

Další vzdělávání pracovníků v sociálních službách

Kristýna Jarolíková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Jarolíková**
Osobní číslo: **H140508**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních služeb, vzdělávání v sociálních službách a rozvoje zaměstnanců.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, Jan. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 9788086723341.

BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80247-2580-2.

HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

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

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

29. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 3.4.2017

Kristýna Jaroslava

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je další vzdělávání pracovníků v sociálních službách ve vybraných zařízeních. Hlavním cílem práce je zjistit hodnocení účelnosti dalšího vzdělávání v organizacích pohledem pracovníků v sociálních službách. Práce je dělena na teoretickou a empirickou část. První část se věnuje teoretickým poznatkům týkajících se sociálních služeb, profesi pracovníka v sociálních službách, a nakonec samotnému dalšímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Obsahem empirické části jsou výsledky výzkumného šetření, tedy zjištění, jak pracovníci v sociálních službách hodnotí účelnost dalšího vzdělávání. Pro zjištění daných skutečností je volena metoda kvantitativního výzkumu s využitím techniky dotazníku vyplněných pracovníky v sociálních službách z vybraných zařízení.

Klíčová slova: sociální služby, další vzdělávání, rozvoj zaměstnanců, pracovník v sociálních službách, vzdělávací program, formy vzdělávání, metody vzdělávání

ABSTRACT

The topic of this bachelor thesis is Further Education Of Social Workers In Selected Facilities. The main aim of this work is to establish the assessment of the effectiveness of further education in organizations from the perspective of workers in social services. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The first part deals with theoretical findings regarding social services, the profession of a worker in social services, and finally the question of further education of social workers. The empiric part consists of the results of the research, i.e. determining how workers in social services assess the effectiveness of further education. A method of quantitative research using the questionnaire technique was chosen to determine the facts – the questionnaire was filled in by social workers from selected facilities.

Keywords: Social Services, Further Education, Staff Development, Workers In Social Services, Educational Program, Forms Of Education, Methods Of Education

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, PhD. za odborné vedení, věcné připomínky a vstřícnost při zpracování bakalářské práce. Mé poděkování též patří rodině a přátelům, kteří mě při tvorbě práce podporovali.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1 SOCIÁLNÍ SLUŽBY | 13 |
| 1.1 DRUHY A FORMY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB | 14 |
| 1.2 ZAŘÍZENÍ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB | 15 |
| 1.3 STANDARDY KVALITY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB | 16 |
| 2 PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH..... | 18 |
| 2.1 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESÍ PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH..... | 19 |
| 2.2 ODBORNÉ KOMPETENCE PRACOVNÍKA V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH..... | 20 |
| 2.3 RIZIKA SPOJENÁ S PROFESÍ PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH | 22 |
| 3 VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH | 24 |
| 3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH..... | 26 |
| 3.2 FORMY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH | 28 |
| 3.3 PROFESNÍ ROZVOJ PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH | 29 |
| 3.4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY | 30 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 32 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 33 |
| 4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 33 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 33 |
| 4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 34 |
| 4.4 ROZHODNUTÍ O TECHNIKÁCH A METODÁCH | 34 |
| 5 ANALÝZA DAT..... | 36 |
| 5.1 SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU Z HLEDISKA DÉLKY PRAXE..... | 36 |
| 5.2 URČENÍ MÍRY VYUŽITÍ ZNALOSTÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI | 37 |
| 5.3 STANOVENÍ MÍRY KVALITY NABÍZENÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ..... | 41 |
| 5.4 URČENÍ NEJČASTĚJI VYUŽÍVANÝCH FOREM DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 45 |
| 5.5 ZJIŠTĚNÍ NEJEFEKTIVNĚJŠÍCH METOD VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH | 47 |
| 6 DISKUZE A DOPORUČENÍ..... | 50 |
| 6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ..... | 52 |
| ZÁVĚR | 54 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 56 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 59 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 60 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| SEZNAM GRAFŮ | 61 |
| SEZNAM TABULEK..... | 62 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 63 |

ÚVOD

V porovnání se situací před několika lety jsme mohli v poslední době zaznamenat zvýšený zájem o vzdělávání dospělých a s tím související i celoživotní učení. Začala se čím dál více prosazovat myšlenka celoživotního učení, a to jak v osobním životě, tak i v profesním, na jehož důležitost poukazyval již J. A. Komenský.

Důraz na další vzdělávání je zřetelný v jakékoliv profesní oblasti. Všichni řídicí pracovníci a osoby zaujímající post vedoucího pracovníka, kteří usilují o poskytování kvalitních produktů a služeb, apelují na soustavné prohlubování kvalifikace svých zaměstnanců. Pro tuto skutečnost zde platí jednoduchá matematická poučka, že kvalita odvedené práce je přímo úměrná schopnostem a dovednostem zaměstnanců, které se odvíjejí od jejich vzdělání. Tento fakt platí o to víc, mluvíme-li o sociální sféře, konkrétně o organizacích poskytující sociální služby. A právě na problematiku dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách je zaměřena tato práce, neboť také i Matoušek (2013, s. 385) ve své publikaci uvádí, že udržování a prohlubování znalostí je v této profesi nezbytné a že dosažené vzdělání, a především i další odborné vzdělání značí kvalitu profesionální pomoci.

Přestože je další vzdělávání v sociálních službách ošetřeno zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, cílem této bakalářské práce bude zjistit účelnost dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách ve vybraných organizacích, bude se jednat o organizace poskytující sociální služby ve městě Kyjov. Neboť o úspěchu vzdělávání rozhodují dva zásadní faktory – míra užitečnosti obsahu učení a míra efektivního způsobu učení. Absence jednoho z uvedených faktorů vede k neúspěchu (Plamínek, 2010, s. 13) a právě na tyto aspekty se také daná práce blíže zaměřuje.

Bakalářská práce se skládá celkem z šesti kapitol a jejich jednotlivých podkapitol, zároveň je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou.

Obsah teoretické části tvoří celkem tři kapitoly a jejich jednotlivé podkapitoly. První kapitola je věnovaná sociálním službám, její podkapitoly se zaměřují na formy a druhy sociálních služeb, na jejich zařízení a standardy kvality. V druhé kapitole je možné se blíže dočíst o profesi pracovník v sociálních službách, tato kapitola zahrnuje roli pracovníka v sociálních službách, v podkapitolách jsou vyčleněny předpoklady pro výkon povolání pracovníka v sociálních službách, a nakonec i odborné kompetence, jakými by měl pracovník v sociálních službách disponovat pro uskutečňování této profese. Poslední kapitola, tedy třetí kapitola, se

zabývá již samotným vzděláváním v sociálních službách, dále i dalším vzděláváním a jeho formami. Její součástí je i profesní rozvoj zaměstnanců a vzdělávací programy.

V empirické části je zpracována analýza získaných dat, tedy výsledky výzkumného šetření zaměřeného na další vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Pro zjištění daných skutečností je volena metoda kvantitativního výzkumu s využitím techniky dotazníku vyplněných pracovníky v sociálních službách z vybraných zařízení v městě Kyjov. V závěru je uvedeno, do jaké míry se získané výsledky shodují se stanovenými cíli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ SLUŽBY

Vzhledem k tématu bakalářské práce a rozsáhlosti problematiky sociálních služeb se jim zde věnujeme pouze stručně.

Sociální služby jsou v České republice legislativně ukotveny v zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dle Čámského, Sembdnera a Krutilové (2011, s. 16) vznik tohoto zákona přinesl mnoho změn do systému sociální péče České republiky a jeho účinností nastal skutečný rozvoj v dané oblasti. Tííž autoři dále uvádí, že právě jednou ze zásadních změn bylo vytvoření prostředí, které podporuje rozvoj vztahů mezi poskytovateli sociálních služeb a jejich uživateli. Toto prostředí je založeno na rovnoprávnosti, dobrovolnosti a individuálním přístupu, v porovnání s podmínkami, které panovaly v systému sociální péče před rokem 1989. Neboť i přesto, že byl tehdejší systém sociální péče poměrně solidně propracován, nebyla již dostatečně respektována lidská práva a důstojnost uživatelů sociálních služeb (Čámský, Sembdner a Krutilová, 2011, s. 16). Obdobná tvrzení se můžeme dočíst i v publikaci Gulové (2011, s. 33), kdy jako odbornice považuje prospěšnost zákona za jednoznačnou, jeho přínos vnímá v pozitivních koncepčních změnách, tedy kvalita poskytované péče je provázána s dodržováním lidských práv a základních svobod.

Samotný zákon o sociálních službách definuje sociální služby jako „*činnost nebo soubor činností zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení*“ (ČESKO, 2006).

To se ve své podstatě shoduje s definicí obecného cíle sociálních služeb dle Gulové (2011, s. 31), ta ve své publikaci uvádí, že se jedná o podporu integrace osob v nepříznivé sociální situaci a zároveň i prevenci ve směru sociálního vyloučení.

Ministerstvo práce a sociálních věcí uvádí hned několik cílů sociálních služeb. Jedním z nich je snaha o zachování lidské důstojnosti klientů a neopomíjení a akceptace jejich individuálních potřeb. Součástí je také aktivní rozvíjení schopností klientů a snaha usilovat o zlepšení či alespoň zachování jejich soběstačnosti, dále zajišťování a poskytování služeb v zájmu klientů a příslušné kvalitě (MPSV, 2016a).

Sociální služby jsou poskytovány hned několika zdroji, mají tedy několik poskytovatelů. Gulová (2011, s. 32) sem zahrnuje obce a kraje, které se ve velké míře podílejí na tvorbě

vhodných podmínek pro další rozvoj sociálních služeb a zároveň jsou také samotnými zřizovateli organizací poskytující sociální služby. Dále jsou to nestátní neziskové organizace a fyzické osoby, ministerstvo práce a sociálních věcí, občanská sdružení či obecně prospěšné společnosti, církevní právnické osoby a nadace.

1.1 Druhy a formy sociálních služeb

Přijetím výše zmíněného zákona byla přijata i nová kategorizace sociálních služeb (Matoušek, 2011, s. 40). Sociální služby se, podle již uvedeného zákona dělí na sociální poradenství, služby sociální péče, sociální prevenci (ČESKO, 2006).

Sociální poradenství zákon rozděluje na základní sociální poradenství a odborné sociální poradenství. Základním poradenstvím se rozumí „*poskytování potřebných informací přispívajících k řešení nepříznivé sociální situace*“, oproti tomu odborné poradenství „*je poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin ve specializovaných poradnách*“ (ČESKO, 2006).

Služby sociální péče jsou podle Matouška (2011, s. 40) služby pečovatelské, jejichž prostřednictvím je poskytována péče osobě, která již nedisponuje schopnostmi se plně postarat sama o sebe. Gulová (2014, s. 32) do služeb sociální péče zahrnuje osobní asistenci, tísňovou péči, centra denních služeb, pečovatelskou službu, služby odlehčovací, průvodcovské a předčitatelské, podporu samostatného bydlení, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, domovy pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení.

Služby sociální prevence Matoušek (2011, s. 40) chápe jako služby určené pro osoby potýkající se se sociálními problémy a jejichž prostřednictvím se klientovi napomáhá znovu se začlenit do společnosti. Gulová (2014, s. 32) sem řadí azylové domy, ranou péči, tlumočnické služby, domy na půl cesty, kontaktní centra, telefonickou a krizovou pomoc, noclehárny, nízkoprahová denní centra a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, terénní programy, sociálně aktivizační služby, sociální rehabilitaci a sociální terapeutické dílny.

V zákonu nalezneme rovněž i dělení forem, v jakých mohou být sociálních služby poskytovány, jsou to tedy služby pobytové, ambulantní a terénní. Tyto formy zákon konkrétněji definuje ve svém ustanovení § 33 (Matoušek, 2011, s. 43). „*Pobytovými službami se rozumí služby spojené s ubytováním v zařízeních sociálních služeb. Ambulantními službami se rozumí služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena nebo dopravována do zařízení*

sociálních služeb a součástí služby není ubytování. Terénními službami se rozumí služby, které jsou osobě poskytovány v jejím přirozeném sociálním prostředí“ (ČESKO, 2006).

1.2 Zařízení sociálních služeb

Zařízeními sociálních služeb rozumíme taková zařízení, která poskytují některou ze sociálních služeb ve smyslu příslušného zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů (Veřejný ochránce práv, 2006).

Zde je následující výčet těchto zařízení dle již zmiňovaného zákona „*centra denních služeb, denní stacionáře, týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení, azylové domy, domy na půl cesty, zařízení pro krizovou pomoc, nízkoprahová denní centra, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, noclehárny, terapeutické komunity, sociální poradny, sociálně terapeutické dílny, centra sociálně rehabilitačních služeb, pracoviště rané péče, intervenční centra, zařízení následné péče. Kombinací zařízení sociálních služeb lze zřizovat mezigenerační a integrovaná centra“ (ČESKO, 2006).*

Níže jsou specifikované některé sociální služby, které jsou součástí organizací, v nichž probíhalo výzkumné šetření pro tuto bakalářskou práci.

Prvním typem služby je *domov pro seniory*, jedná se o zařízení pro staré občany, kteří již dovršili věku, jež je rozhodující pro nárokování starobního důchodu, zároveň kvůli svému zdravotnímu stavu vyžadují komplexní péči, která jim nemůže být poskytnuta rodinnými příslušníky či pečovatelskou službou a ani jinými typy sociálních služeb pro seniory (Matoušek, 2008, s. 51-52).

Jak uvádí Malíková, *Domov se zvláštním režimem* je pobytová služba podobající se domovu pro seniory či domovu pro osoby se zdravotním postižením. Domov se zvláštním režimem se liší v možnosti vytvořit specifické prostředí a podmínky uzpůsobené zvláštním potřebám osob chronicky duševně nemocných, osob s demencí či osob se závislých na návykových látkách (Malíková, 2011, s. 46).

Odlehčovací služba (někdy také respitní či sdílená služba) je služba, jež umožňuje pečujícím osobám, většinou rodinným příslušníkům, prostor pro nezbytný odpočinek. Pracovníci na smluvenou dobu se ujmou péče o člověka s sníženou soběstačností (Malíková, 2011, s. 45).

Dalším typem je *domov pro osoby se zdravotním postižením*, můžeme jej definovat jako pobytové zařízení určené pro cílovou skupinu, kterou jsou především osoby se zdravotním postižením – tedy osoby, které nejsou schopny žít plně samostatně a uskutečňovat své životní potřeby bez vnější pomoci a jejich situace nelze řešit pomocí rodiny či terénní sociální službou. Tato dlouhodobá pobytová služba zahrnuje podporu při péči o vlastní osobu a pomoc při osobní hygieně. Nedílnou součástí je strava, ubytování, aktivizační či terapeutické činnosti a mimo jiné také zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (Novosád, 2013, s. 417).

Chráněné bydlení je též dlouhodobá pobytová služba pro osoby se zdravotním handicapem nebo pro osoby dlouhodobě závislé na pomoci druhé osoby. Tento typ služby poskytuje menší míru podpory uživatele, než je tomu například v domově pro osoby se zdravotním postižením (Novosád, 2013, s. 417). Chráněné bydlení umožňuje uvedené cílové skupině žít běžným způsobem života. Jedná se o jednu z alternativ k pobytu v ústavním zařízení, spočívá v kombinaci prvků bydlení a sociální pomoci a tím upevňuje sociální vazby a zachovává podporu v rámci rodiny, přátel či dalších blízkých osob (Kubalčíková, 2013, s. 419).

Rozsah zmiňovaných služeb se odvíjí od individuálních potřeb klienta.

1.3 Standardy kvality sociálních služeb

Jak už bylo výše uvedeno, došlo v posledních letech k velkým změnám v oblasti sociálních služeb. Jedná se především o přístup k uživatelům sociálních služeb a používaných metod v sociální práci. Ministerstvo práce a sociálních věcí se na tyto pokroky snaží odpovídat pomocí systémových změn, tyto změny zajišťují poskytování kvalitních služeb v souladu se současnou úrovní poznání. Jednou z těchto systémových změn bylo stanovení požadavků na kvalitu poskytování sociálních služeb ve formě standardů kvality (MPSV, 2007). Tyto standardy kvality sociálních služeb byly vytvořeny v letech 2000–2002 pod vedením Ministerstva práce a sociálních věcí, na jejich tvorbě se podíleli zástupci jak odborné veřejnosti, tak i poskytovatelé a uživatelé sociálních služeb (Bednář, 2014, s. 7).

Standardy kvality sociálních služeb jsou vymezeny v příloze č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Přičemž, jak uvádí Kloučková (2010, s. 197), standardy slouží pro potřeby sociálních služeb jako kritéria hodnocení kvality, jejichž naplňování zajišťuje inspekce sociálních

služeb. Zároveň však „*Jsou standardy kvality jako hodnotící kritéria pouze všeobecně definovaná měřítko, která stanoví již na počátku poskytovateli povinnost upřesnit poslání a cíle organizace, stejně jako určit, kdo je pro něj cílovou skupinou*“ (Kloučková, 2010, s. 198).

Malík Holasová (2014, s. 73) říká, že standardy kvality sociálních služeb mají za cíl umožnit poskytovatelům vytvořit si představu o tom, jakou podobu má mít kvalitní sociální služba. Důležité je podotknout, že neudávají jejich práva a povinnosti, nýbrž posuzují kvalitu služby. Malík Holasová dále uvádí, že každé zařízení si své standardy vytváří samo dle svých vlastních podmínek, z toho důvodu se jedná o proces dlouhodobý. Zařízení si musí samo definovat jednotlivé standardy, a to vyžaduje angažovanost všech zúčastněných, jak vedení a spolupracovníků, tak i klientů (Malík Holasová, 2014, s. 73).

Havrdová (1999, s. 18) ve své publikaci zdůrazňuje, že standardy jsou velmi potřebné, neboť při jejich absenci by si každý poskytovatel stanovil svá kritéria podle svého uvážení a docházelo by k rozdílným očekáváním a požadavkům.

„Na základě faktu, že si poskytovatel stanoví, kým je a pro koho své služby poskytuje, může dále přistoupit k dalším krokům řízení kvality organizace“ (Kloučková, 2010, s. 198).

Vyhláška č. 505/2006 Sb., definuje celkem 15 standardů, které jsou rozděleny do tří skupin – procedurální, personální a provozní. Každý standard obsahuje jednotlivá kritéria, která musí být naplněna (Bednář, 2014, s. 8). Sám Bednář (2014, s. 62) ve své publikaci uvádí, že největší bohatství v každé organizaci jsou především její zaměstnanci a toto bohatství je potřeba udržovat a určitým způsobem i rozvíjet. O sociálních službách to platí o to více, že kvalita služeb se odvíjí od kvality zaměstnanců, neboť jsou to právě oni – zaměstnanci, kdo se na její tvorbě svou každodenní činností podílejí. S tímto tvrzením se ztotožňuji, proto pro tuto práci je stěžejní hlavně část personální. Ta zahrnuje personální a organizační zajištění sociální služby, a především profesní rozvoj zaměstnanců, tedy standard č. 10 „Profesní rozvoj zaměstnanců“, kterému bude věnován prostor v jedné z dalších kapitol.

2 PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

V této kapitole se budeme blíže věnovat profesi „pracovník v sociálních službách“, neboť právě on hraje klíčovou roli v této bakalářské práci. Osoba působící na této pozici má širokou škálu působnosti v organizaci poskytující sociální služby. To je jeden z důvodů proč Matoušek (2011, s. 48) považuje pracovníky v sociálních službách za velmi důležitou součást personálu v sociálních službách.

K tomuto povolání se vztahuje platná právní úprava, kterou je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dle tohoto zákona je pracovníkem v sociálních službách osoba, která vykonává přímou obslužnou péči o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb. Přičemž přímá obslužná péče zahrnuje podporu soběstačnosti klienta, pomoc při osobní hygieně a oblékání klienta, ale také vytváření či upevňování společenských kontaktů. Dále zákon uvádí, že pracovník v sociálních službách může vykonávat základní výchovnou nepedagogickou činnost, jejíž náplní je rozvíjení či upevňování základních hygienických, společenských, ale i pracovních návyků, a zároveň i provádění volnočasových aktivit zaměřených na rozvoj osobnosti klienta. Jedna z dalších možností je i pečovatelská činnost v domácnosti osoby, může se jednat o přímý kontakt s klienty s fyzickými a psychickými obtížemi, ale i práce spojené s komplexní péčí o domácnost klienta. Dále může pracovník v sociálních službách vykonávat několik činností pod dohledem sociálního pracovníka, může se jednat o činnosti při základním sociálním poradenství, při poskytování pomoci při uplatňování práv, ale i depistážní činnost (ČESKO, 2006). Pokud pracovník v sociálních službách působí v pobytovém sociálním zařízení, tak se jej týkají především činnosti spojené s přímou obslužnou péčí (Malíková, 2011, s. 93).

Důležitým poznatkem je, že přímá obslužná péče nemá v žádném případě zdravotnický charakter (MPSV, 2005). A podobně i Čámský, Sembdner a Krutilová (2011, s. 28) ve své publikaci zdůrazňují, že u pracovníků v sociálních službách vykonávajících přímou obslužnou péči zásadně není apelováno na systém převzatý z lůžkových zdravotnických zařízení. Přímá obslužná péče spočívá ve snaze o další rozvoj osobnosti klienta akceptováním jeho práv a vedením k odpovědnosti za svou osobu.

Další legislativou, kde lze nalézt vymezení působnosti pracovníka v sociálních službách, je též vládní nařízení č. 564/2006 Sb., respektive Katalog prací (Čámský, Sembdner a Krutilová, 2011, s. 29). Zde je pracovní náplň pro tuto profesi rozdělena do několika platových

tříd. Toto dělení se odvíjí od složitosti, odpovědnosti a namáhavosti prací. Profese pracovník v sociálních službách se zde pohybuje od 3. do 9. platové třídy.

2.1 Předpoklady pro výkon profese pracovník v sociálních službách

Předpoklady pro výkon činností v sociálních službách opět upravuje zákon o sociálních službách, zabývá se jimi také již zmiňovaná prováděcí vyhláška. Obecně platí, že podmínkou výkonu činnosti pracovníka v sociálních službách je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost (Čámský, Sembdner a Krutilová, 2011, s. 28).

Dále Čámský, Sembdner a Krutilová (2011, s. 28) v souvislosti s odbornou způsobilostí uvádí, že příslušná nutná úroveň vzdělání je stanovena zákonem podle toho, o jakého pracovníka se jedná. Matoušek (2011, s. 48) dodává, v návaznosti na odbornou způsobilost pracovníka v sociálních službách, že se vždy musí jednat minimálně o absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu. To znamená, že nemůže nastat situace, kdy o osobu upoutanou na lůžko pečuje osoba, která k dané činnosti není připravena.

Kvalifikační požadavky můžeme přesněji definovat následovně jako:

- „základní nebo střední vzdělání a absolvování akreditovaného specializačního kurzu v minimálním rozsahu 150 hodin;
- střední všeobecné nebo střední odborné vzdělání a absolvování akreditovaného specializačního kurzu v minimálním rozsahu 200 hodin;
- základní vzdělání, střední vzdělání, střední odborné vzdělání nebo vyšší odborné vzdělání“ (Malíková, 2011, s. 92).

V souhrnu se tedy musí jednat o osobu se základním či středním vzděláním, která minimálně absolvovala akreditovaný kvalifikační kurz a dále je této osobě uložena též povinnost dalšího vzdělávání, v rozsahu 24 hodin za kalendářní rok.

Noví pracovníci mají stanovenou lhůtu k doplnění si nutné odborné způsobilosti do 18 měsíců, a to ode dne nástupu do zaměstnání. Než dojde ke splnění dané podmínky, je činnost pracovníka vykonávána pod dohledem odborně způsobilé osoby (Čámský, Sembdner a Krutilová, 2011, s. 28).

Povolání pracovník v sociálních službách je považováno za pomáhající profesi. A právě Matoušek (2013, s. 50-51) se v jedné ze svých publikací věnuje obecným předpokladům a dovednostem pracovníka v pomáhající profesi, které bychom mohli vztáhnout na pracovníka v sociálních službách. Dle něj je nezbytné, aby takový pracovník disponoval řadou předpokladů a dovedností. Jako jednu z prvních uvádí „zdatnost a inteligenci“. Zdatnost zde vysvětluje v souvislosti s fyzickou kondicí. Člověk, který pomáhá druhým, by měl dbát na správnou stravu a cvičení, neboť pomáhat druhým je velmi náročná a vysilující práce. Co se týče inteligence, tak je apelováno na dobrou inteligenci, tedy předpokládá se touha rozšiřovat své znalosti, učení se novým teoriím a technikám, studium odborné literatury. Neméně důležitá je také emoční a sociální inteligence. Jako jeden z dalších předpokladů zmiňuje „přitažlivost“. Tu můžeme chápat ve smyslu fyzického vzhledu, ale i oblékání, odborných znalostí pracovníka či jaké pověsti se v zařízení těší. „Důvěryhodnost“ se odvíjí od toho, jak klient vnímá pracovníka. K vyšší důvěryhodnosti přispívají do značné míry některé složky, jsou to zejména: diskrétnost, spolehlivost, využívání moci, porozumění. Jako poslední bod uvádí „komunikační dovednost“, kterou označil jako základní prostředek k navázání vztahu s klientem. Pracovník se projevuje tím, co dělá a co říká. V souvislosti s komunikační dovedností zmiňuje empatii, naslouchání, fyzickou přítomnost a analýzu klientových potřeb (Matoušek, 2013, s. 50-51).

2.2 Odborné kompetence pracovníka v sociálních službách

Osoba působící na pozici pracovník v sociálních službách by měla disponovat určitými kompetencemi, z toho důvodu je tato podkapitola věnována odborným kompetencím, kromě základního vymezení kompetencí je zde možné se dočíst o konkrétních kompetencích, které jsou klíčové pro pracovníka v sociálních službách.

Samotný pojem kompetence má původ v latinském slově „compare“, můžeme jej přeložit jako schopen něčeho, stačit k něčemu, proto je často spojován s přídavnými jmény jako způsobilý či schopný (Truhlářová, 2013, s. 516). A přesto, že je pojem kompetence často skloňovaným výrazem, je možné si jej vyložit různými způsoby, neboť v různých vědních disciplínách je definován odlišně.

Podobně se vyjadřuje k dané problematice i Beneš (2014, s. 19-20), který říká, že klasifikace kompetencí není úplně jednotná, avšak určitou shodu můžeme nalézt v dělení kompetencí, ty jsou specifikovány jako odborné, metodické a sociální. Pod odbornými kompetencemi si

můžeme představit stupně vzdělání (všeobecné, odborné či další odborné vzdělání) nebo obecné odborné kompetence, což může zahrnovat například práci na počítači či jazykové znalosti, ale i kompetence, které jsme získali při výkonu pracovní činnosti a jako poslední to mohou být specifické znalosti a pracovní techniky. Oproti tomu sociální kompetence ovlivňují sociální interakci, koordinaci, zvládání konfliktů. Pod metodickými kompetencemi se skrývá například schopnost vyhledat a analyzovat informace, schopnost řešení problémů, schopnost úsudku (Beneš, 2014, s. 19-20).

Na kompetence v souvislosti se sociální prací se zaměřuje Havrdová. Dle ní vymezení kompetencí v praxi přispívá k pochopení a prohloubení významu či obsahu profesionální role pracovníka (Havrdová, 1999, s. 41).

Praktické kompetence v kontextu sociální práce je možno formulovat jako souhrn toho, jakým způsobem pracovník jedná a nakládá při práci s klientem či jak uplatňuje profesní kompetence v různých situacích (Truhlářová, 2013, s. 517).

Havrdová (1999, s. 45) vyděluje šest výše zmíněných praktických kompetencí, hovoří o nich jako o různých aspektech či projevech profesionální kompetence. Jejich vymezení je následovné: schopnost účinně komunikovat, tedy rozvíjet komunikaci, a to jak s jednotlivci, tak i se skupinami a rodinami; schopnost orientovat se v potřebách a možnostech klienta a plánovat postupy společné spolupráce; schopnost rozvíjet soběstačnost a sebeúctu klientů, s tím souvisí umění rozpoznat silné stránky a rozsah možností klienta; mít znalosti a přehled o metodách a systému služeb a následovně je umět uplatnit ve prospěch klienta; pomáhat rozvíjet práci organizace; snažit se o kvalifikační růst (Havrdová, 1999, s. 45-46).

Například v publikaci Malíkové můžeme nalézt obecnou charakteristiku práce pracovníka v sociálních službách, a i takový přehled činností a nároků pro danou profesi nám do jisté míry může pomoci vytvořit si představu o nutných kompetencích. Dle Malíkové (2011, s. 94-95) by měl pracovník v sociálních službách: disponovat všeobecnými znalostmi; mít vědomostmi z oblasti psychologie a komunikace a následně je umět aplikovat v praxi; mít informace o sociálních službách; ovládat základy ošetrovatelství; dbát na práva klientů a dodržovat etické zásady; umět používat metody sloužící k aktivizaci klienta; chovat se profesionálně a svou práci vykonávat s důstojností; účastnit se celoživotního vzdělávání, průběžně absolvovat vzdělávací akce a semináře.

2.3 Rizika spojená s profesí pracovník v sociálních službách

Jak již bylo v předchozí podkapitole avizováno, jsou na pracovníky v sociálních službách, ale i na pomáhající profese všeobecně, kladeny vysoké nároky a požadavky. Tato skutečnost v kombinaci s dalšími faktory (okolními faktory, osobnostními předpoklady) může velmi ohrozit kvalitu a kvantitu odvedené práce pracovníkem, ale především i jeho zdraví. Matoušek (2013, s. 50) v souvislosti s touto problematikou také tvrdí, že pracovníkům pomáhající profese hrozí ve vyšší míře určitá rizika, dle něj za jeden z nejzávažnějších můžeme považovat syndrom vyhoření.

Vyšší emocionální zátěž můžeme zaznamenat u pracovníků pracujících především s klienty, kteří jim poskytují minimální odezvu, tedy lidé s autismem či s mentálním postižením, velmi náročná práce může být také s klienty, jejichž chování je z hlediska morálky neúnosné (pachatelé trestných činů) nebo se může jednat o osoby, které jsou v zařízení nedobrovolně či jsou agresivní. V případě nezvládnutí pracovního stresu může dojít k vyhoření (Matoušek, 2008, s. 140).

Z již zmíněných osobnostních předpokladů z hlediska syndromu vyhoření můžeme za nevýhodné považovat přecitlivělost, workoholismus, perfekcionismus či pedantství, neschopnost říkat „ne“, ale i nadměrný optimismus a s ním spojené počáteční nadšení. Ovlivnit nás však mohou i okolní faktory jako osamělost, rodinné problémy, neshody s kolegy či vedoucím. Spojení jmenovaných faktorů se zvýšeným stresem a zátěží může vygradovat v syndrom vyhoření (Peterková, ©2008-2017).

Samotný syndrom vyhoření se projevuje nezaujatým vztahem k situaci klienta, pracovník pracuje bez energie, vyhýbává se a omezuje kontakt s klientem, ale i s kolegy. Je kladen přílišný důraz na disciplínu a pracovní postupy nebo se naopak může projevit pracovní neschopností (Gulová, 2011, s. 41). Je to stav psychického nebo i celkového vyčerpání provázený pocitem beznaděje. Ve Slovníku sociální práce se můžeme dočíst, že riziko vyhoření je menší u lidí s dobrým sociálním a rodinným zázemím, spokojených se svým životem, schopných asertivního jednání a schopností organizovat si svůj čas (Kebza, Šolcová In Matoušek, 2008, s. 246).

Náprava, a zvláště pak prevence proti syndromu vyhoření spočívá v kvalitní přípravě na profesi a dlouhodobé praxi. Napomocť může i jasné definování poslání organizace a náplně práce pracovníka. Opomenout bychom neměli ani schopnost oddělit práci od osobního života. Zároveň by se daná organizace měla ze své strany snažit vytvořit podmínky eliminující

stres a s tím spojené omezování počtu případů spadajících na jednoho pracovníka a realizování supervize, dále i poskytování prostoru pro osobní rozvoj a podporování dalšího vzdělávání svých zaměstnanců (Gulová, 2011, s. 41).

3 VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Obsah následující kapitoly vystihuje latinské přísloví „*Nulla aetas ad discendum sera*“, tedy „*Na učení není nikdo starý*“ (Palán, 2002, s. 239).

Samotný pojem vzdělávání, který prolíná celý předmět našeho zájmu, můžeme chápat jako proces získávání znalostí, dovedností a rozvoje schopností (Beneš, 2014, s. 16). Tuto definici můžeme doplnit o poznatek Plamínka (2010, s. 32), který hovoří o vzdělávání jako o záměrném a organizovaném učení. Obdobnou formulaci se můžeme dočíst i v publikaci Mužíka (2010, s. 24), kdy vzdělávání vnímá též jako proces, v němž si člověk pomocí vyučování osvojuje poznatky a činnosti, které pomocí vnitřního zpracování (tedy učení) přemění ve vědomosti, dovednosti a návyky. Beneš (2014, s. 16) dodává, že se z velké části jedná o didaktickou záležitost a odvíjí se od správné výuky.

Dle Mužíka (2012, s. 4) bylo pojetí celého vzdělávání zásadně ovlivněno celoživotním vzděláváním. Tradiční školský systém začal být pojímán jako pouhá základna pro vzdělávání a začala se prosazovat myšlenka, že v soudobé společnosti by člověku měla být poskytnuta možnost vzdělávat se v jakémkoli věku života, uskutečňovat různorodé přechody mezi vzděláváním, ale i učením a zaměstnáním. Ve Výkladovém slovníku Palána (2002, s. 28-29) se můžeme dočíst, že před rokem 1996 bylo dané sousloví dáváno do spojitostí spíše s pojmem „vzdělávání“, ten byl později nahrazen pojmem „učení“. Celoživotní učení je někdy také nazýváno jako rekurentní vzdělávání, kontinuální či permanentní vzdělávání. Dále dle Palána celoživotní učení představuje cestu k získání kvalifikace a kompetence kdykoli v průběhu našeho života, a to různými způsoby. Zároveň člověku umožňuje vzdělávat se a rozvíjet se v jakémkoliv věku až do maxima osobnostních dispozic ve shodě s vlastními zájmy, úkoly a potřebami (Palán, 2002, s. 28-29).

Pokud bychom se zaměřili na historii daného pojmu, dopátrali bychom se až k samotnému J. A. Komenskému, který si celoživotní učení vykládal velmi obdobně, jako je tomu dnes a jeho formulace byla také velmi nadčasová (Palán, 2002, s. 29). Moderní pojetí celoživotního vzdělávání je datováno na počátek 20. století a za zakladatele jsou považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee (Veteška, 2010, s. 9). Úvahy o celoživotním vzdělávání se staly znovu aktuální v období 90. let minulého století, v této době se zrodilo několik koncepcí celoživotního učení (Palán, 2002, s. 29).

Koncept celoživotního učení lze nalézt v dokumentu „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (znám také jako „Bílá kniha“), tento dokument můžeme pojímat jako

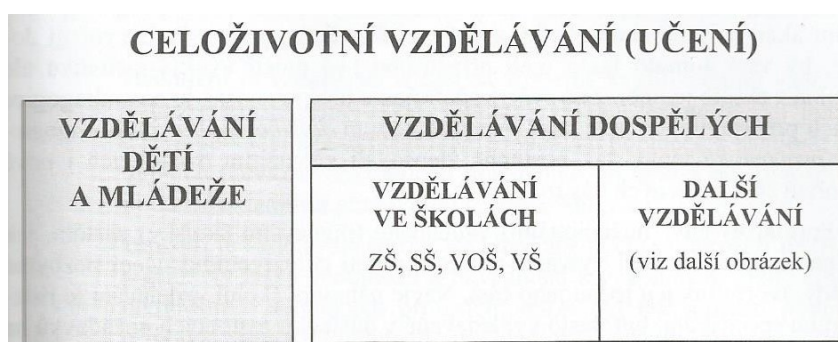
jakýsi rámec, na jehož základě se dále vytvářejí střednědobé a dlouhodobé cíle vzdělávací politiky. Dalším významným materiálem zaměřeným na danou problematiku je „Strategie celoživotního učení ČR“. Tento dokument je vytvořen v návaznosti na „Strategii rozvoje lidských zdrojů“ a je rozdělen do dvou částí, v nichž se zaměřuje například na rozbor stávajícího stavu celoživotního učení, ale i na představy, strategie pro celoživotní učení a jeho podporu (Palán, Langer, 2008, s. 104).

Součástí celoživotního učení je také formální vzdělávání, neformální vzdělávání dospělých a informální vzdělávání (Palán, 2002, s. 30). Mužík (2010, s. 24-25) chápe formální vzdělávání jako vzdělávání ve vztahu se soustavou škol, dále rozlišuje neformální vzdělávání, které se děje především v institucích pro dospělé a informální vzdělávání pro něj představuje samoučení neboli sebevzdělávání.

Zároveň bychom měli mít na paměti, že celoživotní učení se v žádném případě nerovná vzdělávání dospělých a že nelze tyto dva pojmy ztotožňovat, ačkoli vzdělávání dospělých je jednou z nedílných součástí celoživotního učení (Palán, 2002, s. 29).

Vzdělávání dospělých lze charakterizovat jako další vzdělávání zaměřené na osoby v produktivním a postproduktivním věku, nemusí se však jednat jen o profesní vzdělávání, ale můžeme jej pojímat ve smyslu společenské či politické funkce (Mužík, 2010, s. 25-26). Jehož vznik zapříčinily historické a společenské změny, které nastaly v moderní společnosti. Ruku v ruce, jak plynula různá historická období a měnily se společenské podmínky, tak se i vyvíjely názory na vzdělávání dospělých (Beneš, 2014, s. 22).

Obr. 1: Grafické znázornění celoživotního vzdělávání (učení)



(Zdroj: Palán, Langer, 2008, s. 95)

Na výše uvedeném vyobrazení si můžeme povšimnout, že vzdělávání ve školách se uskutečňuje, jak u dětí a mládeže, tak i u dospělé populace. Jedná se o zcela běžný jev a danou

skutečnost můžeme potvrdit velkým množstvím zájemců o studium na vysoké škole v kombinované formě. Mluvíme tedy o tzv. náhradním školním vzdělávání či druhé vzdělávací šanci (Palán, Langer, 2008, s. 95).

S pojmem vzdělávání dospělých se pojí také termín vzděla(va)telnost dospělých, který můžeme chápat jako schopnost učení dospělých. Jedná se o míru předpokladů dospělé osoby začlenit se činně do vzdělávacího procesu. Na danou problematiku existují výzkumy, dle nichž se schopnost učit se s věkem nesnižuje, pouze se přetváří a mění. Vzdělavatelnost je u dospělého člověka ovlivňována několika skutečnostmi, jednou z nich může být vůle dané osoby, jeho uvědomělost, intelekt, ale i trvanlivost znalostí a rychlost jejich osvojení (Palán, 2002, s. 239).

Samotné vzdělávání v sociálních službách je ošetřeno zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. V němž jsou uvedené konkrétní kvalifikační požadavky na pracovníka v sociálních službách. Tyto požadavky jsou specifikovány v již předěšlé podkapitole věnované předpokladům pro výkon povolání pracovník v sociálních službách. Ve zmiňované legislativě je pracovníkům v sociálních službách též uložena povinnost dalšího vzdělávání. Problematika dalšího vzdělávání je často diskutovaným tématem, proto je na ní zaměřena následující podkapitola.

3.1 Další vzdělávání v sociálních službách

Další vzdělávání bývá často nesprávně užíváno jako synonymum vzdělávání dospělých. Palán (2002, s. 36) jej definuje jako vzdělávací proces umožňující vzdělávání již po dosažení určitého školského vzdělávacího stupně. Můžeme to upřesnit slovy Vetešky (2010, s. 19), že se jedná o vzdělávání člověka po jeho prvním vstupu na trh práce. Je možné jej rozlišit na profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání.

Pokud mluvíme o profesním vzdělávání, tak se jedná v podstatě o přípravu na povolání, která se děje formou přípravy ve škole (tedy odborné vzdělávání a příprava) a i všemi formami vzdělávání dospělých, které jsou svým obsahem spojené s výkonem určitého povolání (Palán, 2002, s. 173). Nedílnou součástí profesního vzdělávání je také další profesní vzdělávání, tím dle Palána (2002, s. 36) můžeme rozumět veškeré formy profesního a odborného vzdělávání během života, kdy je člověk pracovně aktivní a kdy již absolvoval odborné vzdělávání a přípravu na povolání ve školském systému.

Následující vyobrazení znázorňující strukturu dalšího vzdělávání může sloužit k lepšímu pochopení zmíněných termínů.

Obr. 2: Grafické znázornění dalšího vzdělávání

| DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ | | |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|
| (DALŠÍ) PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ | OBČANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ |
| KVALIFIKAČNÍ | | |
| REKVALIFIKAČNÍ | | |
| NORMATIVNÍ | | |

(Zdroj: Palán, Langer, 2008, s. 95)

Legislativou, v níž nalezneme částečně upravené další vzdělávání všeobecně, je zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Cílem tohoto zákona je dát možnost komukoli prokázat své nabyté odborné znalosti a dovednosti pro vykovávání určité pracovní činnosti uplatnitelné na trhu práce, absolvovat zkoušku a obdržet osvědčení o své odborné způsobilosti (Bezděková, ©2008).

Fibichová (2016, s. 59) se ve své publikaci vyjadřuje přímo k dalšímu vzdělávání v sociálních službách. Dle ní je v současnosti hlavním úkolem najít cestu k napravení nynějších nedostatků v dalším vzdělávání a soustředit se jak na jeho jednotlivé andragogické části, tak i jejich interní soulad. Tím dospějeme k eliminaci roztržitosti stanovených cílů. Dle ní jde totiž o jediné, tedy o přeměnu pracovního chování vzdělávaných pracovníků a jejich vystupování v mezilidských vztazích. Dále jako paralelní úkol definuje stálé podporování lektorů v jejich proškolení a v lektorské metodice.

Ministerstvo práce a sociálních věcí v poslední době svou pozornost zaměřuje na opatření vztahující se ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pracovníků v sociálních službách, avšak stále není znám rozbor jeho stávající situace. Nicméně všeobecně přijímaným závěrem je skutečnost, že účinek dalšího vzdělávání není přiměřený stanoveným cílům, ale ani financím poskytnutých na realizaci školení. Z dostupných dokumentů bylo pracovníky působících ve vzdělávacích zařízeních zjištěno, že klíčovým nástrojem pro zlepšení stávající situace by měl být poupravený systém přidělování akreditací vzdělávacích programů (Fibichová, 2016, s. 61). Samotným vzdělávacím programům je věnována jedna z dalších podkapitol.

3.2 Formy dalšího vzdělávání v sociálních službách

Vzdělávání všeobecně se vždy uskutečňuje v nějaké formě, tedy i vzdělávání dospělých. Měli bychom mít na paměti, že formy a metody vzdělávání prošly určitým vývojem a stále se určitým způsobem vyvíjejí a přetvářejí (Palán, Langer, 2008, s. 150).

Didaktickou formu můžeme chápat jako rámec organizující výuku, toto označení zahrnuje různorodé způsoby řízení a regulování vzdělávacího procesu (Mužík, 2010, s. 83).

Didaktické formy lze rozlišit dle mnoha hledisek. Palán (In Mužík, 2010, s. 83) je dělí následovně:

- dle časového hlediska;
- podle prostředí, v němž se uskutečňuje vyučování;
- dle uspořádání školených osob (rozlišuje tedy zda se jedná o individuální výuku či skupinovou apod.);
- zaměřuje se na systémy, v nichž se realizuje vzdělávání na živé (vzdělavatel) a neživé (didaktické pomůcky);
- nedílnou součástí je také zaměření akce (rekvalifikační či specializační kurzy).

Mužík (2010, s. 84) ve spojitosti s formami vzdělávání dospělých hovoří o relativním ustálení jejich dělení na čtyři základní formy, rozlišuje tedy přímou výuku, distanční (korespondenčním) vzdělávání, kombinované studium a sebevzdělávání.

Jedny z nejvyužívanějších forem vzdělávání v rámci sociálních služeb jsou semináře, workshopy, výcviky, stáže a školení. V souvislosti s legislativou a systémem přidělování akreditace ministerstvem práce a sociálních věcí můžeme za nejčastější formu vzdělávání považovat semináře (Valouchová, 2015, s. 57).

Semináře se liší svou délkou trvání, mohou být realizovány prostřednictvím seminářů či kurzů a jsou poskytovány ve dvou formách:

- na klíč, zde jsou součástí vzdělávání všichni pracovníci a lektor je přítomen v organizaci;
- volnou nabídkou rozličných témat pro individuální zájemce, v případě této formy se nemusí účastnit celý tým pracovníků (Valouchová, 2015, s. 57).

Obě formy seminářů ovlivňuje ve velké míře výběr školitele, od něj se odvíjí kvalita semináře. V hodnocení seminářů je velmi často zahrnuta osobnost vzdělavatele, jeho znalosti

a také komunikativnost se školenými pracovníky. Velmi kladně jsou hodnoceny dvojice lektorů, kteří pracují se vzájemnou dynamikou interakcí mezi sebou. Nejlepší kombinace vzdělavatelů je žena a muž s rovnocennými odbornými znalostmi ale různými zkušenostmi. Tato varianta je ale často omezena financemi, neboť s sebou nese vyšší náklady na finanční ohodnocení lektorů. Dalším významným aspektem pro dané formy seminářů je jejich délka trvání, v hodnocení se účastníci často shodují, že by ocenili semináře s vícedenním rozsahem. Motivace účastníků je jedním z dalších prvků, které významně ovlivňují přínos semináře, ve velké míře se na daném faktu může podílet příslušná organizace prostřednictvím plánování kariéry (Valouchová, 2015, s. 57-58).

Jedním z dalších nástrojů dalšího vzdělávání jsou stáže. Pozitiva této formy vzdělávání spočívají především v prolínání informací získaných v průběhu seminářů s jejich praktickou aplikací. Podnětem pro provázání informací získaných během vzdělávání v učebně s praktickým uchopením těchto poznatků prostřednictvím stáží byly ve velké míře výsledky vyplývající z hodnocení vzdělávacích kurzů. Školení pracovníci často zmiňovali důležitost propojení poznatků s praktickým využitím. Cíl stáží tedy tkví ve snaze poskytnout účastníkům vzdělávání možnost setkat se s dobrou praxí, která je může určitým způsobem inspirovat (Valouchová, 2015, s. 60-61).

3.3 Profesionální rozvoj pracovníků v sociálních službách

Jak již bylo zmíněno, další vzdělávání pracovníků v sociálních službách je odborné vzdělávání a ze zákona také povinné, z toho důvodu se jejich profesní role, která je určena zákonem o sociálních službách, prolíná se Standardy kvality sociálních služeb (Fibichová, 2016, s. 12). V metodické příručce od Fibichové (2016, s. 12) se můžeme dočíst, že Standardy sociálních služeb se zaměřují na postupy směřující k dobrým pracovním výkonům a sama Fibichová je považuje za důležitou a kvalitní oporu učiva pro další vzdělávání pracovníků v sociálních službách.

Jedna z částí Standardů kvality sociálních služeb je věnována profesnímu rozvoji zaměstnanců. Bednář (2011, s. 71) uvádí, že existuje široká škála důvodů, proč bychom se měli zabývat rozvojem zaměstnanců, jedněmi z nich mohou být například nové nároky na výkon práce, nové pracovní metody a postupy, důraz na kvalitu, schopnost ustát organizační změny apod.

Personální rozvoj pracovníků ovlivňuje řada faktorů, jedním z nich je konkurenceschopnost na trhu práce, přizpůsobení se změnám (inovace a nové požadavky na organizace, růst nároků pracovníků) a spokojenost pracovníků a jejich výkon (Bednář, 2011, s. 71).

V manuálu zabývající se efektivitou dalšího vzdělávání v českých sociálních službách je uvedeno, že dle nedávno realizovaných výzkumů můžeme tvorbu rozvojových plánů považovat za jednu ze standardních aktivit, která navazuje na proces hodnocení. Další profesní rozvoj si ve většině případů plánují pracovníci ve spolupráci se svým nadřízeným, u pracovníků v sociálních službách se na zpracovávání podílejí koordinátoři pro pracovníky v sociálních službách. Obsahem plánů jsou činnosti, které směřují a přispívají k profesnímu ale i osobnostnímu stoupání pracovníků. Z výzkumu dále vyplynulo, že další vzdělávání se velmi často odvíjí od vlastních požadavků pracovníků, ale i od současné nabídky vzdělávacích akcí nebo finanční situace organizace. Ve velmi omezeném množství se mezi odpověďmi získaných z šetření vyskytovala vazba vzdělávání na potřeby organizace a klientů (Palaščíková, 2015, s. 30).

Výsledky výše uvedeného výzkumu se v některých bodech shodují se slovy Bednáře. Bednář (2011, s. 79) ve své publikaci v souvislosti s profesním rozvojem zaměstnanců uvádí několik následujících nejčastějších nedostatků a chyb z praxe:

- hodnocení pracovníků probíhá neformálně, neobsahuje plnění profesních cílů;
- program dalšího vzdělávání je příliš obecný;
- další vzdělávání je plánováno na základě aktuální nabídky, a ne podle potřeb pracovníků ve vztahu k práci s uživateli služby;
- pracovníci se účastní školení z povinnosti vyplývající ze zákona;
- supervize se realizuje jen kvůli splnění kritéria standardů kvality, a ne z důvodu její potřeby.

3.4 Vzdělávací programy

O udělení akreditace vzdělávacích programů zaměřených na zajištění vzdělávacích kurzů a kvalifikačních kurzů, dalšího vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách rozhoduje ministerstvo práce a sociálních věcí. Přidělením akreditace vzdělávacích programů a vzdělávacích zařízení je garantována jejich kvalita (ČESKO, 2006). Legislativním ukotvením vztahující se k udělování akreditací je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Fibichová (2016, s. 61) chápe vzdělávací program jako projekt, jehož součástí jsou jasně vymezená východiska a části vyučování, formulovaný vyučovací proces a požadovaný vyučovací výsledek. Podrobně zpracovaná východiska jsou hlavně v žádosti o akreditaci vzdělávacích programů. Současně by k nim měl žadatel také doložit doklady jako učební text, formulář evaluačního dotazníku. Pokud jde o vyučovací efekt, ten je v žádosti o akreditaci opatřen profilem daného absolventa a již zmiňovaným formulářem evaluačního dotazníku. Avšak co zde schází, je vyučovací proces.

Fibichová (2016, s. 62) zdůrazňuje, že je velmi důležité dopracovat chybějící část vyučovacího procesu v akreditačním řízení, neboť kvalita vyučovacího procesu rozhoduje o vyučovacím výsledku a kvalitě kurzu. Důsledkem jeho absence dochází k tomu, že soustava vzdělávacího programu nepředstavuje živou vyučovací akci, jak je definována v metodice výuky, avšak pouze soubor logických slov.

Interaktivní přehled vzdělávacích programů v rámci celoživotního učení v sociální oblasti je k nalezení na internetových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky. Cílem je vytvořit databázi, která bude obsahovat co největší počet činností zaměřených na celoživotní učení v sociální oblasti. Zároveň by měla poskytnout veřejnosti přehled o vzdělávacích institucích a vzdělávacích programech pro pracovníky v sociálních službách ale i sociální pracovníky (MPSV, 2016b).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola a její následující podkapitoly pojednávají o metodologii výzkumného šetření dané práce. Je zde vymezen výzkumný problém a na základě něj i další skutečnosti s tím související.

Celá teoretická část pojednává o dalším odborném vzdělávání v rámci sociálních služeb, zaměřeného především na pracovníky v sociálních službách. Jak již bylo řečeno vzdělávání samo o sobě je velmi důležitou složkou sociálních služeb, proto je důležité neustále dohlížet na to, zda se ubírá správným směrem. V souvislosti s tím vyvstává myšlenka na téma účelnosti dalšího odborného vzdělávání, tedy to, jak pracovníci v sociálních službách vnímají a hodnotí účelnost dalšího odborného vzdělávání. Proto výzkumným problémem, na který se v dané práci zaměříme, je „účelnost dalšího vzdělávání z pohledu pracovníků v sociálních službách ve vybraných zařízeních“. V dalších podkapitolách jsou podrobněji vymezeny další složky výzkumného šetření a následný postup.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Ze zmíněného výzkumného problému je zřejmé, že hlavním cílem této práce je: „zjistit hodnocení účelnosti dalšího vzdělávání v organizacích pohledem pracovníků v sociálních službách“. S tím souvisí i dílčí výzkumné cíle, na které jsme se při výzkumném šetření zaměřili. Jejich znění je následovné:

- Určit míru využití znalostí dalšího vzdělávání v praxi z pohledu pracovníků v sociálních službách.
- Stanovit míru kvality nabízených vzdělávacích programů z pohledu pracovníků v sociálních službách.
- Určit nejčastěji využívané formy dalšího vzdělávání v sociálních službách z pohledu pracovníků v sociálních službách.
- Zjistit nejefektivnější metody vzdělávání v sociálních službách z pohledu pracovníků v sociálních službách.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě zmíněných cílů vznikly i výzkumné otázky, kdy hlavní výzkumnou otázkou se ptáme na to, „**jak pracovníci v sociálních službách hodnotí účelnost dalšího vzdělávání**“

v organizacích“. Dále je důležité zmínit dílčí výzkumné otázky, které v podstatě řídily a dávaly směr sběru dat, otázky zní následovně:

- Jaká je míra využití znalostí dalšího vzdělávání v praxi z pohledu pracovníků v sociálních službách?
- Jaká je míra kvality nabízených vzdělávacích programů z pohledu pracovníků v sociálních službách?
- Jaké formy dalšího vzdělávání jsou nejčastěji využívány v sociálních službách z pohledu pracovníků v sociálních službách?
- Jaké metody vzdělávání v sociálních službách jsou nejefektivnější z pohledu pracovníků v sociálních službách?

4.3 Výběr výzkumného souboru

Co se týče výzkumného souboru, tak jsme se výše mohli dočíst, že respondenty jsou pracovníci v sociálních službách z vybraných zařízení. Vybranými zařízeními máme na mysli Centrum služeb pro seniory Kyjov, o. p. a Domov Horizont Kyjov, o. p. Tato zařízení společně se službami, které poskytují, jsou podrobněji popsány již v jedné z předchozích kapitol věnované zařízením sociálních služeb.

Výběr tohoto výzkumného souboru se realizoval metodou dostupného výběru. Důležité je však podotknout, že pro větší výzkumný soubor byla zvolená dvě zařízení, která společně působí v rámci jednoho areálu. Z těchto dvou zařízení bylo k výzkumnému šetření osloveno celkem 150 respondentů.

4.4 Rozhodnutí o technikách a metodách

Pro účely této práce byl zvolen kvantitativní přístup, neboť se jedná o poměr bohatý výzkumný soubor. Sběr dat byl realizován pomocí dotazníku, Chráska (2007, s. 163) hovoří o dotazníku jako o frekventované metodě sběru dat v pedagogickém výzkumu.

Dotazník obsahoval 23 položek, konkrétně 13 položek bylo uzavřených a dalších 8 položek bylo polouzavřených, ve všech případech se jednalo o polytomické položky. Zbylé dvě položky v dotazníku měly podobu numerické pětistupňové škály s bipolárním uspořádáním. Pro lepší představu je možné nahlédnout do přílohy číslo jedna této práce, kde je doložen vzor dotazníku.

Co se týče samotné realizace metody dotazování, tak dotazníky byly osobně rozdány v tištěné podobě mezi pracovníky ve zmiňovaných zařízeních, po předchozí domluvě s jejich nadřízeným. Následně byli pracovníci požádáni o vyplnění dotazníků, avšak záleželo zcela na jejich vlastním rozhodnutí, zda se výzkumného šetření zúčastní a dotazníky vyplní.

Jak již bylo zmíněno dotazníků bylo rozdáno 150 kusů, pro Centrum služeb pro seniory připadlo celkem 50 dotazníků a pro Domov Horizont 100 dotazníků. Po sesbírání dotazníků činila jejich návratnost 80%. Dále pak po jejich následném přetřídění a analýze bylo vyhodnoceno, že pro další využití připadá v úvahu celkem 109 platně vyplněných dotazníků.

5 ANALÝZA DAT

Jak uvádí ve své publikaci Chráska (2007, s. 39-40), tak v kvantitativních výzkumech často sbíráme větší množství číselných dat a pro jejich interpretaci je nezbytné, abychom je nejdříve určitým způsobem zpracovali. Tudíž obsahem této kapitoly je analýza dat, která jsme získali prostřednictvím výzkumného šetření metodou dotazování. Kvůli svému bohatému obsahu je analýza dat členěna do pěti podkapitol podle jejich návaznosti na dílčí výzkumné otázky.

Co se týče konkrétního postupu pro zpracování získaných údajů, tak jsme nejdříve data seřídili a vyjádřili jejich četnost. Dále jsme především u škálových položek určili míru ústřední tendence a následně jsme získaná data graficky znázornili.

5.1 Složení výzkumného souboru z hlediska délky praxe

Jedna z prvních položek v dotazníku měla identifikační charakter a jejím úkolem bylo analyzovat složení respondentů z hlediska délky jejich praxe v oblasti sociálních služeb. Respondenti byli požádáni, aby uvedli délku své praxe v oblasti sociálních služeb v rocích. Následně byly vytvořeny kategorie věkových skupin, do kterých byly rozčleněny.

Tab. č. 1: Složení respondentů z hlediska délky jejich působení v sociálních službách

| Délka praxe v oblasti sociálních službách | <u>0-5 let</u> | <u>6-10 let</u> | <u>11-20 let</u> | <u>21-30 let</u> | <u>31 a více let</u> |
|---|----------------|-----------------|------------------|------------------|----------------------|
| Zastoupení respondentů v kategoriích | 44% | 20% | 19% | 14% | 3% |

Výše uvedená tabulka vyjadřuje zastoupení respondentů v již zmiňovaných věkových kategoriích. Ukázalo se, že výzkumného šetření se účastnili převážně pracovníci s praxí nižší než pět let, tedy ze 109 respondentů bylo 44% respondentů s praxí nižší než pět let. Dále můžeme v tabulce vyzorovat, že 20% výzkumného souboru tvoří pracovníci v sociálních službách s praxí 6 až 10 let, 19% je složeno z osob působících v sociálních službách 11 až 20 let. Respondenti s opravdu dlouhodobou a bohatou praxí, tedy 21 až 30 let, prezentují 14% z celkového výzkumného souboru. Přestože osoby s praxí 31 let a více byly zastoupeny pouze ze 3%, můžeme ze zjištěných údajů vyvodit, že až 56% dotazovaných působí v oblasti

sociálních služeb poměr dlouhou dobu, a to minimálně 6 let. Takže se dá předpokládat, že absolvovali mnoho vzdělávacích akcí zaměřených na jejich další odborné vzdělávání a mají v tomto směru bohaté zkušenosti, což můžeme považovat za velmi pozitivní zjištění pro účely této práce.

5.2 Určení míry využití znalostí dalšího vzdělávání v praxi

Další položkou v dotazníku jsme již směřovali k dalšímu vzdělávání a pomocí ní jsme se snažili zjistit, jaký postoj zaujímají respondenti vůči povinnému dalšímu vzdělávání. Tato položka měla následovné znění: „Povinné další vzdělávání vnímáte jako?“. Na tuto položku měli dotazovaní možnost výběru odpovědí, možnosti odpovědi společně s jejich vyhodnocením jsou uvedeny v tabulce.

Tab. č. 2: Přehled vnímání dalšího povinného vzdělávání z pohledu pracovníků v sociálních službách

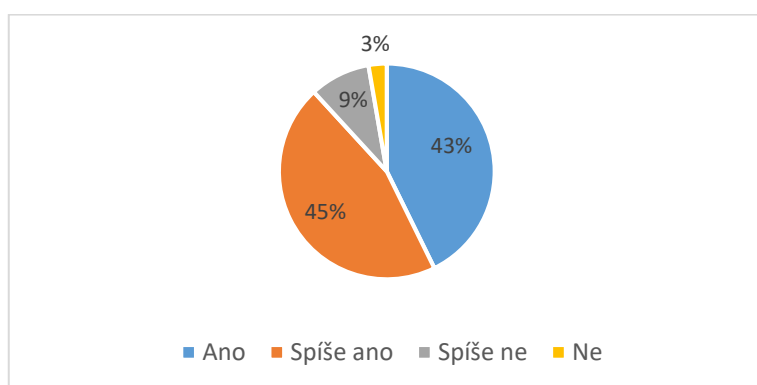
| | <u>Absolutní četnost</u> | <u>Relativní četnost</u> | <u>Převod relativní četnosti na %</u> |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Možnost kvalifikačního růstu a získání nových znalostí | 60 | 0,504 | 50,4% |
| Významné pro osobní rozvoj a důležité pro rozvoj organizace | 39 | 0,327 | 32,7% |
| Zbytečnost a ztráta času | 1 | 0,008 | 8% |
| Povinnost stanovenou zákonem, kterou si musím splnit | 19 | 0,159 | 15,9% |
| Celkem | 119 | 0,998 | 99,8% |

Pomocí čárkovací metody byla zjištěna absolutní četnost odpovědí dotazovaných osob. Po následném převedení relativní četnosti na procenta můžeme z tabulky přehledně vyčíst, že 50,4%, tedy více jak polovina dotazovaných, vnímá další vzdělávání jako „možnost kvalifikačního růstu a získání nových znalostí“. Druhé největší procentuální zastoupení (32,7%) tvoří skupina respondentů, kteří vnímají další vzdělávání jako „významné pro osobní rozvoj a zároveň důležité pro rozvoj organizace“. Velmi potěšující zjištění je, že na další vzdělávání jako na „povinnost stanovenou zákonem“ nahlíží jen 15,9% zúčastněných osob a pouze pro 8% respondentů další vzdělávání znamená „zbytečnost a ztrátu času“.

Pátá položka v dotazníku společně s dalšími následujícími položkami směřovala již ke zjištění, co největšího množství informací k zodpovězení první dílčí výzkumné otázky „Jaká je míra využití znalostí dalšího vzdělávání v praxi z pohledu pracovníků v sociálních službách?“.

Konkrétně jsme se pátou položkou v dotazníku respondentů ptali, zda si myslí, že je pro ně další vzdělávání v oblasti sociálních služeb přínosné v souvislosti s délkou jejich praxe. Zjištěné skutečnosti znázorňuje níže uvedený graf.

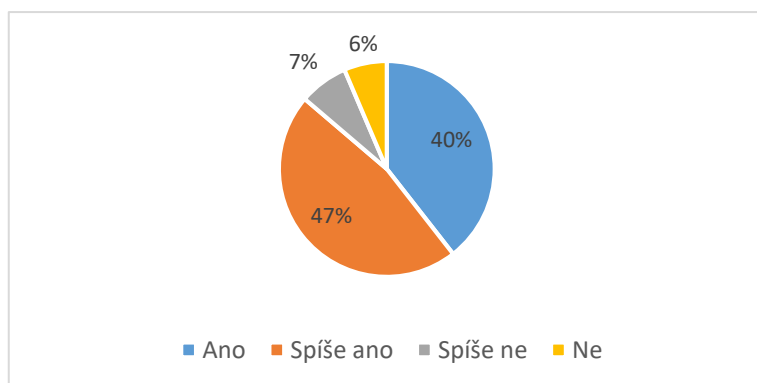
Graf č. 1: Vnímání přínosnosti dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou praxe



Velmi pozitivním zjištěním je, že z nabízených odpovědí na otázku, zda se jim jeví další vzdělávání jako přínosné s délkou jejich praxe, si velká většina respondentů vybrala kladné odpovědi. Odpověď „ano“ zvolilo 43% dotazovaných a odpověď „spíše ano“ označilo 45% respondentů. Pouze 9% respondentů se přiklonilo k negativnímu vnímání, neboť zvolili odpověď „spíše ne“ a zbylým 3% se další vzdělávání nejeví vůbec jako přínosné vzhledem k jejich délce praxe.

Šestá položka v dotazníku zní následovně: „Měl/a jste v předchozích letech možnost volby výběru dalšího vzdělávání dle toho, co skutečně potřebujete?“ Tímto jsme se snažili zjistit, zda se pracovníci v sociálních službách účastní dalšího vzdělávání opravdu na základě toho, co skutečně shledávají pro svou profesi potřebné.

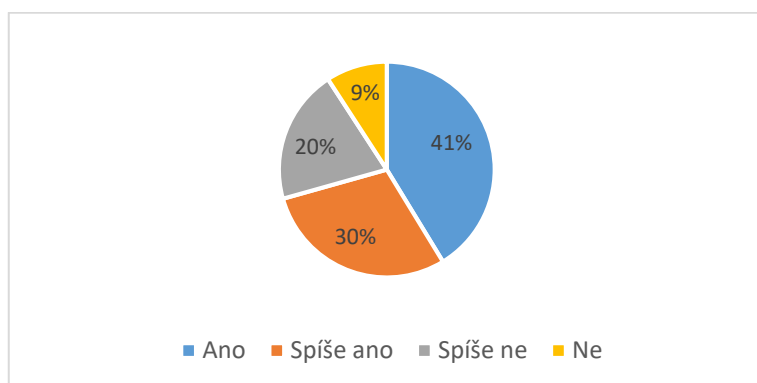
Graf č. 2: Možnost výběru dalšího vzdělávání dle skutečných potřebností



Respondenti se v tomto případě ve velké míře shodili na odpovědi „ano“, a to ve 41%. Toto zjištění si můžeme vyložit, jako skutečnost, že jim bylo v průběhu jejich působení v sociálních službách nabídnuta možnost zúčastnit se převážně vzdělávacích akcí, které oni osobně shledávají jako potřebné pro jejich další osobní a profesní rozvoj. Možnost odpovědi „spíše ano,“ využilo 30% dotazovaných, což opět značí, že se velká část dotazovaných v minulosti zúčastnila vzdělávacích akcích, které se jim samotným jeví jako potřebné. Dalších 20% respondentů se přiklonilo k možnosti odpovědi „spíše ne“ a vyjadřuje tak svůj názor, že si naopak nemyslí, že by v minulosti měli možnost výběru a zúčastnění se takových vzdělávacích akcí, které by jim nabídly skutečně to, co shledávají pro svou osobu jako potřebné. A pouze zbylých 9% z výzkumného souboru zastává názor, že v žádném případě neměli v minulých letech možnost volby výběru dalšího vzdělávání dle toho, co skutečně potřebují a toto tvrzení potvrdili označením odpovědi „ne“.

Položka číslo sedm se zaměřuje na zjištění faktu, zda se pracovníci v sociálních službách zúčastnili v minulosti vzdělávacích akcí, o kterých si myslí, že byly užitečné pro jejich praxi.

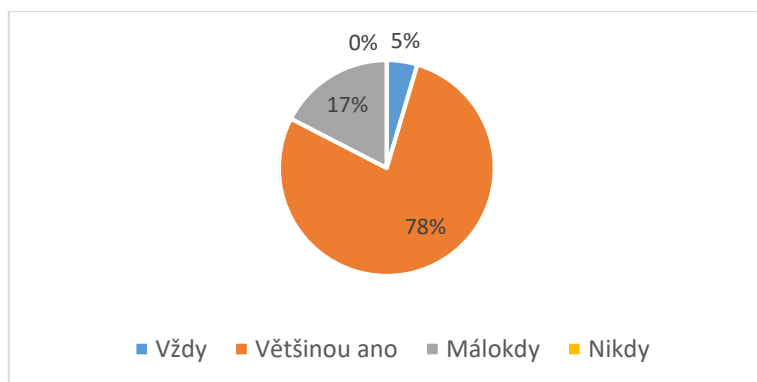
Graf č. 3: Názory na účast na vzdělávacích akcích v souvislosti s jejich užitečností v praxi



Výše uvedený graf nám vypovídá o tom, že 41% dotazovaných si myslí, že se v předchozích letech zúčastnili vzdělávacích akcí, které jsou užitečné pro jejich praxi, neboť využili odpovědi „ano“. Dalších 30% z výzkumného souboru zaujímá také kladný postoj vůči absolvovaným vzdělávacím akcím a jejich využitelnosti v praxi, proto označili odpověď „spíše ano“. Avšak dalších 20% respondentů tento názor nezastává a označili odpověď „spíše ne“ a 9% dotazovaných si je jistých, že se v předchozích letech nezúčastnili vzdělávacích akcí, které by shledaly pro svou praxi jako užitečné.

Další položkou v dotazníku jsme se respondentů ptali na to, zda uplatňují získané poznatky prostřednictvím dalšího vzdělávání v praxi. Přesné znění položky bylo následovné: „Uplatňujete poznatky, které jste získal/a prostřednictvím dalšího vzdělávání, v praxi?“.

Graf č. 4: Názory na uplatnění poznatků získaných dalším vzděláváním v praxi



Dle uvedeného grafu číslo šest bychom mohli říci, že se námi dotazovaní respondenti ve velké míře shodli. To znamená, že v 78% odpovídali prostřednictvím volby „většinou ano“. „Vždy“ své získané poznatky dokáže aplikovat v praxi pouze 5% dotazovaných. Dalších 17% své získané poznatky využije v praxi „málokdy“. Možnost odpovědi „nikdy“ nevyužil žádný respondent, což je velmi příjemné zjištění.

Dále jsme zjišťovali, které skutečnosti nejvíce ovlivňují výběr témat vzdělávacích akcí. Položka v dotazníku zněla takto: „Na základě, jakých skutečností si vybíráte téma vzdělávacích akcí?“. Četnost odpovědí a jejich procentuální vyjádření je znázorněno níže prostřednictvím tabulky.

Tab. č. 3: Skutečnosti ovlivňující výběr témat vzdělávacích akcí

| | <u>Absolutní četnost</u> | <u>Relativní četnost</u> | <u>Převod relativní četnosti na %</u> |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Dané téma mě zajímá, chci si prohloubit znalosti | 33 | 0,266 | 26,6% |
| Mám zájem dozvědět se něco nového, proto volím neznámá témata | 39 | 0,314 | 31,4% |
| Získané poznatky budou užitečné v praxi | 34 | 0,274 | 27,4% |
| Výběr nadřízeného | 18 | 0,145 | 14,5% |
| Celkem | 124 | 0,999 | 99,9% |

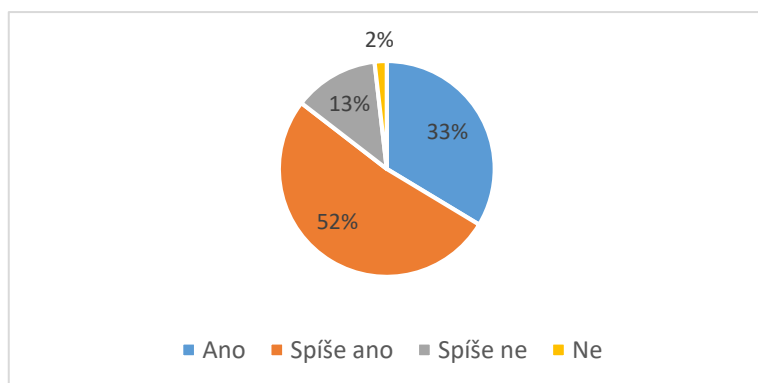
Nejčastější skutečností, dle níž si pracovníci v sociálních službách vybírají téma vzdělávací akce, je „zájem dozvědět se něco nového se zaměřením na neznámou problematiku“, tato možnost odpovědi se vyskytovala v 31,4% případu. Na základě očekávání, že nabízená vzdělávací akce poskytne „poznatky užitečné v praxi“, se rozhoduje 27,4% dotazovaných. Dalších 26,6% si vzdělávací akci vybere kvůli tomu, že se o „dané téma zajímá a chce si své znalosti prohloubit“. Jen 14,5% pracovníků v sociálních službách uvádí, že je jejich volba témat vzdělávacích akcí ovlivněna „výběrem nadřízené osoby“.

5.3 Stanovení míry kvality nabízených vzdělávacích programů

Desátá položka společně s dalšími níže uvedenými položkami, je postavená na základě druhé dílčí výzkumné otázky „Jaká je míra kvality nabízených vzdělávacích programů z pohledu pracovníků v sociálních službách?“, prostřednictvím zmiňovaných položek si můžeme tuto dílčí výzkumnou otázku zodpovědět.

Abychom získali, co nejvíce potřebných informací k zodpovězení druhé dílčí výzkumné otázky, ptali jsme se v dotazníku na to, jak se pracovníkům v sociálních službách jeví nabídka vzdělávacích programů, respektive zda je pro ně tato nabídka dostatečná.

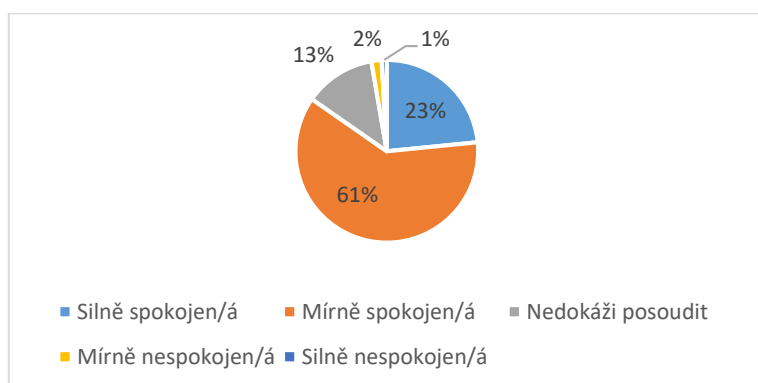
Graf č. 5: Znárodnění vnímání nabídky vzdělávacích programů jako dostatečnou



Více jak polovina dotazovaných (52%) považuje z velké části nabídku vzdělávacích programů za dostatečnou. Toto tvrzení usuzujeme z jejich zvolené odpovědi „spíše ano“. Úplně je s nabídkou vzdělávacích programů spokojeno 33% respondentů, neboť v dotazníku využili odpovědi „ano“. Pro 13% dotazovaných má nabídka vzdělávacích programů jisté mezey, a proto jsou s ní do určité míry nespokojeni, tento úsudek jsme vyvodili ze zvolné možnosti odpovědi „spíše ne“. Za nedostatečnou tuto nabídku považují pouhá 2%, protože odpovídali prostřednictvím odpovědi „ne“.

Další položka v dotazníku byla specifická tím, že měla podobu škály. Pro analyzování získaných dat bylo potřeba vypočítat míru ústřední tendence – modus. Modem této škály je číslo 2, které mělo nejvyšší četnost odpovědi, jedná se o odpověď „mírně spokojen/á“. Na níže uvedeném grafu můžeme vidět procentuální vyjádření četnosti dalších možných odpovědí.

Graf č. 6: Hodnocení kvality vzdělávacích programů dle zkušeností

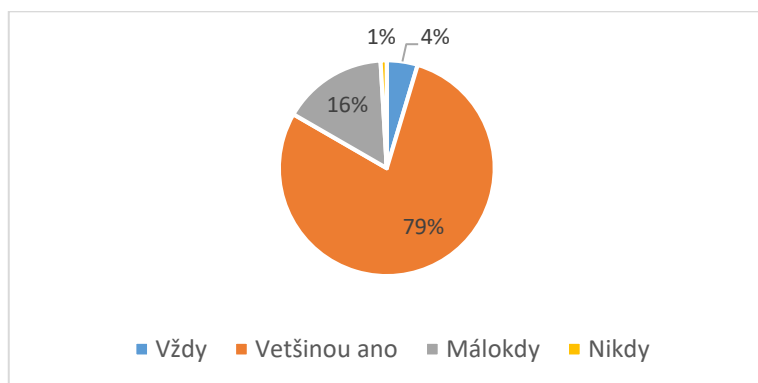


Jak již bylo řečeno, nejčastější odpovědí označovanou na škále byla odpověď „mírně spokojen/á“, v procentuálním vyjádření se jedná o 61% dotazovaných. „Silně spokojeno“ je s kvalitou nabízených vzdělávacích programů dle dosavadních zkušeností 23%. Dalších

13% kvalitu nabízených vzdělávacích programů „nedokáže posoudit“ a 2% jsou „mírně nespokojena“ a pouhé 1% je dle svých zkušeností „silně nespokojeno“ s kvalitou nabízených vzdělávacích programů.

Dále jsme se dotazovaných pracovníků v sociálních službách ptali, zda si o absolvovaných vzdělávacích programech myslí, že naplnily jejich očekávání.

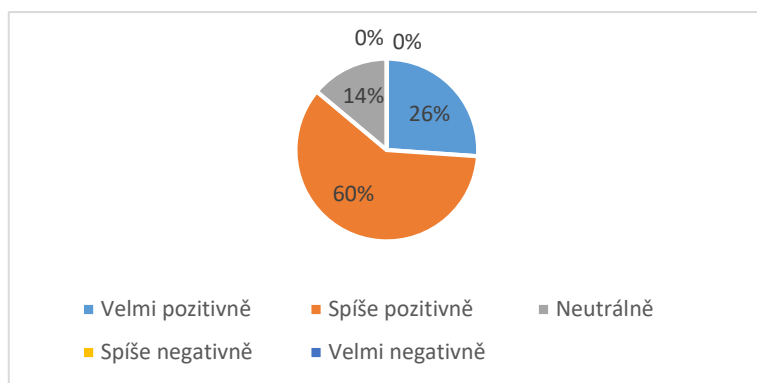
Graf č. 7: Grafické znázornění, do jaké míry vzdělávací programy naplnily očekávání respondentů



Z grafu můžeme usuzovat, že se námi dotazovaní pracovníci v sociálních službách během své praxe zúčastnili převážně vzdělávacích programů, které ve „většině“ případů naplnily jejich očekávání. Toto tvrzení je doloženo tím, že 79% respondentů volilo odpověď „většinou ano“. Očekávání od vzdělávacích programů byla „vždy“ naplněna pouze u 4%. Odpověď „málokdy“ využilo 16% a možnost odpovědi „nikdy“ označilo jen 1%.

Patnáctou položkou v dotazníku se stále orientujeme na druhou dílčí výzkumnou otázku, která se, jak již bylo řečeno, zaměřuje na kvalitu vzdělávacích programů. Prostřednictvím této položky jsme se pracovníků v sociálních službách ptali, jak hodnotí připravenost lektorů, kteří vedli vzdělávací akce, kterých se v minulosti zúčastnili. Tato položka měla opět podobu škály, na níž dotazovaní zaznamenávali, k jakému hodnocení se přiklání a zjištěný obsah informací byl zpracován prostřednictvím výpočtu míry ústřední tendence – modu.

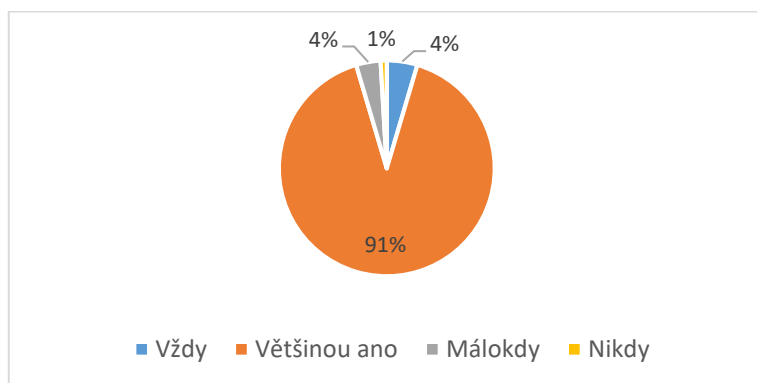
Graf č. 8: Hodnocení připravenosti lektorů z pohledu pracovníků v sociálních službách



Po následném vyhodnocení získaných údajů je modem škály číslo dvě, tedy odpověď „spíše pozitivně“. V procentuálním vyjádření se tato odpověď vyskytovala v 60%. Dalších 26% využilo odpovědi „velmi pozitivně“. V souhrnu tedy můžeme říci, že námi dotazovaní pracovníci v sociálních službách hodnotí připravenost lektorů dle svých dosavadních zkušeností skutečně kladně, neboť jen 14% se vyjádřilo „neutrálně“ a záporně neodpověděl nikdo z dotazovaných.

Dále jsme se pomocí dotazníku zaměřili na samotnou kvalitu lektorů, takže jsme se pracovníků v sociálních službách ptali, zda byli vždy spokojeni s kvalitou lektorů.

Graf č. 9: Znázornění spokojenosti s kvalitou lektorů z pohledu dotazovaných osob



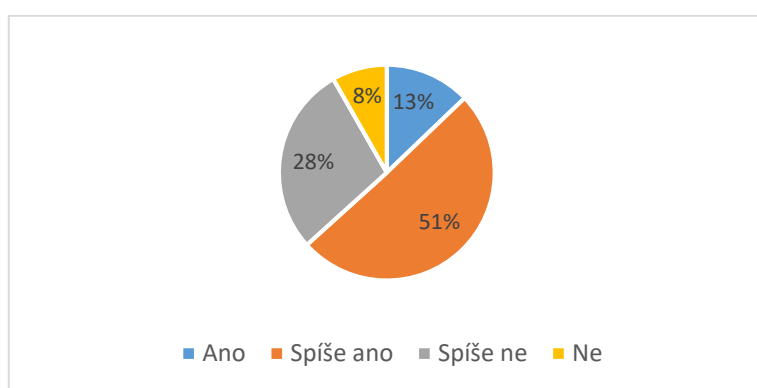
Dle grafu můžeme konstatovat, že drtivá většina námi dotazovaných pracovníků v sociálních službách byla relativně spokojená s kvalitou lektorů, neboť 91% odpovídalo prostřednictvím odpovědi „většinou ano“. „Vždy“ byla spokojena jen 4%, další 4% uvedla, že byla spokojena „mállokdy“ a pouhé 1% nebylo spokojeno s kvalitou lektorů „nikdy“.

5.4 Určení nejčastěji využívaných forem dalšího vzdělávání

Sedmnáctá položka a další na ní navazující položky tvoří část dotazníku, která byla věnována k získání potřebných informací k co nejlepšímu zpracování třetí dílčí výzkumné otázky, zaměřené na určení nejčastěji využívaných forem dalšího vzdělávání v sociálních službách.

Jak již bylo řečeno, sedmnáctá položka je jedna z prvních položek, která se na tuto dílčí výzkumnou otázku orientuje a zní takto: „Můžete si formu dalšího vzdělávání volit sami?“. Pro znázornění získaných dat je níže vytvořen graf.

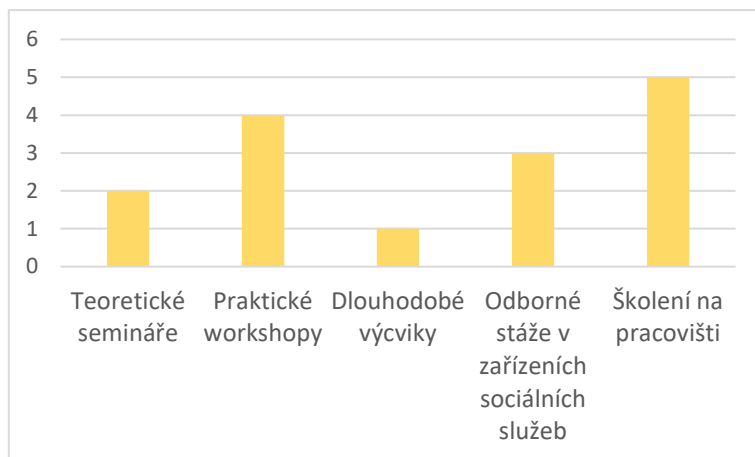
Graf č. 10: Možnost samostatného výběru formy dalšího vzdělávání



Z grafu je očividné, že v tomto případě se respondenti přikláněli především ke kladným odpovědím, tedy forma dalšího vzdělávání se většinou odvíjí od jejich vlastního výběru. V číslech by to tedy znamenalo, že 51% respondentů volilo odpověď „spíše ano“ a odpověď „ano“ 13% osob. Další 28% dotazovaných se naopak ve většině případů nemůže podílet na výběru formy dalšího vzdělávání a 8% respondentů si nikdy nemůže zvolit formu dalšího vzdělávání na základě svého vlastního rozhodnutí.

Další položka v dotazníku je odlišná od jiných v tom, že zde byli respondenti požádáni o to, aby z dané nabídky seřadili formy dalšího vzdělávání dle jejich osobní preference podle čísel od jedné do pěti, kdy číslo jedna znamenalo „nejméně preferuji“ a číslo pět „nejvíce preferuji“ danou formu dalšího vzdělávání.

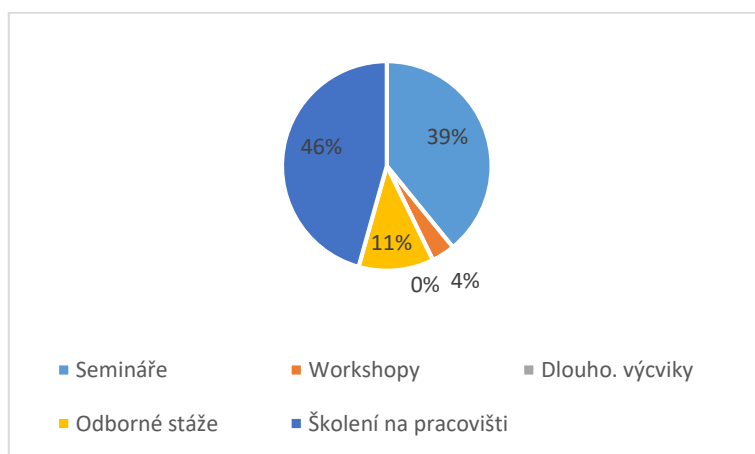
Graf č. 11: Znárodnění preferencí různých forem dalšího vzděávání



Po následném zpracování dat bylo zjištěno, že nejvíce jsou pracovníky v sociálních službách upřednostňována školení na pracovišti, kdy této formě bylo dle četnosti odpovědí nejčastěji udělováno číslo pět. Dále pak jsou nejvíce preferovanou formou dalšího vzděávání praktické workshopy. Co se týče odborných stáží v zařízeních sociálních služeb, tak těm bylo nejčastěji přidělováno číslo tři. Méně oblíbené jsou pak teoretické semináře, neboť byly dle analýzy nejčastěji označovány číslem dvě, avšak nejméně preferované jsou dlouhodobé stáže.

Dále nás během výzkumného šetření zajímalo, jakých forem dalšího vzděávání se pracovníci v sociálních službách účastní nejčastěji.

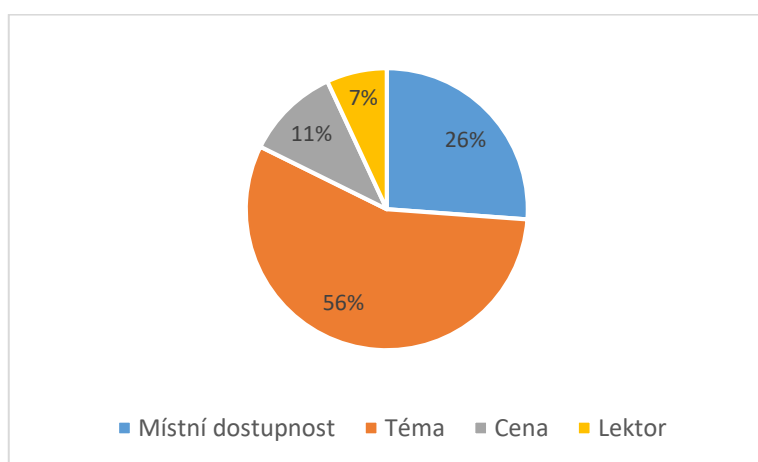
Graf č. 12: Procentuální vyjádření účastí na různých formách dalšího vzděávání



Z celkového počtu respondentů se až 46% účastní převážně teoretických seminářů a o něco menší část (39%) školení na pracovišti. Dalších 11% z výzkumného souboru nejčastěji absolvuje odborné stáže v zařízeních sociálních služeb, praktických workshopů se účastní jen 4%. Formu dlouhodobých výcviků neuvedl nikdo z dotazovaných.

Prostřednictvím dotazníku jsme se zaměřili i na zjišťování skutečností, které nejvíce ovlivňují výběr forem dalšího vzdělávání. Dotazované osoby měly k dispozici několik možných odpovědí a měly vybrat právě tu, s kterou se ztotožňují nejvíce.

Graf č. 13: Skutečnosti, které nejvíce ovlivňují výběr forem dalšího vzdělávání

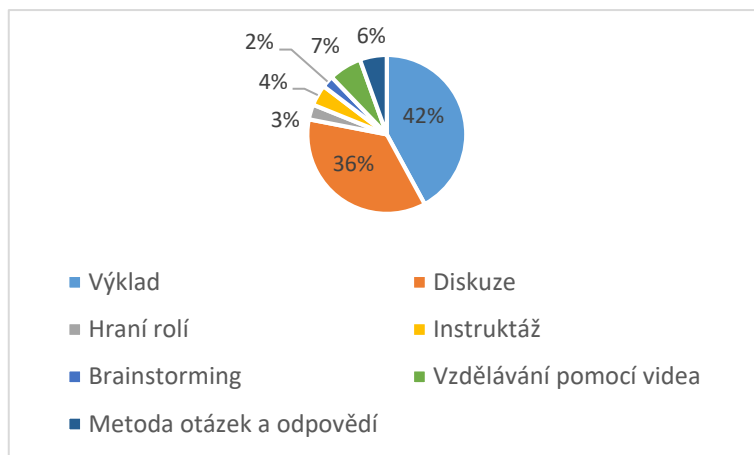


Jednou z nejvíce uváděných skutečností, která do značné míry ovlivňuje výběr forem dalšího vzdělávání, je téma. Tato odpověď se vyskytovala u 56% dotazovaných osob. Pro 26% dotazovaných osob je rozhodující především místní dostupnost při výběru formy dalšího vzdělávání. Dalších 11% se rozhoduje na základě ceny vzdělávací akce a pro 7% respondentů hraje při výběru hlavní roli lektor.

5.5 Zjištění nejefektivnějších metod vzdělávání v sociálních službách

Poslední položky v dotazníku byly postaveny na základě čtvrté dílčí výzkumné otázky, kdy se touto otázkou ptáme na to „Jaké metody vzdělávání v sociálních službách jsou nejefektivnější z pohledu pracovníků v sociálních službách?“. Abychom si tuto otázku z části zodpověděli, zařadili jsme do dotazníku položku, prostřednictvím níž jsme se respondentů ptali, s jakou metodou se v průběhu dalšího vzdělávání setkávají nejčastěji.

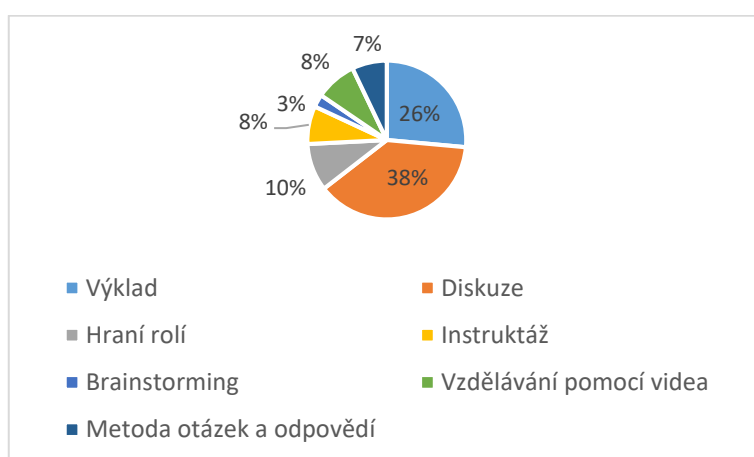
Graf č. 14: Nejčastěji aplikované metody v rámci dalšího vzdělávání v sociálních službách



Ze získaných dat bylo zjištěno, že pracovníci v sociálních službách se nejčastěji v průběhu dalšího vzdělávání setkávají s metodou „výkladu“, vypovědělo tak 42% dotazovaných osob. Velmi častá je i „diskuze“, kterou zvolilo 36% respondentů, 7% osob označilo „vzdělávání pomocí videa“. Další část z výzkumného souboru, tedy 6%, se vyjádřilo, že nejvíce se setkávají s metodou „otázek a odpovědí“. Dále pak 4% dotazovaných zmínila „instruktáž“, 3% „hraní rolí“ a 2% „brainstorming“.

Další položkou jsme se pracovníků v sociálních službách ptali na to, jaká metoda jim nejvíce vyhovuje v rámci dalšího vzdělávání. Opět měli k dispozici vytvořenou nabídku výčtu mnoha různých metod, z nichž měli vybrat právě ty metody, které se jim jeví jako ty nejlepší.

Graf č. 15: Znázornění nejvíce vyhovujících metod z pohledu respondentů

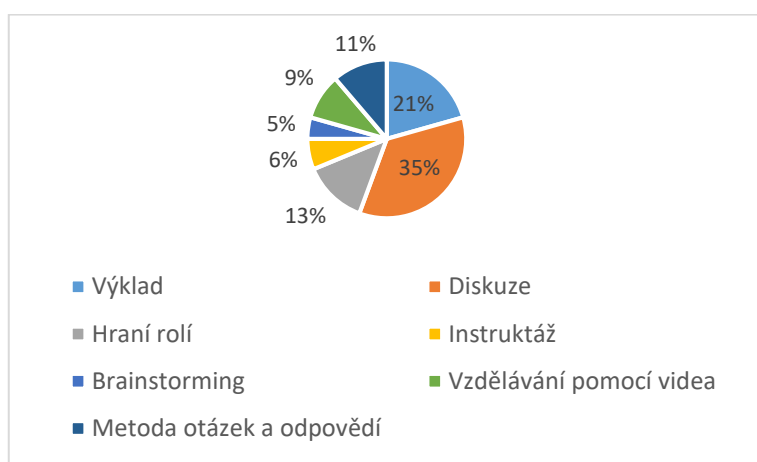


Nejvíce dotazovaným osobám vyhovuje metoda „diskuze“, vyjádřilo se tak 38% z výzkumného souboru. O něco méně respondentů (26%) uvedlo metodu „výkladu“. Dalším 10%

z výzkumného souboru nejvíce vyhovuje metoda „hraní rolí“. Dále pak z grafu můžeme vyčíst, že metodu „instruktáže“ a metodu „vzdělávání pomocí videa“ uvedl procentuálně stejný počet osob, tedy 8% respondentů. Dalších 7% označilo „metodu otázek a odpovědí“ a pouhá 3% případly na „brainstorming“.

Poslední položka v dotazníku byla opět směřována na metody vzdělávání v sociálních službách. Přesněji řečeno, zaměřovali jsme se na metody vzdělávání, o nichž si respondenti myslí, že jejich prostřednictvím si osvojí nejvíce poznatků.

Graf č. 16: Metody nejvhodnější pro osvojení si poznatků pohledem respondentů



Z grafického znázornění četnosti odpovědí respondentů je patrné, že metoda „diskuze“ je jednou z nejčastěji označovaných metod, jakožto nejvhodnější a nejlepší metoda pro osvojení si poznatků, vypovědělo tak 35% osob z výzkumného souboru. Dalších 21% respondentů si poznatky nejlépe osvojí prostřednictvím metody „výkladu“, 13% dotazovaných osob upřednostňuje metodu „hraní rolí“. Dále pak „metodou otázek a odpovědí“ se nejvíce naučí 11% respondentů. „Vzdělávání pomocí videa“ se jako nejvhodnější metoda jeví 9% osob z výzkumného souboru. „Instruktáž“ pro osvojení si poznatků preferuje 6% osob a zbylých 5% tvoří respondenti, kteří uvedli „brainstorming“.

6 DISKUZE A DOPORUČENÍ

Touto kapitolou navážeme, na již analyzovaná data z předchozí kapitoly budeme hovořit o tom, do jaké míry se nám podařilo zodpovědět námi stanovenou výzkumnou otázku a její dílčí výzkumné otázky. Některé zjištěné skutečnosti doplníme o porovnání se stávající teorií, které jsme se věnovali v teoretické části této práce.

Na první dílčí výzkumnou otázku „Jaká je míra využití znalostí dalšího vzdělávání v praxi z pohledu pracovníků v sociálních službách?“ jsme si odpověděli především dotazníkovými položkami, kterými jsme zjišťovali, zda si respondenti myslí, že se v předchozích letech zúčastnili takových vzdělávacích akcí, které jsou užitečné pro jejich praxi. Mimo jiné jsme také zjišťovali, zda aplikují poznatky získané dalším vzděláváním v průběhu svého působení v sociálních službách. Respondenti odpovídali na tyto položky v 71% a 83% kladně, z daných výsledků můžeme usuzovat, že námi dotazovaní pracovníci v sociálních službách uplatňují nabyté poznatky v praxi ve velké míře. Tudíž odpověď na dílčí výzkumnou otázku zní, že míra využití nabytých poznatků dalšího vzdělávání v praxi, je dle dotazovaných pracovníků v sociálních službách poměrně vysoká.

S touto částí dotazníkových položek také souvisí skutečnosti, kterým jsme se věnovali v první části této práce, v níž jsme si v návaznosti na profesní rozvoj zaměstnanců zmínili několik chyb, které jsou v praxi zcela běžné a kterým je potřeba předcházet. Máme na mysli například situaci, kdy se plánování dalšího vzdělávání odehrává na základě aktuální nabídky a nepřihlíží se na potřeby pracovníků ve vztahu k práci s uživateli služby nebo také skutečnost, že se pracovníci účastní školení z povinnosti vyplývající ze zákona, a ne na základě vlastního zajmu a potřeby.

Během výzkumného šetření byla těmto skutečnostem věnována pozornost a můžeme konstatovat, že dle výpovědí námi dotazovaných osob se výběr dalšího vzdělávání odvíjí především od potřeb pracovníka. Dalším významným zjištěním je, že další vzdělávání vnímá jako povinnost pouze 15,9% respondentů, a naopak pro většinu dotazovaných další vzdělávání znamená především šanci kvalifikačního růstu či možnost získání nových znalostí. Tudíž v zařízeních, kde probíhal výzkum, se těmto chybám daří úspěšně předcházet.

Na základě druhé výzkumné otázky, jejíž znění je: „Jaká je míra kvality nabízených vzdělávacích programů z pohledu pracovníků v sociálních službách?“, jsme vytvořili několik položek v dotazníku, prostřednictvím nichž jsme se snažili na tuto dílčí výzkumnou otázku odpovědět.

Je to především položka číslo deset, kdy jsme se respondentů ptali, zda shledávají nabídku vzdělávacích programů za dostatečnou. Dále i položka číslo jedenáct, pomocí níž jsme zjišťovali, jak pracovníci v sociálních službách hodnotí kvalitu nabízených vzdělávacích programů. A také položka číslo dvanáct, kdy jsme se respondentů ptali, zda absolvované vzdělávací programy naplnily jejich očekávání a představy. Výsledky byly u všech tří položek velmi pozitivní, tyto zjištění však byly již prezentovány v kapitole věnující se analýze dat. Nicméně na základě těchto zjištění si můžeme odpovědět na druhou dílčí výzkumnou otázku a to tak, že námi dotazovaní pracovníci v sociálních službách hodnotí míru kvality nabízených vzdělávacích programů velmi pozitivně a jsou s ní spokojeni.

V návaznosti na problematiku kvality nabízených vzdělávacích programů jsme věnovali také pozornost osobnosti lektorů. Zaměřili jsme se především na hodnocení připravenosti lektorů dle dosavadních zkušeností respondentů. Ale také jsme se dotazovaných pracovníků v sociálních službách ptali, zda byli vždy spokojeni s kvalitou lektorů. V obou případech odpovídali v nadpoloviční většině pozitivně, podrobné číselné vyjádření těchto odpovědí je již uvedeno v předchozí kapitole. Nicméně na základě těchto výpovědí respondentů můžeme předpokládat, že součástí nabízených vzdělávacích programů jsou adekvátně připravení lektori, kteří ve velké míře udávají kvalitu těchto programů.

U třetí výzkumné otázky, která zní: „Jaké formy dalšího vzdělávání jsou nejčastěji využívány v sociálních službách z pohledu pracovníků v sociálních službách?“, se zjištěné výsledky shodují s uváděnou teorií v předchozích kapitolách, kdy jsme hovořili o tom, že jednou z nejčastěji využívaných forem dalšího vzdělávání v sociálních službách je seminář. Což bylo zjištěno i tímto výzkumným šetřením.

My jsme se však v rámci této části dotazníkové šetření zaměřili i na myšlenku, zda je tato forma, přestože je nejvíce využívána, také nejvíce vyhovující z pohledu pracovníků v sociálních službách. Proto byli respondenti požádáni, aby z uvedené nabídky seřadili formy dalšího vzdělávání od jedné do pěti podle toho, kterou z daných forem nejvíce preferují. Teoretický seminář obdržel dle četností odpovědí číslo 2, tedy číslo směřující ke krajní hodnotě, která znamenala „nejméně preferuji“. Takže z daných skutečností můžeme vyvodit, že přestože jsou teoretické semináře nejčastěji uplatňovány, mnohem více jsou ze strany pracovníků v sociálních službách preferované například školení na pracovišti či praktické workshopy.

A poslední dílčí výzkumnou otázkou jsme se ptali „Jaké metody vzdělávání v sociálních službách jsou nejefektivnější z pohledu pracovníků v sociálních službách?“. Nejdříve jsme

se snažili stanovit, s kterými metodami se pracovníci v sociálních službách v průběhu dalšího vzdělávání setkávají nejčastěji. Následně jsme věnovali pozornost určení nejvíce vyhovujících metod a také zjištění metod, jimiž si pracovníci v sociálních službách osvojí co nejvíce poznatků, abychom následně tyto získaná fakta mohli porovnat s metodou, která je aplikována v dalším vzdělávání nejčastěji.

Co se týče konkrétních výsledků, tak můžeme tvrdit, že během dalšího vzdělávání se pracovníci v sociálních službách nejčastěji setkávají s metodou výkladu. Avšak metodou, která jim nejvíce vyhovuje je metoda diskuze. Zároveň byla metoda diskuze také nejčastěji uváděna v souvislosti s metodou, pomocí níž si pracovníci v sociálních službách nejvíce osvojí poznatky.

Následně si shrneme, zda jsme si dokázali odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „Jak pracovníci v sociálních službách hodnotí účelnost dalšího vzdělávání v organizacích?“. Na základě prezentovaných skutečností můžeme konstatovat, že účelnost dalšího vzdělávání je pracovníky v sociálních službách hodnocena pozitivně. Usuzujeme z toho, že se účastní vzdělávacích akcí dle toho, co skutečně shledávají za potřebné, také aplikují ve velké míře získané poznatky v praxi a s nabídkou vzdělávacích programů a jejich kvalitou je také velká většina spokojená.

6.1 Doporučení pro praktické využití

Výše jsme uvedli, že účelnost dalšího vzdělávání v sociálních službách se pracovníkům v sociálních službách jeví jako dostačující a hodnotí ji pozitivně, avšak v této části práce se zaměříme na některé položky a získaná data, která byla v rozporu. Máme tím na mysli preferované formy dalšího vzdělávání pracovníky v sociálních službách a nejčastější uplatňované formy dalšího vzdělávání, dále také i nejvíce vyhovující metody aplikované v rámci dalšího vzdělávání z pohledu pracovníků v sociálních službách v porovnání s metodami, které jsou v průběhu dalšího vzdělávání využívány nejvíce.

V těchto skutečnostech jsou rozdíly, z dotazníkové šetření je očividné, že teoretické semináře byly uváděny jako jedna z nejčastěji realizovaných forem dalšího vzdělávání, přestože pracovníci mnohem více preferují například praktické workshopy, kterých se účastní jen 4% dotazovaných.

Pro ještě vyšší účelnost dalšího vzdělávání by mohlo být vhodné část teoretických seminářů nahradit například zmiňovanými praktickými workshopy nebo odbornými stážemi, kterých

se účastní jen 11% pracovníků v sociálních službách. Přestože se odborné stáže v zařízeních sociálních služeb umístili na střední hodnotě při určování nejvíce preferovaných forem. Obě tyto formy v sobě nesou mnohem více praktické náplně, což může výborně doplňovat teoretické semináře.

Co se týče aplikovaných metod v rámci dalšího vzdělávání, tak již dříve bylo avizováno, že nejvíce se v praxi využívá metoda výkladu, přičemž z odpovědí námi dotazovaných respondentů je viditelné, že preferují i jiné metody, které jsou založené na větší interakci a komunikaci mezi lektorem a školící se osobou. Proto by bylo vhodné, aby byly do vzdělávacího procesu mnohem více zařazovány i takové metody, které aktivně zapojí všechny účastníky vzdělávání.

ZÁVĚR

Účelem bakalářské práce bylo poskytnout nástin současného stavu dalšího vzdělávání v sociálních službách, neboť v dnešní společnosti je čím dál více požadováno prohlubování znalostí a dovedností, klade se důraz na samostatnost, kreativitu a tato skutečnost platí i pro sociální služby. Proto práce pojednává o dalším odborném vzdělávání v sociálních službách, konkrétně jsme se zde zaměřili na další vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Součástí bakalářské práce je i výzkumné šetření, kterým jsme směřovali k zmapování hodnocení dalšího vzdělávání ve dvou vybraných zařízeních, kdy jsme brali v úvahu především jeho přínosy, efektivitu a kvalitu.

V první části práce jsme se věnovali sociálním službám obecně, pozornost jsme zaměřili především na legislativu, která je s touto oblastí úzce spjata, proto se také stala naším primárním zdrojem. Konkrétně máme na mysli zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů a Standardy kvality sociálních služeb, kterým byla také věnována jedna podkapitola.

Dále jsme přesně vydefinovali profesi pracovníka v sociálních službách, prostor byl věnován především jeho požadované kvalifikaci a předpokladům k této profesi. Specifikovali jsme také kompetence, kterými by měl pracovník v sociálních službách disponovat. V souvislosti s touto profesí jsme také uvedli rizika, která tato profese obnáší, mluvili jsme zde především o syndromu vyhoření.

A jedny z posledních kapitol teoretické části byly určeny samotnému vzdělávání v sociálních službách. Definovali jsme si pojmy spojené s celoživotním učením, především další vzdělávání, jemuž pak byla také věnována jedna ze samostatných podkapitol, v níž jsme rozebírali další vzdělávání především ve spojení se sociálními službami. Teorii, kterou jsme vyčlenili v souvislosti s formami dalšího vzdělávání, jsme pak i následně využili v praktické části, kde jsme ji porovnávali s našimi zjištěnými výsledky získanými prostřednictvím výzkumného šetření.

Další část bakalářské práce byla vyčleněna pro výzkumné šetření, které se realizovalo metodou dotazování. Výzkumného šetření se účastnili pracovníci v sociálních službách z dvou vybraných zařízení. Výzkum byl zaměřený na námi stanovený výzkumný problém, jímž je „účelnost dalšího vzdělávání z pohledu pracovníků v sociálních službách ve vybraných zařízeních“. Z čehož vyplývá, že cílem této práce bylo zjistit hodnocení této účelnosti. V ka-

pitole věnující se interpretaci získaných dat jsme uvedli, že toto hodnocení je ze strany pracovníků v sociálních službách ve velké míře velmi pozitivní. Takže na základě těchto skutečností bychom mohli konstatovat, že se další vzdělávání v sociálních službách ubírá správným směrem.

Avšak závěrem této práce je důležité říci, že na výzkumný problém, kterým jsme se tu zbývali, je potřeba se neustále soustředit, neboť podmínky a primárně i potřeby školených osob se neustále mění a vyvíjí, proto je nutné těmto změnám věnovat pozornost a reagovat na ně. Například prostřednictvím rozšíření nabídky vzdělávacích programů, tak aby byla dostatečně atraktivní a zajímavá pro všechny školící se osoby a tím je motivovala se dále vzdělávat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘ, Martin. *Manuál zavádění standardů kvality sociálních služeb*. Olomouc: Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2011. ISBN 978-80-260-0086-0.
- [2] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. [2. vyd.]. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [3] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [4] ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0027-7.
- [5] FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka*. Strakonice, 2016. ISBN 978-80-270-0143-9.
- [6] GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [7] HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- [8] KLOUČKOVÁ, Tereza. Kvalita v sociálních službách. In HAVRDOVÁ, Zuzana. *Hodnoty v prostřední sociálních a zdravotních služeb*. Praha: Ermat, 2010. ISBN 978-80-87398-06-7.
- [9] KUBALČÍKOVÁ, Kateřina. Chráněné bydlení. In MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- [10] MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4315-8.
- [11] MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3148-3.
- [12] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. [2. vyd.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- [13] MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0041-3.

- [14] MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- [15] MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. [3. vyd.]. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [16] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [17] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- [18] NOVOSÁD, Libor. Ústavní zařízení pro lidi s postižením. In MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- [19] PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- [20] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [21] PALAŠČÁKOVÁ, Dita. Řízení kariéry v organizacích poskytujících sociální služby. In *Efektivita vzdělávání v sociálních službách a její vztah k prevenci sociálního vyloučení uživatelů sociálních služeb*. Olomouc: Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2015. ISBN 978-80-87623-11-4.
- [22] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- [23] TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana. Kompetence v sociální práci. In MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- [24] VALOUCHOVÁ, Pavlína. Vybrané formy vzdělávání – semináře, stáže. In *Efektivita vzdělávání v sociálních službách a její vztah k prevenci sociálního vyloučení uživatelů sociálních služeb*. Olomouc: Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2015. ISBN 978-80-87623-11-4.
- [25] VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- [26] ZÁKON č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [2] BEZDĚKOVÁ, Klára. *Kvalita dalšího vzdělávání*. [online]. ©2008 [cit. 2017-2-4]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/koncept/k_diskusi/Kvalita_DV_Analyticko_koncepcni_studie.pdf
- [2] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Výklad MPSV k zařazování zaměstnanců, kteří vykonávají přímou obslužnou péči o klienty v zařízeních sociální péče (Ústavy sociální péče, domovy důchodců) do povolání a příslušné platové třídy*. [online]. ©2005 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/66>
- [3] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Standardy kvality sociálních služeb*. [online]. ©2007 [cit. 2016-12-9]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/nahled/cs/1461>
- [4] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Sociální služby*. [online]. ©2016a [cit. 2016-12-4]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/18661>
- [5] Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Přehled vzdělávacích programů*. [online]. ©2016b [cit. 2017-2-4]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/1095>
- [6] PETERKOVÁ, Michaela. *Ohrožené druhy*. [online]. ©2008-2017 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/syndrom-vyhoreni-uvod/ohrozene-druhy>
- [7] Veřejný ochránce práv. *Zařízení sociálních služeb*. [online]. ©2006 [cit. 2016-12-4]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/ochrana-osob-omezenych-na%20svo-bode/zarizeni/zarizeni-socialnich-sluzeb>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Č. Číslo

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

Obr. Obrázek

Tab. Tabulka

Tj. To je

Tzn. To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Grafické znázornění celoživotního vzdělávání (učení)

Obr. 2: Grafické znázornění dalšího vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: Vnímání přínosnosti dalšího vzdělávání v souvislosti s délkou praxe
- Graf č. 2: Možnost výběru dalšího vzdělávání dle skutečných potřebností
- Graf č. 3: Názory na účast na vzdělávacích akcích v souvislosti s jejich užitečností v praxi
- Graf č. 4: Názory na uplatnění poznatků získaných dalším vzděláváním v praxi
- Graf č. 5: Znázornění vnímání nabídky vzdělávacích programů jako dostatečnou
- Graf č. 6: Hodnocení kvality vzdělávacích programů dle zkušeností
- Graf č. 7: Grafické znázornění, do jaké míry vzdělávací programy naplnily očekávání
- Graf č. 8: Hodnocení připravenosti lektorů z pohledu pracovníků v sociálních službách
- Graf č. 9: Znázornění spokojenosti s kvalitou lektorů z pohledu dotazovaných osob
- Graf č. 10: Možnost samostatného výběru formy dalšího vzdělávání
- Graf č. 11: Znázornění preferencí různých forem dalšího vzdělávání
- Graf č. 12: Procentuální vyjádření účastí na různých formách dalšího vzdělávání
- Graf č. 13: Skutečnosti, které nejvíce ovlivňují výběr forem dalšího vzdělávání
- Graf č. 14: Nejčastěji aplikované metody v rámci dalšího vzdělávání v sociálních službách
- Graf č. 15: Znázornění nejvíce vyhovujících metod z pohledu respondentů
- Graf č. 16: Metody nejvhodnější pro osvojení si poznatků pohledem respondentů

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Složení respondentů z hlediska délky jejich působení v sociálních službách

Tab. č. 2: Přehled vnímání dalšího povinného vzdělávání z pohledu pracovníků v sociálních službách

Tab. č. 3: Skutečnosti ovlivňující výběr témat vzdělávacích akcí

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Jarolíková a jsem studentkou 3. ročníku Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku pro mou bakalářskou práci, která se zabývá dalším vzděláváním pracovníků v sociálních službách. Jedná se o zcela anonymní dotazník a budu ráda za každého nového respondenta.

Mockrát děkuji za Váš čas i spolupráci.

1. Jste:

- a) Žena
- b) Muž

2. V kterém z následujících zařízení pracujete?

- a) Centrum služeb pro seniory Kyjov, p. o.
- b) Domov Horizont Kyjov, p .o.

3. Jaká je délka Vaší praxe v oblasti sociálních služeb? (uveďte prosím v rocích)

4. Povinné další vzdělávání vnímáte jako:

- a) Možnost kvalifikačního růstu a získání nových znalostí.
- b) Významné pro osobní rozvoj a důležité pro rozvoj organizace.
- c) Zbytečnost a ztráta času.
- d) Povinnost stanovenou zákonem, kterou si musím splnit.
- e) Jiné (uveďte jaké): _____

5. Myslíte, že je pro Vás další vzdělávání v oblasti sociálních služeb přínosné v souvislosti s délkou Vaší praxe?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

6. Měl/a jste v předchozích letech možnost volby výběru dalšího vzdělávání dle toho, co skutečně potřebujete?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

d) Ne

7. Myslíte si, že jste se v přechozích letech zúčastnil/a vzdělávacích akcí, které jsou užitečné pro Vaši praxi?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

8. Uplatňujete poznatky, které jste získal/a prostřednictvím dalšího vzdělávání, v praxi?

- a) Vždy
- b) Většinou ano
- c) Málokdy
- d) Nikdy

9. Na základě, jakých skutečností si vybíráte téma vzdělávacích akcí?

- a) Dané téma mě zajímá, chci si prohloubit znalosti.
- b) Mám zájem se dozvědět něco nového, proto si vybírám téma zaměřené na problematiku, která je pro mě neznámá.
- c) Získané poznatky budou užitečné v praxi.
- d) Výběr nadřizového.
- e) Jiné (uveďte jaké): _____

10. Je pro Vás nabídka vzdělávacích programů dostatečná?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

11. Jak hodnotíte kvalitu nabízených vzdělávacích programů dle Vašich dosavadních zkušeností?

(Své hodnocení prosím vyjádřete na níže uvedené škále.)

| Silně spokojen/á | Mírně spokojen/á | Nedokáži posoudit | Mírně nespokojen/á | Silně nespokojen/á |
|------------------|------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Naplnily vzdělávací programy, které jste absolvoval/a, Vaše očekávání?

- a) Vždy

- b) Většinou ano
- c) Málokdy
- d) Nikdy

13. Myslíte, že osobnost lektora ovlivňuje kvalitu vzdělávacího programu?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

14. Myslíte, že osobnost lektora má vliv na Váš výsledek vzdělávání?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

15. Jak hodnotíte připravenost lektorů, kteří vedli vzdělávací akce, kterých jste se v minulosti zúčastnil/a?

(Své hodnocení prosím vyjádřete na níže uvedené škále.)

| Velmi pozitivně | Spíše pozitivně | Neutrálně | Spíše negativně | Velmi negativně |
|-----------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Byl/a jste vždy spokojen/a s kvalitou lektorů?

- a) Vždy
- b) Většinou ano
- c) Málokdy
- d) Nikdy

17. Můžete si formu dalšího vzdělávání volit sami? (forma = akreditovaný kurz, odborná stáž v zařízení sociálních služeb, školící akce)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

18. Jakou formu dalšího vzdělávání preferujete?

(Očíslujete prosím níže uvedené možnosti následujícím způsobem: od 1 – nejméně preferuji až po 5 – nejvíce preferuji)

- a) Teoretické semináře _____

- b) Praktické workshopy _____
- c) Dlouhodobé výcviky _____
- d) Odborné stáže v zařízeních sociálních služeb _____
- e) Školení na pracovišti _____

19. Účastníte se převážně:

- a) Teoretických seminářů
- b) Praktických workshopů
- c) Dlouhodobých výcviků
- d) Odborných stáží v zařízeních sociálních služeb
- e) Školení na pracovišti
- f) Jiné (uved'te jaké): _____

20. Co ovlivňuje Váš výběr forem dalšího vzdělávání?

- a) Místní dostupnost
- b) Téma
- c) Cena
- d) Lektor
- e) Jiné důvody (uved'te jaké): _____

21. V průběhu dalšího vzdělávání se nejčastěji setkáváte s metodou:

- a) Výklad (jednostranný tok informací ze strany lektora, pasivní přijímání ze strany účastníků)
- b) Diskuze (založena na rozhovoru mezi lektorem a účastníky)
- c) Hraní rolí (účastníci kurzu simulují stanovené situace)
- d) Instruktaž (slovní či písemná popis předmětu a postupná prezentace činnosti s ním)
- e) Brainstorming (skupina účastníků je vyzvána k řešení problému, každý navrhne řešení, které je diskutováno, hledá se optimální řešení.)
- f) Vzdělávání pomocí videa
- g) Metoda otázek a odpovědí

22. Jaká metoda Vám nejvíce vyhovuje?

- a) Výklad (jednostranný tok informací ze strany lektora, pasivní přijímání ze strany účastníků)
- b) Diskuze (založena na rozhovoru mezi lektorem a účastníky)
- c) Hraní rolí (účastníci kurzu simulují stanovené situace)
- d) Instruktaž (slovní či písemná popis předmětu a postupná prezentace činnosti s ním)
- e) Brainstorming (skupina účastníků je vyzvána k řešení problému, každý navrhne řešení, které je diskutováno, hledá se optimální řešení.)
- f) Vzdělávání pomocí videa

- g) Metoda otázek a odpovědí
- h) Jiné (uved'te jaké): _____

23. Pomocí, které z uvedených metod, si nejvíce osvojíte poznatky?

- a) Výklad (jednostranný tok informací ze strany lektora, pasivní přijímání ze strany účastníků)
- b) Diskuze (založena na rozhovoru mezi lektorem a účastníky)
- c) Hraní rolí (účastníci kurzu simulují stanovené situace)
- d) Instruktaž (slovní či písemná popis předmětu a postupná prezentace činnosti s ním)
- e) Brainstorming (skupina účastníků je vyzvána k řešení problému, každý navrhne řešení, které je diskutováno, hledá se optimální řešení.)
- f) Vzdělávání pomocí videa
- g) Metoda otázek a odpovědí
- h) Jiné (uved'te jaké): _____