



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Katedra sociální práce

Diplomová práce

Postoje sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání

Vypracovala: Bc. Olga Dvořáková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Důležitým společenským tématem v současné době je celoživotní vzdělávání, což bylo i důvodem mého výběru tématu diplomové práce. Tato diplomová práce s názvem „Postoje sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání“ je rozdělena na část teoretickou shrnující existující znalosti různé literatury týkající se celoživotního vzdělávání a vzdělávání obecně. Výzkumná, druhá část, je zaměřena na cíl výzkumu, použitou metodiku, charakteristiku výzkumného souboru, zpracování a vyhodnocení dat a diskuzi.

Teoretická část popisuje vymezení pojmu celoživotního vzdělávání, legislativu ve vzdělávání, vývoj celoživotního vzdělávání. Dále se zabývá klíčovými dokumenty pro sledované oblasti celoživotního vzdělávání, strukturálními fondy a komunitárními programy, lidským potenciálem, lidskými zdroji a lidským kapitálem. Součástí teoretické části je kapitola o systému počátečního vzdělávání zahrnující formální, neformální a informální vzdělávání a dále další vzdělávání. Následující teoretická část je zaměřena na sociální pracovníky, kteří v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, mají povinnost dalšího vzdělávání, kterým si upevňují, doplňují a obnovují kvalifikaci. Další teoretická část se zabývá předpoklady pro výkon povolání sociálních pracovníků, jejich dalším vzděláváním, akreditací vzdělávacích zařízení a programů. Kromě toho popisuje kompetence sociálních pracovníků. Pak je zde vylíčen syndrom vyhoření, který se stal vážným problémem moderní doby a pro pracující a jejich pracovní prostředí má závažné důsledky. Posledním dílem teoretické části je motivace ke vzdělávání sociálních pracovníků, která je nedílnou součástí řízení kvalitní služby.

Ve výzkumné části je vymezen cíl diplomové práce. Zjištění postojů sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci. V souvislosti s cílem práce byla stanovena hypotéza: „Postoj sociálních pracovníků je pozitivnější k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání“. Pro potvrzení této hypotézy byla stanovena nulová hypotéza, předpokládající, že v konečném základním souboru sociálních pracovníků v Jihočeském

kraji bude mít 75% sociálních pracovníků pozitivnější vztah k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi a 25% pozitivnější vztah k teoretickému vzdělávání.

Výzkumná část uvnitř této diplomové práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu. Potřebná data byla získána metodou dotazování, technikou dotazníku. Vypracovaný dotazník se skládal celkem z 27 otázek. Byly použity otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Dotazník byl vytvořen z otázek sociodemografického typu, pak z otázek souvisejících s celoživotním vzděláváním respondentů, zvyšováním kvalifikace, dalším studiem, s úrovní vzdělávacích akcí, postojem k určitému typu vzdělávání, hrazení vzdělávání a otázky vztahující se ke Komoře sociálních pracovníků. Dotazník byl rozeslán elektronickou poštou na e-mailové adresy zařízení i jednotlivým zaměstnancům.

Výzkumný soubor tvořili sociální pracovníci v sociálních službách v Jihočeském kraji.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 132 sociálních pracovníků/pracovnic v sociálních službách, z nichž bylo 122 (92,42%) žen a 10 (7,58%) mužů. Největší zastoupení bylo ve skupině s délkou praxe „do 5 let“ bylo 64 (49%) respondentů. V 71 organizacích, které se účastnily výzkumu, měly největší zastoupení organizace „nestátní, neziskové“ 65,15%. Dle dotazovaných je v zúčastněných organizacích zaměstnáno celkem 308 sociálních pracovníků/pracovnic.

Výsledná data byla vyhodnocena a zpracována pomocí kontingenčních tabulek a grafů v Microsoft Office Excel 2007. Hodnoty výzkumu byly statisticky zpracovány. K ověření hypotéz o struktuře základního souboru podle jednoho či více znaků byl použit Pearson chí-kvadrát test dobré shody na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Provedený výzkum v rámci diplomové práce podpořený dotazníkovým šetřením, samotnými odpověďmi respondentů a v neposlední řadě statistickým výpočtem, potvrdil hypotézu o pozitivnějším postoji sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi. Vezme-li sociální pracovníky v Jihočeském kraji, výsledky diplomové práce prokazují evidentní skutečnost, že sociální pracovníci preferují vzdělávání zaměřené na praxi.

Po zhodnocení všech otázek v dotazníku jsem zjistila postoje sociálních pracovníků k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci a domnívám se, že vztah majority dotázaných k celoživotnímu vzdělávání je na vysoké úrovni.

V kapitole Diskuze jsou pak srovnávána a diskutována získaná data z výzkumu této práce s tuzemskými a zahraničními poznatky zabývajícími se danou probádkou.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání, vzdělávání, sociální pracovníce/pracovník, postoje

Abstract

Lifelong education represents an important theme much discussed by the today's society, which was one of the reasons for choosing the topic of the diploma thesis. The present diploma thesis titled "Approaches of social workers to lifelong education" is divided into two parts: the theoretical part provides a summary of the existing knowledge contained in various literatures related both to lifelong education and education in general. The other, research part concentrates on the objective of the research, the methodology applied, characteristics of the research group, processing and evaluation of data and discussion.

The theoretical part is engaged in defining the term of lifelong education, legislation in education, the development of lifelong education. Furthermore, it explores key documents associated with the analysed areas of lifelong education, structural funds and Community programmes, human potential, human resources and human capital. The theoretical part consists of a chapter dealing with the system of initial education, involving formal, non-formal and informal education and further education. The following section of the theoretical part focuses on social workers, who, in compliance with Act No. 108/2006 Coll., on Social Services, as amended, are obligated to pursue further education in order to improve, complement and refresh their qualification. The other section of the theoretical part is concerned with prerequisites for performing the profession of social workers, their further education, accreditation of educational facilities and programmes. In addition, this section delineates competences of social workers. The section further deals with the burnt-out syndrome, which has become a serious problem of the modern times and brings with it grave consequences for workers and their working environment. The last section of the theoretical part presents motivation for education of social workers, which is an integral part of management of quality services.

The objective of this diploma thesis is outlined in the research part: Determination of approaches of social workers in the South Bohemian Region to the set-up of education in social work. In connection with the objective of the thesis, the following

hypothesis was stipulated: “The approach of social workers is more positive as to lifelong education directed at practice than theoretical education. To confirm the above hypothesis, a zero hypothesis was established, assuming that, within the final basic group of social workers in the South Bohemian Region, 75% of social workers has a more positive approach to practice-directed education and 25% of social workers has a more positive approach to theoretical education.

The research part, in the framework of this diploma thesis, was effected in form of a quantitative research. The required data were derived by the method of interrogation, a questionnaire technique. The prepared questionnaire consisted of 27 questions in total. Closed, semi-closed and open questions were used. The questionnaire featured questions of the sociodemographic type, as well as questions related to lifelong education of the respondents, improvement of qualification, further study, level of educational events, attitudes to a certain type of education, payment for education and questions linked to the Chamber of Social Workers. The questionnaire was sent by electronic mail to email addresses of facilities and their individual employees.

The research group consisted of social workers employed in social services in the South Bohemian Region.

The research was participated by 132 social workers employed in social services, out of which 122 (92.42%) were women, and 10 (7.58%) were men. The group most represented in the research group was that with work experience “not exceeding 5 years”: 64 (49%) respondents. Out of the 71 organizations that participated in the research, “non-state, no-profit” organizations were represented to the largest extent: 65.15%. According to the respondents, the total of 308 social workers is employed in the participating organizations.

The resulting data were assessed and processed by means of contingent tables and graphs in Microsoft Office Excel 2007. Values gained by the research were processed statistically. To verify the hypotheses regarding the structure of the basic research according to one or more indices, Pearson’s Chi-Square Test of goodness of fit at the significance level $\alpha = 0.05$ was applied.

The research performed within the diploma thesis, supported by the survey based on questionnaires, answers of the respondents as such and, last but not least, statistical calculations, confirmed the hypothesis that contemplated a more positive approach of social workers to lifelong education aimed at practice. Social workers in the South Bohemian Region taken into consideration, the results of the diploma thesis unquestionably demonstrate that social workers prefer practice-directed education.

Having assessed all questions in the questionnaire, the author determined the attitudes of social workers as to the set-up of lifelong education in social work and believes that the standpoint of the majority of respondents of lifelong learning is highly positive.

The data obtained from the research of this diploma thesis are then discussed and compared with domestic and foreign findings in the given issue in the chapter Discussion.

Key words: lifelong education, education, social worker, approaches

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 18. 5. 2015

.....

Bc. Olga Dvořáková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Adéle Mojžíšové, Ph.D. za odbornou pomoc, lidský přístup a metodické vedení práce. Poděkování patří také Ing. Jiřímu Alinovi, Ph.D. za odbornou pomoc a rodině za trpělivost a pochopení.

Obsah

Úvod.....	13
1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.1 Vymezení pojmu celoživotní vzdělávání.....	15
1.1.1 Legislativa ve vzdělávání.....	15
1.2 Vývoj celoživotního vzdělávání.....	18
1.3 Klíčové dokumenty pro sledované oblasti celoživotního vzdělávání	19
1.4 Strukturální fondy a komunitární programy	23
1.5 Lidský potenciál, lidské zdroje, lidský kapitál	25
1.6 Postoje ke vzdělávání.....	26
1.7 Systém počátečního vzdělávání.....	29
1.7.1 Formální vzdělávání	30
1.7.2 Neformální vzdělávání.....	30
1.7.3 Informální vzdělávání.....	31
1.8 Další vzdělávání	32
1.8.1 Občanské vzdělávání	32
1.8.2 Zájmové vzdělávání.....	33
1.8.3 Profesní vzdělávání.....	34
1.8.4 Podnikové vzdělávání.....	36
1.8.5 Moderní trendy ve vzdělávání.....	38
1.9 ICT a on-line vzdělávání.....	38
1.9.1 E-learning.....	39
1.9.2 Blended learning.....	40
2 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ.....	42
2.1 Sociální pracovník	42
2.2 Předpoklady pro výkon povolání sociálních pracovníků.....	46
2.3 Další vzdělávání sociálních pracovníků.....	48
2.4 Akreditace vzdělávacích zařízení a akreditace vzdělávacích programů.....	50
2.5 Kompetence sociálních pracovníků.....	51

2.6 Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků a kvalita života	53
2.7 Motivace ke vzdělávání sociálních pracovníků.....	56
3 CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY	60
3.1 Cíl práce	60
3.2 Hypotéza	60
4 METODIKA	61
4.1 Použitá metodika	61
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	62
4.3 Zpracování dat	62
5 VÝSLEDKY	64
5.1 Popisná statistika	64
5.2 Statistické testy	98
5.2.1 Chí-kvadrát test dobré shody	98
5.2.2 Vyhodnocení základní hypotézy práce	100
6 DISKUZE	102
7 ZÁVĚR	111
8 SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	113
9 PŘÍLOHY	125

Seznam použitých zkratk

CBT	Computer Based Training (Výcvik pomocí počítače)
CD ROM	Compact Disc – Read only memory (Kompaktní disk pouze ke čtení)
CŽV	Celoživotní vzdělávání
DVD	Digital Video Disc (Digitální videodisk)
DVD ROM	Digital Video Disc – Read only memory (Digitální videodisk pouze ke čtení)
EQF	European Qualifications Framework (Evropský rámec kvalifikací)
ERG	Existence, Relatedness and Growth (Alderferova teorie motivačních potřeb)
ET	Education and Training (Vzdělávání a odborná příprava)
EU	The European Union (Evropská unie)
EUCEN	The European Universities Continuing Education Network (Sít' evropských univerzit celoživotního vzdělávání)
ICT	Information and Comunication Technologies (Informační a komunikační technologie)
LMS	Learning Management System (Systém pro řízení výuky)
NNO	Nestátní neziskové organizace
NSK	Národní soustavy kvalifikací
PC	Personal Computer (Osobní počítač)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)
UNIV	Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení
ÚSC	Územně samosprávné celky
VC	Virtual Classroom (Virtuální třída)
WBT	Web Based Training (Výuka a výcvik prostřednictvím internetu)

Úvod

V současné evropské společnosti se stalo celoživotní vzdělávání důležitým společenským tématem. Dnešní doba je charakteristická propojováním komunikačních, informačních a masově mediálních technologií. Výrazně mění mnoho pohledů lidského života. Člověku jsou nabízeny nejen větší šance a možnosti výběru, ale i nejistoty a větší rizika. Se svobodnou volbou životního stylu musí mít lidé rovněž odpovědnost za svůj vlastní život. Jedinec má za úkol osvojovat si neustále různé multikulturní projevy, úspěšně obstát v novém společenském klimatu a rozšiřovat si své vzdělanostní portfolio. Celoživotní vzdělávání může být nástrojem pro vyrovnání se s těmito změnami (21).

Lidé v Evropě si obvykle váží vzdělávání jako činitele životního úspěchu a osobního uspokojení. Jasnou prioritou vzdělávací politiky je vytváření prostoru pro celoživotní vzdělávání a učení. Dnes toto platí i pro Českou republiku, ale ještě v nedávné době tomu tak nebylo. Občané většinou uznávají nutnost celoživotního učení, uvědomují si jeho přínos pro osobnostní rozvoj, profesní kariéru, pro společnost a chápou hodnotu neformálního a informálního učení. Uznání hodnoty vzdělávání a učení však neznamená, že se lidé v odpovídající míře opravdu cílevědomě učí a vzdělávají. Rozkvět celoživotního učení neznamená jistě jen prosazení rozdílných zájmů vzdělávacích institucí a není pouze důsledkem snah vzdělávací politiky. Realizuje se i v rámci občanské společnosti a pestré řady sociálních hnutí (63).

V České republice se zabývá celoživotním učením řada vládních dokumentů. V oblasti legislativy a vzdělávací politiky ale chybí jasné vymezení odpovědností a kompetencí mezi ústředními orgány navzájem, mezi hlavními úřady, městy, kraji a mezi sociálními partnery. Nejsou definovány ústřední realizační strategie. Investice do rozvoje lidských zdrojů a vzdělávání nedosahují cílů vyhlášených vládou a ve srovnání s jinými rozvinutými zeměmi jsou relativně nízké. Legislativně jsou vymezeny pouze dílčí oblasti jako celoživotní vzdělávání ve školách, rekvalifikace, odborná způsobilost ve státní správě a vzdělávání některých specifických skupin pracovníků. Zcela rozvinuté není poradenství pro dospělé, jež by pomáhalo k plánování

a rozvíjení kompetencí, není zcela rozvinuté. Nepřítomnost přímých a nepřímých finančních podpor či možnost uvolnění ze zaměstnání za účelem dalšího vzdělávání je ve srovnání s ostatními vyspělými státy zarážející (63).

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala, protože v dnešní době je vzdělání jedním z nejdůležitějších faktorů rozvoje člověka, který pokud chce obstát a být úspěšným, musí využít svůj vlastní potenciál k stálému vzdělávání a rozvíjení se. Myslím si, že období výběru vzdělání a poté i volba povolání patří k nejpodstatnějším zlomovému okamžikům lidského života a do jisté míry závisí na něm i to, zda bude člověk v životě úspěšný nebo neúspěšný, spokojený nebo nespokojený, bohatý nebo chudý (82).

Hlavním cílem mé práce je zjistit postoje sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci.

K dosažení stanoveného cíle využiji kvantitativní výzkum s dotazníkovou metodou. Získaná data budou statisticky zpracována a vyhodnocena. Výzkumný soubor je tvořen sociálními pracovníky v Jihočeském kraji a zvolila jsem metodu záměrného výběru.

1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu celoživotní vzdělávání

Celoživotní učení (vzdělávání) – u nás rovněž rekurentní vzdělávání, kontinuální vzdělávání, permanentní vzdělávání. Od roku 1996 se místo pojmu „vzdělávání“ užívá pojem „učení“ (55).

V současné době znamená zřejmé upřednostnění pojmu celoživotní učení na úkor pojmu celoživotní vzdělávání, že zodpovědnost za rozvíjení a získávání dovedností, schopností, kompetencí a znalostí je přenesena na jednotlivce (63).

Celoživotním vzděláváním se myslí takové druhy vzdělání, jež doplňují, prohlubují, rozšiřují či obnovují znalosti, dovednosti a profesní kvalifikaci jedinců účastnících se vzdělávání (83).

Pod pojmem celoživotní vzdělávání chápeme otázky, jež jsou spjaté se vzdělávací politikou zahrnující komplexnost, systémovost a uspořádanost učebních aktivit. Pojmem celoživotní učení je zdůrazňován požadavek na aktivní přístup studenta ke svému celoživotnímu rozvoji. Celoživotní učení lze chápat z hlediska časové dimenze jako učení v průběhu života nepřetržité nebo periodické (21).

1.1.1 Legislativa ve vzdělávání

V České republice a ve většině zemí Evropské unie je v současné době zřejmé, že pojetí dalšího vzdělávání je výrazně ovlivněno ideologií ekonomického a politického liberalismu. Toto pojetí vzdělávání vychází z předpokladu, že každý člověk ve společnosti je více či méně stejně svobodný, případně je snahou přiblížit se tomuto předpokladu co nejvíce. Rovněž je možné říci, že snahou je učinit všechny členy společnosti co nejsvobodnějšími a z hlediska zákonů a práv člověka se zasadit o co největší rovnost (74).

Koncepce založené na liberalismu se orientují na utilitární aspekty vzdělávání, na jeho využitelnost v praxi. Obvykle se nesnaží o vytvoření uceleného vzdělávacího systému nebo teorie, která by se pokoušela o systematickou analýzu na teoretické rovině a řešení všech hledisek problematiky vzdělávání. Větší měrou se soustřeďují hlavně na ekonomické aspekty ve vzdělávání dospělých (74).

Také v České republice je hlavní pozornost věnována takovému vzdělávání, jež směřuje přímo nebo nepřímo ke zvýšení konkurenceschopnosti člověka, ke zlepšení jeho postavení na trhu práce. Dochází tak ke zvýšení konkurenceschopnosti a produktivity celé České republiky a rovněž dalšímu profesnímu vzdělávání (74). Ve Stručné struktuře systémů vzdělávání a odborné přípravy v ČR 2009/2010 se uvádí, že problematika vzdělávání dospělých v České republice je řešena prostřednictvím různých právních norem, a udává, že chybí ucelená, jednotná právní úprava (30).

Základními právními dokumenty vzdělávací soustavy v České republice jsou Ústava České republiky, přijatá 16. prosince 1992, která poskytuje obecný právní rámec pro vývoj další legislativy. Práva občanů a povinnosti státu vzhledem ke vzdělávání jsou dány dalším základním právním dokumentem, kterým je Listina základních práv a svobod. Zaručuje především právo na vzdělání, jež je bezplatné v základních a středních školách, podle schopností občana také na vysokých školách (50).

Současná legislativa zabývající se vzděláváním se skládá z těchto zákonů:

- 1) Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vstoupil v platnost k 1. 1. 2005 a je již koncipován z hlediska celoživotního učení:
 - nově a přesněji definuje jiné než denní formy vzdělávání
 - posiluje roli nástavbového studia
 - zavádí zkrácené studium k získání výučního listu a zkrácené studium k získání středního vzdělání s maturitní zkouškou
 - zavádí možnost uznávat dříve získané vzdělání včetně informálního
 - zavádí možnost získat stupeň vzdělání bez předchozího vzdělání ve střední nebo vyšší odborné škole

- upravuje možnost dalšího vzdělávání prostřednictvím kurzů, které neposkytují uznaný stupeň vzdělání (50).
- 2) Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který upravuje hlavně vysokoškolské studium, a to i ve formě kombinované či distanční. Rovněž uvádí pojem celoživotní vzdělávání (81).
 - 3) Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který upravuje:
 - národní soustavu kvalifikací a jejich kvalifikačních a hodnotících standardů
 - pravidla hodnocení a získání dílčí kvalifikace
 - pravidla udělování a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání
 - působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání dalšího vzdělávání (30).
 - 4) Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států (74).
 - 5) Vyhláška MŠMT č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (74).

Ve vzdělávání spočívá těžiště legislativy stále v právní úpravě oblasti tzv. institucionálního vzdělávání, tedy ve školách, kde je stát povinen zajistit pro každého právo na vzdělání (62).

Stávající legislativa není jednoznačná, výkon profese sociálního pracovníka upravuje hlavně zákon o sociálních službách. Jeho ustanovení o kvalifikačních předpokladech je ale shovívavé (44). Právní úprava postavení sociálních pracovníků v ČR obsahuje především obecné požadavky na výkon této profese a některé specifické povinnosti. Nebylo nalezeno ustanovení v žádném právním předpise v ČR poskytující definici postavení sociálního pracovníka, jako je tomu například u státních zaměstnanců a podobně. Legislativa ČR přiznává sociálním pracovníkům značné množství povinností, např. povinnost mlčenlivosti, povinnosti vedoucí k maximální ochraně práv

klientů, a jen určitá práva související úzce s typem vykonávané sociální práce, např. v souvislosti se sociálním šetřením právo vstupovat do obydlí klienta (45). Péče o profesní rozvoj sociálních pracovníků je do určité míry proměnlivá, určovaná přístupem jednotlivců a podmínkami zaměstnavatelů (44). Kvalita poskytované sociální práce bývá přímo úměrná kvalitě vzdělání, jehož sociální pracovník dosáhl (45).

Snahou je legislativně vyspecifikovat sociální práci jako samostatnou odbornost, ne vždy pro všechny zřejmou a oddělit ji od jiných odborností pedagogů, psychologů a zdravotníků, jež se podílejí na jednotlivých sociálních službách (29).

1.2 Vývoj celoživotního vzdělávání

Od roku 1990 docházelo v českých zemích k různým změnám v sociální oblasti. Kromě jiného rostl počet nezaměstnaných, závislých na drogách a osob tzv. společensky nepřizpůsobených. Sociální problémy a potřeba jejich řešení se prohlubovaly. Stávající nástroje na nové problémy sociální ochrany byly nedostatečné. V této souvislosti se jevilo jako naléhavé realizovat sociální práci jako profesionální aktivitu a obnovit vzdělávání v sociální práci na vysokoškolské úrovni (45).

Vývojově a historicky se myšlenka celoživotního vzdělávání a jeho rozmanitých dimenzí, dnes zvláště všeživotního učení a v předcházejících obdobích univerzálního pansofického (vševědného) vzdělávání, opakovaně objevovala a za její předěl lze považovat antické, renesanční, humanistické a osvícenské období v našem kulturně-historickém kontextu (72). Určitým vrcholem je dílo J. A. Komenského, jenž spojil filozofické představy s didaktikou a pedagogikou (81). Cílem snah Komenského je výchova k lidství a všeobecné vzdělanosti (76). V moderním pojetí se objevuje myšlenka celoživotního vzdělávání opět ve dvacátých letech 20. století (72). Za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání mohou být považováni Basil Yeaxlee a Eduard Linderman (67). Jejich hlavním názorem je, že učení je naprostou součástí života, a tudíž je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním

vzdělávání se musí podílet veškerý vzdělávací systém. Nelze jej redukovat jen na učení se ve vzdělávacích zařízeních, ale naopak, všechny společenské instituce, komunity, církve a odbory musí umožňovat a podporovat učení. Vzdělávání by mělo vycházet nejen z učební látky a předmětů, ale také ze zkušeností, potřeb a zájmů člověka. Netýká se pouze povolání, ale i osobnostního rozvoje ve společenství ostatních lidí (62).

Pro realizaci měla idea dobré historicko-spoločenské podmínky až v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století. Byla to doba hospodářské a společenské prosperity, neustále se zrychlujícího technologického a vědeckého pokroku, prosazování myšlenky rovnosti šancí ve vzdělávání a demokratizace západních společností. Současně se začalo uznávat, že dosavadní školství není schopné zajistit kvalifikace potřebné pro společenský rozvoj a hospodářský růst (81) a že základní školství je základem celoživotnímu učení a rozvoji života, na kterém mohou země systematicky stavět další úrovně a typy vzdělávání a výchovy (49). U zrodu koncepce celoživotního vzdělávání a učení stály nové kvalifikační nároky a rovněž pocíťovaná krize školství (81). Počátkem sedmdesátých let 20. století se začal také prosazovat důležitý vliv mezinárodních organizací, zpočátku zvláště UNESCO a OECD. Do současnosti řada dalších organizací, s jejichž pomocí se začala myšlenka celoživotního učení uplatňovat v praxi. Tyto organizace obohatily prostřednictvím svých dokumentů pojetí celoživotního učení o myšlenky prohloubení demokracie a zajištění trvale udržitelného rozvoje pomocí vzdělávání (72).

1.3 Klíčové dokumenty pro sledované oblasti celoživotního vzdělávání

Koncept celoživotního učení můžeme chápat jako otevřený systém neustále se měnící na základě požadavků trhů. Nelze ale říci, že tento systém v naší zemi funguje. Figuruje nadále jen v oficiálních dokumentech strategického charakteru a vystupuje jako pouhý koncept (56).

Najdeme jej mimo jiné v dokumentu **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, známém více jako **Bílá kniha** z roku 1999, resp. 2001, kdy byl

schválen vládou ČR. Od tohoto dokumentu se odvíjejí střednědobé i dlouhodobé cíle vzdělávací politiky (56).

Bílá kniha si vytyčila za cíl především:

- podporu vzdělávání znevýhodněných jedinců
- zajištění dostupnosti vzdělávání a prostupnosti vzdělávací soustavy na všech stupních
- podporu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy
- podporu distančního vzdělávání
- vypracování a zavedení soustavy finančních a nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých.

Příkladem konceptualizace problematiky celoživotního učení je materiál **Strategie celoživotního učení ČR**. Vláda ČR jej přijala jako své usnesení v roce 2007 (56). Jeho součástí je sedm strategických směrů celoživotního učení v České republice, které rozpracovává pro jednotlivé části celoživotního učení v ČR (75).

Výchozím dokumentem zmiňovaným téměř ve všech textech, které se zabývají změnami v pojetí učení a vzdělávání v rámci Evropy, je **Memorandum o celoživotním učení** z roku 2000 (75). Určuje velmi jasně budoucnost celoživotního učení. Zdůrazňuje dva základní úkoly: podporu zaměstnatelnosti a aktivního občanství (48). Zdůrazňuje nutnost rozvoje společnosti nejen ve vztahu k trhu práce, ale také v kontextu celospolečenském. Celoživotní vzdělávání je vnímáno jako prostředek, aby se člověk mohl plně podílet na životě dnešní společnosti a chápat vztahy v jejím rámci (51). Definuje rovněž tři základní kategorie účelové učební činnosti: formální, neformální a informální učení (63).

Na text Memoranda se výslovně odvolává **Strategie rozvoje lidských zdrojů** pro Českou republiku zaměřující se na celoživotní vzdělávání a učení orientované hlavně na lepší pracovní uplatnění, zvýšení výkonnosti jednotlivců a týmů a zvýšení kompetencí. Vzdělávání a odborná příprava je společným pracovním programem vypracovaným ve stejném roce jako Memorandum. Vstoupil v platnost o rok později a zabýval se všemi kontexty a typy učení, úrovněmi vzdělávání z perspektivy

celoživotního učení a zohledňoval také vybrané části celoživotního učení zde sledované (75).

Dokument, **Učíme realitou Evropu celoživotního vzdělávání**, byl zpracován zhruba rok poté, kdy bylo zveřejněno Memorandum. Jsou v něm uvedeny cíle umožňující občanům EU být mobilní mezi zeměmi a regiony, aby výtěžili co nejvíce ze svých kompetencí a znalostí. Dalším cílem je umožnit lidem volný pohyb různými stupni vzdělávání. K dosažení těchto cílů byly navrženy tyto nejzákladnější kroky:

- nové základní dovednosti pro všechny – dostupnost základních dovedností pro všechny
- větší investování do lidských zdrojů – zvyšování investic do vzdělávání
- inovace ve vzdělávání – podpora nových vzdělávacích metod, soustředění na informační a komunikační technologie k podpoře celoživotního vzdělávání
- oceňování učení – zajištění uznávání výsledků formálního učení napříč EU, zvýšení pozornosti systému uznávání výsledků informálního a neformálního učení
- nová koncepce poradenství
- přiblížení vzdělávacích příležitostí všem zájemcům o vzdělávání (51).

Zásadní význam pro další vývoj koncepce celoživotního učení mělo Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Pro oblast rozvoje konceptu odborných kompetencí bylo významné rozpracování dokumentu Memorandum o celoživotním učení s názvem **Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní učení (EQF)** z roku 2008. Práce na tomto EQF byly započaty už v roce 2004. V jednotlivých členských státech začaly vznikat již v tomto období národní soustavy kvalifikací (NSK). Proces vytváření NSK byl v České republice zahájen v roce 2005. Postupně databáze kvalifikací sloužící především na pomoc lidem, jež získali profesní dovednosti nad rámec jejich původního vzdělání, avšak nemají k tomu žádný doklad (75).

Druhou polovinu první dekády 21. století můžeme označit rovněž jako období snah o změně dosud spíše neuspokojivého vývoje ve vzdělávání dospělých. Evropská komise přijala poměrně rychle za sebou dvě sdělení – Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě v roce 2006 a K učení je vždy vhodná doba z roku 2007. Dle prvního

z dokumentů by mělo dojít k odstranění překážek, jež brání dospělým v účasti na vzdělávání, urychlení procesu evaluace a validace uznávání výsledků neformálního a informálního učení, ke zvýšení kvality v učení dospělých, k zajištění lepšího monitorování celého sektoru učení dospělých a k zajištění dostatečných investic hlavně do učení seniorů a imigrantů. Druhé navazující sdělení bylo zaměřeno na začlenění uvedených oblastí a obsahuje i evropský Akční plán vzdělávání dospělých (75).

V roce 2009 bylo přijato několik dokumentů důležitých pro sledovanou oblast. Primární význam je připisován zejména Strategickému rámci pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a výcviku, jenž zdůrazňuje roli kvalifikací spojující s celoživotním učením a inovacemi. Ve stejném roce byla přijata Doporučení Evropského parlamentu a Rady o vytvoření evropského systému kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu a Doporučení Evropského parlamentu a Rady o vytvoření evropského referenčního rámce pro zajištění kvality v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. Jejich hlavní účel je shrnut již v názvech obou dokumentů (75).

V červnu 2010 přijala Evropská rada novou strategii pro růst a zaměstnanost Evropa 2020, která navázala na končící Lisabonskou strategii. Strategie má přeměnit EU v inteligentní a udržitelnou ekonomiku podporující začlenění, vykazující vysokou míru sociální soudržnosti, zaměstnanosti a produktivity (46).

Na základě Lisabonské strategie schválené v roce 2000 přijali ministři členských států EU odpovídající za vzdělání a odbornou přípravu, strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, které v průběhu let 2002 – 2010 měly vést Evropskou unii ve směru nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa. Tento postup dostal název pracovní program Vzdělávání a odborná příprava 2010 (Education and Training 2010 odtud zkratka ET 2010). Poněvadž platnost tohoto programu směřovala ke konci, byl přijat navazující dokument Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training - ET 2020) (47).

Dalšími dokumenty přijatými v České republice jsou Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (vládní usnesení č. 535) schválený vládou ČR 23. května 2007, dále dokument Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR v roce 2003, Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004 – 2006 ze dne 14. července 2004,

operační program Rozvoj lidských zdrojů, jehož globálním cílem je dosažení stabilní a vysoké úrovně zaměstnanosti (48).

K dokumentům o dalším vzdělávání a celoživotním učení dále patří Learning to be vydaný v roce 1972 komisí UNESCO, Světová deklarace vzdělání pro všechny (tzv. Jomtienská deklarace) přijatá na Světové konferenci o výchově a vzdělávání v Thajsku v roce 1990, v roce 1996 byla vydaná komisí UNESCO zpráva Učení: Dosažitelný poklad – tzv. Delorsova zpráva, v roce 1997 na 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO v Hamburku vznikl významný dokument Agenda pro budoucnost, jež řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století a s ním byla přijata tzv. Hamburská deklarace (48).

1.4 Strukturální fondy a komunitární programy

Strukturální fondy jsou určeny pro chudší či jinak znevýhodněné regiony - oblasti s geografickým nebo přírodním znevýhodněním, jako například hornaté oblasti, řídké osídlené oblasti, ostrovy, pohraniční regiony (41).

K hlavním strukturálním fondům zasahujícím do vzdělávací oblasti náleží Evropský fond regionálního rozvoje, Evropský sociální fond a program Phare (51).

V České republice je možné označit z pohledu rozvoje celoživotního vzdělávání a učení systémový projekt Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících služby pro dospělé – UNIV za jeden z nejdůležitějších. V praxi, pokud bude člověk chtít získat určitý certifikát, dostane svého průvodce. Ten mu pomůže překonat obavy ze zkoušky a zjistí průběžným ověřováním jeho slabiny, které je potřeba zlepšit. Ověření se pak nedělá formou stresujících písemných prací a ústních zkoušek před komisí, ale přirozeněji a příjemněji – pohovorem s hodnotiteli přímo během práce. Ti zjistí nenásilnou formou teoretické znalosti a pozorují též jeho praktické dovednosti (51).

Mezi komunitární programy přichází v roce 2007 nový univerzální program Comenius. Zaměřuje se na mateřské, základní a střední školství a odpovídá konceptu

celoživotního učení. Prvním komunitárním programem Evropského společenství je Erasmus. Jeho cílem je od roku 1987 podpora evropské spolupráce v oblasti vysokého školství. Tento program se v roce 1995 pod názvem Socrates a Socrates II. stal součástí ucelenějšího pojetí komunitárních programů. Cílem komunitárního programu Leonardo da Vinci je pomáhat občanům k získání nových dovedností, znalostí a kvalifikace. Účelem je lepší uplatnění na evropském rychle se měnícím trhu práce. Zabývá se také podporou zlepšení kvality a obnovy odborného vzdělávání a přípravy a zvýšení atraktivity odborných vzdělávacích programů (51).

Dalším z programů, který se stal součástí evropského Programu celoživotního učení, je program Grundtvig. Je zacílen na vzdělávací a výukové potřeby osob ve všech formách vzdělávání a také na organizace a instituce podporující nebo nabízející toto vzdělávání (17). Zaměřuje se svým obsahem na podporu vzdělávání osob, jež nedosáhly dostatečného základního vzdělání nebo dostatečné kvalifikace. Rovněž se zaměřuje na ty, kteří jsou znevýhodněni ze společensko-ekonomických důvodů nebo na osoby žijící ve znevýhodněných oblastech. Věnuje se ve velké míře i podpoře mezigenerační spolupráce (1).

Podpora kvality výuky, výzkumu a debat v rámci studií evropské integrace ve vysokoškolských institucích – jsou cíle, které se staly součástí programu Jean Monnet, řízeného přímo Evropskou komisí (51).

Evropský parlament schválil v listopadu 2013 nový program Evropské unie pro oblast vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu - Erasmus+. Byl zahájen v lednu 2014 a má zlepšit zaměstnatelnost, dovednosti a také podpořit modernizaci celoživotního vzdělávání. Cíle tohoto nového programu jsou:

- podpora studia mladých lidí v cizině v rámci EU i za jejími hranicemi
- podpora partnerských vzdělávacích zařízení, mládežnických podniků, organizací, místních a regionálních úřadů a nevládních organizací
- podpora reforem s cílem modernizovat systémy vzdělávání, odborné přípravy, podporu inovace, zaměstnatelnosti a podnikatelské schopnosti.

Erasmus+ slučuje všechny stávající programy Evropské unie pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport. Součástí nového programu se staly největší programy - hlavně

Program celoživotního učení, kam patřily Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig a Mládež v akci. Zejména z důvodů lepší přehlednosti o nabízených příležitostech byly sloučeny do jednoho programu (1).

1.5 Lidský potenciál, lidské zdroje, lidský kapitál

V důsledku několikanásobného zvýšení cen ropy a surovin došlo v sedmdesátých letech 20. století k celosvětové recesi. Podniky začaly věnovat více pozornosti získávání, rozvoji a zkvalitňování techniky a technologií (fyzického kapitálu), ale začaly se rovněž orientovat na rozvíjení lidského potenciálu svých zaměstnanců. Lidé představují nejcennější zdroj každé organizace. Nestačí vybavení kvalitními technickými prostředky a technologiemi. Lidé jako nositelé lidského kapitálu vytvářejí přidanou hodnotu v organizaci a bez nich by zůstaly jakékoli technické vymoženosti a řešení nevyužité nebo by vůbec nevznikly (85).

Lidský potenciál se rozšiřuje učením a vzděláváním (61). Rozumíme jím soubor předpokladů a dispozic člověka orientovaných na výkon činností, které z kvalitativního i kvantitativního hlediska umožňují podniku postupovat dopředu a pomáhají zvyšovat jeho schopnost konkurence. Lidský potenciál se vztahuje k budoucnosti a obsahuje prvek dynamičnosti (85).

Lidské zdroje se rozvíjejí nebo vznikají. Je to potenciál, který člověk může využívat k vykonávání práce. Lidé jsou jednak nositeli lidských zdrojů, ale jsou rovněž správci vlastních zdrojů a za určitých podmínek je mohou nabízet nebo poskytovat svému okolí. Z pohledu vzdělávání je důležité, že některé lidské zdroje jsou zvnějšku neovlivnitelné (61).

Řízení lidských zdrojů je organizační funkcí, která je zaměřená na efektivní řízení a využití lidí. Zabývá se lidmi jako jednotlivci a skupinami, jejich výběrem, získáváním, motivací, vzděláváním, postupem, rozvojem atd. Jejich koncepce bývá vystižena orientací na zájmy jedince i organizace jako vztah vzájemného prospěchu podmíněnému splněním oboustranných potřeb a očekávání (27).

Významný představitel teorie lidského kapitálu G. Becker rozdělil lidský kapitál na všeobecný, využitelný ve více typech zaměstnání, a na specifický, který je využitelný pouze v daném podniku. Lidský kapitál představuje zásobu vrozených a během života člověka získaných dovedností, schopností, znalostí, invence a talentu. Je možné považovat jej v podstatě za dynamickou veličinu vztahující se větší mírou k současnosti. Lze jej pokládat za základnu lidského potenciálu (85).

1.6 Postoje ke vzdělávání

Podle existujících analýz se pojem postoj objevuje v evropských jazycích na začátku 18. století. Do jazyka vědy se dostal prostřednictvím práce Charlese Darwina *Výraz emocí u člověka a zvířat*, která byla publikovaná v roce 1872 (87). Pojem postoje do sociologie a sociální psychologie vnesli W. J. Thomas a F. Znaniecki (1918, 1920). Jejich definice postoje se sice neujala, ale jejich pojetí bylo v podstatě přijato. Chápali postoj jako osobitý protiklad společenské důležitosti a hodnotu jako to, co je společensky důležitým předmětem. Jinak řečeno, postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení. Jestliže vyjadřuji nějaký postoj ke specifickému objektu, hodnotím jej. Klasické pojetí postoje jako vztahu člověka k hodnotám podává G. W. Allport (1935). Nedůslednosti pojetí jeho definice byly hlavně vtom, že postoje byly spojovány s motivy. R. T. LaPierre (1934) prokázal, že mezi postojem a přiměřeným jednáním může být rozpor, protože lidé nejednají vždy v souladu se svými postoji. Zásadní rozdíl mezi postojem a motivem podle Th. M. Newcomba (1950) tkví v tom, že postoj determinuje způsob jednání, ale motiv je jeho příčinou. D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballachey chápou postoje jako trvalý systém kladných a záporných hodnocení, emotivního cítění a sklonem jednání pro nebo proti společenským předmětům. Podle D. Katze a E. Stotlanda jsou postoje produktem hodnocení, komplexního procesu, v němž jsou integrovány emotivní, kognitivní a konativní složky psychiky (51). V průběhu 70. – 80. let minulého století byla rozvíjena koncepce M. Fischbeina a I. Ajzena. Stanula v popředí v rozvinutí

teoretických i metodologických otázek výzkumu postojů. Lze říci, že se zasloužila o renesanci studia postojů v sociální psychologii a přispěla k uspořádání poznatků. (87).

Postoje plní celou řadu různých psychologických funkcí. Odlišní lidé mohou zastávat stejné postoje z různých příčin. Určitý postoj může člověk zastávat z více než jednoho důvodu. Funkce, kterým jistý postoj u svého nositele slouží, mají vliv také na to, jak moc je tento postoj soudržný s dalšími postoji tohoto člověka a jak lehce ho lze změnit (2).

Jaké funkce tedy plní postoje v lidském životě?

- instrumentální – postoje maximalizují zisky a minimalizují ztráty
- poznávací – postoje organizují zkušenosti
- hodnotová – postoje jsou nástroji, kterými člověk vyjadřuje, že je držitelem jistých hodnot (87)
- sociální adjustace – postoje, které nám pomáhají, abychom se cítili součástí sociálního společenství
- sebeobranná (ego-defenziva) – postoje chránící nás před úzkostí nebo ohrožením naší sebeúcty (2).

Vnitřní skladba postoje má tři složky – kognitivní, emotivní a konativní. Tyto složky jsou obvykle vyvážené.

- kognitivní (smýšlení) obsahují to, co subjekt o objektu svého postoje ví
- emotivní (afektivní) zahrnují emoce, které objekt postoje v subjektu vyvolává (sympatie, hněv apod.)
- konativní vyjadřují snahu nebo pohotovost chovat se vůči objektu postoje jistým způsobem (52).

Postoje jako produkty učení se mohou za určitých podmínek měnit, poněvadž vše naučené je podmíněné a tedy relativně trvalé. Podstatné postoje jsou ustálené a v běžném životě se obvykle nemění. Pokud se mění, je to vlivem výrazné korektivní zkušenosti. Tou může být životní krize, psychický otřes apod. Člověk se ale s pokusy o změnu postojů setkává poměrně často, např. když mu masmédia představují různé pořady (52).

H. C. Triandis (1975) stanovil na podkladě empirických poznatků tyto faktory změn postoje:

- atraktivita zdroje informace
- důvěryhodnost zdroje informace
- styl, struktura a obsah informace
- moc zdroje informace (52).

Za hlavní způsob navození změny postojů se pokládá persvaze (přesvědčování) (87).

Dle projektu Odborné vzdělávání sociálních pracovníků ÚSC s důrazem na sociální šetření jsou nejdostupnějším vzděláváním pro sociální pracovníky tzv. otevřené kurzy organizované vzdělávacími společnostmi. Lepší zkušenosti mají někteří sociální pracovníci s akreditovanými kurzy u MPSV. Nabídka témat se jim jeví jako omezená a často se pod různými názvy nachází stejný obsah. Ze současných možností vzdělávání mají velmi kladný postoj k supervizi a case managementu. Dostupnost supervizí pro sociální pracovníky je ale stále nedostatečná, stejně jako kvalita supervizorů, u nichž se ukazuje neznalost práce sociálních pracovníků jako mínus. Určitě by byl zajímavý názor samých supervizorů, co je překážkou k lepšímu provedení svého úkolu a jakou pomoc by potřebovali. Sociální pracovníci vidí supervize nejen jako nástroj vzdělávání, ale rovněž jako prostředek prevence syndromu vyhoření, kterým jsou sociální pracovníci ohroženi (86).

Postoj sociálních pracovníků k dalšímu studiu je obavný, navíc pokud se musí vzdělávat při zaměstnání a ve věku, který obvykle ke škole nenáleží. Z tohoto nároku ale nelze slevit. Povinnost vzdělávání nebyla ukončena ani pro ty, kteří určené kvalifikaci mají. Úkolem všech sociálních pracovníků je začlenit se do dalšího vzdělávání, jež bude přetrvávat až do odchodu do důchodu. Dnešní společnost nepochybně potřebuje vzdělané sociální pracovníky a je patrné, že znalé sociální pracovníky lépe ocení nejen finančně (19).

Postoje si osvojujeme v průběhu života a společně s vlastnostmi a schopnostmi patří mezi hlavní typy lidských zdrojů. Jde většinou o nevědomý proces a jejich podstatou je vztažnost. Povaha postojů je relativní a vztažná, a proto je těžké hodnotit je absolutně kvalitativně i kvantitativně. Jsou měnitelné oběma směry a jejich změny

jsou vratné (61). Postoje vyjadřují náš vztah k různým stránkám reality (4). Mají hlavně emocionální dimenzi, jsou to emocionální hodnocení, jež mají úzkou souvislost s vyznávanými hodnotami. Vychází z hodnot, které jsou základem postojů a zdrojem stability postojů. Naší přirozenou tendencí je, aby postoje a chování byly v souladu (23).

Součástí postojů jsou dvě odlišné podskupiny – motivy a názory. Motivы subjektivně odráží to, co lidé chtějí a názory subjektivně odráží to, co si lidé myslí. Přesto, že velká část našich motivů a názorů vznikla nevědomým učením, jsou i takové, které si zcela uvědomujeme. Část našich postojů je ale ukryta v našem nevědomí nebo si je uvědomujeme jen zčásti či v různě pozměněných formách. Naše nevědomí totiž bývá daleko před tím, co si uvědomujeme. Vyplatí se tedy dobře poslouchat náš vnitřní hlas (61).

Stavba postojů je při vzdělávání většinou tím nejdůležitějším, co rozhoduje o výsledku, i když prvotním předmětem zájmu vzdělávání jsou znalosti, dovednosti a návyky (61).

1.7 Systém počátečního vzdělávání

Vzdělávání je děj, v němž si člověk osvojuje řadu nových poznatků a činností, které přetváří do znalostí, vědomostí, návyků a dovedností. Tento proces probíhá v rovině formální a neformální mezi dvěma účastníky, mezi vzdělavatelem, kterým je učitel či lektor, a mezi vzdělávaným, kam můžeme zařadit žáky, studenty a další účastníky vzdělávání (81).

Formalizovaný vzdělávací systém, jak jej dnes známe, tvoří nezbytné základy pro pojetí celoživotního vzdělávání, ale vytváří jen jednu jeho část. Celoživotní učení má člověku poskytnout možnost vzdělávat se v různých obdobích jeho rozvoje až do doby, kdy je jeho úroveň v souladu s jeho potřebami, zájmy a úkoly. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu (56).

Celoživotní učení lze rozdělit na počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání obsahuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy – primární, sekundární a terciární. Probíhá hlavně v mladém věku a je ukončeno po splnění povinné školní docházky. Toto vzdělávání zahrnuje:

- základní vzdělávání, které má charakter všeobecný a zpravidla se kryje s povinnou školní docházkou
- střední vzdělávání má charakter všeobecný nebo odborný, je ukončeno maturitou, výučním listem či závěrečnou zkouškou. Součástí tohoto vzdělávání je i tzv. nástavbové studium ukončené maturitou
- terciární vzdělávání tvoří velký výběr vzdělávacích možností. Patří k němu vzdělávání vysokoškolské, vyšší odborné a částečně vyšší odborné na konzervatořích (81).

Potřebu celoživotního učení a vzdělávání vyvolala všezasahující a všeobecná dynamika změn a hlavně jejich rychlost, včetně důsledků, jež přinášejí (56).

Systém celoživotního učení zahrnuje vzdělávání formální, neformální a informální. Předpokládá se, že jednotlivé formy se v průběhu celého života prolínají a doplňují (81).

1.7.1 Formální vzdělávání

Formální vzdělávání je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, tedy zpravidla ve školách. Legislativně vymezeny a definovány jsou jeho funkce, obsahy, cíle, organizační formy a způsoby hodnocení. Obsahuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělávání (základní, střední, vyšší odborné, vysokoškolské). Jejich absolvování je potvrzeno osvědčením (vysvědčením, diplomem nebo certifikátem) (78).

1.7.2 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je zaměřené na získávání vědomostí, zkušeností, kompetencí a dovedností, jež mohou jedinci, který se vzdělává, zlepšit jeho pracovní

a společenské uplatnění. Uskutečňuje se mimo formální vzdělávací systém, většinou v zařízeních zaměstnavatelů, nestátních neziskových organizacích, soukromých vzdělávacích institucích, ale také v zařízeních školských a dalších organizacích. Patří sem např. počítačové kurzy, kurzy cizích jazyků, kurzy autoškol, rekvalifikační kurzy, ale rovněž krátkodobá školení a přednášky, např. povinná školení zaměstnanců. Toto neformální vzdělávání nevede k získání formálního stupně vzdělání (56). Bývá podceňováno, protože jeho výsledky se nemusí promítnout přímo do zlepšení postavení jedince na pracovním trhu (83).

Rozdíl mezi formálním a neformálním vzdělávacím prostředím je v tom, kde učení probíhá (36).

1.7.3 Informální vzdělávání

Informální vzdělávání je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si postojů a dovedností z každodenních činností v pracovním prostředí, ve volném čase a v rodině. Zahrnuje také sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Toto vzdělávání se liší od formálního a neformálního vzdělávání – je institucionálně nekoordinované, zpravidla nesystematické a neorganizované (78). Je součástí každodenního života a jedinci většinou nerozpoznají, jaké dovednosti a vědomosti jeho pomocí získali. S jeho výsledky se při získávání kvalifikace vůbec nepočítá, i když představuje podstatný potenciál učení a mohlo by být důležitým zdrojem inovací metod učení nebo vyučování (83). Je často neplánované a bez výslovného důrazu na učení, ale i přesto může vést k získání cenných znalostí, dovedností a postojů (36). Klasickým příkladem může být sledování televize, kde se dozvídáme u sledování zpráv řadu informací z politiky české i světové (56).

1.8 Další vzdělávání

Po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce, probíhá proces dalšího vzdělávání. Může být zaměřeno na různorodé spektrum znalostí, vědomostí, zkušeností, dovedností a kompetencí podstatných pro uplatnění v občanském, pracovním i osobním životě (79).

Jde o proces, který je zaměřen na poskytování vzdělávání po ukončení určitého školského vzdělávacího stupně. (Vymezení dalšího vzdělávání se částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, jelikož zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému) (81).

Další vzdělávání se dělí na občanské, zájmové a profesní vzdělávání (užívá se rovněž termín další profesní vzdělávání, jenž zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a vzdělávání rekvalifikační; značí všechny formy profesního a odborného vzdělávání a přípravy na budoucí povolání v systému školství). Na získávání kompetencí a kvalifikací s cílem udržení zaměstnanosti je orientováno kurikulum v profesním vzdělávání (79).

1.8.1 Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání je důležitou součástí celoživotního vzdělávání a učení. Nelze jej vztáhnout jen k jedinému životnímu období ani ke škole (28).

Jeho zaměření je praktické, zdrojem a cílem je život člověka ve společnosti druhých. Odehrává se tam, kde existuje široce chápaný politický život a politické problémy a také tam, kde je žádoucí aktivizace lidí. Přínosem je rozvoj občanských kompetencí, spočívá ve schopnosti porozumět společenskému a politickému dění a naučit se na něj reagovat (tzn. aktivní občanství). Za hlavní ukazatele aktivního občanství a občanského vzdělávání můžeme považovat dobrovolnickou práci, organizování komunitních aktivit, využití voličského práva, participace na životě politických stran, zájmových skupin, nenásilných formách protestů i účast na veřejných

diskusích. Jeho podoba je do nemalé míry odrazem stavu občanské společnosti a přístupu mnoha aktivních účastníků včetně státu. Významně se shoduje s celkovou kulturou společnosti (28).

Občanské vzdělávání je zaměřené na utváření vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, rodinných, společenských a politických a způsobů, jak tyto role účinně a zodpovědně naplňovat. Zahrnuje vzdělávání v otázkách veřejných (regionálních, státních), orientovaných na uspokojování zájmů občanů, společenských potřeb, na vytváření skupinové integrity a na zkvalitňování života (81). Vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se politické, ekonomické a společenské podmínky. Slouží k dotváření a urychlení občanské hodnotové orientace a socializace. Obsahuje estetickou, etickou, náboženskou, filozofickou, historickou, ekologickou, občanskou, sociální, všeobecně vzdělávací, tělovýchovnou, zdravotnickou, právní a politickou problematiku (79).

1.8.2 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání představuje společně s občanským vzděláváním ideově a obsahově nejstarší a nejpůvodnější součást celého moderního pojetí vzdělávání dospělých. Myšlenka vzdělání založená na čistém zájmu, osvobozeného od pout každodenního života a odděleného od pracovní rutiny se vine celou historií lidstva. Oblast zájmového vzdělávání je asi nejpestřejší a nejméně ucelenou oblastí vzdělávání dospělých (71).

Lze jej nejjednodušeji vymezit jako souhrn krátkodobých a dlouhodobých forem, jež umožňují tvůrčí, edukační a organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k uspokojení jejich zájmu. Zahrnuje širokou oblast individuální i organizované edukace podle osobních potřeb a zájmů. Uspokojení těchto zájmů může probíhat sebevzděláváním doprovázeným pomocí jednotlivců a institucí (71). Obsahová orientace zájmového vzdělávání je velmi široká, protože lidské zájmy a koníčky jsou různorodé (79). Vzhledem ke své významné funkci zdokonalování osobnosti je zájmové

vzdělávání ve světě zvýhodňováno stejně jako další profesní vzdělávání. Podílí se na něm i podniky (firmy), neboť vychází z logiky, že jakékoliv zdokonalování osobnosti zkvalitňuje, a tedy rozvíjí lidské zdroje (81).

V zájmovém vzdělávání se kromě cílů poznávacích, hodnotových a dovednostních také často hovoří o výchově ve volném čase, pro volný čas a volným časem. Svou činností zasahuje do mnohých oblastí lidského života (71).

Nejdůležitějším prvkem celého institucionálního systému zájmového vzdělávání jsou pravděpodobně nestátní neziskové instituce (NNO). Jsou založeny na imperativu svobody člověka při jeho přímé účasti na ovlivňování věcí veřejných (71).

1.8.3 Profesní vzdělávání

U profesního vzdělávání se také používá termín další profesní vzdělávání, do něhož patří veškeré formy odborného a profesního vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života člověka po ukončení odborného vzdělávání a přípravy na budoucí povolání (79). Profesní vzdělávání i z hlediska průměrného věku člověka patří k nejdelším obdobím věnovaným vzdělávání, rozvoji a učení. Je spojeno velmi úzce s profesí a pracovní pozicí a posláním je především podpora pracovního výkonu (51).

Profesní vzdělávání má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím také na jeho ekonomickou aktivitu. Podstatou je udržování a vytváření optimálního souladu mezi subjektivní kvalifikací (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a objektivní kvalifikací (nároky na výkon konkrétní profese) (81).

Z hlediska politiky zaměstnanosti je profesní vzdělávání důležitou součástí opatření, které směřuje ke snižování míry nezaměstnanosti obyvatel. Do této oblasti patří i rekvalifikační vzdělávání v případě, kdy člověk musí v průběhu pracovního života změnit svou původní kvalifikaci. Další profesní vzdělávání je zpravidla vázáno na profesi, tedy pracovní pozici a role dospělého a na jeho ekonomickou aktivitu (51).

Ve vztahu k rozvoji dalšího profesního vzdělávání, pro evropskou strategii a politiku vzdělávání lze považovat za primární hlavně Lisabonskou strategii

a Memorandum celoživotního učení. Tyto dokumenty mají ale spíše deklarativní nebo doporučující význam (84).

Další profesní vzdělávání dospělých je rovněž předmětem legislativních úprav, jež v sobě obsahují povinnosti vzdělávání se pro určité profesní skupiny. Jedná se například o lékaře, učitele, úředníky veřejné zprávy, nelékařské nebo sociální pracovníky. Toto vzdělávání má ve své podstatě tržní charakter. Na trhu působí poptávka představovaná hlavně podniky nebo organizacemi a nabídka různých vzdělávacích institucí. V této oblasti je specifickým regulačním úloha státu včetně subvenční a dotační politiky. Další specifičností je produkt těchto vzdělávacích služeb, kterým je kurz (vzdělávací akce), jež má podobu od klasického školení přes koučink, zážitkové vzdělávání, e-learning, sugestopedii nebo superlearning (51).

Hlavní typy dalšího profesního vzdělávání jsou další odborné vzdělávání, odborný trénink, kombinované a distanční vzdělávání (51).

Další odborné vzdělávání představuje různorodý systém krátkodobých studijních forem (semináře, školení, kurzy apod.). Vesměs je uskutečňováno převážně formou přímé výuky a poskytuje zejména odborně úzce specializované vzdělávání, které odráží aktuální potřeby praxe profese nebo daného odborného zaměření (51).

Na oblast rozvoje dovedností se zaměřuje odborný trénink. Zde se uplatňuje princip tzv. učení akcí spojený s technikami individuálního vedení, např. koučink, a s výcvikem praktických dovedností týmově orientovaných (51).

Kombinované vzdělávání je spojováno v dnešní době téměř výhradně s graduálním a pregraduálním stupněm kvalifikačního vzdělávání na vysokých školách. Je spojené hlavně s oblastí otevřeného vzdělávání. V něm se uplatňuje přístup tzv. flexibilního, resp. otevřeného učení. Flexibilita je chápána ve smyslu časovém, místním a obsahovém (51).

Distanční vzdělávání je dnes ve světě již četnou, u nás ale dosud nedoceněnou formou vzdělávání. Za cíl si klade především umožnění průběžně se vzdělávat těm, kteří se nemohou účastnit prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky). Taková situace je způsobena různými objektivními důvody a může být důsledkem konkrétních bariér – fyzický nebo sociální handicap, vzdálenost vzdělávací instituce, časové

omezení, kdy je jedinec přes den v zaměstnání, a jiné. Tyto překážky se mohou týkat jedince v různém věku. Touto formou vzdělávání se v některých zemích vzdělávají i děti v rámci povinné školní docházky, ale hlavně je distanční forma vzdělávání využívána pro vzdělávání dospělých (82). Jde o specifickou formu organizace výuky, která se vztahuje k uspořádání prostředí a způsobům organizace činnosti studentů a učitelů. Studenti a učitelé jsou fyzicky od sebe odděleni a pravidelné každodenní vzájemné působení mezi nimi je prakticky vyloučené. I přes vzdálenost studenta a učitele přetrvává i nadále aktivní role vyučujícího. Ten také motivuje, usměrňuje a iniciuje učení žáka, volí vhodné metody, organizuje osvojování poznatků, aktivizuje pozitivně studenty, kontroluje a hodnotí průběh jejich studia (21). K jeho základním znakům patří volnost pro široký okruh lidí k přístupu ke svému vzdělávání s podmínkou vlastní zodpovědnosti za postup při učení (51). Distanční vzdělávání je označováno jako multimediální forma vzdělávání (21). Patří sem speciálně upravené tištěné materiály, videoprogramy, magnetofonové záznamy, rozhlasové nebo televizní programy apod. Dnes se v této formě vzdělávání značně uplatňují prostředky moderní elektronické komunikace spojené s PC technikou (DVD, CD ROM, internet, intranet, videokonference, virtuální třídy apod.) (51).

Rozvoj profesního vzdělávání bude záviset na tom, zda bude poskytovat kompetence zaměřené na budoucnost. Jedná se o kompetence žádané znalostní společností (33).

1.8.4 Podnikové vzdělávání

Podnikové vzdělávání je synonymem firemního vzdělávání zajišťované interními nebo externími lektory (11). Ve smyslu rozšiřování, prohlubování, zdokonalování a obsahu profesní způsobilosti, a tím rovněž příspěvkem k vyšší efektivitě a k lepší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku, je základním nástrojem rozvoje pracovníků (79). Cílem je změnit (rekvalifikovat) nebo doplnit (zvýšit, rozšířit či prohloubit)

kvalifikaci pracovníků. Záměrem podnikového vzdělávání v praxi je odstranit rozdíl mezi aktuální kvalifikací a požadavky pracovníků, které jsou na ně kladené (11).

Vzdělávání realizované podniky tvoří významnou součást celoživotního vzdělávání, za celoživotní vzdělávání však pokládáme spojení formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Podnikové vzdělávání se zaměřuje v širším slova smyslu na formování pracovních schopností včetně formování sociálních vlastností, které jsou potřebné při vytváření zdravých mezilidských vztahů osob (85).

Pojem podnikové (firemní) vzdělávání se obvykle používá pro označení souhrnu vzdělávacích akcí zajišťovaných podnikem nebo zmocněným pracovníkem (81). Kromě názvu podnikové (firemní) vzdělávání se používá také spojení vzdělávání a rozvoj pracovníků (84).

Teorie podnikového vzdělávání většinou činí rozdíl mezi:

- a) tzv. tréninkem zacíleným na určité způsobilosti nutné pro kvalifikovaný výkon na pracovním místě a směřující k odstranění nedostatků v úrovni dovedností a znalostí
- b) rozvojovými aktivitami orientovanými na budoucí potřeby výkonu a uplatnění pracovníků v podniku (81).

Podnikové vzdělávání je považováno za investici do rozvoje lidí v organizaci a značně přispívá k naplňování základního cíle strategického řízení lidských zdrojů, tj. připravit, získat a udržet vysoce kvalifikované a motivované pracovníky v organizaci. Plní funkci vzdělávací a rozvojovou, ale také funkci adaptační, integrační, retenční a orientační. Vede k rozvoji výkonnosti, efektivity a konkurenceschopnosti podniku jako celku. Vzdělávání, učení a rozvoj pracovníků by mělo být posuzováno a vnímáno ne jako nákladová položka, ale jako investice do rozvoje podniků prostřednictvím jejich pracovníků (79).

1.8.5 Moderní trendy ve vzdělávání

Jedním z nových a moderních trendů ve vzdělávání v evropském prostředí je vznik institucí zabývajících se vzděláváním lidí po celou dobu jejich produktivního života. Tito jedinci mají potřebu rozšiřovat a doplňovat si vědomosti a získávat nové poznatky i několik let po ukončení svého středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Chtějí být schopni udržet krok s měnícími se potřebami trhu práce (35).

Nejvýraznější organizací v Evropě i ve světě je Síť evropských univerzit celoživotního vzdělávání (The European Universities Continuing Education Network, zkráceně EUCEN). Zabývá se různými formami a problematikou celoživotního vzdělávání (35). Jedná se o mezinárodní nevládní neziskovou organizaci registrovanou v Belgii. Je největším evropským multidisciplinárním sdružením na Univerzitě celoživotního vzdělávání (13). Historie EUCENu začala v květnu 1991, kdy se v anglickém Bristolu uskutečnilo setkání zástupců 15 významných evropských univerzit. U zrodu stáli představitelé univerzit z Belgie, Dánska, Francie, Holandska, Irska, Itálie, Německa, Portugalska, Španělska a Velké Británie (35).

EUCEN má důležitou roli v procesu tvorby politiky. Je zastoupen v řadě výborů a poradních skupin na evropské úrovni, poskytuje odborníky a týmy odborníků na mezinárodních projektech a poradenství na vysokých školách, kteří mají zájem rozvíjet strategie celoživotního učení. Nabízí širokou škálu možností pro zaměstnance a rozvoj studijních programů, mezinárodních kontaktů a sdílení osvědčených postupů prostřednictvím konferencí projektů (13).

1.9 ICT a on-line vzdělávání

Dnes je základním atributem postmoderní informační společnosti dramatický rozvoj a pronikání informačních a komunikačních technologií (ICT) do všech struktur společnosti. Prostřednictvím ICT jsou informace a znalosti využívány k ekonomickému, kulturnímu, sociálnímu a politickému rozvoji. Zcela zásadně začínají ICT ovlivňovat

nejen přípravu na povolání, ale také doplňování a získávání nových profesních kompetencí v průběhu aktivního života. On-line výuky (v IT terminologii připojení k síti internet) se v současné době uplatňují hlavně v systémech celoživotního vzdělávání. Moderní vzdělávání současně plní také funkci formování schopností a strukturalizace vědomostí, studentům pomáhá v jejich socializaci a soustřeďuje zájemce o získání jiných kompetencí (88).

1.9.1 E-learning

Tento termín se u nás užívá buď v této anglické podobě, nebo v překladu jako elektronické učení/vzdělávání. E-learning označuje různé druhy učení podporované počítačem většinou s využitím moderních technologických prostředků (21). Jeho použití jako způsobu vzdělávání je velké a může být použito v oblasti formálního, neformálního a informálního vzdělávání (3). E-learning se stal v posledních letech fenoménem, jenž hýbe vzdělávacími institucemi v České republice a je finančně podporován domácími i evropskými zdroji (82). V současnosti se ukazuje jako nejvýhodnější kombinace e-learningu s tradičními metodami výuky (3).

Základní předností e-learningu je rovný a svobodný přístup ke vzdělávání v prostoru a čase (88). Za nevýhody jsou považovány nízká motivace nepřítomností vzdělávatele, disciplína, nezbytná dobrá znalost technologií, chybějící sociální kontakty, ale také většinou vysoké pořizovací a průběžné náklady (56).

V e-learningu se nejvíce využívají tyto tři formy:

- CBT neboli Computer Based Training jsou e-learningové kurzy v podobě off-line, jež jsou distribuované zejména pomocí CD-ROMů. Připojení počítače do sítě internetu nevyžadují
- WBT neboli Web Based Training jsou kurzy poskytované pomocí internetu nebo intranetu, tedy on-line
- VC neboli Virtual Classroom, česky Virtuální třída - neexistuje již v hmotné podobě, jde o třídu beze stěn. V předem dohodnutý čas (on-line) zasedne učitel

a studenti a mohou začít studovat, nebo například vedení firmy, které chce informovat ostatní o chystaných změnách. Virtuální třídu můžeme používat na různé prezentace, školení, meetingy (3).

Lidský rozměr každého elektronického procesu je nutné respektovat, tedy i elektronické vzdělávání, ve kterém jsou funkčně využívány nové vzdělávací technologie, ale mohou v něm vznikat i jistá nebezpečí při jejich nepromyšleném využití. V žádném případě se nové možnosti vzájemné komunikace neobejdou bez kvalifikovaného vzdělavatele, který zajistí potřebnou zpětnou vazbu se studujícími a zůstane středem vyučovacího procesu (21). Využití e-learningu a smysluplná, didakticky efektivní podpora multimediálními prostředky znamená velkou podporu pro kvalitu distančního vzdělávání v 21. století (82).

1.9.2 Blended learning

Blended learning se nejčastěji překládá jako „smíšené vzdělávání“, ale spíše se vžilo užívání původního označení v angličtině (3).

Nástup blended learningu je spjat hlavně s překonáváním určitého zklamání z e-learningu a nejspíše i s jeho samotnou krizí, která se v Evropě datuje kolem roku 2000 (82).

Blended learning chápeme jako vzdělávací proces, kde většinou e-learning využíváme jako doplněk pro prezenční či distanční formu výuky. Blended learningem rozumíme propojení prezenční formy studia s možnostmi nabízenými e-learningem, respektive nejrůznější formy mobilních a elektronických zařízení, které mohou sloužit také pro výuku a učení (82). Místo skript mohou studující používat interaktivní platformy. Těmi jsou například různé vizuální prezentace, CD-ROMy, DVD-ROMy, diskusní fóra nebo LMS (Learning Management System – Řídící systém zahrnující on-line vzdělávání, virtuální třídy a školení vedená instruktory). Blended learning představuje aktivní podporu studia (3).

Prostřednictvím blended learningu má být dosaženo zlepšení efektivity a využitelnosti výsledků vzdělávání (učení), při kterém je pozornost zaměřena také na rovnocenný vztah mezi lektorem a studujícími. V praxi se má tím rovněž naplnit současné převažující pojetí výuky a zaměřenost vzdělávání nejen na učivo, ale také na výsledky učení (dovednosti, znalosti, postoje, to znamená na kompetence hlavně ve smyslu způsobilostí) (84).

2 VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

2.1 Sociální pracovník

Profese sociálního pracovníka patří k relativně mladým povoláním, jež se utváří tak, jak dochází ke změnám ve společnosti, k rozvoji hospodářské situace a k pokroku vědy. Vznik tohoto povolání se datuje od konce 19. a počátku 20. století. V této době docházelo k prvním pokusům o výcvik sociálních pracovníků (69).

Historické počátky sociální práce vycházely z činnosti charitativních a filantropických organizací a nadšených jedinců minulého století (69).

Povolání sociálního pracovníka existuje v České republice od roku 1920 (69). V té době nastupovali na pracovní místa první absolventi Vyšší školy sociální péče v Praze, která byla založena v roce 1918 (39). Počátek vzniku Společnosti sociálních pracovníků se datuje k roku 1921, kdy byla na území Československé republiky ustavena první Společnost sociálních pracovníků. Byla nucena ukončit svou činnost v důsledku 2. světové války a byla obnovena znovu po válce. Důsledkem politických změn byla ukončena činnost Společnosti v roce 1950 a založena znovu v roce 1968, ale v roce 1970 se opět objevila snaha ji zrušit. Sociální pracovníky se podařilo přidružit pod Společnost zdravotních sester při lékařské Purkyňově společnosti. V této společnosti vytvořili sociální pracovníci samostatnou sekci a působili až do roku 1989 (68). Ke konci tohoto roku vzniklo fórum sociálních pracovníků se snahou o vznik samostatné společnosti. 2. června 1990 se konala ustavující schůze Společnosti sociálních pracovníků, na níž bylo zvoleno předsednictvo a ustavena Společnost sociálních pracovníků ČR. Do ní pak přešly všechny dosavadní členky Purkyňovy společnosti (69).

Sekce sociálních pracovníků úspěšně usilovala již v náročných podmínkách 80. let o rozvoj a udržení sociální práce, zvyšování kvalifikace sociálních pracovníků, posílení jejich prestiže a motivace k pomoci lidem v obtížných životních situacích (39). Po roce 1989 vznikly tisíce nevládních organizací sociálního charakteru. Zájmy sociálních pracovníků hájí Společnost sociálních pracovníků a Komora sociálních pracovníků.

V roce 2006 přichází zlom v legislativním pojetí sociální práce díky platnosti zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb. a vyhlášky č. 505/2006 Sb. Zákon ukládá povinné vzdělávání sociálních pracovníků, ukládá povinnost zpracovávat standardy kvality sociálních služeb, zavádí povinnou registraci sociálních služeb společně s povinností individuálního plánování s klientem podle jeho potřeb (25).

Sociální pracovník se pohybuje v širokém spektru sociální práce. Toto spektrum zahrnuje konkrétní působení pracovníka v rámci sociálně-správní činnosti a vysoce specializované oblasti spjaté s terapií a tréninkem, supervizí, vytvářením teoretického základu a výzkumem, až po přípravu a vzdělávání sociálních pracovníků (18).

Dle Analýzy a vyhodnocení činnosti sociálních pracovníků z hlediska jejich pracovní náplně vypracované MPSV v roce 2004 a z hlediska kvantity jejich potřeby působí sociální pracovníci v sociální oblasti v ČR kromě systému sociálních služeb v následujících službách poskytovaných v jednotlivých resortech a pozicích:

V resortu Ministerstva vnitra:

- sociální pracovník specialista – azylové zařízení
- sociální pracovník specialista – Správa uprchlických zařízení
- sociální pracovník, správní rada

V resortu Ministerstva spravedlnosti:

- sociální pracovník
- úředník Probační a mediační služby
- asistent Probační a mediační služby

V resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

- sociální pracovník ve speciální škole
- sociální pracovník v zařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy
- sociální pracovník ve školském poradenském zařízení

V resortu Ministerstva práce a sociálních věcí:

- sociální pracovník v oblasti dávek sociální péče
- dávkový specialista státní sociální podpory

V resortu Ministerstva zdravotnictví:

- sestra pro sociální službu

- resocializační pracovník v psychiatrickém zařízení

Sociálně-právní ochrana dětí:

- sociální pracovník pro náhradní rodinnou péči
- sociální pracovník pro problematiku CAN
- terénní sociální pracovník
- kurátor pro děti a mládež
- sociální terapeut

Politika zaměstnanosti:

- poradce, zprostředkovatel (45).

Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, skupinám, komunitám a rodinám docílit nebo získat zpět způsobilost k sociálnímu uplatnění. Mimo to pomáhají tvořit příznivé sociální podmínky pro jejich uplatnění prostřednictvím sociálních služeb. Sociální službou nazývá zákon o sociálních službách činnosti nebo soubor činností zajišťující podporu a pomoc osobám za účelem jejich sociálního začlenění či prevence sociálního vyloučení, přičemž rozsah a formy podpory a pomoci musí zachovávat lidskou důstojnost. Pomoc musí vycházet z individuálně určených potřeb osob, podporovat rozvoj jejich samostatnosti, posilovat jejich sociální začleňování, působit na ně aktivně, motivovat je k činnostem, jež nevedou k dlouhodobému prohlubování či setrvávání nepříznivé sociální situace. Sociální služby musí být poskytovány v zájmu osob a v patřičné kvalitě, aby bylo vždy důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod (5).

Sociální služby se poskytují jako služby pobytové spojené s ubytováním v zařízení sociálních služeb, služby ambulantní, tzn. služby, za kterými osoba dochází, je doprovázena či dopravována do zařízení sociálních služeb a ubytování není součástí služby, a poslední formou poskytování sociálních služeb jsou služby terénní poskytované osobám v jejich přirozeném sociálním prostředí (7, 8).

Sociální služby zahrnují:

- sociální poradenství, které je ve své základní podobě nedílnou a povinnou součástí všech druhů sociálních služeb a poskytovatelé jsou vždy povinni

tuto činnost zajistit. Odborné sociální poradenství je poskytováno se zaměřením na potřeby dílčích oblastí sociálních skupin.

- služby sociální péče pomáhají zajistit osobám jejich psychickou a fyzickou soběstačnost. Cílem je umožnit jim zapojení do běžného života společnosti v nejvyšší možné míře. V případech, kdy to jejich stav vylučuje, je nutné zajistit jim důstojné zacházení a prostředí.
- služby sociální prevence podporují zamezení sociálnímu vyloučení osob, které jsou jím ohroženy pro krizovou sociální situaci, způsob života a životní návyky směřující ke konfliktu se společností, ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby a znevýhodňující prostředí. Cílem této služby je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před šířením a vznikem nežádoucích společenských jevů (7, 8).

Důvody, proč si někteří jedinci volí povolání sociálního pracovníka, bývá vědomí jistého poslání a idealismus. Tyto motivy všeobecně nabývají na intenzitě v průběhu vzdělávání a také díky dojmu přejatého od společnosti, že sociální pracovník je jediný, který zodpovídá za to, aby se klient cítil dobře. Proto pro zaměstnance s čerstvě ukončeným vzděláním je první fáze zaměstnání kritická. Plni velkého očekávání a nadšení si musí stanovit cíle a najít si místo v realitě pracovního prostředí (38).

Je řada různých rolí, ve kterých se sociální pracovník může ocitnout. V některých klienti očekávají určité odborné znalosti zahrnující například krizovou intervenci či poradenství. V jiných rolích nabízí klientům potřebné informace, pomáhá vyřizovat sociální dávky a služby jen zprostředkovává. Sociální práce je náročné a rozmanité povolání, vyžaduje odborníka s určitými vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi, aby byl schopen je zvládnout a dobře vykonávat (24). Od sociálního pracovníka se očekává dodržování etických principů a norem, vysoká dávka empatie, někdy i potlačení svých zásad a postojů na úkor nastavení pracovního vztahu s klientem (51). Dále se očekává, že sociální pracovník bude respektovat práva klientů, např. právo klientů na soukromí a sebeurčení, integritu, sociální spravedlnost (65).

Jedná se často o psychicky, ale také fyzicky náročnou a zodpovědnou práci, která vyžaduje plné nasazení, dlouhodobou pozornost a rovněž přesnost (51). Dále se očekává důvěryhodnost a schopnost naslouchání zúčastněného. Mezi dalšími vlastnostmi jsou uváděny smysl pro poznávání souvislostí, cílevědomost, samostatnost, iniciativa, samostatné rozhodování, sebekritičnost, nápaditost, abstrakce a předvídavost, vysoká motivace, smysl pro humor, odolnost k neúspěchu, schopnost projevit nedůvěru vůči autoritám, schopnost nést riziko, odmítání stereotypu a rychlých závěrů, zájem o informace, potřeba participace na řízení, potřeba komunikace se spolupracovníky a zájem o další odbornost (18).

Sociální pracovník má určitou moc nad klientem, s níž rozhoduje o osudu a dalším fungování klienta (při přiznání sociální dávky). Tato moc se může stát až zneužitelnou. Na straně druhé bojuje se svou bezmocí, když například nefunkční rodina nechce uvolnit dítě do náhradní rodinné péče. K sociální práci jsou nutné určité osobnostní předpoklady a dispozice. Každý není schopen dlouhodobě a efektivně pracovat s drogově závislými, s těžce zdravotně postiženými, starými či umírajícími lidmi nebo s lidmi, kteří se chovají antisociálně. Bohužel tato práce není ani ohodnocená, jak by si zasloužila. To je důvod, proč není o určité role velký zájem. Dále jsou umístěovány sociální ústavy a zařízení většinou daleko od velkých měst či do pohraničí, kde je kvalifikovanost nižší (51).

Profesní role sociálních pracovníků je dána tím, že fungují jako prostředníci mezi klientem (jedincem), který z různých důvodů potřebuje pomoc, a společností. Úkolem sociálního pracovníka je pomáhat a podporovat klienta, snažit se jej začlenit zpět do společnosti, pokud je vyčleněn (32). Měl by rovněž rozvíjet produktivní a zdravé vztahy se svými spolupracovníky (12).

2.2 Předpoklady pro výkon povolání sociálních pracovníků

Stupňovitému vývoji vzdělávání v České republice v oblasti sociální práce se věnují střední a vyšší odborné školy a ve specifických studijních programech fakulty

vysokých škol. Sociální pracovníci i pracovníci v sociálních službách se musí v podstatě celý život vzdělávat, a to i v rámci celoživotního vzdělávání, které je potřebné. Nezbytnou první rovinou je profesionalita pracovníka a jím poskytované služby (51).

Profese sociální pracovníka je stanovena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dle §109 je náplní práce sociálního pracovníka vykonávat sociální šetření; zabezpečovat sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních, které poskytují služby sociální péče; umět fungovat v sociálně právním poradenství; ovládat metodickou, analytickou a koncepční činnosti v sociální oblasti; depistážní činnost; vykonávat odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence; pomáhat v krizi; poskytovat sociální rehabilitace a sociální poradenství, zjišťovat potřeby obyvatel obce a kraje a koordinovat poskytování sociálních služeb (7).

K předpokladům, které má mít kriticky reflektující sociální pracovník, je úspěšné vyrovnání napětí, jež vzniká mezi vlastní osobní reflexí své praxe a obecnými požadavky, které jsou kladeny na jeho profesní praxi (15).

Sociální pracovník by měl disponovat určitými znalostmi, vlastnostmi a dovednostmi, jež jsou potřebné pro výkon jeho povolání. Tyto předpoklady jsou specifikované v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (7).

Sociální pracovník musí být plně svéprávný, bezúhonný, zdravotně a odborně způsobilý. Odbornou způsobilostí k výkonu jeho povolání je:

- a) vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného dle zvláštního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon) v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální pedagogiku, sociální práci, charitní a sociální činnost, sociálně právní činnost
- b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu, který je zaměřen na sociální práci, sociální politiku, sociální péči, sociální pedagogiku, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditované podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů)

- c) absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v oblastech uvedených v písmenech a) a b) v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 5 let za podmínky ukončeného vysokoškolského vzdělání v oblasti studia, která není uvedena v písmenu b)
- d) absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v oblastech uvedených v písmenech a) a b) v celkovém rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání nejméně 10 let, za podmínky středního vzdělání s maturitní zkouškou v oboru sociálně právním, ukončeného nejpozději 31. prosince 1998 (7).

Sociální práce je odborně i oborově značně rozsáhlou činností a pro sociální pracovníky vyplývá ze stávající platné právní úpravy velké množství povinností vyžadující osvojení si mnoha dovedností z různých oborů. Sociální pracovník přichází každodenně do osobního styku s klienty sociální práce. Na rozdíl od jiných povolání, jež pracují s lidmi, jsou klienty sociálního pracovníka většinou osoby sociálně vyloučené nebo sociálně slabé. To znamená, že po osobnostní a psychologické stránce je sociální práce jednou z nejnáročnějších činností srovnatelná například s prací lékařů nebo zdravotních sester (45).

2.3 Další vzdělávání sociálních pracovníků

Další vzdělávání sociálního pracovníka je definováno § 111, zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dle tohoto paragrafu je zaměstnavatel povinen zabezpečit sociálnímu pracovníkovi další vzdělávání v počtu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Tímto dalším vzděláváním si sociální pracovník obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci (7).

Formy dalšího vzdělávání jsou:

- a) specializační vzdělávání zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami, které navazují na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka

- b) účast na kurzech s akreditovaným programem
- c) odborné stáže, rozumí se tím výkon odborné činnosti na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením zajišťujícím odbornou stáž
- d) účast na školicích akcích v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, akce musí být vzdělávací organizovaná zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, jejímž členem je zaměstnavatel
- e) účast na konferencích v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, akce musí být odborného charakteru a program se musí týkat oboru činnosti sociálního pracovníka (7).

Ve standardech kvality sociálních služeb v příloze č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcí předpis k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění je mimo jiné uveden standard Profesní rozvoj zaměstnanců, který se vztahuje ke vzdělávání. Kritéria jsou:

- a) poskytovatel má písemně zpracován postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců obsahující stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další kvalifikace
- b) poskytovatel má písemně zpracován program dalšího vzdělávání zaměstnanců
- c) poskytovatel má písemně zpracován systém výměny informací mezi zaměstnanci o poskytované sociální službě
- d) poskytovatel má písemně zpracován systém finančního a morálního oceňování zaměstnanců
- e) poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance vykonávajícím přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka (9).

Profesní standardy lze považovat za základní nástroj kvality v sociální práci. Za nástroj, který přispívá ke kvalitě sociální práce, můžeme považovat kodexy etického jednání sociálních pracovníků. Ke kvalitě sociální práce rovněž významně přispívá úroveň vzdělávání sociálních pracovníků. Při utváření vzdělávání má u nás významnou roli Asociace vzdělavatelů v sociální práci ČR, jejímž cílem je zkvalitňování vzdělávání v sociální práci prostřednictvím minimálního standardu ve vzdělávání v sociální práci

(37). Mezi nejvýznamnější organizace upravující vzdělávání budoucích sociálních pracovníků patří Mezinárodní asociace škol sociální práce a Mezinárodní federace sociálních pracovníků. V roce 2004 vydaly tyto organizace Globální standardy vzdělávání a výcviku sociálních pracovníků, které by měly školám nabídnout určitý výchozí rámec při utváření studijního pojetí praxí v dané zemi (64).

V současné době sílí konkurenční tlak mezi jednotlivými poskytovateli, a proto se musí organizace i jednotlivci vyrovnávat s větší konkurencí. Vysoká flexibilita a vzdělanost se tak stávají výhodami nejen pro poskytovatele a jednotlivce, ale také pro celý trh sociálních služeb (6). Cílem dalšího vzdělávání sociálních pracovníků je obnovování, upevňování a doplňování kvalifikace (42).

Nutnost celoživotního vzdělávání pracovníků v sociální oblasti je jednou z elementárních priorit a podmínek dobrého fungování sociálních služeb vůbec. V sociálních službách pracují často lidé, jež mají vzdělání a kvalifikaci velmi vzdálené od sociální práce (51).

2.4 Akreditace vzdělávacích zařízení a akreditace vzdělávacích programů

O akreditaci vzdělávacích programů pro účely zajištění vzdělávacích a kvalifikačních kurzů dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v sociálních službách, vzdělávání vedoucích pracovníků a zaměstnanců pro účely odborné podpory fyzických osob, které poskytují pomoc příjemci příspěvku, rozhoduje Ministerstvo práce a sociálních věcí (7).

V rámci vzdělávací nabídky by měl poskytovatel vybírat kurzy, které směřují k naplnění individuálních vzdělávacích cílů zaměstnanců. Poskytovatel by se měl zaměřit nejen na akreditované vzdělávací kurzy, ale i na programy a kurzy, které odpovídají stanoveným kritériím pro jejich výběr a je zaručena jejich kvalita (43).

Současný systém akreditace vzdělávacích programů v oblasti sociálních služeb je především těžkopádný a neefektivní nejen z hlediska časové náročnosti vyřizování žádostí, ale také z hlediska kvality. Při posuzování kvality programů neexistují

v aktuálním nastavení jednotné podmínky. To je způsobeno stávajícím metodickým nastavením – odborné stanovisko připravuje pověřený člen komise, který může, ale nemusí mít specializaci ke konkrétnímu posuzovanému vzdělávacímu programu. Velkým nedostatkem je zdlouhavý proces udělování akreditací, formálnost hodnotícího procesu, nepřehledný systém zveřejňování akreditovaných programů a jiné (16).

2.5 Kompetence sociálních pracovníků

V poslední třetině 20. století se v Severní Americe poprvé objevil přístup ke vzdělávání založený na osvojování a rozvoji kompetencí (81).

V současné době dosáhlo užívání pojmu kompetence (způsobilost) velké obliby. Objevují se kompetenční modely, které jsou rozmanité, ale rovněž se objevuje snaha vstoupit do této rozmanitosti jedním, všeobecně platným modelem, jež má ambice nést standard (23).

Kompetence je to soubor znalostí, dovedností, vlastností a zkušeností, který podporuje dosažení cíle. Ze vzorku chování pozorujeme tento soubor a v tomto vzorku můžeme identifikovat více kompetencí. Kompetence nejsou jen dovednostmi, jsou to pozorovatelné způsoby, jejichž pomocí dosahujeme efektivních výkonů (23).

Pro správné pochopení pojmu kompetence používá angličtina dva termíny odvozené od slova s významem schopnost, kvalifikace nebo pravomoc, oprávnění, přičemž je různí autoři různě používají (85).

Competence představuje pojem z oblasti práce, k níž je osoba způsobilá nebo již je oprávněna vykonávat. Odpovídá pojmu kvalifikace nebo odborná způsobilost (85).

Pojem *competency* můžeme chápat způsoby, kterými se dosahují výkony a jsou přístupné pozorování (23).

Kompetenci je možné chápat zjednodušeně jako schopnost chovat se určitým způsobem (85).

Hlavním cílem vzdělávání je rozvoj kompetencí, jenž umožní člověku celoživotně se učit, najít si práci, řešit problémy apod., to je osvojení si tzv. klíčových kompetencí,

kteře se rozvíjejí společně s poznáváním nového, s rozvojem vědomostí z jednotlivých oborů (34).

Kompetence má dvě složky. Jsou jimi lidská práce (skutečný výkon) a lidské zdroje (potenciál k výkonu) (60). Hodnocení výkonu jedince je většinou vázáno na odměňování a hodnocení kompetencí a více se váže na rozvoj. Důležité je, aby toto hodnocení pokrývalo co nejširší časový horizont. Při hodnocení kompetencí je výstupem rozvojový cíl a při hodnocení výkonu tvoří výstup pracovní cíl (22).

Koncepce řízení podle kompetencí *Competency-based management* je v současné době zcela určitě nejpokrokovějším systémem personální práce v organizaci. Orientuje se především na vzdělávání, rozvoj, výběr, získávání, hodnocení a odměňování pracovníků (81).

Zjednodušeně lze říci, že přístup ke vzdělávání v sociální práci je obecný rámeček, jenž definuje vztah teoretického a praktického vzdělávání. Praktické vzdělávání můžeme chápat jako jednu z částí odborné přípravy sociálních pracovníků na budoucí povolání. Charakteristické pro tento typ vzdělávání je zaměření na praktickou zkušenost s výkonem sociální práce a podmínkami, v jejichž rámci je uskutečňována. Lze jej vymezit jako aktivity, které využívají například přímé pozorování a dovednosti ve vzdělávacím procesu. Teoretické vzdělávání je charakteristické dvěma rysy odlišujícími se od praktického výcviku. Prvním znakem je důraz na výzkumnou rovinu a akademické znalosti, znakem druhým je rozvoj kritického úsudku. Kvalitní teoretické vzdělávání podporuje jedince v tom, aby nepovažovali věci za dané, učí je kladení otázek (53).

Na posílení kompetencí a zajištění podpory stávajícím sociálním pracovníkům je zaměřen projekt Ministerstva práce a sociálních věcí Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce. Projekt je zaměřen na prohloubení profesních dovedností sociálních pracovníků a pozitivní prezentaci realizace sociální práce (44). Podpora vzdělávání sociálních pracovníků je jednou z dílčích aktivit směřující k naplnění cílů projektu. Je zaměřena na identifikované vzdělávací potřeby ve vztahu k rolím prostřednictvím produktu, který spojuje zkušenosti s výstupy z aktivit v kontextu sociální práce. Posílení dovedností sociálních pracovníků se zaměřuje hlavně

na rolové kompetence, prezentaci výsledků práce, komunikační dovednosti a posílení vnímání reputace sociální práce (44).

2.6 Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků a kvalita života

Povolání je u většiny lidí hlavní součástí života. Určuje jejich životní styl a standard, rámcové podmínky života a rovněž pohled na sebe sama. Také může být hlavní příčinou vyhoření, tlaku a narušuje mentální i fyzické zdraví (38).

Vyhoření se stalo vážným problémem moderní doby a pro pracující a jejich pracovní prostředí má závažné důsledky (38).

Soubor typických příznaků vznikajících u pracovníků pomáhajících profesí v důsledku nezvládnutého pracovního stresu je syndrom vyhoření. Je vždy výsledkem působení dvou nebo více podmínek k práci vytvořených organizací, pro kterou profesionál či dobrovolník pracuje, a subjektivním očekáváním pracovníka (40).

I když je syndrom vyhoření definován autory různě, můžeme nalézt společné prvky:

- syndrom vyhoření probíhá individuálně
- vyhoření je vnitřní duševní proces, jehož průběh je charakterizován určitými pocity, způsoby chování, motivy a očekáváním
- pro jedince jde o negativní zkušenost spojenou s citovým tlakem, nelibostí a narušeným fungováním; většina definic popisuje nejen fyzické, ale především psychické emocionální vyčerpání, po němž se dostavuje pocit lhostejnosti a nedostatek důvěry
- pomáhající projevuje negativní postoj vůči sobě i svým výkonům
- přestože se vyhoření spojuje především s nároky na pracovišti, má rovněž vliv na emocionální napětí mimo pracovní prostředí, například na vztah k rodině a přátelům, vyhoření je chronické, nejde o nemoc, ale o rizikový faktor pro vznik řady nemocí (38).

Syndrom vyhoření nezbytně patří k pomáhajícím profesím a v podstatě každý pracovník má po určité době některé jeho projevy. Příčinou jeho vzniku jsou zvláštní

nároky, které na pracovníka klade intenzivní kontakt s lidmi, jež využívají sociální služby (40). Ve srovnání s jinými pomáhajícími povoláními se velmi často u sociálních pracovníků projevují pocity zoufalství, vyhoření a zátěž. Zvlášť v sociální oblasti má syndrom vyhoření mnoho ekonomických a sociálních následků. Pracovní výpadky způsobují častá onemocnění a řada pracovníků se nakonec vzdá sociální práce úplně nebo odejdou do penze předčasně (38).

Syndrom vyhoření definujeme změnou chování u pracovníka. Vzniknout může poměrně rychle od nástupu do zaměstnání. U disponovaných jedinců, kteří jsou vystaveni nepříznivým podmínkám, k němu dochází už za několik týdnů až měsíců. U některých pracovníků předchází vzniku syndromu vyhoření období vysokého pracovního nasazení, kdy se snaží svoji práci vykonávat co nejkompetentněji (40).

Typickými projevy syndromu vyhoření jsou:

- neangažovaný vztah ke klientům, snaha vyhýbat se intenzivním a delším kontaktům s nimi
- lpění na standardních a zavedených postupech, ztráta schopnosti tvořivě přistupovat k práci, ztráta citlivosti pro potřeby klientů
- práci je věnováno jen nutné minimum energie
- důraz na pracovní pozici, na služební postup, mzdu a jiné výhody plynoucí ze zaměstnání
- časté pracovní neschopnosti, žádosti o neplacené volno, někdy i těhotenství
- pocity depersonalizace, vyčerpání
- omezování komunikace s kolegy, někdy i konflikty s nimi, ve výjimečných případech i zneužívání klientů (40).

Důsledky syndromu vyhoření se projeví celou řadou dopadů, mezi něž řadíme ztrátu smyslu života, ztrátu pozitivního vnímání své osoby, pocit osamělosti, zášti, hořkosti a beznaděje (25). V chování sociálního pracovníka postiženého vyhořením rozlišujeme několik příznaků: stanovuje si skromnější cíle, schovává se za jiné viníky, je méně empatický ke klientům, snaží se získat osobní výhody, vzdá se svého povolání (38).

K dvěma hlavním oblastem sociální práce patří práce s jednotlivci a v komunitě. Dle výzkumu syndromu vyhoření roste nebezpečí vyhoření s požadavky na péči a s počtem a mírou utrpení, jemuž je pomáhající vystaven. Z jeho pracovních povinností je patrná velká odpovědnost, kterou musí v různých rolích převzít (38).

V sociální práci je riziko syndromu vyhoření velmi vysoké, a proto je nutné věnovat pozornost dostatečné prevenci tohoto syndromu. Můžeme ji rozdělit na prevenci na úrovni jednotlivce a na úrovni organizace. Při prevenci na úrovni jednotlivce se doporučuje pečovat o sebe, myslet na své potřeby, odpočívat, udělat si čas na svůj život a na své koníčky, požádat o pomoc, když síly nestačí, udržovat se v dobré tělesné kondici, nenosit si práci domů a v případě potřeby vyhledat odbornou pomoc. Prevence na úrovni organizace představuje zejména vliv sociální opory. Vzdělávání podporuje tvořivost a angažovanost a je proto důležitou složkou preventivních opatření syndromu vyhoření (25). K prevenci vyhoření slouží také pravidelné hodnocení zaměstnání s ohledem na potřeby, stanovení supervizních cílů a plánování vzdělávacích programů. Supervizní průzkumy se mají soustředit na hodnocení výkonnosti, spokojenost zaměstnanců s prací, analýza situace způsobující frustraci a tlak (38). Supervize je považována v kontextu celoživotního učení za celoživotní formu učení zaměřující se na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných. Důraz je pokládán na aktivaci jejich vlastní kapacity v tvořivém a bezpečném prostředí (73).

Syndrom vyhoření je bolestná zkušenost, pokud se ale včas rozpozná, je možné se mu vyhnout nebo omezit škody. Tato zkušenost může být prvním krokem k tomu, aby jedinec, který ji získal, začal lépe vnímat sám sebe, posílil svou osobnost a učinil rozhodující změny ve svém životě (38).

Vzdělání je nevyhnutelnou součástí kvality života. Za jednu z priorit pro úspěšný vývoj velkých sociálních skupin (států, národů) jsou považovány informace a vzdělání v globalizovaném světě. Fungující institucionalizované vzdělávání je specifické pro všechny kultury. Kvalitu života ovlivňují dovednosti umožňující člověku stanovení životních cílů a nalezení vlastní identity (31). Zasahuje různé oblasti a roviny zkoumání lidského života (77). Pro určení kvality života jsou lidské vztahy (rodina, přátelé

a ostatní) klíčové pro kvalitní život stejně jako aktivita, přiměřené zdraví a uspokojené potřeby (57). Investice do vzdělávání a odborné přípravy ovlivňují kvalitu života a jsou rozhodujícím činitelem udržitelného rozvoje a zaměstnanosti v EU, a konkurenceschopnosti (14).

Vzdělání je jednou z priorit našeho života a schopnost vzdělávat se je jednou z nutných předpokladů pro dobrý život (59).

2.7 Motivace ke vzdělávání sociálních pracovníků

Na kvalitě vzdělávacích aktivit se výrazně podílí motivace (21). Nemotivované učení neexistuje. Jedinec se učí, nebo ne, a aby učení nastalo, musí být přítomna motivace, i když to není vždy zjevné (70).

Pojem motivace je odvozen z latinského slova *movere*, což v překladu znamená hýbat, pohybovat (54). Motivace je procesem usměrňování, udržování a posilování chování, jehož zdroj vychází z biologických základů. V tomto procesu představuje motiv osobní příčiny určitého chování směřující k uspokojení základních potřeb. Motiv má směr a cíl, trvalost, intenzitu, pramení z podnětů vědomých, vnitřních, bezděčných, vnějších a podvědomých. Chápán je nejčastěji jako vnitřní proces zvýšení nebo poklesu aktivity, posilování organismu a mobilizace sil. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, struktura jeho hodnotového systému, jeho dosavadní zkušenosti, schopnosti, postoje a dovednosti, jež se utvářely v průběhu jeho vývoje. Může mít pozitivní i negativní charakter. Nežádoucí motivací je bolest, strach, úzkost apod. (83).

K motivaci dospělých k celoživotnímu vzdělávání je nutno přistupovat jako k individuální záležitosti každého jedince a hledat příčinné souvislosti mezi konkrétní motivací každého člověka a obecně platnými teoriemi motivace (83).

Chování člověka je ovlivňováno málokdy jen jedním motivem. Určuje je řada motivů navzájem propojených, z nichž jeden bývá dominantní. Motivy můžeme vymezit jako:

- únik z nudy, pocitu nepotřebnosti, osamocení, kompenzaci nedostatků ve vzdělání
- potřebu získat vědomosti, osvojit si dovednosti a zaujímat postoje
- nadřazení společenského prospěchu jako výsledku realizace společensky prospěšných cílů naplňovaných osvojenými vědomostmi, dovednostmi a postoji,
- potřebu splnit očekávání nějaké autority, zájmové skupiny, rodiny, zaměstnavatele
- potřebu získat nové přátele, společenské kontakty, ocenění studijních úspěchů
- potřebu učit se jen pro radost z poznávání (21).

Učení je podstatný a přitom emocionální proces. Motivace a emoce se nacházejí ve středu veškerého učebního chování. Okolí má stimulační a podpůrnou roli. Učení se skládá ze tří konstantních složek – obsahu, jasné motivace a skutečnosti, že se učení odehrává ve svém kontextu. Obsah učení a motivace k učení se izolovaně nevyvíjejí, ale vztahují se určitým způsobem ke kontextu (70).

Z hlediska podpory dospělých k celoživotnímu vzdělávání je vhodné pojímat motivaci ke vzdělávání jako pracovní (83).

Mezi typické stimuly pracovní motivace patří: finanční odměna, pracovní podmínky a režim práce, pracovní hodnocení, hodnocení skupinou, možnost samostatné práce a participace na rozhodování, porovnávání výkonu s výsledky druhých, úroveň sociálních škol (26). Motivace může souviset s pracovním postavením, pracovním zařazením a pracovními perspektivami (21).

Nedělitelnou složkou řízení kvalitní služby je odpovídající motivace členů pracovního týmu. Vedení musí umět ocenit práci každého pracovníka a ohodnotit ho odpovídajícím způsobem nejen finančně, ale také například poděkováním, ústním oceněním, povzbuzením, možností prohloubení a zvýšení kvalifikace nebo jinými, v podstatě neformálními motivačními elementy (6).

Z množství teorií pracovní motivace můžeme využívat:

- Maslowovu teorii hierarchie potřeb jako nejtradičtější a nejběžnější způsob, který lze z hlediska motivace využít. Pracuje s potřebami hierarchicky uspořádanými, které jsou základem motivačního ovlivňování

- Alderferovu teorii ERG, která vychází z podobných principů jako předcházející. Jde o teorii tří faktorů Claytona P. Alderfera, někdy také nazývanou ERG Theory podle prvních písmen výrazů: Existence, Relatedness, Growth
- Vroomovu expektační teorii vycházející z předpokladu, že dosažení cíle je reálné a sílu motivu ovlivňuje míra očekávání. Důležitým faktorem je zde přitažlivost cíle pro jednotlivce
- McGregorovu teorii - D. McGregor definoval dvě teorie X a Y. Teorie X předpokládá, že člověk má vrozený odpor k práci a bude se jí vyhýbat. Motivaci tvoří odměny a tresty. Teorie Y předpokládá, že duševní a fyzická námaha jsou při práci přirozenými stavy člověka. Nejdůležitější odměnou je člověku uspokojení potřeb vlastního já.
- Herzbergerovu dvoufaktorovou teorii vzniklou na přelomu padesátých a šedesátých let na základě vědeckých rozborů 200 technických a ekonomických pracovníků. Frederick Herzberg pozoroval a identifikoval dvě významné skupiny faktorů - motivátory a hygienické vlivy.
- Adamsovu teorii spravedlnosti - individuálně vnímaná sociální spravedlnost vychází ze srovnání sebe a referenční skupiny ve formě různých uznání a ocenění srovnávaných s úspěchy ostatních. Výsledkem je subjektivní pocit spravedlnosti nebo nespravedlnosti (83).

Mimo teorie motivace, které můžeme efektivně využít v procesu podpory formálního učení, je nutné působit i na motivaci dospělých k podpoře neformálního nebo informálního učení (83).

Významným motivačním prostředkem je práce s cíli. Častým problémem při práci s cíli je jejich nedostatečné zvnitřnění. Cíle jsou stanovené vzhledem k tlaku v zaměstnání nebo k možným postihům. Tím je výrazně poznamenána motivace k překonávání obtíží při studiu (83).

K osobnímu a aktivnímu způsobu naplňování cílů je vhodné využívat specifické metody komunikace koučinku. Jedná se o specifickou péči o člověka, jeho růst v osobním a profesním životě a jeho úspěšnost. Používá se při něm kladení otázek, které na straně vedeného vedou k hledání odpovědí. Jde zejména o určení směru, kompetencí.

Koučování je velice efektivní metodou vedení lidí a metodou rozvoje, proto jej využívá stále více jednotlivců i firem (83).

Působení na hodnotový systém je dalším zdrojem ovlivňování postoje dospělých k celoživotnímu učení. Motivace ke vzdělávání musí zahrnovat i utváření postojů člověka ke světu, ke skutečnosti, utváření přesvědčení, potřeb a zájmů (83).

Není snadné motivovat lidi, je nutné brát v úvahu mnoho okolností. Nejde o proces, který lze vynutit, není možné motivovat lidi násilím. Chceme-li motivovat, potřebujeme zkušenosti, příležitosti, okolnosti a eventuality, které motivaci usnadní (70).

Každá z teorií motivace upřednostňuje jinou oblast života člověka. Podstatné je, aby představy konkrétních vzdělávacích programů byly vždy podporovány vhodnými způsoby motivace jak ve vztahu k individuálním potřebám každého jedince, tak i ve vztahu k potřebám cílových skupin. Je důležité cíleně věnovat pozornost motivaci k neformálnímu a informálnímu učení jako nezanedbatelné složky profesního a osobního rozvoje každého jedince (83).

3 CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY

3.1 Cíl práce

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit postoje sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci. Dále je cílem zmapování, zda postoj sociálních pracovníků je pozitivnější k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání.

3.2 Hypotéza

Na základě stanoveného cíle mé diplomové práce jsem zvolila tuto hypotézu:

Hypotéza: Postoj sociálních pracovníků je pozitivnější k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání.

4 METODIKA

4.1 Použitá metodika

Výzkumnou část této diplomové práce jsem provedla formou kvantitativního výzkumu. K získání dat jsem využila metodu dotazování. U kvantitativního výzkumu se podle Reichla (2009) předpokládá, že předměty zkoumání jsou svým způsobem měřitelné, tříditelné a uspořádané. Získané hodnoty v tomto výzkumu se analyzují statistickými metodami se záměrem ověřit platnost o výskytu určitých charakteristik pozorovaných jevů, o jejich vzájemných vztazích, rovněž o vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem (66).

Podle Pelikána (2011) je dotazník snad vůbec nejpoužívanější výzkumnou technikou. Jeho podstatou je nález informací a dat o respondentovi, o jeho názorech a postojích (58). Technika dotazníku, jak uvádí Disman (2007), je technikou vysoce efektivní, která může obsáhnout velký počet respondentů a získat o nich informace v poměrně krátkém čase a při relativně malých nákladech (10). Pelikán (2011) uvádí, že další předností dotazníku je, že údaje získané touto technikou lze většinou plně kvantifikovat, což umožňuje i počítačové zpracování velkého množství dat (58). K nevýhodám dotazníků dle Dismana (2007) patří vysoké nároky na ochotu dotazovaných a snadno lze přeskočit otázky nebo vůbec neodpovědět anebo mohou být zodpovězeny někým jiným. Nevýhodou je i velmi nízká návratnost (10).

Vypracovaný dotazník (Příloha č. 1) se skládal celkem z 27 otázek. Nejčastěji byly použity otázky uzavřené, pro něž je charakteristická nabídka všech variant odpovědí, z které si respondent musí jednu vybrat. Dále byly použity otázky polouzavřené, které nabízejí množství variant odpovědí, ale nechávají respondentovi možnost vlastní volby varianty, a otázky otevřené, které dávají respondentovi plnou volnost se samostatně vyjádřit (58). Dotazník byl vytvořen z otázek sociodemografického typu (např. pohlaví, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání), otázek souvisejících s celoživotním vzděláváním respondentů, zvyšováním kvalifikace, dalším studiem, s úrovní

vzdělávacích akcí, postojem k určitému typu vzdělávání, hrazení vzdělávání. Dotazník byl zcela anonymní a respondenti byli na tuto skutečnost upozorněni.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl proveden za pomoci dotazníku zaměřeného na zjištění postojů sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání a výzkumný soubor tvořili sociální pracovníci v sociálních službách v Jihočeském kraji.

Výzkum jsem prováděla v období od 14. 3. 2015 do 27. 3. 2015. Organizace byly vybrané záměrně. Před rozesláním dotazníku jsem jednotlivé otázky konzultovala se zaměstnanci pobytového zařízení, abych se přesvědčila, zda jsou otázky vhodně zvolené, nebo zda je potřeba jejich úpravy vzhledem k cíli a hypotéze mé diplomové práce. Poté byl vypracovaný dotazník rozeslán elektronickou poštou na e-mailové adresy zařízení i jednotlivých zaměstnanců. K získání pokud možno nejvyšší návratnosti dotazníku, vyzvala jsem opětovně po týdnu jednotlivá zařízení i jednotlivce k jeho vyplnění. Celá metodika k vyplnění dotazníku byla uvedena v jeho záhlaví.

Na základě získaných dat z Ministerstva práce a sociálních věcí bylo dle výkazů sociálních služeb v Jihočeském kraji k 31. 12. 2013 vykázáno 381 úvazků sociálních pracovníků (v přepočtu na plné úvazky). Tento počet jsem vložila do Survey Sample Size Calculator (Průzkum velikosti vzorku), zadala jsem velikost populace, zvolila úroveň důvěry a toleranci chyb a spočítala mnou navrhovanou velikost vzorku. Na základě tohoto výpočtu jsem rozeslala 192 dotazníků. Návratnost byla 132, což je 68,75% dotazníků použitelných pro výzkum.

4.3 Zpracování dat

Výsledná data byla vyhodnocena a zpracována pomocí kontingenčních tabulek a grafů a Pearsonova chí-kvadrát testu (test dobré shody).

Kontingenční tabulky se používají ve statistice k přehlednému zobrazení vzájemného vztahu dvou statistických znaků (66).

Pearsonův chí-kvadrát test se používá k ověření hypotéz o struktuře základního souboru podle jednoho či více znaků a k ověřování hypotéz o pravděpodobnostních modelech rozdělení numerických proměnných. Při výzkumech terénních opírajících se o výběrová data jej lze využít k posuzování toho, zda se struktura výběru podle jednoho nebo více znaků významně neodchyluje od struktury základního souboru (20).

5 VÝSLEDKY

5.1 Popisná statistika

Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno za použití popisné statistiky, kdy ke znázornění zajímavých vztahů byly použity kontingenční tabulky a grafy. Pomocí programu Microsoft Office Excel 2007 byla získaná data vyhodnocena.

Otázka č. 1: Jste:

Tabulka 1 - Rozdělení zobrazující zastoupení pohlaví

Jste:	Počet	Procenta
Muž	10	7,58%
Žena	122	92,42%
Celkový součet	132	100,00%

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 1 zobrazuje počet respondentů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 132 osob (100%), z toho 122 žen (92,42%) a 10 mužů (7,58%).

Otázka č. 4: Jaký má vaše organizace statut?

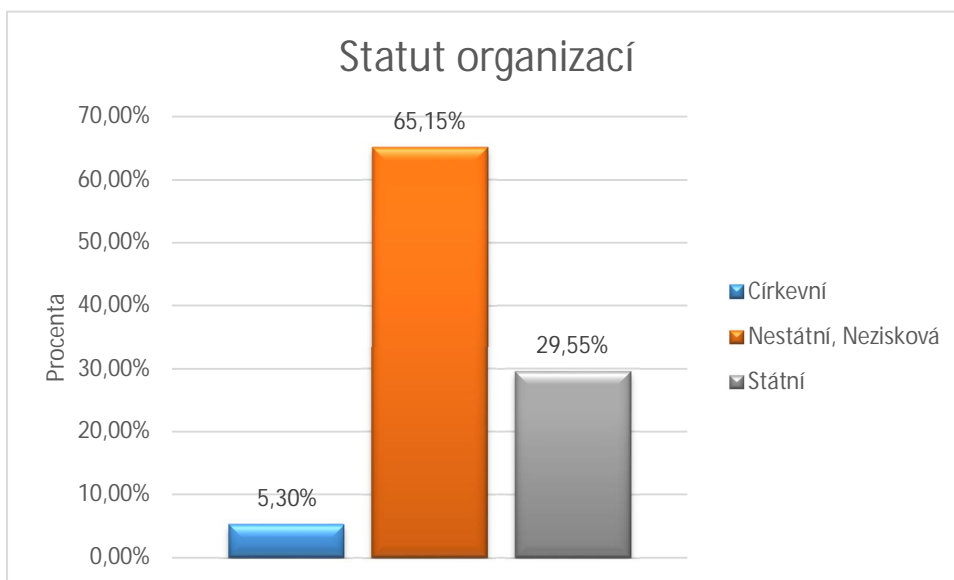
Tabulka 2 - Kontingenční tabulka zachycující statut organizací

	Církevní	Nestátní, Nezisková	Státní	Celkový součet
Jaký má vaše organizace statut?	7	86	39	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 2 zachycuje statut organizací. Z celkového počtu 132 (100%), nejvíce bylo organizací „nestátních, neziskových“ 86 (65,15%), „státních“ 39 (29,55%) a „církevních“ 7 (5,30%). Znáznorněno v grafu 1.

Graf 1 - Procentuální zobrazení statutu organizací



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka 5: Jaká je délka vaší praxe sociální pracovnice/pracovníků?

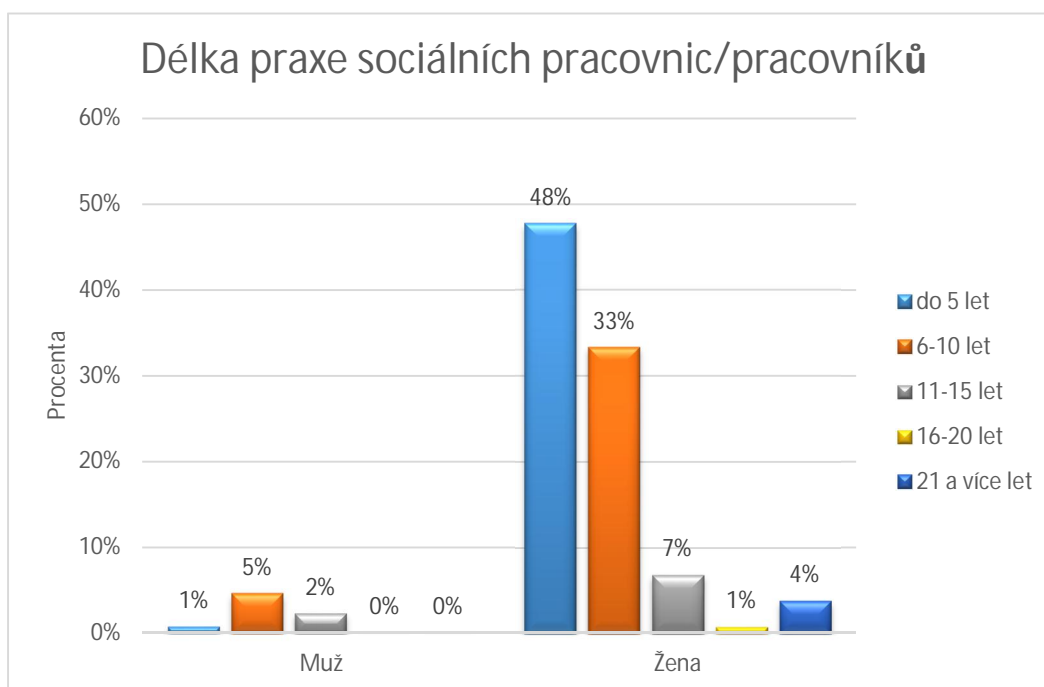
Tabulka 3 - **Kontingenční tabulka zobrazující délku praxe sociální pracovnice/pracovníků**

Jaká je délka vaší praxe sociální pracovnice/pracovníků?	do 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21 a více let	Celkový součet
	Muž	1	6	3		
Žena	63	44	9	1	5	122
Celkový součet	64	50	12	1	5	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 3 zobrazuje délku praxe sociálních pracovníků a pracovníků. Z celkového počtu 132 (100%) je nejdelší praxe u sociálních pracovníků a pracovníků „do 5 let“, celkem 64 (49%), z toho 63 (48%) žen a 1 muž (1%); praxi „6-10 let“ má celkem 50 (38%) sociálních pracovníků a pracovníků a z toho 44 (33%) žen a 6 (5%) mužů; „11-15 let“ praxe má celkem 12 (9%) sociálních pracovníků a pracovníků, z toho 9 (7%) žen a 3 (2%) muži; „16-20 let“ praxe má 1 (1%) žena a „21 a více let“ 5 (4%) žen. Znázorněno v grafu 2.

Graf 2 - Procentuální zobrazení délky praxe sociálních pracovníků/pracovníků



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 6: Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání?

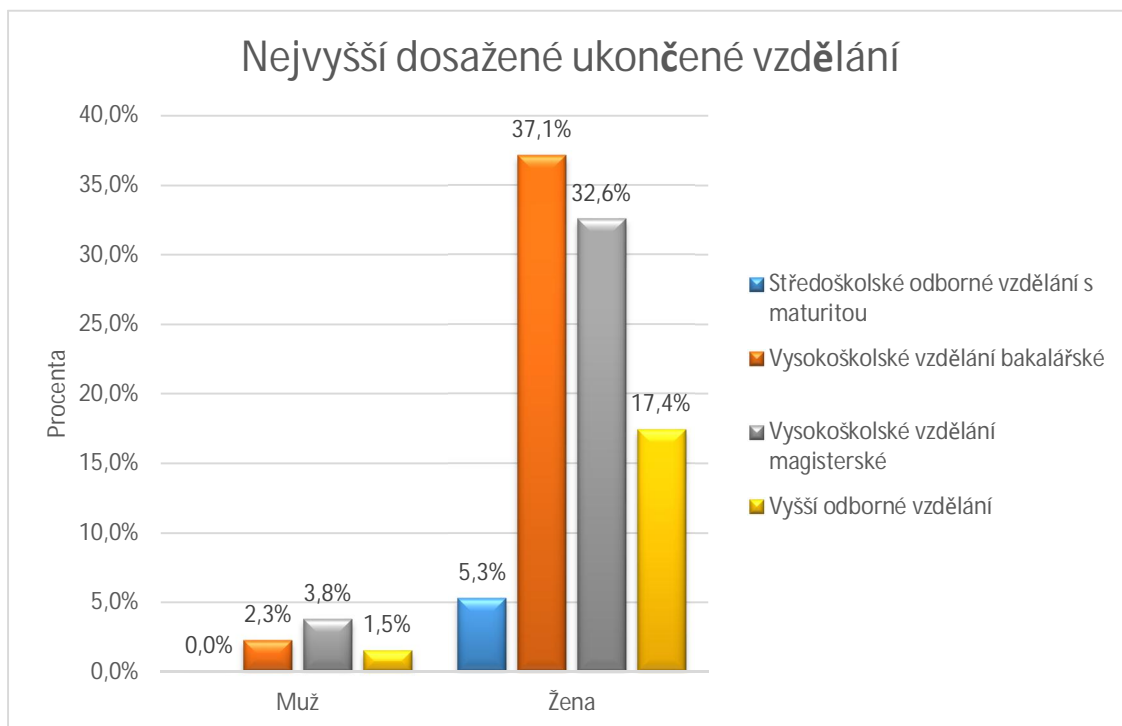
Tabulka 4 - Kontingenční tabulka zachycující nejvyšší dosažené ukončené vzdělání

Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání?	Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání?				Celkový součet
	Středoškolské odborné vzdělání s maturitou	Vysokoškolské vzdělání bakalářské	Vysokoškolské vzdělání magisterské	Vyšší odborné vzdělání	
Muž		3	5	2	10
Žena	7	49	43	23	122
Celkový součet	7	52	48	25	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 4 zachycuje nejvyšší dosažené ukončené vzdělání. Nejvíce bylo zastoupeno respondentů s ukončeným „vysokoškolským vzděláním bakalářským“ celkem 52 (39,4%) z tohoto počtu 49 (37,1%) žen a 3 (2,3%) muži; s ukončeným „vysokoškolským vzděláním magisterským“ 48 (36,4%), z toho 43 (32,6%) žen a 5 (3,8%) mužů; „vyšším odborným vzděláním“ 25 (18,9%), z toho 23 (17,4%) žen a 2 (1,5%) muži; „středoškolské odborné vzdělání s maturitou“ zaujímá celkem 7 (5,3%) žen. Přehledně zobrazeno v grafu 3.

Graf 3 - Procentuální zastoupení nejvyššího dosaženého ukončeného vzdělání



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 7: Zvyšujete si v současné době vzdělání?

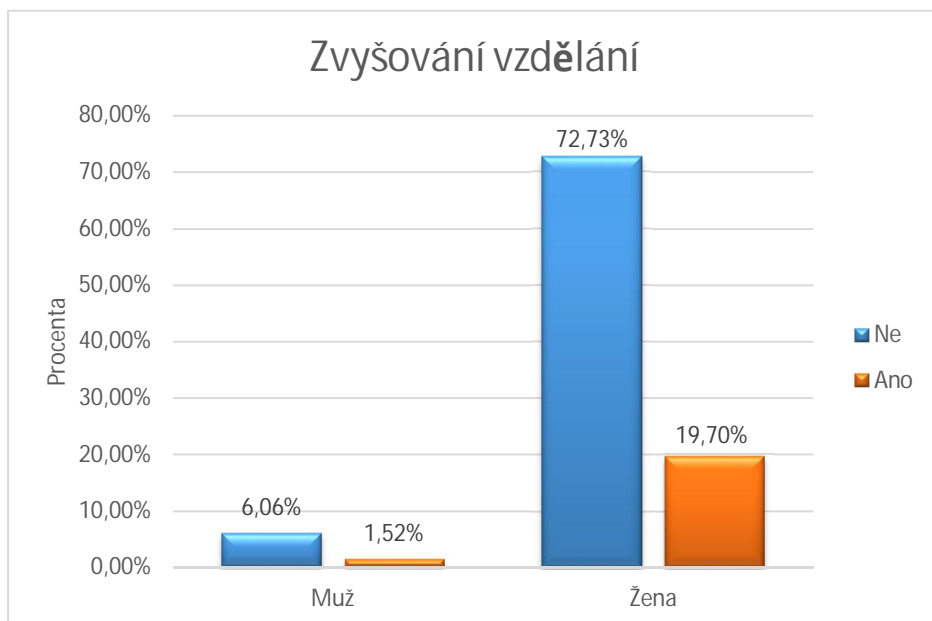
Tabulka 5 - Kontingenční tabulka popisuje zvyšování vzdělání v současné době

Zvyšujete si v současné době vzdělání?	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	8	2	10
Žena	96	26	122
Celkový součet	104	28	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 5 popisuje zvyšování vzdělání v současné době. Celkem 104 (78,79%), z toho 96 (72,73%) žen a 8 (6,06%) mužů odpovědělo, že si vzdělání v současné době nezvyšuje a 28 (21,22%) z toho 26 (19,70%) žen a 2 (1,52%) mužů si v současné době vzdělání zvyšuje. Zobrazeno v grafu 4.

Graf 4 - Porovnání zvyšování vzdělání v současné době



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 8: Pokud si vzdělání v současné době zvyšujete, tak uveďte jakým způsobem?

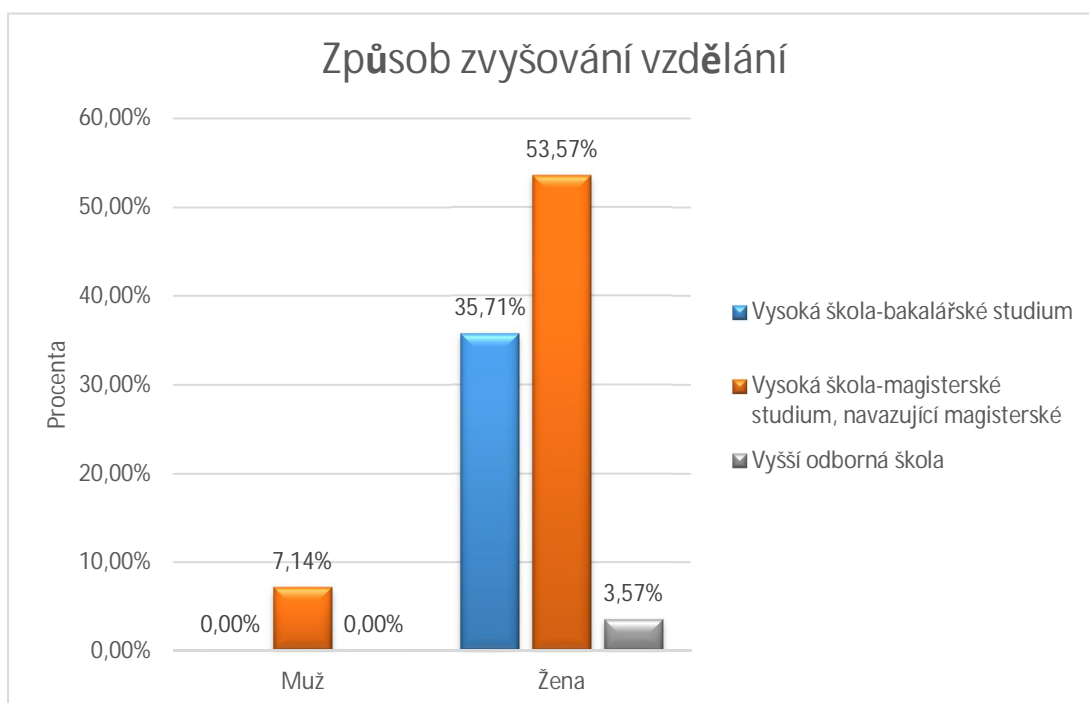
Tabulka 6 - Kontingenční tabulka znázorňuje způsob zvyšování vzdělání v současné době

Pokud si vzdělání v současné době zvyšujete, tak uveďte jakým způsobem?	Vysoká škola-bakalářské studium	Vysoká škola-magisterské studium, navazující magisterské	Vyšší odborná škola	Celkový součet
Muž		2		2
Žena	10	15	1	26
Celkový součet	10	17	1	28

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 6 zobrazuje, jakým způsobem si v současné době respondenti zvyšují vzdělání. Nejvíce bylo zastoupeno respondentů zvyšující si v současné době vzdělání způsobem „Vysoká škola-magisterské studium, navazující magisterské“ 17 (60,71%), z tohoto počtu 15 (53,57%) žen a 2 (7,14%) muži; zvyšování vzdělání na „Vysoké škole-bakalářské studium“ je zastoupeno 10 (35,71%) pouze ženami a na „Vyšší odborné škole“ si v současné době zvyšuje vzdělání 1 (3,57%) žena. Přehledně zobrazeno v grafu 5.

Graf 5 - Procentuální zobrazení způsobu zvyšování vzdělání v současné době



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 9: Znáte koncepci a povinný rozsah celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků?

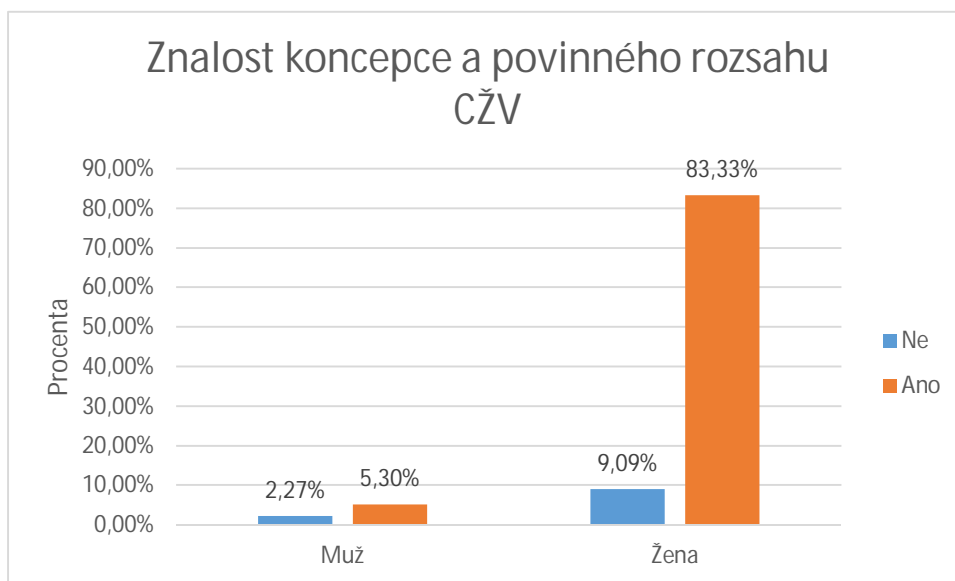
Tabulka 7 - **Kontingenční tabulka zachycuje znalost koncepce a povinného rozsahu celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků**

Znáte koncepci a povinný rozsah celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků?	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	3	7	10
Žena	12	110	122
Celkový součet	15	117	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 7 popisuje, jaká je znalost koncepce a povinného rozsahu celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků. Z celkového počtu 132 (100%) respondentů odpovědělo 117 (88,63%), že zná koncepci a povinný rozsah celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků, z toho 110 (83,33%) žen a 7 (5,30%) mužů; 15 (11,36%) odpovědělo negativně, z toho bylo 12 (9,09%) žen a 3 (2,27%) muži. Znárodněno v grafu 6.

Graf 6 - Procentuální znázornění znalosti koncepce a povinného rozsahu celoživotního vzdělávání (CŽV) sociálních pracovníků/pracovníků



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 10: Považujete celoživotní vzdělávání pro profesi sociálních pracovníků/pracovníků za?

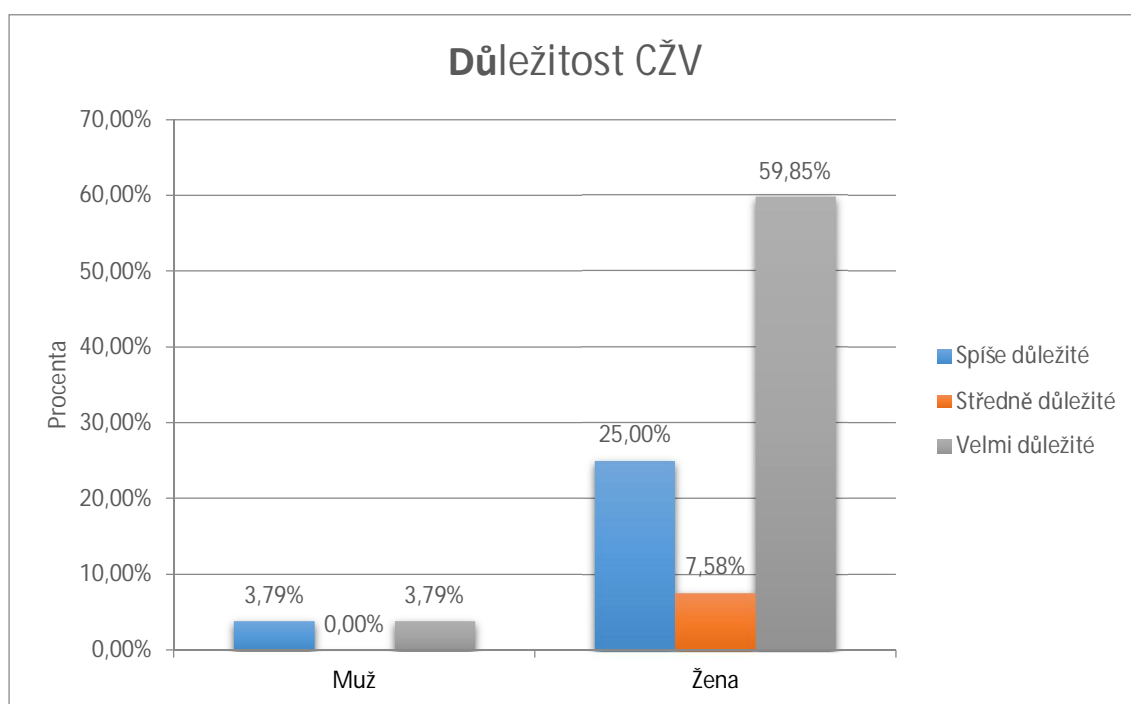
Tabulka 8 - Kontingenční tabulka zachycující důležitost celoživotního vzdělávání pro profesi sociálních pracovníků/pracovníků

Považujete celoživotní vzdělávání pro profesi sociálních pracovníků/pracovníků za?	Důležitost			Celkový součet
	Spíše důležité	Středně důležité	Velmi důležité	
Muž	3,79%	0,00%	3,79%	7,58%
Žena	25,00%	7,58%	59,85%	92,42%
Celkový součet	28,79%	7,58%	63,64%	100,00%

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 8 zobrazuje důležitost celoživotního vzdělávání pro profesi sociálních pracovníků/pracovníků. Celkem 28,79%, z toho 25% žen a 3,79% mužů považuje celoživotní vzdělávání za „spíše důležité“; „středně důležité“ vzdělávání je pro 7,58%, z toho žen 7,58% a mužů 0% a za „velmi důležité“ celkem 63,64%, z toho 59,85% žen a 3,79% mužů. Přehledně zobrazeno v grafu 7.

Graf 7 - Důležitost celoživotního vzdělávání (CŽV)



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 11: Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

11a) Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

Je nezbytné pro mou profesi (danou zákonem)?

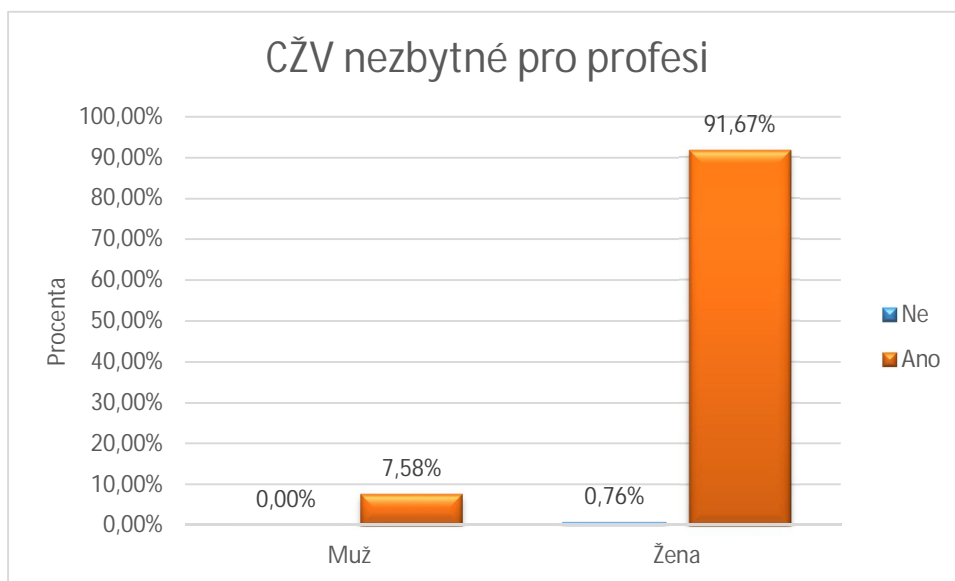
Tabulka 9a - **Kontingenční tabulka znázorňuje nezbytnost celoživotního vzdělávání pro profesi**

Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč? [Je nezbytné pro mou profesi (dané zákonem)]	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	1	121	122
Celkový součet	1	131	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 9a znázorňuje nezbytnost celoživotního vzdělávání pro profesi sociální pracovníce a sociálního pracovníka. Celkem 131 (99,25%) respondentů jej považuje za nezbytné pro svoji profesi, z tohoto počtu 121 (91,67%) žen a 10 (7,58%) mužů a pouze pro 1 ženu (0,76%) není celoživotní vzdělávání nezbytné pro profesi. Znázorněno v grafu 8a.

Graf 8a - Procentuální zastoupení nezbytnosti celoživotního vzdělávání (CŽV) pro profesi



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

11b) Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

Je nezbytné pro výkon funkce (např. manažer organizace)?

Tabulka 9b - Kontingenční tabulka znázorňuje nezbytnost celoživotního vzdělávání pro výkon funkce

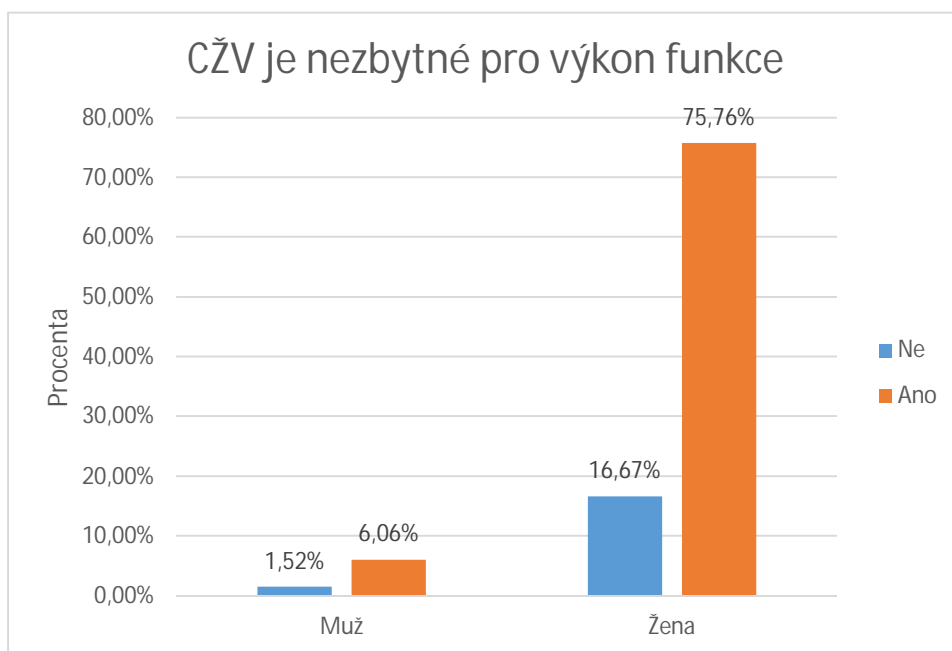
Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč? [Je nezbytné pro výkon funkce (např. manažer organizace)]			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	2	8	10
Žena	22	100	122
Celkový součet	24	108	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 9b znázorňuje nezbytnost celoživotního vzdělávání pro výkon funkce sociální pracovnice a sociálního pracovníka. Celkem 108 (81,82%) respondentů jej považuje

za nezbytné pro výkon své funkce, z tohoto počtu 100 (75,76%) žen a 8 (6,06%) mužů a celkem pro 24 (18,19%) respondentů, z toho 22 (16,67%) žen a 2 (1,52%) muže není celoživotní vzdělávání nezbytné pro výkon jejich funkce. Zobrazeno v grafu 8b.

Graf 8b - Procentuální zastoupení nezbytnosti celoživotního vzdělávání (CŽV) pro výkon funkce



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

11c) Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

Mám osobní potřebu se vzdělávat?

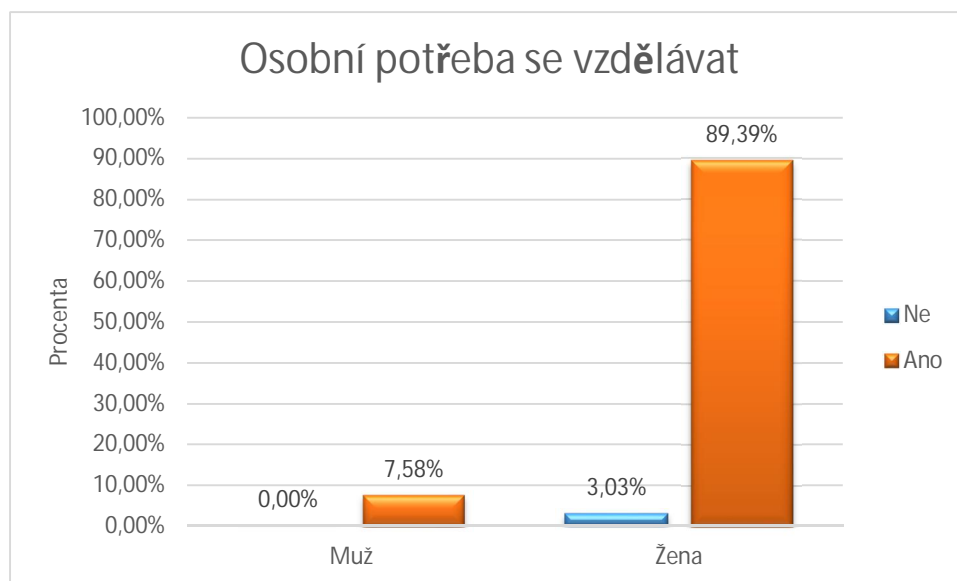
Tabulka 9c - **Kontingenční tabulka zobrazuje důležitost celoživotního vzdělávání pro osobní potřebu**

Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč? [Mám osobní potřebu se vzdělávat]			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	4	118	122
Celkový součet	4	128	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 9c zobrazuje důležitost celoživotního vzdělávání pro osobní potřebu sociální pracovnice a sociálního pracovníka. Celkem 128 (96,97%) respondentů jej považuje za nezbytné pro svoji osobní potřebu, z tohoto počtu je 118 (89,39%) žen a 10 (7,58%) mužů a pouze pro 4 ženy (3,03%) není celoživotní vzdělávání důležité pro osobní potřebu. Znáznorněno v grafu 8c.

Graf 8c - **Důležitost celoživotního vzdělávání pro osobní potřebu**



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

11d) Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

Odovědnost vůči klientům?

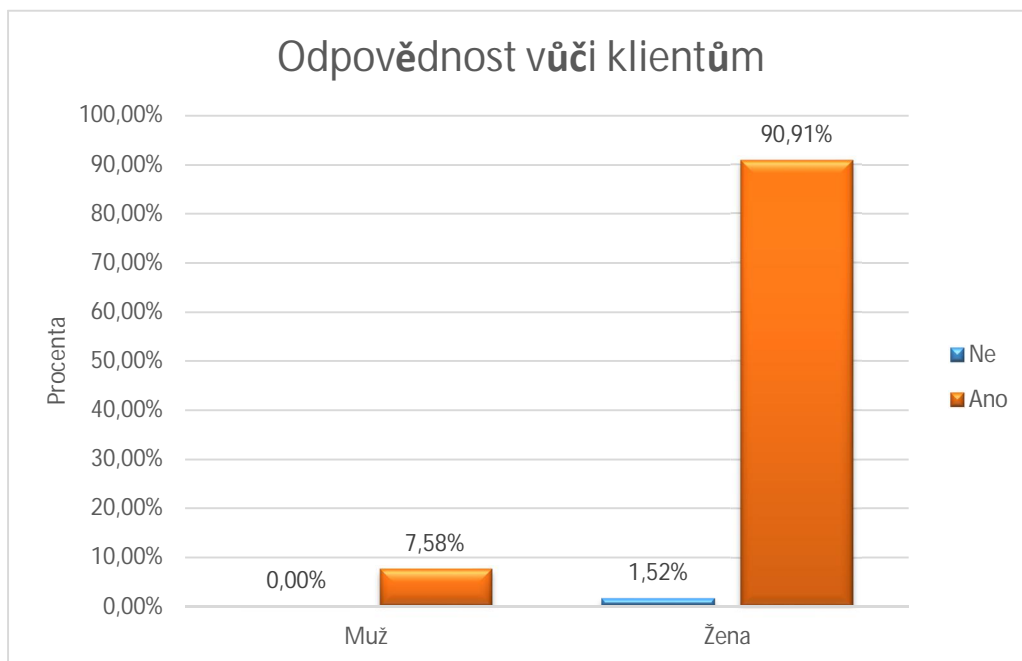
Tabulka 9d - Kontingenční tabulka zobrazuje důležitost odpovědnosti vůči klientům se celoživotně vzdělávat

Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč? [Odpovědnost vůči klientům]			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	2	120	122
Celkový součet	2	130	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 9d zobrazuje důležitost odpovědnosti vůči klientům se celoživotně vzdělávat. Odpovědnost vůči klientům se vzdělávat má celkem 130 (98,49%) respondentů, z toho 120 (90,91%) žen a 10 (7,58%) mužů a jen 2 (1,52%) ženy nepovažují za důležité se vzdělávat z důvodu odpovědnosti vůči zaměstnavateli. Znázorněno v grafu 8d.

Graf 8d - Důležitost odpovědnosti vůči klientům se vzdělávat



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

11e) Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

Odpovědnost vůči zaměstnavateli?

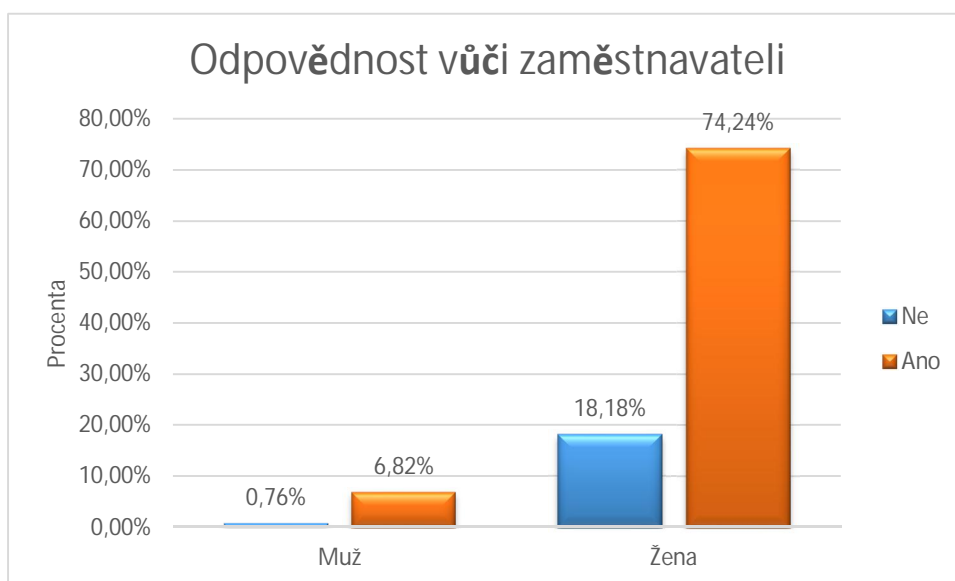
Tabulka 9e - Kontingenční tabulka znázorňuje důležitost odpovědnosti vůči zaměstnavateli se celoživotně vzdělávat

Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč? [Odpovědnost vůči zaměstnavateli]			Celkový součet
	Ne	Ano	
Muž	1	9	10
Žena	24	98	122
Celkový součet	25	107	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 9e zobrazuje důležitost odpovědnosti vůči zaměstnavateli se celoživotně vzdělávat. Odpovědnost vůči zaměstnavateli se vzdělávat má celkem 107 (81,06%) respondentů, z toho 98 (74,24%) žen a 9 (6,82%) mužů; celkem pro 25 (18,94%) respondentů, z toho 24 (18,18%) žen a 1 (0,76%) muže nepovažuje za důležité se vzdělávat z důvodu odpovědnosti vůči zaměstnavateli. Znázorněno v grafu 8e.

Graf 8e - Důležitost odpovědnosti vůči zaměstnavateli se vzdělávat



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 12: Cítíte osobně potřebu se vzdělávat?

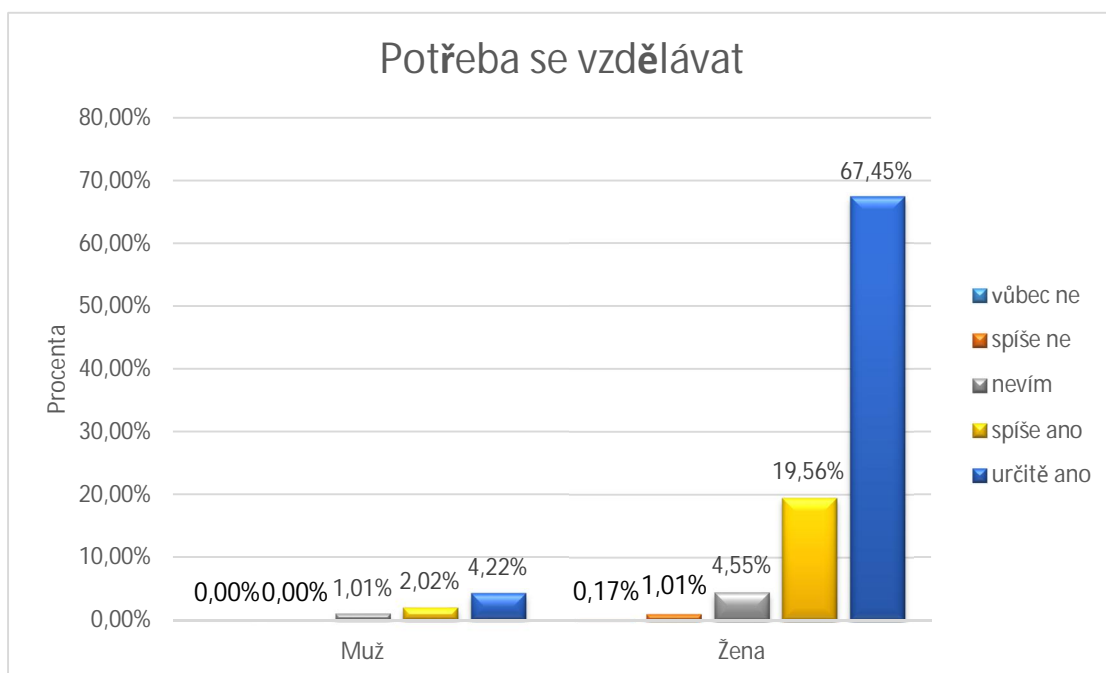
Tabulka 10 - Kontingenční tabulka zachycující potřebu osobně se vzdělávat

Cítíte osobně potřebu se vzdělávat?	Odpověď					Celkový součet
	Vůbec ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Určitě ano	
Muž	0,00%	0,00%	1,01%	2,02%	4,22%	7,25%
Žena	0,17%	1,01%	4,55%	19,56%	67,45%	92,75%
Celkový součet	0,17%	1,01%	5,56%	21,59%	71,67%	100,00%

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 10 uvádí osobní potřebu se vzdělávat. Osobní potřebu se vzdělávat „vůbec ne“ odpovědělo 0,17% respondentů; celkem 1,01% potřebu se vzdělávat „spíše nemá“; celkem 5,56% z toho 4,55% žen a 1,01% mužů „neví“ jestli má potřebu se vzdělávat; „spíše ano“ cítí potřebu se vzdělávat 21,59% a z toho 19,56% žen a 2,02% mužů a „určitě ano“ 71,67%, z toho 67,45% žen a 4,22% mužů. Přehledně zobrazeno v grafu 9.

Graf 9 - Osobní potřeba se vzdělávat



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 13: Vzděláváte se v rámci zaměstnání?

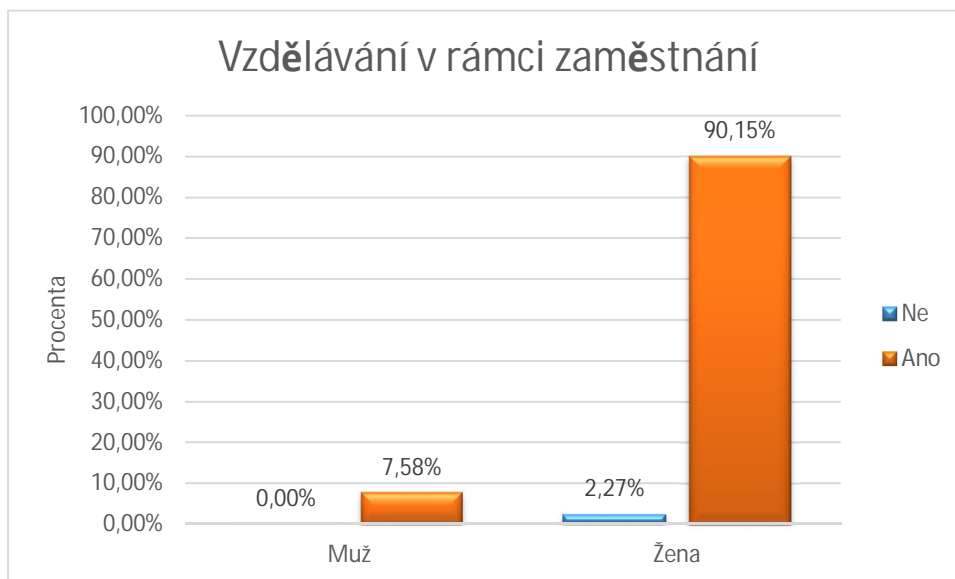
Tabulka 11 - Kontingenční tabulka zobrazuje vzdělávání v rámci zaměstnání

Vzděláváte se v rámci zaměstnání?	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	3	119	122
Celkový součet	3	129	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 11 popisuje kolik mužů a žen se vzdělává v rámci zaměstnání. Z celkového počtu 132 (100%) dotázaných se 129 (97,73%) vzdělává v rámci zaměstnání, z toho 119 (90,15%) žen a 10 (7,58%) mužů. Pouze 3 (2,27%) ženy uvedly, že se v rámci zaměstnání nevzdělává. Zobrazeno v grafu 10.

Graf 10 - Procentuální zobrazení vzdělávání v rámci zaměstnání



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 14: Jakých forem celoživotního vzdělávání se zúčastňujete?

Tabulka 12 - Kontingenční tabulka zachycuje jakých forem celoživotního vzdělávání se sociální pracovníce/pracovníci zúčastňují

Jakých forem celoživotního vzdělávání se zúčastňujete?	Počet	Procenta
Odborné semináře	2	1,52%
Odborné semináře, Samostudium	2	1,52%
Odborné semináře, Školení	21	15,91%
Odborné semináře, Školení, Samostudium	62	46,97%
Odborné semináře, Školení, Tréninkové programy	2	1,52%
Odborné semináře, Školení, Tréninkové programy, Samostudium	3	2,27%
Odborné semináře, Školení, Výcvikové programy	5	3,79%
Odborné semináře, Školení, Výcvikové programy, Samostudium	6	4,55%
Odborné semináře, Školení, Výcvikové programy, Tréninkové programy	3	2,27%
Odborné semináře, Školení, Výcvikové programy, Tréninkové programy, Samostudium	7	5,30%
Odborné semináře, Výcvikové programy, Tréninkové programy, Samostudium	1	0,76%
Školení	7	5,30%
Školení, Samostudium	5	3,79%
Školení, Tréninkové programy, Samostudium	1	0,76%
Školení, Výcvikové programy	1	0,76%
Školení, Výcvikové programy, Samostudium	4	3,03%
Celkový součet	132	100,00%

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 12 popisuje jakých forem celoživotního vzdělávání se sociální pracovníce/pracovníci zúčastňují. Respondenti u této otázky měli možnost výběru z více možností. Nejvíce, tj. 62 (46,97%) odpovědělo, že se zúčastňují „odborných seminářů, školení a samostudia“; 21 (15,91%) „odborných seminářů a školení“; možnost „odborných seminářů, školení, výcvikových programů, tréninkových programů a samostudia“ volilo 7 (5,30%) stejně tak „školení“ 7 (5,30%) respondentů; 6 (4,55%) respondentů vybralo „odborné semináře, školení, výcvikové programy, samostudium“. „Odborné semináře, školení a výcvikové programy“ si zvolilo 5 (3,79%), rovněž „školení a samostudium“ zvolilo 5 (3,79%) respondentů; 4 (3,03%) se zúčastnili

„školení, výcvikových programů a samostudia“, 3 (2,27%) „odborných seminářů, školení, tréninkových programů a samostudia“, rovněž 3 (2,27%) se zúčastnili „odborných seminářů, školení, výcvikových programů a tréninkových programů“; 2 (1,52%) se zúčastnili „odborných seminářů“; 2 (1,52%) „odborných seminářů a samostudia“; 2 (1,52%) „odborných seminářů, školení a tréninkových programů“; 1 (0,76%) respondent se zúčastnil „odborných seminářů, výcvikových programů, tréninkových programů a samostudia“; 1 (0,76%) „školení, tréninkových programů a samostudia“ a 1 (0,76%) „školení a výcvikových programů“.

Otázka č. 16: Uveďte příklad kurzu, který jste absolvoval/a

Příklady jsou uvedeny v Příloze 2 z důvodu obsáhlosti a různorodosti odpovědí na tuto otázku.

Otázka č. 17: Vzděláváte se ve svém volném čase?

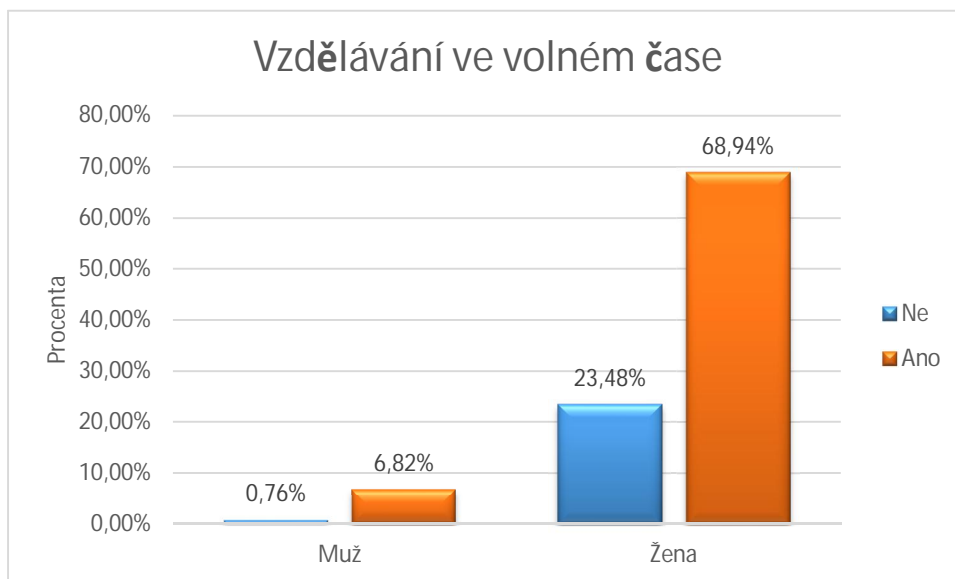
Tabulka 13 - **Kontingenční tabulka zobrazuje vzdělávání ve volném čase**

Vzděláváte se ve svém volném čase?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	1	9	10
Žena	31	91	122
Celkový součet	32	100	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 13 popisuje zda se sociální pracovníci/pracovnice vzdělávají ve svém volném čase. Z celkového počtu 132 (100%) se ve svém volném čase vzdělává 100 (75,76%) respondentů, z toho 91 (68,94%) žen a 9 (6,82%) mužů; 32 (24,24%) respondentů, z toho 31 (23,48%) žen a 1 (0,76%) muž se ve svém volném čase nevzdělává. Zobrazeno v grafu 11.

Graf 11 - Procentuální zobrazení vzdělávání ve volném čase



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 18: Jaká je podle vaší zkušenosti úroveň vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, školení)?

Tabulka 14 - Kontingenční tabulka zobrazuje úroveň vzdělávacích akcí

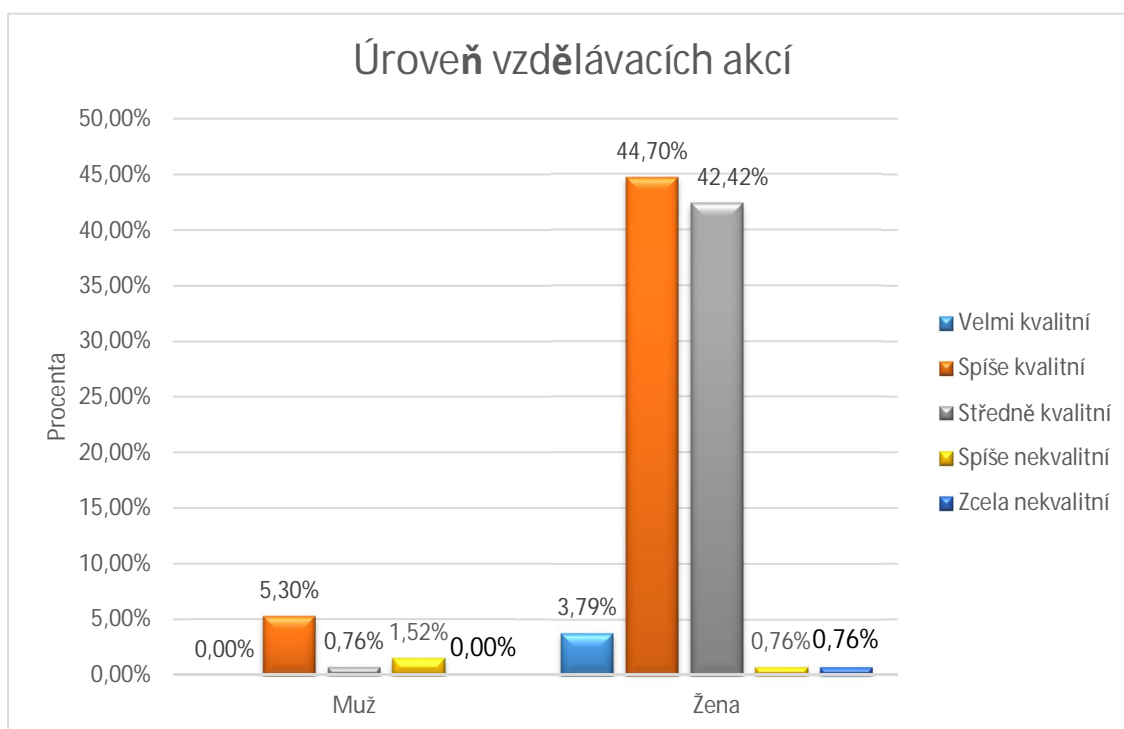
Jaká je podle Vaší zkušenosti úroveň vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, školení)?						
	Velmi kvalitní	Spíše kvalitní	Středně kvalitní	Spíše nekvalitní	Zcela nekvalitní	Celkový součet
Muž	0,00%	5,30%	0,76%	1,52%	0,00%	7,58%
Žena	3,79%	44,70%	42,42%	0,76%	0,76%	92,42%
Celkový součet	3,79%	50,00%	43,18%	2,27%	0,76%	100,00%

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulku 14 popisuje úroveň vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, školení) podle vlastní zkušenosti sociálních pracovníků/pracovníků. 50% všech respondentů označilo

vzdělávací akce za „spíše kvalitní“, z toho 44,70% žen a 5,30% mužů; 43,18% bylo zastoupeno hodnocením „středně kvalitní“, z toho 42,42% žen a 0,76% mužů; „velmi kvalitní“ hodnotilo vzdělávací akce 3,79%, z toho 3,79% žen a 0% mužů; „spíše nekvalitní“ odpovídalo 2,27%, z toho 0,76% žen a 1,52% mužů a za „zcela nekvalitní“ označilo vzdělávací akce 0,76%, z toho 0,76% žen a 0% mužů. Zobrazeno v grafu 12.

Graf 12 - Procentuální znázornění úrovně vzdělávacích akcí



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 19: Je pro vás nabídka vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení) dostatečná?

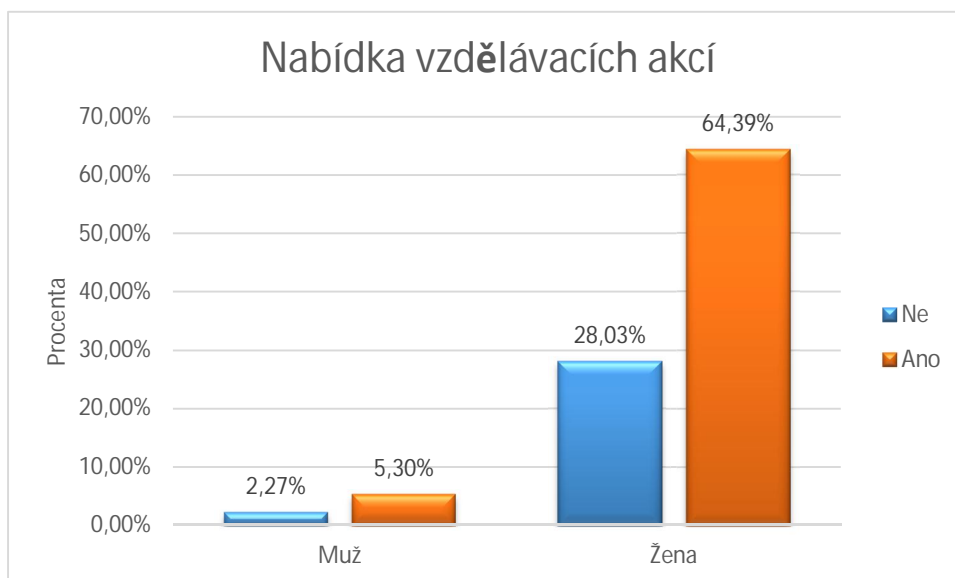
Tabulka 15 - **Kontingenční tabulka znázorňuje dostatečnost vzdělávacích akcí**

Je pro vás nabídka vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení) dostatečná?	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	3	7	10
Žena	37	85	122
Celkový součet	40	92	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 15 popisuje dostatečnost nabídky vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení). Respondenti vyhodnotili nabídku vzdělávacích akcí v 92 (69,69%) případech za dostatečnou, z toho bylo 85 (64,39%) žen a 7 (5,30%) mužů; 40 (30,3%) hodnotilo tuto nabídku za nedostatečnou, z toho 37 (28,03%) žen a 3 (2,27%) muži. Znázorněno v grafu 13.

Graf 13 - Procentuální zastoupení dostatečnosti nabídky vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, školení)



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 20: Máte možnost si sama/sám zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení)?

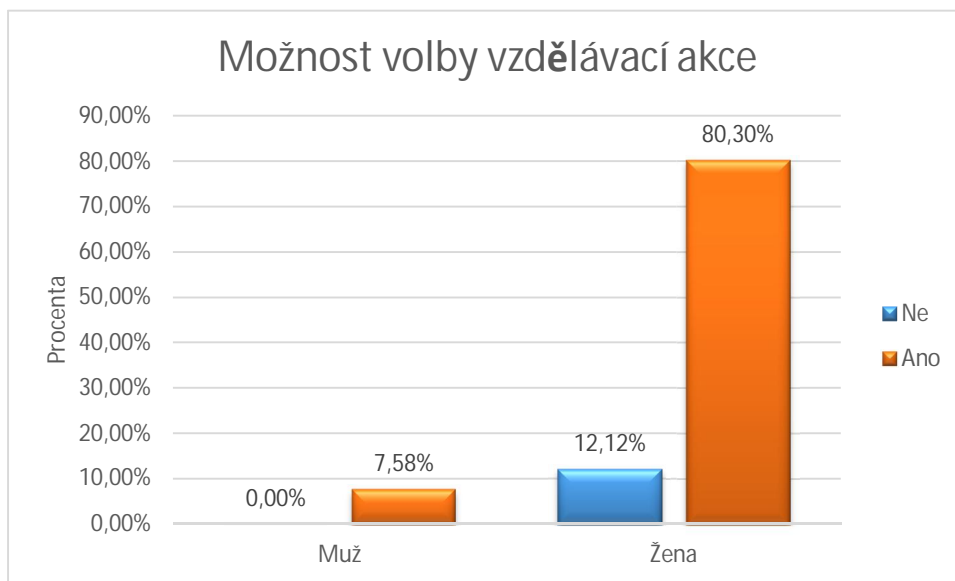
Tabulka 16 - Kontingenční tabulka zobrazuje možnost si sama/sám zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení)

Máte možnost si sama/sám zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení)?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	16	106	122
Celkový součet	16	116	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 16 znázorňuje, zda mají sociální pracovníce/pracovníci možnost si sami zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení). Z celkového počtu 132 (100%) má možnost si vybrat vzdělávací akci 116 (87,88%) respondentů, z toho 106 (80,30%) žen a 10 (7,58%) mužů; 16 (12,12%) žen tuto možnost nemá. Zobrazeno v grafu 14.

Graf 14 - Procentuální zobrazení možnosti volby vzdělávací akce



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 21: Hradí za vás vzdělávání zaměstnavatel?

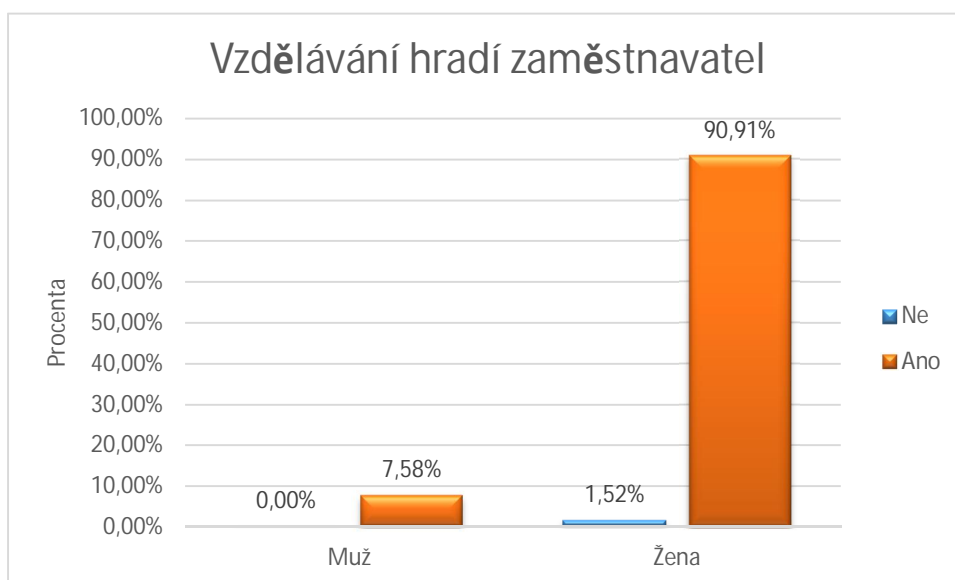
Tabulka 17 - **Kontingenční tabulka zobrazuje hrazení vzdělávání zaměstnavatelem**

Hradí za vás vzdělávání zaměstnavatel?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž		10	10
Žena	2	120	122
Celkový součet	2	130	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 17 popisuje, jestli hradí vzdělávání zaměstnavatel za zaměstnance. 130 (98,49%) uvedlo, že vzdělávání zaměstnavatel hradí, z toho 120 (90,91%) žen a 10 (7,58%) mužů a jen 2 (1,52%) ženy uvedly opak. Zobrazeno v grafu 15.

Graf 15 - Procentuální zastoupení hrazení vzdělávání zaměstnavatelem



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 22: Pokud NE, hradíte si vzdělávání sama/sám?

Tabulka 18 - Kontingenční tabulka popisuje, zda si hradí vzdělávání sama/sám

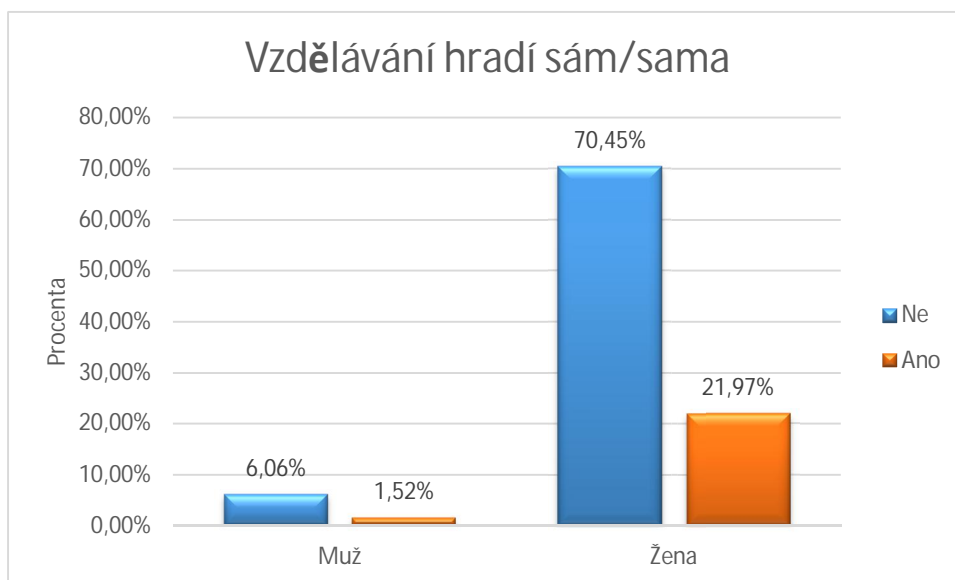
Pokud NE, hradíte si vzdělávání sama/sám?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	8	2	10
Žena	93	29	122
Celkový součet	101	31	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 18 zobrazuje, zda si hradí zaměstnanci vzdělávání sami. Z celkového počtu 132 (100%) si nehradí vzdělávání 101 (76,51%) respondentů, z toho 93 (70,45%) žen

a 8 (6,06%) mužů; 31 (23,49%), z toho 29 (21,97%) žen a 2 (1,52%) muži si vzdělávání hradí. Zobrazeno v grafu 16.

Graf 16 - Procentuální zastoupení hrazení vzdělávání sám/sama



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 23: Hradíte si vzdělávání z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt)?

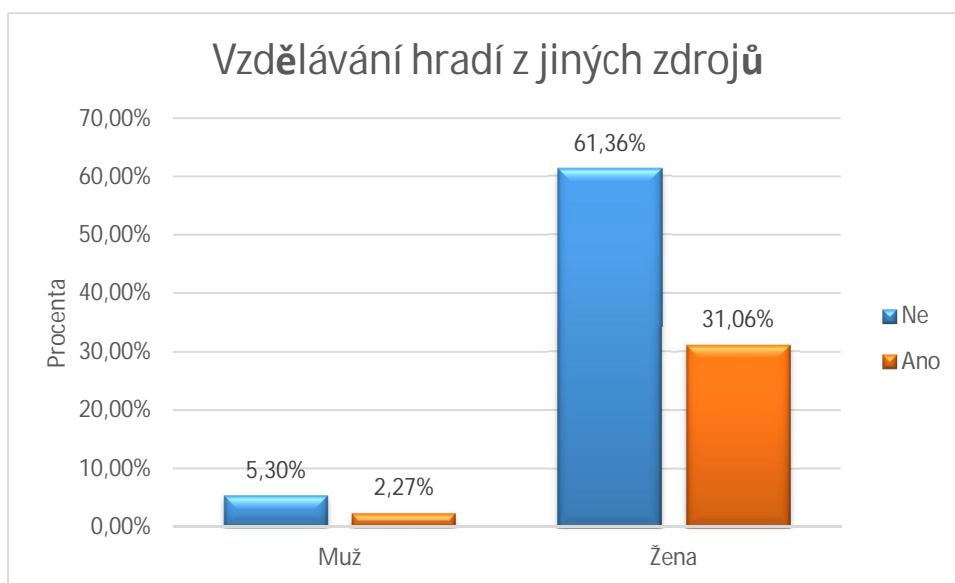
Tabulka 19 - Kontingenční tabulka znázorňuje, zda si hradí vzdělávání z jiných zdrojů

Hradíte si vzdělávání z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt)?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	7	3	10
Žena	81	41	122
Celkový součet	88	44	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 19 popisuje, zda si hradí zaměstnanci vzdělávání z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt). Z celkového počtu 132 (100%) si nehradí vzdělávání z jiných zdrojů 88 (66,66%) respondentů, z toho 81 (61,36%) žen a 7 (5,30%) mužů; 44 (33,33%), z toho 41 (31,06%) žen a 3 (2,27%) muži si vzdělávání hradí z jiných zdrojů. Zobrazeno v grafu 17.

Graf 17 - Procentuální zastoupení hrazení vzdělávání z jiných zdrojů



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 24: Pokud vám zaměstnavatel vzdělávání nehradí, umožňuje vám vzdělávat se v pracovní době?

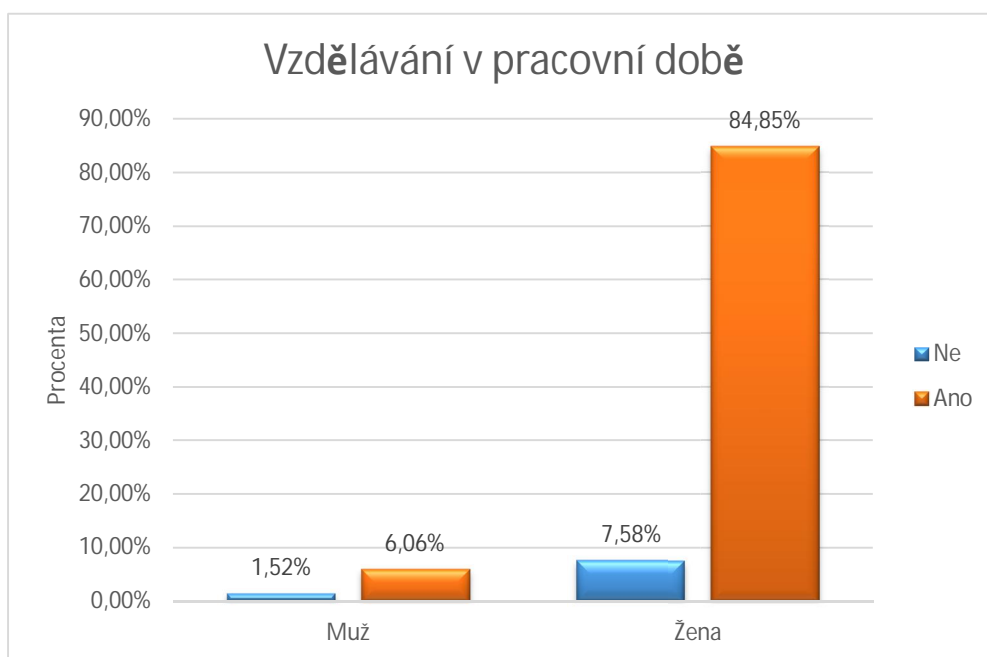
Tabulka 20 - **Kontingenční tabulka znázorňuje umožnění vzdělávání v pracovní době**

Pokud vám zaměstnavatel vzdělávání nehradí, umožňuje vám vzdělávat se v pracovní době?			
	Ne	Ano	Celkový součet
Muž	2	8	10
Žena	10	112	122
Celkový součet	12	120	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 20 zobrazuje umožnění vzdělávání v pracovní době. Z celkového počtu 132 (100%) je umožněno vzdělávat se v pracovní době 120 (90,91%) respondentům, z toho 112 (84,85%) žen a 8 (6,06%) mužů; 12 (9,1%) z toho 10 (7,58%) žen a 2 (1,52%) muži vzdělávání v pracovní době umožněno nemají. Znázorněno v grafu 18.

Graf 18 - Procentuální zobrazení umožnění vzdělávání v pracovní době



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 25: Celoživotní vzdělávání by jste chtěl/a:

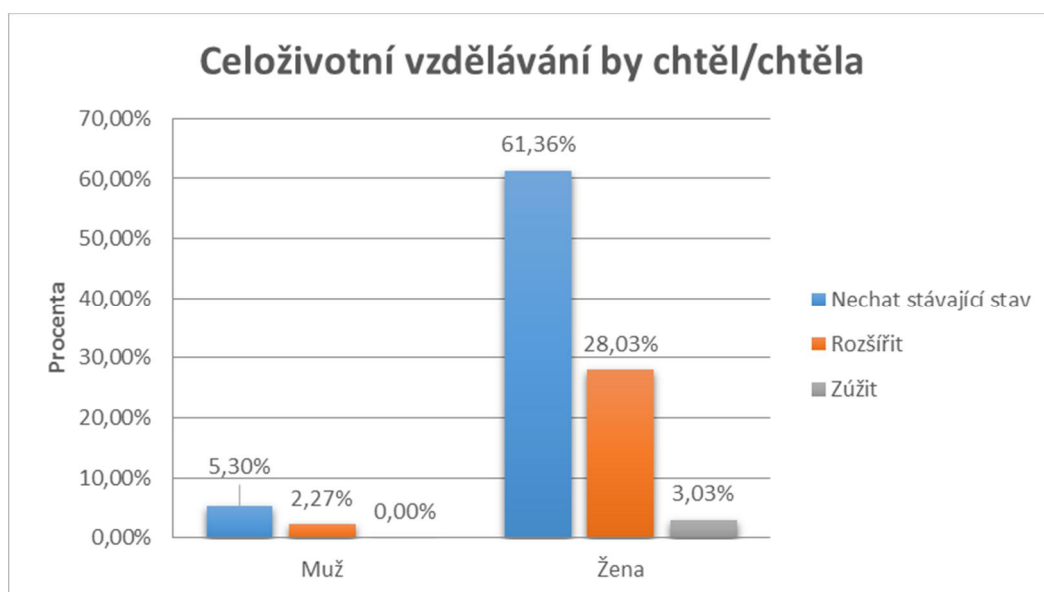
Tabulka 21 - **Kontingenční tabulka popisuje změnu v šíři celoživotního vzdělávání**

Celoživotní vzdělávání by jste chtěl/a:	Nechat stávající stav			Celkový součet
	Rozšířit	Zúžit		
Muž	7	3		10
Žena	81	37	4	122
Celkový součet	88	40	4	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 21 znázorňuje, zda by zaměstnanci chtěli změnit šíři celoživotní vzdělávání. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno ve skupině „nechat stávající stav“ 88 (66,66%), z toho 81 (61,36%) žen a 7 (5,30%) mužů; 40 (30,03%) odpovědělo „rozšířit“, z toho 37 (28,03%) žen a 3 (2,27%) muži a jen 4 (3,03%) chtějí celoživotní vzdělávání „zúžit“. Zobrazeno v grafu 19.

Graf 19 - Procentuální zobrazení změny šíře celoživotního vzdělávání



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 26: Mělo by být celoživotní vzdělávání:

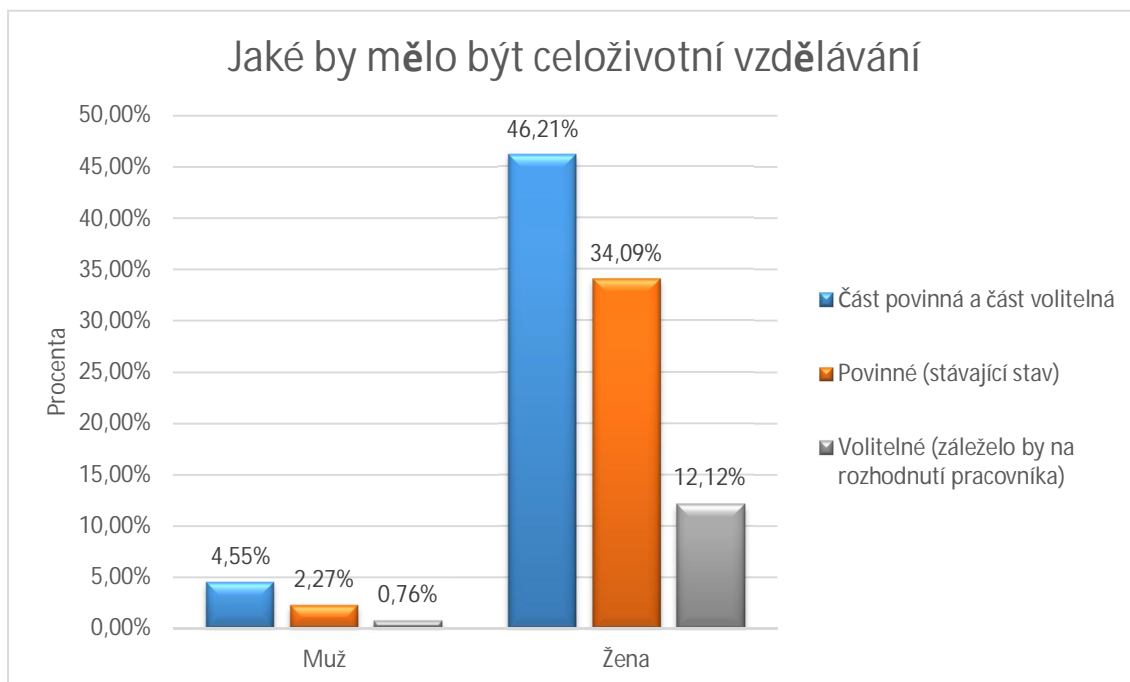
Tabulka 22 - Kontingenční tabulka zobrazuje povinnost a volitelnost celoživotního vzdělávání

Mělo by být celoživotní vzdělávání:	Část povinná a část volitelná	Povinné (stávající stav)	Volitelné (záleželo by na rozhodnutí pracovníka)	Celkový součet
Muž	6	3	1	10
Žena	61	45	16	122
Celkový součet	67	48	17	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 22 zachycuje povinnost a volitelnost celoživotní vzdělávání. V odpovědích respondentů byla nejvíce zastoupena skupina „část povinná a část volitelná“ 67 (50,76%), z toho 61 (46,21%) žen a 6 (4,55%) mužů; skupina „povinné (stávající stav)“ zaujímá 48 (36,36%), z toho 45 (34,09%) žen a 3 (2,27%) muži a skupinu „volitelné (záleželo by na rozhodnutí pracovníka)“ zvolilo 17 (12,88%) respondentů, z toho 16 (12,12%) žen a 1 (0,76%) muž. Popsáno v grafu 20.

Graf 20 - Procentuální zobrazení povinnosti a volitelnosti celoživotního vzdělávání



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Otázka č. 27: Myslíte si, že celoživotní vzdělávání by bylo významnější, pokud by existovala Komora sociálních pracovníků?

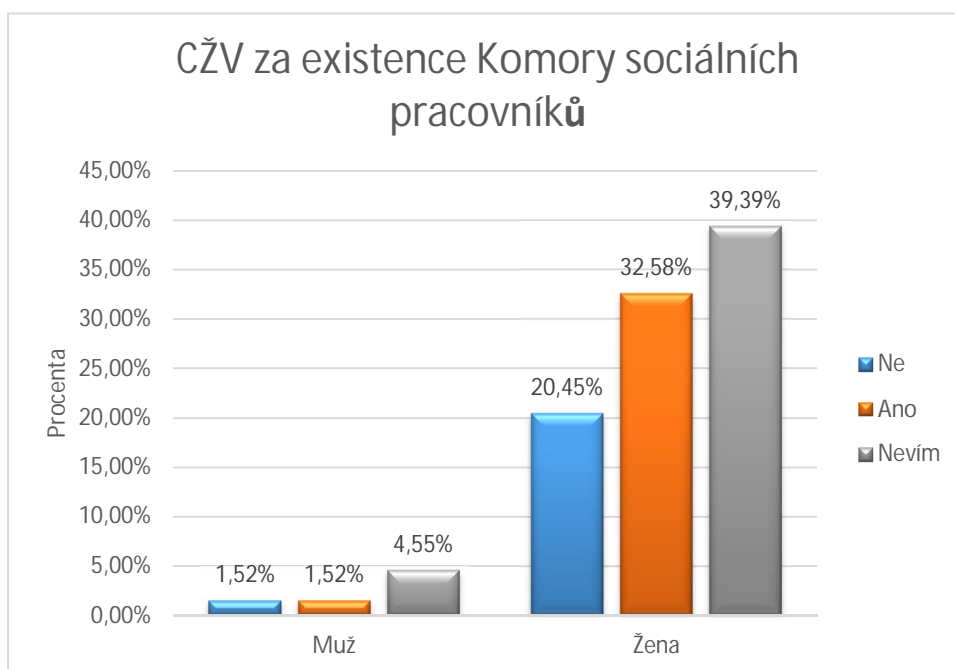
Tabulka 23 - Kontingenční tabulka zobrazuje názor na významnost celoživotního vzdělávání za existence Komory sociálních pracovníků

Myslíte si, že celoživotní vzdělávání by bylo významnější, pokud by existovala Komora sociálních pracovníků?				
	Ne	Ano	Nevím	Celkový součet
Muž	2	2	6	10
Žena	27	43	52	122
Celkový součet	29	45	58	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 23 popisuje názor, zda by bylo celoživotní vzdělávání významnější, pokud by existovala Komora sociálních pracovníků. Největší zastoupení měla odpověď „nevím“ 58 (43,94%), z toho 52 (39,39%) žen a 6 (4,55%) mužů; „ano“ odpovědělo celkem 45 (34,1%), z toho 43 (32,58%) žen a 2 (1,52%) muži; „ne“ odpovědělo 29 (21,97%) respondentů, z toho 27 (20,45%) žen a 2 (1,52%) muži. Zobrazeno v grafu 21.

Graf 21 - Procentuální zobrazení významnosti celoživotního vzdělávání (CŽV) za existence Komory sociálních pracovníků



Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

5.2 Statistické testy

5.2.1 Chí-kvadrát test dobré shody

Velikost rozdílů mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi byly posuzovány pomocí testové statistiky χ^2 (20). Pravděpodobnostní charakter má pokaždé rozhodnutí o platnosti nulové, lépe řečeno alternativní hypotézy. Míra rizika, se kterým neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu, a tedy chybně přijmeme hypotézu alternativní, se nazývá hladina významnosti. V sociálních výzkumech se nejčastěji pracuje s hladinami významnosti $\alpha = 0,05$ nebo $\alpha = 0,01$, a to představuje 95% nebo 99% pravděpodobnost správnosti rozhodnutí (66). Provedený test na hladině významnosti 0,05, značí to, pravděpodobnost, že nesprávně přijmeme alternativní hypotézu, je 5 % (jinak řečeno: nulovou hypotézu odmítáme s jistotou 95%) (20).

Byla stanovena hypotéza H_0 , která předpokládá, že v konečném základním souboru sociálních pracovníků v Jihočeském kraji bude mít pozitivnější vztah k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi 75% sociálních pracovníků a 25% bude mít pozitivnější vztah k teoretickému vzdělávání.

Tyto četnosti byly stanoveny na základě odpovědí o absolvovaných kurzech v provedeném dotazníkovém šetření, v němž respondenti uváděli velké množství praktických a teoretických kurzů.

Otázka č. 15: Ke kterému typu vzdělávání máte pozitivnější postoj?

Tabulka 24 - Kontingenční tabulka zobrazuje typ vzdělávání a postoj

Ke kterému typu vzdělávání máte pozitivnější postoj?	Počet
Praktické vzdělávání	92
Teoretické vzdělávání	40
Celkový součet	132

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 24 zobrazuje, ke kterému typu vzdělávání mají respondenti pozitivnější postoj. Z celkového počtu 132 respondentů odpovědělo, že pozitivnější postoj má k praktickému vzdělávání 92 a k teoretickému vzdělávání 40 respondentů.

K ověření hypotéz o struktuře základního souboru podle jednoho či více znaků je používán χ^2 test dobré shody. Tabulka 25 obsahuje hodnoty použité pro ověření hypotézy.

Tabulka 25 Výpočet hodnoty testového kritéria G

X	Hypotetické relativní četnosti π_{0i}	Výběrové četnosti		$(n_i - \psi_i)$	$(n_i - \psi_i)^2$	$G = \sum_i \frac{(n_i - \psi_i)^2}{\psi_i}$
		skutečné n_i	hypotetické ψ_i			
Praktické vzdělávání	0,75	92,00	99	-7	49	0,494949
Teoretické vzdělávání	0,25	40,00	33	7,00	49	1,484848
Součet	1,00	132,00	132,0	0		1,979798=G

Zdroj: Vlastní výzkum. Zpracováno v Microsoft Office Excel 2007.

V tabulce 25 „X“ představuje odpověď respondenta na pozitivnější postoj (sociálních pracovníků) k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praktické nebo teoretické vzdělávání.

Stanovené četnosti, které byly označeny ψ_i se nazývají hypotetické výběrové četnosti.

Každá z nich je n -násobkem hypotetické relativní četnosti π_{0i} .

Provedený výběr $n=132$. Zvolená hladina významnosti je 5%.

Na této hladině významnosti bude kritickou hodnotou kvantilu $\chi_{0,95}^2$ rozdělení

χ^2 o $r - 1$, tedy 1 stupni volnosti rovna hodnotě 3,84.

Testové kritérium G je vypočítáno na základě následujícího vzorce:

$$G = \sum_i \frac{(n_i - \psi_i)^2}{\psi_i} \quad (1)$$

kde :

G –testové kritérium

n_i - výběrové četnosti skutečné

ψ_i - výběrové četnosti hypotetické

Následně je testové kritérium G porovnáno s kritickou hodnotou kvantilu, dle vzorce:

$$G > \chi^2_{1-\alpha}$$

Vypočtená hodnota testového kritéria $G = 1,979798$ takže test nevyvrátil hypotézu H_0 o struktuře základního souboru respondentů.

5.2.2 Vyhodnocení základní hypotézy práce

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy ze zadání práce, která byla stanovena ještě před samotným výzkumem „Postoj sociálních pracovníků je pozitivnější k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání“ bylo nezbytné aplikovat statistickou metodu. Jak již bylo výše uvedeno k ověření hypotéz o struktuře základního souboru podle jednoho či více znaků je používán χ^2 test dobré shody. Při terénních výkumech, opírajících se o výběrová data je test dobré shody využíván k posuzování skutečnosti, zda struktura výběru a jeho specifika se významně neodchyluje od struktury základního souboru. V předložené diplomové práci zabývající se postoji sociálních pracovníků v Jihočeském kraji představuje základní soubor, kterým je celkový počet sociálních pracovníků v přepočtu na plné úvazky.

Provedený výzkum v rámci diplomové práce podpořený dotazníkovým šetřením, samotnými odpověďmi respondentů a v neposlední řadě statistickým výpočtem potvrdil hypotézu o pozitivnějším postoji sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi. Vezme-li sociální pracovníky v Jihočeském kraji, výsledky diplomové práce prokazují evidentní skutečnost, že sociální pracovníci preferují vzdělávání zaměřené na praxi.

Výsledky a závěry diplomové práce mohou být dobrým vodítkem o struktuře sociálních pracovníků jak vnímají celoživotní vzdělávání.

6 DISKUZE

Ve své práci jsem použila kvantitativního výzkumu a k získání dat jsem využila metodu dotazování. Výzkum jsem zaměřila na zjištění postojů sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci. Výzkumný soubor tvořili sociální pracovníci v Jihočeském kraji. Podle stanovené hypotézy jsem předpokládala, že sociální pracovníci mají pozitivnější postoj k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání. Výsledná data byla vyhodnocena a zpracována pomocí kontingenčních tabulek a grafů a Pearsonova chí-kvadrát testu (test dobré shody).

Výzkumu se zúčastnilo celkem 132 respondentů, z toho 122 žen a 10 mužů. Délku jejich praxe sociální pracovnice/pracovníka „do 5 let“ tvořilo 49%, „6-10 let“ 38%, „11-15 let“ 9%, „16-20 let“ 1% a „21 a více let“ 4% respondentů. V konečném výsledku bylo zjištěno, že v 71 organizacích účastnících se výzkumu pracuje celkem 308 sociálních pracovníků/pracovnic. 65,15% organizací mělo statut „nestátní, nezisková“, 29,55% „státní“ a 5,30% „církevní“.

Atkinsonová (2003) tvrdí, že postoje plní celou řadu různých psychologických funkcí. Odlišní lidé mohou zastávat stejné postoje z různých příčin a určitý postoj může člověk zastávat z více než jednoho důvodu (2). Podle Mužíka (2012) se postoje jako produkty učení mohou za určitých podmínek měnit, poněvadž vše naučené je podmíněné a relativně trvalé. Podstatné postoje jsou ustálené a v běžném životě se obvykle nemění. Pokud se mění, jde o vliv výrazné korektivní zkušenosti, kterou je např. životní krize, psychický otřes apod. (51). Podle projektu Odborné vzdělávání sociálních pracovníků ÚSC s důrazem na sociální šetření jsou nejdostupnějším vzděláváním pro sociální pracovníky tzv. otevřené kurzy organizované vzdělávacími společnostmi. Lepší zkušenosti mají někteří sociální pracovníci s akreditovanými kurzy u MPSV. Nabídka témat se jim jeví jako omezená a často jde o stejný obsah pod různými názvy (86). Dovolím si nesouhlasit s tvrzením, že nabídka témat je omezená. Dle mého výzkumu na otázku, zda je nabídka vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení) dostatečná, odpovědělo 70% respondentů kladně. Pravdou je, že podle

odpovědí respondentů existuje velké množství vzdělávacích kurzů a jejich nabídka se jeví jako nepřehledná (příklad vzdělávacích kurzů uveden v příloze č. 2). Nejčastěji se objevovaly kurzy s tématy zaměřenými na komunikaci, dluhovou problematiku, krizovou intervenci, syndrom vyhoření, supervizi atd. Na otázku „Jakých forem celoživotního vzdělávání se zúčastňujete“ měli respondenti možnost volby z více možností a také je využili. Kromě 7 (6,82%) respondentů vzdělávajících se pouze jednou formou celoživotního vzdělávání zvolili všichni ostatní z výběru forem různé kombinace, kterých se zúčastňují. Nejvíce, z celkového počtu 132, si vybralo kombinaci „odborné semináře, školení a samostudium“ 62 (46,97%) respondentů. Úroveň vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení) byla dle mého výzkumu hodnocena velmi dobře. Plných 50% všech respondentů hodnotilo vzdělávání jako „spíše kvalitní“, 43,18% jako „středně kvalitní“ a 3,79% „velmi kvalitní“. Pouze u 2,27% bylo hodnocení „spíše nekvalitní“ a 0,76% „zcela nekvalitní“.

Podle Hanuše (2007) je úkolem sociálních pracovníků začlenit se do dalšího vzdělávání. Za dobré považuje přijmout další studium jako výzvu (19). To, že je pro sociální pracovníky vzdělávání důležité, je vidět i z toho, že 75,8% je vysokoškolsky vzdělaných - 39,4% vysokoškolské vzdělání bakalářské a 36,4% vysokoškolské vzdělání magisterské, vyšší odborné vzdělání má 18,9% a pouze 5,3% uvádí vzdělání středoškolské. Výzkum také ukázal, že z celkového počtu 132 respondentů se v současné době vzdělává na vysoké nebo vyšší odborné škole 28 (21,22%). Velmi pozitivní je skutečnost, že pro všechny 132 (100%) respondenty se jeví celoživotní vzdělávání jako důležité („spíše, středně a velmi“), protože odpověď „spíše a zcela nedůležité“ nevyužil žádný respondent. Velmi kladně byla hodnocena důležitost vzdělávání z důvodu nezbytnosti pro profesi (99,25%), pro výkon funkce (81,82%), osobní potřebu (96,97%), odpovědnost vůči klientům (98,49%) a odpovědnost vůči zaměstnavateli (81,06%). To je v podstatě ve shodě s etickým jednáním sociálních pracovníků v souladu s principy Etického kodexu.

Podle Ďurišové (2011) je otázkou, zda založit profesní vzdělávání na znalosti jako systematické a teoretické (explicitní znalosti), či zkušenostech (implicitní znalosti). Pokud by se pro profesní vzdělávání staly rozhodujícími okolnostmi jen znalosti

explicitní, bylo by potřebné rozšířit kompetence zahrnující ovládní teoreticko-systematických informací, vytváření znalostí explicitních ze znalostí implicitních vázaných ke kontextu, zkušenostem a k praxi. Takovými kompetencemi jsou například dovednost abstrakce, intelektuální flexibilita, umění vyjadřovat se na vysoké úrovni v ústní i písemné formě v odlišných pracovních, životních i učebních situacích. Pokud by se pro profesní vzdělávání staly rozhodujícím faktorem implicitní znalosti, uskutečnilo by se jen zúžení kompetencí obsahujících teoreticko-systematické informace. Hlavní kompetence odborného vzdělávání by zůstaly zachovány. S přibývajícím profesními zkušenostmi se vytvářejí rovněž praktické znalosti umožňující zvládat pracovní úkoly. Podle Ďurišové (2011) je jednoznačnou odpovědí na výše uvedenou otázku, že pokud je cílem, aby člověk získal příslušné speciální a odborné kompetence, je nutné profesní vzdělávání založit na implicitních znalostech (33).

Jestliže se vrátím k odpovědi Ďurišové (2011), že je potřebné profesní vzdělávání postavit na implicitních znalostech, mohu konstatovat, že v mém výzkumu se toto potvrdilo při položení otázky týkající se pozitivnějšího postoje k určitému typu vzdělávání, kterou byly posuzovány velikosti rozdílů mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi pomocí testové statistiky χ^2 . Na základě pravděpodobnostního rozložení chí-kvadrátu byla vypočítána pravděpodobnost výskytu (hladina významnosti statistického testu). Byla stanovena hypotéza H_0 předpokládající, že v konečném základním souboru sociálních pracovníků v Jihočeském kraji bude mít pozitivnější vztah k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi 75% sociálních pracovníků a 25% k vzdělávání teoretickému. Tyto četnosti byly stanoveny na základě odpovědí o absolvovaných kurzech v provedeném dotazníkovém šetření, v němž respondenti uváděli velké množství kurzů. Vypočtená hodnota testového kritéria G je 1,979798 takže test nevyvrátil hypotézu H_0 o struktuře základního souboru respondentů. Odpovědí na otázku „Ke kterému typu vzdělávání máte pozitivnější postoj?“ je: „Respondenti mají pozitivnější postoj k praktickému vzdělávání než k teoretickému vzdělávání“. Hypotéza byla potvrzena.

Jak uvádí Fischer a Jandejsek (2010), spojení teorie s praxí v sociální práci je často diskutovaným a neustále se rozvíjejícím tématem. Dokladem toho jsou zkušenosti jak učitelů, tak lektorů s výukou a supervizí těch, kteří se teprve setkávají se svou profesí, tak s výukou již praktikujících. Studenti bývají navyklí přijímat většinou teoretické informace a zkušený pracovník z praxe přichází do kurzu mnohdy s tím, že mu pracovní každodenní zátěž nedovolí použít nové teorie do praxe a vůči náročnějším postupům bývá skeptický. Tato nepropojenost teorie s praxí je problémem objevujícím se v různých podobách v literatuře již u Aristotela. Mezi postoji, hodnotami a charakterovými kvalitami ceněnými v sociální práci se nalézá požadavek na schopnost spojit teorii a praxi (spojit informace a jednání). Je nezbytné, aby se sociální pracovník vyznal ve vlastních hodnotách a postojích a byl vzhledem k nim kritický (15). Rovněž Navrátilová (2011) poukazuje na potřebu výzkumu v sociální práci, který chápe jako jeden z nejdůležitějších zdrojů tvorby nových vědomostí. Výzkumné propojení teorie a praxe obohacuje teorii o praktické zkušenosti a praktiky vede k uvědomění si teoretických kontextů své každodenní činnosti. Toto propojení vede výzkumníky k důkladnějšímu porozumění práci sociálních pracovníků. Navrátilová pokládá toto hledání vztahů a souvislostí v praxi přes výzkum za základní při formulování a ověřování nových znalostí (53). Domnívám se, že není příliš účelné, aby se sociální pracovníci vzdělávali jen teoreticky nebo prakticky. Důležité je, aby v celém vzdělávacím procesu byly využívány různé přístupy ke vzdělávání, které určují vztah teoretického a praktického vzdělávání a mohou přispět k vytváření profesní stránky sociálního pracovníka.

Mužík (2012) uvádí, že profesní vzdělávání i z hlediska průměrného věku člověka náleží k nejdelším obdobím věnujícím se vzdělávání, učení a rozvoji. Je spojeno velmi těsně s profesí a pracovní pozicí a posláním je především podpora pracovního výkonu. Další profesní vzdělávání dospělých je též předmětem legislativních úprav zahrnujících povinnosti vzdělávání pro určité profesní skupiny. Jedná se například o sociální pracovníky, úředníky veřejné správy, učitele, lékaře nebo nelékařské pracovníky. Toto vzdělávání má ve své podstatě tržní charakter. Trh ovlivňuje poptávka, kterou představují hlavně organizace nebo podniky, a nabídka vzdělávacích institucí.

Regulační úloha státu je specifickým v této oblasti. Produktem je kurz (vzdělávací akce). Jde o nehmotný produkt mající odlišnou poučnou podobu od klasického školení přes koučink, zážitkové vzdělávání, e-learning, sugestopedii nebo superlearning (51). Jak je uvedeno ve výzkumu mé práce v otázce „Cítíte osobně potřebu se vzdělávat?“ odpovědělo 71,67% respondentů „určitě ano“, 21,59% „spíše ano“, 5,56% neví, 1,01% „spíše ne“ a 0,17% „vůbec ne“. Sečtením odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“ získáme výsledek, že 93,26% respondentů cítí osobní potřebu vzdělávat se. Jak je uvedeno v Analýze výkonu sociální práce, je práce sociálního pracovníka velmi náročná, poněvadž při jejím vykonávání přichází každý den do osobního styku s klienty, kterými jsou většinou osoby sociálně slabé nebo osoby sociálně vyloučené. Lze se domnívat, že jsou kladeny velké požadavky na vzdělávání jak stávajících sociálních pracovníků, tak rovněž studentů chystajících se věnovat této náročné činnosti (45).

Šerák (2009) uvádí, že kvalita a výše vzdělání je nejkritičtějším činitelem účasti nebo neúčasti na zájmově vzdělávacích aktivitách. Na podkladě uskutečněných analýz lze konstatovat, že je přímý vztah mezi výší dosaženého vzdělání a účastí na dalším vzdělávání. Za výhradní právo malého počtu jedinců je považována intelektuální činnost. Jako symbol vyšší lidské důstojnosti je stále ještě oceňováno teoretické vzdělávání. Lidé nižší skupiny nespojují vzdělávání se seberealizací či osobním růstem, a to je důvodem, proč jsou méně otevřeni vzdělávat se ve svém volném čase. Čím vyšší je vzdělání člověka, tím je častější účast na vzdělávacích aktivitách a tedy i mezi frekventanty zájmového vzdělávání je více lidí se středním a vyšším vzděláním (71). Důkazem jsou i odpovědi na otázku „Vzděláváte se ve svém volném čase?“, které dokládají vysoký zájem respondentů o toto vzdělávání. Z celkového počtu 132 (100%) respondentů se ve svém volném čase dále vzdělává 100 (75,76%) a 32 (24,24%) pracovníků se ve svém volném čase nevzdělává.

Podle Mužíka (2012) pociťuje člověk potřebu vzdělávání při nedostatku vědomostí, informací a návyků. Čím dynamičtěji se mění okolí a čím více klesá míra tolerance chyb a omylů v práci člověka, tím roste potřeba dalšího vzdělávání (51). Dostatečné znalosti o koncepci a povinném rozsahu celoživotního vzdělávání potvrdilo 117 (88,63%) respondentů a 15 (11,36%) se vyjádřilo negativně.

Jak uvádí Kocianová (2010), největší význam na efektivitu vzdělávání pracovníků má jejich motivace ke vzdělávání. Je nutné mít jasný cíl rozvoje svých schopností. Ve smyslu podpory ve vzdělávání by měli nadřízení vytvářet svým pracovníkům vhodné podmínky ke vzdělávání, umožňovat účast na plánovaných vzdělávacích akcích (26). S tímto tvrzením mohu jen souhlasit a jsem ráda, že se toto potvrdilo i v odpovědích na otázku „Vzděláváte se v rámci zaměstnání?“, přičemž z celkového počtu 132 (100%) dotázaných odpovědělo kladně 129 (97,73%) a pouze 3 (2,27%) nikoliv. Dále pak v otázce „Máte možnost si sama/sám zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení)?“ také většina odpověděla kladně. Z celkového počtu 132 respondentů má 87,88% možnost si vzdělávací akci vybrat a 12,12% tuto možnost nemá. V otázce „Hradí za vás vzdělávání zaměstnavatel?“ uvedlo 98,49% hrazení vzdělávání zaměstnavatelem a jen 1,52% vzdělávání zaměstnavatelé nehradí. Na další navazující otázku „Pokud NE, hradíte si vzdělávání sama/sám?“ se vyjádřilo negativně 76,51% respondentů a 23,49% si hradí vzdělávání sami. V otázce „Hradíte si vzdělávání z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt)?“ hodnotí 66,66%, že si vzdělávání z jiných zdrojů nehradí a 33,33% si vzdělávání z jiných zdrojů hradí. Velmi mě zajímala odpověď na otázku „Pokud vám zaměstnavatel vzdělávání nehradí, umožňuje vám vzdělávat se v pracovní době?“ Mohu říci, že jsem byla mile překvapena, protože 90,91% umožňuje vzdělávání zaměstnancům v pracovní době, i když jim toto vzdělávání nehradí a 9,1% není umožněno v pracovní době se vzdělávat, pokud není vzdělávání hrazeno zaměstnavatelem.

Z Analýzy výkonu sociální práce provedené v roce 2010 Výzkumným ústavem sociální práce je možné vyvodit, že v převážných případech mají mít sociální pracovníci vzdělání vysokoškolské, minimálně bakalářského studijního programu. Možné je v některých případech také středoškolské vzdělání s maturitou a opravdu zcela výjimečně i akreditovaný specializační kurz. V tomto kontextu lze vyslovit názor, že sociální pracovníci pracující na místě nejméně nižšího managementu by měli mít vysokoškolské vzdělání stejně jako ti, kteří jsou každý den v přímém styku s klienty a také by měli být vzdělání psychologicky, sociologicky a právnicky. Za neuspokojivé je nutné pokládat ustanovení zákona o sociálních službách předpokládající nejméně

24 výukových hodin ročně pro další vzdělávání. Jde o zcela nepostradatelnou podmínku pro zachování a zvyšování kvality poskytované sociální práce a také ochranu před syndromem vyhoření. Proto lze doporučit navýšení tohoto minimálního objemu výukových hodin ročně (45). V tomto tvrzení se ale neshodují odpovědi na otázku v mém výzkumu „Celoživotní vzdělávání byste chtěl/a: rozšířit, nechat stávající stav, zúžit?“ 66,66% respondentů odpovědělo „nechat stávající stav“, 30,03% by chtělo celoživotní vzdělávání „rozšířit“ a 3,03% by chtěli celoživotní vzdělání „zúžit“. Zde jsem se domnívala, že respondenti budou chtít celoživotní vzdělávání rozšířit, ale je zřejmé, že sociální pracovníci v praxi mají odlišný názor. Další otázka směřovala k povinnosti či volitelnosti celoživotního vzdělávání. Nejvíce byla zastoupena skupina „část povinná a část volitelná“ z 50,76%, skupina „povinné (stávající stav)“ zaujímá 36,36% a skupina „volitelné (záleželo by na rozhodnutí pracovníka)“ zvolilo 12,88% respondentů. Toto ukazuje, že sociálním pracovníkům by nejvíce vyhovovalo, kdyby si část mohli vybírat sami a část zůstala povinná jako dosud.

Na posílení kompetencí a opatření odpovídající podpory nynějším sociálním pracovníkům je zaměřen projekt Ministerstva práce a sociálních věcí Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce. Tento projekt je směřován na prohloubení profesních dovedností a na kladné představení podoby realizace sociální práce. Úsilí projektu je zjišťovat a formulovat profesní role, přispět tak k tomu, že sociální práci budou uskutečňovat pracovníci kvalifikovaní, zcela kompetentní a také přiměřeně finančně ohodnocení (44).

Analýza výkonu sociální práce uvádí, že v oblasti sociálních služeb se ukazuje nedostatek právní úpravy profesního sdružování sociálních pracovníků. Jelikož sociální pracovníci jsou v přímém kontaktu s klienty sociálních služeb, kteří jsou většinou sociálně citliví jedinci nebo rodiny a pokud má mít profese sociálního pracovníka kredit, je na místě úvaha o možném zřízení profesní komory sociálních pracovníků. (45). S existencí komory sociálních pracovníků souvisela i otázka v dotazníku „Myslíte si, že celoživotní vzdělávání by bylo významnější, pokud by existovala Komora sociálních pracovníků?“ Největší zastoupení měla odpověď „nevím“ v 43,94%, kladně odpovědělo 34,1% a záporně 21,97% respondentů. Domnívám se, že stávající

legislativa klade na sociální pracovníky značné množství povinností, ač nejsou přiměřeně vymezena jejich práva. Pro zabezpečení výhodnějšího společenského postavení sociálního pracovníka by podle mého názoru přispěl vznik profesní komory, která by toto poskytovala. Členství v ní by mělo být určité výjimečnosti, jako je to například u členství v České lékařské komoře, České lékárnické komoře nebo České advokátní komoře. Domnívám se proto, že založení profesní komory sociálních pracovníků by přispělo k řešení problémů etiky. Komora by hájila profesní zájmy sociálních pracovníků při různých jednáních, byla by místem, kam by bylo možné se obrátit, pokud měl klient pocit, že mu sociální pracovník způsobil újmu. Chtěla bych vyzdvihnout, že podle Analýzy výkonu sociální práce z roku 2010 nebo Podpory sociálních pracovníků výstupu z workshopu z roku 2012, že současná právní úprava postavení sociálních pracovníků v České republice se zdá nevyhovující, nedostatečná a roztržštěná. Je tomu tak v obsahu sociální práce, jeho rozsahu, vzdělávání či profesním sdružování. Budu-li uvádět Analýzu výkonu sociální práce, která mne velmi zaujala, bylo jistým sjednocením právní úpravy přijetí zákona o sociálních službách, ale ani tento důraz nepřinesl jasno do tak rozsáhlého oboru, jakým je sociální práce. Zákon o sociálních službách kromě toho nedosáhl pozice obecného zákona (lex generalis) v oboru sociální práce. Sociální práce není provozována jen v oblasti sociálních služeb. Kdyby byl zákon obecným právním předpisem, bylo by potřeba k němu připojit ustanovení upravující zvláštní sféry, kde je sociální práce vykonávána např. ve zdravotnictví a školství (45). Jak je uvedeno v Podpoře sociálním pracovníkům výstupu z workshopu z roku 2012, mají sociální pracovníci morální dilema, když se musí mnohdy rozhodovat pod tlakem okolností a závažností situace. Ze zákona vyplývá, že musí v konkrétním čase určit pořadí klientů, rozhodnout o kvalitě služeb, najít řešení zasahující do jeho životního příběhu, znát, kolik pomoci poskytnout, aby klient neměl pocit kontroly, a vědět, jak zvládnout morální konflikty. Musejí se také častokrát vyrovnat s dualitou profese sociálního pracovníka versus úředník. Domnívám se, že kritickým místem profese je psychická odolnost sociálního pracovníka. Syndrom vyhoření jako důsledek velkého psychického zatížení je jedním ze zásadních důvodů opuštění této profese. Profese sociálního pracovníka se jeví jako opravdu velmi eticky

náročná s vysokým rizikem opotřebování se, a proto je zde značně důležitá podpora pracovníků ze strany zaměstnavatele v podobě projevu úcty, pochvaly a ocenění jejich práce (86).

V diplomové práci jsem vycházela z odborné literatury, která jednoznačně hovoří o nutnosti celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků v sociální oblasti. Veteška a Tureckiová (2008) uvádí, že je nezbytné prohlubování vzájemné spolupráce mezi vzděláváním a oblastmi jako je inovace, výzkum a zaměstnanost. Pojetí celoživotního učení a postoj ke vzdělávání a učení stavěný na rozvoji a osvojování kompetencí představují hlavní změnu koncepce vzdělávání a jeho organizačního předpokladu (79). Souhlasím s Veteškou (2013), který tvrdí, že celoživotní učení a vzdělávání má nepopiratelný význam hlavně ze sociálního a ekonomického pohledu (84).

7 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala postoji sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání, protože toto téma je dle mého názoru velmi aktuální a důležité v rozvoji člověka jako jedince. Při tvorbě konceptu celé práce jsem vycházela z odborné literatury zaměřené na vzdělávání obecně a na vzdělávání v sociální práci. Cílem práce bylo zjistit postoje sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci.

V teoretické části diplomové práce jsou zahrnuty poznatky, které souvisejí s problematikou celoživotního vzdělávání.

Praktická část se zabývá postoji sociálních pracovníků v Jihočeském kraji k celoživotnímu vzdělávání. Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvantitativního výzkumu. K získání dat byla použita metoda dotazování a technika dotazníku zaměřeného na zjištění postojů sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání. Výzkumný soubor byl tvořen sociálními pracovníky v sociálních službách v Jihočeském kraji. Výsledná data byla vyhodnocena a zpracována pomocí kontingenčních tabulek a grafů a Pearsonova chí-kvadrát testu (test dobré shody).

Hypotéza byla stanovena: Postoj sociálních pracovníků je pozitivnější k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi, než na teoretické vzdělávání.

Byla stanovena nulová hypotéza předpokládající, že v konečném základním souboru sociálních pracovníků v Jihočeském kraji bude mít pozitivnější vztah k celoživotnímu vzdělávání zaměřenému na praxi 75% sociálních pracovníků a 25% bude mít pozitivnější vztah k teoretickému vzdělávání. Tyto četnosti byly stanoveny na základě odpovědí o absolvovaných kurzech v provedeném dotazníkovém šetření, v němž respondenti uváděli velké množství kurzů. Test nulovou hypotézu nevyvrátil a základní hypotéza byla potvrzena.

Při zjišťování postojů sociálních pracovníků k nastavení celoživotního vzdělávání v sociální práci jsem došla k závěru, že převážná část sociálních pracovníků má vysokoškolské vzdělání. Všichni respondenti uvedli důležitost vzdělávání pro svoji profesi, pro výkon své funkce, pro osobní potřebu, důležité je pro ně i z důvodu

odpovědnosti vůči klientům i vůči zaměstnavateli. Velký počet sociálních pracovníků uvedl, že osobně cítí potřebu se vzdělávat a také se většina vzdělává v rámci zaměstnání i ve svém volném čase. Nejvíce se jich zúčastňuje odborných seminářů, školení a věnuje se samostudiu. Co se týká úrovně vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení), hodnotilo je nejvíce respondentů jako středně a spíše kvalitní. Z velké části byli spokojeni také s nabídkou vzdělávacích akcí. Na možnost zvolit si vzdělávací akcí odpověděla majorita dotázaných. Většinu respondentů hradí vzdělávání zaměstnavatel, malá část si jej hradí sama, a někteří jej hradí z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt). Velmi potěšující je, že zaměstnavatel umožňuje vzdělávání svým zaměstnancům v pracovní době, i když jej nehradí. Na otázku celoživotní vzdělávání byste chtěl/a „nechat stávající stav, rozšířit nebo zúžit“ odpověděla více než polovina, že jsou spokojeni se stávajícím stavem celoživotního vzdělávání, zhruba stejný počet by chtěl, aby celoživotní vzdělávání bylo z části povinné a z části volitelné. Na poslední otázku týkající se významnosti celoživotního vzdělávání za existence Komory sociálních pracovníků odpověděla téměř polovina, že neví. Domnívám se, že sociální pracovníci možná nevědí, co by od Komory sociálních pracovníků mohli čekat, co by jim měla přinést, kam bude směřovat, jestli nedojde k velkému nárůstu administrativy, zda bude podpořen odborný status sociálního pracovníka nebo jestli se zvýší prestiž oboru sociální práce. Komora sociálních pracovníků a rovněž také téma profesního zákona sociálních pracovníků jsou tématy v poslední době velmi diskutovanými a rozporupnými.

Pokud shrnu odpovědi na všechny otázky, mohu říci, že sociální pracovníci v sociálních službách, kteří se zúčastnili výzkumu, mají velký zájem o celoživotní vzdělávání jak v rámci svého zaměstnání, tak ve svém volném čase a tímto splňují jednu ze základních priorit a podmínek úspěšného fungování sociálních služeb.

Diplomová práce by měla přinést námět na strukturu a zaměření efektivního celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků, resp. zdroj inspirace pro cílenou nabídku celoživotního vzdělávání.

8 SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. Praha: Academia Economica, 2014, roč. 18, č. 1. ISSN 1211-6378.
2. ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
3. BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.
4. BĚLOHLÁVEK, František. *15 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 128 s. ISBN 978-80-247-3001-1.
5. BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA. *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese. S úvodem do filozofie práce s lidmi, současné vědy a psychologie*. Vyd. 1. Brno: NC Publishing, 2008. 288 s. ISBN 978-80-903858-2-5.
6. ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 264 s. ISBN 978-80-262-0027-7.
7. ČESKO. *Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách*.
8. ČESKO. *Vyhláška 505/2006 Sb. kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách*.
9. Další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. *Rada pro rozvoj sociální práce* [online]. © 2011 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://www.rarosp.cz/dalsi-vzdelavani.html>

10. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
11. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a kol. *Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká andragogická společnost, 2014. ISBN 978-80-905460-1-1.
12. EDUCATION PORTAL. Social work. How to Become a Social Worker: Education and Career Roadmap. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: http://education-portal.com/how_to_become_a_social_worker.html
13. EUCEN. European university continuing education network. Aims and objectives. [online]. [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: http://www.eucen.eu/about/aims_and_objectives
14. EUROPASS. Vzdělávání v EU. [online]. [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://www.europass.cz/vzdelavani-v-eu/>
15. FISCHER, Ondřej a JANDEJSEK, Petr. Teologicko - filosofické vzdělávání jako cesta ke spojení teorie a praxe v sociální práci = Theological – Philosophical Education as a Way to Link Theory and Practice in Social Work. *Sociální práce*. 2010, roč. 10, č. 4, s. 124-132. ISSN 1213-6204.
16. FOND DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. Podpora kvality v celoživotním a kvalifikačním vzdělávání zaměstnanců v sociálních službách. [online]. © 2014 [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <http://fdv.mpsv.cz/cz/p/cinnosti-fdv/projekty/podpora-kvality-v-celozivotnim-a-kvalifikacnim-vzdelavani-zamestnancu-v-socialnich-sluzbach>
17. GRUNDTVIG - *inspirace ve vzdělávání dospělých*. Praha: Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, 2009. 42 s. ISBN 978-80-87335-03-1.

18. GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1.
19. HANUŠ, Petr. Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce*. 2007, roč. 7, č. 1, s. 5-6, ISSN 1213-6204.
20. HINDLS, Richard, Stanislava HRONOVÁ a Ilja NOVÁK. *Analýza dat v manažerském rozhodování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. 360 s. ISBN 80-7169-255-7.
21. HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
22. HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.
23. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
24. JOSHUA, John. The Social Work Toolbox: 10 Skills Every Social Worker Needs. In: *msw.usc.edu* [online]. © 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://msw.usc.edu/mswusc-blog/10-skills-every-social-worker-needs/>
25. KAŠPÁRKOVÁ, Zuzana. *Syndrom vyhoření v sociální práci a možnosti prevence v rámci dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v praxi*[online]. Olomouc, 2014 [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: http://theses.cz/id/6s4ibm/Disertan_prce_a_autorefert_-_Kaprkov.pdf Disertační práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

26. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
27. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2012. 152 s. ISBN 978-80-247-3269-5.
28. KOPECKÝ, Martin. Občanské vzdělávání dospělých v Evropě – povaha, funkce a vybrané národní příklady = Citizen ship education of the adults in Europe – its nature, functions and chosen national examples. *Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. 2010, roč. II., č. 1, s. 5-19. ISSN 1804-1698.
29. KŘIŠŤAN, Alois a Martin BEDNÁŘ. Vzdělávání sociálních pracovníků v ČR. *Výzvy a trendy ve vzdělávání v sociální práci*. Prešov [online]. 2012 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/Konference_Presov_Kristan_Bednar.pdf
30. KUČERA, Jiří. *Celoživotní vzdělávání – Vzdělávání současné střední generace*[online]. Brno, 2012 [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/252126/pedf_m/Diplomova_prace.pdf Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Šťáva.
31. KULA, Luděk. *Kvalita života mladistvých a mladých dospělých*. [online]. Brno, 2006 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/5597/pedf_r/Rigorozni_prace_tisk.pdf Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
32. KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 192 s. ISBN 978-80-247-3843-7.

33. *Lifelong learning – Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita, 2011, č. 1. ISSN 1804-526X.
34. *Lifelong learning – Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita, 2011, č. 2. ISSN 1804-526X.
35. *Lifelong learning – Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova univerzita, 2014, č. 1. ISSN 1804-526X.
36. LIFELONG LEARNING COUNCIL QUEENSLAND INC. About lifelong learning. What is lifelong learning? [online]. © 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: http://www.llcq.org.au/01_cms/details.asp?ID=12
37. MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 160 s. ISBN 978-80-247-4315-8.
38. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.
39. MATOUŠEK, Oldřich, a kol. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 312 s. ISBN 978-80-7367-331-4.
40. MATOUŠEK, Oldřich, a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.
41. MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. SPSP. *Fondy EU*. [online]. © 2004 – 2014 [cit. 2015-01-21]. Dostupné z: <http://spsp.army.cz/fondy-eu>

42. MICHELOVÁ, Radka. Vzdělávání sociálních pracovníků. Karlova univerzita [online]. 2008 [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: http://iss.fsv.cuni.cz/ISS-50-version1-060402_Michelova.ppt
43. MPSV. Změny, které přináší Sociální reforma v oblasti dalšího vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách, s účinností od 1. ledna 2012. *Mpsv.cz* [online]. 2011 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/11934/stanovisko.pdf>
44. MPSV. O prohloubení profesních dovedností sociálních pracovníků usiluje projekt Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce. *Mpsv.cz* [online]. 15. duben 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/17760>
45. MPSV. Analýza výkonu sociální práce. Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR. *Mpsv.cz* [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17209/analyza_vykonu_sp.pdf
46. MŠMT. Mezinárodní vztahy. *Evropa 2020*. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-11-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-evropa-2020>
47. MŠMT. Mezinárodní vztahy. *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-11-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>
48. MŠMT. Vzdělávání. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

49. MŠMT. Vzdělávání. *Světová deklaráce vzdělání pro všechny*. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
50. MŠMT. Vzdělávání. *Systém vzdělávání v ČR*. [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-11-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
51. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
52. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1999, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
53. NAVRÁTILOVÁ, Jitka. Variabilita přístupů ke vzdělávání sociálních pracovníků = Different Approaches to Social Work Education. *Sociální práce*. 2011, roč. 11, č. 1, s. 41-50. ISSN 1213-6204.
54. NĚMCOVÁ, Simona. *Motivace dospělých k celoživotnímu vzdělávání*. [online]. České Budějovice, 2009 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z:http://theses.cz/id/z958or/downloadPraceContent_adipIdno_13482 Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Teologická fakulta. Vedoucí práce Ludmila Muchová.
55. PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení (vzdělávání). In: *Andromedia.cz* [online]. [cit. 2014-11-04]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>
56. PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

57. PAYNE, Jan a kol., *Kvalita života a zdraví*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0.
58. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
59. PELIKÁNOVÁ, Iva. Sociální aspekty přechodu studentů ze vzdělávání do zaměstnání = Social Aspects of Students in their Transition from Education to Employment. *Sociální práce*. 2012, roč. 12, č. 3, s. 53-63. ISSN 1213-6204.
60. PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER. *Řízení podle kompetencí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1074-9.
61. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
62. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
63. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
64. PUNOVÁ, Monika. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno = Standards of field education in social work and their implementation at Social policy and social work department at Masaryk university. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2012, roč. 20, č. 2, s. 48-61. ISSN 1210-6658.

65. REAMER, Frederic G. Ethics Education in Social Work – Transformation of a Profession. In: *Social Work Today* [online]. Březen/duben 2014 [cit. 2014-10-31]. Dostupné z: <http://www.socialworktoday.com/archive/031714p14.shtml>
66. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
67. SMITH, M. K. Lifelong learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. [online]. 1996, 2001 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/lifelong-learning/>
68. SMOLKA, Martin. Společnost sociálních pracovníků. *Transcript of Společnost sociálních pracovníků ČR*. [online]. 7. říjen 2014 [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <https://prezi.com/eka1ns4mlvzd/spolecnost-socialni-pracovniku-cr/>
69. SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ. Historie. [online]. [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <http://socialnipracovnici.cz/sekce-socialnich-pracovniku/article/historie>
70. *Studia paedagogica* [online]. 2012, roč. 17, č. 1 [cit. 2014-11-04]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/24/showToc>
71. ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
72. ŠERÁK, Michal a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. 230 s. ISBN 978-80-904531-3-5.

73. TEPLÁ, Zuzana. *Supervize jako forma profesního rozvoje sociálních pracovníků*[online]. Brno, 2014 [cit. 2014-10-21]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/261947/ff_m/diplomova_prace_Tepla.pdf Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Lenka Hloušková.
74. TURECKIOVÁ, Michaela a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Vyd. 1. Praha: Educa servis ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2010. 192 s. ISBN 978-80-87306-06-2.
75. TURECKIOVÁ, Michaela. Vliv společné vzdělávací politiky na změny systému odborné přípravy a procesů dalšího profesního vzdělávání v ČR = Impact of common educational policy on changes of the system of vocational training and processes of continuing vocational education in the Czech Republic. *Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. 2012, roč. IV., č. 1, s. 5-14. ISSN 1804-1698.
76. VACÍKOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7.
77. VELEMÍNSKÝ, Miloš a kol. *Klinická propedeutika*. Vyd. 6. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2012. 168 s. ISBN 978-80-7394-360-8.
78. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

79. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.
80. VETEŠKA, Jaroslav. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých = New conception and Social dimension of paradigm in adult education curriculum. Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. 2009, roč. I., č. 1, s. 12-25. ISSN 1804-1698.
81. VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
82. VETEŠKA, Jaroslav, Tereza VACÍKOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.
83. VETEŠKA, Jaroslav, (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-022-8.
84. VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.
85. VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

86. VOLDÁNOVÁ, Jana. VCVS. *Podpora sociálním pracovníkům – výstupy workshopu*. [online]. 4. prosinec 2011 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.vcvscr.cz/soubory/projekty/380podpora-socialni-pracovnikum-vystupy-workshopu.pdf>
87. VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK (Eds.). *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
88. ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 2 - Příklad absolvovaných kurzů

Příloha č. 1 - Dotazník

Dotazník

Vážená paní, vážený pane, jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor Rehabilitační – psychosociální péče pro děti, dospělé a seniory.

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku pro účely výzkumné části mé diplomové práce, jehož cílem je zmapovat postoje sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání.

Se všemi údaji bude nakládáno dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Odpovědi zaznamenávejte přímo do dotazníku. Pokud není uvedeno jinak, vyberte pouze jednu možnost.

Předem děkuji za porozumění, ochotu i za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

Olga Dvořáková

e-mail: oli.dvorakova@email.cz

1. Jste:

- Žena
 Muž

2. Název organizace, ve které pracujete?

Prosím vypište

3. Kolik je ve vaší organizaci sociálních pracovníků/pracovníků?

Prosím vypište

4. Jaký má vaše organizace statut?

- Státní
- Nestátní
- Nezisková
- Církevní
- Obecní

5. Jaká je délka vaší praxe sociální pracovnice/pracovníků?

- do 5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21 a více let

6. Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání?

- Středoškolské všeobecné vzdělání s maturitou
- Středoškolské odborné vzdělání s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání bakalářské
- Vysokoškolské vzdělání magisterské
- Jiné:

7. Zvyšujete si v současné době vzdělání?

- Ano
- Ne

8. Pokud si vzdělání v současné době zvyšujete, tak uveďte jakým způsobem:

- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola-bakalářské studium
- Vysoká škola-magisterské studium, navazující magisterské
- Vysoká škola-doktorandské studium

9. Znáte koncepci a povinný rozsah celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků/pracovníků?

- Ano
- Ne

10. Považujete celoživotní vzdělávání pro profesi sociálních pracovníků/pracovníků za:

- Velmi důležité
- Spíše důležité
- Středně důležité
- Spíše nedůležité
- Zcela nedůležité

11. Pokud považujete celoživotní vzdělávání za důležité, tak proč?

	Ano	Ne
Je nezbytné pro mou profesi (dané zákonem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je nezbytné pro výkon funkce (např. manažer organizace)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám osobní potřebu se vzdělávat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odpovědnost vůči klientům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Odpovědnost vůči

zaměstnavateli

12. Cítíte osobně potřebu se vzdělávat?

1 2 3 4 5

vůbec ne určitě ano

13. Vzděláváte se v rámci zaměstnání:

Ano

Ne

14. Jakých forem celoživotního vzdělávání se zúčastňujete?

(můžete zaškrtnout více možností)

Odborné semináře

Školení

Výcvikové programy

Tréninkové programy

Samostudium

15. Ke kterému typu vzdělávání máte pozitivnější postoj?

Teoretické vzdělávání

Praktické vzdělávání

16. Uveďte příklad kurzu, který jste absolvoval/a:

Prosím vypište

17. Vzděláváte se ve svém volném čase?

- Ano
- Ne

18. Jaká je podle vaší zkušenosti úroveň vzdělávacích akcí (kurzy, semináře, školení)?

- Velmi kvalitní
- Spíše kvalitní
- Středně kvalitní
- Spíše nekvalitní
- Zcela nekvalitní

19. Je pro vás nabídka vzdělávacích akcí (kurzů, seminářů, školení) dostatečná?

- Ano
- Ne

20. Máte možnost si sama/sám zvolit vzdělávací akci (kurz, seminář, školení)?

- Ano
- Ne

21. Hradí za vás vzdělávání zaměstnavatel?

- Ano
- Ne

22. Pokud NE, hradíte si vzdělávání sama/sám?

- Ano
- Ne

23. Hradíte si vzdělávání z jiných zdrojů (sponzorský dar, projekt)?

Ano

Ne

24. Pokud vám zaměstnavatel vzdělávání nehradí, umožňuje vám vzdělávat se v pracovní době?

Ano

Ne

25. Celoživotní vzdělávání byste chtěl/a:

Rozšířit

Nechat stávající stav

Zúžit

26. Mělo by být celoživotní vzdělávání:

Povinné (stávající stav)

Volitelné (záleželo by na rozhodnutí pracovníka)

Část povinná a část volitelná

27. Myslíte si, že celoživotní vzdělávání by bylo významnější, pokud by existovala Komora sociálních pracovníků?

Ano

Ne

Nevím

Příloha 2 - Příklad absolvovaného kurzu

Uved'te příklad kurzu, který jste absolvoval/a:

Agresivita klientů s PAS

Attachment v sociálně právní ochraně dětí

Bazální stimulace

Dluhová problematika, jednání s problémovým klientem

Domácí násilí

Funkční komunikace s klienty

Hospicová paliativní péče

Individuální plánování, legislativa a zákony

Kombinované techniky ergoterapie zaměřené na vjemovou soustavu klienta

Komplexní krizová intervence

Komunikace se seniory v sociálních službách

Krizová intervence

Kurzy zaměřené na domácí násilí

Kurz komunikace, opatrovnictví, k novému občanskému zákoníku

Kurz lektorských dovedností

Metoda hodnocení CAN

Minipride

Moderní fundraising v sociálních službách

Náročné situace v komunikaci s klientem

Opatrovnictví a svéprávnost v praxi sociálních služeb

Péče o autistu

Péče o pozůstalé, umírající a doprovázející

Poradenské a komunikační dovednosti

Práce s člověkem s duální diagnózou

Práce s imobilním klientem

Práce s rodinami osob s duševním onemocněním

Práva a povinnosti sociálního pracovníka při jednání s policií

Prevence krizových situací se zaměřením na dospělé a seniory

Problematika soběstačnosti a prevence pádů

Přístup zaměřený na klienta

Psychiatrické minimum, Právní minimum

Psychoterapeutický výcvik v existenciální analýze a logoterapii

Reminiscenční terapie

Sociálně-právní poradenství pro osoby se zrakovým postižením

Standardy kvality sociálních služeb

Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout