

Názory pracovníků v sociálních službách na další profesní vzdělávání

Stanislava Hanzlíčková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Stanislava Hanzlíčková**
Osobní číslo: **H160034**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory pracovníků v sociálních službách na další profesní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních služeb a dalšího vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, Jan. Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích.

Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.

Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1170-8.

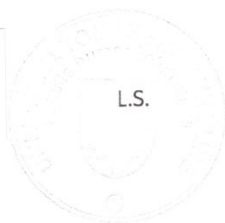
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. ledna 2019

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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně *12. 2. 2019*

.....

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího 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 užit 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 větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá dalším vzděláváním pracovníků v sociálních službách. Cílem je zjistit, jaké jsou názory těchto pracovníků nejen na povinné vzdělávání, které pro ně vyplývá ze zákona, ale také na vzdělávání nad rámec této povinnosti. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První část je zaměřena na teoretické poznatky z oblasti dalšího vzdělávání, jeho efektivitu, vzdělávací potřeby a hodnocení výsledků vzdělávání. Představuje také zákony, předpisy a dokumenty upravující další vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Obsahem praktické části jsou výsledky výzkumného šetření, pro které byl zvolen kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím sběru dotazníků.

Klíčová slova: další vzdělávání, profesní vzdělávání, formy vzdělávání, vzdělávací potřeby, sociální služby

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with further education of workers in social services. The aim is to find out what are the opinions of these workers not only on compulsory education, which is mandatory for them by law, but also on education beyond this obligation. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The first part is focused on theoretical knowledge of further education, its effectiveness, educational needs and evaluation of education results. It also presents laws, regulations and documents governing the further training of workers in social services. The practical part contains results of a research for which the quantitative research, realized through the collection of questionnaires, was chosen.

Key words: further education, vocational training, forms of education, educational needs, social services

Mé poděkování patří paní Mgr. Radaně Kroutilové Novákové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení této práce. Rovněž děkuji své rodině a přátelům za jejich podporu.

Motto:

„Učení má být takové, aby to, co se jim předkládá, chápali jako cenný dar a ne jako cosi povinného, co jim má zkazit dobrou náladu“

Albert Einstein

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	12
1.1 POJEM DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ JAKO PILÍŘ KVALITY.....	14
1.2.1 Standardy kvality dle Vyhlášky č. 505/2006 Sb., upravující vzdělávání.....	15
1.3 ZÁSADY EFEKTIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	15
2 FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.1 ZÁKLADNÍ FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.2 FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	21
3 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY.....	23
3.1 IDENTIFIKACE A ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB.....	23
3.1.1 Metody zjišťování vzdělávacích potřeb.....	25
3.2 INDIVIDUÁLNÍ PLÁN VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.3 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
3.3.1 Přístupy a metody vyhodnocování vzdělávání.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	34
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	34
4.1.1 Dílčí cíle výzkumu.....	34
4.1.2 Výzkumné otázky.....	34
5 POJETÍ VÝZKUMU.....	36
5.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	36
5.2 TECHNIKA VÝZKUMU.....	37
6 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE.....	38
6.1 INFORMACE O RESPONDENTECH.....	38
6.2 JAKOU DŮLEŽITOST PŘIKLÁDAJÍ PRACOVNÍCI V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH DALŠÍMU PROFESNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	40
6.3 VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH NAD RÁMEC DALŠÍHO POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
6.4 NEJČASTĚJŠÍ PŘEKÁŽKY V REALIZACI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
6.5 REALIZACE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH V RÁMCÍ POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
6.6 HODNOCENÍ PŘÍNOSU KURZŮ DALŠÍHO POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	49
7 INTERPRETACE DAT.....	52
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	61

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je další vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Práce si klade za cíl zjistit, jak na vzdělávání pracovníci v sociálních službách nahlíží. Toto téma jsem si zvolila na základě své vlastní pracovní zkušenosti. Osmým rokem pracuji v zařízení sociálních služeb, a proto se i na mne vztahuje zákonná povinnost dále se profesně vzdělávat. Stejně jako ostatní pracovníci v sociálních službách se účastním dalšího vzdělávání, které má být v souladu s profesním rozvojem a zároveň má být předpokladem pro kvalitně poskytovanou sociální službu. Z tohoto důvodu můžeme další profesní vzdělávání považovat za nezbytné a důležité. V praxi se ovšem setkávám i s názory, že takovéto vzdělávání je zbytečné, nepotřebné a mnozí jej považují za ztrátu času. Na druhé straně jsou tu však pracovníci, kteří se vzdělávají i nad rámec povinností, které jim ukládá zákon. Proč se názory na další profesní vzdělávání natolik liší, proč je takové vzdělávání pro jedny důležité a pro jiné nikoliv? Každý poskytovatel sociální služby by měl individuálně a systematicky pracovat nejen s klienty, ale také se zaměstnanci. Měl by rozvíjet jejich profesní znalosti a dovednosti, a především zohledňovat jejich vzdělávací potřeby. Další vzdělávání by pak mělo směřovat k naplnění individuálních vzdělávacích cílů zaměstnanců. V ideálním případě by měla nejprve proběhnout analýza vzdělávacích potřeb, následné naplánování a realizace vzdělávacích akcí, a posléze zhodnocení toho vzdělávání. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že v mnoha zařízeních je tento proces zúžen pouze na výběr (často jen nahodilý) a realizaci vzdělávání. Právě tato skutečnost může být jedním z důvodů, proč někteří pracovníci v sociálních službách nespátřují v dalším vzdělávání žádný nebo jen malý přínos, proč je toto vzdělávání nebaví a vzdělávacích akcí se účastní pouze z povinnosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozložena do tří kapitol a jednotlivých podkapitol. První kapitola je věnována dalšímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách, vymezení pojmu dalšího vzdělávání a zásadám efektivního vzdělávání. Druhá kapitola je zaměřena na formy dalšího vzdělávání. Třetí kapitola pojednává o vzdělávacích potřebách, identifikaci a analýze vzdělávacích potřeb a hodnocení výsledků vzdělávání. V praktické části je stanoven výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky. Výzkumným problémem této bakalářské práce je zjistit, jak nahlíží pracovníci v sociálních službách na další profesní vzdělávání, a to nejen na vzdělávání povinné, které vyplývá ze zákona. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaké názory na další profesní vzdělávání mají pracovníci v sociálních službách. Zajímá nás názor těchto

pracovníků na přínos a důležitost dalšího profesního vzdělávání, ale také příčiny a bariéry, které jim další vzdělávání znemožňují. V rámci výzkumu se zaměřujeme na souvislosti dalšího vzdělávání ve vztahu k pracovnímu zařazení, výši dosaženého vzdělávání a délce praxe. Zajímá nás také, jaké formy dalšího vzdělávání pracovníci v sociálních službách upřednostňují a jakým způsobem si je vybírají.

V této části práce je také popsán výzkumný soubor, metody získávání dat a průběh výzkumu. Na základě dotazníkového šetření je provedeno vyhodnocení a interpretace dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Teoretické a praktické vzdělání pracovníků v sociálních službách spolu s osobnostními předpoklady jsou základem poskytování kvalitní sociální služby. Podle zákona o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 sb. O sociálních službách) musí pracovník v sociálních službách (§116) a sociální pracovník (§110) splňovat základní předpoklady, tedy odbornou způsobilost k výkonu svého povolání. U pracovníka v sociálních službách je to základní vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. U sociálních pracovníků je pak vyžadováno vyšší odborné vzdělání v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální péči, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost nebo vysokoškolské vzdělání získané v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku. Odborná způsobilost pracovníků v sociálních službách a sociálních pracovníků tak, jak ji vyžaduje zákon, (Zákon č. 108/2006 Sb. O sociálních službách) je však pouze jakýmsi základním kvalifikačním předpokladem k výkonu jejich pracovní náplně. Aby mohli takto psychicky i fyzicky náročnou práci vykonávat, je nutné další zvyšování kvalifikace.

Dle §111 (Další vzdělávání sociálního pracovníka) a §116 (Pracovníci v sociálních službách) Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, pro tyto pracovníky vyplývá povinnost se dalšího vzdělávání účastnit. Také zaměstnavatel je povinen zabezpečit pracovníkovi další vzdělávání, a to v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Cílem tohoto vzdělávání je obnovování, upevňování a prohlubování kvalifikace (MPSV, 2006).

Další vzdělávání sociálních pracovníků je zakotveno také v Mezinárodním etickém kodexu sociální práce a v Etickém kodexu sociálních pracovníků ČR a týká se nejen institucionálního vzdělávání, ale i sebevzdělávání, které je podmíněno volnými vlastnostmi a osobní motivací jednotlivců. Podle tohoto kodexu je sociální pracovník zodpovědný za své celoživotní vzdělávání a využívá i znalostí a dovedností svých kolegů nebo jiných odborníků, například v rámci supervizí (Společnost sociálních pracovníků ČR, 2006).

1.1 Pojem další vzdělávání

Současná doba klade vysoké požadavky nejen na osobní, ale především na profesní život každého jedince společnosti. Je tedy nezbytné, aby se dospělý člověk rozvíjel a zdokonaloval nebo prohluboval svoje dosavadní znalosti. S tím přichází nutnost dalšího vzdělávání. Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 21) je další vzdělávání *proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého stupně školského vzdělávání*. O vzdělávání jako procesu hovoří také Mužík (2004, s. 13). Také podle něj je vzdělávání proces, ve kterém si jedinec osvojuje poznatky a činnosti, které pak přetváří ve vědomosti. Armstrong (2007, s. 462) pak zdůrazňuje, že lidé si musí být vědomi toho, že současnou úroveň jejich znalostí, dovedností a schopností je třeba rozvinout nebo zlepšit tak, aby byli schopni vykonávat svou práci. Vzdělávání, stejně jako předchozí autoři, popisuje jako nepřetržitý proces, který má vést k rozvíjení znalostí a dovedností tak, aby člověk dokázal plnit náročnější úkoly. V souvislosti se vzděláváním a rozvojem lidí ve firmě pak zmiňuje Tureckiová (2004, s. 89), že (podnikové) vzdělávání je *hlavním nástrojem rozvoje zaměstnanců ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti. A tím vlastně také příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku*.

V souvislosti s dalším vzděláváním se často hovoří také o rozvoji kvalifikace a kompetencí. O vzdělávání hovoří Plamínek (2014, s. 37) jako o organizovaném učení s určitým záměrem. Tímto záměrem má být právě dosažení kompetencí neboli způsobilosti k nějaké (odborné) činnosti. Matoušek (2008, s. 249) pak uvádí, že posílení kompetencí je obecným cílem vzdělávání během praxe. Pojmy kvalifikace a kompetence však nejsou v literatuře jednotně definovány (Beneš 2014, s. 19). Podle něj můžeme *kvalifikaci* chápat jako pojem vyjadřující vztah člověka a práce, kdy kvalifikace odpovídá nebo neodpovídá kvalifikačním požadavkům na konkrétní pracovní místo. *Kompetence* pak mají zaručit jednání v konkrétních situacích. Získání kompetencí vyžaduje výcvik a opakování v takovýchto situacích. Zprostředkování kompetencí podle něj vyžaduje jak znalosti, schopnosti a dovednosti, ale také vnitřní připravenost a ochotu použít naučené (Beneš, 2014).

Tureckiová (2004, s. 31) uvádí, že jako *kvalifikace* se označují znalosti a dovednosti získané v základním školství, doplněné a rozšířené právě o další profesní vzdělání. Kvalifikaci člení na formální, která zahrnuje odbornou přípravu, a neformální. V souvislosti s neformální přípravou hovoří o nadstavbě dalších pracovních návyků a dovedností. Profesní *kompetence* pak označuje jako takové schopnosti, znalosti a dovednosti, které slouží k efektivnímu zvládnutí pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice. Kompe-

tentnost je pak posuzována jako úspěšnost jedince při zvládnutí rozličných sociálních situací a kompetentní je ten, kdo úspěšně a efektivně takovéto situace a úkoly zvládá (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29).

Všeobecně lze v oblasti dalšího vzdělávání dospělých vycházet z vědního oboru andragogiky, který se zaměřuje na veškeré aspekty vzdělávání dospělých a jejich učení se (Beneš, 2014, s. 11).

1.2 Vzdělávání zaměstnanců jako pilíř kvality

Kvalita poskytování sociálních služeb záleží na lidech, kteří tuto práci vykonávají. Kvalitní sociální služba vychází především z požadavků klientů a jejich osobních cílů, respektuje základní lidská a osobní práva klientů, zohledňuje jejich individuální potřeby a zvyšuje kvalitu jejich života (Malík Holasová, 2014, s. 20). Účelem kvalitně poskytovaných služeb má pak být ochrana uživatelů před nekvalitně poskytnutými službami, před porušováním práv klientů a zneužívání moci pracovníků služeb (MPSV, 2002).

Podle Malík Holasové (2014, s. 34) lze identifikovat rozdílné požadavky na kvalitu sociální práce z pohledu zainteresovanosti jednotlivých subjektů. Mezi ně patří příjemci služeb, zadavatelé služeb, organizace sociální práce a pracovníci organizace. Za společné měřítko kvality všech výše uvedených subjektů lze však považovat profesionální rovinu poskytovaných sociálních služeb.

Kvalita sociální práce a sociálních služeb přímo souvisí s naplněním profesních standardů kvality. O standardech kvality sociálních služeb můžeme hovořit jako o souboru kritérií, stanovených jako normy kvality poskytovaných sociálních služeb (Malíková, 2011, s. 70). Poskytovatelé sociálních služeb pak mají povinnost tyto standardy dodržovat, což jim ukládá přímo zákon o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb. §88, písmeno h). Standardy kvality se vztahují na všechny druhy služeb a každý poskytovatel je přizpůsobuje svým podmínkám s ohledem na druh a rozsah poskytované služby tak, aby jejich obsah odpovídal skutečné situaci a aby se shodovaly s potřebami uživatelů služeb. Význam standardů lze spatřovat ve skutečnosti, že pomocí nich lze porovnávat úroveň poskytování obdobných služeb a podobných zařízení. Kromě možnosti srovnání pak tyto standardy mají úroveň a kvalitu poskytovaných služeb přímo garantovat (Malíková, 2011, s. 70).

1.2.1 Standardy kvality dle Vyhlášky č. 505/2006 Sb., upravující vzdělávání

Standardy kvality, které jsou ustanoveny ve Vyhlášce 505/2006 Sb., pro zabezpečení odborného a kvalitního poskytování sociálních služeb, se skládají ze tří částí (procedurální, provozní a personální standardy) a obsahují 15 měřitelných kritérií, jejichž naplňování je povinné pro všechny poskytovatele sociálních služeb. Podle Fibichové (2016, s. 12) se standardy sociálních služeb zaměřují na postupy směřující k dobrým pracovním výkonům, a jsou důležitou a kvalitní oporou pro další vzdělávání pracovníků v sociálních službách.

Z hlediska dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách lze za důležité kritérium hodnocení kvality sociálních služeb považovat Standard č. 9 a Standard č. 10, které patří mezi tzv. personální standardy kvality.

Standard č. 9 - *Personální a organizační zajištění sociální služby* - který ukládá poskytovateli podrobně zpracovat agendu personálního a organizačního zajištění zařízení, strukturu a počet pracovních míst a také kvalifikační a osobnostní předpoklady pro práci.

Standard č. 10 - *Profesní rozvoj zaměstnanců* - který se zabývá profesním rozvojem zaměstnanců, jejich hodnocením, nabídkou vzdělávacích akcí a jejich průběžnou realizací, a zároveň má zpracován systém hodnocení zaměstnanců a to jak mzdového oceňování, tak i nefinanční motivace. Řeší také pravidla výměny informací a podporu nezávislého odborníka (MPSV, 2002).

1.3 Zásady efektivního vzdělávání pracovníků v sociálních službách

Efektivní vzdělávání zaměstnanců je dnes nezbytnou součástí každé firmy nebo organizace, která chce být úspěšná a zároveň chce zvyšovat výkonnost svých zaměstnanců. V případě zaměstnanců sociálních služeb má pak takové vzdělávání přímý dopad na kvalitu a úroveň poskytovaných služeb.

Základním úkolem podnikového vzdělávání je připravit zaměstnance k lepší schopnosti efektivního dosažení požadovaných cílů, a také umožnit zaměstnancům neustále rozšiřovat rozsah teoretických poznatků a specifických dovedností na konkrétním pracovním místě a vytvářet podmínky pro seberealizaci zaměstnanců (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82). Systematické vzdělávání pracovníků podle nich přináší také řadu výhod. A to jak pro zaměstnance samotné, tak i pro podnik. Tyto výhody spatřují především v těchto skutečnostech:

- Podnik má odborně připravené zaměstnance bez nutnosti jejich dalšího hledání na trhu práce;
- Pracovní schopnosti zaměstnanců se formují průběžně, tak jak podnik potřebuje;
- Kvalifikace, dovednosti i znalosti zaměstnanců se neustále zlepšují, stejně tak i jejich pracovní výkon a produktivita práce;
- Náklady na vzdělání pracovníků jsou nižší než při jiných způsobech vzdělávání;
- Zvyšuje se motivace zaměstnanců a jejich vztah k podniku;
- Přispívá ke zlepšování mezilidských vztahů a vztahů na pracovišti;
- Umožňuje zdokonalování vzdělávacích procesů na základě zkušeností s předchozími vzdělávacími aktivitami (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82).

Vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávání zaměstnanců je nákladnou záležitostí, a to jak s ohledem na finanční prostředky, tak i na čas zaměstnance, je žádoucí, aby vynaložené zdroje byly využívány efektivně. Výdaje na rozvoj a vzdělávání zaměstnanců představuje investici do lidského kapitálu a je nutné klást nároky na její návratnost, stejně jako u jiných výdajů organizace (Folwarczná, 2010, s. 168). Aby bylo vzdělávání co nejvíce efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie.

Vodák, Kucharčíková (2011, s. 83) hovoří o efektivně realizovaném vzdělání jako o dlouhodobém procesu, který nazvali „Cyklus systematického podnikového vzdělávání zaměstnanců“. Ten je tvořen čtyřmi fázemi:

Identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání

Plánování vzdělávání

Realizace vzdělávacího procesu

Hodnocení výsledků vzdělávání

Téměř totožné rozdělení cyklu vzdělávání najdeme také například u Hroníka (2007, s. 133), který dělí celý cyklus vzdělávání rovněž na čtyři fáze:

Identifikace mezer, potřeb a možností

Design vzdělávací aktivity

Realizace vzdělávací aktivity

Zpětná vazba

Podobné rozfázování se objevuje u i dalších autorů (Bláha 2013, Barták 2007), a v mnoha firmách postupuje podle tohoto schématu, které je všeobecně přijímáno (Hroník, 2007, s. 133).

Armstrong (2007, s. 462) pak ve své publikaci Řízení lidských zdrojů zmiňuje, že pro to, aby bylo vzdělávání efektivní, je potřeba mít určité podmínky. Jsou to:

Motivace ke vzdělávání - lidé si musí sami uvědomit, že je třeba jejich schopnosti a dovednosti rozvinout, zlepšit současnou úroveň získaných znalostí. Pokud vzdělávání považují za užitečné a vede k jejich osobnímu uspokojení, pak jsou více ochotni se dále vzdělávat.

Samostatné vzdělávání - to má podněcovat pracovníky k převzetí odpovědnosti za uspokojování vlastních potřeb, zjištění toho, co sami potřebují znát, aby svou práci vykonávali dobře. Je založeno na zásadě, že na co si člověk přijde sám, to si nejlépe zapamatuje. Nezbytná je však podpora ze strany organizace a nadřízených, například formou koučování nebo poskytnutí potřebných materiálů a informací. Mezirow (cit. dle Armstronga 2007, s. 463) hovoří o samostatném vzdělávání jako o sebereflexivním vzdělávání, které vede k rozvíjení myšlení, chování a nových vzorců vnímání.

Cíle vzdělávání, usměrňování a zpětná vazba - pokud jsou stanoveny přijatelné a dosažitelné cíle, vzdělávání bude efektivnější. Pracovníkům se má dostávat nezbytné pomoci, povzbuzování a ocenění.

Metody vzdělávání - stanoví se na základě konkrétních potřeb a cílů vzdělávání. Nejlepší výsledky přináší kombinace různých metod. Vhodně zvolené metody mají podnítit zájem vzdělávaných osob. Vzdělávací program by pak měl poskytnout potřebnou časovou dotaci, aby bylo možné si nové poznatky osvojit a vyzkoušet.

Úrovně vzdělávání - existují různé úrovně učení se, které vyžadují různé metody a nestejný čas. Nejjednodušší úroveň vyžaduje učení se z paměti a přímé fyzické reakce, vyšší úroveň předpokládá přizpůsobení stávajících znalostí novým úkolům, na další úrovni se vzdělávání stává procesem, kdy se jednotlivé úkoly propojují a rozvíjí se interpersonální dovednosti. Nejsložitější a nejobtížnější je poslední úroveň, kdy se vzdělávání týká hodnot a postojů lidí a skupin.

Správná kombinace různých, ale vhodných typů vzdělávání přináší nejlepší výsledky (Armstrong, 2007, s. 462 - 464).

Dalším vzděláváním sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách se zabývá také Rada pro rozvoj sociální práce (2011), která předložila metodický materiál ke zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků v sociální sféře. Tento dokument uvádí zásady efektivního vzdělávání pracovníků, které má přímo vycházet z potřeb uživatelů a směřovat k naplnění cílů a poslání organizace. Povinností zaměstnavatele je vytvářet vhodné podmínky pro vzdělání pracovníků a zodpovídat za využití získaných znalostí a dovedností. Důležité je také to, aby vzdělávání mělo jasně definovaný cíl, program i náplň, a probíhalo vhodnou formou a v přiměřeném čase. Pro ověření účinnosti tohoto vzdělávání je pak nezbytné vyhodnocení a zpětná vazba. Vzdělávání pracovníků uplatňuje celostní přístup, tedy principy učící se organizace, kdy je kladen důraz na motivaci, týmovou práci a další rozvoj pracovníků. Vzdělávání má být aktivním procesem, jehož nedílnou součástí je i vzdělávání vedoucích pracovníků (Rada pro rozvoj sociální práce, 2011).

2 FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Další profesní vzdělávání má kromě řady metod také různé formy, které představují způsob výkladu, sdělení a realizace jak metody komunikovat. V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho klasifikací forem vzdělávání. Autoři (Průcha, 2014; Veteška, 2014) o nich hovoří jako o didaktických formách, organizačních formách výuky nebo formách vzdělávání. Všechny tyto pojmy definují uspořádání výuky, způsob řízení a organizaci výukového procesu.

O formách vzdělávání jako o didaktických formách hovoří Mužík (2004, s. 55). Popisuje je jako organizační rámec výuky, tedy různé způsoby organizace a vedení didaktického procesu. Z tohoto hlediska je výstižnější definování didaktických forem jako *organizačních forem výuky*, o kterých hovoří Zormanová (2017, s. 117). Podle ní je pojem organizační formy výuky synonymem pro didaktické formy. Organizační formu definuje jako způsob uspořádání celého procesu výuky. Pojem organizační formy vyučování nalezneme také ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář a kol., 2012, s. 88), podle kterého se jedná o *organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva do soustavy vědomostí, dovedností a postojů žáků*. Formy autor označuje jako souhrn faktorů, kde a jak dlouho vyučování probíhá, počet žáků a způsob řízení jejich práce.

Mužík i Zormanová pak zmiňují klasifikaci didaktických forem dle Palána, který tyto formy rozděluje podle časového hlediska, prostředí vyučování, organizačního uspořádání studujících, stavu systémů, v nichž vzdělání probíhá a podle zaměření pedagogické akce.

2.1 Základní formy dalšího vzdělávání

Formy vzdělávání představují ucelený soubor opatření, kterými se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase a prostoru a ve vztahu k živým a neživým didaktickým systémům - lektor, účastník, pomůcky, technika (Barták, 2015, s. 125). Jako základní formy ve vzdělávání dospělých autor uvádí formy:

Monologické - kdy se jedná o přímý vztah lektora a účastníka, který je založen na ústním podání lektora. Může se jednat o přednášky, vysvětlování, vyprávění, referát, komentář nebo úvahu;

Dialogické - předpokládají vzájemnou interakci mezi lektorem a účastníkem, případně mezi účastníky vzájemně. Mají většinou podobu rozhovoru. Důležitým prvkem v této formě je lektorská otázka, která má vyvolat vlastní aktivitu účastníků;

Participativní skupinové - kdy je smyslem upevnění vzájemných sociálních a komunikačních vztahů a vazeb mezi účastníky. Patří sem semináře, kurzy, workshopy nebo skupinová cvičení;

Kombinované - tady nejsou jednotlivé formy, tedy monologické, dialogické a skupinové, striktně rozděleny, ale vzájemně se prolínají. Může se jednat o přednášky spojené s diskuzí či rozhovorem;

Autor zmiňuje také formu *institucionální*, která není v pravém slova smyslu didaktickou formou, ale jedná se o vzdělávací instituce, školicí střediska nebo agentury, které mívají zpravidla odborné zaměření (Barták, 2015, s. 138).

Mužík (2005, s. 84) pak uvádí další z možných forem vzdělávání, které označuje za základní didaktické formy:

Přímá výuka - jedná se o přímý kontakt lektora s účastníkem. Přímou výuku autor označuje jako jednu z nejúspěšnějších forem vzdělávací práce, která tvoří komplex vzájemně propojených a navzájem se podmiňujících činností;

Kombinovaná výuka - individuální samostudium, které je však řízeno lektorem. Vznik této formy se odvíjí od snahy zvýšit podíl individuálního vzdělávání na celkovém objemu vzdělávání;

Korespondenční studium - jedná se o formu distančního, tedy dálkového vzdělávání, kdy je lektor v průběhu výuky oddělen od účastníka v čase i prostoru, není tedy fyzicky přítomen. Nezbytnou součástí a vlastně základním předpokladem takového vzdělávání jsou kvalitní studijní materiály. Takovou formu studia autor označuje jako formu velmi náročnou, která vyžaduje dobře fungující institucionální základnu;

Terénní vzdělávání - je specifickou formou vzdělávání. Obsahuje všechny prvky předchozích didaktických forem, ale ve specifických podmínkách. Může se jednat o školení, semináře, konference nebo krátké internátní kurzy, které probíhají mimo rámec standardních vzdělávacích zařízení;

Sebevzdělávání - individuální učení na základě vlastních stanovených cílů. Účastník i lektor se ztotožňují v jedné a téže osobě (Mužík, 2005, s. 84 -114).

2.2 Formy dalšího vzdělávání v sociálních službách

Konkrétní formy dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách přímo stanovuje zákon (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách §111 o dalším vzdělávání sociálních pracovníků). Zákon definuje tyto formy:

Specializované vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka, kdy se jedná o vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami. Představuje specializační vzdělávání, které navazuje na již získanou způsobilost pracovníka. Dokladem o absolvování tohoto vzdělávání je osvědčení, které vydává příslušné pořádající vzdělávací zařízení.

Účast na kurzech s akreditovaným programem je formou dalšího vzdělávání, které se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích programů, které příslušnému vzdělávacímu zařízení uděluje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Akreditační komise se řídí platnými právními předpisy a to §117 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a zákonem 500/2004 Sb., správní řád (MPSV, 2006). Tímto vzdělávacím zařízením mohou být vysoké školy, vyšší odborné školy, ale také vzdělávací zařízení právnických a fyzických osob. Účastník kurzu rovněž obdrží jako doklad o absolvování dalšího vzdělávání osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které vzdělávání pořádalo.

Účast na odborné stáži je formou vzdělávání, kterou se rozumí odborná činnost vykonávaná na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením, které odbornou stáž zajišťuje. Odbornou stáž je možné absolvovat výhradně u jiného poskytovatele sociálních služeb. Do 24 hodin povinného vzdělávání je možné započítat maximálně 8 hodin odborných stáží.

Účast na školicích akcích, kdy se jedná o vzdělávací akce organizované zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, které je zaměstnavatel členem. Jedná se o krátkodobé vzdělávací akce. Tyto vzdělávací akce jsou omezeny maximálním rozsahem 8 hodin ročně. Dokladem o absolvování školicí akce je potvrzení vydané zaměstnavatelem jako organizátorem školicí akce.

Účast na konferencích je poslední formou vzdělávání, kterou uvádí Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. S jeho novelou (1. 1. 2014) byly formy dalšího vzdělávání pro sociální pracovníky rozšířeny také o možnost započítání účasti na konferencích. Jedná se o

akce odborného charakteru, jejichž obsah se týká oboru činnosti sociálního pracovníka. Také tato forma vzdělávání je limitována maximálním rozsahem 8 hodin ročně. Účastník konference obdrží jako doklad o dalším vzdělávání potvrzení vydané organizátorem konference (MPSV, 2006).

3 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Vzdělávací potřeby můžeme definovat jako stav prožívání nebo pociťování nedostatku něčeho, co člověk postrádá, co se mu jeví jako důležité a čeho může dosáhnout prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Na jedné straně jsou vzdělávací potřeby ovlivněny hodnotami, které sdílíme a na straně druhé nás motivují k nějaké činnosti (Průcha, 2014, s. 37). Vzdělávací potřeby se mění v průběhu života a v každé fázi ontogeneze mohou být zcela rozlišné. Autor uvádí, že je nutné rozlišovat nejméně tři druhy vzdělávacích potřeb a to:

Vzdělávací potřeby jednotlivých subjektů - to je konkrétních účastníků vzdělávání, jejichž potřeby jsou velmi rozmanité a variabilní s ohledem na jejich věk, pohlaví nebo dosavadní úroveň vzdělání. Proto je lze identifikovat obtížněji nebo jsou zcela neidentifikovatelné;

Vzdělávací potřeby skupin subjektů - jedná se o skupiny věkové, profesní, socioekonomické či etnické, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické;

Vzdělávací potřeby podniků, sektorů národního hospodářství, celé společnosti - ty vyjadřují požadavky zaměstnavatelů, ekonomů nebo politiku vzdělávání a na úrovni celé společnosti pak představují priority vzdělávání či národní vzdělávací cíle.

Vzdělávací potřeby zadavatele a jednotlivých účastníků by měly být v ideálním případě shodné. Zadavatel však často není schopen tyto vzdělávací potřeby správně identifikovat z důvodu neznalosti didaktiky (Langer, 2016, s. 33). Stejný problém popisuje ve své publikaci také Průcha, který uvádí, že mezi výše popsány druhy vzdělávacích potřeb často vzniká nesoulad vzhledem ke skutečnosti, že vnitřní vzdělávací potřeby individuálních subjektů se nekryjí s vnějšími vzdělávacími potřebami, které vytyčil zaměstnavatel nebo stát (Průcha, 2014, s. 37).

3.1 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb

Aby další profesní vzdělávání bylo skutečně přínosem jak pro organizaci, tak i pro jednotlivé pracovníky, musí vycházet z aktuálních požadavků a potřeb. Tedy z toho, jaké potřeby má organizace jako celek a jaké potřeby mají jednotliví pracovníci. To je možné pouze na základě analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb organizace, skupin i jednotlivců, přičemž jsou tyto tři oblasti vzájemně propojeny (Armstrong 2007, s. 503). Analýzou vzdělávacích potřeb rozumíme shromažďování informací a zjišťování současného stavu znalostí, schopností a dovedností jednotlivých pracovníků. Zjišťujeme také výkonnost jednotlivců, týmů a celé organizace (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85). Takováto analýza by měla

ukázat rozdíl mezi tím, jaké jsou znalosti pracovníků a z toho vyplývající pracovní schopnosti, a skutečnou potřebou, co by měli znát a měli být schopni dělat. Také Barták (2007, s. 19) shodně uvádí, že analýza vzdělávacích potřeb má zjistit, co chybí jednotlivcům, ale také týmům v organizaci z hlediska požadovaných způsobilostí, a následně porovnat současné způsobilosti a způsobilosti, které jsou skutečně požadovány pro dané příslušné místo. Tedy zjištění rozdílu mezi očekáváním a realitou. Tento rozdíl je pak východiskem pro obsah dalšího vzdělávání.

O identifikaci rozvojových potřeb, mezery a možností hovoří také Hroník (2007, s. 136) a shodně uvádí dva druhy vzdělávacích potřeb - individuální potřeby a potřeby organizace:

Individuální vzdělávací potřeby je podle autora možné identifikovat ze tří různých hledisek - podle individuálních potřeb a přání, podle požadavků, které vyplývají z funkce (rozdíl mezi nároky práce a skutečnou způsobilostí pracovníka), a podle očekávání, plánovaného profesionálního růstu a kariéry;

Potřeby organizace je možné identifikovat na základě strategie firmy do budoucna a zhodnocení současných schopností pracovníků, a toho, jaké lidi organizace skutečně potřebuje (Hroník, 2007, s. 136).

Podle výše uvedených autorů je tedy nezbytné porovnávat dvě úrovně výkonnosti; a to standardní výkonnost (požadovanou, optimální) a současnou výkonnost (existující, reálnou). Rozdíl mezi těmito dvěma úrovněmi označují autoři jako výkonnostní mezeru. Další vzdělávání zaměstnanců by tedy mělo být zaměřeno na zvýšení výkonnosti. Analýza potřeb se však zaměřuje i na takové problémy, které nelze vyřešit jen dalším vzděláváním zaměstnanců, a také na organizační či procesní problémy organizace. Hlavním cílem vzdělávacích aktivit v organizaci je tedy nejen zvýšení výkonnosti jednotlivce, ale celé organizace.

Analýza vzdělávacích potřeb si klade za cíl, ohraničit skupinu lidí, které se bude vzdělávací akce týkat. Z hlediska přípravy hraje tato analýza důležitou roli při výběru konkrétního obsahu a metod vzdělávání, a při volbě optimálního programu pro další směřování organizace v oblasti vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 128). Také Barták (2007, s. 19) hovoří o tom, že cílem analýzy vzdělávacích potřeb má být právě také formulace obsahu učení, metod a forem, které mají pozitivním změnám ve firmě napomoci.

Proces identifikace vzdělávacích potřeb probíhá podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 90) ve třech etapách. V první etapě jsou analyzovány podnikové cíle, ve druhé etapě jsou

analyzovány znalosti, schopnosti a dovednosti zaměstnanců, a třetí etapa je zaměřena na analýzu osob. V této etapě porovnáváme individuální charakteristiky zaměstnanců s požadavky podniku.

3.1.1 Metody zjišťování vzdělávacích potřeb

Informace o dosahované úrovni výkonnosti můžeme získat za pomoci různých metod. Barták (2007, s. 23) uvádí dvě základní techniky používané k analýze potřeb, a to je využívání dotazníků a rozhovorů. Výhody dotazníků spatřuje v možnosti shromáždit větší množství informací v relativně krátkém čase, v nenáročnosti z hlediska personálních a materiálních požadavků a zapojení velkého množství respondentů. Výhody rozhovoru pak podle něj spočívají v možnosti získat podrobnější odpovědi, v navození vzájemného vztahu mezi dotazovaným a tazatelem a také v možnosti zapojit dotazovaného při určování priorit a výsledků rozhovoru.

Hroník (2007, s. 137) uvádí při zjišťování vzdělávacích potřeb metody *subjektivní*, tedy metody založené na sebeuposouzení, metody *objektivní*, tedy metody založené na hodnocení jinými lidmi, a metody *identifikace mezery a potřeb organizace*. Konkrétně hovoří o těchto metodách:

Autofeedback - tuto metodu označuje za metodu umožňující změnu. Jedná se o analýzu zpětné vazby, která se provádí v půlročním až jednoročním intervalu;

Development Centre - slouží ke zmapování kompetencí zaměstnanců a jeho výstupy slouží jako podněty pro tvorbu rozvojového plánu. Jedná se o jednu z metod objektivní identifikace vzdělávacích potřeb, tedy metody založené na hodnocení jinými lidmi;

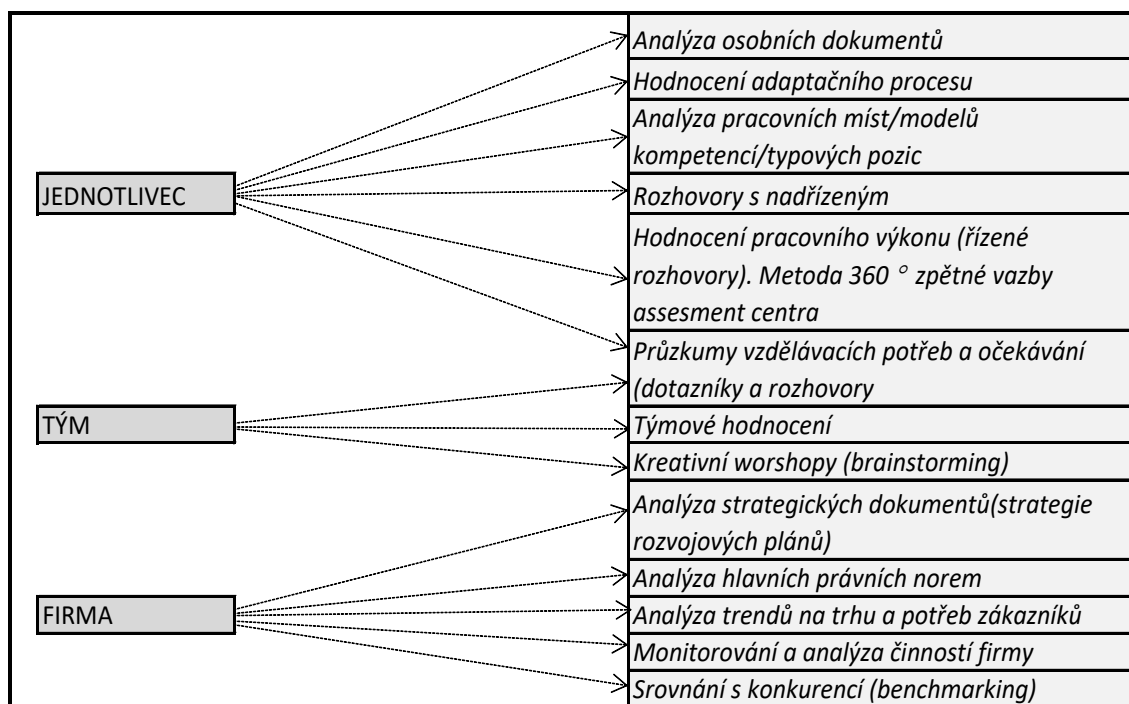
Rozvojový plán - obsahuje představu pracovníka, představu nadřízeného a plán, který odráží předpokládanou potřebu znalostí a dovedností;

360° zpětná vazba - slouží jako doplňkový nástroj pro identifikaci individuálních potřeb rozvoje a vzdělávání. Jedná se o anonymní hodnocení výkonu pracovníka pomocí dotazníkového šetření., kdy je hodnocen svými spolupracovníky, podřízenými i nadřízenými a zároveň pracovník hodnotí sám sebe.

Benchmarking - spočívá ve srovnávání výsledků organizace buď v rámci organizace (její jednotlivé části) nebo s podobnou organizací (Hroník, 2007, s. 137).

Tureckiová (2004, s. 101) pak jako nejčastější metody sloužící ke zjišťování vzdělávacích potřeb uvádí *analýzy dokumentů, dotazníková šetření, kreativní workshopy, monitoring, hodnocení výsledků nebo řízené rozhovory.*

Úrovně a metody zjišťování vzdělávacích potřeb



Tabulka č. 1 - upraveno dle Tureckiové, 2004, s. 101

Z výše uvedeného schématu vyplývá, že proces zjišťování vzdělávacích potřeb není jen první fází celého cyklu podnikového vzdělávání, ale také že je nutné na základě monitoringu a průběžného vyhodnocování jednotlivých fází celého cyklu vzdělávání v organizaci iniciovat případné změny ve struktuře vzdělávacích potřeb, například v situaci, kdy dojde ke zjištění, že vzdělávací potřeba byla na začátku špatně identifikovaná (Tureckiová, 2004, s. 101).

O podobných a dalších metodách hovoří i Vodák a Kucharčíková (2011, str. 91). Podle nich lze ke sběru údajů použít:

Strukturovaný rozhovor - předem připravené otevřené či uzavřené otázky, jejichž účelem je zjistit příčinu nedostatečného výkonu, názory, postřehy a postoje pracovníků;

Pozorování - sledování výkonu jednotlivců nebo skupin v pracovním prostředí, srovnávání dovedností jednotlivců a porovnávání jejich výkonu s popisem práce a danými postupy;

Dotazník - soubor otázek sloužící k získání údajů o pracovníkových postojích k různým aspektům jeho práce a o jeho úkolech;

Participace - po určitý časový úsek na sebe bere výzkumník úkoly a zodpovědnost zaměstnance;

Skupinová diskuze - prodiskutování problému skupiny;

Popis práce vytvořený zaměstnancem - vypracování popisu práce ze zaměstnancovy perspektivy, důležitost a obtížnost jednotlivých úkolů z pohledu zaměstnance.

Aby byl proces identifikace vzdělávacích potřeb úspěšný, je důležité množství a vypovídající hodnota také informací o organizaci samotné, o jejích činnostech a lidech. Je možné využít také studium interních dokumentů organizace, workshopy s managementem a vybranými zaměstnanci, SWOT analýza, testování schopností, hodnocení a sebehodnocení, a kombinace různých technik (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 92)

3.2 Individuální plán vzdělávání

Individuální vzdělávací plán zaměstnance je v podstatě výstupem analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb. Jako synonymum pro *Individuální vzdělávací plán* můžeme použít také termín *Plán osobnostního rozvoje*, či *Plán profesního rozvoje*. Podle Koubka (2004, s. 76) se mají plány osobnostního rozvoje zaměřovat nejen na znalosti a dovednosti, díky kterým by měl pracovník lépe vykonávat svoji současnou práci, ale také na znalosti a dovednosti, které mu umožní vykonávat náročnější práci nebo přejít na jiné pracovní místo, brát na sebe nové úkoly a zvládat vyšší úrovně odpovědnosti a pravomocí.

Obsah plánů osobnostního rozvoje by měl vycházet z odpovědí na otázky:

Jaké znalosti nebo dovednosti chce pracovník získat?

Jaká je úroveň schopností, které chce dosáhnout?

Jaké jsou cíle dalšího vzdělávání?

Jak chce pracovník těchto cílů dosáhnout?

Co bude pracovník ke svému dalšímu vzdělávání potřebovat? (individuální koučování, mentoring)

Jakým způsobem své vzdělávání prokáže?

Plán rozvoje by měl být rozčleněn na jednotlivé fáze. Měly by být jasně definovány jednotlivé formy a kroky vzdělávání, doba potřebná pro jednotlivé fáze, a také by měly být zohledněny náklady na vzdělávání (Armstrong, 2007, s. 499).

Plán dalšího rozvoje a vzdělávání, má také každý pracovník v sociálních službách či sociální pracovník. Zaměstnavatel má povinnost takovýto plán dalšího vzdělávání zaměstnanců písemně zpracovat. Tuto povinnost mu ukládá Zákon 108/2006 Sb., konkrétně Standard č. 10 (vyhláška č. 505/2006 Sb.). Tvorbu individuálních plánů vzdělávání také upravuje Metodika přípravy vzdělávacích plánů (HESTIA - Celoživotní vzdělávání pracovníků v sociálních službách), podle které by měla příprava vzdělávacích plánů vycházet z popisu dosavadní úrovně schopností, zkušeností a odbornosti s cílem je doplnit nebo prohloubit tak, aby naplňovaly požadované kompetence a zároveň se co nejvíce přiblížili osobnostnímu profilu pracovníka.

Individuální plán vzdělávání vychází z předchozí analýzy vzdělávacích potřeb, na základě které si pracovník zvolí vzdělávací programy u konkrétních vzdělavatelů, a to s ohledem na jejich návaznost nebo posloupnost. Individuální vzdělávací plán pracovník sestavuje při nástupu do zaměstnání, případně při zařazení do nové funkce, a tento plán konzultuje se svým nadřízeným. Revize individuálních vzdělávacích plánů by pak měla probíhat nejméně jednou ročně. Je možné je využít také v rámci supervizí, a to zejména tam, kde se prolíná profesní role a osobnostní předpoklady pracovníka (HESTIA - Celoživotní vzdělávání pracovníků v sociálních službách).

Metodika přípravy vzdělávacích plánů uvádí také osnovu, s jejíž pomocí lze individuální vzdělávací plány tvořit. V první části osnovy pracovník shromáždí všechny potřebné údaje a ve druhé části pak na základě těchto údajů navrhne vlastní vzdělávací plán.

I. část osnovy obsahuje:

- *Základní údaje o průběhu zaměstnání pracovníka, jeho zařazení do funkce a o činnostech, které provádí u současného zaměstnavatele*
- *Požadavky, které má na pracovníka zaměstnavatel (vzdělání, odborné znalosti a dovednosti, osobnostní předpoklady)*
- *Současný profil pracovníka (výše jeho dosaženého vzdělání, specializace, jeho profesionální zkušenosti)*
- *Plánovaný profesní profil pracovníka (porovnání požadavků zaměstnavatele se stávajícími schopnostmi a dovednostmi pracovníka, jeho profesní úrovní a seznamem jeho individuálních vzdělávacích potřeb).*

II. část osnovy obsahuje:

- *Individuální vzdělávací plán*
- *Oblast vzdělávání a odpovídající vzdělávací program*
- *Úroveň vzdělávání (vstupní, prohlubující, doplňující, rozšíření nebo zvýšení kvalifikace)*
- *Formy vzdělávání (prezenční, distanční, e-learning, kombinované)*
- *Cíle vzdělávání*
- *Rozsah, program a časový plán vzdělávání*
- *Vzdělávací metody, školící pomůcky a materiály*
- *Organizace vzdělavatele a náklady na vzdělávání*
- *Hodnocení, výstupy a výsledky vzdělávání*

Na základě reálně stanoveného vzdělávacího plánu by měl pracovník dosáhnout potřebné znalosti a dovednosti pro výkon své profese, stávající znalosti a dovednosti si rozšířit a prohloubit, případně si zvýšit svou kvalifikaci. Konečným výstupem individuálního vzdělávacího plánu by pak měl být konkrétní seznam vzdělávacích programů a vzdělavatelů (HESTIA - Celoživotní vzdělávání pracovníků v sociálních službách).

3.3 Hodnocení výsledků vzdělávání

Aby bylo možné posoudit účinnost dosažených výsledků, které byly v souvislosti s plánováním vzdělávání stanoveny, je důležité toto vzdělávání zpětně vyhodnotit. Problematika kontroly a hodnocení výsledků výuky v didaktice dospělých patří k nejnáročnějším součástem celého vyučovacího procesu, přičemž východisko kontroly a hodnocení je nutné hledat již při stanovení učebních cílů (Mužík, 2005, s. 65). O této skutečnosti hovoří také Armstrong (2007, s. 507), který uvádí, že základy pro vyhodnocování vzdělávání je nutné vytvořit už ve fázi plánování, a podobně také Vodák a Kucharčíková (s. 132), podle nichž *jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti této fáze vzdělávacího procesu je plánování vyhodnocování už v době stanovování cílů*. Při vyhodnocování vzdělávání jde tedy o porovnávání stanovených cílů se skutečně dosaženými výsledky a zjištění do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel.

3.3.1 Přístupy a metody vyhodnocování vzdělávání

Při hodnocení výsledků vzdělávání lze použít více přístupů, modelů a metod, které umožní sledovat výkonnost, zájem a spokojenost účastníků z více úhlů pohledu. Nejčastěji můžeme metody dělit podle toho, zda následují bezprostředně po vzdělávací akci nebo zda je

uplatňujeme s určitým časovým odstupem. Výsledky také může hodnotit samotný účastník vzdělávání nebo někdo jiný, např. jeho nadřízený, přičemž hodnocení může být v psané formě nebo elektronické podobě (Hroník, 2007, s. 178). Ten rozlišuje metody dle autorství a časového horizontu.

Matice metod měření dle autorství a časového horizontu

		Horizont hodnocení	
		Krátkodobý	Dlouhodobý
Hodnocení	Subjektivní (hodnotí sám účastník)	Hodnocení spokojenosti Dopis sobě a lektorovi	Autofeedback Rozvojový plán (část) 360 ° zpětná vazba (sebehodnocení)
	Objektivní (hodnotí pozorovatel)	Test - retest Případové studie Mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část) Hodnocení nadřízeným Mystery shopping 360 ° zpětná vazba (hodnocení druhými) Trend výsledků Benchmarking

Tabulka č. 2 - upraveno dle Hroníka, 2007, s. 178

Hodnocení může probíhat průběžně, na závěr vzdělávací aktivity nebo s určitým časovým odstupem. Průběžné hodnocení umožňuje během vzdělávání uplatnit operativní opatření, závěrečné hodnocení pak posuzuje vzdělávací akci komplexně (Barták, 2007, s. 20). Voďák a Kucharčíková (2011, s. 136) uvádí, že při hodnocení je v rámci uvedených přístupů možné sledovat tyto aspekty:

Před vzdělávací aktivitou - počet lidí, kteří projeví zájem o vzdělávací akci;

Při ukončení vzdělávací akce - spokojenost účastníků, míra znalostí a dovedností po ukončení akce, schopnost využít získané znalosti po skončení vzdělávací akce;

S odstupem času - udržení znalostí a dovedností, a schopnost jejich využití v praxi i s delším časovým odstupem;

Vliv na chování lidí v práci – schopnost účastníka definovat, jakým způsobem využívá získané znalosti a dovednosti v praxi.

Procesem hodnocení se zabývala celá řada teoretiků vzdělávání. Autoři, kteří se ve svých publikacích zabývají hodnocením vzdělávání (Armstrong 2007, Bláha 2013, Hroník 2007), nejčastěji zmiňují Kirkpatricka a jeho model vyhodnocování vzdělávání podle jednotlivých úrovní:

Úroveň 1. Reakce, vyhodnocování reakcí

Na této úrovni se zkoumá spokojenost účastníka vzdělávací akce. Zjišťují se informace o postojích účastníků k učení, ale nezjišťuje se úroveň získaných znalostí. Cílem je zjistit, zda je reakce na vzdělávací akci pozitivní, ale toto zjištění nevypovídá o získaných znalostech a dovednostech. Mezi principy, které ovlivňují pozitivní reakce účastníků, patří:

- Pozitivní myšlení
- Ochota přijímat nové poznatky
- Příjemné, zábavné a hravé prostředí
- Eliminace stresu a obav účastníků
- Skupinová práce
- Vhodné využití rozmanitých vyučovacích metod a výukových materiálů

Úroveň 2. Hodnocení poznatků, nárůstu vědomostí

Na této úrovni se hodnotí, nakolik vzdělávací akce naplnila cíle vzdělávání, kolik znalostí a dovedností si účastníci osvojili, jaké nové poznatky si osvojili, případně k jakým změnám postojů u nich došlo. Není však hodnoceno, zda naučené znalosti a dovednosti pomáhají zvýšit jejich výkonnost.

Úroveň 3. Hodnocení chování, pracovní výkonnosti jedinců

Hodnocení na této úrovni zjišťuje, do jaké míry se po uskutečněné vzdělávací akci změnilo chování účastníků na pracovišti, nakolik uplatňují poznatky a zkušenosti získané ve vzdělávacím programu. Toto hodnocení by mělo ideálně proběhnout jak před samotným vzděláváním, tak i po něm. Důležité je však zachovat mezi těmito hodnoceními určitý časový odstup tak, aby účastníci vzdělávání měli čas své chování při práci změnit.

Úroveň 4. Hodnocení výsledků, vyhodnocování dopadu na výkonnost podniku

Tuto úroveň uvádí Armstrong (2007, s. 509) ve své publikaci jako poslední úroveň hodnocení, kdy je možné posoudit prospěšnost vzdělávání z hlediska jeho nákladů, tedy jeho efektivitu. Cílem je zjistit, zda výsledky vzdělávání přispěly ke zvýšení výkonu organizace oproti jeho předchozí úrovni. Také tady je důležité zaměřit se na zkoumání před vzděláváním a po něm. Posuzuje se například zvýšení produktivity práce, snížení počtu úrazů nebo zvýšení spokojenosti zákazníků. Míru přínosu vzdělávání však není snadné prokázat.

Úroveň 5. Vyhodnocování změn v kultuře podniku

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 142) zmiňují ještě další, pátou úroveň hodnocení, ve které jde o dosažení změn výkonnosti, ale také o změny v oblasti kultury chování zaměstnanců, rozvoj hodnot, na kterých stojí podnik, a jejich následnou fixaci.

Hodnocení vzdělávání je důležitou součástí vyučovacího procesu, jeho cílem je zjistit, co absolvent vzdělávání umí, dovede, co ještě potřebuje znát a umět. Prostřednictvím hodnocení můžeme zjistit, nakolik si osvojil konkrétní učivo, jaké dovednosti získal, jak je využije ve své práci, případně, co se ještě potřebuje naučit. Z této zpětné vazby mají vzniknout závěry, které mohou využít jak vzdělávací instituce, tak zaměstnavatelé i absolventi vzdělávání (Fibichová, 2016, s. 63).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem této bakalářské práce je zjistit, jak nahlízejí pracovníci v sociálních službách na další profesní vzdělávání, a to nejen na vzdělávání povinné, které vyplývá ze zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách, ale také na vzdělávání nad rámec této zákonné povinnosti, tedy vzdělávání dobrovolné. Zajímá nás názor těchto pracovníků na přínos a důležitost dalšího profesního vzdělávání, ale také na příčiny a bariéry, které jim další vzdělávání znemožňují, ať už v rámci dalšího povinného vzdělávání nebo vzdělávání dobrovolného. Zaměřujeme se na souvislosti dalšího vzdělávání ve vztahu k pracovnímu zařazení, výše dosaženého vzdělávání a délce praxe. Zajímá nás také, jaké formy dalšího vzdělávání upřednostňují a jakým způsobem si je vybírají.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké názory na další profesní vzdělávání mají pracovníci v sociálních službách.

4.1.1 Dílčí cíle výzkumu

V rámci výzkumu jsme stanovili následující dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jakou důležitost přikládají pracovníci v sociálních službách dalšímu profesnímu vzdělávání.
- 2) Zjistit, zda se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího profesního vzdělávání i nad rámec povinného vzdělávání stanoveného zákonem.
- 3) Zjistit, jaké subjektivní příčiny či bariéry jim další vzdělávání znemožňují.
- 4) Zjistit, jaké formy dalšího vzdělávání pracovníci v sociálních službách upřednostňují v rámci dalšího povinného vzdělávání a jakým způsobem probíhá jejich výběr.
- 5) Zjistit přínos absolvovaných vzdělávacích kurzů a jejich využití v praxi.

4.1.2 Výzkumné otázky

- 1) Jakou důležitost přikládají pracovníci v sociálních službách dalšímu profesnímu vzdělávání?
- 2) Vzdělávají se pracovníci v sociálních službách i nad rámec povinného vzdělávání, které pro ně vyplývá ze zákona?

- 3) Jaké jsou nejčastější překážky v realizaci dalšího vzdělávání?
- 4) Jaké formy dalšího vzdělávání pracovníci v sociálních službách upřednostňují v rámci dalšího povinného vzdělávání a jakým způsobem si je vybírají?
- 5) Jak hodnotí pracovníci v sociálních službách přínos kurzů, které absolvovali v rámci dalšího povinného vzdělávání?

5 POJETÍ VÝZKUMU

Cílem realizace výzkumu bylo získat co největší množství informací v oblasti dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách, které se zaměřují na více skutečností, které ovlivňují pohled na tuto problematiku. Pro potřeby bakalářské práce jsme tedy zvolili kvantitativní výzkum, který nám zajišťuje rozsáhlost potřebných dat.

5.1 Výzkumný soubor

Gavora (2000, s. 59) označuje osoby, které mají poskytnout informace k výzkumu, jako základní soubor, jehož vymezení musí být přesné. V našem případě je základní výzkumný soubor tvořen sociálními pracovníky a pracovníky v sociálních službách. Pro účel bakalářské práce jsme zvolili záměrný výběr. Jedná se o takový výběr, kdy o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby a kdy volíme určité výběrové charakteristiky (Chrásková, 2016, s. 20). V tomto případě jsme zvolili jako charakteristiku výběru vykonávané povolání – pracovník v sociálních službách a sociální pracovník. S žádostí o provedení dotazníkového šetření jsme se obrátili na vedoucí pracovníky následujících zařízení poskytujících sociální služby:

Sociální služby Uherský Brod, p. o.:

Organizace zajišťuje poskytování služeb sociální péče v rámci pečovatelské služby a denního stacionáře, služeb sociální prevence v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež a v rámci terénní služby sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Sociální služby Uherské Hradiště, p. o.:

Organizace poskytuje sociální služby celkem v 18 zařízeních v Uherském Hradišti a přilehlých obcích. Sociální služby poskytuje v domovech pro seniory, v domovech se zvláštním režimem, v domovech pro osoby se zdravotním postižením, v chráněném bydlení a sociálně terapeutické dílně.

Centrum zdravotních sociálních služeb Poděbrady, o.p.s.:

Společnost poskytuje sociální služby v rámci pečovatelské služby, osobní asistence, denního stacionáře, odlehčovacích služeb, domácí zdravotní péče a poradenského centra.

Farní Charita Neratovice:

Toto nestátní zdravotnické zařízení poskytuje sociální služby. Provozuje sociální terénní pečovatelskou službu, denní stacionář, osobní asistenci, terénní odlehčovací službu a sociálně aktivizační službu osobám s postižením, ohrožených sociálním vyloučením.

5.2 Technika výzkumu

Pro sběr dat jsme zvolili techniku sběru dotazníků. Chráska (2016, s. 158) hovoří o dotazníku jako o frekventované metodě získávání dat v pedagogickém výzkumu, kdy dotazník označuje jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemně. Dotazníky v písemné podobě jsme rozdali v jednom zařízení. Další dotazníky v elektronické podobě jsme zaslali prostřednictvím e-mailu do dalších zařízení. V písemné podobě jsme získali 32 dotazníků, 116 dotazníků jsme získali prostřednictvím internetového odkazu. Celkem jsme získali 148 dotazníků. Dva dotazníky jsme vyřadili z důvodu nerelevantních odpovědí, (nejednalo se o pracovníky, kterých se týká další povinné vzdělávání dle zákona). Pro potřeby našeho výzkumu jsme tedy získali celkem 146 dotazníků.

Dotazník, který byl anonymní, obsahoval 17 položek. Otázky obsahovaly položky zjišťující fakta a zjišťovaly mínění, postoje a motivy v oblasti dalšího profesního vzdělávání. Vzor dotazníku je uveden v příloze č. 1.

6 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

Informace získané dotazníkovým šetřením jsme vyhodnotili pomocí čárkovací metody. Výsledky jsme převedli do tabulek četností a pro lepší přehlednost jsme vyhotovili grafy.

6.1 Informace o respondentech

Tyto informace jsme získali prostřednictvím otázek 1, 2, 3 a 4. Otázky se zaměřovaly na zjištění věku, pracovního zařazení, délky praxe a nejvyššího dosaženého vzdělání.

věk	absolutní četnost	relativní četnost
18 - 30	38	26 %
31 - 40	29	20 %
41 - 50	51	35 %
51 - 65	28	19 %
celkem	146	100 %

Tabulka č. 3 - Věk respondentů

Z uvedené tabulky můžeme zjistit věkovou strukturu respondentů. Nejvyšší zastoupení mají respondenti ve věku 41 - 50 let (35 %), 26 % zaujímají respondenti ve věku 18 - 30 let. Téměř shodné zastoupení představují respondenti ve věku 31-40 let (20 %) a respondenti ve věku 51 - 65 let (19 %).

pracovní zařazení	absolutní četnost	relativní četnost
sociální pracovník	52	36 %
pracovník v sociálních službách	81	55 %
jiné	13	9 %
celkem	146	100 %

Tabulka č. 4 - Pracovní zařazení respondentů

V tabulce č. 2 je znázorněno rozdělení respondentů podle pracovního zařazení. Největší zastoupení v našem výzkumném souboru mají pracovníci v sociálních službách (55 %), sociální pracovníci představují 36 % respondentů a nejmenší zastoupení (9 %) mají respondenti, kteří uvedli jiné pracovní zařazení. V dotaznících jsme se nejčastěji setkali s pracovními pozicemi zdravotně-sociální pracovník a aktivizační pracovník.

délka praxe	absolutní četnost	relativní četnost
méně než jeden rok	14	9 %
1 - 5 let	58	40 %
6 - 10 let	31	21 %
11 - 15 let	22	15 %
více než 16 let	21	15 %
celkem	146	100 %

Tabulka č. 5 - Délka praxe respondentů v sociální sféře

V rámci našeho výzkumného šetření jsme se zajímali také o to, jak dlouho jednotliví respondenti pracují v oblasti sociálních služeb. Respondentů s nejdelší praxí v oblasti sociálních služeb (více než 16 let) bylo v našem výzkumném souboru 15 %. Stejně zastoupení (15 %) představují respondenti s délkou praxe 11-15 let. 21 % respondentů uvedlo, že v sociální oblasti pracují 6 - 10 let. Nejpočetnější zastoupení (40 %) představují respondenti s praxí 1 - 5 let, a pouze 9 % respondentů uvedlo, že v sociální oblasti pracují méně než 1 rok. To znamená, že můžeme předpokládat, že většina respondentů má zkušenosti v oblasti dalšího profesního vzdělávání v rámci povinného vzdělávání, které pro ně vyplývá ze zákona, jelikož v sociální oblasti pracují déle než 5 let.

nejvyšší dosažené vzdělání	absolutní četnost	relativní četnost
základní	6	4 %
střední odborné	23	16 %
střední s maturitou	65	44 %
vyšší odborné	15	10 %
vysokoškolské bakalářské	23	16 %
vysokoškolské magisterské (Ing.)	14	10 %
celkem	146	100 %

Tabulka č. 6 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

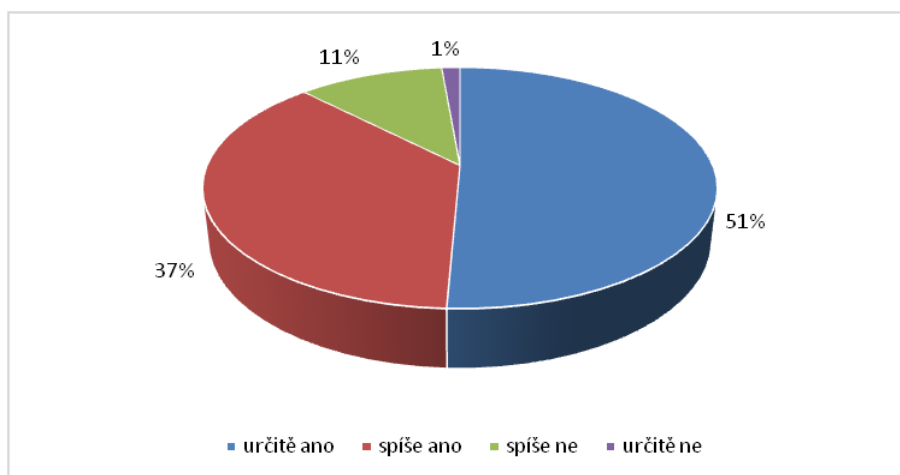
Poslední položkou v dotazníku, která slouží k získání informací o respondentech, je otázka týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů. Z tabulky je patrné, že největší

zastoupení (44 %) představují pracovníci, kteří uvádí jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou. Jako nejvyšší dosažené vzdělání střední odborné (bez maturity) uvedlo 16 % respondentů a stejně tak 16 % představují respondenti s vysokoškolským bakalářským vzděláním. Vysokoškolské magisterské vzdělání uvedlo 10 % respondentů, stejné zastoupení (10 %) pak představují respondenti s vyšším odborným vzděláním. Respondenti, kteří uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání základní vzdělání, představují v našem výzkumném souboru pouze 4 %.

6.2 Jakou důležitost přikládají pracovníci v sociálních službách dalšímu profesnímu vzdělávání

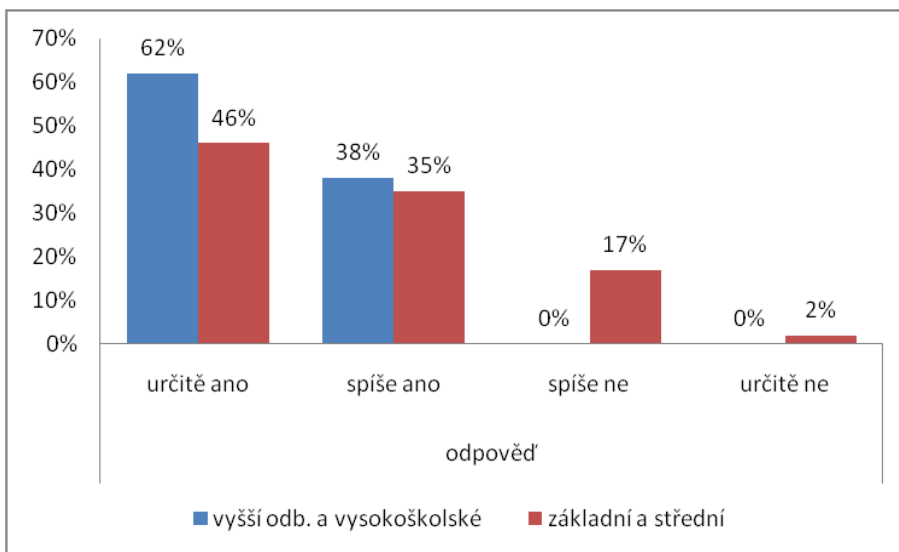
Tato dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na zjištění, nakolik vnímají pracovníci v sociálních službách důležitost dalšího vzdělávání. Zjišťujeme, zda vnímají potřebu nadále se vzdělávat i bez ohledu na dosažené vzdělání, jak nahlíží na další povinné vzdělávání, které pro ně vyplývá ze zákona, a zda je pro ně důležité jakékoliv další vzdělávání (položky v dotazníku 5, 6 a 7).

Položka 5: Pociťujete potřebu vzdělávat se bez ohledu na Vaše dosažené vzdělání?



Graf č. 1 - Míra potřeby vzdělávání v souvislosti s dosaženým vzděláním

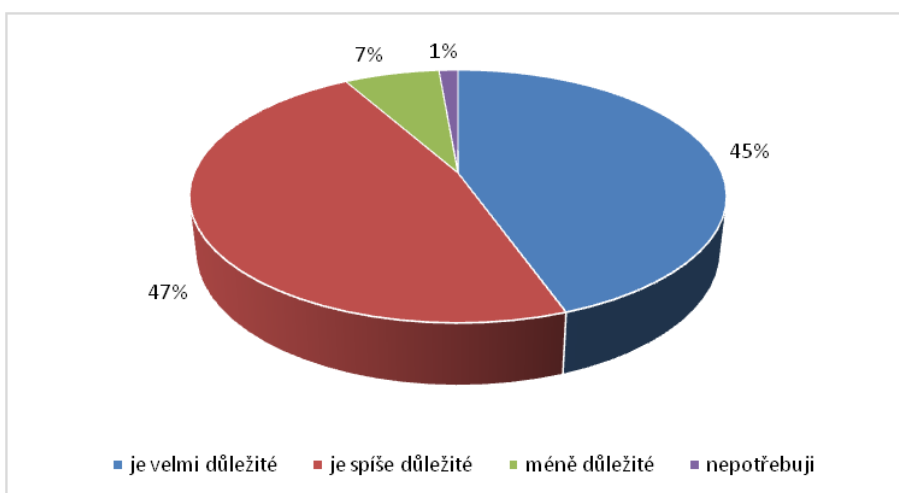
Z dotazníkového šetření vyplynulo, že potřebu vzdělávat se bez ohledu na dosažené vzdělání vnímá většina respondentů, jelikož 51 % z nich uvedlo, že určitě pociťuje potřebu se dále vzdělávat a 37 % spíše cítí potřebu se vzdělávat, 11 % spíše nepociťuje potřebu se vzdělávat a pouhé 1 % (v našem případě 2 respondenti) má za to, že potřebu dále se vzdělávat určitě nepociťují. V rámci výzkumného šetření jsme se také pokusili srovnat, zda se potřeba vzdělávání liší s ohledem na výši dosaženého vzdělání respondentů.



Graf č. 2 - Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním

Z tohoto grafu lze vyčíst, že 62 % respondentů s vyšším odborným vzděláním určitě pociťuje potřebu dále se vzdělávat a 38 % tuto potřebu spíše pociťuje, 46 % respondentů se základním a středním vzděláním uvedlo, že potřebu dále se vzdělávat určitě pociťuje, 35 % respondentů tuto potřebu spíše pociťuje, 17 % uvedlo, že takovou potřebu spíše nepociťuje a 2 % určitě tuto potřebu nepociťuje.

Položka 6: Jak nahlížíte na další vzdělávání v sociálních službách, které je pro Vás povinné dle zákona?

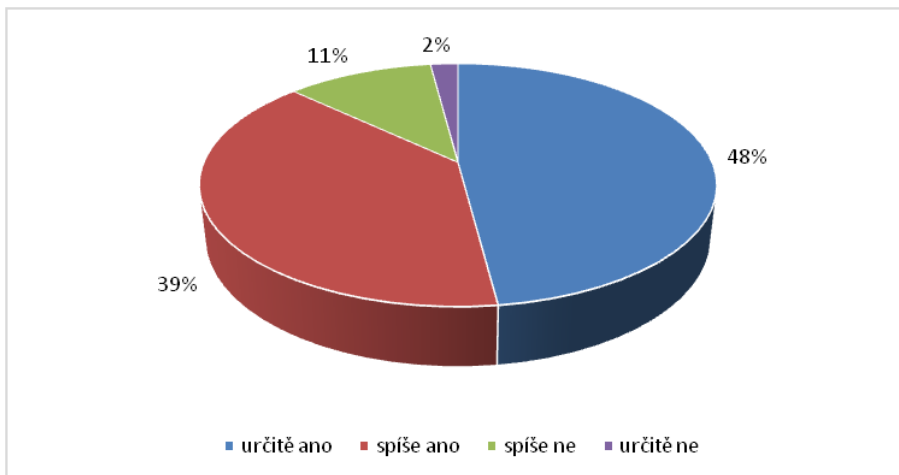


Graf č. 3 - Míra důležitosti dalšího povinného vzdělávání dle zákona

Z uvedeného grafu vyplývá, že téměř polovina respondentů (47 %) považuje další vzdělávání, které pro ně vyplývá ze zákona, za velmi důležité. Téměř shodný počet respondentů (45 %) uvádí, že toto vzdělávání je pro ně spíše důležité. Pro 7 % dotázaných je takovéto

vzdělávání méně důležité a jen 1 % (2 respondenti z celkového počtu 146) se domnívá, že takovéto vzdělávání vůbec nepotřebuje.

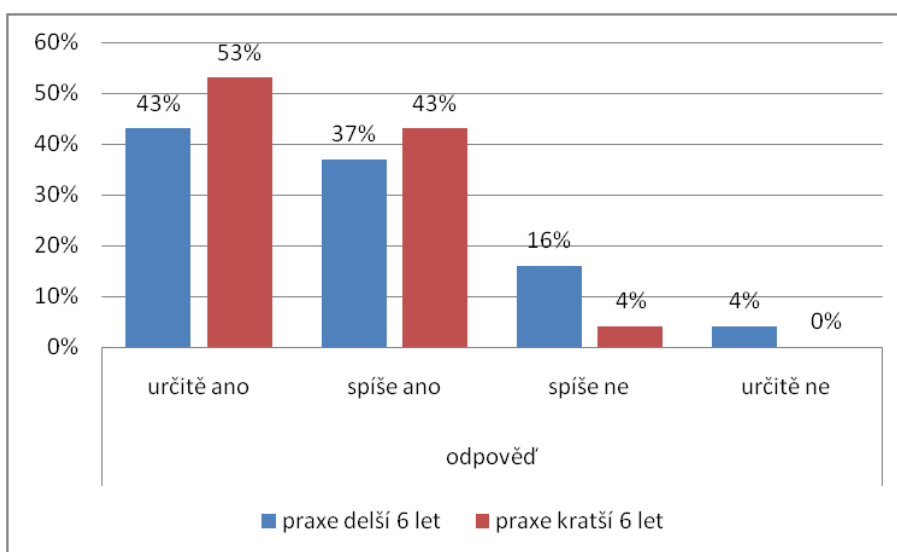
Položka 7: Myslíte si, že je pro Vás důležité jakékoliv další vzdělávání?



Graf č. 4 - Míra důležitosti jakéhokoliv dalšího vzdělávání

Na tuto otázku odpovědělo 48 % respondentů, že jakékoliv další vzdělávání je pro ně určitě důležité. Dalších 39 % respondentů považuje takovéto vzdělávání za spíše důležité. Pouhých 11 % si myslí, že jakékoliv další vzdělávání spíše důležité není a 2 % respondentů určitě nepovažují toto vzdělávání za důležité.

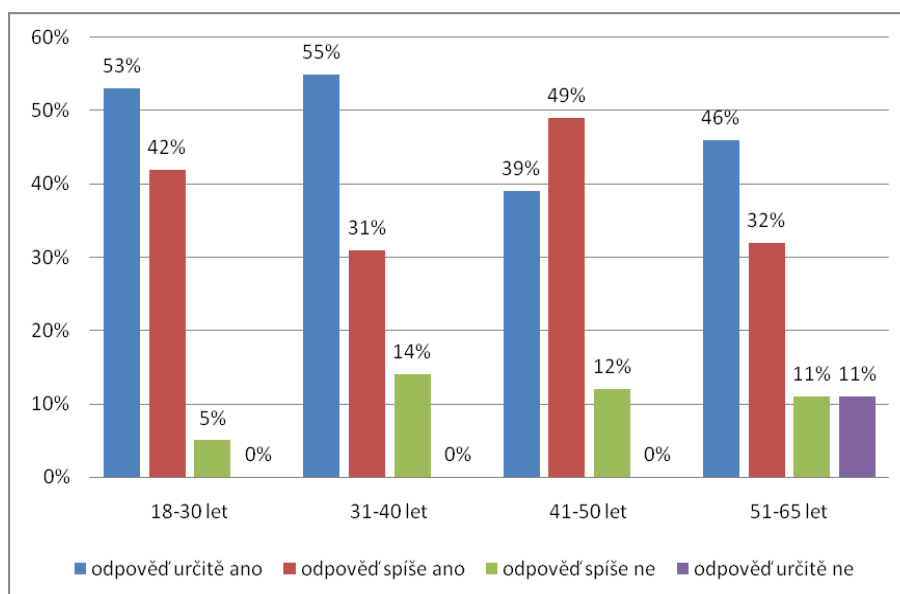
Pokusili jsme se také porovnat, zda se míra potřeby dalšího vzdělávání liší podle toho, jak dlouho respondenti pracují v sociální sféře.



Graf č. 5 - Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s délkou praxe

Jak znázorňuje graf, 53 % z respondentů s praxí kratší než 6 let uvedlo, že jakékoliv další vzdělávání je pro ně určitě důležité a 43 % uvedlo, že je pro ně toto vzdělávání spíše důležité. Ani jeden z těchto respondentů nemá za to, že by pro něj jakékoliv další vzdělávání nebylo důležité. Naproti tomu respondenti, kteří mají praxi delší než 6 let, v 16 % uvedli, že jakékoliv další vzdělávání pro ně spíše důležité není, a 4 % těchto respondentů si myslí, že jakékoliv další vzdělávání pro ně určitě není důležité.

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili také na zjištění, zda se potřeba dalšího vzdělávání liší s ohledem na věk pracovníků. Respondenty jsme rozdělili do čtyř věkových kategorií.



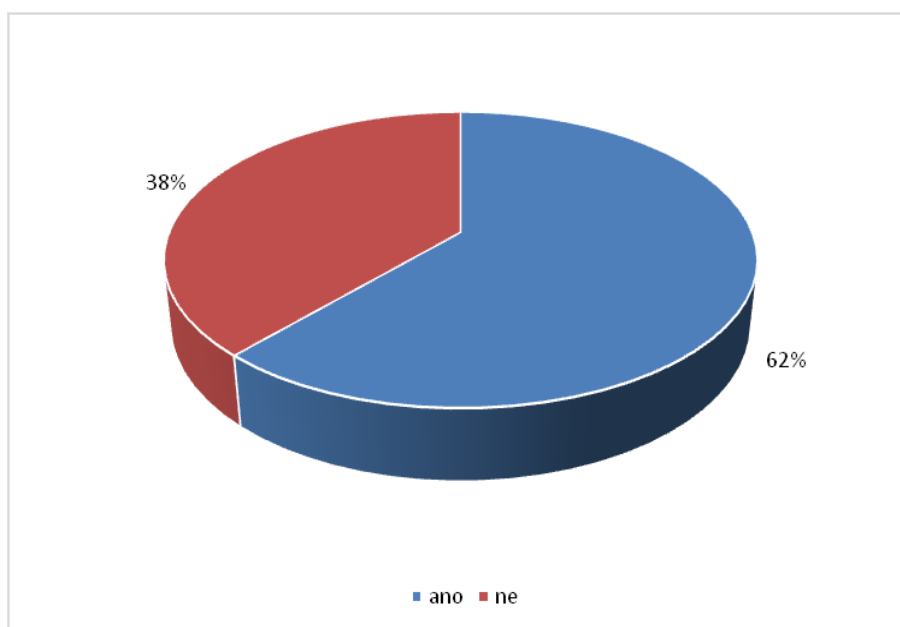
Graf č. 6 - Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s věkem

Z grafu je zřejmé, že míra potřeby dalšího vzdělávání jen mírně klesá v závislosti na věku. Respondenti ve věkové kategorii 18 - 30 let uvedli, že potřebu dalšího vzdělávání určitě pociťují (53 %) nebo spíše pociťují (42 %), u respondentů ve věkové kategorii 31 - 40 let potřebu vzdělávat se určitě pociťuje 55 % a 31 % z nich tuto potřebu spíše pociťuje. Respondenti ve věku 41 - 50 let potřebu dalšího vzdělávání určitě pociťují v 39 % a v 49 % tuto potřebu spíše pociťují. Ve věkové kategorii 51 - 65 let potřebu dále se vzdělávat určitě pociťuje 46 % a spíše pociťuje 32 %. Pouze v této věkové kategorii se však 11 % respondentů domnívá, že potřebu dále se vzdělávat určitě nepociťuje.

6.3 Vzdělávání pracovníků v sociálních službách nad rámec dalšího povinného vzdělávání

Výzkumné šetření bylo zaměřeno i na zjištění, zda se pracovníci v sociálních službách účastní jiného vzdělávání kromě povinného, jaké další vzdělávání upřednostňují, a také nás zajímalo, jaké mají důvody, aby takového vzdělávání absolvovali (položky v dotazníku 8, 10 a 11).

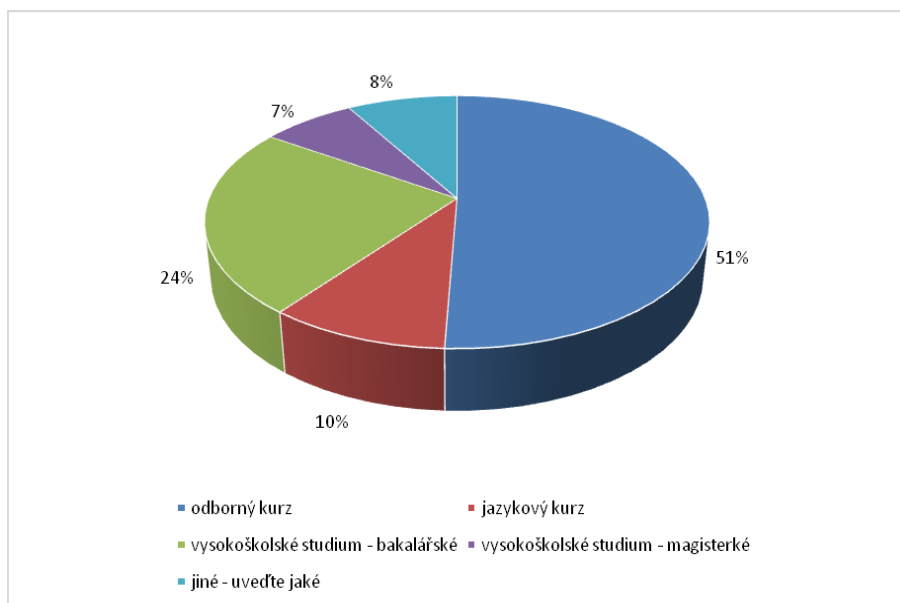
Položka 8: Účastníte se, nebo jste se v posledních pěti letech účastnil(a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které pro Vás vyplývá ze zákona?



Graf č. 7- Účast respondentů na dalším vzdělávání

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že větší část respondentů (62 %) se buď v současné době jiného vzdělávání než povinného účastní, nebo je v posledních pěti letech absolvovala. Procentuální vyjádření v tomto případě představuje 90 respondentů z celkového počtu 146. Celkem 38 %, tedy 56 respondentů uvedlo, že se dalšího vzdělávání neúčastní, ani se jej v posledních pěti letech neúčastnili.

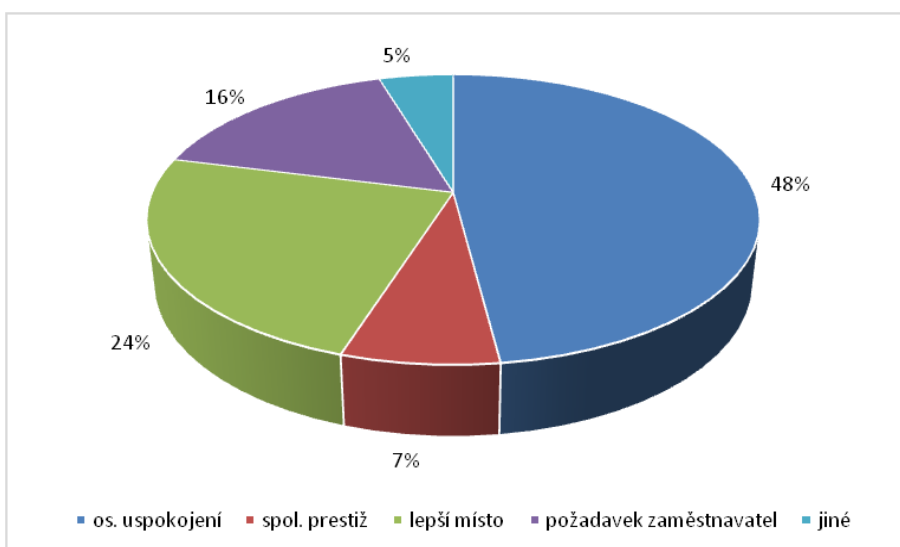
Položka č. 10: Pokud se v současné době účastníte, nebo jste se v posledních pěti letech účastnil(a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které je organizováno zaměstnavatelem, o jaké vzdělání se jedná?



Graf č. 8 - *Formy dalšího vzdělávání mimo vzdělávání povinné*

U této otázky odpovědělo 51 % respondentů, že jako formu dalšího vzdělávání upřednostňují odborný kurz, 24 % respondentů uvedlo vysokoškolské bakalářské studium, 10 % respondentů se dále vzdělává prostřednictvím jazykových kurzů a 7 % udává jako formu dalšího vzdělávání vysokoškolské magisterské studium, 8 % dotázaných volí jinou formu dalšího vzdělávání.

Položka č. 11: Pokud se v současné době účastníte, nebo jste se v posledních pěti letech účastnil(a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které je organizováno zaměstnavatelem, jaké k tomu vedly důvody?



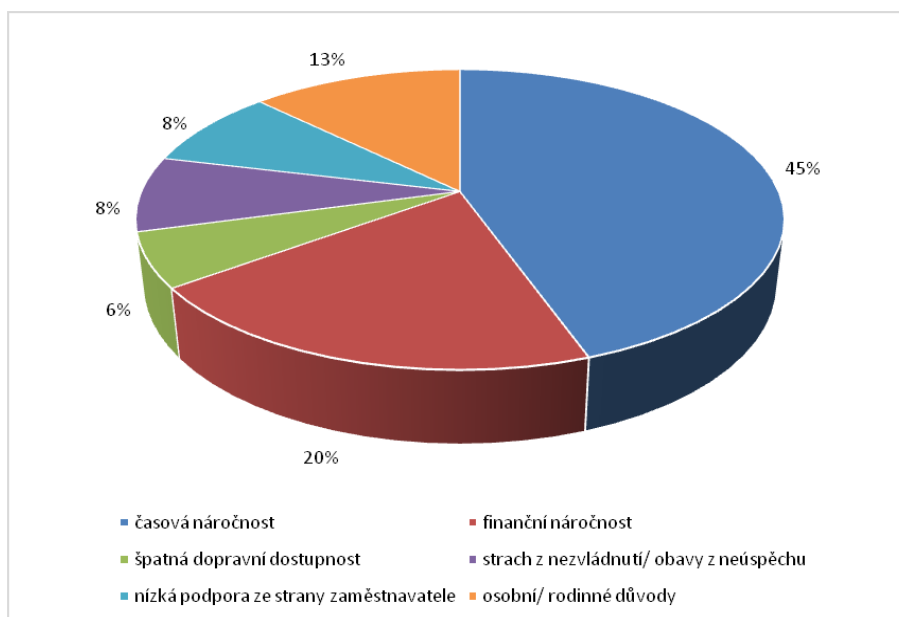
Graf č. 9 - *Důvody pro další vzdělávání*

Téměř polovina respondentů (48 %) uvádí jako důvod, který je vede k tomu, aby se účastnili dalšího vzdělávání, osobní uspokojení. Druhým nejčastějším důvodem je možnost získání lepšího místa, toto uvádí 24 % respondentů. Požadavek zaměstnavatele uvádí jako důvod dalšího studia 16 % respondentů a 7 % uvádí jako důvod, proč se dále vzdělávají, společenskou prestiž. Jiné důvody uvádí 5 % respondentů.

6.4 Nejčastější překážky v realizaci dalšího vzdělávání

Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že 38 % respondentů (56 z celkového počtu 146) se dalšího profesního vzdělávání nad rámec povinností neúčastní, ani se takového vzdělávání v posledních pěti letech neúčastnili. V této části výzkumného šetření jsme se pokusili zmapovat, jaké jsou nejčastější důvody nebo subjektivní překážky (bariéry), které jim další profesní vzdělávání znemožňují. Tyto důvody jsme zjišťovali prostřednictvím otázky č. 9.

Položka č. 9: Jaké jsou překážky (bariéry), které Vám brání účastnit se dalšího profesního vzdělávání nad rámec povinného vzdělávání?



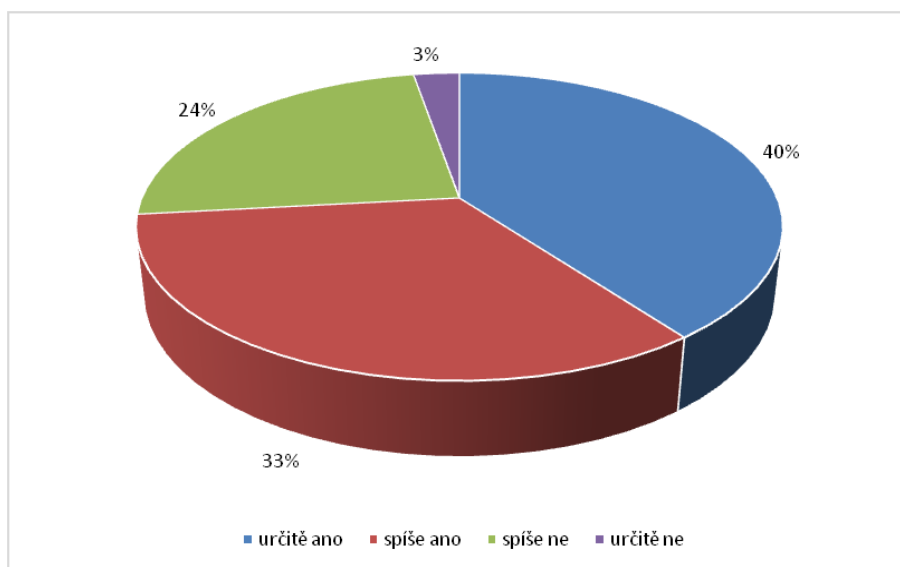
Graf č. 10 - Překážky znemožňující další profesní vzdělávání

Nejčastějším důvodem, který respondenti uvádí, je časová náročnost. Celkem 45 % respondentů se domnívá, že právě toto je překážkou, která jim další profesní vzdělání znemožňuje. Finanční náročnost uvádí 20 % respondentů a jako třetí nejčastější překážku respondenti uvádí osobní a rodinné důvody (13 %). Strach z nezvládnutí nebo nízkou podporu ze strany zaměstnavatele uvádí shodně 8 % respondentů a pro 6 % respondentů je překážkou špatná dopravní dostupnost.

6.5 Realizace dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách v rámci povinného vzdělávání

V této části výzkumného šetření jsme se zaměřili na zjištění, zda mají pracovníci v sociálních službách možnost vybírat si sami z nabídky vzdělávacích kurzů, jaké formy v rámci dalšího vzdělávání upřednostňují a jakým způsobem v jejich organizaci výběr odborných kurzů probíhá (položky v dotazníku 12, 16 a 17).

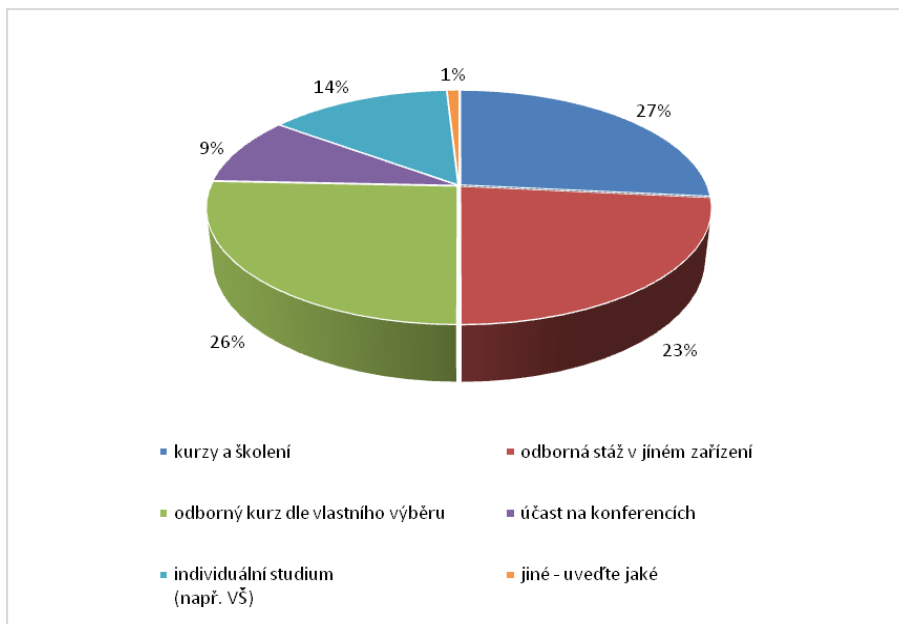
Položka č. 12: Pokud se jedná o vzdělávací kurzy v rámci povinného vzdělávání, měl(a) jste v předcházejícím roce sám (sama) možnost vybírat si z nabídky vzdělávacích kurzů?



Graf č. 11 - Možnost výběru vzdělávacích kurzů

Počet 58 respondentů (40 %) uvádí, že si určitě mohou vybírat z nabídky vzdělávacích kurzů sami a 49 respondentů (33 %) si vzdělávací kurzy spíše mohou sami vybírat. Možnost „spíše ne“ uvádí 35 respondentů (24 %) a 4 respondenti (3 %) uvádí, že si určitě nemohou vzdělávací kurzy vybírat sami.

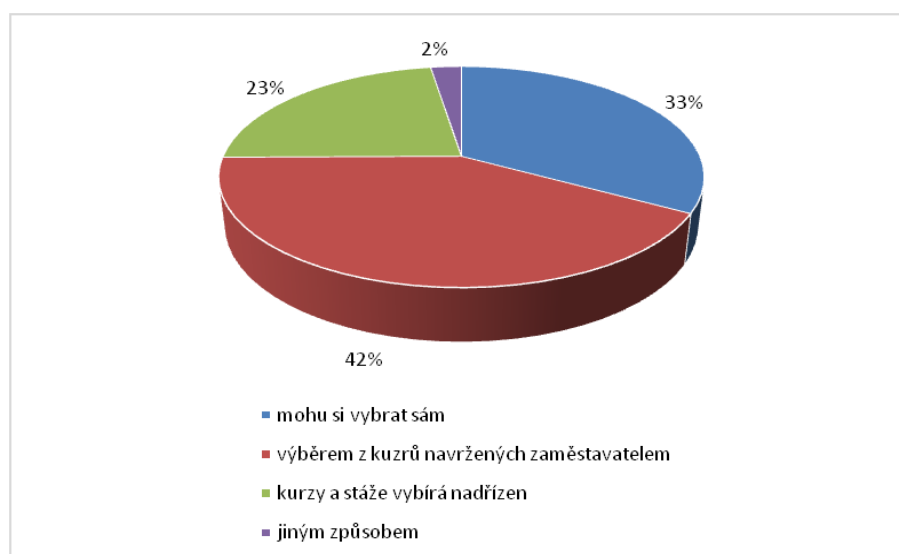
Položka č. 16: Jaké formy vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání upřednostňujete?



Graf č. 12 - Preferované formy dalšího vzdělávání

Z grafu je patrné, že mezi nejčastější formy, které respondenti volí v rámci dalšího vzdělávání, patří kurzy a školení (27 %), odborné kurzy dle vlastního výběru (26 %) a odborné stáže v jiném zařízení, které upřednostňuje 23 % respondentů. Celkem 14 % respondentů uvádí jako formu dalšího vzdělávání, kterému dávají přednost, individuální studium. Pro 9 % je nejvhodnější formou účast na konferencích a pouze 1 % respondentů uvádí jinou formu.

Položka č. 17: Jakým způsobem probíhá výběr odborných kurzů a stáží ve vaší organizaci?



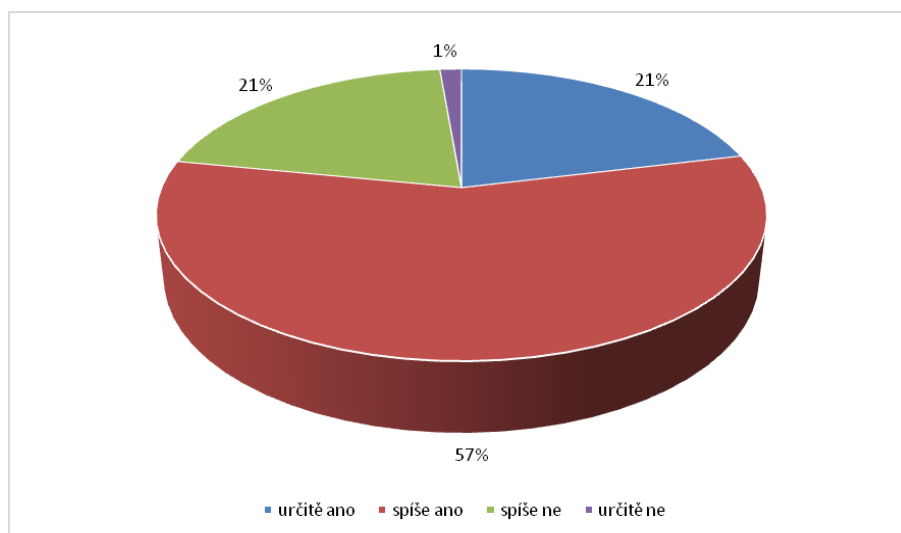
Graf č. 13- Způsob výběru odborných kurzů a stáží v organizaci

Nejvyšší počet respondentů (42 %) uvádí, že kurzy a stáže si vybírají z nabídky, kterou jim navrhne zaměstnavatel. Možnost vybírat si kurzy dle vlastní volby bez jakýchkoliv limitů či omezení má 33 % respondentů. Pro 23 % dotázaných vybírá kurzy a stáže nadřizovaný. Jiným způsobem si vybírají kurzy 2 % respondentů.

6.6 Hodnocení přínosu kurzů dalšího povinného vzdělávání

V poslední části výzkumného šetření jsme se zaměřili na přínosnost kurzů a stáží z pohledu pracovníků v sociálních službách. Zajímá nás, zda nabídka kurzů skutečně odpovídala jejich potřebám, zda pro ně absolvované kurzy byly přínosné, případně z jakého důvodu pro ně přínosné nebyly (položky v dotazníku 13,14 a 15).

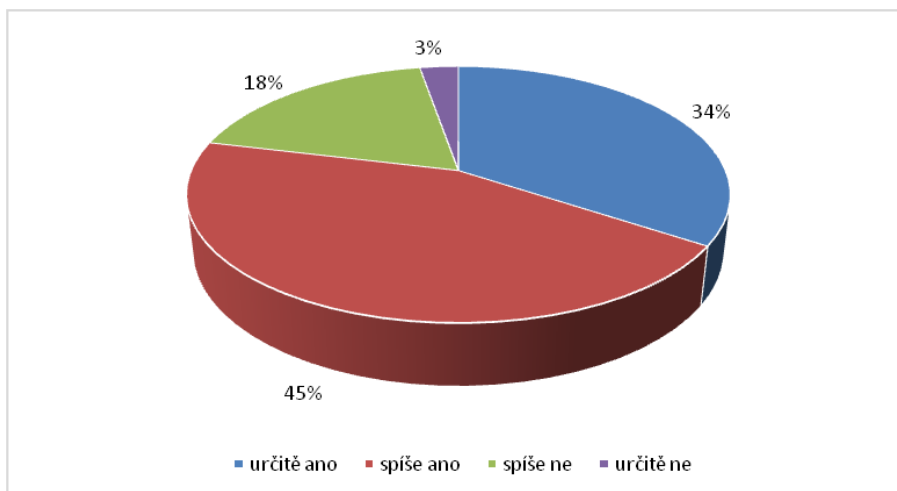
Položka č. 13: Odpovídala podle Vás nabídka vzdělávání Vaším potřebám?



Graf č. 14- Souvislost nabídky vzdělávání s individuálními potřebami

Počet 57 % respondentů má za to, že nabídka vzdělávacích kurzů a stáží spíše odpovídala jejich potřebám, a 21 % respondentů uvedlo, že nabídka určitě odpovídala jejich potřebám. Současně však stejný počet (21 %) respondentů uvedl, že nabídka kurzů jejich potřebám spíše neodpovídala. V případě dvou respondentů (1 %) nabídka kurzů určitě neodpovídala jejich potřebám.

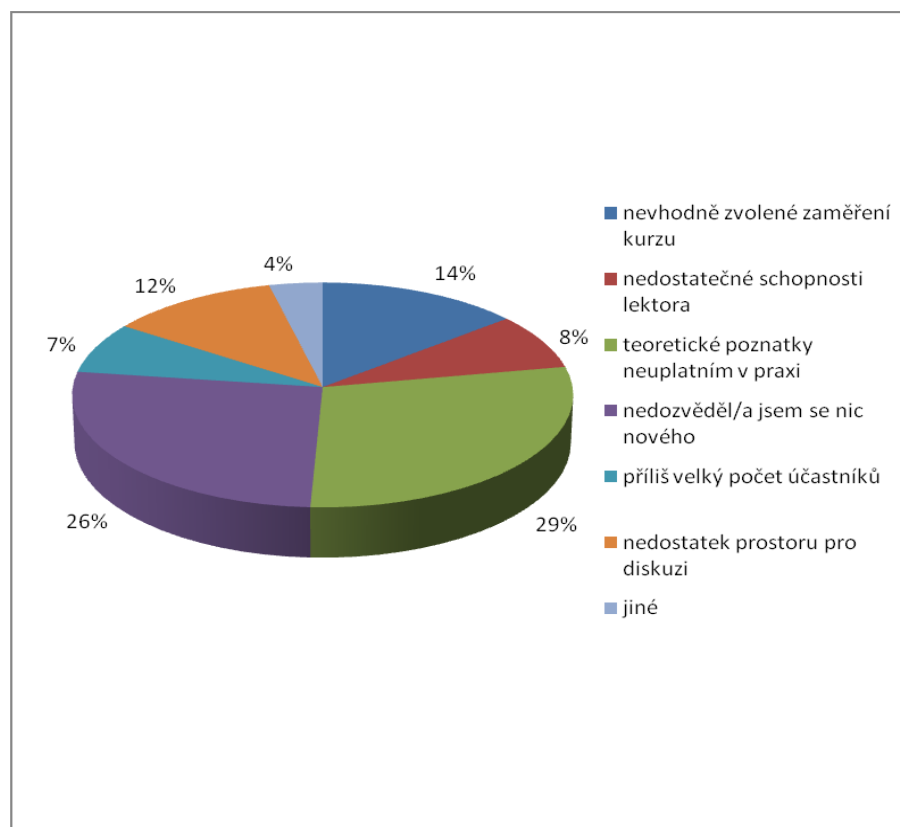
Položka 14: Myslíte si, že absolvované kurzy v předcházejícím roce byly pro Vás přínosné?



Graf č. 15-Přínosnost absolvovaných kurzů

Většina respondentů, jak vyplývá z výše uvedeného grafu, se domnívá, že pro ně absolvované kurzy přínosné byly. Na tuto otázku odpovědělo 34 % respondentů, že kurzy pro ně určitě přínosné byly, spíše přínosné pak byly pro 45 % respondentů, 18 % respondentů má za to, že kurzy pro ně přínosné spíše nebyly, a 3 % si myslí, že pro ně absolvované kurzy přínosné určitě nebyly.

Položka 15: Pokud pro Vás nebyly tyto kurzy přínosné, z jakého důvodu?



Graf č. 16 - Důvody nepřínosnosti kurzů

Respondenti jako nejčastější odpověď uvedli, že teoretické poznatky neuplatní v praxi. Takto odpovědělo 29 % respondentů. Dalších 26 % respondentů má za to, že se na kurzu nedozvěděli nic nového. Dalším důvodem, proč respondenti nepovažovali kurzy za přínosné, je nevhodně zvolené zaměření kurzu (14 %), nedostatek prostoru pro diskuzi (12 %), nedostatečné schopnosti lektora (8 %) a příliš velký počet účastníků kurzu (7 %). Důvody, které označili jako „jiné“, uvedlo 5 respondentů (4 %).

7 INTERPRETACE DAT

Následující kapitola se zabývá interpretací dat a shrnutím výsledků výzkumu. K těmto výsledkům jsme dospěli prostřednictvím analýzy získaných dat. Souhrnně odpovídáme na zadané výzkumné otázky.

První dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jakou důležitost přikládají pracovníci v sociálních službách dalšímu vzdělávání. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že 88 % respondentů pociťuje potřebu dále se vzdělávat a to i bez ohledu na dosažené vzdělání. Pouze 12% respondentů uvádí, že potřebu vzdělávat se bez ohledu na dosažené vzdělání spíše nebo určitě nepociťuje. Zkoušeli jsme také porovnat, nakolik se liší potřeba dalšího vzdělávání v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním. Z výzkumného šetření vyplynulo, že pracovníci, kteří dosáhli vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání, určitě nebo spíše pociťují potřebu dalšího vzdělávání (100 %). Z respondentů, kteří se zařadili do této kategorie, tedy ani jeden neuvedl, že potřebu dále se vzdělávat spíše nebo určitě nepotřebuje. Naproti tomu 19 % dotázaných, kteří se zařadili do kategorie pracovníků se středním nebo základním vzděláním, uvedlo, že potřebu dále se vzdělávat spíše nepociťuje nebo tuto potřebu nepociťuje vůbec. V případě zjišťování potřeby dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou praxe, uvedlo 96 % respondentů s praxí v sociální sféře kratší než 6 let, že takovou potřebu určitě nebo spíše pociťují. Pracovníci v sociálních službách, kteří mají praxi delší než 6 let, tuto potřebu určitě nebo spíše pociťují v 80 %. Také respondenti, kteří se zařadili do věkových kategorií 18 - 30 a 31 - 40 let častěji uváděli, že je pro ně další vzdělávání určitě nebo spíše důležité. Celkem se takto vyjádřilo 53 % respondentů ve věkové kategorii 18 - 30 let a 55 % respondentů ve věkové kategorii 31 - 40 let. U starších respondentů jsme v rámci našeho srovnání zaznamenali jen mírný pokles zájmu o další vzdělávání v souvislosti přibývajícím věkem, vzhledem ke skutečnosti, že 39 % respondentů věkové kategorie 41 - 50 let a 46 % respondentů věkové kategorie 51 - 65 let uvedlo, že potřebu dále se vzdělávat spíše nebo určitě pociťuje. Z dotazníkového šetření také vyplývá, že jakékoliv další vzdělávání je pro pracovníky v sociálních službách určitě nebo spíše důležité. Takto odpovědělo 87 % všech respondentů. Pouze 13 % respondentů uvedlo, že jakékoliv další vzdělávání pro ně spíše nebo určitě důležité není. Je tedy zřejmé, že pracovníci vnímají skutečnost, že další vzdělávání je pro ně potřebné. Co se týká dalšího povinného vzdělávání v sociálních službách, tady z výzkumného šetření vyplynulo, že převážná část pracovníků takovéto vzdělávání považuje za velmi důležité nebo spíše důležité (92 %). Pouze pro 8 % z nich je toto vzdělávání méně důležité nebo se domnívají, že jej vůbec ne-

potřebují. Také toto zjištění má pro další vzdělávání velký význam, protože jak uvádí Armstrong (2007, s. 461) „*je nutné, aby byli lidé připraveni a ochotni se vzdělávat, a byli schopni převzít za své vzdělání odpovědnost*“. Vědomí důležitosti dalšího vzdělávání je pro toto dobrým předpokladem.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, zda se pracovníci v sociálních službách vzdělávají i nad rámec povinného vzdělávání. Celkem 62 % respondentů uvedlo, že se buď v současné době takového vzdělávání účastní, nebo jej v posledních pěti letech absolvovalo. Také tato skutečnost odpovídá tomu, že pracovníci v sociálních službách připisují dalšímu vzdělávání důležitou roli. Při zjišťování, jaké nejčastější formy dalšího vzdělávání nad rámec povinného pracovníci v sociálních službách upřednostňují, uváděli respondenti nejčastěji odborný kurz (51 %) a vysokoškolské bakalářské studium (24 %). V rámci dotazníkového šetření jsme se zajímali také o to, proč se vzdělávání nad rámec povinností respondenti účastní či účastnili, tedy o jejich motivaci. O motivaci hovoří Armstrong (2007, s. 219) jako o důvodu pro to, abychom něco udělali. Tedy co ovlivňuje lidi, aby se určitým způsobem chovali. A také Mužík (2005, s. 9) píše ve své publikaci „*Didaktika profesního vzdělávání dospělých*“, že sebmotivace probouzí energii k učení. Celkové množství 48 % respondentů, tedy téměř polovina, jako důvod uvedlo, že hlavní motivací je osobní uspokojení. Toto zjištění odpovídá tomu, že pracovníci v sociálních službách se neúčastní dalšího vzdělávání pouze z povinnosti, ale také z vlastní iniciativy. V této souvislosti můžeme znovu zmínit Armstronga (2007, s. 462), který zdůrazňuje, že pokud další vzdělávání vede k uspokojení, jsou lidé ochotni více se vzdělávat. Získání lepší pracovní pozice jako motiv k dalšímu vzdělávání uvedlo 24 % respondentů. Pouze 16 % respondentů uvedlo jako důvod dalšího vzdělávání požadavek zaměstnavatele, tedy že si pouze plní povinnost. Dalo by se říci, že pracovníci v sociálních službách většinou mají zájem se dále profesně rozvíjet. Tady můžeme zmínit proces vlastního sebepoznání, o kterém hovoří Barták (2007, s. 55). Ten ve své publikaci zmiňuje, že právě v procesu vlastního sebepoznání člověk dospívá k pocitu odpovědnosti za svůj rozvoj. S touto skutečností korespondují také odpovědi respondentů, kteří jako důvod dalšího vzdělávání uvedli například získání informací, možnost většího přehledu nebo větší rozhled.

V rámci třetí dílčí výzkumné otázky jsme zjišťovali, jaké subjektivní příčiny či bariéry brání pracovníkům v realizaci dalšího vzdělávání. Respondenti uváděli jako nejčastější důvod časovou náročnost (45 %) a na druhém místě náročnost finanční (20 %). Pouze 8 %

dotázaných uvedlo, že má strach z nezvládnutí nebo že má nízkou podporu ze strany zaměstnavatele.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka se zabývala zjištěním, jak probíhá samotná realizace dalšího povinného vzdělávání pracovníků ve vybraných organizacích. Na otázku, zda měli respondenti možnost si sami vybírat z nabídky vzdělávacích kurzů, uvedlo 73 % respondentů kladně, že si určitě vybírají vzdělávací kurzy sami nebo spíše sami. Toto zjištění by mohlo být určitým předpokladem k tomu, že si pracovníci vybírají z nabídky vzdělávání to, co skutečně potřebují. Koubek (2004, s. 77) uvádí, že v procesu plánování osobního rozvoje platí zásada, že potřeby a přání týkající se osobního (pracovního) rozvoje má identifikovat buďto pracovník zcela sám, nebo ve spolupráci s nadřízeným, a že by pracovníkům mělo být umožněno, aby sami posoudili, v jaké oblasti se potřebují rozvíjet a uspokojovat své potřeby. Přesto v našem výzkumu celkem 27 % respondentů odpovědělo, že si spíše nebo určitě nemohou sami vybrat, jakých vzdělávacích akcí se zúčastní. Respondenti také odpovídali na otázku, jakým způsobem výběr vzdělávacích aktivit u nich v organizaci probíhá. Výsledné zjištění koresponduje s výsledkem vyhodnocení předchozí otázky, jelikož 42 % dotázaných uvedlo, že si stáže a kurzy vybírají z nabídky, kterou jim navrhne zaměstnavatel a 33 % respondentů má možnost si vybírat dle vlastní volby, což v souhrnu představuje 75 % ze všech odpovědí. Jako nejčastější formu vzdělávání pak respondenti uvádí kurzy a školení pořádané vlastní organizací (27 %) a téměř shodně odborné kurzy dle vlastního výběru (26 %). Stáže v jiném zařízení pak volí 23 % respondentů a 14 % upřednostňuje individuální vzdělávání. Pouze 9 % z dotázaných se účastní odborných konferencí.

Pátá a poslední dílčí výzkumná otázka byla zaměřena na hodnocení přínosnosti vzdělávacích akcí, kterých se respondenti v rámci dalšího povinného vzdělávání účastnili. Zajímalo nás také, zda nabídka vzdělávacích kurzů odpovídala potřebám respondentů. Co se týká nabídky vzdělávacích kurzů, většina respondentů (77 %) uvedla, že tato nabídka spíše nebo určitě odpovídala jejich potřebám. Ostatní respondenti (23 %) mají za to, že tato nabídka jejich potřebám spíše nebo určitě neodpovídala. Stejně tak má větší část respondentů (79 %) za to, že absolvované kurzy a stáže pro ně určitě nebo spíše přínosné byly. Pro 18 % dotázaných přínosné spíše nebyly a 3 % respondentů uvedlo, že absolvované kurzy a stáže pro ně přínosné určitě nebyly. Zjišťovali jsme také, co bylo příčinou této skutečnosti, tedy že někteří respondenti nepovažovali další absolvované vzdělání za přínosné. Nejčastěji respondenti uváděli, že teoretické poznatky neuplatní v praxi. Tento důvod uvedlo 29 % respondentů. O něco méně, (26 %) respondentů, má za to, že se na vzdělávacích akcích

nedožvěděli nic nového a 14 % respondentů uvádí jako důvod nepřínosnosti vzdělávání, kterého se účastnili, nevhodné zaměření kurzu. Všechny tyto uvedené důvody souvisí s obsahem kurzů. Tady je na místě zamyslet se nad tím, proč si respondenti tyto kurzy sami zvolili nebo proč jim je vybral jejich nadřízený. Fibichová (2016, s. 9) uvádí v metodické příručce „*Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém*“ souhrn andragogických zásad vzdělávání, kdy na prvním místě je zásada nezbytnosti zjištění vzdělávací potřeby účastníka vzdělávání jako východiska výuky. Právě absence důkladné analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb může být důvodem, proč vzdělávání, kterého se respondenti zúčastnili, nepovažují za přínosné. Toto se však můžeme pouze domnívat, vzhledem k tomu, že v našem dotazníkovém šetření jsme se na tyto skutečnosti nezaměřovali.

Z našeho výzkumného šetření však jednoznačně vyplynulo, že další profesní vzdělávání považují pracovníci v sociálních službách za důležité a mnozí se účastní dalšího vzdělávání i nad rámec povinnosti, kterou jim stanovuje zákon. Aby však další vzdělávání tito pracovníci považovali také za užitečné a přínosné a abychom je mohli považovat za efektivní, musí být systematické, dobře plánované a musí mít jasné cíle.

ZÁVĚR

Pro pracovníky v sociálních službách je další vzdělávání povinné a vyplývá pro ně přímo ze zákona. Celoživotní vzdělávání pracovníků v sociálních službách je obsaženo také v Mezinárodním etickém kodexu a Etickém kodexu sociálních pracovníků ČR. Pokud by však tito pracovníci chápali další vzdělávání pouze jako povinnost, zřejmě by se minulo účinkem. Zjistit, jak vlastně pracovníci v sociálních službách nahlízejí na další profesní vzdělávání a jak ho vnímají, bylo cílem této práce.

V teoretické části jsme se na základě studia odborné literatury pokusili v první kapitole vymezit pojem všeobecného vzdělávání. V této kapitole jsme se zabývali také vzděláváním zaměstnanců v sociálních službách v souvislosti s kvalitou poskytovaných služeb a legislativou vzdělávání v sociálních službách. V kapitole druhé jsme se zaměřili na základní formy dalšího vzdělávání a na formy vzdělávání v sociálních službách tak, jak jsou definovány zákonem. Ve třetí kapitole jsme se zabývali všeobecnými vzdělávacími potřebami. Pozornost jsme věnovali analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb, individuálním vzdělávacím plánům a hodnocení výsledků vzdělávání.

Další, praktická část této práce, byla zaměřena na výzkumné šetření, které jsme realizovali prostřednictvím dotazníků. Jsme si vědomi skutečnosti, že celkový počet respondentů (146) jistě nelze považovat za dostačující a tvoří jen zlomek základního výzkumného souboru. Přesto jsme se pokusili na základě získaných dat interpretovat názory pracovníků v sociálních službách na další vzdělávání. Výzkumné šetření vedlo k závěru, že pracovníci v sociálních službách vnímají další profesní vzdělávání jako důležitou součást osobního rozvoje a toto vzdělávání považují za potřebné. Jisté nedostatky můžeme spatřovat v nevhodném výběru realizovaného vzdělávání. Můžeme se pouze domnívat, že na vině je nedostatečná analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, která je pro realizaci dalšího profesního vzdělávání nezbytná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- [2] BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.
- [3] BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. ISBN 978-80-86851-68-6.
- [4] BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
- [5] BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0374-0.
- [6] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
- [7] FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka*. Strakonice: vlastním nákladem, 2016. ISBN 978-80-270-0143-9.
- [8] FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.
- [9] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- [10] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2., přepracované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [11] HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [13] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

- [14] KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-116-x.
- [15] MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Praha: Grada 2011. ISBN 978-80-247-3148-3.
- [16] MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4315-8.
- [17] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2. přepracované vydání, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- [18] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- [19] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.
- [20] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přepracované vydání. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-0459.
- [21] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- [22] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- [23] PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přepracované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3664-8.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- [25] TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-04056.
- [26] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [27] VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- [28] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

Zákony

[29] ČESKÁ REPUBLIKA. Úplné znění zákona č. 108/2006 zákon o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006, ročník 2006, číslo 108. Dostupné také z:

https://www.mpsv.cz/files/clanky/31234/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1._10._2017.pdf

[30] ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 505/2006, In: *Sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006, ročník 2006, číslo 505, ze dne 15. 11. 2006. Dostupné také z:

https://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

[31] RADA PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍ PRÁCE. *Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách*. [online]. ©2011 [cit. 2019-01-23]. Dostupné z:

<http://www.rarosp.cz/dalsi-vzdelavani.html>

[32] SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR. *Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR*. [online]. ©2006 [cit. 2019-01-16]. Dostupné z:

http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf

[33] HESTIA- CENTRUM PRO DOBROVOLNICTVÍ. *Metodika vzdělávacích plánů*. [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z:<http://www.hest.cz/cdn/public/001500.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č. číslo

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

Sb. Sbírký

s. strana

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 – Úrovně a metody zjišťování vzdělávacích potřeb

Tabulka č. 2 – Matice metod měření dle úrovně a časového horizontu

Tabulka č. 3 – Věk respondentů

Tabulka č. 4 – Pracovní zařazení respondentů

Tabulka č. 5 – Délka praxe respondentů v sociální sféře

Tabulka č. 6 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf č. 1 – Míra potřeby vzdělávání v souvislosti s dosaženým vzděláním

Graf č. 2 – Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním

Graf č. 3 – Míra důležitosti dalšího povinného vzdělávání dle zákona

Graf č. 4 – Míra důležitosti jakéhokoliv dalšího vzdělávání

Graf č. 5 – Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s délkou praxe

Graf č. 6 – Rozdíl v potřebě vzdělávání v souvislosti s věkem

Graf č. 7 – Účast respondentů na dalším vzdělávání

Graf č. 8 – Formy dalšího vzdělávání mimo vzdělávání povinné

Graf č. 9 – Důvody pro další vzdělávání

Graf č. 10 – Překážky znemožňující další profesní vzdělávání

Graf č. 11 – Možnost výběru vzdělávacích kurzů

Graf č. 12 – Preferované formy dalšího vzdělávání

Graf č. 13 – Způsob výběru odborných kurzů a stáží v organizaci

Graf č. 14 – Souvislost nabídky vzdělávání s individuálními potřebami

Graf č. 15 – Přínosnost absolvovaných kurzů

Graf č. 16 – Důvody nepřínosnosti kurzů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník - Názory pracovníků v sociálních službách na další profesní vzdělávání

Dobrý den,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Informace získané z těchto dotazníků budou použity pro mou bakalářskou práci, která se zabývá názory pracovníků v sociálních službách na další profesní vzdělávání.

Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Zařadte se do jedné z nabízených věkových kategorií

- 18 - 30 let
- 31 - 40 let
- 41 - 50 let
- 51 - 65 let

2. Vyberte Vaše pracovní zařazení

- sociální pracovník
- pracovník v sociálních službách
- Jiné pracovní zařazení - uveďte jaké:

3. Jaká je délka Vaší praxe v sociální sféře?

- méně než 1 rok
- 1 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let

Více než 16 let

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

základní

střední odborné

střední s maturitou

vyšší odborné

vysokoškolské bakalářské

vysokoškolské magisterské (Ing.)

5. Pociťujete potřebu vzdělávat se bez ohledu na Vaše dosažené vzdělání?

určitě ano

spíše ano

spíše ne

určitě ne

6. Jak nahlížíte na další vzdělávání v sociálních službách, které je pro Vás povinné dle zákona?

je velmi důležité

je spíše důležité

není důležité

vůbec nepotřebuji

7. Myslíte si, že je pro Vás důležité jakékoliv další vzdělávání?

určitě ano

spíše ano

- spíše ne
- určitě ne

8. Účastníte se, nebo jste se v posledních pěti letech účastnil (a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které pro Vás vyplývá ze zákona?

- ano
- ne

9. Jaké jsou překážky (bariéry), které Vám brání účastnit se dalšího profesního vzdělávání nad rámec povinného vzdělávání?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- časová náročnost
- finanční náročnost
- špatná dopravní dostupnost
- strach z nezvládnutí/ obavy z neúspěchu
- nízká podpora ze strany zaměstnavatele
- osobní/rodinné důvody

10. Pokud se v současné době účastníte, nebo jste se v posledních pěti letech účastnil (a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které je organizováno zaměstnavatelem, o jaké vzdělávání se jedná?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- odborný kurz
- jazykový kurz
- vysokoškolské studium - bakalářské
- vysokoškolské studium - magisterské
- Jiné - uveďte jaké:

11. Pokud se v současné době účastníte nebo jste se v posledních pěti letech účastnil (a) jiného vzdělávání, kromě povinného, které je organizováno zaměstnavatelem, jaké k tomu vedly důvody?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- osobní uspokojení
- společenská prestiž
- možnost lepší pracovní pozice
- požadavek zaměstnavatele
- Jiné - uveďte jaké:

12. Pokud se jedná o vzdělávací kurzy v rámci povinného vzdělávání, měl (a) jste v předcházejícím roce sám (sama) možnost vybírat si z nabídky vzdělávacích kurzů?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

13. Odpovídala podle Vás nabídka vzdělávání Vaším potřebám?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

14. Myslíte si, že absolvované kurzy v předcházejícím roce byly pro Vás přínosné?

- určitě ano
- spíše ano

- spíše ne
- určitě ne

15. Pokud pro Vás nebyly tyto kurzy přínosné, z jakého důvodu? (lze uvést více možností)

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- nevhodně zvolené zaměření kurzu
- nedostatečné schopnosti/zkušenosti lektora
- teoretické poznatky neuplatnitelné v praxi
- na kurzu jsem se nedozvěděl/a nic nového
- příliš velký počet účastníků kurzu
- nedostatek prostoru pro diskuzi
- jiné - uveďte jaké:

16. Jaké formy vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání upřednostňujete?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- kurzy a školení v rámci dalšího povinného vzdělávání pořádané vlastní organizací
- odborná stáž v jiném zařízení
- odborný kurz dle vlastního výběru
- účast na konferencích
- individuální studium (např. VŠ)
- jiné - uveďte jaké:

17. Jakým způsobem probíhá výběr odborných kurzů a stáží ve Vaší organizaci?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- mohu si vybrat sám (sama) bez omezení a limitů
- výběrem z nabídky kurzů navržených zaměstnavatelem

kurzy a stáže vybírá nadřízený

jiným způsobem - uveďte jakým: