více let   | 5 (8,5)             | 12 (8,5)              | 17         |
| <b>Σ</b>        | <b>57</b>           | <b>57</b>             | <b>114</b> |

Tabulka č. 24 - Kontingenční tabulka četností č. 1 (zdroj: vlastní)

Dále jsme vypočetli testovací kritérium  $\chi^2$  jako součet hodnot  $\frac{(P-O)^2}{O}$  pro všechna pole kontingenční tabulky.

| Věk respondentů | Spokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | Nespokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | Σ          |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------------|------------|
| Do 30 let       | 0,63                               | 0,63                                 | 1,26       |
| 31-40 let       | 0,38                               | 0,38                                 | 0,76       |
| 41-50 let       | 0,5                                | 0,5                                  | 1          |
| 51 a více let   | 1,44                               | 1,44                                 | 2,88       |
| <b>Σ</b>        | <b>2,95</b>                        | <b>2,95</b>                          | <b>5,9</b> |

Tabulka č. 25 - Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria  $\chi^2$  č. 1

Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$  je zapotřebí určit počet stupňů volnosti tabulky podle vztahu  $f=(r-1).(s-1)$ , kde  $r$  označuje počet řádků kontingenční tabulky a  $s$  počet sloupců kontingenční tabulky. V našem případě vyšlo pro tabulku o čtyřech řádcích a dvou sloupcích počet stupňů volnosti 3. Testování jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě vypočítaného počtu stupňů volnosti a zvolené hladině významnosti jsme ve statistické tabulce našli kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2_{0,05(3)}=7,815$ . Vypočítanou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2=5,9$  jsme porovnali s hodnotou kritickou. Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota uvedená

ve statistické tabulce, a tudíž není možné odmítnout nulovou hypotézu a zamítáme věcnou hypotézu:  $H_1$ : *Sociální pracovníci ve věku 41 a více let jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.* To znamená, že mezi věkem sociálních pracovníků a spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

#### **VO5 - Jaká je souvislost mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

Použitím testu nezávislosti chí-kvadrát jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát a ověření věcné hypotézy jsme formulovali následující nulovou a alternativní hypotézu:

$H_{02}$ : *Mezi dosaženým stupněm vzdělání sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.*

$H_{A2}$ : *Mezi dosaženým stupněm vzdělání sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.*

| <b>Dosažené vzdělání respondentů</b> | <b>Spokojen(a)<br/>P(O)</b> | <b>Nespokojen(a)<br/>P(O)</b> | <b><math>\Sigma</math></b> |
|--------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Středoškolské                        | 7 (7,5)                     | 8 (7,5)                       | 15                         |
| Vyšší odborné                        | 18 (11,5)                   | 5 (11,5)                      | 23                         |
| Bakalářské                           | 18 (19,5)                   | 21 (19,5)                     | 39                         |
| Magisterské                          | 14 (18,5)                   | 23 (18,5)                     | 37                         |
| <b><math>\Sigma</math></b>           | <b>57</b>                   | <b>57</b>                     | <b>114</b>                 |

Tabulka č. 26 - Kontingenční tabulka četností č. 2 (zdroj: vlastní)

| Dosažené vzdělání respondentů | Spokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | Nespokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | $\Sigma$    |
|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Středoškolské                 | 0,03                               | 0,03                                 | 0,06        |
| Vyšší odborné                 | 3,7                                | 3,7                                  | 7,4         |
| Bakalářské                    | 0,12                               | 0,12                                 | 0,24        |
| Magisterské                   | 1,09                               | 1,09                                 | 2,18        |
| $\Sigma$                      | 4,94                               | 4,94                                 | <b>9,88</b> |

Tabulka č. 27 - Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria  $\chi^2$  č. 2

K následujícímu testování jsme zvolili hladinu významnosti 0,05 a vypočetli počet stupňů volnosti  $f=3$ . Na základě zvolené hladině významnosti a vypočítaného počtu stupňů volnosti jsme ve statistické tabulce našli kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Vypočítanou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2=9,88$  jsme porovnali s kritickou hodnotou. Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota uvedená ve statistické tabulce. Proto odmítáme nulovou hypotézu a konstatujeme, že mezi dosaženým vzděláváním sociálních pracovníků a spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí byla prokázána statisticky významná souvislost. Na základě provedeného výzkumu můžeme tedy potvrdit hypotézu ***H<sub>2</sub>: Sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.***

#### **VO6 - Jaká je souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát začíná opět formulováním nulové a alternativní hypotézy:

***H<sub>03</sub>: Mezi délkou praxe sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí není souvislost.***



$H_{A3}$ : Mezi délkou praxe sociálních pracovníků a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí je souvislost.

| Délka praxe respondentů | Spokojen(a)<br>P(O) | Nespokojen(a)<br>P(O) | $\Sigma$   |
|-------------------------|---------------------|-----------------------|------------|
| Méně než 2 roky         | 19 (16)             | 13 (16)               | 32         |
| 2-5 let                 | 18 (15,5)           | 13 (15,5)             | 31         |
| 6-10 let                | 9 (12)              | 15 (12)               | 24         |
| 11 a více let           | 11 (13,5)           | 16 (13,5)             | 27         |
| $\Sigma$                | <b>57</b>           | <b>57</b>             | <b>114</b> |

Tabulka č. 28 - Kontingenční tabulka četností č. 3 (zdroj: vlastní)

| Délka praxe respondentů | Spokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | Nespokojen(a)<br>$\frac{(P-O)^2}{O}$ | $\Sigma$    |
|-------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Méně než 2 roky         | 0,56                               | 0,56                                 | 1,12        |
| 2-5 let                 | 0,40                               | 0,40                                 | 0,80        |
| 6-10 let                | 0,75                               | 0,75                                 | 1,5         |
| 11 a více let           | 0,46                               | 0,46                                 | 0,92        |
| $\Sigma$                | 2,17                               | 2,17                                 | <b>4,34</b> |

Tabulka č. 29 - Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria  $\chi^2$  č. 3

Pro poslední testování jsme zvolili hladinu významnosti 0,05 a vypočetli počet stupňů volnosti  $f=3$ . Na základě zvolené hladiny významnosti a vypočítaného počtu stupňů volnosti jsme ve statistické tabulce našli kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Vypočítanou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2=4,34$  jsme porovnali s kritickou hodnotou. Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota uvedená ve statistické tabulce, a proto přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme věcnou hypotézu  $H_3$ : *Sociální pracovníci s délkou praxe do 5 let jsou více spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků.* Z toho plyne, že mezi dél-

kou praxe sociálních pracovníků a spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

## 7 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na další profesní vzdělávání. Tohoto cíle jsme chtěli dosáhnout pomocí následujících dílčích cílů:

**Dílčí cíl 1 - Zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci na činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání.**

K tomuto cíli jsme vymezili dílčí výzkumnou otázku **VO1 - Jaká je činnost ÚP ČR v oblasti dalšího profesního vzdělávání z pohledu sociálních pracovníků?**

První analyzovanou položkou této části byla informovanost dotazovaných sociálních pracovníků o možnostech dalšího profesního vzdělávání. Na základě informací poskytnutých od vedoucích pracovníků či personalistů se sociální pracovníci rozhodují, kterých vzdělávacích akcí by se chtěli účastnit. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina dotazovaných sociálních pracovníků (84%) hodnotí informovanost o aktuální nabídce vzdělávacích akcí kladně. K negativnímu hodnocení se přiklonilo 45% sociálních pracovníků, když byli dotazováni, zda je jim ponechána možnost výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení. Tito sociální pracovníci se musí spolehnout na výběr vhodné vzdělávací akce od svého nadřízeného pracovníka a nemohou si vybrat takovou vzdělávací akci, která jim bude vyhovovat také s ohledem na její obsahovou strukturu, zvolenou metodu vzdělávání či kvalitu lektora. Máme za to, že možnost podílet se na výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení je důležitá z pohledu každého zaměstnance a může také ovlivnit jeho následný zájem vzdělávat se pro svoji profesi více než je nutné. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 30% dotazovaných nemá zájem se vzdělávat nad rámec povinného vzdělávání 24 hodin/rok, přestože je tato možnost nabízena 57% dotazovaným sociálním pracovníkům. Je třeba mít na mysli také to, že ochota zaměstnance dále se profesně vzdělávat ovlivňuje efektivitu tohoto vzdělávání. Dále podle názoru 63% dotazovaných sociálních pracovníků nedochází ke zjištění úrovně znalostí a dovedností potřebných pro výkon jejich profese a následnému využití těchto informací při jejich vysílání na jednotlivé vzdělávací akce. Přístup organizace k dalšímu profesnímu vzdělávání se zřejmě projevil v hodnocení efektivitu současného systému vzdělávání, který 42 % dotazovaných sociálních pracovníků nehodnotilo kladně.

**Dílčí cíl 2 - Zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na nabídku vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem.**

K tomuto cíli jsme stanovili výzkumnou otázku **VO2 - Jaká je nabídka vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?**

Analýza získaných dat ukázala, že přesně polovina dotazovaných sociálních pracovníků (50%) je nespokojena s pestrostí nabídky témat vzdělávacích akcí poskytovaných ÚP. Tito sociální pracovníci vyjádřili názor, že postrádají takovou nabídku vzdělávacích akcí, která by uspokojila všechny jejich vzdělávací potřeby. Sociální pracovníci tak musí vzdělávací akce, které jim chybí a nejsou v nabídce zaměstnavatele absolvovat v době svého osobního volna a na své vlastní náklady. Nicméně ani odpovědi na otázku, zda nabídka vzdělávacích akcí odpovídá aktuálním potřebám praxe dotazovaných sociálních pracovníků, nebyly příliš uspokojivé. Necelá polovina dotazovaných (48%) je názoru, že tato nabídka současným potřebám jejich praxe neodpovídá a dostatečně pružně nereaguje na aktuální situaci na ÚP. Tato skutečnost může být dána tím, že zákony, vyhlášky a metodiky, podle kterých sociální pracovníci při své práci postupují, se často mění a novelizují a sociální pracovníci nejsou připravováni na tyto legislativní změny v dostatečném předstihu, ale až v době, kdy tyto změny nastaly. Jedinou možností k odstranění tohoto problému se tak pro sociální pracovníky stává samostudium. I přes tyto námi zjištěné nedostatky 83% dotazovaných sociálních pracovníků uznalo, že znalosti a dovednosti získané účastí na vzdělávacích akcích jsou vzhledem k jejich pracovnímu zařazení pro ně přínosné a 84% dotazovaných tyto znalosti a dovednosti uplatňuje při své práci. Závěrem lze konstatovat, že zjištěný nedostatek vzdělávacích aktivit uspokojující vzdělávací a rozvojové potřeby sociálních pracovníků může nepříznivě působit na jejich motivaci dále se profesně vzdělávat.

**Dílčí cíl 3 - Zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci ÚP na kvalitu vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem.**

K tomuto cíli jsme vymezili výzkumnou otázku **VO3 - Jaká je kvalita vzdělávacích akcí z pohledu sociálních pracovníků ÚP?**

Na základě dotazníkového šetření můžeme říci, že většina sociálních pracovníků (87%) je spokojena s úrovní absolvovaných vzdělávacích akcí. Úroveň a úspěch celé vzdělávací akce závisí v nemalé míře na kvalitě jejího lektora, jehož úloha je nenahraditelná. Jsme tak rádi, že většina sociálních pracovníků (89%) hodnotí výkon lektorů vzdělávacích akcí

kladně. Jedním z úkolů lektora je připravit k určité vzdělávací akci pokladové studijní materiály. Z dat v tabulce a grafu lze vyvodit, že pro většinu dotazovaných sociálních pracovníků jsou studijní materiály na jednotlivých vzdělávacích akcích dostatečně kvalitní. Nemůžeme však opomenout, že 21% sociálních pracovníků tento názor nesdílí a uvítalo by více vypracované podkladové materiály jako základní pomůcku při jejich dalším profesním vzdělávání. Ve většině případů sociální pracovníci vyjádřili také svoji spokojenost s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí, avšak podle názoru 20 % sociálních pracovníků vzdělávací akce neobsahují oblasti daného tématu, kterým by se chtěli věnovat. Kvalita vzdělávacích akcí může být také ovlivněna zvolenými metodami, které lektori při své práci používají. Nejčastěji používané metody při vzdělávání sociálních pracovníků ÚP jsou přednáška a přednáška s diskuzí. Většině sociálních pracovníků zvolená metoda vzdělávání vyhovuje. Podle 20 % sociálních pracovníků by být mohla současná metoda vzdělávání zdokonalena, popř. by mohla být do vzdělávacího procesu zavedena jiná metoda vzdělávání, jejímž prostřednictvím dochází k naplňování cílů vzdělávacích akcí. Příznivým zjištěním také je, že podle názoru většiny sociálních pracovníků (83%) dochází k plnění cílů vzdělávacích akcí, které absolvují. Kvalitu vzdělávacích akcí jsme dále ověřovali v souvislosti se zvolenými prostory, ve kterých jsou pořádány. Zjistili jsme, že pro většinu dotazovaných sociálních pracovníků je prostředí příjemné s dostatečnou technologickou vybaveností. Je zde rovněž 27 % sociálních pracovníků, kteří vyjádřili negativní postoj ke zvoleným prostorům. Tato skutečnost může být dána také tím, že jednotlivé vzdělávací akce neprobíhají v místě výkonu zaměstnání a sociální pracovníci musí za vzděláváním dojíždět. Za velmi pozitivní považujeme zjištění, že není opomíjena nejdůležitější část vzdělávacího cyklu a téměř vždy (v 87%) dochází k ukončení vzdělávacích akcí vyhodnocením jejími účastníky. Překvapující je ale pro nás zjištění, že 47% sociálních pracovníků nevidí ve vyhodnocování vzdělávacích akcí přínos, který by se projevil ve zvýšení jejich kvality, úrovně nebo efektivity. Informace poskytnuté v dotazníku pro hodnocení vzdělávací akce nejsou podle sociálních pracovníků využity pro plánování dalšího vzdělávání. Tato skutečnost se může dále projevit v poklesu důvěry, kterou sociální pracovníci do hodnocení vzdělávacích akcí vkládali.

**Dílčí cíl 4 - Zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí.**

K tomuto cíli jsme vymezili výzkumnou otázku **VO4 - Jaká je souvislost mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

Na základě analýzy získaných dat a za pomoci statistických výpočtů jsme zjistili, že mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí nebyl prokázán statisticky významný vztah. Nebylo potvrzeno, že sociální pracovníci ve věku 41 a více let jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků. Můžeme proto konstatovat, že všechny věkové kategorie sociálních pracovníků jsou si schopny vybrat z nabídky vzdělávání. V praxi jsme se setkali spíše s opačnou zkušeností, kdy starší zaměstnanci zaujímali k nabízeným tématům negativní postoj a považovali je za zbytečné a ztrátu času.

**Dílčí cíl 5 - Zjistit, zda existuje souvislost mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí.**

K tomuto cíli jsme vymezili výzkumnou otázku **VO5 - Jaká je souvislost mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

V případě ověřování souvislosti mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí jsme analýzou získaných dat zjistili, že byl prokázán statisticky významný vztah. Na základě výzkumu bylo potvrzeno, že sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou méně spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny sociálních pracovníků. Zjistili jsme, že nabídka témat vzdělávacích akcí není pro sociální pracovníky s vysokoškolským vzděláním dostatečně pestrá a široká. Podle nás to může být dáno tím, že sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním získali studiem více potřebných znalostí a mají tak širší rozhled ve svém oboru.

**Dílčí cíl 6 - Zjistit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí.**

K tomuto cíli jsme vymezili výzkumnou otázku **VO6 - Jaká je souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí?**

V případě dalšího ověřování, zda existuje souvislost mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí, nebyl prokázán statisticky významný vztah. Analýzou statistických výpočtů nebylo potvrzeno, že sociální pracovníci s délkou praxe do 5 let jsou více spokojeni s nabídkou vzdělávacích akcí než ostatní skupiny

ny sociálních pracovníků. Na základě tohoto faktu můžeme říci, že ÚP poskytuje takovou nabídku vzdělávacích akcí, ze které si mohou vybrat všichni sociální pracovníci s rozdílnou délkou jejich vykonávané praxe. Osobně jsme naopak mohli sledovat, že mnozí zaměstnanci s dlouholetou praxí pokládali nabídku vzdělávacích akcí spíše za nedostatečnou a nezajímavou.

## 8 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou názory sociálních pracovníků ÚP na další profesní vzdělávání, a to na výkon ÚP v oblasti vzdělávání, na nabídku vzdělávacích akcí a jejich kvalitu. Zaměřili jsme se také na zjištění, zda existuje souvislost mezi věkem sociálních pracovníků, dosaženým vzděláním, délkou jejich praxe a spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí.

Názory sociálních pracovníků na činnost ÚP v oblasti dalšího profesního vzdělávání hodnotíme jako uspokojivé. Většina dotazovaných sociálních pracovníků se cítí dostatečně informována o aktuální nabídce vzdělávacích akcí. Naproti tomu více než polovina dotazovaných sociálních pracovníků nemá možnost se podílet na výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení. Doporučujeme, aby ÚP umožnil sociálním pracovníkům vybrat si z nabídky vzdělávacích akcí dle jejich vlastního uvážení. Samozřejmě základní podmínkou by bylo, že sociální pracovníci by mohli absolvovat pouze omezený počet takto zvolených vzdělávacích akcí. Jsme si vědomi, že výběr vzdělávacích akcí nemůže být jednostranně ponechán pouze na samotných zaměstnancích. Je třeba zabezpečit nejen individuální potřeby zaměstnanců, ale i vzdělávací a rozvojové potřeby dle zájmů organizace. Na další vzdělávací akce by proto rozdělovali sociální pracovníky jejich nejbližší nadřízení, tak aby byly zabezpečeny také potřeby organizace. V neoptimálnějších případech by výběr vzdělávacích akcí mohl být postaven na vzájemné dohodě zaměstnance a jeho nadřízeného se zvážením vzdělávacích potřeb zaměstnance a možného přínosu vzdělávací akce při výkonu jeho práce. Nadřízený pracovník by takto vedl své podřízené při jejich rozhodování a výběru vhodného tématu vzdělávací akce. Překvapující zjištění pro nás bylo, že bezmála polovině dotazovaných sociálních pracovníků není umožněno vzdělávat se nad rámec povinného vzdělávání v rozsahu 24 hodin/rok. Tato skutečnost je zřejmě zapříčiněna nedostatkem finančních prostředků určeného na vzdělávání zaměstnanců ÚP. Přesto bychom doporučili, aby tato možnost nadlimitního vzdělávání byla rozdělena mezi sociální pracovníky na všech pracovištích ÚP ve stejné míře a nebyla nabízena pouze na některých pracovištích. Dále pak by záleželo jen na sociálních pracovnících, zda příležitost profesně se vzdělávat více než ukládá zákon využijí. Tato opatření, která by zajistila sociálním pracovníkům možnost výběru vzdělávací akce dle vlastního zájmu a dostupnost vzdělávání všem sociálním pracovníkům ve stejné míře, by se mohla příznivě projevit v příštím hodnocení efektiv-



vity systému profesního vzdělávání, který téměř polovina dotazovaných sociálních pracovníků nehodnotila kladně.

Jak výzkum ukázal, názory sociálních pracovníků na nabídku vzdělávacích akcí nejsou příliš mnoho pozitivní. Polovina dotazovaných sociálních pracovníků není spokojena s pestrostí nabídky témat vzdělávacích akcí a necelá polovina dotazovaných sociálních pracovníků se domnívá, že tato nabídka neodpovídá současným potřebám jejich praxe. V této oblasti doporučujeme na základě analýzy vzdělávacích potřeb zajistit větší propracovanost a obsáhlost nabídky vzdělávacích akcí a zabezpečit, aby vzdělávací akce byly aktuální a refletovaly veškeré legislativní změny. Navrhujeme, aby vzdělávací střediska ÚP v co nejkratším možném termínu naplánovala a zrealizovala potřebnou vzdělávací akci, která by zaměstnance seznámila s novou legislativní změnou před zavedením do praxe. Podle interního předpisu ÚP je možné operativně zrealizovat i další aktuálně potřebné vzdělávací akce. K využití této možnosti však nedochází dle názoru sociálních pracovníků dostatečně rychle. K tomuto účelu doporučujeme vytvořit také závazný interní předpis, který by se zaměřoval na postup vzdělávání zaměstnanců v případě legislativních změn. Zajímavým úkazem je, že přes uvedené nedostatky většina dotazovaných sociálních pracovníků hodnotila absolvované vzdělávací akce vzhledem k jejich pracovnímu zařazení za přínosné a daří se jim získané znalosti a dovednosti převést do vykonávané praxe.

Výzkum prokázal, že kvalita vzdělávacích akcí dle názoru sociálních pracovníků je na dobré úrovni. Většina sociálních pracovníků je spokojena s úrovní vzdělávacích akcí, které absolvovali. Téměř všichni sociální pracovníci hodnotí velmi pozitivně odbornou úroveň lektorů vzdělávacích akcí. Zjištěna byla spokojenost většiny dotazovaných sociálních pracovníků s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí. Pro sociální pracovníky, kteří nehodnotili kladně obsahovou stránku vzdělávání, by jistým zdokonalením mohla být možnost předem navrhnout k určité vzdělávací akci oblasti, kterým by se konkrétně chtěli věnovat. Pro zajištění kvalitní přípravy lektora by sociální pracovníci činili tyto návrhy v dostatečném předstihu před zahájením vzdělávací akce. Prostřednictvím dotazníkového šetření většina sociálních pracovníků vyslovila také spokojenost s podkladovými studijními materiály, zvolenou metodou výuky a prostory určenými ke vzdělávání. Nespokojenost byla vyjádřena jen v malé míře. Dále dle vyjádření většiny sociálních pracovníků dochází k plnění stanovených cílů vzdělávacích akcí, kterých se účastnili. Velmi příznivé je zjištění, že není opomíjena nejdůležitější část vzdělávacího cyklu a po ukončení vzdělávací akce jsou téměř

všichni sociální pracovníci požádání o její hodnocení formou dotazníku. Nejslabší článek představuje skutečnost, že téměř polovina sociálních pracovníků nevnímá hodnocení vzdělávacích akcí jako přínosné. Podle jejich názoru se hodnocení neprojevuje ve zvýšení úrovně či kvality vzdělávacích akcí. Tento stav může být zapříčiněn nevhodně konstruovanými dotazníky pro hodnocení vzdělávacích akcí nebo dotazníky, které se v čase nemění a sociální pracovníci je vyplňují rutinně pro splnění své povinnosti. Následně pak tyto dotazníky mají nízkou vypovídající hodnotu a nemohou být spolehlivým ukazatelem účinnosti a spokojenosti sociálních pracovníků se vzdělávací akcí. Nedochozí k efektivnímu zjištění pozitivních a negativních stránek vzdělávací akce, které by měly být využity při dalším plánování profesního vzdělávání. Navrhujeme proto obměnit hodnotící dotazníky tak, aby sociální pracovníky více přiměly k novému zamyšlení při posuzování dané vzdělávací akce. Tímto způsobem by mohly být získány nové informace pro další rozvoj vzdělávacího procesu a provedení změn ve vzdělávacím systému.

V další části výzkumu jsme prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát analyzovali vzájemné vztahy mezi závisle a nezávisle proměnnými. První jsme zkoumali vztah mezi věkem sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Na základě výpočtu bylo zjištěno, že nabídka vzdělávání je dostatečně pestrá pro všechny věkové skupiny sociálních pracovníků.

Dále bylo analyzováno, zda existuje vztah mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Pomocí výpočtu chí-kvadrátu byl tento vztah prokázán. Zjistili jsme, že sociální pracovníci s vysokoškolským vzděláním vyžadují širší nabídku témat vzdělávacích akcí oproti svým kolegům s nižším vzděláním. Vzhledem k této skutečnosti bychom organizaci doporučili na základě analýzy vzdělávacích potřeb rozšířit nabídku vzdělávání, popřípadě také aktualizovat obsah stávajících vzdělávacích modulů, které by reflektovaly i úroveň dosaženého vzdělání sociálních pracovníků. Tímto by byly zohledněny větší vzdělávací a rozvojové potřeby sociálních pracovníků s vysokoškolským vzděláním na další profesní vzdělávání s cílem zvýšení jejich kvalifikační úrovně.

Posledním výpočtem závislosti jsme zjišťovali vztah mezi délkou praxe sociálních pracovníků ÚP a jejich spokojeností s nabídkou vzdělávacích akcí. Z výsledku zkoumání, který vztah mezi proměnnými nepotvrdil, vyplývá, že sociální pracovníci s rozdílnou délkou praxe si jsou schopni vybrat z nabídky vzdělávacích akcí poskytovaných organizací.

Konečným výsledkem zkoumání je, že další profesní vzdělávání sociálních pracovníků ÚP je dle jejich názoru na celkem dobré úrovni, ale v každé ze zkoumaných oblastí se vyskytují určité nedostatky, které je třeba odstranit. Proto naší snahou také bylo vytvořit doporučení pro zaměstnavatele respektující názory a postoje sociálních pracovníků, kteří se účastnili dotazníkového šetření.

## ZÁVĚR

Cílem předkládané diplomové práce bylo zmapovat a analyzovat další profesní vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce. Podnětem, pro vznik diplomové práce, byla osobní zkušenost s negativními názory některých kolegů sociálních pracovníků na jejich další profesní vzdělávání. Chtěli jsme ověřit, zda jsou jejich názory pouze ojedinělými případy, nebo zda je vzdělávání v organizaci skutečně neefektivní a neúčinné.

V teoretické části práce jsme zaměřili naši pozornost na problematiku celoživotního vzdělávání, profesního vzdělávání a představili jsme kompletní cyklus systematického vzdělávání pracovníků v organizaci. Následně jsme se zabývali oblastí vzdělávání sociálních pracovníků, konkrétně pak systémem vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce. Při vymezení teoretických konceptů významných především z hlediska naplnění cíle práce jsme vycházeli z různých zdrojů odborné literatury.

V empirické části práce jsme si stanovili za cíl zjistit, jaké názory mají sociální pracovníci úřadu práce na jejich další profesní vzdělávání, především s ohledem na činnost organizace v oblasti vzdělávání, nabídku vzdělávacích akcí a jejich kvalitu. Vycházeli jsme přímo ze zkušeností sociálních pracovníků, kteří měli k současnému systému vzdělávání nejbližší a mohli podat relevantní informace. Dalším naším cílem bylo také ověření hypotéz na základě statistického testu významnosti chí-kvadrát.

Zvolením výzkumných otázek, které jsme položili prostřednictvím dotazníkovému šetření, byly plánované cíle dosaženy a naplněny. Podařilo se nám odhalit některá problémová místa, identifikovat představy sociálních pracovníků a otevřít další možnosti, jak přistupovat k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání, které je nezbytné pro kvalitní výkon této náročné profese. Z popsanych skutečností je zřejmé, že sociální pracovníci hodnotí vytvořený systém vzdělávání na poměrně dobré úrovni. Objevili se ale i oblasti, kde by sociální pracovníci uvítali změny. Většina sociálních pracovníků by se ráda podílela na výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení. Někteří dotazovaní sociální pracovníci by přivítali, kdyby jim byla poskytnuta možnost vzdělávat se i nad rámec povinného vzdělávání. Sociální pracovníci, především s vysokoškolským vzděláním, by rozšířili nabídku vzdělávacích akcí o témata, která postrádají. Současně by tuto nabídku obohatili i o témata, která by reagovala na jejich aktuální potřeby ve vykonávané praxi. Dalším významným výsledkem zkoumání bylo, že mezi dosaženým vzděláním sociálních pracovníků a spokojeností

s nabídkou vzdělávacích akcí existuje souvislost, kterou je třeba respektovat při vytváření a plánování dalšího profesního vzdělávání.

Výsledky výzkumu nám poukázaly, že při vzdělávání sociálních pracovníků je stále co zlepšovat, a proto může předkládaná práce přivést zaměstnavatele k určitému zamyšlení, jak zkvalitnit a zefektivnit vzdělávací systém, který by poskytl sociálním pracovníkům více znalostí a dovedností využitelných při výkonu jejich profese.

Téma vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce není zcela určitě vyčerpané a nabízí mnoho dalších možností pro další zkoumání. Na výsledky uvedené v této diplomové práci je možné navázat dalším výzkumem a zaměřit se především na oblast identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků. Účelné by bylo také připravit výzkum, který by se orientoval na zjištění úrovně vnitřní a vnější motivace sociálních pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Vyd.10. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [2] BARTÁK, Jan, 2003. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-158-1.
- [3] BARTÁK, Jan, 2007a. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-34-1.
- [4] BARTÁK, Jan, 2007b. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing. ISBN 978-80-86851-68-6.
- [5] BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2914-5.
- [6] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky 2*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1356-6.
- [7] BENEŠ, Milan, 2008. *Anragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [8] BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT, 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu..* Praha: Grada. ISBN 80-7169-459-2.
- [9] BOČKOVÁ, Věra, 2000. *Celoživotní vzdělávání- výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0155-X.
- [10] BOČKOVÁ, Věra, 2002. *Vzdělávání- průvodní jev života*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0441-9.
- [11] BRDEK, Miroslav a Helena VÝCHOVÁ, 2004. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI. ISBN 80-86395-96-0.
- [12] HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.
- [13] HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.

- [14] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-1369-4.
- [15] KALNICKÝ, Juraj, 2007. *Systémová andragogika*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-489-1.
- [26] KALNICKÝ, Juraj, Jana UHLAŘOVÁ a Miroslava HAPLOVÁ, 2012. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-323-9.
- [17] KALOUS, Jaroslav, 1997 cit. podle VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-46-4.
- [18] KOUBEK, Josef, 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Vyd. 4. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- [19] KREBS, Vojtěch a kol, 2002. *Sociální politika*. Praha: Aspi. ISBN 80-7357-276-1.
- [20] KREJČÍKOVÁ, Jana, 2007. *Vzdělávání pracovníků v sociálních službách*. In: *Zdravotnický a sociální pracovník v praxi*. Praha: Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví. ISBN 978-80-87023-04-4.
- [21] MALACH, Josef a Bedřich ZAPLETAL, 2005. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-043-2.
- [22] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [23] MUŽÍK, Jaroslav, 2000. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex. ISBN 80-85963-93-0.
- [24] MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [25] MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-738-4.

- [26] NOVOTNÝ, Petr, 2008. Profesionální vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada, ed. a Ladislav RABUŠIC, ed.: *Učíme se celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [27] NOVOTNÝ, Petr, 2009. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5116-4.
- [28] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Výkladový slovník-lidské zdroje*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- [29] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [30] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [31] PRUSÁKOVÁ, Viera, 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: IVS. ISBN 80-968308-2-1.
- [32] PRUSÁKOVÁ, Viera, 2004. Systém práce s cieľovými skupinami z andragogického hľadiska. In: MACHALOVÁ, Mária, ed. a Viera PRUSÁKOVÁ, ed.: *Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých: zborník z konferencie Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. Bratislava, 5.-6. apríla 2001*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN: 80-89142-04-4.
- [33] PRUSÁKOVÁ, Viera, 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
- [34] PTÁČKOVÁ, Lucie, 2005. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 80-7040-817-0.
- [35] RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC a Klára ŠEĐOVÁ, 2008. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada, ed. a Ladislav RABUŠIC, ed.: *Učíme se celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [36] SOKOL, Radek a TREFILOVÁ Věra, 2008. *Sociální pracovník v rezidenčních zařízeních sociálních služeb*. Praha: Aspi. ISBN 978-80-7357-516-4.



- [37] STRIEŽENEC, Štefan, 1996. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: vydavatelstvo AD. ISBN 80-967589-0-X.
- [38] STÝBLO, Jiří, 2003. *Personální řízení v malých a středních podnicích*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-097- X .
- [39] ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [40] ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze. ISBN 978-80-213-2001-7.
- [41] TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- [42] TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA, 2013. Význam a rozvoj dalšího profesního vzdělávání. In: VETEŠKA, Jaroslav. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.
- [43] VETEŠKA, Jaroslav, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.
- [44] VETEŠKA, Jaroslav, 2011. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.
- [45] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-847-1770-8.
- [46] VLČEK, Robert, 2008. *Sociální pracovník a právo*. Ostrava: Knižní expres. ISBN 978-80-7347-030-2.
- [47] VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.

- [48] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-46-4.
- [49] ZLÁMAL, Jiří, 2009. *Praktická didaktika*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 78-80-86708-88-1.

#### LEGISLATIVA A VNITŘNÍ PŘEDPISY

- [50] ČESKO. Zákon č. 108/2006 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, částka 37. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.
- [51] ČESKO. Zákon č. 73/2011 ze dne 9. února 2011 o Úřadu práce České republiky a o změně souvisejících zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2011, částka 29. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-73>.
- [52] Pravidla vzdělávání zaměstnanců ve veřejné správě. Příloha k usnesení vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542. Praha: Vláda České republiky, 2005.
- [53] Směrnice generální ředitelky č. 20/2013. Vzdělávání zaměstnanců Úřadu práce ČR. Praha: Úřad práce ČR, 2013.

#### PERIODIKA

- [54] HANUŠ, Petr. Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2007, č. 1, s. 5. ISSN 1213-6204.

#### ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- [55] MANDÍKOVÁ, Miroslava a Zdeněk PALÁN. *Strategie a politika celoživotního vzdělávání v ČR- kritický benchmarking*. [online]. [cit. 2014-11-30] Dostupné z: <http://www.topregion.cz?articleId=4916>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|       |                     |
|-------|---------------------|
| Apod. | A podobně           |
| Aj.   | A jiné              |
| Č.    | Číslo               |
| ČR    | Česká republika     |
| EU    | Evropská unie       |
| Např. | Například           |
| S.    | Strana              |
| Sb.   | Sbírka              |
| SR.   | Slovenská republika |
| ÚP    | Úřad práce          |

**SEZNAM TABULEK**

|  |    |
|--|----|
| Tabulka č. 1 - Respondenti podle věku.....                     | 69 |
| Tabulka č. 2 - Respondenti podle vzdělání.....                 | 70 |
| Tabulka č. 3 - Respondenti podle délky praxe.....              | 71 |
| Tabulka č. 4 - Hodnocení možnosti vzdělávání.....              | 72 |
| Tabulka č. 5 - Informovanost o možnostech vzdělávání.....      | 74 |
| Tabulka č. 6 - Možnost plánování témat vzdělávacích akcí.....  | 75 |
| Tabulka č. 7 - Zájem o vzdělávání nad rámec 24hodin/rok.....   | 76 |
| Tabulka č. 8 - Možnost vzdělávat se nad rámec 24hodin/rok..... | 77 |
| Tabulka č. 9 - Zjišťování úrovně znalostí a dovedností.....    | 78 |
| Tabulka č. 10 - Efektivita současného systému vzdělávání.....  | 79 |
| Tabulka č. 11 - Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí.....  | 80 |
| Tabulka č. 12 - Reakce ÚP na aktuální potřeby v praxi.....     | 81 |
| Tabulka č. 13 - Přínos v dalším profesním vzdělávání.....      | 82 |
| Tabulka č. 14 - Uplatnění znalostí a dovedností v praxi.....   | 83 |
| Tabulka č. 15 - Hodnocení úrovně vzdělávacích akcí.....        | 84 |
| Tabulka č. 16 - Kvalita lektorů vzdělávacích akcí.....         | 85 |
| Tabulka č. 17 - Kvalita studijních materiálů.....              | 86 |
| Tabulka č. 18 - Spokojenost s obsahovou strukturou kurzů.....  | 87 |
| Tabulka č. 19 - Spokojenost s metodou výuky.....               | 88 |
| Tabulka č. 20 - Dosažení cíle vzdělávací akce.....             | 89 |
| Tabulka č. 21 - Vhodnost zvolených prostorů.....               | 90 |
| Tabulka č. 22 - Hodnocení vzdělávací akce.....                 | 91 |
| Tabulka č. 23 - Přínos vyhodnocení vzdělávací akce.....        | 92 |
| Tabulka č. 24 - Kontingenční tabulka četností č. 1.....        | 94 |

---

|   |    |
|---|----|
| Tabulka č. 25 - Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria č. 1.....         | 94 |
| Tabulka č. 26 - Kontingenční tabulka četností č. 2.....                         | 95 |
| Tabulka č. 27 -Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria $\chi^2$ č. 2..... | 96 |
| Tabulka č. 28 - Kontingenční tabulka četností č. 3.....                         | 97 |
| Tabulka č. 29 -Tabulka hodnot pro výpočet testového kritéria $\chi^2$ č. 3..... | 97 |

**SEZNAM GRAFŮ**

|   |    |
|---|----|
| Graf č. 1 - Respondenti podle věku.....                     | 70 |
| Graf č. 2 - Respondenti podle vzdělání.....                 | 71 |
| Graf č. 3 - Respondenti podle délky praxe.....              | 72 |
| Graf č. 4 - Hodnocení možnosti vzdělávání.....              | 73 |
| Graf č. 5 - Informovanost o možnostech vzdělávání.....      | 74 |
| Graf č. 6 - Možnost plánování témat vzdělávacích akcí.....  | 75 |
| Graf č. 7 - Zájem o vzdělávání nad rámec 24hodin/rok.....   | 76 |
| Graf č. 8 - Možnost vzdělávat se nad rámec 24hodin/rok..... | 77 |
| Graf č. 9 - Zjišťování úrovně znalostí a dovedností.....    | 78 |
| Graf č. 10 - Efektivita současného systému vzdělávání.....  | 79 |
| Graf č. 11 - Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí.....  | 80 |
| Graf č. 12 - Reakce ÚP na aktuální potřeby v praxi.....     | 81 |
| Graf č. 13 - Přínos v dalším profesním vzdělávání.....      | 82 |
| Graf č. 14 - Uplatnění znalostí a dovedností v praxi.....   | 83 |
| Graf č. 15 - Hodnocení úrovně vzdělávacích akcí.....        | 84 |
| Graf č. 16 - Kvalita lektorů vzdělávacích akcí.....         | 85 |
| Graf č. 17 - Kvalita studijních materiálů.....              | 86 |
| Graf č. 18 - Spokojenost s obsahovou strukturou kurzů.....  | 87 |
| Graf č. 19 - Spokojenost s metodou výuky.....               | 88 |
| Graf č. 20 - Dosažení cíle vzdělávací akce.....             | 89 |
| Graf č. 21 - Vhodnost zvolených prostorů.....               | 90 |
| Graf č. 22 - Hodnocení vzdělávací akce.....                 | 91 |
| Graf č. 23 - Přínos vyhodnocení vzdělávací akce.....        | 92 |

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Obsah katalogu vzdělávacích kurzů

PŘÍLOHA P II: Dotazník

**PŘÍLOHA P I: OBSAH KATALOGU VZDĚLÁVACÍCH KURZŮ**



**ÚŘAD PRÁCE ČESKÉ REPUBLIKY**

**KATALOG**

**vzdělávacích kurzů pro zaměstnance  
Úřadu práce ČR na rok 2014**





|  |  |
|--|--|
| <b>Kontakt na vzdělávací střediska úřadů práce v Olomouci, Pardubicích a Písku</b> | <b>2</b>   |
| <b>Obsah</b>   | <b>3</b>   |
| <i>Kód kurzu</i>   |  |
| <b>Vstupní vzdělávání:</b>   |  |
| V-0  | <u>Vstupní vzdělávání pro zaměstnance úřadů práce</u> 5              |
| VVN  | <u>Vstupní vzdělávání následné</u> 6                                 |
| <b>Prohlubující prezenční vzdělávání:</b>  |  |
| S5   | <u>Právní minimum</u> 7  |
| SŘ   | <u>Správní řád</u> 8   |
| SŘ NSD   | <u>Specifika správního řádu pro NSD</u> 9                            |
| ZP   | <u>Zákoník práce</u> 10  |
| ZOZ  | <u>Zákon o zaměstnanosti</u> 11                                      |
| POH  | <u>Pohledávky</u> 12   |
| INS  | <u>Insolvence</u> 13   |
| VZ   | <u>Veřejné zakázky – teorie a praxe</u> 14                           |
| VKA-T  | <u>Veřejnosprávní kontrola APZ - teorie</u> 15                       |
| K2F  | <u>Finanční kontrola</u> 16  |
| S-2E   | <u>Základní sociálně psychologický výcvik pro zaměstnanost</u> 17    |
| S-2F   | <u>Základní sociálně psychologický výcvik pro zaměstnance NSD</u> 19 |
| DK-1   | <u>Jednání s klientem v problémových situacích</u> 21                |
| KD   | <u>Komunikační dovednosti pro práci s klientem ÚP</u> 23             |
| IAP  | <u>Školení poradců individuálních akčních plánů</u> 25               |
| PR   | <u>Pracovní rehabilitace</u> 26                                      |
| P-S  | <u>Práce se skupinou</u> 27  |
| SV   | <u>Syndrom vyhoření – jednání v zátěžových situacích</u> 28          |
| S-1  | <u>Základní manažerské dovednosti</u> 29                             |
| M-1  | <u>Manažerské dovednosti – řešení konfliktů</u> 30                   |
| M-2  | <u>Manažerské dovednosti – vedení lidí</u> 31                        |
| M-3  | <u>Manažerské dovednosti – hodnocení a rozvoj zaměstnanců</u> 32     |
| LD   | <u>Základní lektorské dovednosti</u> 33                              |
| ND   | <u>Nepojistné dávky</u> 34   |
| PPČ  | <u>Pěstounská péče</u> 35  |
| PNP  | <u>Příspěvek na péči</u> 36  |



## ÚŘAD PRÁCE ČESKÉ REPUBLIKY

|       |   |    |
|-------|---|----|
| ASS   | <u>Aktualizační seminář SSP</u>                         | 37 |
| SSPEU | <u>Dávky SSP a aplikace souvisejících Nařízení EU</u>   | 38 |
| OZZ   | <u>Nový občanský zákoník pro oblast zprostředkování</u> | 39 |

### **Prohlubující e-learningové vzdělávání:**

|        |  |    |
|--------|--|----|
| ZZ SSP | <u>Základy zákona o státní sociální podpoře pro praxi</u>              | 41 |
| SŘ SSP | <u>Správní řízení a jeho specifika dle zák. č. 117/1995 Sb., o SSP</u> | 43 |

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a zpracovávám diplomovou práci na téma **Další profesní vzdělávání sociálních pracovníků Úřadu práce ČR**, jejímž výzkumným cílem je zjistit jaké názory mají sociální pracovníci úřadu práce na další profesní vzdělávání. V této souvislosti Vás žádám o vyplnění dotazníku, který je anonymní. Údaje získané z dotazníku budou použity pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Dalším profesním vzděláváním je myšleno veškeré vzdělávání pracovníků ve spojitosti s výkonem pracovních činností a profesní kariérou. Uskutečňuje se především ve vzdělávacích systémech organizací a podniků a jeho cílem je rozvíjení a prohlubování znalostí a dovedností požadovaných pro výkon konkrétního povolání.

U každé otázky označte prosím pouze jednu možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru. Předem Vám děkuji za ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Bc. Petra Kolaříková

---

1. Jaká je Vaše pracovní pozice?

- sociální pracovník
- jiná

2. Do jaké věkové kategorie spadáte?

- do 30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 51 let a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- středoškolské s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské bakalářské
- vysokoškolské magisterské

4. Jak dlouho pracujete jako sociální pracovník? Praxi sečtete, jestliže jste pracoval(a) jako sociální pracovník i u jiné organizace.

- méně než 2 roky
- 2-5 let
- 6-10 let
- 11 a více let

5. Možnost zvyšování odborných znalostí a dovedností prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání hodnotíte jako

- velmi potřebné
- spíše potřebné
- spíše nepotřebné
- zcela nepotřebné

6. Jste zaměstnavatelem dostatečně informován(a) o možnostech dalšího profesního vzdělávání potřebného pro výkon Vaší funkce?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

7. Podílíte se při svém dalším profesním vzdělávání na výběru témat vzdělávacích akcí dle vlastního uvážení?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

8. Máte zájem se profesně vzdělávat i nad rámec 24 hodin/rok stanovený zákonem?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

9. Poskytuje Vám zaměstnavatel možnost se profesně vzdělávat i nad rámec 24 hodin/rok stanovený zákonem?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

10. Zjišťuje zaměstnavatel pravidelně úroveň Vašich znalostí a dovedností potřebných k výkonu Vaší práce?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

11. Ohodnoťte, jak jste spokojen(a) s pestrostí nabídky témat vzdělávacích akcí zajištěných zaměstnavatelem

- velmi spokojen(a)
- spíše spokojen(a)
- spíše nespokojen(a)
- zcela nespokojen(a)

12. Reaguje zaměstnavatel svou nabídkou vzdělávacích akcí dostatečně pružně na Vaše aktuální potřeby v praxi?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

13. Považujete znalosti a dovednosti získané v rámci dalšího profesního vzdělávání vzhledem ke své pracovní pozici za přínosné?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

14. Uplatňujete znalosti a dovednosti získané účastí na vzdělávacích akcích při své práci?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

15. Ohodnořte, jak jste spokojen(a) s úrovní vzdělávacích akcí, které absolvujete

- velmi spokojen(a)
- spíše spokojen(a)
- spíše nespokojen(a)
- zcela nespokojen(a)

16. Považujete výkon lektorů vzdělávacích akcí za kvalitní (jejich praktické dovednosti, teoretické znalosti, motivační schopnosti, kreativitu apod.)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

17. Máte vždy ke vzdělávacím akcím dostatečně kvalitní studijní materiály?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

18. Jste spokojen(a) s obsahovou strukturou vzdělávacích akcí?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

19. Je pro Vás zvolená metoda/způsob výuky vyhovující?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

20. Jsou vždy dosaženy stanovené cíle vzdělávací akce?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

21. Probíhají jednotlivé vzdělávací akce ve vhodně zvolených prostorách (příjemné prostředí, dobrá technologická vybavenost)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

22. Požaduje vzdělávací instituce po ukončení vzdělávací akce zpětnou vazbu (hodnocení vzdělávací akce formou dotazníku)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

*(pokud je Vaše odpověď ano, pokračujte další otázkou, pokud je Vaše odpověď ne, přejděte na otázku č. 24)*

23. Pokud ano, vnímáte toto vyhodnocení vzdělávací akce jako přínos (zvýšení kvality, úrovně, efektivity)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

24. Považujete současný systém vzdělávání sociálních pracovníků úřadu práce za efektivní?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne