Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

ANALÝZA SYSTÉMU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

Souhrnná výzkumná zpráva

„Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce II“,

CZ.03.2.63/0.0/0.0/15_017/0003751

SocioFactor s.r.o.

2021

Zadavatel:

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR

Zpracovatel:

SocioFactor s.r.o.

Daliborova 631/22, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory

Topinka, D., Šobáňová, P. et al.

Výzkumná zpráva vznikla v rámci řešení projektu Název projektu Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce II, reg. Č. CZ.03.2.63/0.0/0.0/15_017/0003751 financovaného Evropskou unií z Evropského sociálního fondu, a to v rámci Operačního programu Zaměstnanost.

Vyšlo v roce 2021, počet stran 377

http://www.sociofactor.eu

Obsah

I PŘEDSTAVENÍ SYSTÉMU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 5

I.1 Téma výzkumu 5

I.2 Výzkumný problém 9

I.3 Vybraná zjištění z rešerší 10

II METODOLOGIE VÝZKUMU 14

II.1 Cíl výzkumu 14

II.2 Hlavní výzkumné otázky 14

II.3 Metody a techniky výzkumu 15

II.4 Výběr zkoumaných osob 19

II.5 Limity výzkumu a reflexe výzkumných prací 23

II.6 Struktura výzkumné zprávy 25

III DESKRIPCE POSTOJŮ A HODNOCENÍ 26

III.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání 26

III.1.1 Pojetí zaměstnavatelů 26

III.1.2 Pojetí sociálních pracovníků 36

III.1.3 Shrnutí 51

III.2 Vzdělávací potřeby 56

III.2.1 Pojetí zaměstnavatelů 57

III.2.2 Pojetí sociálních pracovníků 62

III.2.3 Shrnutí 71

III.3 Vzdělávací plán 75

III.3.1 Pojetí zaměstnavatelů 76

III.3.2 Pojetí sociálních pracovníků 89

III.3.3 Shrnutí 94

III.4 Výběr dalšího vzdělávání 97

III.4.1 Pojetí zaměstnavatelů 98

III.4.2 Pojetí sociálních pracovníků 108

III.4.3 Shrnutí ... 120

III.5 Výběr akreditovaného kurzu ... 126

III.5.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 127

III.5.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 137

III.5.3 Shrnutí ... 145

III.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem ... 148

III.6.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 148

III.6.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 151

III.6.3 Shrnutí ... 155

III.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem ... 158

III.7.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 159

III.7.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 165

III.7.3 Shrnutí ... 170

IV ANALÝZA POTŘEB ... 173

IV.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání ... 173

IV.1.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 174

IV.1.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 182

IV.1.3 Shrnutí ... 192

IV.2 Vzdělávací potřeby ... 196

IV.2.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 197

IV.2.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 202

IV.2.3 Shrnutí ... 207

IV.3 Vzdělávací plán ... 210

IV.3.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 211

IV.3.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 218

IV.3.3 Shrnutí ... 222

IV.4 Výběr dalšího vzdělávání ... 225

IV.4.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 226

IV.4.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 228

IV.4.3 Shrnutí ... 232

IV.5 Výběr akreditovaného kurzu ... 235

IV.5.1 Pojetí zaměstnavatelů ... 235

IV.5.2 Pojetí sociálních pracovníků ... 242

IV.5.3 Shrnutí ... 247

IV.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem 251
IV.6.1 Pojetí zaměstnavatelů 252
IV.6.2 Pojetí sociálních pracovníků 256
IV.6.3 Shrnutí 266
IV.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem 270
IV.7.1 Pojetí zaměstnavatelů 270
IV.7.2 Pojetí sociálních pracovníků 280
IV.7.3 Shrnutí 287
V ANALÝZA PROBLÉMŮ A JEJICH PŘÍČIN V SYSTÉMU V EXPERTNÍM POJETÍ 293
V.1 Analýza problémů a příčin 293
VI PROCESNÍ ANALÝZA AKREDITAČNÍHO ŘÍZENÍ 299
VI.1 Základní Informace o procesu akreditace 299
VI.2 Kroky v procesu akreditace 301
VI.3 Analýza informačního systému AKRIS 316
VI.3.1 Analýza kurzů pro sociální pracovníky v systému AKRIS 317
VII ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ 322
VII.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání 322
VII.2 Vzdělávací potřeby 326
VII.3 Vzdělávací plán 329
VII.4 Výběr dalšího vzdělávání 331
VII.5 Výběr akreditovaného kurzu 334
VII.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem 335
VII.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem 337
VII.8 Problémy systému dalšího vzdělávání v pojetí expertů 339
VII.9 Zjištění z analýzy procesu akreditačního řízení v pojetí expertů 341

VIII NÁVRHY A DOPORUČENÍ 345

IX POUŽITÁ LITERATURA 352

X SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 356

XI SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ 357

XII MANAŽERSKÉ SHRNUTÍ 365

XII.1 Téma výzkumu 365

XII.2 Výzkumný problém 365

XII.3 Cíl výzkumu 366

XII.4 Metody a techniky výzkumu 366

XII.5 Výběr zkoumaných osob 367

XII.6 Limity výzkumu a reflexe výzkumných prací 368

XII.7 Výběr výzkumných zjištění 369

XII.8 Problémy systému dalšího vzdělávání v pojetí expertů 375

XII.9 Vybraná zjištění z analýzy procesu akreditačního řízení v pojetí expertů 376

I PŘEDSTAVENÍ SYSTÉMU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

I.1 Téma výzkumu

Systém dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v ČR patří k tématům, které si zaslouží zvláštní pozornost. Nároky kladené na profesi sociálního pracovníka jsou značné a práce v měnícím se prostředí a světě vyžaduje neustále a systematicky obnovovat, upevňovat a rozvíjet celou řadu kompetencí, dovedností a znalostí sociálních pracovníků a pracovnic. Nastavení systému vzdělávání má klíčový vliv na jejich výkon v praxi, a tím i na kvalitu služeb, kterou poskytují svým klientům. Systém dalšího vzdělávání má spočívat ve vytvoření návodů, jak v daných situacích jednat, má zajišťovat teoretickou i praktickou přípravu, rozšiřovat široké spektrum kompetencí a motivovat k dalšímu učení se a rozvoji sociálních pracovníků.

Je zapotřebí si uvědomit, že další vzdělávání sociálních pracovníků patří do oblasti celoživotního vzdělávání (učení) – konkrétně vzdělávání (učení) dospělých, což samo o sobě přináší řadu specifik. Další vzdělávání dospělých se člení na občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání a další profesní vzdělávání. Právě profesní vzdělávání, které je tématem našeho výzkumu, je považováno za systémově nejrozvinutější, přičemž zahrnuje kvalifikační vzdělávání (zejména získávání, udržování, zvyšování a prohlubování kvalifikace), rekvalifikační vzdělávání (cílená rekvalifikace, nespecifická rekvalifikace, motivační kurzy, rekvalifikační stáže) a normativní školení (vzdělávání určené právní normou, předepsaná odborná způsobilost).

Tématem výzkumu je **další profesní vzdělávání** – vzdělávání sociálních pracovníků, které je „normativní“, tedy dané zákonem stanovenou povinností. Jak uvádí andragog Beneš (2003), vzdělávání dospělých je organizovaná, cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku a skupinám lidí nebo organizací, týkající se zvládání určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb po poznání. Vzdělávání dospělých zahrnuje rozvoj celé osobnosti, nejen její kognitivní stránky, a je samostatnou a rovnocennou součástí vzdělávacího systému. Schopnost a ochota se dále v sociální práci vzdělávat patří k předpokládané a ceněné vlastnosti pracovníka (Elichová, Sýkorová 2015).

Teoretické a praktické vzdělání pracovníků v sociálních službách, spolu s osobnostními předpoklady, je základem poskytování kvalitní sociální služby. V sociální práci je klíčové, aby si pracovník osvojil specifické postupy (techniky, metody) a teoretické rámce (přístupy) i pravidla jejich uplatňování (Matoušek, Navrátil, Matulayová 2019). Podle zákona o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 sb., o sociálních službách) musí sociální pracovník (§110) splňovat základní předpoklady, tedy **odbornou způsobilost k výkonu svého povolání**. U sociálních pracovníků je vyžadováno vyšší odborné vzdělání v oborech zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální péči, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost nebo vysokoškolské vzdělání získané v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku. Odborná způsobilost pracovníků v sociálních službách a sociálních pracovníků tak, jak ji vyžaduje zákon[1], je základním kvalifikačním předpokladem k výkonu jejich práce.

Aby mohli sociální pracovníci náročnou práci vykonávat, je nutné dále **zvyšovat jejich kvalifikaci prostřednictvím dalšího vzdělávání.** §111 (Další vzdělávání sociálního pracovníka) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ukládá sociálním pracovníkům povinnost se účastnit dalšího vzdělávání.[2] Je zapotřebí uvést, že zákon

---

[1] Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

[2] Celé znění § 111:

(1) Zaměstnavatel je povinen zabezpečit sociálnímu pracovníku další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, kterým si obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci. Pokud pracovní poměr sociálního pracovníka u téhož zaměstnavatele netrvá celý kalendářní rok, činí rozsah dalšího vzdělávání jednu dvanáctinu částky rozsahu uvedeného ve větě první za každý kalendářní měsíc trvání pracovního poměru. V případě nepřítomnosti v práci v rozsahu delším, než jeden kalendářní měsíc se rozsah dalšího vzdělávání krátí o jednu dvanáctinu celkové částky rozsahu. Povinnost zabezpečení dalšího vzdělávání se nevztahuje na zaměstnance ve zkušební době.

(2) Formy dalšího vzdělávání jsou

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

b) účast v kurzech s akreditovaným programem,

c) odborné stáže,

d) účast na školicích akcích,

e) účast na konferencích.

tuto povinnost ukládá nejen sociálním pracovníkům vykonávajícím činnost v sociálních službách, ale rovněž těm, kteří vykonávající činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.

Zaměstnavatel je povinen zabezpečit pracovníkovi další vzdělávání, a to v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok. Cílem tohoto dalšího vzdělávání je obnovování, upevňování a prohlubování kvalifikace sociálního pracovníka[3]. Tato potřeba vzdělávání úzce souvisí s různorodostí sociálních prostředí, v nichž sociální pracovníci působí. Rovněž komplexní a neustálá proměna životních situací a vztahů jedinců s prostředím, na které sociální práce působí, přináší sociálním pracovníkům nutnost celoživotního učení se.

Další profesní vzdělávání má různé formy, jedná se o:

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

b) účast v kurzech s akreditovaným programem,

---

(3) Další vzdělávání podle odstavce 2 písm. b) se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob (dále jen „vzdělávací zařízení“).

(4) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. c) se rozumí výkon odborné činnosti na základě písemné smlouvy mezi zaměstnavatelem a zařízením zajišťujícím odbornou stáž.

(5) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. d) se rozumí vzdělávací akce v maximálním rozsahu 8 hodin ročně organizovaná zaměstnavatelem nebo odbornou organizací, jejíž je zaměstnavatel členem.

(6) Dalším vzděláváním podle odstavce 2 písm. e) se rozumí akce odborného charakteru v maximálním rozsahu 8 hodin ročně, jejíž program se týká oboru činnosti sociálního pracovníka.

(7) Účast na dalším vzdělávání podle odstavce 2 se považuje za prohlubování kvalifikace podle zvláštního právního předpisu[2]).

(8) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. a) a b) je osvědčení vydané vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. c) a d) je potvrzení vydané zařízením, ve kterém byla zajišťována odborná stáž, nebo zaměstnavatelem jako organizátorem odborné stáže nebo školicí akce. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písm. e) je potvrzení vydané organizátorem konference.

[3] Viz odkaz:
https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Doporuceny_postup_4_2016_Priloha_c_1.pdf/d8d93aa8-3cd3-55af-fc35-021242e3678c

c) odborné stáže,

d) účast na školicích akcích,

e) účast na konferencích.

Výzkum se dotýká všech uvedených forem vzdělávání, klade však důraz na jednu z nich, kterou je **forma účasti v kurzech s akreditovaným programem**. O akreditaci vzdělávacích kurzů rozhoduje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Další vzdělávání se uskutečňuje na základě akreditace vzdělávacích programů udělené ministerstvem na vysokých školách, vyšších odborných školách a ve vzdělávacích zařízeních právnických a fyzických osob (zákon je označuje za „vzdělávací zařízení“).

Profesním rozvojem se v praxi zabývají **Standardy kvality sociálních služeb** – konkrétně Standard č. 10. Poskytovatel sociálních služeb musí mít písemně zpracovaný postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, který obsahuje zejména stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeby další odborné kvalifikace. Poskytovatel má rovněž disponovat písemně zpracovaným programem dalšího vzdělávání zaměstnanců a postupovat podle něj (kritérium 10 b). Sociální služba může dosáhnout požadované kvality, pokud, kromě dalších nezbytných kroků, věnuje systematickou pozornost vzdělávání svých zaměstnanců na všech úrovních (Standardy kvality sociálních služeb…). Legitimitu vzdělávání získává i prostřednictvím etických kodexů.[4]

[4] Prohlášení Mezinárodní federace sociálních pracovníků o etických principech (2018) uvádí, že sociální pracovníci musí mít požadovanou kvalifikaci a musí rozvíjet a udržovat požadované dovednosti a kompetence k výkonu své práce (9.2), mají povinnost se věnovat profesionální a osobní péči o svou osobu (9.6) a při vůči lidem, se kterými pracují, se rozhodovat na základě empirických důkazů a zkušeností z praxe a být připraveni přednést důvody svých rozhodnutí (9.7). Vzdělávání se rovněž implicitně týká ustanovení, kdy mají sociální pracovníci a jejich zaměstnavatelské subjekty pracovat na vytváření podmínek pro své pracovní prostředí (9.8). Etický kodex sociálního pracovníka České republiky uvádí v části Etická zodpovědnost k profesi a odbornosti sociálního pracovníka (2.4), že sociální pracovník má usilovat o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod, je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání, což je základ pro udržení úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy a využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.

I.2 Výzkumný problém

Problémy hodné zkoumání vyvstávají z rozporu mezi potřebami a zájmy členů společnosti a aktuálními společenskými podmínkami. Z rešerší a zadání výzkumu jsme vyvodili následující **dílčí problémy**, které souvisí s účastí sociálních pracovníků především v kurzech s akreditovaným programem. Patří mezi ně:

- **Nedostatečně identifikované či neznámé potřeby** sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání, což vede k neadekvátnímu nastavování vzdělávacích plánů, snížené motivaci účastníků ke vzdělávání a nižší účinnosti vzdělávání.
- **Nízká motivace** k dalšímu vzdělávání.
- **Nejistota ohledně naplňování vzdělávacích potřeb** a **hodnocení vzdělávání** jeho účastníky, ale i dalšími aktéry – zaměstnavateli, vzdělavateli apod.
- **Chybějící systematické a dostupné hodnocení** nabízených vzdělávacích aktivit a jednotlivých organizací, které by bylo dostupné zájemcům o vzdělávání.
- **Nekoncepční či formální přístupy zaměstnavatelů** k dalšímu vzdělávání a k motivování sociálních pracovníků k dalšímu vzdělávání. Není nastavený systém, jak vést a motivovat pracovníky k dalšímu vzdělávání.
- **Náročný proces hodnocení žádostí o akreditaci**, lektorského zajištění a kvality vzdělávacích institucí v rámci akreditačního řízení vzdělávacích programů.
- **Rozdílnost v kvalitě** dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v praxi a ve vykonávané lektorské činnosti.

Zadavatel sám ve specifikaci zadání výzkumu uvádí, že: *„Systém celoživotního vzdělávání je nepružný, nelze mluvit o uceleném systému, ale spíše o stavu volného trhu nabídky a poptávky. Výsledkem tak je veliká nepřehlednost různorodé nabídky a je složité se v ní zorientovat a dobře si vybrat. Je důležité posílit motivaci sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání. Stávající právní úprava vyžaduje od sociálních pracovníků pouze formální účast na dalším vzdělávání, která je staví do pasivní pozice příjemce vzdělávání nařízeného zaměstnavatelem. Je důležité, aby bylo vytvořeno skutečně komplexní systémové prostředí dalšího vzdělávání, které by umožnilo*

koordinovaný rozvoj všech jeho součástí s odpovídající participací všech zainteresovaných. Komplexnost takového systémového prostředí spočívá především v tom, že pokrývá širokou škálu funkcí, které se vzájemně doplňují a podmiňují, a zajišťuje tak efektivnost systému jako celku.“

Pokud dílčí problémy zobecníme, tak **výzkumným problémem** je, že u systému dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků existují pochyby nad tím, zdali:

a) systém **adekvátně reaguje na potřeby** sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání **a naplňuje je**,

b) je **proces akreditačního řízení** vzdělávacích programů pro sociální pracovníky **optimální z hlediska procesního** (na úrovni akreditačního procesu) a **z hlediska garantování kvality dalšího vzdělávání** (zajištění podmínek pro kvalitní vzdělávání v praxi).

I.3 Vybraná zjištění z rešerší

Následující pasáž uvádí stručně některé výsledky rešerší, které nám posloužily při koncipování výzkumného záměru a poskytují rámcový vhled do přístupů k dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků a pracovnic. Některá zjištění nám sloužila jako východiska při formulování hypotéz kvantitativní části či formulování otázek pro kvalitativní výzkumné části.

Odborné texty se více věnují **celku vzdělávání sociálních pracovníků**, nejvíce jejich základním kvalifikačním předpokladům k výkonu práce a nabývání odborné způsobilosti v rámci vysokoškolského, případně vyššího odborného vzdělání. Příspěvky se často váží k obsahům vzdělávacích programů, vzdělávacímu kurikulu, hodnocení učebních plánů, specifickým náplním vzdělávání např. z hlediska tzv. cílových skupin a odvíjí se mnohdy od přijatých Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci nebo standardů globálních.

Dále bývá vzdělávání uváděno v souvislosti s **profesionalizací sociální práce** (kupř. Vojtíšek 2017). Ukončením formálního soustavného vzdělávání a nástupem do zaměstnání se adept profese stává sociálním pracovníkem de iure. Ovšem získávání kvalit profesionála je delším procesem, na který působí řada faktorů, přičemž

profesionalita musí být soustavně udržována a na profesionální výkon sociální práce má vliv vedle pokračujícího dalšího vzdělávání i zpětná vazba od klientů, kolegů a pracovníků spolupracujících profesí i kultura vlastní organizace (Matoušek, Navrátil, Matulayová 2019).

Pozornost věnovaná **dalšímu vzdělávání** je nepoměrně menší, znalosti a povědomí o něm, jsou obvykle dávány do souvislosti s kritikou podoby vzdělávání. Matoušek (2017) při popisu vysokoškolského vzdělávání sociálních pracovníků poukazuje na potřebu specializačního vzdělávání. Ve své práci uvádí, že profesní vzdělávání nedokáže dokonale připravit absolventa na komplex nároků, který kladou všechny typy pracovního uplatnění sociálních pracovníků. Specializační vzdělávání pojímá jako zvláštní stupeň postgraduálního vzdělávání navazující na vysokoškolské vzdělání, propojený se zakázkou zaměstnavatele (stát, neziskové organizace, asociace). Avšak nelze jej, podle autora, nahradit ad hoc výběrem ze široké nabídky akreditovaných kurzů, které jsou prověřované jen podle formálních kritérií. Jejich výstupy nejsou hodnoceny, či zcela chybí subjektivní hodnocení přínosu vzdělávacích kurzů pro účastníky. Již dříve si povšimnul Musil (2013), že stávající právní úprava vyžaduje od sociálních pracovníků pouze formální účast na dalším vzdělávání, chybí k němu jakákoli motivace. Řešení spatřuje v posílení motivace k celoživotnímu učení obecně.

Elichová (2017) popisuje stav vzdělávání v sociální práci, vývoj a podobu vzdělávání sociálních pracovníků a přichází s kritickým náhledem na neúspěšné adaptace vzdělavatelů sociální práce na postmoderní dobu a neuspokojivý stav celoživotního vzdělávání v sociální práci, s ohledem na situaci na trhu dalšího vzdělávání. Kritika se obvykle zaměřuje na vzdělavatele a nepružnost systému. Elichová dále uvádí, že popsat situaci na trhu dalšího vzdělávání není jednoduché, existuje jen velmi málo výzkumných šetření (autorka uvádí příklad Nejedlé a Pavlíkové Brožové) a „pokud se nezeptáme samotných sociálních pracovníků, je obtížné tuto situaci vyhodnotit“ (Elichová 2017: 90). Shrnuje tvrzení předchozích autorů, která odkazují k existenci značného množství vzdělavatelů a nabízených kurzů, což implikuje nutnost se v široké nabídce orientovat a rozpoznat v různorodém prostředí, co je kvalitní a dokázat si dobře vybrat. Vzdělavatelé mohou nabízet zastaralé kurzy, které nereagují na rychle se vyvíjející vzdělávací potřeby sociálních pracovníků. Nejedlá a Pavlíková Brožová (2013) na základě svého výzkumu zjistily, že preferovány bývají zejména levné jednodenní kurzy, jejichž témata se často opakují. Problémem pro pracovníka po

letech v praxi tedy může být nalézt kurz na takové téma, který ještě neabsolvoval. Přestože uvedený výzkum uvádí některá zajímavá zjištění, je potřeba jej dát do kontextu doby, v níž vznikl.

Odlišné stanovisko opřené o výzkumné šetření zaujala Tajanovská (2018), která uvádí, že se systém akreditovaných kurzů nebo dlouhodobých vzdělávacích programů osvědčil, a že forma celoživotního vzdělávání nabízí širokou škálu oblastí sociální práce, ve kterých mohou pracovníci zvyšovat své profesní kompetence. Právě kurzy, semináře či vzdělávací programy reagují podle autorky na aktuální potřeby rozvoje sociální práce a jsou v tomto směru flexibilní jak v obsahu, tak dostupnosti.

Významem kvalifikačního a dalšího vzdělávání pro praxi sociální práce z hlediska vedoucích pracovníků působících v oblasti sociální práce se ve své práci zabývala například Havlíková (2019). Zjistila, že je zde přítomný poměrně silný příklon manažerů k „administrativnímu“ či „filantropickému“ pojetí sociální práce, u nichž není specifická teoretická příprava vnímána jako důležitá. Polovina manažerů sociálních služeb a přibližně pětina vedoucích pracovníků obecních úřadů udávala potíže při hrazení nákladů spojených s dalším vzděláváním, což může představovat výraznou překážku dalšího profesního růstu sociálních pracovníků a poukazovat na skutečnost, že další vzdělávání stojí v pomyslné frontě výdajů spíše vzadu. Autorka se domnívá, že pokud by další vzdělávání sociálních pracovníků nebylo zakotveno v zákoně, v řadě organizací a úřadů by neprobíhalo vůbec, neboť by, s ohledem na deklarovaný nedostatek finančních zdrojů, řada subjektů pravděpodobně na zajišťování dalšího vzdělávání rezignovala.

Havlíková (2018) také uvádí, že většina manažerů je přesvědčena o tom, že vytvářejí dostačující podmínky pro to, aby se sociální pracovníci mohli dále vzdělávat. Další vzdělávání sociálních pracovníků by mělo probíhat v rámci jejich pracovní doby. Problematičtější je již názor na roli při zajištění potřebných finančních prostředků ke vzdělávání. Ve větším měřítku jsou potíže v oblasti financování vzdělávání vnímány v prostředí sociálních služeb než na obecních úřadech. Jako překážky dalšího vzdělávání pak byly manažery uváděny omezená tematická nabídka kurzů akreditovaných MPSV a svazující legislativa upravující oblast dalšího vzdělávání. Ukázalo se dále, že nedílnou součástí řízení dalšího vzdělávání sociálních pracovníků se stal nástroj „individuální vzdělávání plán“. Podíl jeho využívání však kolísá. Na výběru obsahu a forem dalšího vzdělávání se dle manažerů podílí jak sám sociální

pracovník, tak i jeho nadřízený. Manažeři se bez ohledu na typ subjektu rozdělili na dvě skupiny: přibližně polovina uváděla, že další vzdělávání probíhá zcela v souladu s individuálním vzdělávacím plánem a jak pracovník, tak organizace se snaží zajišťovat příslušné vzdělávací akce; druhá polovina uváděla, že praktické uplatnění individuálního vzdělávacího plánu je velmi omezené, neboť o tom, jaké vzdělávací akce pracovník absolvuje, rozhodují více jiné skutečnosti (např. to, jaké kurzy jsou k dispozici; zda má organizace finanční zdroje na další vzdělávání).

V Analýze dalšího vzdělávání pracovníků OSPOD v ČR (2017) se uvádí, že nabídka dalšího vzdělávání se řídí autoregulací vzdělávacího systému, nejsou definovány tematické priority a formální kritéria udělování akreditací vedou k nejasné potřebnosti kurzů. Pro zájemce je obtížné rozpoznat kvalitu kurzů, neexistuje systém, který by zájemcům zprostředkoval hodnocení kurzů, obtíže se objevují při neuznávání kurzů s akreditací u ministerstva z jiného resortu do povinného penza dalšího vzdělávání.

II METODOLOGIE VÝZKUMU

II.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je v rámci systému dalšího vzdělávání zjistit:

1. Jaké jsou postoje a hodnocení k formě vzdělávání „účast v kurzech s akreditovaným programem“ (deskripce postojů a hodnocení)
2. Jaké jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání (analýza potřeb)
3. Jaké jsou nedostatky systému dalšího vzdělávání a představy o jeho optimálním fungování na úrovni jeho aktérů, s důrazem na proces akreditačního řízení vzdělávacích programů (procesní analýza akreditačního řízení, analýza problémů a jejich příčin v systému)

Analýza dalšího vzdělávaní sociálních pracovníků v kontextu vzdělávacích potřeb v souvislosti s povinností zajištění dalšího vzdělávání v návaznosti na zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a v úpravě procesu akreditačního řízení vzdělávacích programů pro sociální pracovníky je koncipována tak, aby **vedla nejdříve ke tvorbě dat a následně k formulování návrhů a doporučení** na nastavení optimálního stavu dalšího vzdělávání spočívajícího v podpoře zjišťování a naplňování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků a v úpravě akreditace vzdělávacích programů pro sociální pracovníky.

Výstupy výzkumu jsou zpracovány tak, aby byly inspirací k optimalizaci stavu dalšího vzdělávání, který vychází z potřeb samotných pracovníků i organizací, s důrazem na motivaci sociálních pracovníků k celoživotnímu vzdělávání a s ohledem na povinnost zaměstnavatele poskytnout sociálním pracovníkům dostatečný prostor v rámci zákonných povinností v oblasti vzdělávání.

II.2 Hlavní výzkumné otázky

Výzkum hledá odpovědi na čtyři výzkumné otázky:

1. Jak je hodnoceno další vzdělávání zajišťované formou účasti v kurzech s akreditovaným programem?
2. Jaké jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání?
3. S jakými nedostatky se v systému dalšího vzdělávání setkáváme? Jaké jsou představy o jeho optimálním fungování na úrovni jeho aktérů?
4. Jak funguje proces akreditačního řízení vzdělávacích programů?

II.3 Metody a techniky výzkumu

Ke čtyřem oblastem zkoumání jsme navrhli následující výčet výzkumných metod a technik. Využit byl smíšený výzkumný design, jehož předností byla triangulace metod vedoucí k větší validitě výzkumu. S ohledem na čas, který měl výzkum k dispozici, design vyšel z paralelního modelu, kdy byly všechny metody a techniky uplatněny souběžně. Přenos dílčích výsledků mezi nimi zajišťovali výzkumníci po celou dobu výzkumu. V rámci výzkumu byly využity kvantitativní i kvalitativní přístupy, které se zaměřily na zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků, a také na proces dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v kontextu akreditačního řízení. Celý výzkum se řídil společnou logikou – všechny výzkumné části vycházely z procesu vzdělávání a na základě analýzy dokumentů námi identifikovaných sedmi základních klíčových etap.

Tabulka 1: Schéma vztahu výzkumných otázek, metod a technik

Výzkumná otázka	**Metoda**	**Popis metody**	**Technika**
1. Jak je hodnoceno další vzdělávání zajišťované formou účasti v kurzech s akreditovaným programem?	Kvantitativní	Deskripce postojů a hodnocení	Dotazník zaměřený na hodnocení procesu a výsledku vzdělávaní v perspektivě sociálních pracovníků Dotazník zaměřený na hodnocení procesu a výsledku

			vzdělávání v perspektivě zástupců zaměstnavatelů
	Kvalitativní	Deskripce postojů a hodnocení	Individuální polostrukturované rozhovory se sociálními pracovníky Fokusní skupiny se zástupci zaměstnavatelů Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty
2. Jaké jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání?	Kvantitativní	Analýza potřeb	Dotazník zaměřený na identifikaci vzdělávacích potřeb v perspektivě sociálních pracovníků Dotazník zaměřený na vzdělávací potřeby v perspektivě zaměstnavatelů
	Kvalitativní	Analýza potřeb	Individuální polostrukturované rozhovory se sociálními pracovníky Fokusní skupiny se zástupci zaměstnavatelů Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty
3. S jakými nedostatky se v systému dalšího vzdělávání setkáváme? Jaké jsou představy o jeho optimálním	Kvalitativní	Analýza problémů a jejich příčin v systému	Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty Sekundární analýza vybraných zdrojů

	fungování na úrovni jeho aktérů?			
4.	Jak funguje proces akreditačního řízení vzdělávacích programů?	Kvalitativní / kvantitativní	Procesní analýza akreditačního řízení	Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty Sekundární analýza vybraných zdrojů

Z hlediska **výzkumných metod** jsme pracovali s:

a) deskripcí postojů,

b) analýzou potřeb,

c) analýzou problémů a jejich příčin

d) procesní analýzou.

Z hlediska **výzkumných technik** byl použit dotazník, individuální polostrukturované rozhovory a focus groups.

Dále představujeme použité výzkumné techniky.

a) Dotazníky

Vytvořeny byly čtyři dotazníky – dva zaměřené na analýzu potřeb pro sociální pracovníky a zástupce zaměstnavatelů, dva pro zjištění postojů a hodnocení vzdělávání opět jak pro sociální pracovníky, tak i pro zástupce zaměstnavatelů. Považovali jsme za důležité vzájemně oddělit rovinu deskripce – hodnocení procesu a rovinu identifikace potřeb. Nejdříve proběhla operacionalizace, tvorba hypotéz a určení proměnných a indikátorů, a to s ohledem na dvě zkoumané kategorie: sociální pracovníky a zástupce zaměstnavatelů. Dotazníky obsahovaly oslovení respondentů, podle etap vzdělávání řazené otázky a také sociodemografickou část. Byly distribuovány on-line metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), a to prostřednictvím ověřeného nástroje, který se vyznačoval uživatelskou nenáročností. Odkaz na on-line dotazník byl distribuován prostřednictvím e-mailových adres.

Vyplnění respondentům trvalo průměrně 23 minut.[5] Kontakty na respondenty byly získány z registru poskytovatelů sociálních služeb[6] a webových stránek úřadů a organizací. Výběr byl realizován metodou vícestupňového náhodného výběru. Celkem do analýzy vstoupilo 1 204 dotazníků (573 sociální pracovníci, 631 zástupci zaměstnavatelů). Návratnost se pohybovala ve všech případech pod hranicí 50 %.

Vzniklá datová matice byla analyzována ve statistické programu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Byla provedena kontrola správnosti a úplnosti vyplnění dotazníků a poté statisticky zpracována – provedeno třídění dat I. a II. stupně. Výsledky byly vyjádřeny formou tabulek a grafů. Výsledná zjištění můžeme zobecnit na obě zkoumané kategorie – výzkum byl proveden jako reprezentativní.

b) Individuální polostrukturované rozhovory

Rozhovory probíhaly se sociálními pracovníky a vybranými experty individuální formou a vycházely z návrhu scénářů, které respektovaly jednotnou logiku výzkumu. Scénáře se lišily podle toho, zdali šlo o deskripci procesu nebo o analýzu potřeb. Každý byl navíc přizpůsoben dané kategorii zkoumaných osob. Experti byli vyhledáváni podle daného tématu, a to mezi supervizory, inspektory kvality, lektory, vzdělavateli (mimo univerzity), akademiky (prostředí VŠ a VOŠ), zástupci asociací a komor a členy akreditační komise.

Audiozáznamy rozhovorů, jak individuálních, tak i skupinových, byly anonymizovány a analyzovány. Analýza kvalitativních dat byla provedena tzv. kódováním, tedy odhalování určitých významných částí textu, které poskytují hledanou informaci a jejich následnou kategorizací. Výsledná zjištění však, na rozdíl od dat získaných dotazníkovým šetřením, nelze zobecňovat. Zjištění z individuálních rozhovorů poskytují vhled a porozumění tomu, jaké potřeby zkoumané osoby mají a jak hodnotí proces vzdělávání.

[5] Dotazník pro zaměstnavatele sociálních pracovníků – potřeby: 22 minut; Dotazník pro zástupce zaměstnavatelů sociálních pracovníků – hodnocení procesu: 20 minut; Dotazník pro sociální pracovníky – potřeby: 25 minut; Dotazník pro sociální pracovníky – hodnocení procesu: 23 minut.

[6] http://iregistr.mpsv.cz/

c) Fokusní skupiny

Fokusní skupiny byly realizovány se zástupci zaměstnavatelů organizací, jež zaměstnávají sociální pracovníky s povinností vzdělávání dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Skupiny byly vytvářeny tak, aby zohledňovaly pestrost služeb a různorodou skladbu sociálních pracovníků (nejen činnost v sociálních službách, ale rovněž činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích a v azylových zařízeních). Skupinové rozhovory probíhaly podle připravených scénářů v on-line prostředí. Také u nich, stejně jako u individuálních rozhovorů, nemůžeme výsledky zobecňovat, poskytují ale vhled a porozumění tomu, jaké potřeby zkoumaní mají a jak proces vzdělávání hodnotí.

II.4 Výběr zkoumaných osob

Výzkum se zaměřil na tři kategorie osob:

a) Sociální pracovníky – vykonávající činnost v sociálních službách, ale rovněž vykonávající činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.

b) Zástupce (reprezentanty) zaměstnavatelů – osoby, které u zaměstnavatele zabezpečují pracovníkům další vzdělávání.

c) Experty – osoby disponující expertní znalostí o potřebách sociálních pracovníků či o systému a procesech dalšího vzdělávání.

Tabulka 2: Schéma výběru zkoumaných osob podle výzkumných technik

Popis metody	Technika	Výběr zkoumaných
Deskripce postojů a hodnocení	Dotazník zaměřený na hodnocení procesu a výsledku vzdělávaní v perspektivě sociálních pracovníků	Vícestupňový systematický výběr organizací a účelový výběr sociálních pracovníků. - Registrované sociální služby: náhodným způsobem byla vybrána služba z RPSS, poté kraj, poté poskytovatel, a nakonec sociální pracovník z webu poskytovatele. - OSPOD: Účelový a poté náhodný výběr (zohlednění regionálního zastoupení). Osloven náhodně vybraný 1 pracovník z každého z 227 OSPOD (obce) a 1 pracovníka z každého ze 14 krajských OSPOD – z webu. - ČSP (OÚ/MÚ a KÚ) – účelový a poté náhodný výběr (zohlednění regionálního zastoupení). Celkem dotazníků: **287**
	Dotazník zaměřený na hodnocení procesu a výsledku vzdělávání v perspektivě zástupců zaměstnavatelů	Vícestupňový systematický výběr organizací a v nich zástupců reprezentujících perspektivu zaměstnavatele. - Registrované služby – vícestupňový náhodný výběr. Náhodným způsobem vybrán konkrétní poskytovatel z naší

		databáze a identifikována osoba zodpovědná za vzdělávání. - OSPOD – osloven každý druhý vedoucí ze všech 227 ORP a ze 14 krajských OSPOD. - ČSP (MÚ a KÚ) – osloven každý třetí vedoucího sociálního odboru na ORP a KÚ. Celkem dotazníků: **322**
Deskripce postojů a hodnocení	Individuální polostrukturované rozhovory se zástupci zaměstnavatelů	Stratifikovaný výběr 18 organizací ze tří podskupin (2 kritéria – typ služby a velikost organizace) a následně oslovení konkrétních pracovníků zodpovědných za zajišťování vzdělávání. Pozn. spojeno s analýzou potřeb. Celkem **19** rozhovorů.
	Fokusní skupiny se sociálními pracovníky	3 fokusní skupiny (vzorkování dle typu služby): terénní, pobytová a ambulantní; výběr účastníků účelový Celkem **39** účastníků.
	Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty	Účelový výběr typů informátorů (např. vzdělavatelé, lektoři, supervizoři). Celkem 7 rozhovorů.
Analýza potřeb	Dotazník zaměřený na identifikaci vzdělávacích potřeb	Výběr stejný jako u deskripce postojů a hodnocení (viz výše).

	v perspektivě sociálních pracovníků Dotazník zaměřený na vzdělávací potřeby v perspektivě zástupců zaměstnavatelů	Celkem dotazníků: **286** Výběr stejný jako u deskripce postojů a hodnocení (viz výše). Celkem dotazníků: **309**
Analýza potřeb	Individuální polostrukturované rozhovory se zástupci zaměstnavateli Fokusní skupiny se sociálními pracovníky Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty	Stratifikovaný výběr 18 organizací ze tří podskupin (2 kritéria – typ služby a velikost organizace) a následně oslovení konkrétních pracovníků zodpovědných za zajišťování vzdělávání. Pozn. spojeno s deskripcí postojů. Celkem **19** rozhovorů. 3 fokusní skupiny (vzorkování dle typu služby): terénní, pobytová a ambulantní; výběr účastníků účelový. Celkem **39** účastníků. Účelový výběr typů informátorů (např. vzdělavatelé, lektoři, supervizoři, inspektoři kvality, akademici). Celkem 8 rozhovorů.
Analýza problémů a	Individuální polostrukturované	Účelový výběr typů informátorů (např. vzdělavatelé, akademici, členové

jejich příčin v systému	rozhovory s vybranými experty	akreditační komise, zástupci asociací a komor). Celkem 8 rozhovorů.
	Sekundární analýza vybraných zdrojů	Rešerše literatury, zdrojů, Mezinárodní etický kodex (Statement of Ethical Principles, IFSW, 2018), Etický kodex sociálních pracovníků ČR, Standardy kvality sociálních služeb.
Procesní analýza akreditačního řízení	Individuální polostrukturované rozhovory s vybranými experty	Účelový výběr typů informátorů (např. vzdělavatelé, akademici, členové akreditační komise, zástupci asociací a komor). Celkem 8 rozhovorů.
	Sekundární analýza vybraných zdrojů	Rešerše zdrojů, analýza informačního systému AKRIS, MPSV ČR.

II.5 Limity výzkumu a reflexe výzkumných prací

Jako každý výzkum, i tento se potýká s některými limity, na které musíme čtenáře upozornit. Prvním limitem byla skutečnost, že výzkum probíhal v čase, kdy se poskytovatelé sociálních služeb potýkali s procesem uvolňování řady opatření v důsledku pandemie, což ovlivnilo zájem některých se výzkumných aktivit účastnit. Mnozí poskytovatelé služeb a jejich pracovníci měnili termíny rozhovorů, případně je rušili z důvodu nutnosti reagovat na nenadálé situace v zaměstnání. Sociální pracovníci reagovali ve srovnání se zástupci zaměstnavatelů o něco méně na dotazníky, museli být k vyplňování vyzváni opakovaně. Se zásadním odmítáním výzkumu jsme se plošně nepotýkali. V individuálních případech bylo důvodem odmítnutí účasti na rozhovoru přesvědčení, že systém vzdělávání v organizaci funguje

bez potíží a není třeba se k němu vyjadřovat, případně obavy podělit se o svůj názor před ostatními ve skupině.

Dotazníkové šetření zahrnovalo sociální pracovníky z registrovaných služeb, pracovníky OSPOD, a také pracovníky vykonávající činnost sociální práce (na obcích a krajských úřadech). Do kvantitativní části výzkumu nebyly zahrnuty některé skupiny pracovníků vykonávajících činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních. Důvod spočíval v nemožnosti provést jakýkoliv způsob výběru pracovníků, který by mohl být považován za reprezentativní. Reprezentativity tedy bylo dosaženo vůči kategoriím pracovníků registrovaných sociálních služeb, pracovníků SPOD a pracovníků vykonávajících činnost sociální práce na obcích a krajských úřadech. Je potřeba dodat, že se jedná o početně významné kategorie. Ostatní kategorie pracovníků jsme zapojili do kvalitativní části výzkumu, aby byl jejich „hlas“ ve výzkumu zastoupen. Výzkumníci jim poskytovali v rozhovorech takový prostor, aby mohli uvést specifika vzdělávání v jejich „segmentu“.

Jistým limitem také byla realizace většiny rozhovorů v on-line prostředí. Týkala se spíše skupinových rozhovorů, kdy výzkumníci neměli možnost využívat více interaktivní způsoby práce. Ale ani toto omezení nemá zásadní vliv na výsledky. Mnohým zúčastněným naopak o něco větší pocit anonymity v on-line prostředí vyhovoval.

Poměrně významným limitem byla stanovená doba na provedení výzkumu. Značný prostor výzkumníci věnovali přípravě různých forem dotazování, které museli provádět souběžně. O něco náročnější bylo zajišťovat přenos průběžných zjištění, některé rozhovory byly do výzkumu zařazeny jako rozšiřující, neboť se objevovala nutnost se k některým informacím vracet a prohloubit jejich porozumění.

Výzkum respektoval etická kritéria a zásady. Prohlašujeme, že jsme výsledky zpracovali nezávisle s cílem získat nové poznatky využitelné pro vývoj nových nebo podstatně zdokonalených postupů a služeb v oblasti dalšího vzdělávání a kladli přitom důraz na to, aby měla zjištění silnou oporu v datech a vycházela výhradně z analytických prací.

II.6 Struktura výzkumné zprávy

V úvodu výzkumné zprávy je zařazeno představení tématu výzkumu a jeho metodologie. Poté je zařazena kapitola věnující se výsledkům deskripce postojů a hodnocení dalšího vzdělávání a kapitola s výsledky týkajícími se analýzy potřeb. Manažerské shrnutí je součástí výzkumné zprávy jako příloha.

Obě kapitoly jsou členěny do stejně nazvaných sedmi podkapitol. Jsou řazeny podle logiky procesu dalšího vzdělávání a věnují se postupně motivacím k dalšímu profesnímu vzdělávání, vzdělávacím potřebám, vzdělávacímu plánu, výběru dalšího vzdělávání, výběru akreditovaného kurzu, realizaci kurzu s akreditovaným programem a hodnocení těchto kurzů. Každá z podkapitol uvádí výsledky v pojetí sociálních pracovníků, poté zaměstnavatelů a uzavírá ji stručné shrnutí výsledků.

Nakonec jsou ve výzkumné zprávě zařazeny výsledky analýzy problémů a jejich příčin v expertním pojetí a procesní analýza akreditačního řízení. Zprávu uzavírá závěrečné shrnutí a návrhy a doporučení.

III DESKRIPCE POSTOJŮ A HODNOCENÍ

III.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Na úvod se budeme věnovat motivacím sociálních pracovníků k tomu, aby se zapojovali do dalšího profesního vzdělávání a zvyšovali si kvalifikaci i poté, co dosáhli odborné způsobilosti k výkonu svého povolání. S dalším profesním vzděláváním úzce souvisí tzv. motiv výkonu či výkonová motivace. Pro každou práci je zapotřebí určitý výkon, a stejně tak je tomu i v sociální práci. Aby sociální pracovníci odváděli práci kvalitně, musí vynaložit určité úsilí zaměřené na další profesní vzdělávání. Prostřednictvím dalšího vzdělávání sociální pracovníci zlepšují své znalosti a dovednosti v oblasti sociální práce.

V následujícím textu se zaměříme na motivaci z pohledu deskripce postojů a hodnocení, což znamená, že se budeme zabývat především motivací, která přichází z vnějšku, souvisí s procesem dalšího profesního vzdělávání a ovlivňuje sociálního pracovníka a jeho jednání. Vnější motivace je dána okolním prostředím, které usměrňuje člověka a klade na něj nároky, které se on snaží splnit (Tomáš 2009). Tato motivace je výkonovou motivací, je spojována s prestiží a s předvedeným výkonem. Je spjata s oceněním, pochvalou, kdy by po dobrém výkonu měla následovat přiměřená odměna, která dále pracovníka k výkonu dále motivuje. Tím, kdo sociálního pracovníka z vnějšku motivuje, bývá velmi často jeho zaměstnavatel či samotný systém, který je v případě sociálních pracovníků podmíněn povinností vzdělávat se. Proto jsme se v rámci výzkumu zaměřili nejen na motivaci samotných sociálních pracovníků, ale i na motivace sociálních pracovníků v pojetí zástupců zaměstnavatelů.

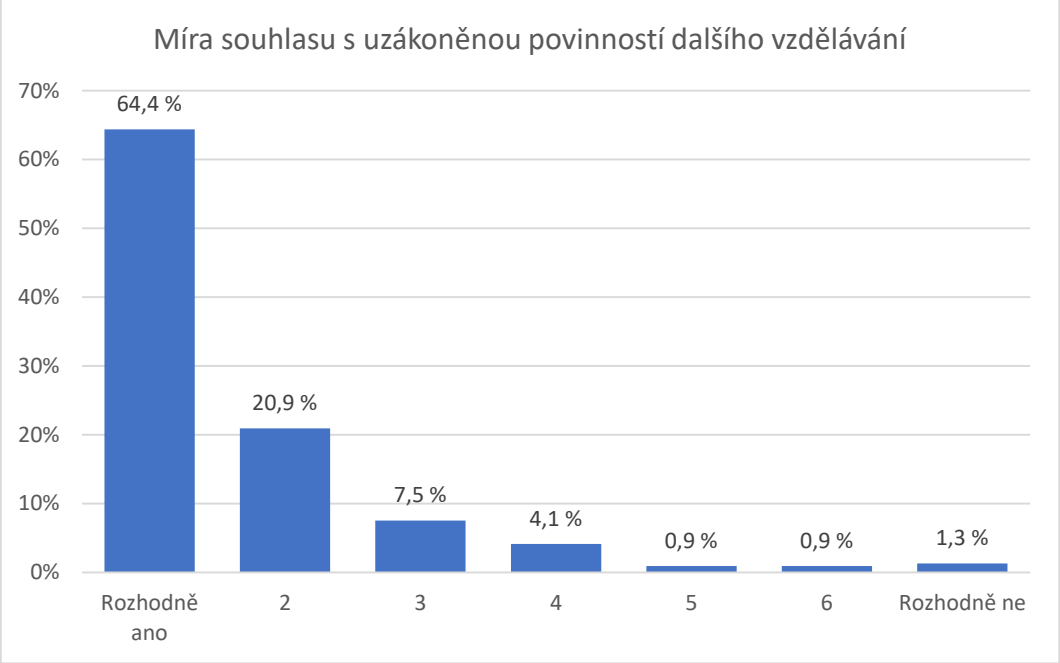
III.1.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.1.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V následující části textu se budeme věnovat tomu, co podle zástupců zaměstnavatelů sociální pracovníky motivuje k tomu, aby se zapojovali do dalšího profesního vzdělávání a zvyšovali si kvalifikaci i poté, co sociální práci získali kvalifikaci a ukončili

studium na některé z vyšších odborných nebo vysokých škol. Zástupců zaměstnavatelů jsme se nejprve zeptali, **zda je dle jejich názoru správné, že sociální pracovníci mají v rámci výkonu své profese uloženou povinnost dalšího vzdělávání**. Míra jejich souhlasu byla zjišťována prostřednictvím sedmibodové škály.

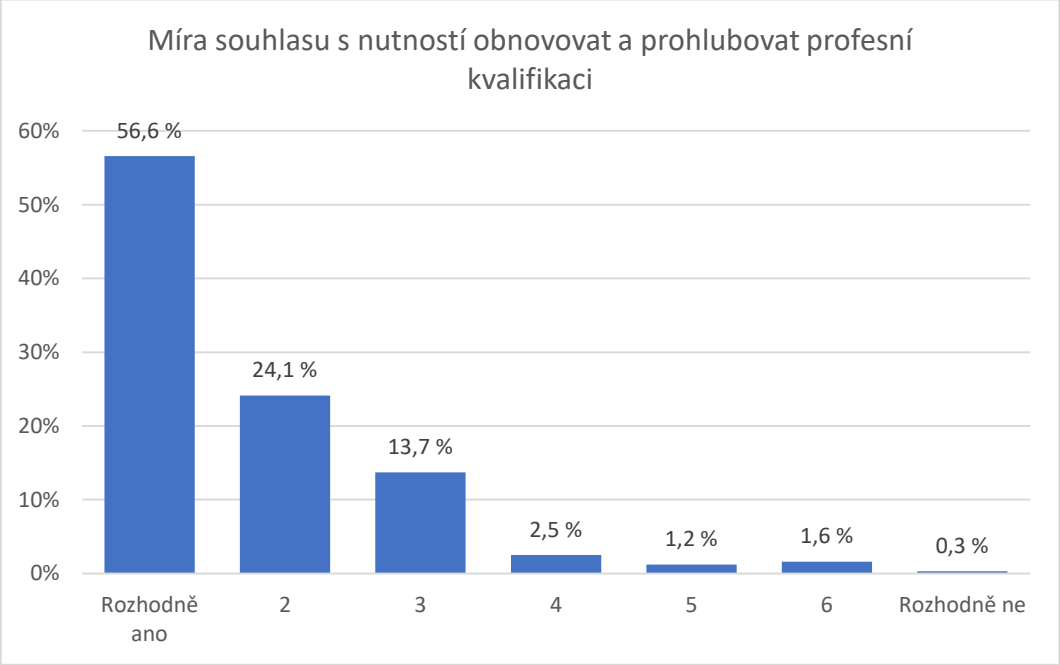
Graf 1: Správnost uzákoněné povinnosti dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)



Téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (64,4 %) rozhodně souhlasí s tím, že je správné, aby měli sociální pracovníci v rámci výkonu své profese uloženou povinnost dalšího vzdělávání. Více než čtvrtina dotázaných (28,4 %) se spíše kloní k tomu, že je správné, aby měli sociální pracovníci v rámci výkonu své profese uloženou povinnost dalšího vzdělávání. Neutrální postoj zaujalo 4,1 % respondentů. S povinností dalšího vzdělávání pro sociální pracovníky rozhodně nesouhlasí 1,3 % zástupců zaměstnavatelů, k nesouhlasu se spíše kloní dalších 1,8 % dotázaných.

Míru souhlasu či nesouhlasu jsme u zástupců zaměstnavatelů dále zjišťovali v souvislosti s tvrzením, že pro to, **aby sociální pracovník dobře zvládal nároky práce, si musí po celou dobu své praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a učit se něčemu novému**. Jednodušeji řečeno, zjišťovali jsme, jak moc se sociální pracovníci ztotožňují s představou nutnosti trvalého seberozvoje a učení se.

Graf 2: Nutnost obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)

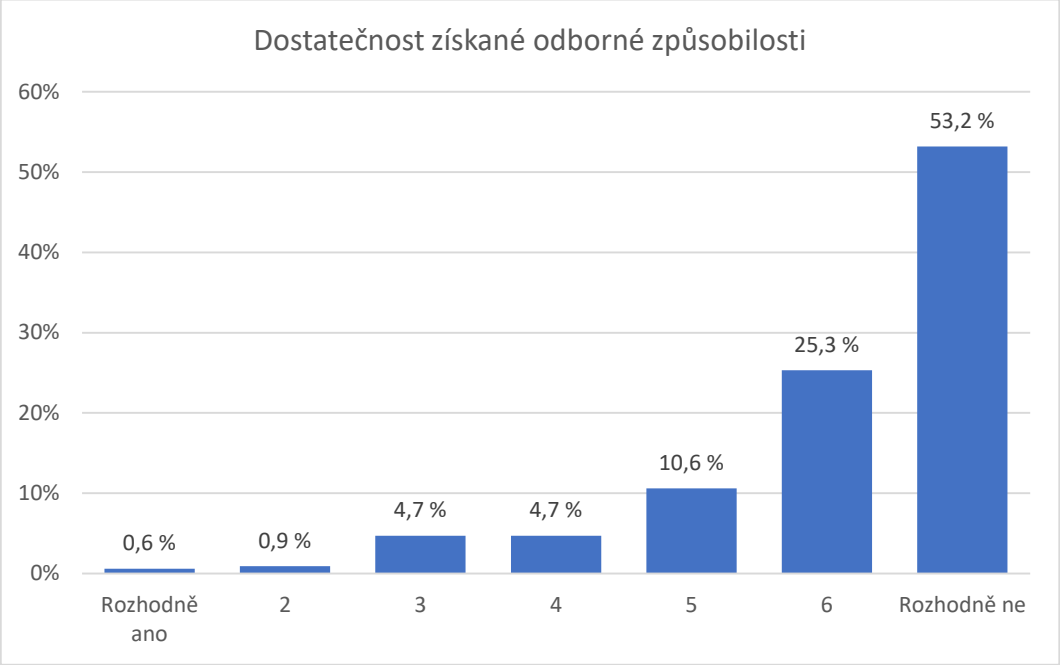


Více než polovina zástupců zaměstnavatelů (56,6 %) rozhodně souhlasí s tvrzením, že pro to, aby sociální pracovník dobře zvládal nároky práce, si musí po celou dobu své praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a učit se něčemu novému. Více než třetina dotázaných (37,8 %) se spíše kloní k souhlasu s výrokem, neutrální postoj vyjádřilo 2,5 % respondentů. Méně než jedno procento zástupců zaměstnavatelů s výrokem rozhodně nesouhlasí (0,3 %), a dalších 2,8 % respondentů s výrokem spíše nesouhlasí.

Přesvědčení o nutnosti obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci souvisí s nespokojeností s předchozím vzděláváním. Roste s přesvědčením o nedostatečnosti získané odborné způsobilosti.

U zástupců zaměstnavatelů jsme dále zjišťovali jejich názor na to, zda si sociální pracovníci **vystačí s tím, co se dříve o sociální práci naučili ve škole**. Otázka zjišťovala, jak dostatečná je podle respondentů nabytá odborná způsobilost k výkonu svého povolání.

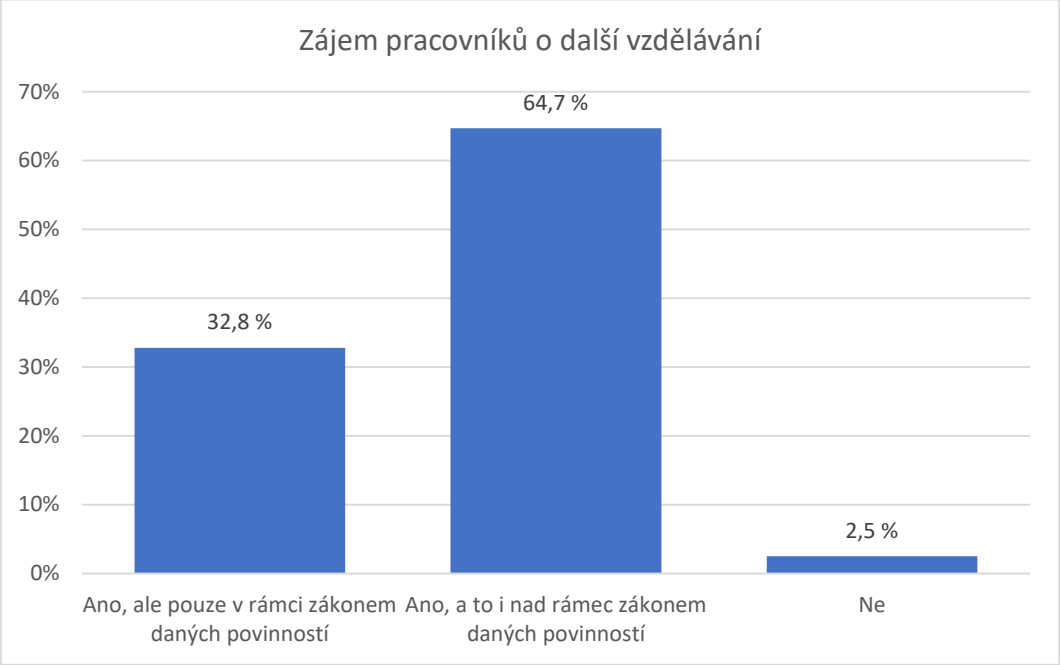
Graf 3: Dostatečnost získané odborné způsobilosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)



Více než polovina zástupců zaměstnavatelů (53,2 %) se domnívá, že sociální pracovníci si ve své práci rozhodně nevystačí s tím, co se o sociální práci naučili ve škole. K tomuto názoru se spíše kloní i další přibližně třetina dotázaných (35,9 %). Neutrální postoj vyjádřilo 4,7 % respondentů. Méně než jedno procento zástupců zaměstnavatelů (0,6 %) se naopak domnívá, že sociální pracovníci si ve své práci rozhodně vystačí s tím, co se o sociální práci naučili ve škole. K tomuto názoru se spíše přiklání dalších 5,6 % dotázaných.

Dále nás zajímal názor zástupců zaměstnavatelů na to, jaký mají podle nich sociální pracovníci zájem se v oboru dále vzdělávat. Zeptali jsme se jich, zda **pokud sociálním pracovníkům zajistí nějaké další vzdělávání**, **pozorují, že ho sociální pracovníci většinou vítají a mají zájem se v oboru dále vzdělávat.** Zástupcům zaměstnavatelů jsme nabídli tři varianty odpovědí.

Graf 4: Zájem pracovníků o další vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)

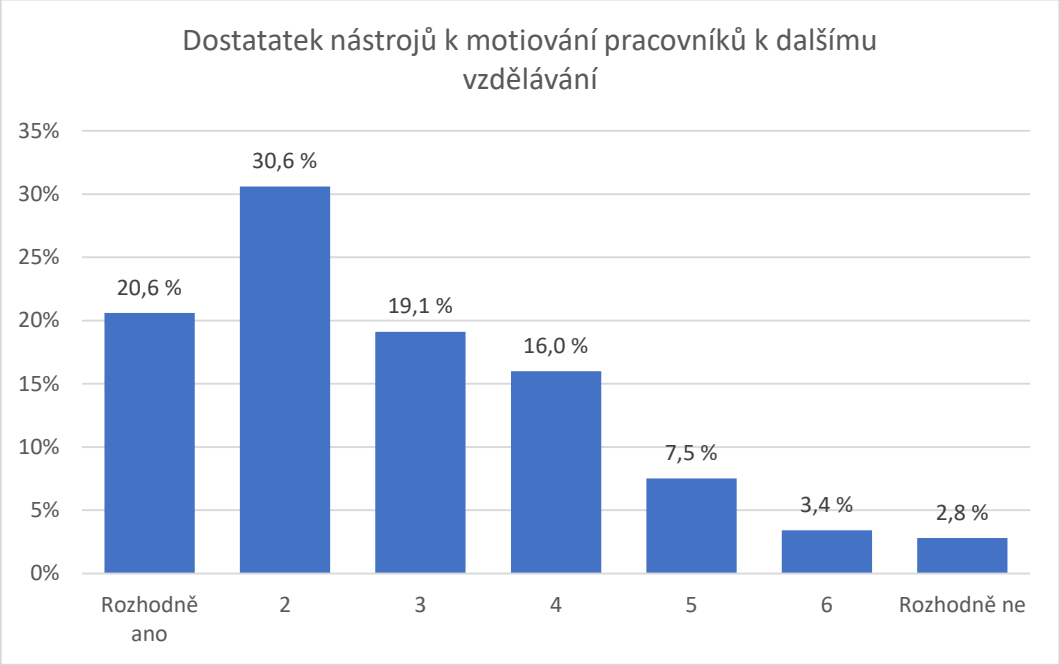


Nejčastější odpověď, kterou zvolily téměř dvě třetiny respondentů (64,7 %), signalizuje zájem sociálních pracovníků se dále v oboru vzdělávat, a to i nad rámec zákonem daných povinností. Odpověď, že sociální pracovníci mají zájem se v oboru dále vzdělávat, ale pouze v rámci zákonem daných povinností, zvolila téměř třetina dotázaných (32,8 %). Jen okrajově se zástupci zaměstnavatelů (2,5 %) domnívají, že sociální pracovníci nemají zájem se v oboru dále vzdělávat.

Zájem pracovníků roste s tím, jak moc jsou nespokojeni s tím, co se naučili ve škole, s nedostatečností získané odborné způsobilosti.

Mají zaměstnavatelé **dostatek nástrojů k tomu, aby dokázali sociální pracovníky k dalšímu vzdělávání dostatečně motivovat**? Rovněž na tuto otázku jsme hledali odpověď dále v dotazníkovém šetření.

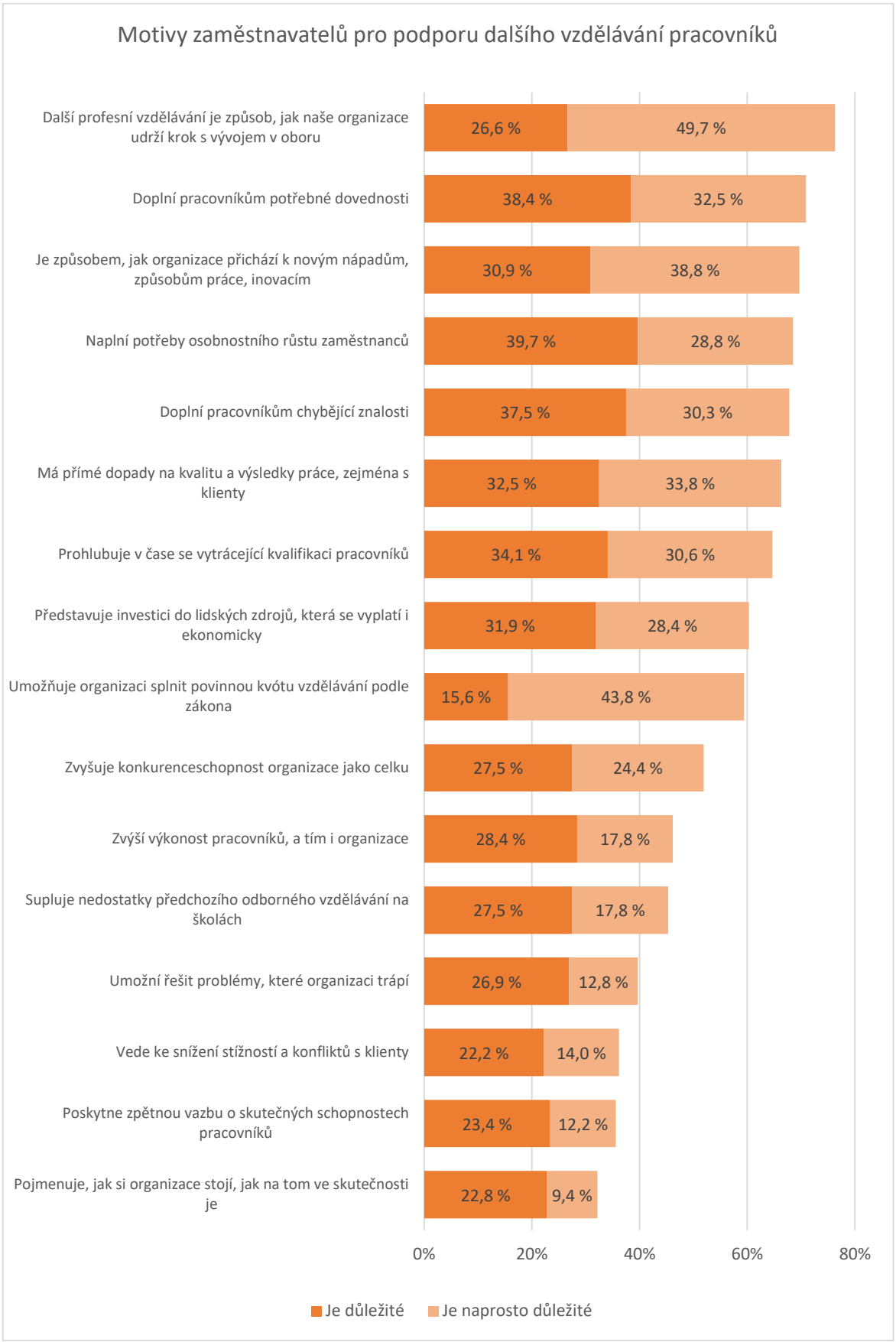
Graf 5: Dostatek nástrojů k motivování pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)



Přibližně pětina zástupců zaměstnavatelů (20,6 %) se domnívá, že zaměstnavatel má rozhodně dostatek nástrojů k tomu, aby dokázal sociální pracovníky k dalšímu vzdělávání dostatečně motivovat, další téměř polovina dotázaných (49,7 %) se k této odpovědi spíše kloní. Neutrální postoj vyjádřilo 16 % respondentů. Podle 2,8 % zástupců zaměstnavatelů rozhodně nemá zaměstnavatel dostatek nástrojů k tomu, aby sociální pracovníky dokázal k dalšímu vzdělání dostatečně motivovat. Přibližně desetina dotázaných (10,9 %) se k této odpovědi spíše kloní. Pokud mají zaměstnavatelé dostatek nástrojů k motivování pracovníků, tak následně lépe hodnotí i jejich vzdělávání.

U zástupců zaměstnavatelů jsme také zjišťovali, co je vede k tomu, že sociální pracovníky podporují v dalším profesním vzdělávání. V následující baterii otázek jsme je vyzvali, aby na stupnici od jedné do pěti uvedli, **co pokládají na dalším profesním vzdělávání za více či méně důležité**. Pro větší přehlednost jsou v následujícím grafu uvedeny pouze hodnoty pro odpovědi „je důležité“ a „je naprosto důležité“, abychom ukázali, co zaměstnavatelé pokládají za podstatné, co motivuje je samotné.

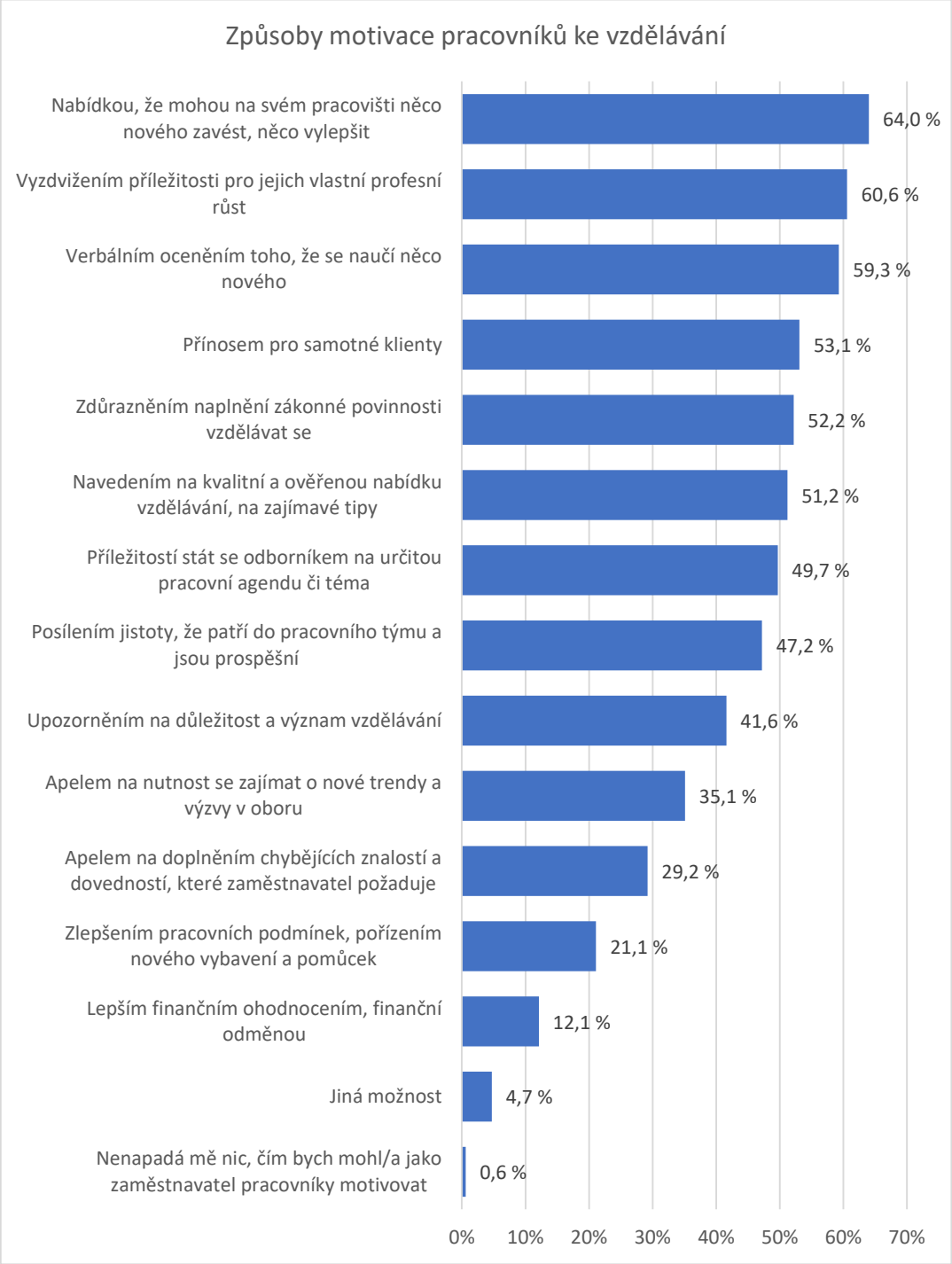
Graf 6: Motivy zaměstnavatelů pro podporu dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)



Zástupci zaměstnavatelů označili jako nejdůležitější výrok „Další profesní vzdělávání je způsob, jak naše organizace udrží krok s vývojem v oboru“. O důležitosti tohoto výroku jsou přesvědčeny více než tři čtvrtiny dotázaných (76,3 %). Výroky, které považuje za důležité více než polovina a zároveň méně než tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů, jsou následující: „Doplní pracovníkům potřebné dovednosti“ – (70,9 %), „Je způsobem, jak organizace přichází k novým nápadům, způsobům práce, inovacím“ – (69,7 %), „Naplní potřeby osobního růstu zaměstnanců“ – 68,5 %, „Doplní pracovníkům chybějící znalosti“ – 67,8 %, „Má přímé dopady na kvalitu a výsledky práce, zejména s klienty“ – 66,3 %, „Prohlubuje v čase se vytrácející kvalifikaci pracovníků“ – 64,7 %, „Představuje investici do lidských zdrojů, která se vyplatí i ekonomicky“ – 60,3 %, „Umožňuje organizaci splnit povinnou kvótu vzdělávání podle zákona“ – 59,4 %, „Zvyšuje konkurenceschopnost organizace jako celku“ – 51,9 % (častěji se názor vyskytuje u registrovaných sociálních služeb, ambulantních služeb a organizací působících ve větších městech). Výroky, které považuje za důležité méně než polovina zástupců zaměstnavatelů, jsou následující: „Zvýší výkonost pracovníků, a tím i organizace“ – 46,2 %, „Supluje nedostatky předchozího odborného vzdělávání na školách“ – 45,3 %, „Umožní řešit problémy, které organizaci trápí“ – 39,7 %, „Vede ke snížení stížností a konfliktů s klienty“ – 36,2 % (zejména uváděly pobytové služby), „Poskytne zpětnou vazbu o skutečných schopnostech pracovníků“ – 35,6 %, „Pojmenuje, jak si organizace stojí, jak na tom ve skutečnosti je“ – 32,2 %.

Způsoby motivace sociálních pracovníků jsme se zabývali v další otázce, kdy jsme se zástupců zaměstnavatelů dotazovali, **jakými způsoby motivují své sociální pracovníky, aby se ochotně zapojovali do dalšího vzdělávání**. Zástupci zaměstnavatelů mohli označit více odpovědí.

Graf 7: Způsoby motivace pracovníků ke vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Nejčastějším způsobem motivace (64 %) sociálních pracovníků je podle zástupců zaměstnavatelů nabídka, že mohou pracovníci v důsledku absolvování vzdělávání na svém pracovišti něco nového zavést či něco vylepšit. Více než polovina zástupců zaměstnavatelů uvedla, že v jejich organizaci jsou důležitými způsoby motivace: vyzdvižení příležitosti pro vlastní profesní růst pracovníků (60,6 %), verbální ocenění

toho, že se naučí něco nového (59,3 %), přínos pro samotné klienty (53,1 %), zdůraznění naplnění zákonné povinnosti vzdělávat se (52,2 %) či navedení na kvalitní a ověřenou nabídku vzdělávání, na zajímavé tipy (51,2 %). Méně než polovina zástupců zaměstnavatelů uvedla následující způsoby motivace, které jsou využívány již o něco méně: příležitost stát se odborníkem na určitou pracovní agendu či téma (49,7 %), posílení jistoty, že pracovník patří do pracovního týmu a je prospěšný (47,2 %), upozornění na důležitost a význam vzdělávání (41,6 %), apel na nutnost se zajímat o nové trendy a výzvy v oboru (35,1 %) a výzva k doplnění chybějících znalostí a dovedností, které zaměstnavatel požaduje (29,2 %). Méně než čtvrtina zástupců zaměstnavatelů své sociální pracovníky motivuje zlepšením pracovních podmínek, pořízením nového vybavení a pomůcek (21,1 %) a lepším finančním ohodnocením, finanční odměnou (12,1 %). Méně než jedno procento zástupců zaměstnavatelů (0,6 %) uvedlo, že je nenapadá nic, čím by mohli jako zaměstnavatelé pracovníky motivovat (0,6 %). Respondentům byla nabídnuta i možnost odpovědi jiná možnost, kterou využilo 4,7 % z nich. Mezi jinými způsoby motivace sociálních pracovníků k dalšímu vzdělávání, se objevovaly odpovědi, že zaměstnavatelé využívají také motivování finančním příspěvkem na vzdělávání (spíše v registrovaných sociálních službách), možností samostatného výběru tématu nebo oblasti školení, nabídkou kvalitních odborných vzdělávacích aktivit nad rámec akreditovaných kurzů či možností volby vzdělávání, o které pracovníci projevují značný zájem.

III.1.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zaměstnavatelé podporují a motivují sociální pracovníky k dalšímu profesnímu vzdělávání různými způsoby. Zástupci zaměstnavatelů k otázce motivace ke vzdělávání zmiňovali, že vzdělávání je pro sociální pracovníky ze zákona povinné a tato **povinnost je tudíž významnou motivací** k podpoře dalšího vzdělávání. Jeden ze zástupců zaměstnavatelů k tomu uvedl: *„My je motivujeme velmi jednoduše, za zákona je šest povinných akreditovaných dní, a to je hlavní motivace.“*

Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb uvádí, že sociální pracovníci jsou ke vzdělávání také **motivováni sami od sebe**: *„Upřímně – motivovat je nemusím, jelikož výběrové řízení závisí i na otevřenosti člověka, zda je ochoten se vzdělávat i nadále a mít profesní růst…“*. Popřípadě je to právě atraktivita a zajímavá

témata vzdělávacích akcí, které dokážou sociální pracovníky motivovat ke vzdělávání. Totéž se objevovalo rovněž v rozhovorech se zástupci zaměstnavatelů z úřadů. Ti uváděli, že se snaží sociální pracovníky ve vzdělávání podporovat například tím, že je neomezují ve výběru vzdělávacích aktivit a dávají jim v tom poměrně volnou ruku: *„Sociální pracovníci v naší organizace se mohou kdykoli přihlásit na jakékoli vzdělávání, a já to podpořím.“* Je patrné, že zaměstnavatelé umí pracovat s motivací, která se váže k atraktivitě vzdělávací akce, jak ji vnímají samotní sociální pracovníci.

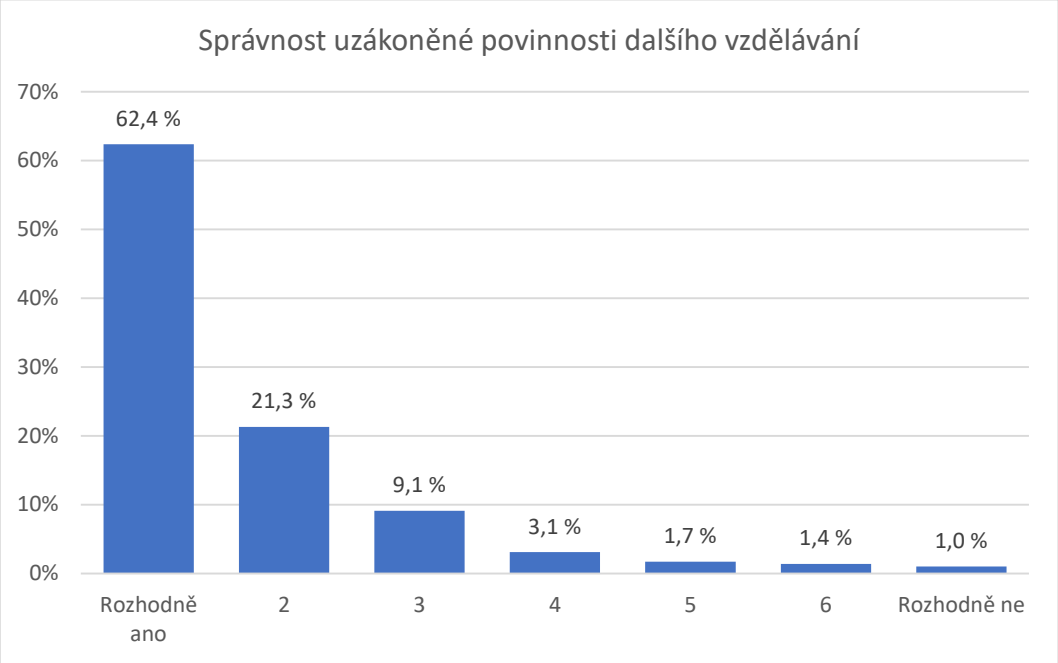
V rámci vzdělávání sociálních pracovníků představují **specifickou skupinu** systémy vzdělávání pro sociální pracovníky pracující ve **vězeňské službě a na úřadech práce**. Tyto systémy fungují centrálně na bázi vzdělávacích středisek, v případě Vězeňské služby ČR se jedná o Akademii VS ČR a v případě Úřadu práce pak Vzdělávací středisko ÚP. Často využívanou možností je pořádání hromadných vzdělávacích akcí pro sociální pracovníky spadající pod jednotlivé instituce. Ačkoli se dle výpovědí sociálních pracovníků příslušní pracovníci odpovídající za nabízené vzdělávací akce v rámci vzdělávacích středisek snaží reagovat na jejich potřeby, tak systém centrálně nastaveného vzdělávání nedokáže reagovat na individuální vzdělávací potřeby všech: *„…nabídka pak není tak pestrá. Sociální pracovníci by uvítali širší nabídku, čehož my v tuhle chvíli nejsme schopni dosáhnout.“* Nutno však podotknout, že v rozhovorech se objevily komentáře k tomu, že například sociální pracovníci vězeňské služby mají mimo centrálně nastavené vzdělávání možnost vzdělávat se ve specifických oblastech, které se přímo týkají jejich cílové skupiny, neboť náplň jejich práce se často odvíjí od specializace dané věznice.

III.1.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.1.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V rámci dotazníkového šetření jsme u sociálních pracovníků zjišťovali odpověď na otázku, zda **je podle nich správné, že jim zákon ukládá povinnost účastnit se dalšího vzdělávání**.

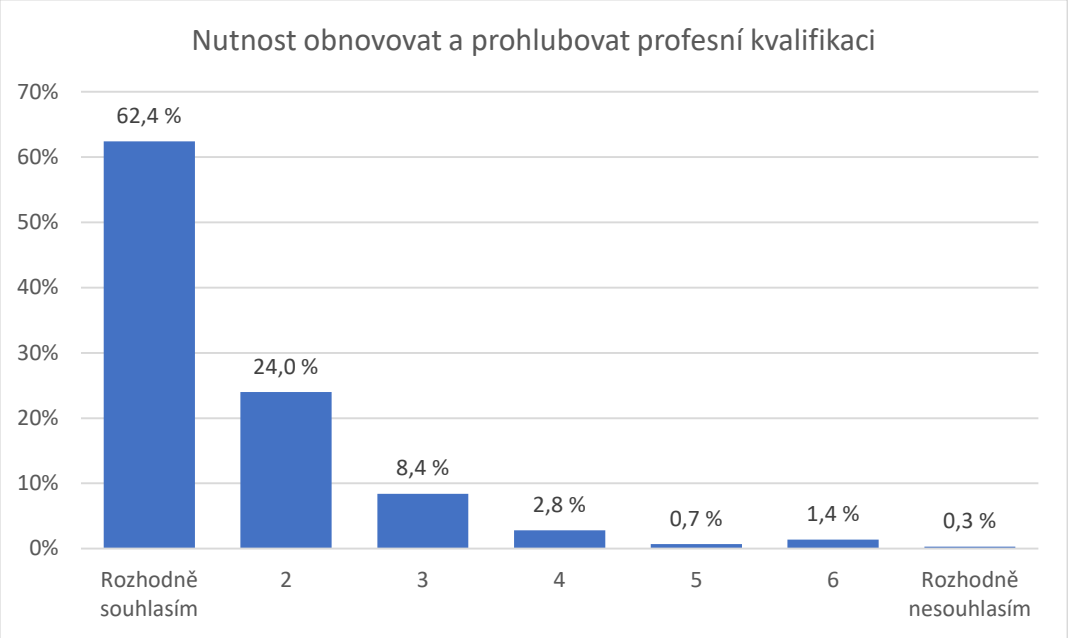
Graf 8: Správnost uzákoněné povinnosti dalšího vzdělávání – sociální pracovníci (N = 287)



Z grafu je zřejmé, že i zákonná povinnost má vysokou podporu nejen mezi zaměstnavateli, ale i mezi sociálními pracovníky. Téměř dvě třetiny sociálních pracovníků (62,4 %) uvedly, že je rozhodně správné, že jim zákon ukládá povinnost účastnit se dalšího vzdělávání, necelá třetina dotázaných (30,4 %) s tím spíše souhlasí. Neutrální postoj vyjádřilo 3,1 % dotázaných. Jedno procento sociálních pracovníků uvedlo, že rozhodně nesouhlasí s tím, že je správné, že jim zákon ukládá povinnost účastnit se dalšího vzdělávání, dalších 3,1 % respondentů se domnívá, že to správné spíše není.

Další otázka zjišťovala souhlas či nesouhlas sociálních pracovníků s tvrzením, že pro to, **aby sociální pracovník dobře zvládal nároky práce, musí si po celou dobu své praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a učit se něčemu novému.** I zde nalézáme značnou míru ochoty pracovníků se dále rozvíjet a učit se.

Graf 9: Nutnost obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – sociální pracovníci; (N = 287)

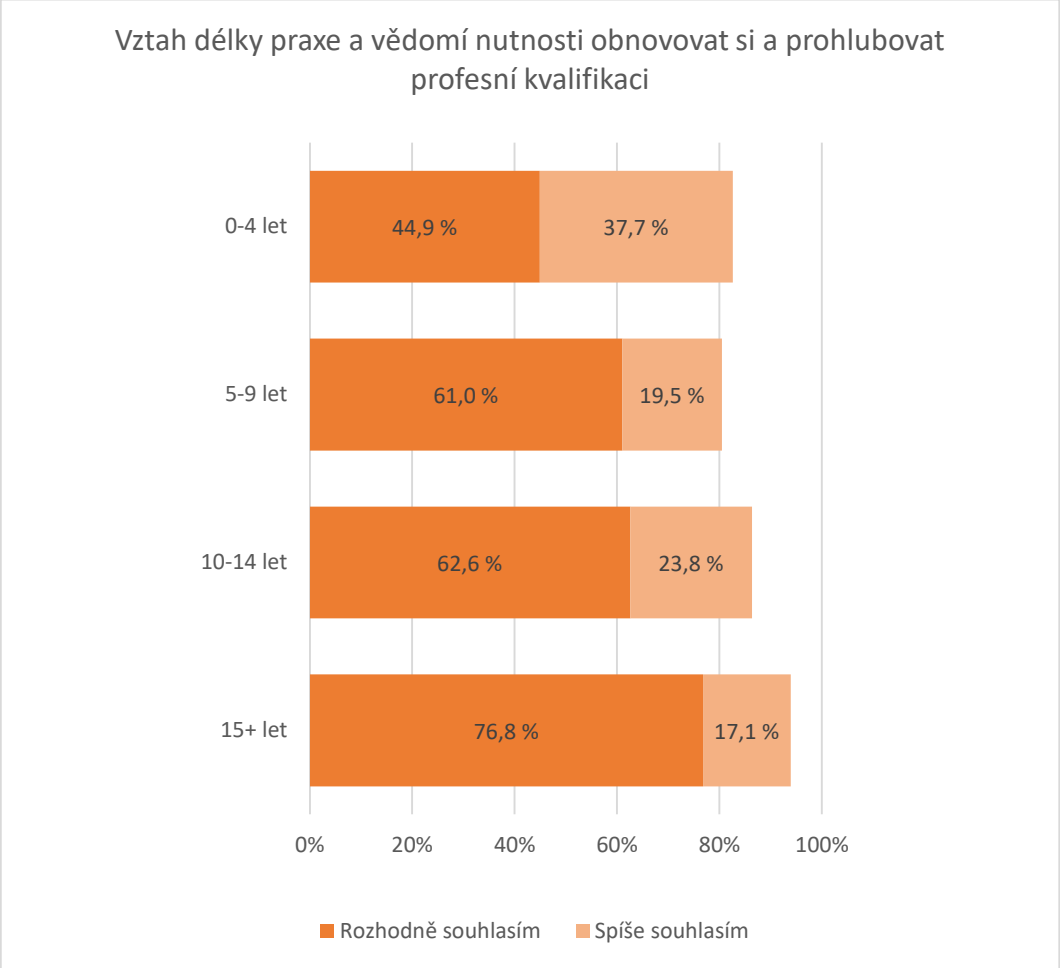


Téměř dvě třetiny sociálních pracovníků (62,4 %) rozhodně souhlasí s tím, že pro to, aby dobře zvládali nároky své práce, si musí po celou dobu své praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci. Necelá třetina dotázaných (32,4 %) s tímto tvrzením spíše souhlasí. Neutrální postoj vyjádřilo 2,8 % respondentů. S tvrzením rozhodně nesouhlasí méně než jedno procento sociálních pracovníků (0,3 %), dalších 2,1 % s ním spíše nesouhlasí.

Při hledání **souvislostí (korelací),** tj. statisticky významných vztahů mezi proměnnými, se v datech objevil vztah mezi **délkou výkonu práce** sociálního pracovníka a **souhlasem s tvrzením**, že pro to, aby sociální pracovník dobře zvládal nároky práce, **musí si po celou dobu své praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci** a učit se něčemu novému. Jinými slovy řečeno, s délkou pracovní kariéry stoupá i vědomí nutnosti si profesní kvalifikaci doplňovat.

Přesvědčení o nutnosti obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci rovněž souvisí s nespokojeností s předchozím vzděláváním. Roste s přesvědčením o nedostatečnosti získané odborné způsobilosti.

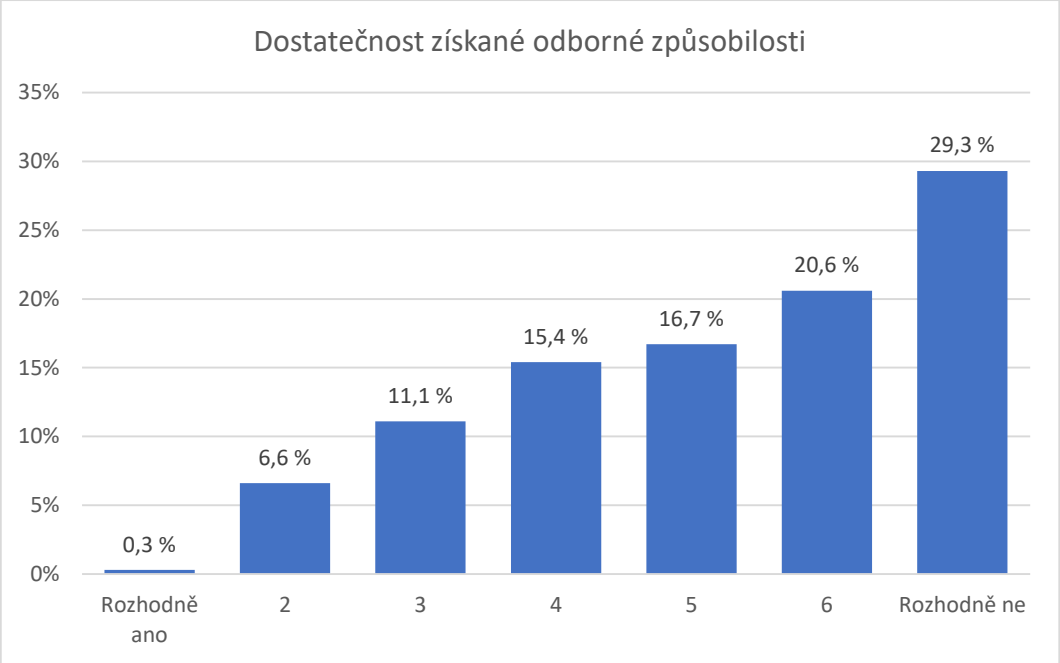
Graf 10: Vztah délky praxe a vědomí nutnosti si obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – sociální pracovníci



Čím více let pracovník pracuje na pozici sociálního pracovníka, tím více se identifikuje s krajní hodnotou souhlasu (rozhodně souhlasím) s tím, že je nezbytné si po celou dobu praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a učit se něčemu novému. Nejvyšší míru rozhodného souhlasu (76,8 %) nalézáme u sociálních pracovníků, kteří na své pracovní pozici pracují 15 a více let. Druhá nejvyšší míra rozhodného souhlasu (62,6 %) je u sociálních pracovníků, kteří na své pozici pracují 10-14 let. U sociálních pracovníků, kteří na své pozici pracují 5-9 let, zaznamenáváme míru naprostého souhlasu 61 %. Nejnižší míru naprostého souhlasu (44,9 %) mají sociální pracovníci, kteří na své pozici pracují méně než čtyři roky. S délkou praxe tedy roste vědomí důležitosti dalšího vzdělávání. To ale platí i naopak. Pokud tuto informaci promítneme do praxe, tak poněkud menší motivaci si dále prohlubovat profesní kvalifikaci a učit se novému nalézáme u pracovníků na začátku pracovní kariéry.

Vystačí si sociální pracovníci ve své práci s tím, co o sociální práci dříve naučili ve škole? Na tuto otázku jsme se sociálních pracovníků dotazovali v následující části dotazníkového šetření.

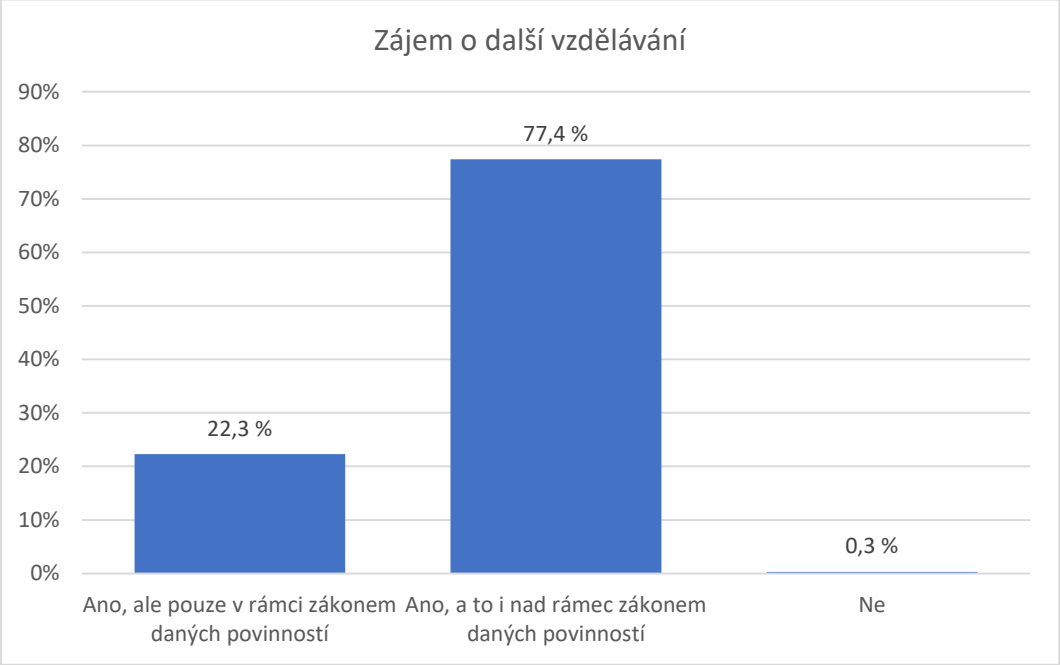
Graf 11: Dostatečnost získané odborné způsobilosti – sociální pracovníci; (N = 287)



Téměř třetina sociálních pracovníků (29,3 %) se domnívá, že se znalostmi, které si dříve osvojili v průběhu studia ve škole, si ve své práci rozhodně nevystačí. Další více než třetina dotázaných (37,3 %) uvedla, že s takovými znalostmi si spíše nevystačí. Neutrální postoj vyjádřila více než desetina respondentů (15,4 %). Méně než jedno procento sociálních pracovníků (0,3 %) uvedlo, že se znalostmi, které se dříve naučili ve škole, si ve své práci rozhodně vystačí, téměř pětina dotázaných (17,7 %) uvedla, že s takovými znalostmi si spíše vystačí.

Následně jsme se zaměřili na zájem sociálních pracovníků o další vzdělávání. Dotazovali jsme se tedy na to, zda **mají zájem se v sociální práci dále vzdělávat**.

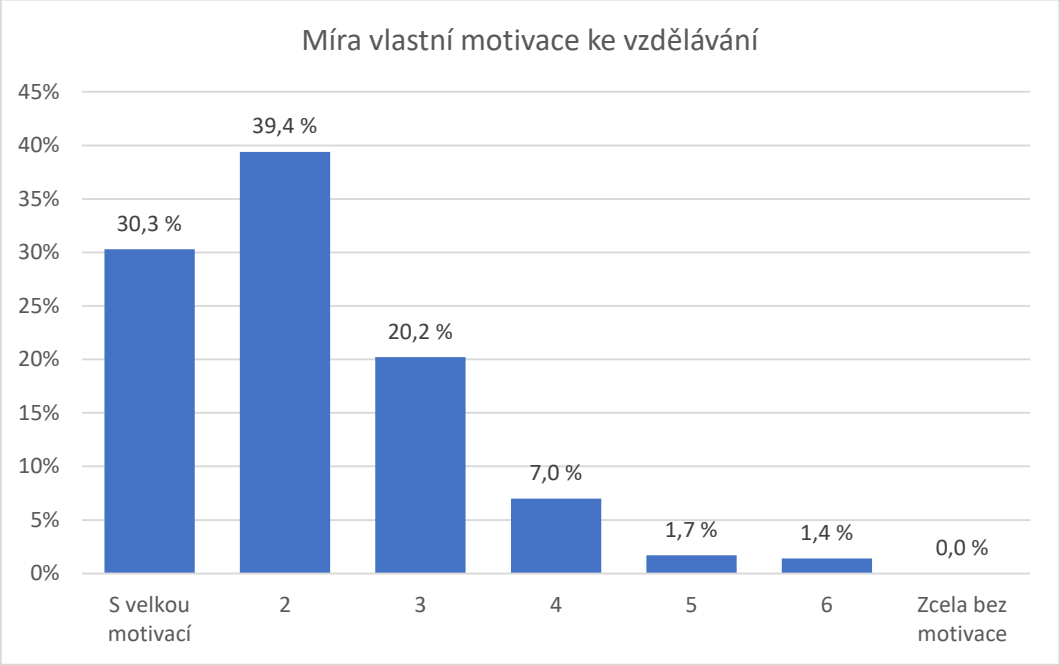
Graf 12: Zájem o další vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (77,4 %) uvedly, že mají zájem se vzdělávat, a to i nad rámec zákonem daných povinností. Další téměř čtvrtina dotázaných (22,3 %) uvedla, že má zájem se dále vzdělávat, ale pouze v rámci zákonem daných povinností. Méně než jedno procento sociálních pracovníků (0,3 %) neprojevilo vůbec žádný zájem se dále vzdělávat. Zájem o vzdělávání je tedy značný. Vyšší zájem o vzdělávání nad rámec povinností zaznamenáváme u pracovníků manažerské úrovně.

V následující otázce jsme sociální pracovníky požádali, aby na škále od jedné do sedmi **zhodnotili vlastní míru motivace ke vzdělávání**.

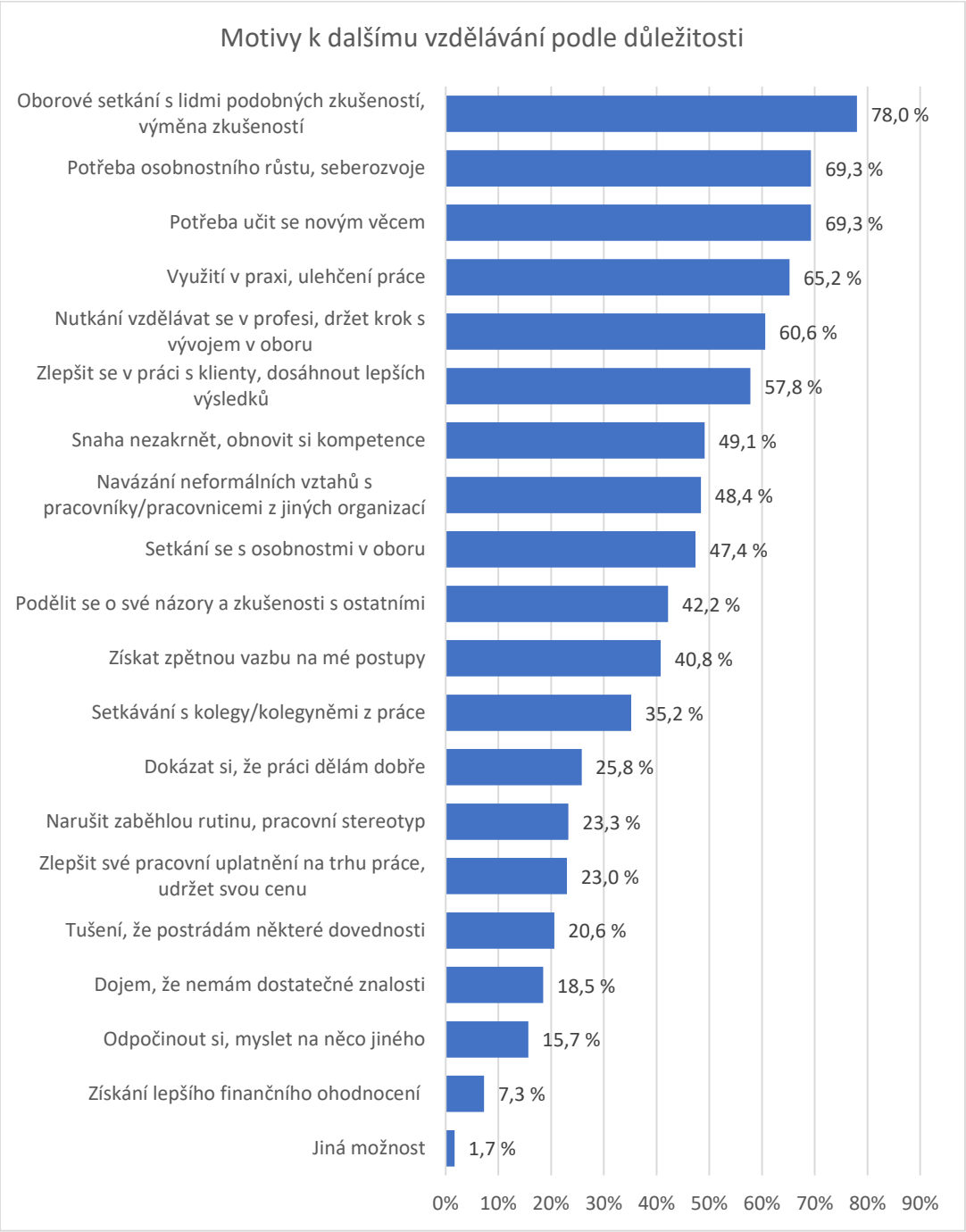
Graf 13: Míra vlastní motivace ke vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Téměř třetina sociálních pracovníků (30,3 %) se považuje za pracovníky s velkou motivací, necelé dvě třetiny dotázaných (59,6 %) se spíše považují za pracovníky s velkou motivací. Nerozhodný postoj vyjádřilo 7 % respondentů. Nikdo ze sociálních pracovníků neuvedl, že by se považoval za pracovníka zcela bez motivace. Za pracovníky se spíše nízkou motivací se považuje 3,1 % dotázaných. Vyšší míra motivace je u pracovníků manažerské úrovně.

Další otázka v dotazníku se zaměřovala na to, co sociální pracovníky **nejvíce motivuje k tomu, aby se zapojili do některé z forem dalšího profesního vzdělávání**. Sociální pracovníci mohli současně označit více odpovědí.

Graf 14: Motivy k dalšímu vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)

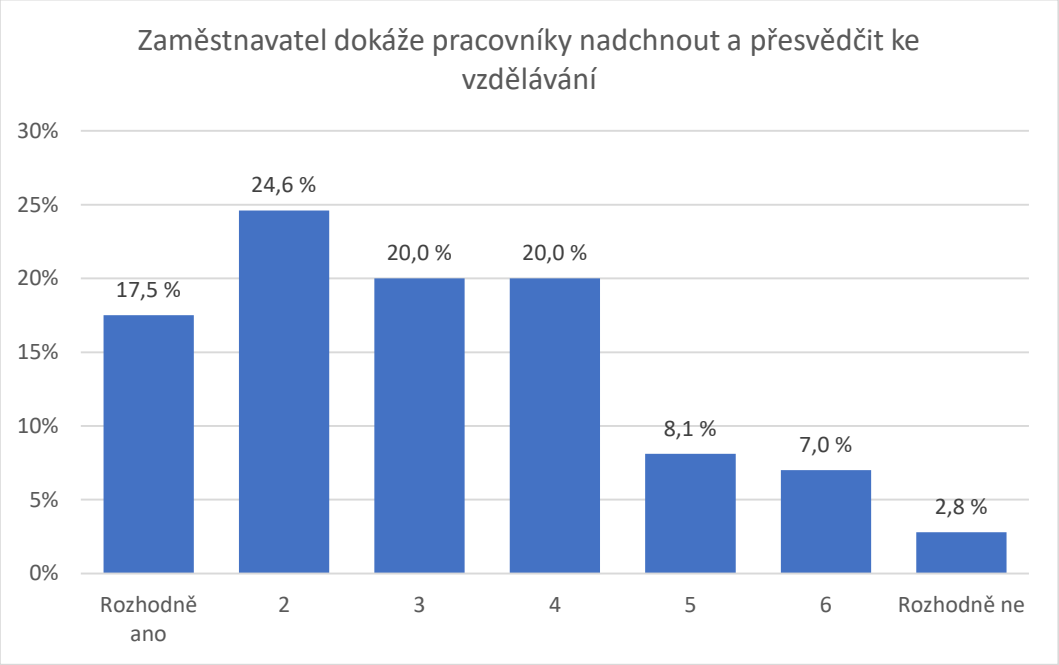


Největší motivací proto, aby se sociální pracovníci zapojili do některé z forem dalšího profesního vzdělávání, je podle více než tří čtvrtin z nich (78 %) možnost oborového setkávání s lidmi podobných zkušeností a výměna zkušeností. Pro více než polovinu dotázaných jsou důležitou motivací také uspokojení potřeby osobního růstu či seberozvoje (69,3 %), uspokojení potřeby učit se novým věcem (69,3 %), možnost využití nabytých vědomostí v praxi, ulehčení práce (65,2 %), nutkání vzdělávat se v profesi a držet tak krok s vývojem v oboru (60,6 %) a zlepšit se v práci s klienty,

dosáhnout lepších výsledků (57,8 %). Pro méně než polovinu respondentů jsou důležitou motivací rovněž snaha nezakrnět, obnovit si kompetence (49,1 %), navázat neformální vztahy s pracovníky z jiných organizací (48,4 %), možnost setkat se s osobnostmi v oboru (47,4 %), možnost podělit se o své názory a zkušenosti s ostatními (42,2 %), příležitost získat zpětnou vazbu na své postupy (40,8 %), příležitost k setkávání s kolegy z práce (35,2 %) a možnost dokázat si, že práci dělám dobře (25,8 %). Méně než čtvrtinu sociálních pracovníků dokáže motivovat možnost narušit zaběhlou rutinu, pracovní stereotyp (23,3 %), zlepšit své pracovní uplatnění na trhu práce, udržet svou cenu (23 %), tušení, že postrádají některé dovednosti (20,6 %), dojem, že nemají dostatečné znalosti (18,5 %), odpočinek, možnost myslet na něco jiného (15,7 %) a získání lepšího finančního ohodnocení (7,3 %). Jiné možnosti odpovědi využilo 1,7 % dotázaných. Mezi nimi se objevily motivy najít a použít nejvhodnější nástroje pomoci, aby klient odcházel s pocitem, že mu byla poskytnuta pomoc, dále povinnost splnit počet hodin školení, snaha o užitečné využití zákonné povinnosti a znalost zákona a vyhlášek, používat je v praxi.

Každý zaměstnavatel je v něčem jedinečný a specifický. Proto jsme u sociálních pracovníků zjišťovali, jak se na jejich motivaci podílí zaměstnavatel, zda je **zaměstnavatel dokáže k dalšímu vzdělávání nadchnout** do té míry, že se na vzdělávání těší a rádi na něj zamíří a přesvědčit je, že má smysl se ho zúčastnit.

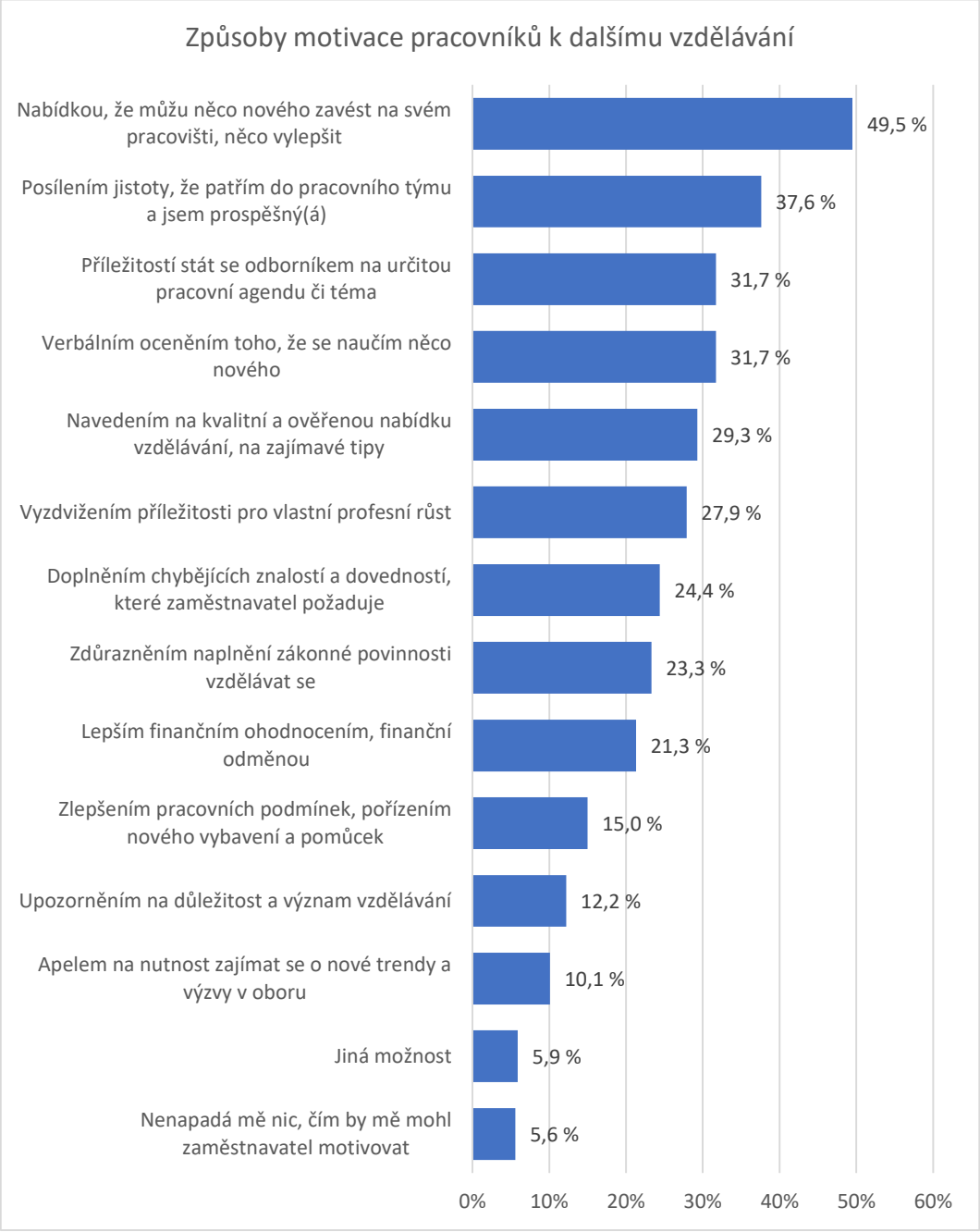
Graf 15: Zaměstnavatel dokáže pracovníky nadchnout a přesvědčit – sociální pracovníci; (N = 285)



Téměř pětina sociálních pracovníků (17,5 %) uvedla, že je zaměstnavatel rozhodně dokáže pro další vzdělávání nadchnout a přesvědčit. Více než dvě pětiny dotázaných (44,6 %) se domnívají, že zaměstnavatel je pro další vzdělávání spíše dovede nadchnout. Pětina respondentů (20 %) vyjádřila nestranný postoj. Nejméně sociálních pracovníků (2,8 %) uvedlo, zaměstnavatel je pro další vzdělávání rozhodně nadchnout nedovede, více než desetina (15,1 %) dotázaných se domnívá, že zaměstnavatel je pro další vzdělávání spíše nadchnout nedovede.

U sociálních pracovníků jsme také zjišťovali**, čím je zaměstnavatel dokáže motivovat** a přesvědčit, že na nějaké vzdělávání rádi zamíří. Sociální pracovníci mohli uvést více odpovědí a označit více motivů současně.

Graf 16: Způsoby motivace pracovníků k dalšímu vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Nečastější odpovědí, kterou zvolila téměř polovina sociálních pracovníků (49,5 %), byla nabídka zaměstnavatele, že mohou na svém pracovišti něco nového zavést, něco vylepšit. Častěji ji označovali pracovníci z manažerské úrovně a z registrovaných sociálních služeb. Pro více než čtvrtinu dotázaných je důležitým způsobem motivace také posílení jistoty, že patří do pracovního týmu a jsou prospěšní (37,6 %), příležitost stát se odborníkem na určitou pracovní agendu či téma (31,7 %), verbální ocenění toho, že se naučí něco nového (31,7 %), navedení na kvalitní a ověřenou nabídku

vzdělávání, na zajímavé tipy (29,3 %) a vyzdvižení příležitosti pro vlastní profesní růst (27,9 %). Pro méně než čtvrtinu sociálních pracovníků je důležitým způsobem motivace doplnění chybějících znalostí a dovedností, které zaměstnavatel požaduje (24,4 %), zdůraznění naplnění zákonné povinnosti vzdělávat se (23,3 %), lepší finanční ohodnocení, finanční odměna (21,3 %), zlepšení pracovních podmínek, pořízení nového vybavení a pomůcek (15 %), upozornění na důležitost a význam vzdělávání (12,2 %) a apel na nutnost zajímat se o nové trendy a výzvy v oboru (10,1 %). Méně než desetinu sociálních pracovníků (5,6 %) nenapadá nic, čím by je mohl zaměstnavatel k dalšímu vzdělávání motivovat. Jiné možnosti odpovědi využilo 5,9 % dotázaných. Mezi nimi byly uváděny motivy jako požadavek zaměstnavatele směřující pouze ke splnění zákonné povinnosti, možnost si vybrat, na jaký kurz se pracovník přihlásí, příprava na novelu zákona o sociálních službách či sdílení dobrých zkušeností s konkrétním kurzem/lektorem.

III.1.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Další vzdělávání sociálních pracovníků souvisí s požadavky na výkon povolání. Sociální pracovníci pokládají kromě zákonné povinnosti další vzdělávání za nezbytnou součást své praxe. Především z toho důvodu, že sociální práce jako taková je velmi dynamický obor obsahující značné množství témat, které sociální pracovníci musejí znát, aby udrželi kvalitu své práce a dokázali reagovat na neustále se proměňující skutečnosti, nové jevy či specifické požadavky cílové skupiny, se kterou pracují.

Poměrně klíčovou roli v dalším vzdělávání sociálních pracovníků hraje postoj samotného zaměstnavatele ke vzdělávání. Největší podporu ze strany vedení pociťují sociální pracovníci z registrovaných sociálních služeb. Domnívají se, že jejich zaměstnavatelé považují jejich další vzdělávání za nezbytnou a důležitou součást praxe, nikoliv za „pouhou“ zákonnou povinnost. Zmínění sociální pracovníci uváděli, že mají od svého zaměstnavatele nejen plnou podporu při vzdělávání, ale mají také možnost podílet se na výběru kurzů. Určitou volnost ve výběru kurzů a podporu ze strany vedení mají, dle svého názoru, také sociální pracovníci působící ve Vězeňské službě ČR. V některých registrovaných službách vedoucí podle sociálních pracovníků umožňují zaměstnancům vzdělávání i nad rámec zákonné povinnosti.

V jedné ze zastoupených organizací kurzy absolvované nad rámec zákonné povinnosti vedoucí zaznamenávají a jejich absolvování se pak odráží v ročním hodnocení sociálních pracovníků. *“Máme zajištěné i vzdělávání nad rámec povinnosti. Paní vedoucí se snaží nám dělat semináře i nad rámec tak, jak to máme v tom svém hodnocení, to velmi oceňuji.“*

Sociální pracovníci uváděli, že je zaměstnavatelé nemusí příliš motivovat k dalšímu vzdělávání, protože k němu i tak mají dostatečnou motivaci. Mnohem důležitější než samotná motivace je podpora zaměstnavatele při jejich dalším vzdělávání – např. možnosti podílet se na výběru kurzů, financování kurzů i nad rámec zákonné povinnosti, poskytnutí volna na další vzdělávání apod. a poskytnutí prostoru pro uplatnění nově nabytých znalostí v praxi, případně možnost inovovat zaběhlé postupy či zavádět postupy zcela nové.

Nad podporou ze strany zaměstnavatele váhají zaměstnanci na Úřadech práce. Zúčastnění se domnívají, že vzdělávání je spíše naplněním zákonné povinnosti a příliš nezohledňuje aktuální vzdělávací potřeby pracovníků: *„Někdy nás zaměstnavatel pošle na školení, které nepožadujeme, ale stejně tam musíme jít, i když se nám to k ničemu nehodí.“*

I přesto, že je povinnost dalšího vzdělávání ukotvena v zákoně, někteří sociální pracovníci tuto skutečnost nepokládají za omezení, ale naopak pro ně představuje výhodu. Domnívají se, že pokud by další vzdělávání nebylo povinné, byl by mu ze strany zaměstnavatele ponechán pouze minimální prostor. Řada pracovníků by se dále nevzdělávala vůbec a mohla by se také snížit, či úplně vytratit, dosavadní podpora ze strany zaměstnavatele. *„Je dobře, že je to povinné, protože je pak vzdělávání skutečně realizováno a neodkládá se. Kdyby to nebylo povinné, nebyl by vzdělání věnován téměř žádný prostor a nejspíše ani podpora.“* Sociální pracovníci velmi oceňují možnost vzdělávat se v rámci zaměstnání, protože nemají mnoho prostoru pro samostudium v jejich volném čase po práci, případně na úkor vlastní rodiny. *„Moje motivace ke vzdělávání v práci je v tom, že když je to součástí práce, tak je to skvělé, tak mi to umožňuje mít ještě rodinný život, protože jinak by se již nemohl vzdělávat, protože by mu to zasahovala do soukromého života.“*

V rámci skupinové diskuse se diskutovaly i **vnější faktory**, které sociální pracovníkům ve vzdělávání brání. Další vzdělávání sociálních pracovníků je v tomto směru značně

ovlivněno vnitřní kulturou organizace, postoji vedení organizace k rozvoji zaměstnanců, vyhrazenými finančními prostředky, dostupností či limity nabídek kurzů, pravidly poskytovatelů dotací a zákonnou povinností.

Podle sociálních pracovníků jsou překážkou pro další vzdělávání příliš **vysoké náklady na vzdělávání**, které zaměstnavatel odmítá uhradit, případně **nedostatek financí** určených na vzdělávání sociálních pracovníků v dané organizaci. Nedostatečné finanční prostředky tak sociální pracovníky limitují ve volbě kurzů. Důraz na nedostatečné finance kladli především sociální pracovníci z úřadů, především z oddělení SPOD. V diskusích bylo několikrát zmiňováno, že pokud mají sociální pracovníci zájem o kurz nad rámec povinného vzdělávání, musejí si jej hradit z vlastních finančních prostředků. *„Pokud máme zájem o nějaké téma nad rámec povinnosti, musíme si to hradit z vlastních financí.“*

Jedna ze sociálních pracovnic uvedla, že pokud by měla investovat vlastní finanční prostředky, investovala by je především do konferencí či dlouhodobých výcviků. Protože tyto formy vzdělávání vnímá jako možnost získat nové informace nejen z českého prostředí, ale také zahraničí a dále jako příležitost sdílet praxi a zkušenosti s kolegy.

V souvislosti s financemi byla také zmíněna **dostupnost vzdělávání**, a to jak ve smyslu dojezdové vzdálenosti (např. špatná dostupnost do školicích center v případě vězeňské služby), tak ve smyslu kapacitní (ne)dostupnosti vzdělávání. S problémem **nedostatečné kapacity** se potýkají především sociální pracovnice z Úřadu práce. Sociální pracovnice většinou dostávají předem připravený seznam nabídek vzdělávacích akcí a musejí si nabízené kurzy rozdělit mezi všechny zaměstnance. Pracovníci se tak ne vždy z kapacitních důvodů dostanou na kurz, který chtějí a jsou nuceni absolvovat kurz, který nemusí odpovídat jejich skutečným či aktuálním vzdělávacím potřebám. V případě, že by chtěli na zmíněném pracovišti úřadu práce organizovat vzdělávací akci pro všechny zaměstnance přímo v jeho prostorách, tak to může být problém, protože často nedisponují ani vhodným místem, ani dostatečným technickým vybavením. *„I kdybychom u nás na úřadu chtěli zorganizovat kurz tak nemůžeme, protože nemáme žádné prostory.“*

Zatímco sociální pracovníci z úřadu práce musí s ostatními kolegy soutěžit o místo na vzdělávací akci, sociální pracovníci pracující ve věznicích uváděli, že mají zajištěnou

dostatečnou kapacitu kurzů, protože jim vedení organizuje kurzy centrálně. Nicméně i přesto, že se nemusejí omezovat ve výběru kurzu na základě kapacitní dostupnosti, tak v **centrálním vzdělávání** shledávají značný problém. Domnívají se totiž, že by jejich vzdělávání nemělo být separováno, ale naopak propojeno s dalšími sociálními službami, protože spolu spolupracují. Pracovníci organizací, kteří se setkávají jen se svými kolegy, se cítí být ochuzováni o informace z vnějšího prostředí, se kterým spolupracují. Nejen, že by jim společná účast na vzdělávání umožnila navázat se spolupracujícími organizacemi bližší kontakty, ale také by měli možnost alespoň částečně nahlédnout do jiných služeb a zjistit, co je jejich naplní práce a jaké metody práce využívají. *„Vzdělávací akce by měly být propojené napříč jednotlivými službami, protože spolu často spolupracujeme a odkazujeme na ně naše klienty.“*

Účastnit se dalšího vzdělávání je dle sociálních pracovníků nejen **časově a finančně náročné**, ale také to **ovlivňuje chod samotné organizace**. Další výrazným limitem, se kterým se sociální pracovníci potýkají, je **nedostatečné personální zajištění** (náhrada za jejich absenci v zaměstnání) a částečné úvazky. V některých případech jsou sociální pracovníci nuceni vybírat kurzy i s ohledem na jejich zastupitelnost v práci. Vícedenní kurzy tak ve většině organizací nepřipadají v úvahu a nejsou ani zaměstnavateli podporovány, přestože je o ně velký zájem ze strany samotných pracovníků. V případě částečného úvazku se navíc někteří pracovníci potýkají s problémem naplnění 24hodinového povinného vzdělávání. Co se týče **adekvátní časové dotace** pro povinné vzdělávání, tak na ni se sociální pracovníci v rámci diskusí nedokázali shodnout. Sociálním pracovníkům v registrovaných službách přijde 24hodinová délka povinného vzdělávání jako nedostačující. Zúčastnění sociální pracovníci OSPOD by zase uvítali, kdyby se časová dotace na jejich povinné vzdělávání snížila z 18 dnů během tří let na šest dní.[7]

Posledním tématem, které bylo v rámci skupinových rozhovorů v souvislostí s bariérami ve vzdělávání diskutováno, je **nedostatečná nabídka kurzů** na téma, ve kterém by se chtěli pracovníci vzdělávat, případně absence lektorů, kteří by mohli daný kurz vyučovat. Byla také zmiňována nedostatečná nabídka kurzů pro pokročilé sociální pracovníky, nařízení od vedení organizace volit vzdělávání pouze z **akreditovaných**

[7] Vzdělávání sociálních pracovníků OSPOD probíhá v jiném režimu.

kurzů či povinnost vybírat si pouze z kurzů akreditovaných MPSV. Všechny zmíněné limity brání sociálním pracovníkům ve výběru adekvátního a smysluplného vzdělávání, které by naplnilo jejich potřeby a očekávání. Sociální pracovníci také zmiňovali, že do 24hodin povinného vzdělávání se jim nezapočítává vzdělávání v rámci odborné způsobilosti, příprava na zkoušky a některým ani stáže. Toto tvrzení doplnila jedna ze sociálních pracovnic, že jejich organizace teprve nedávno zařadila do vzdělávání formu stáží, aby zjistila, jaká je praxe v jiných zařízeních a pracovníci měli možnost sdílet příklady dobré praxe.

III.1.3 Shrnutí

Většina zaměstnavatelů (92,8 %) pokládá za správné, aby měli sociální pracovníci v rámci výkonu své profese uloženu povinnost dalšího vzdělávání. Totéž platí i o sociálních pracovnících, kdy většina z nich (92,8 %) se ztotožňuje se zákonnou povinností. Zjištění jsou stejná napříč celým spektrem typů služeb a organizací. **Zákonná úprava má velkou podporu a legitimitu** – zaměstnavatelům umožňuje vytvářet podmínky pro další vzdělávání a motivovat zaměstnance, sociálním pracovníkům zase vytváří nárokovost na další vzdělávání. Vysoká legitimita povinnosti z ní v praxi nečiní motivaci jedinou a výhradní. Zdůrazňování zákonné povinnosti je využíváno zaměstnavateli jako spíše doprovodný leč významný motiv, zaměstnanci ho považují za fakt, který sám o sobě nemotivuje, ale vytváří ke vzdělávání příznivé podmínky a lze se jím zaštítit. Sociální pracovníci další profesní vzdělávání nepovažují pouze za prostou zákonnou povinnost, ale za nezbytnou a důležitou součást své práce. To vnímají i zaměstnavatelé – pracovníci jsou ke vzdělávání motivováni „sami od sebe“. I přesto, že jak zástupci zaměstnavatelů, tak i sociální pracovníci povinnost dalšího vzdělávání vnímají jako pozitivní stimul, tak zdůraznění zákonné povinnosti vzdělávat se je pro pracovníky motivační pouze pro více než polovinu zástupců zaměstnavatelů (52,2 %) a necelou čtvrtinu sociálních pracovníků (23,3 %). Zákonná povinnost sama o sobě až tak velkou motivaci nepředstavuje.

Vedle povinnosti vzdělávat se jsou významné vnitřní motivace zaměstnanců. Pozorujeme zde souhru dvou faktorů – na jedné straně je další vzdělávání silně legitimizováno v podobě zákonné povinnosti, která se ale v praxi **setkává s velkým zájmem** sociálních pracovníků **o další vzdělávání**. Nejen proto se musíme nad

vnitřními motivacemi zaměstnanců na chvíli pozastavit. Jejich zájem o další vzdělávání je značný. Přibližně dvě třetiny pracovníků (64,7 %) uvedly, že mají zájem se v oboru vzdělávat i nad rámec zákonem daných povinností. Samotní pracovníci ho pokládají ještě za vyšší ve srovnání se zaměstnavateli a nad rámec zákonných povinností by se rády vzdělávaly více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (77,4 %). Vzhledem k tomu, že se jedná o zájem nad rámec povinností, tak jsou tyto údaje skutečně velmi vysoké. Když měli sociální pracovníci uvést míru vlastní motivace k dalšímu vzdělávání, tak ta dokonce činila téměř devadesát procent (89,9 %). Takovouto motivaci můžeme pokládat za velmi silnou a je pro celý systém vzdělávání velkou výzvou. Po dalším vzdělávání existuje značná poptávka.

K vysoké míře motivovanosti sociálních pracovníků bezesporu přispívají dva faktory. Silnou pohnutkou je nutnost se dále vzdělávat a rozvíjet. **Nezbytnost dalšího vzdělávání** je pro sociální pracovníky zcela evidentní. Sociální pracovníci i jejich zaměstnavatelé tuto potřebu po celou dobu praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a učit se něčemu novému pokládají za zcela zásadní. Za nutnost rozvíjet kvalifikaci pokládá 94,4 % zaměstnavatelů a 94,8 % sociálních pracovníků, což jsou skutečně vysoká čísla. Obě perspektivy se zde vzájemně doplňují a podporují. Setkáváme se tedy se značnou mírou ochoty pracovníků se dále rozvíjet a učit se. Navíc v souvislosti s délkou pracovní kariéry stoupá i vědomí nutnosti si profesní kvalifikaci doplňovat. S **přibývající praxí tedy potřeba se dále rozvíjet ještě stoupá.**

Vedle toho motivace ovlivňuje i přesvědčení, že se znalostmi, které sociální pracovníci získali během své profesní přípravy, v praxi nevystačí. Zájem pracovníků roste s tím, jak moc jsou nespokojeni s tím, co se naučili ve škole, tedy s nedostatečností získané odborné způsobilosti. Přesvědčení o nutnosti obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci rovněž souvisí s nespokojeností s výsledky předchozí přípravy na profesi. Je zvláštní pozorovat, jak se **nedostatky profesní přípravy** pozitivně promítají do vysokého zájmu o další vzdělávání a ochoty se vzdělávat, otázkou ale je, do jaké míry lze nároky, které mají být saturovány v rámci profesní přípravy, přenášet do prostoru dalšího vzdělávání a očekávat, že zde budou zvládány. Pozorujeme zde souvislost, která poukazuje na nutnost se současně věnovat naplňování praktických potřeb na úrovni přípravy na profesi. To je už ale zcela jiné téma mimo rámec našeho výzkumu. Pouze přinášíme informaci, že si pracovníci nevystačí s tím, co se ve škole o sociální

práci naučili. Zástupci zaměstnavatelů (89,1 %) se domnívají, že sociální pracovníci si ve své práci rozhodně nevystačí s tím, co se o sociální práci naučili ve škole. S o něco menším údajem se setkáváme také u sociálních pracovníků (66,6 %). Je patrné, že zejména zaměstnavatelé jsou velmi kritičtí a vnímají, že další vzdělávání saturuje nedostatky profesní přípravy.

Vše doposud zmíněné se promítá do **očekávání od zaměstnavatelů**. Zaměstnavatelé se domnívají, že disponují dostatkem nástrojů, jak své zaměstnance k dalšímu vzdělávání motivovat (70,3 %). Sociální pracovníci už tak optimističtí nejsou, více než tři pětiny (62,1 %) ale uvádí, že je zaměstnavatelé dokážou k dalšímu vzdělávání nadchnout do té míry, že se na vzdělávání těší a přesvědčit je, že má smysl se jej zúčastnit. V tomto směru můžeme být víceméně spokojeni.

Z následující tabulky je patrné porovnání nejvýznamnějších pěti motivů, jak je nahlíží zaměstnavatelé a sociální pracovníci.

Tabulka 3: Klíčové motivy podle zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, TOP 5

Klíčové motivy podle zaměstnavatelů	Klíčové motivy podle soc. pracovníků
Další profesní vzdělávání je způsob, jak naše organizace udrží krok s vývojem v oboru (76,3 %)	Možnost oborového setkávání s lidmi podobných zkušeností a výměna zkušeností (78 %)
Doplní pracovníkům potřebné dovednosti (70,9 %)	Uspokojení potřeby osobního růstu či seberozvoje (69,3 %)
Je způsobem, jak organizace přichází k novým nápadům, způsobům práce, inovacím (69,7 %)	Uspokojení potřeby učit se novým věcem (69,3 %)
Naplní potřeby osobního růstu zaměstnanců (68,5 %)	Možnost využití nabytých vědomostí v praxi, ulehčení práce (65,2 %)
Doplní pracovníkům chybějící znalosti (67,8 %)	Nutkání vzdělávat se v profesi a držet tak krok s vývojem v oboru (60,6 %)

Je pochopitelné, že se motivy obou stran liší, nalézáme zde ale i průniky – zejména v oblasti podpory růstu a rozvoje sociálních pracovníků. Největším motivačním prvkem je pro pracovníky možnost setkávání se s kolegy a výměna zkušeností. Vedle toho i možnost osobního růstu, seberozvoje a potřeba učit se novým věcem, která vede k dosažení lepších výsledků při práci s klienty, ale i potřeba sociálních pracovníků vzdělávat se v profesi a udržet krok s vývojem v oboru. Zástupci zaměstnavatelů nahlíží na další vzdělávání sociálních pracovníků podobně, kdy ho pokládají za důležité pro udržení kroku s vývojem oboru a stejně jako sociální pracovníci zmiňovali faktory související s naplněním potřeb osobního růstu zaměstnanců, získání nových nápadů a způsobů práce, které budou mít přímé dopady na kvalitu práce s klienty.

Dále uvádíme výčet a porovnání tří nejvyužívanějších způsobů motivování pracovníků.

Tabulka 4: Nejvyužívanější způsoby motivování pracovníků, TOP 3

Způsob motivování podle zaměstnavatelů	Způsob motivování podle soc. pracovníků
Nabídka, že mohou pracovníci v důsledku absolvování vzdělávání na svém pracovišti něco nového zavést či něco vylepšit (64 %)	Nabídka zaměstnavatele, že mohou na svém pracovišti něco nového zavést, něco vylepšit (49,5 %)
Vyzdvižení příležitosti pro vlastní profesní růst pracovníků (60,6 %)	Posílení jistoty, že patří do pracovního týmu a jsou prospěšní (37,6 %)
Verbální ocenění toho, že se naučí něco nového (59,3 %)	Příležitost stát se odborníkem na určitou pracovní agendu či téma (31,7 %), verbální ocenění toho, že se naučí něco nového (31,7 %)

Pokud porovnáme motivační systémy zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, tak se obě perspektivy shodují v tom, že další vzdělávání je příležitostí zavést na pracovišti něco nového, něco vylepšit, ocenit zaměstnance a profesně se rozvíjet a růst.

Je zřejmé, že postoj zaměstnavatele je pro další vzdělávání důležitý. Zaměstnavatelé i pracovníci jsou velmi motivovaní se dále vzdělávat a využívají k tomu různé způsoby motivací a motivů. Z dat je patrné, že zaměstnavatelé s motivacemi pracují, nicméně sociální pracovníci od nich především očekávají, že jim budou vytvářet příznivé

technickoorganizační podmínky a zajišťovat dostatečné finanční prostředky. Sociální pracovníci i zaměstnavatelé vědí, že struktury motivací jsou sice pestré a různorodé, ale fungují dobře. Pozornost se tak více obrací k tomu, jak vnitřní kultura organizací ovlivňuje přístupy a organizaci dalšího vzdělávání, zdali a jak jsou zapojováni do výběru vzdělávání samotní pracovníci, a jaké kapacity a zdroje mají organizace k tomu, aby vzdělávání dostatečně zajistily. Odlišnosti zaznamenáváme např. v míře formálnosti zájmu managementů organizací nebo způsobu organizace vzdělávání (zajištění hromadných vzdělávání vs. možnost individuálních výběrů vzdělávání).

Důležitá je pro pracovníky podpora dalšího vzdělávání zaměstnavateli – např. možnost podílet se na výběru kurzů, financování kurzů i nad rámec zákonné povinnosti, poskytnutí volna na další vzdělávání. V souvislosti s motivací, sociální pracovníci uváděli také faktory, které jim v dalším vzdělávání brání. Objevovaly se vysoké náklady na vzdělávání, nedostatek financí, (ne)dostupnost vzdělávání, nedostatečné kapacity v kurzech, povinnost centrálního vzdělávání, nedostatečné personální zajištění, nedostatečná nabídka kurzů a omezená možnost volby kurzů či nemožnost vybrat kurzy akreditované jinými ministerstvy než MPSV.

III.2 Vzdělávací potřeby

Naplňování vzdělávacích potřeb by mělo být nedílnou součástí procesu dalšího vzdělávání nejen sociálních pracovníků, můžeme tvrdit, že jeho samotným výchozím bodem. Identifikace vzdělávacích potřeb stojí na počátku přípravy vzdělávání. Jedním z možných způsobů, jak potřeby zjišťovat, je tzv. analýza vzdělávacích potřeb. Potřeby dalšího vzdělávání jsou nejdříve identifikovány a poté pojmenovávány jako potřeby skutečné. Jedná se o analytický postup, jehož cílem je odhalit a označit mezery, nalézt nedokonalosti a reagovat na ně prostřednictvím vzdělávacích programů, které vyvstávají z toho, co analýza zjistí.

Analýza potřeb je prakticky orientovaná a její provedení předchází pojmenování potřeb. V českém prostředí je málo využívaná, přitom ji lze použít pro zjišťování potřeb v různých oblastech lidské činnosti, mezi něž vzdělávání patří. Analýza potřeb je analytickým postupem, který nás prostřednictvím vybraných výzkumných metod a technik (a jejich kombinací) vede ke zjištění nedokonalostí či nedostatků ve vymezené oblasti zájmu – k odhalení faktických potřeb (Topinka 2008). Obecně je vymezována jako proces hledání rozdílu mezi aktuálním stavem a žádoucím stavem (Gupta et al. 2007). Analýza potřeb je dvoustupňová. V první fázi pátráme po problémech jedinců, skupin či organizací, ve druhé „objevujeme“ příslušné potřeby, které třídíme a uspořádáváme tak, aby na jejich základě mohly vznikat vzdělávací programy. Cílem analýzy vzdělávacích potřeb by tedy nemělo být jen sledování deklaratorního zájmu pracovníků o jednotlivé vzdělávací kurzy, ale měla by směřovat ke zjištění nedokonalostí či nedostatků ve vymezené oblasti zájmu a k následnému ujasnění si faktických (či skutečných, reálných) potřeb. Jak uvádí např. Šeďová a Novotný (2006) vzdělávací potřeba je významným faktorem motivace k účasti na dalším vzdělávání a identifikace potřeby je základním předpokladem její realizace, sama o sobě však není její zárukou. Obvyklé v sociálních službách je, že při identifikaci potřeb se dotkneme celé řady typů potřeb z různých dimenzí. Je potřeba rozlišovat, které potřeby se váží k samotnému poskytovateli, organizaci jako celku, které jsou více individuální, a navíc jak spolu tyto potřeby vzájemně interagují. Důležité je proto rozlišovat i úrovně, na nichž jsou potřeby identifikovány (normativní – které určují instituce a profesionální pracovníci v sociálních službách; pociťované – které vycházejí od objektů sociální práce; vyjádřené – vycházející od objektů i subjektů sociální práce a komparativní –

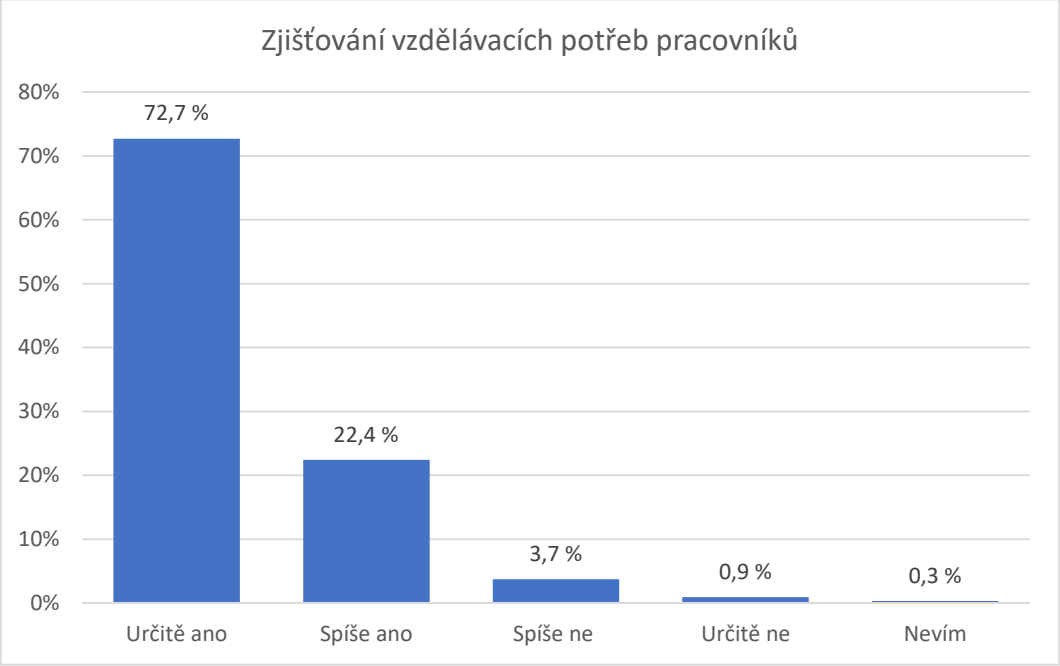
vyjádřené jako rozdíl v uspokojování sociálních potřeb mezi dvěma podobnými skupinami (Bradshaw 1972).

III.2.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.2.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V dotazníkovém šetření jsme se zaměřili na to, jakým způsobem se v jednotlivých organizacích zjišťují (identifikují) vzdělávací potřeby sociálních pracovníků. Zástupců zaměstnavatelů jsme se nejdříve dotazovali, zda jsou v rámci jejich organizace **zjišťovány vzdělávací potřeby** sociálních pracovníků.

Graf 17: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)

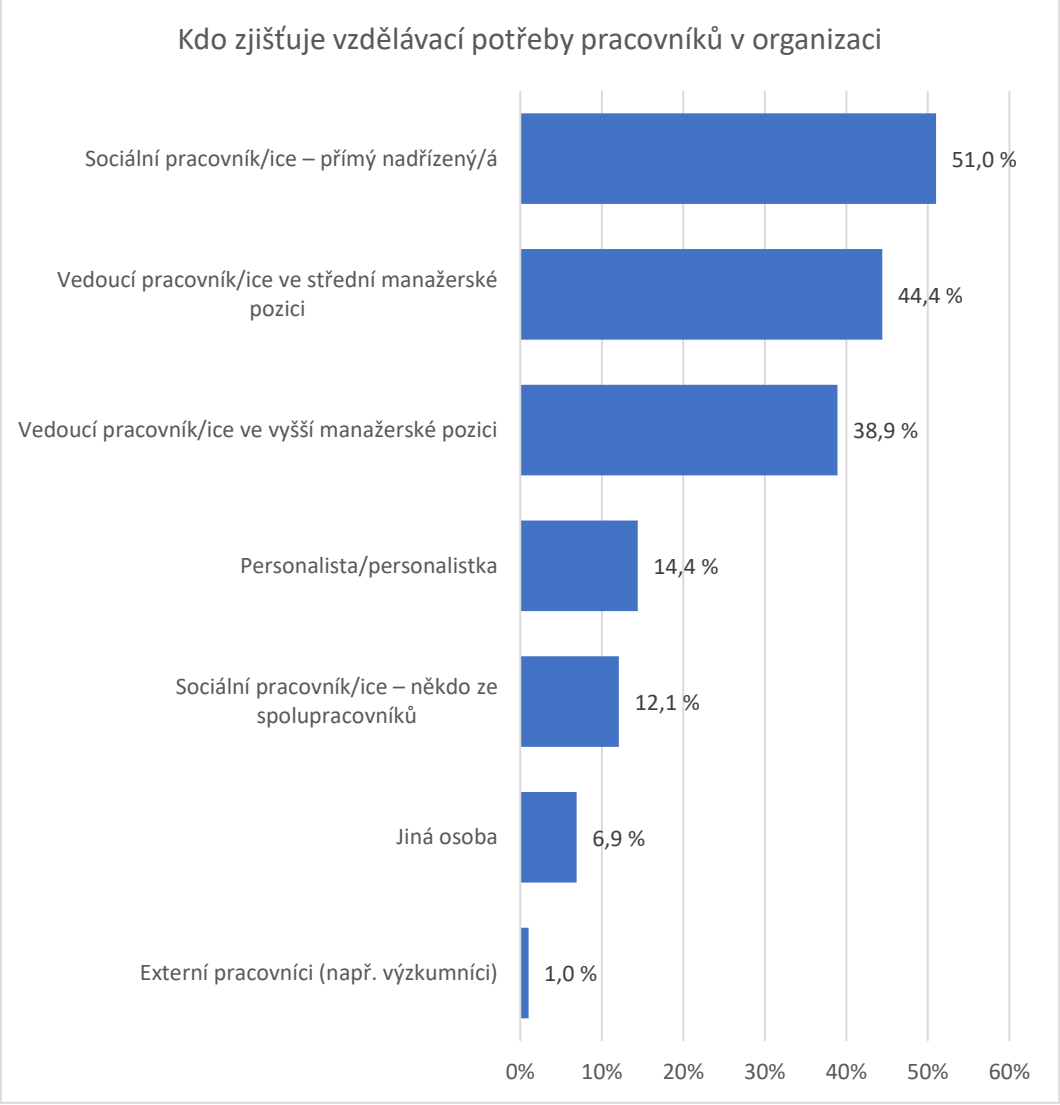


Celkem 95,1 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že jsou v jejich organizaci vzdělávací potřeby sociálních pracovníků zjišťovány. Necelé tři čtvrtiny dotázaných (72,7 %) uvedly, že jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v jejich organizaci určitě zjišťovány, necelá čtvrtina respondentů (22,4 %) pak odpověděla, že jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků spíše zjišťovány. Celkem 4,6 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že v jejich organizaci nejsou vzdělávací potřeby sociálních

pracovníků zjišťovány. Méně než jedno procento dotázaných (0,9 %) uvedlo, že v jejich organizaci určitě nejsou potřeby sociálních pracovníku zjišťovány, dalších 3,7 % respondentů se domnívá, že v jejich organizaci potřeby sociálních pracovníků zjišťovány spíše nejsou. Odpověď nevím v dotazníku zvolilo 0,3 % zástupců zaměstnavatelů. Ti, co potřeby zjišťují, jsou následně více spokojeni s dalším vzděláváním v organizaci.

Další otázka zjišťovala, **kdo v organizaci zjišťuje potřeby** sociálních pracovníků. Byla položena tak, aby každý ze zástupců zaměstnavatelů mohl současně označit více možností.

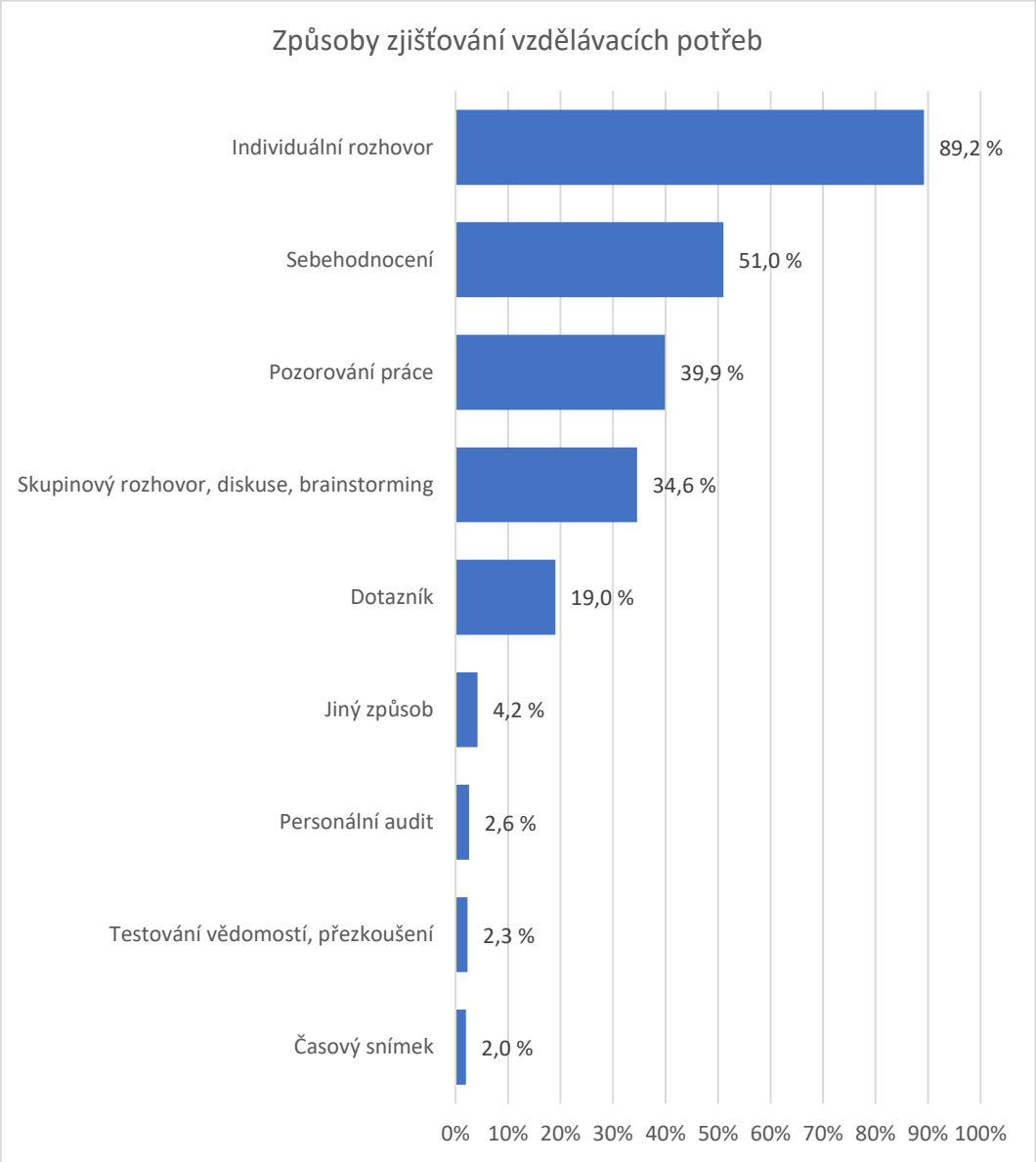
Graf 18: Kdo zjišťuje vzdělávací potřeby – zástupci zaměstnavatelů; (N = 306)



Nejčastěji uváděnou možností (51 %) bylo, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků zjišťuje sociální pracovník – přímý nadřízený. Druhou nejčastější odpovědí (44,4 %) bylo, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků zjišťuje vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici. Třetí nejčastější odpověď označila vedoucího pracovníka ve vyšší manažerské pozici (38,9 %) – častěji respondenti z registrovaných sociálních služeb a nadregionálních organizací. To, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v organizaci zjišťuje personalista, uvedlo celkem 14,4 % dotázaných. Variantu, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v organizaci zjišťuje sociální pracovník – někdo ze spolupracovníků, zvolilo 12,1 % respondentů. Nejméně dotázaných (1 %) uvedlo, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v organizaci zjišťují externí pracovníci. Zástupci zaměstnavatelů měli rovněž možnost zvolit jako variantu odpovědi „jiná osoba“. Této možnosti využilo 6,9 % respondentů. Mezi těmito osobami byl nejčastěji jmenován ředitel/vedoucí, metodik, manažer pro vzdělávání, supervizor a další kontroly.

Dále jsme se v dotazníkovém šetření věnovali tomu, jaké **způsoby zjišťování potřeb** jsou v organizacích preferovány. I v případě této otázky mohli zástupci zaměstnavatele označit více možností současně.

Graf 19: Způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb – zástupci zaměstnavatelů; (N = 306)



Nejčastějším způsobem (89,2 %) zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků byl individuální rozhovor. Více než polovina respondentů z řad zástupců zaměstnavatelů (51 %) uvedla, že využívá k zjišťování vzdělávacích potřeb také sebehodnocení zaměstnanců a více než třetina dotázaných (39,9 %) uvedla, že je u nich využívána metoda pozorování práce. Přibližně třetina respondentů (34,6 %) jmenovala skupinový rozhovor, diskusi či brainstorming. Téměř pětina (19 %) zástupců zaměstnavatelů uvedla, že využívají dotazník. Jen okrajově jsou v organizacích využívány personální audit (2,6 %), testování vědomostí, přezkoušení (2,3 %) a časový snímek (2 %). Jiný způsob zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních

pracovníků označilo 4,2 % zástupců zaměstnavatelů, jednalo se o supervize, roční hodnocení, plán osobního rozvoje, individuální vzdělávací plán či model EFQM.

III.2.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zástupci zaměstnavatelů z úřadů i registrovaných sociálních služeb zmiňovali, že **sociální pracovníci si sami určují, jaké jsou jejich aktuální vzdělávací potřeby**, tedy jaké informace a vědomosti si potřebují doplnit, v čem se potřebují dovzdělat. V této souvislosti v rozhovorech zaznívalo, že zjišťování vzdělávacích potřeb je otázkou zodpovědnosti každého sociálního pracovníka, protože pouze oni sami mají přehled o tom, co potřebují a co je zajímá. *„Potřeba dalšího vzdělávání vychází od samotných kolegů. Jsou to schopní pracovníci a sami vědí, co by potřebovali doplnit a co by je zajímalo“.*

Své identifikované vzdělávací potřeby, popřípadě rovnou vybrané vzdělávací aktivity, pak sociální pracovníci obvykle **konzultují se svými vedoucími pracovníky**, kteří jim dle svého uvážení potřebu či vybranou vzdělávací aktivitu schválí. V rozhovorech však také zaznělo, že i vedoucí pracovníci si u svých podřízených všímají, kde jsou jejich aktuální slabiny, v čem by se měli zlepšit a zda jim v tom pomůže kurz či jiná vzdělávací aktivita. *„Pokud my zjistíme, že se ten člověk potřebuje v něčem dovzdělat, tak mu to řekneme v motivačním rozhovoru na konci roku, aby se zaměřil na tyto konkrétní oblasti. Je to konsensus.“*

Vzdělávací potřeby sociálních pracovníků jsou někdy konzultovány také na společných poradách, kde je však spíše ze strany vedení zjišťováno, o jaká témata v rámci vzdělávání mají sociální pracovníci v daném období zájem. Zástupkyně zaměstnavatele z jedné registrované služby uvedla, že potřeby jsou identifikovány nejen podle projevených či vypozorovaných potřeb sociálního pracovníka, ale také v kombinaci s tím, co daný sociální pracovník reálně potřebuje k výkonu práce na své konkrétní pozici. Je zde tedy v jisté formě aplikován kompetenční model. *„Na popisu toho, co by měli naši sociální pracovníci umět, se podílí vedení, ředitel, metodický pracovní i samotní pracovníci. Je potřeba, aby to poté někdo připomínkoval. Při definici toho, co máme skutečně vykonávat, jsme brali ohled na různé instrukce, metodická doporučení. Poté se to určuje také podle daných pracovníků a znalosti problematiky.“*

Potřeby jsou zjišťovány prostřednictvím **individuálních rozhovorů** se sociálními pracovníky, které mívají různou formu – od pravidelných standardizovaných hodnotících rozhovorů až po neformální nepravidelné hodnocení v průběhu roku. Jako další metodu zjišťování vzdělávacích potřeb zástupci zaměstnavatelů uváděli **dotazníky** – např. u Vězeňské služby ČR jsou vzdělávací potřeby zjišťovány ze strany Generálního ředitelství a Akademie vězeňské služby přímo od sociálních pracovníků formou dotazníkového šetření. Zjištěné potřeby jsou poté více rozebírány na společných poradách se zástupci sociálních pracovníků jednotlivých věznic.

Z rozhovorů však bylo rovněž patrné, že se někteří vedoucí pracovníci snaží své podřízené **při práci sledovat (pozorovat)**, aby jim případně mohli poradit, na co by se v rámci vzdělávání měli zaměřit. *„Na základě půlročního rozhovoru, který jsem již zmínila nebo podle toho, co okoukám.“*

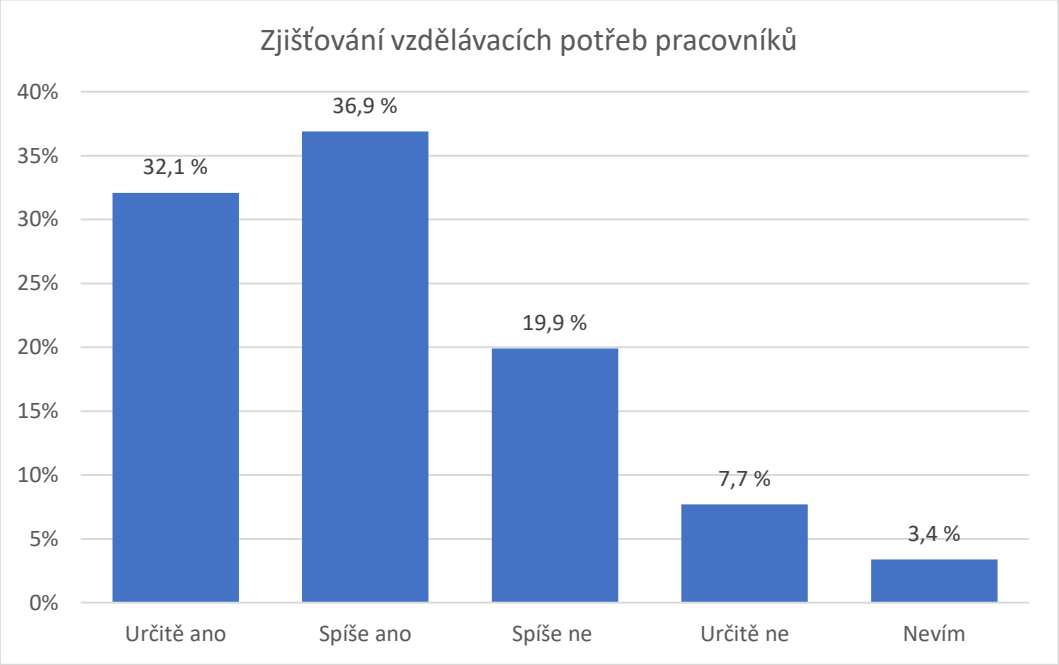
Více či méně standardizované rozhovory týkající se nastavení a zhodnocení vzdělávacích potřeb na úřadech i v registrovaných sociálních službách obvykle probíhají zpravidla v **ročních intervalech**. Záleží pak individuálně na nastavení dané instituce či organizace, zda ještě v průběhu roku společně se sociálními pracovníky hodnotí naplňování vzdělávacích potřeb. *„Normálně jednou za rok. Máme i reflexe dvakrát do roka, kde se o tom bavíme a neformálně téměř průběžně.“* K těmto hodnocením většinou dochází ke konci roku, kdy si sociální pracovníci zároveň identifikují nové vzdělávací potřeby na nadcházející rok. *„Vyhodnocujeme dovednosti na metodické, vzdělávací, poradě jedenou za rok, kde si řekneme, co jsme se naučili během roku.“*

III.2.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.2.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálních pracovníků jsme se stejně jako zaměstnavatelů dotazovali, zda v jejich organizaci probíhá před samotným vzděláváním **zjišťování jejich vzdělávacích potřeb**.

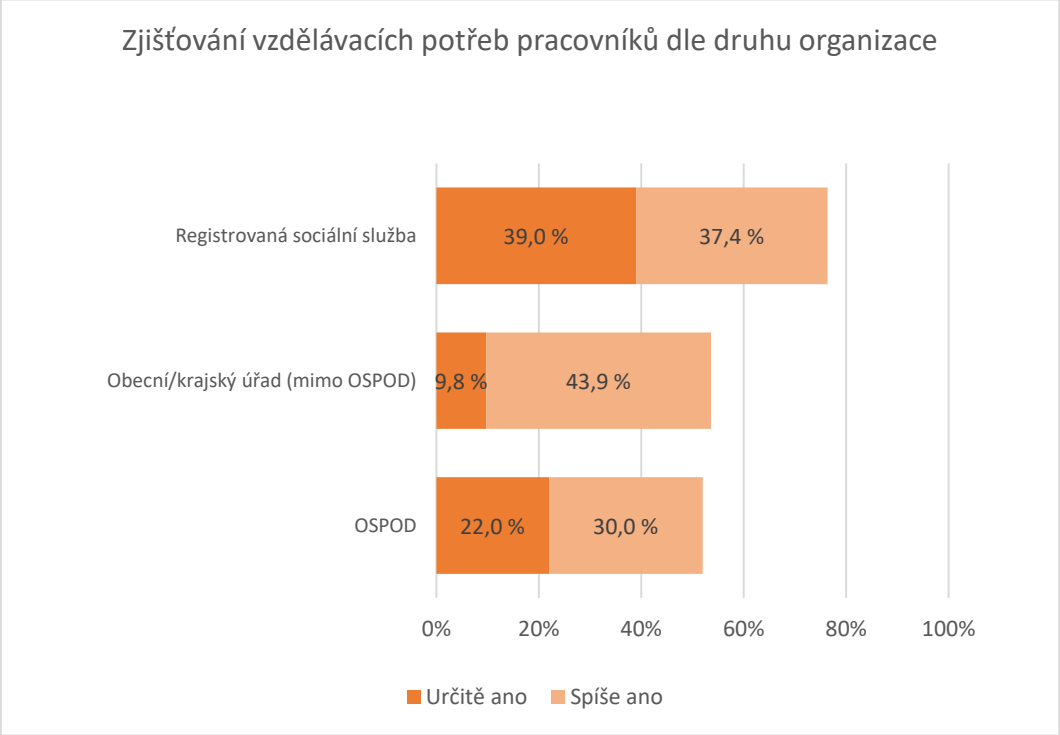
Graf 20: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků – sociální pracovníci; (N = 287)



Ve většině případů v organizacích zjišťování vzdělávacích potřeb před samotným vzděláváním probíhá. Celkem více než dvě třetiny (69 %) sociálních pracovníků uvedly, že v jejich organizaci jsou vzdělávací potřeby zjišťovány ještě před samotným vzděláváním (o něco častěji se týká pracovníků v manažerských pozicích). Přibližně třetina dotázaných (32,1 %) uvedla, že zjišťování vzdělávacích potřeb před samotným vzděláváním v organizaci určitě probíhá a více než třetina respondentů (36,9 %) uvedla, že spíše probíhá. Souhrnem více než čtvrtina (27,6 %) sociálních pracovníků uvedla, že v jejich organizaci nejsou před samotným vzděláváním vzdělávací potřeby zjišťovány. Méně než desetina dotázaných (7,7 %) odpověděla, že vzdělávací potřeby v jejich organizaci před samotným vzděláváním určitě nejsou zjišťovány, přibližně pětina (19,9 %) respondentů sdělila, že potřeby spíše zjišťovány nejsou. Odpověď nevím zvolilo 3,4 % sociálních pracovníků.

Při bližším prozkoumání získaných dat se ukázalo, že zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků se liší **podle typu organizace**, ve které působí.

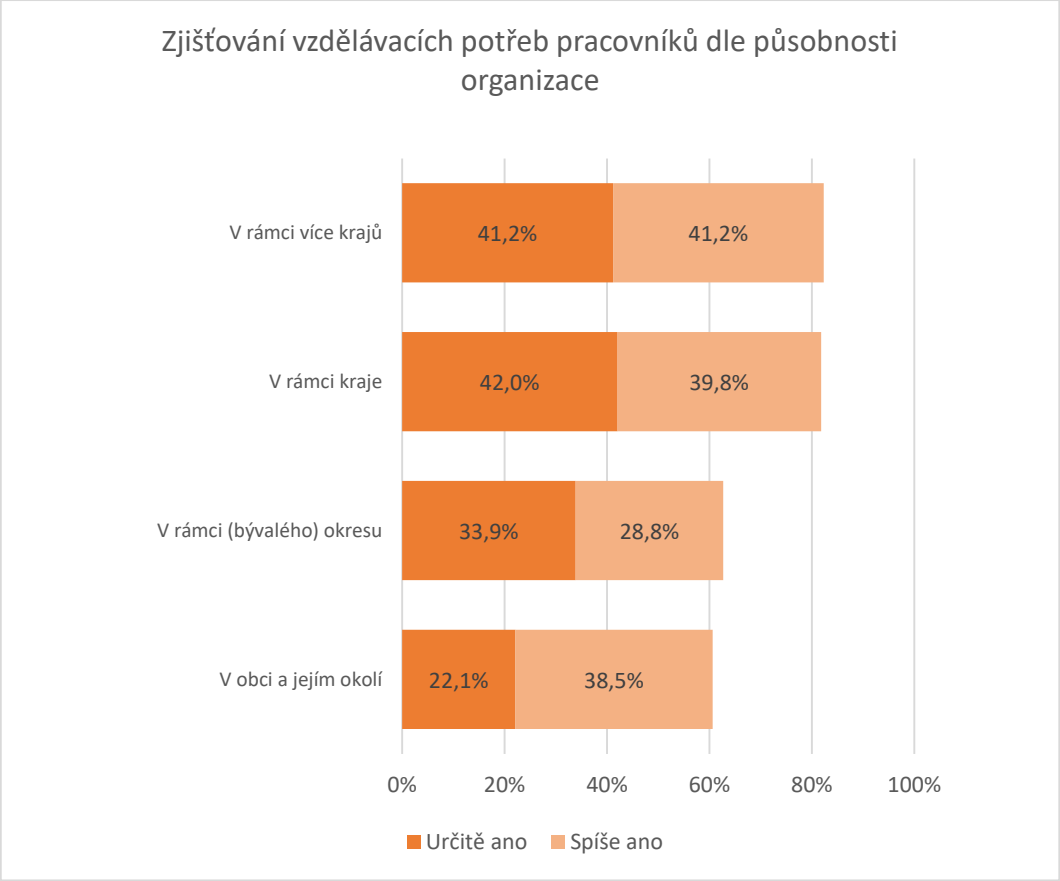
Graf 21: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků dle druhu organizace – sociální pracovníci



Z další analýzy dat vyplývá, že zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků probíhá častěji v registrovaných sociálních službách než na OSPOD a obecních/krajských úřadech. K zjišťování vzdělávacích potřeb dochází u více než tří čtvrtin (76,4 %) sociálních pracovníků pracujících v registrovaných sociálních službách a u více než poloviny sociálních pracovníků pracujících na obecním/krajském úřadě (53,7 %) a sociálních pracovníků pracujících na OSPOD (52 %).

Odlišnosti při zjišťování vzdělávacích potřeb nalézáme také v souvislosti s **působností organizace**.

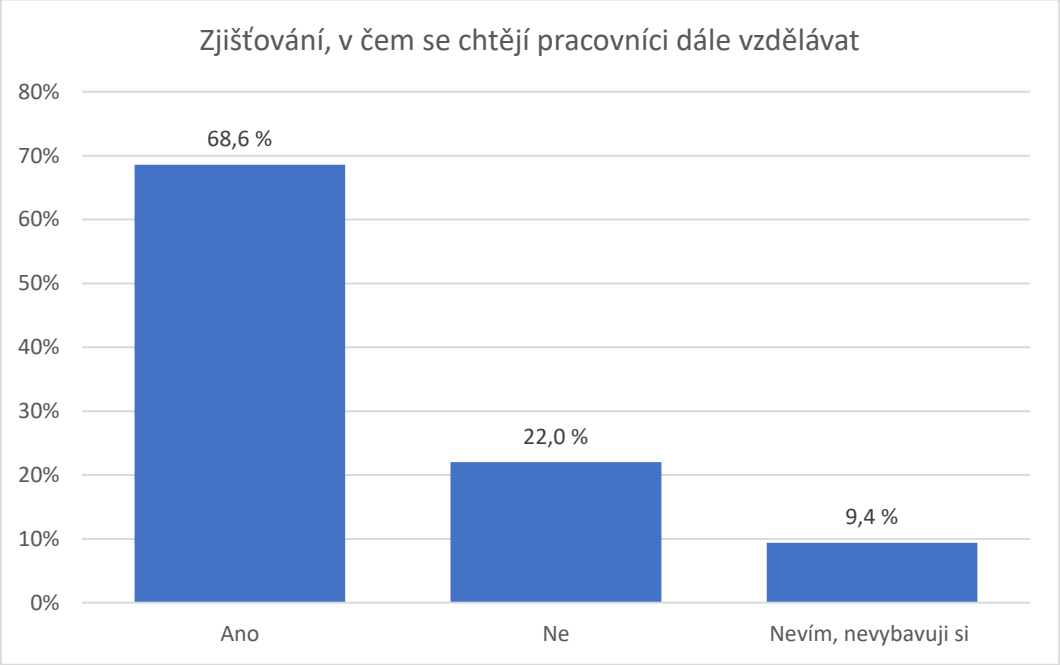
Graf 22: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků dle působnosti organizace – sociální pracovníci



Častěji probíhá zjišťování potřeb v organizacích, které mají působnost v rámci jednoho a více krajů než v organizacích působících v rámci bývalého okresu nebo obce. Jinými slovy řečeno, zjišťování vzdělávacích potřeb stoupá s nadregionálním charakterem organizace. V organizacích, které působí v rámci více krajů, probíhá zjišťování potřeb sociálních pracovníků v 82,4 % případů. V případě organizací, které působí v rámci jednoho kraje, probíhá zjišťování potřeb sociálních pracovníků v 81,8 % případů. Zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků v organizacích působících v rámci bývalého okresu probíhá v 62,7 % případů. Nejméně bývají potřeby zjišťovány v organizacích, které působí v obci a jejím okolí (v 60,6 % případů).

V rámci výzkumu jsme se také dotazovali, zdali někdo v organizaci **zjišťuje názor sociálních pracovníků na to, v čem by se chtěli vzdělávat**.

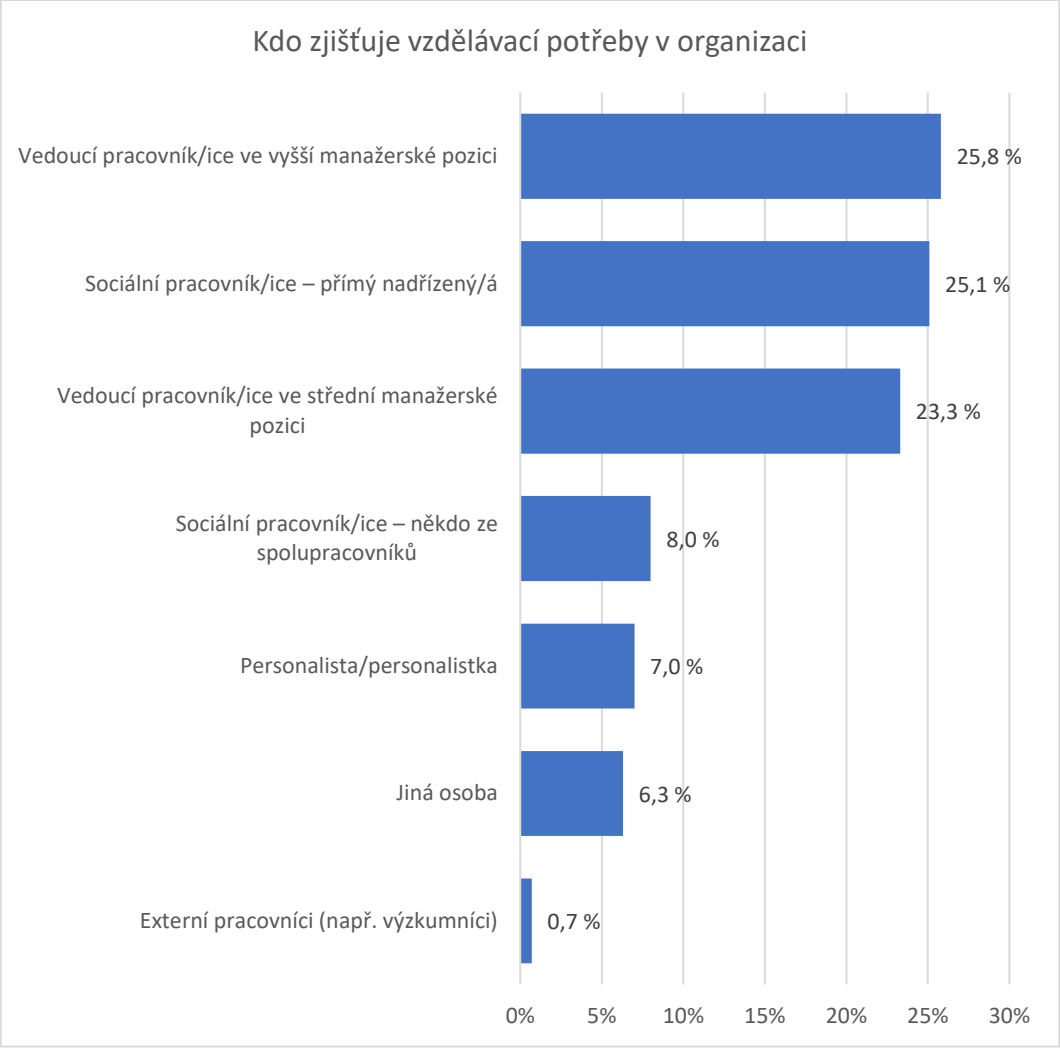
Graf 23: Zjišťování, v čem se chtějí pracovníci vzdělávat – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než dvě třetiny dotázaných (68,6 %) odpověděly, že se jich někdo v organizaci dotazuje, v čem se chtějí dále vzdělávat. Necelá čtvrtina respondentů (22 %) odpověděla, že v jejich organizaci nikdo nezjišťuje, v čem by se chtěli vzdělávat. Necelá desetina sociálních pracovníků (9,4 %) uvedla, že neví, nebo si to nevybavuje.

V případě, že v předchozí otázce sociální pracovníci uvedli, že se jich v organizaci někdo ptá, v čem se chtějí vzdělávat, jsme dále zjišťovali, kdo tak činí – **kdo jejich vzdělávací potřeby zjišťuje**. Sociální pracovníci mohli označit více odpovědí.

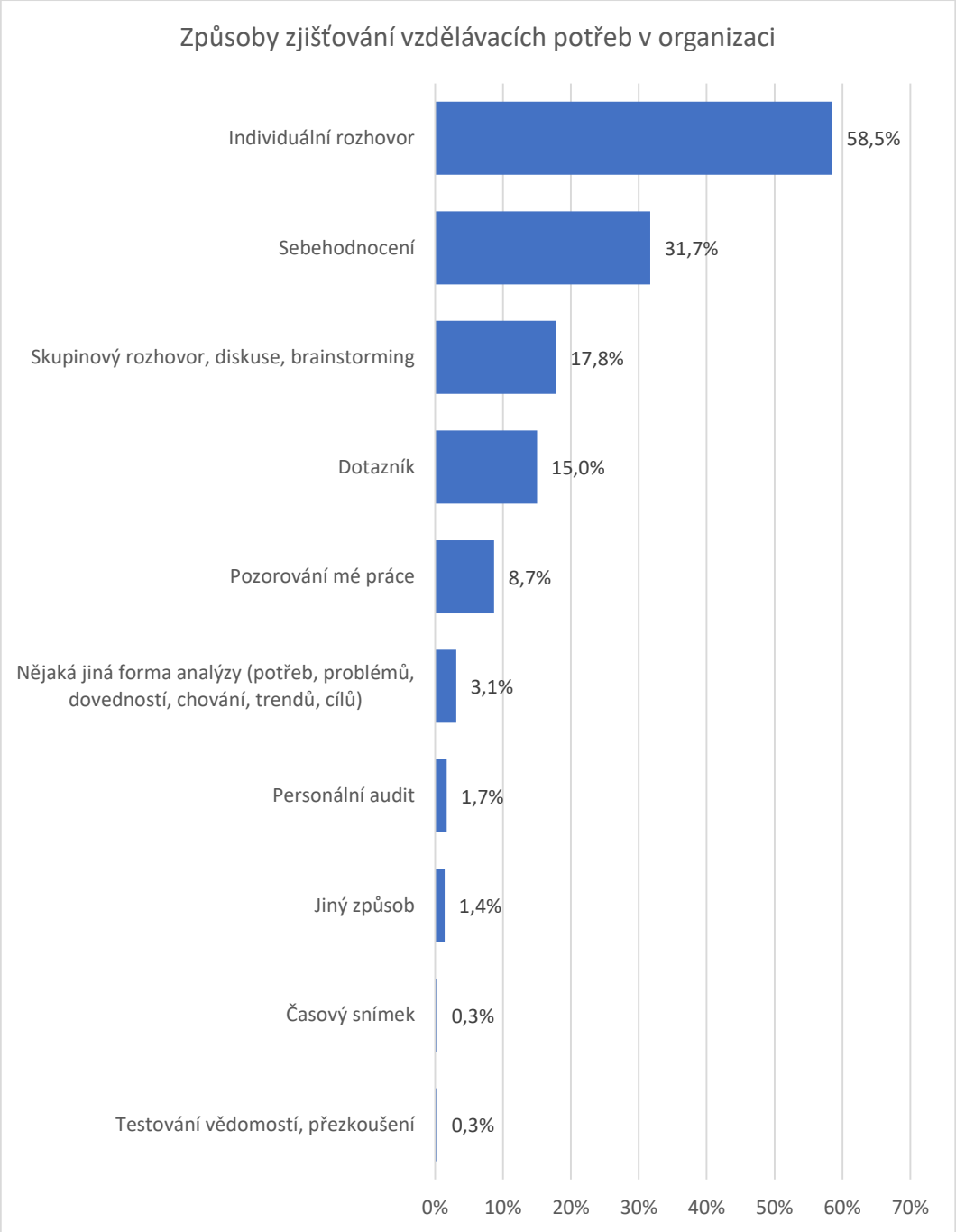
Graf 24: Kdo zjišťuje vzdělávací potřeby v organizaci – sociální pracovníci; (N = 287)



Nejvíce dotázaných (25,8 %) uvedlo, že jejich vzdělávací potřeby zjišťuje vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici. Druhou nejčastější odpovědí (25,1 %) byla možnost sociální pracovník – přímý nadřízený. Třetí nejčastější odpovědí (23,3 %) byla varianta vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici. Mezi čtyři méně často zastoupené varianty odpovědí patřily: sociální pracovník – někdo ze spolupracovníků (8 %), personalista (7 %) a externí pracovníci (0,7 %). Sociální pracovníci měli rovněž možnost zvolit jako variantu odpovědi jiná osoba. Této možnosti využilo 6,3 % respondentů. Mezi uváděné odpovědi v kategorii jiná osoba patřily odpovědi ředitel/vedoucí, metodik a supervizor.

Sociálních pracovníků jsme se rovněž dotazovali, s jakými konkrétními **způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb** se osobně setkali. I u této otázky mohli sociální pracovníci označit více možností současně.

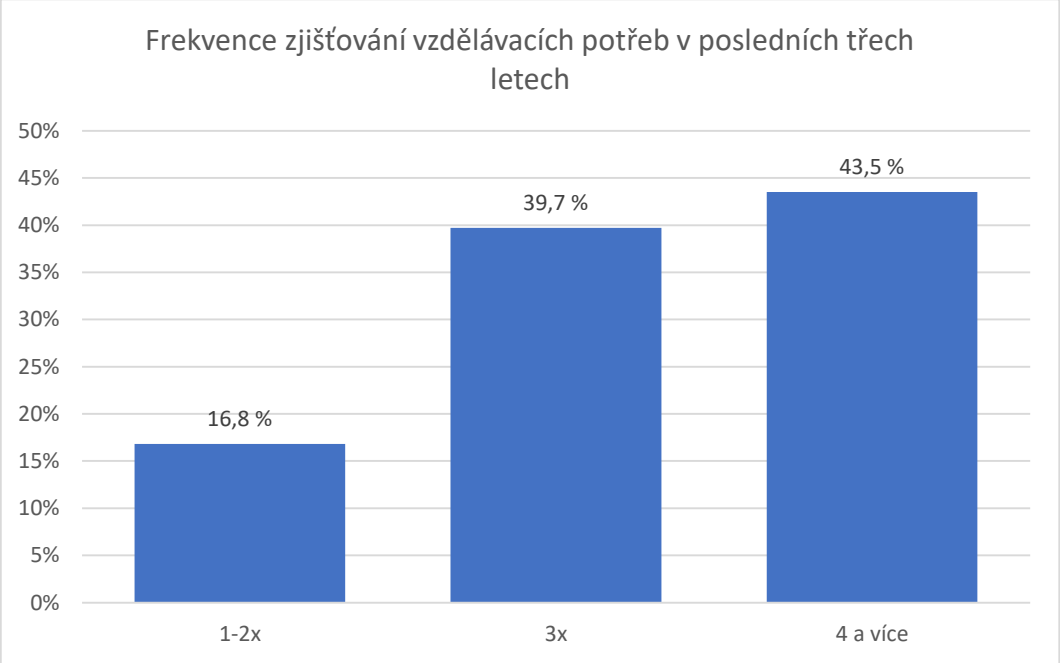
Graf 25: Způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb v organizaci – sociální pracovníci; (N = 287)



Nejvíce sociálních pracovníků se setkalo se zjišťováním vzdělávacích potřeb prostřednictvím individuálního rozhovoru (58,5 %) a sebehodnocení (31,7 %). Mezi méně časté odpovědi patřily způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb pomocí skupinového rozhovoru/diskuse/brainstormingu (17,8 %), dotazníku (15 %), pozorování práce sociálního pracovníka (8,7 %), personálního auditu (1,7 %), časového snímku (0,3 %) a testování vědomostí (0,3 %). Sociální pracovníci okrajově označili také možnost nějaká jiná forma analýzy (3,1 %) a jiný způsob (1,4 %). Mezi odpovědi v kategorii jiný způsob patřilo průběžné sledování a reagování na potřeby a využití zajímavých nabídek, vzdělávání plynoucí z potřeb klienta související s rozvojem služby a okruhy vzdělávání, které si každý pracovník na začátku roku vypisuje.

Další otázka dotazníkového šetření se zaměřila na to, **kolikrát byly** u sociálních pracovníků v posledních třech letech **zjišťovány jejich vzdělávací potřeby**.

Graf 26: Frekvence zjišťování vzdělávacích potřeb v posledních třech letech – sociální pracovníci; (N = 191)



Více než dvě pětiny dotázaných (43,5 %) uvedly, že jejich vzdělávací potřeby byly v posledních třech letech zjišťovány čtyřikrát a více. Více než třetina respondentů (39,7 %) uvedla, že jejich vzdělávací potřeby byly za poslední tři roky zjišťovány třikrát, necelá pětina sociálních pracovníků (16,8 %) uvedla, že jejich vzdělávací potřeby byly

zjišťovány jednou až dvakrát. Hodnota mediánu činí 3 – tedy polovina organizací zjišťovala potřeby méně než třikrát a polovina více než třikrát.

III.2.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Sociální pracovníci registrovaných služeb i úřadů v rozhovorech uváděli, že u nich dochází k identifikaci jejich vzdělávacích potřeb. Většinou jsou to však oni **sami**, kdo určuje a pojmenovává své aktuální vzdělávací potřeby. Sociální pracovníci v rámci skupinových rozhovorů uváděli, že identifikovat své vzdělávací potřeby je především na nich, a že jim to takto i vyhovuje. Domnívají se, že oni sami nejlépe vědí, jaké schopnosti a dovednosti jim schází. Své identifikované potřeby a vybrané vzdělávací aktivity následně **konzultují se svými vedoucími**, kteří jejich potřeby zhodnotí a schválí. *„Potřeby si identifikujeme sami a potom to probereme s vedoucím.“*

Někteří sociální pracovníci ale uváděli, že u nich identifikace potřeb funguje opačně. Tedy že prvotní krok vychází **od samotného vedoucího**, který identifikuje nedostatky u sociálních pracovníků a následně jim doporučí, v čem by se měli zlepšit. V rámci společné konzultace pak dochází k porovnání aktuální úrovně výkonu, schopností a dovedností sociálního pracovníka. Stává se, že vedoucí sociálním pracovníkům doporučí vedoucí konkrétní kurz, který by mohl jejich nedostatky saturovat. *„Vedoucí ví, kdo má nějaké nedostatky a v čem by potřeboval posílit, a tak mu vybere nebo doporučí nějaké školení.“*

Kromě **individuálních rozhovorů** využívá vedení k identifikaci vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků **společné porady**. V rámci porad vedení zjišťuje a následně rozebírá, jaké jsou aktuální potřeby zaměstnanců. V případě Vězeňské služby ČR se na identifikaci potřeb podílí také metodička, na kterou se v průběhu roku mohou sociální pracovníci kdykoliv obrátit a konzultovat s ní své aktuální potřeby. Metodička vězeňské služby aktivně reaguje na jejich potřeby tím, že vyhledává a plánuje kurzy na míru sociálním pracovníkům ve školicím středisku vězeňské služby.

Intervaly identifikace potřeb závisí na nastavení dané organizace či instituce. Pracovníci obvykle uváděli zjišťování potřeb jednou či dvakrát ročně, a to na začátku či na konci kalendářního roku. Ke zjišťování potřeb může docházet i častěji s ohledem na proměnu potřeb v průběhu roku. *„Na začátku roku si řekneme, jaké kurzy potřebujeme.“*

Vzdělávací potřeby jsou nejčastější zjišťovány **prostřednictvím rozhovoru** se sociálními pracovníky, které mají různou formu – individuální rozhovory, pravidelné hodnotící rozhovory, skupinové rozhovory, neformální rozhovory během roku. Kromě individuálních rozhovorů vedení využívá k identifikaci potřeb zaměstnanců také **dotazníky**, zmiňovala je pracovnice jedné z registrovaných služeb. V tomto případě vedení rozeslalo všem zaměstnancům e-mail s dotazníkem a na základě odpovědí vytvořili kategorie vzdělávacích potřeb, dle kterých vymezili oblasti vzdělávání a provedli pro své sociální pracovníky vzdělávání „na klíč".

U sociálních pracovníků ve věznicích a registrovaných službách dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb, a to jak se strany zaměstnavatele, tak ze strany samotných sociálních pracovníků. Naopak u sociálních pracovníků na úřadech práce **identifikace vzdělávacích potřeb neprobíhá** tak, jak by si přáli. *„Na úřadu nikdo nezjišťuje, ve kterých oblastech se potřebujeme dovzdělat."* Např. sociální pracovníci z úřadu práce mají sice jednou ročně povinné hodnotící pohovory s vedením, v němž mohou své vzdělávací potřeby zmínit, to ale není primárním účelem zmíněného rozhovoru. Jejich vzdělávací potřeby jsou určovány dle jejich názoru centrálním způsobem ze strany vedení bez ohledu na jejich zapojení se do definování individuálních vzdělávacích potřeb.

III.2.3 Shrnutí

To, že jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků před samotným vzdělávání zjišťovány, potvrdilo v rámci dotazníkového šetření 95,1 % zástupců zaměstnavatelů a více než dvě třetiny (69 %) sociálních pracovníků. Přestože sociální pracovníci uvádí, že jsou u nich potřeby zjišťovány méně často, než uvedli zaměstnavatelé, pořád se jedná o údaj, který vypovídá o rozšířeném a plošném zjišťování potřeb. Vysvětlení uvedeného rozdílu mezi zaměstnavateli a pracovníky může být více (např. vnímáním toho, co je vůbec zjišťování potřeb). Údaje doplňuje i zjištění, že více než dvou třetin sociálních pracovníků (68,6 %) se někdo v organizaci dotazuje, v čem se chtějí dále vzdělávat. Ti, co potřeby zjišťují, jsou následně více spokojeni s dalším vzděláváním v organizaci.

Nejčastěji jsou vzdělávací potřeby zjišťovány přímým nadřízeným sociálním pracovníkem, příp. vedoucím pracovníkem ve střední či vyšší manažerské pozici. Na tom se shodli jak zástupci zaměstnavatelů, tak i sociální pracovníci.

Tabulka 5: Kdo zjišťuje potřeby, TOP 3

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Sociální pracovník, který je přímý nadřízený (51 %)	Vedoucí pracovníci ve vyšší manažerské pozici (25,8 %)
Vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici (44,4 %)	Sociální pracovník, který je přímý nadřízený (25,1 %)
Vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (38,9 %)	Pracovník ve střední manažerské pozici (23,3 %)

Z dotazníkového šetření se sociálními pracovníky vyplynulo, že ke zjišťování vzdělávacích potřeb dochází u více než tří čtvrtin (76,4 %) pracovníků pracujících v registrovaných sociálních službách, a u více než poloviny pracovníků pracujících na obecním/krajském úřadě (53,7 %) a sociálních pracovníků na OSPOD (52 %). Tyto rozdíly jsme zaznamenali také v rámci kvalitativních rozhovorů. Zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků není rovnoměrné napříč spektrem služeb – probíhá častěji v registrovaných sociálních službách než na OSPOD a obecním/krajském úřadu. Častěji probíhá zjišťování potřeb také v organizacích, které mají působnost v rámci jednoho a více krajů, než v organizacích působících v rámci bývalého okresu nebo obce. Platí, že u nadregionálních organizací se s identifikováním vzdělávacích potřeb setkáme častěji.

Nejčastější metodou zjišťování vzdělávacích potřeb je individuální rozhovor a také sebehodnocení.

Tabulka 6: Nejčastější metody zjišťování vzdělávacích potřeb, TOP 3

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Individuální rozhovor (89,2 %)	Individuální rozhovor (58,5 %)
Sebehodnocení (51 %)	Sebehodnocení (31,7 %)
Pozorování práce (39,9 %)	Skupinový rozhovor, diskuse, brainstorming (17,8 %)

Podle zástupců zaměstnavatelů i sociálních pracovníků hodnocení vzdělávacích potřeb probíhá v organizaci jednou až dvakrát ročně, zpravidla jako součást hodnotícího individuálního rozhovoru se zaměstnancem.

S výše uvedenými kvantitativními údaji, zejména s rozšířeností zjišťování potřeb (byť nerovnoměrnou podle typů poskytovatelů služeb), bychom mohli být spokojeni. Potíž ale nastává, když se přesuneme do roviny kvalitativních výpovědí, která poodhalují, jaké nástrahy se za vysokými údaji skrývají. Konfrontace tvrdých dat s kvalitativními výpověďmi se stává zdrojem znepokojení. Dospíváme totiž ke zjištění, že data o rozšířenosti zjišťování potřeb vypovídají spíše o formálnosti procesu identifikace potřeb, která podporuje deklaratorní charakter uváděných potřeb. Tím, že je zjišťování potřeb prováděno obvykle formou rozhovoru a sebehodnocení, do procesu se přednostně dostávají deklarované a pociťované potřeby sociálních pracovníků.

Kvalitativní zjišťování přineslo informace o tom, že zjišťování probíhá obvykle tak, že se nadřízený pracovník přímo táže na to, co sociální pracovník potřebuje. Dochází k tomu, že toto dotazování si zaměstnavatelé interpretují jako analýzu potřeb a sociální pracovníci dostávají prostor pro vyjádření svých aktuálních pociťovaných potřeb. Výsledkem je, že jsou obě strany svým způsobem spokojeny – zjišťování potřeb probíhá a pracovníci přímo ovlivňují své vzdělávání. Málokdo si ale uvědomí, jaké nástrahy tento mechanismus obsahuje. Neznamená to, že by se tímto způsobem neměly potřeby zjišťovat vůbec, je důležité se tázat na potřeby sociálních pracovníků.

Do popředí se ale dostává jen určitý typ potřeb – potřeby individuální, pociťované, krátkodobé, výhradně v perspektivě jednoho z jejich nositelů. Ty nejsou dále tříděny a zejména platí, že rezignujeme na významný klíčový prvek analýzy potřeb – definování tzv. ideálního (žádoucího) stavu ponecháváme výhradně na sociálních pracovnících. Tímto způsobem se vytrácí celá řada potřeb strategických, skupinových, budoucích, organizačních, sekundárních, dlouhodobých apod.

Mechanismus zjišťování vzdělávacích potřeb v praxi nahlížíme s obezřetností a částečně se znepokojením. Přestože je deklarováno zjišťování potřeb, v praxi se nesetkáváme s uplatňováním metody analýzy potřeb. Ta se mnohdy scvrkla jen do deklaratorního zjišťování toho, do jakého kurzu by se sociální pracovníci dle svého přání rádi vydali. Málokdy pozorujeme známky toho, že by docházelo k překročení deklaratorní roviny potřeb a bylo ověřováno, že se jedná o tzv. potřeby skutečné

(reálné). Je to způsobeno rezignací na nastavování ideálního (žádoucího) stavu a precizní a systematické dodržení postupů analýzy potřeb.

V rozhovorech jsme také rozpoznávali známky toho, že kompetence pracovníků týkající se schopnosti provádět analýzu potřeb, kteří potřeby zjišťují (tedy obvykle přímí nadřízení), jsou velmi nízké. Namísto analýzy potřeb se spíše setkáváme s povrchním a situačním pojmenováváním aktuálních potřeb ponejvíce sociálními pracovníky. Důsledky tohoto mechanismu jsou takové, že se vytváří značný prostor pro opomíjení potřeb uživatelů služeb (na které se nemyslí), ale i zadavatelů služeb či managementů organizací služeb. Na úrovni některých managementů jsou potřeby určovány centrálně, přičemž je zase opomíjena perspektiva sociálních pracovníků, jinde plní management úlohu pouhého schvalování návrhů, s nimiž sociální pracovníci přichází.

Sociální pracovník je v oblasti zjišťování potřeb self-made man, od něhož se očekává, že svou zkušeností či intuicí dokáže potřeby nejlépe pojmenovat. Přeci sám ví nejlépe, co umí a co ne. Tento stereotyp nejen na úrovni vedení organizací má v prostředí služeb vysokou legitimitu a nijak se nehledí na skutečnost, že naplňování potřeb má směřovat k definovanému cíli (co je žádoucí třeba pro organizaci jako celek, či pro klienty). Napříč úřady i sociálními službami jsou to nejčastěji sami sociální pracovníci, kteří identifikují své vzdělávací potřeby. Identifikované potřeby pak konzultují se svými vedoucími pracovníky, popřípadě dalšími pověřenými osobami v organizaci. Sociální pracovníci v registrovaných službách a z úřadů si své vlastní vzdělávací potřeby určují sami a následně je nechávají potvrdit souhlasem vedoucího. V případě, že se vedoucím na vzdělávací potřebě shodnou, pak nic dalšímu vzdělávání nebrání.

Pozorujeme, že potřeby nejsou také zjišťovány v průniku mnohosti jejich nositelů – klientů, pracovníků, skupin, týmů a oddělení, organizace jako celku či zadavatelů a dalších stakeholderů. Jsme svědky preferování jednoho z nositelů potřeb. Svým způsobem je jedno, do jaké oblasti poskytování služeb nahlédneme – s obtížemi se potýkají jak malé organizace, tak i velké, které se snaží uplatňovat některé možnosti plošného kvantitativního zjišťování potřeb. Obvykle však kladou důraz na deklarativnost potřeb, zaměřují se výhradně na jednu stránku (např. jednoho nositele potřeb, jednu metodu) a nevyužívají značný potenciál analýzy vzdělávacích potřeb.

III.3 Vzdělávací plán

Vzdělávací plán je dokument, který by měl být vytvářen pro podporu procesu dalšího profesního vzdělávání. Díky zpracovávání vzdělávacího plánu mají sociální pracovníci možnost dopředu přemýšlet nad tím, jakým způsobem mohou rozvíjet své znalosti a dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Povinnost tvorby vzdělávacího plánu je uvedena na několika místech. Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, kterým se řídí všichni sociální pracovníci bez ohledu na službu, ve které pracují, sice neukládá povinnost tvorby vzdělávacího plánu, ale v § 111 vymezuje povinnost dalšího vzdělávání sociálního pracovníka, které mu musí být zajištěno ze strany zaměstnavatele. Příloha Vyhlášky č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí ukládá pracovníkům OSPOD a jejich zaměstnavatelům písemně vytvářet a dodržovat individuální plány dalšího vzdělávání. Tato povinnost je ukotvena také ve Standardech kvality sociálně-právní ochrany při poskytování sociálně-právní ochrany orgány SPOD, konkrétně ve Standardu 6 – Profesní rozvoj zaměstnanců. Povinnost tvorby vzdělávacího plánu je uvedena i ve Vyhlášce MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a to formou Přílohy 2, která obsahuje Standardy kvality sociálních služeb. Další vzdělávání se konkrétně řeší ve Standardu 10 – Profesní rozvoj zaměstnanců, kde se uvádí, že poskytovatel sociálních služeb má mít písemně zpracován program dalšího vzdělávání zaměstnanců a podle tohoto programu při dalším vzdělávání svých zaměstnanců má také postupovat.

Rozlišujeme následující druhy vzdělávacích plánů:

a) Individuální vzdělávací plán pracovníka (dále jen IVP) – jedná se o plán, který popisuje konkrétní cíle celoživotního vzdělávání konkrétního pracovníka. Bývá sestavený zpravidla na tři roky a je průběžně aktualizovaný. Na sestavení IVP se spolupodílí daný pracovník s pracovníkem pověřeným k sestavení vzdělávacího plánu.

b) Vzdělávací plán sociální služby (dále jen VPS) – jedná se o plán, který seskupuje a zpřehledňuje vzdělávací potřeby pracovníků dané sociální služby. Zobrazuje jak vzdělávací potřeby jednotlivých pracovníků, tak i vzdělávací očekávání vedoucího sociální služby. Je sestavován s ohledem na aktuální potřeby sociální služby, včetně krátkodobých či dlouhodobých cílů. Uvádí i povinná školení dle daných zákonů a je sestavený zpravidla na období tří let.

c) Vzdělávací plán organizace (dále je VPO) – jedná se o plán, který seskupuje a zpřehledňuje vzdělávací plány všech samostatných pracovních úseků organizace. Uvádí okruhy vzdělávacích potřeb a odpovídá vzdělávacím požadavkům organizace jako celku. Při jeho tvorbě jsou zahrnuty i krátkodobé či dlouhodobé cíle strategického plánu organizace. Popisuje i povinná školení dle daných zákonů. Je sestavený zpravidla na období tří let.

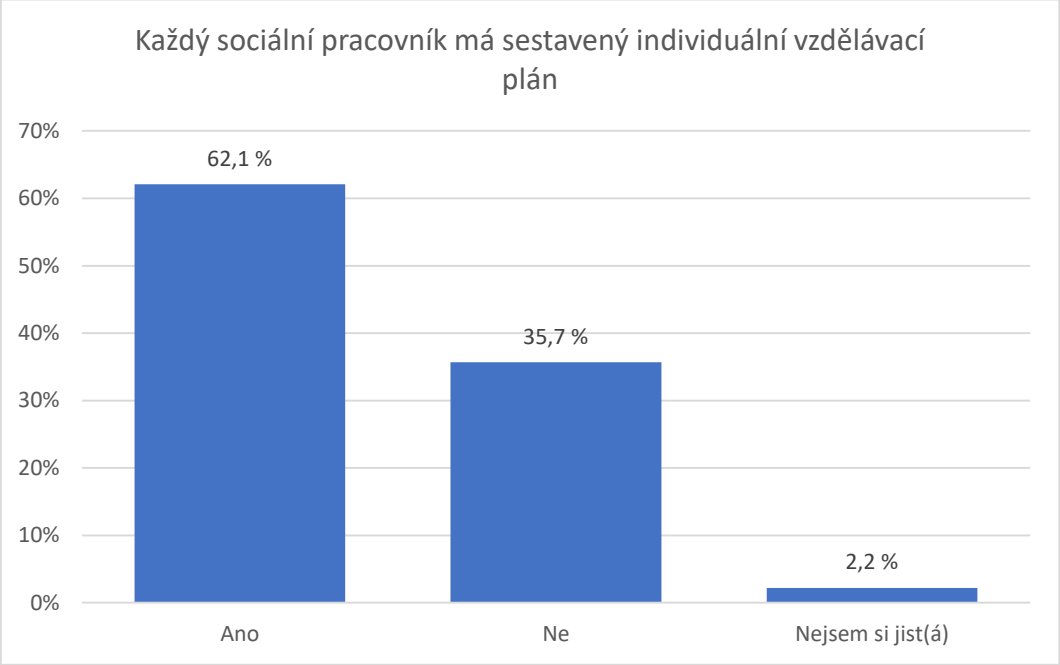
V následující kapitole se zabýváme výhradně individuálním vzdělávacím plánem. V praxi pak existují rozdíly v tom, jak je k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu přistupováno. Zda se jedná pouze o formální požadavek, který je potřeba splnit, nebo v tom zaměstnavatel i zaměstnanec vidí přínosnou součást výkonu práce sociálního pracovníka, která má vliv na jeho další profesní růst a rozvoj, se čtenář dozví v následující kapitole.

III.3.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.3.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Individuální vzdělávací plán má podpořit proces dalšího profesního vzdělávání a promyšleným způsobem vést k rozvoji znalostí a dovedností sociálních pracovníků. Zástupců zaměstnavatelů jsme se nejprve dotazovali, zda **mají všichni sociální pracovníci v jejich organizaci sestavený vlastní individuální plán dalšího profesního vzdělávání**, který vychází z potřeb sociálního pracovníka i z potřeb daného pracoviště.

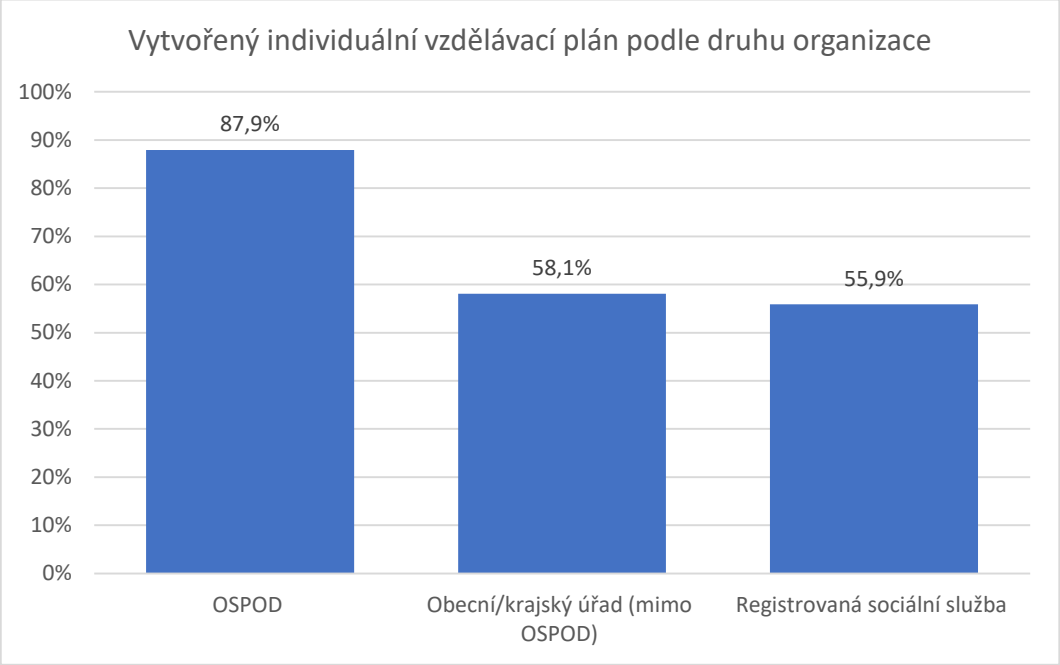
Graf 27: Každý sociální pracovník má sestavený individuální plán dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Více než tři pětiny zástupců zaměstnavatelů (62,1 %) uvedly, že v jejich organizaci mají všichni sociální pracovníci vytvořený vlastní individuální vzdělávací plán dalšího profesního vzdělávání. Přibližně třetina dotázaných (35,7 %) naopak sdělila, že sociální pracovníci v jejich organizaci žádný individuální plán dalšího profesního vzdělávání nemají. Zbylá 2,2 % respondentů uvedla, že si nejsou jisti.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi tím, zda mají podle zástupců zaměstnavatelů v organizaci sociální pracovníci **vytvořený vlastní individuální plán dalšího profesního vzdělávání a druhem organizace** poskytující služby.

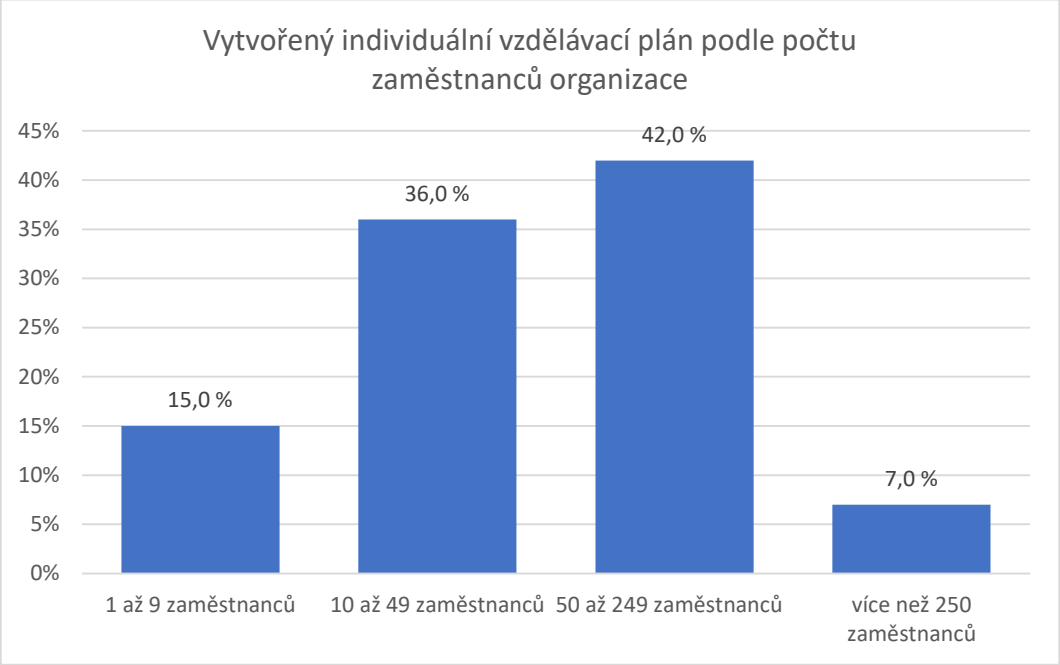
Graf 28: Vytvořený individuální vzdělávací plán podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Dle zástupců zaměstnavatelů mají nejčastěji individuální plán dalšího profesního vzdělávání vytvořený sociální pracovníci OSPOD, kteří uvedli, že individuální vzdělávací plán má vytvořeno téměř devět desetin sociálních pracovníků (87,9 %). Oproti tomu sociální pracovníci obecních/krajských úřadů mají vytvořený individuální vzdělávací plán v necelých třech pětinách případů (58,1 %) a u sociálních pracovníků pracujících v registrovaných sociálních službách je tomu ještě o něco méně (55,9 %). S IVP se tak nejčastěji setkáváme u OSPOD.

Další **souvislost (korelace)** byla objevena mezi tím, zda mají podle zástupců zaměstnavatelů sociální pracovníci **vytvořený vlastní individuální plán dalšího profesního vzdělávání a počtem zaměstnanců v organizaci.**

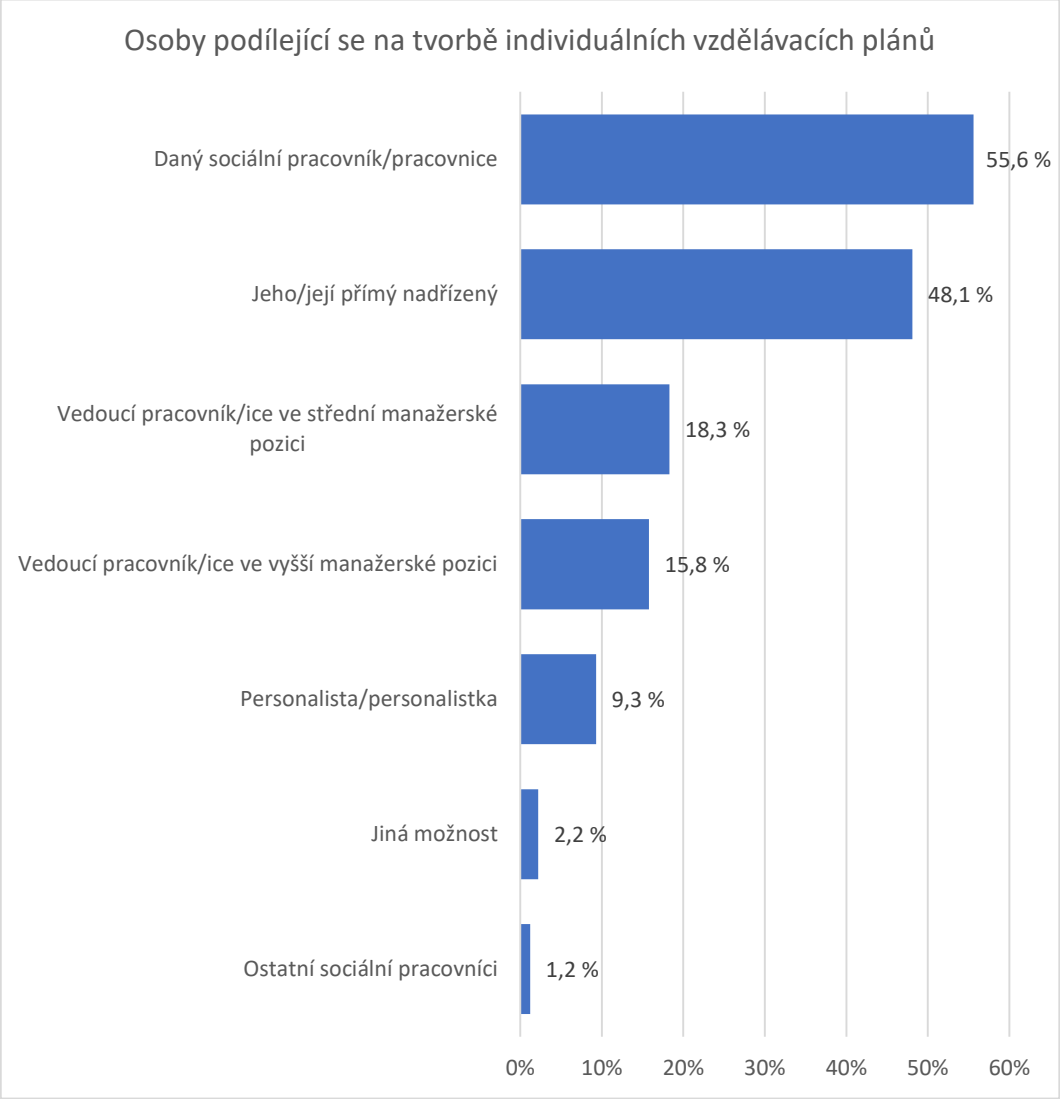
Graf 29: Vytvořený individuální vzdělávací plán podle počtu zaměstnanců v organizaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Podle sdělení zástupců zaměstnavatelů nejčastěji bývají individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků sestavovány v organizacích, které mají mezi 50 až 249 zaměstnanci (42 %) a v organizacích, které mají mezi 10 až 49 zaměstnanci (36 %). Pokud má organizace méně než deset zaměstnanců, klesá i počet sociálních pracovníků, kteří mají vytvořený individuální vzdělávací plán (15 %). Nejmenší podíl sociálních pracovníků majících vytvořený individuální vzdělávací plán je v organizacích, které mají více než 250 zaměstnanců (7 %). Platí tedy, že IVP nalezneme málo v těch nejmenších a potom v těch největších organizacích.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotazovali, **kdo všechno se u nich v organizaci podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu** sociálních pracovníků. Zástupci zaměstnavatelů mohli u této otázky označit více odpovědí.

Graf 30: Osoby podílející se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)

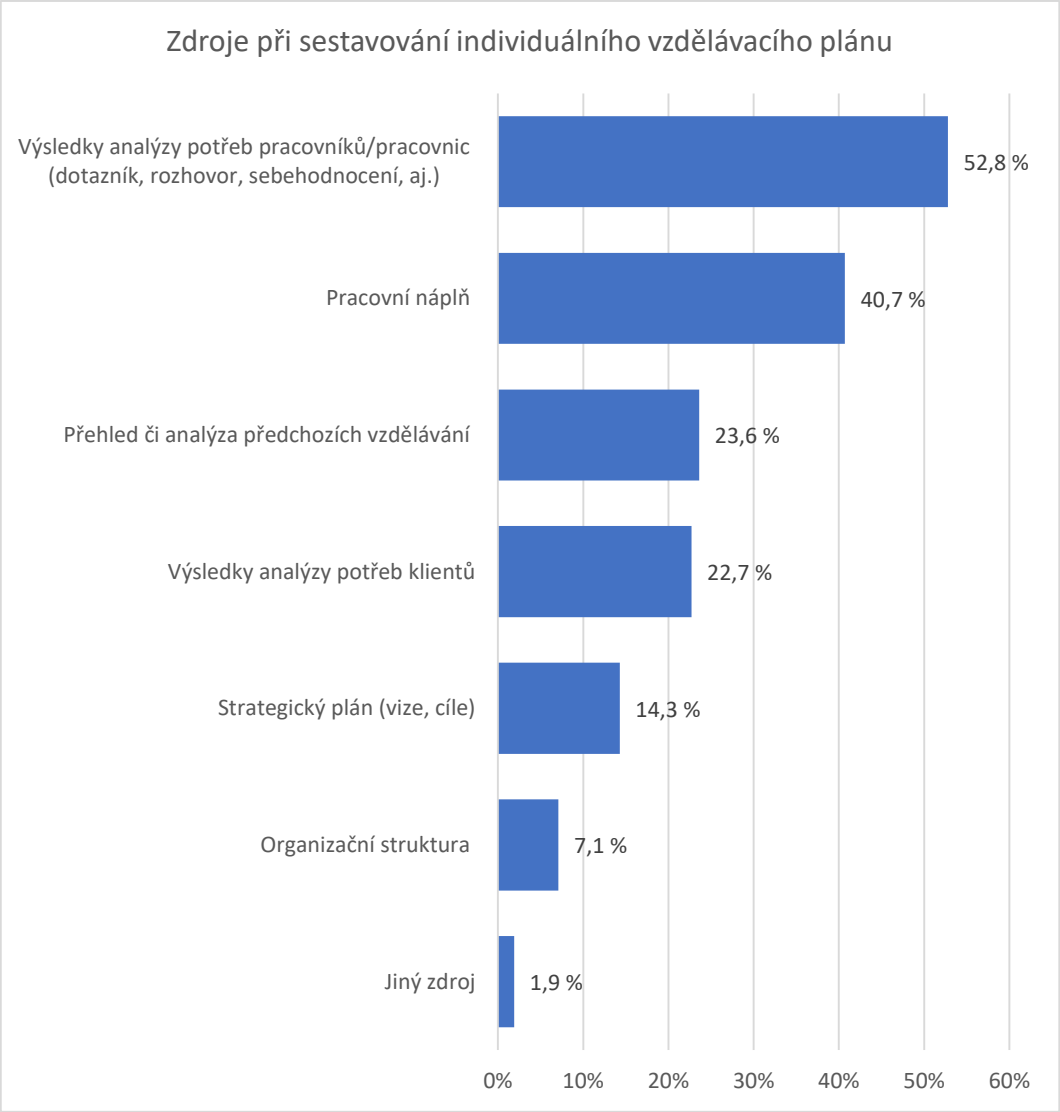


Více než polovina zástupců zaměstnavatelů (55,6 %) uvedla, že na tvorbě individuálního vzdělávacího se podílí přímo daný sociální pracovník. Necelá polovina dotázaných (48,1 %) uvedla, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podílí přímý nadřízený pracovník sociálního pracovníka. Téměř pětina respondentů ,(18,3 %) zvolila odpověď vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici, dalších 15,8 % dotázaných odpovědělo, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podílí vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici. Méně než desetina zástupců zaměstnavatelů (9,3 %) odpověděla, že se do tvorby individuálního vzdělávacího plánu zapojuje personalista. Nejméně dotázaných (1,2 %) zvolilo odpověď ostatní sociální pracovníci. Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit i jinou možnost. Využilo ji

2,2 % dotázaných a mezi odpověďmi se objevily pozice jako metodik, ředitel, tajemník, tým pracovníka či zástupkyně vedoucí.

Při sestavování individuálního vzdělávacího plánu sociálních pracovníků by se mělo vycházet z konkrétních zdrojů. Zástupců zaměstnavatelů jsme se proto zeptali, **z jakých konkrétních zdrojů se při sestavování individuálního vzdělávacího plánu vychází v jejich organizaci**. Zástupci zaměstnavatelů mohli vybrat více odpovědí současně.

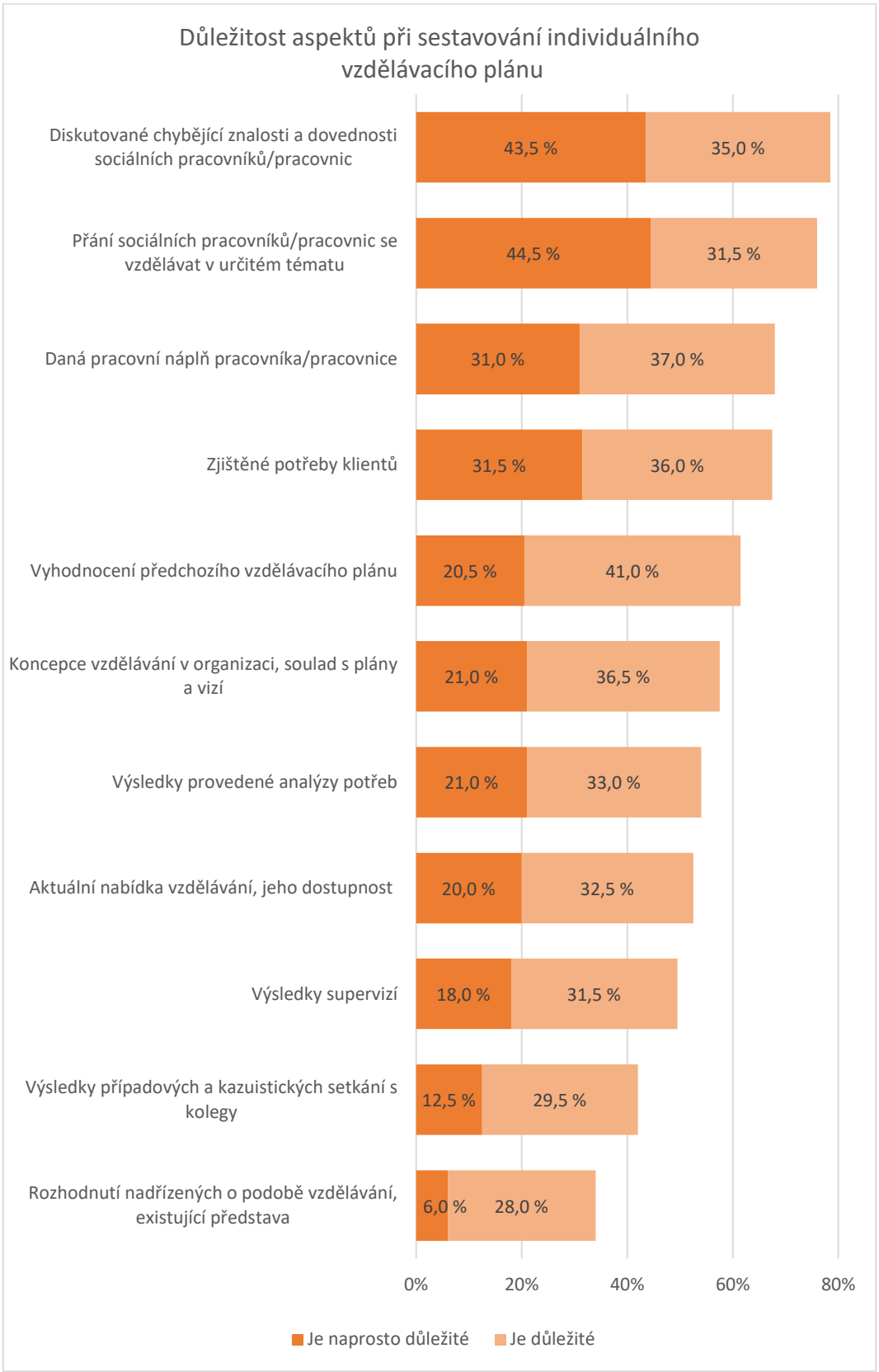
Graf 31: Zdroje při sestavování individuálního vzdělávacího plánu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Nejčastější odpovědí (52,8 %) bylo, že při sestavování individuálního vzdělávacího plánu se vychází z výsledků analýzy potřeb sociálních pracovníků. Přibližně dvě pětiny dotázaných (40,7 %) odpověděly, že také vychází z pracovní náplně. Téměř čtvrtina respondentů uvedla, že při sestavování individuálního vzdělávacího plánu vychází z přehledu či analýzy předchozích vzdělávání (23,6 %) či z výsledků analýzy potřeb klientů (22,7 %). Přibližně desetina dotázaných (14,3 %) uvedla, že při sestavování individuálního vzdělávacího plánu vychází ze strategického plánu, z organizační struktury pak vychází 7,1 % respondentů. Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit možnost, že při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu vychází i z nějakého jiného zdroje. Této odpovědi využilo 1,9 % dotázaných a mezi odpověďmi se objevily dosud absolvované kurzy, aktuální nabídka, forma odměny, hodnocení kvality dané sociální služby, nabídka vzdělávání či zpětná vazba přímého nadřízeného.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se rovněž tázali, **co je podle nich při zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu pro sociální pracovníky důležité a jak moc**. Součástí otázky byly připravené možnosti, které měli zástupci zaměstnavatelů ohodnotit na škále od jedné pěti podle toho, za jak důležité je považují. Pro větší přehlednost jsou v následujícím grafu zobrazeny pouze hodnoty „je naprosto důležité“ a „je důležité“, abychom více zdůraznili, co považují při zpracovávání IVP zaměstnavatelé za podstatné.

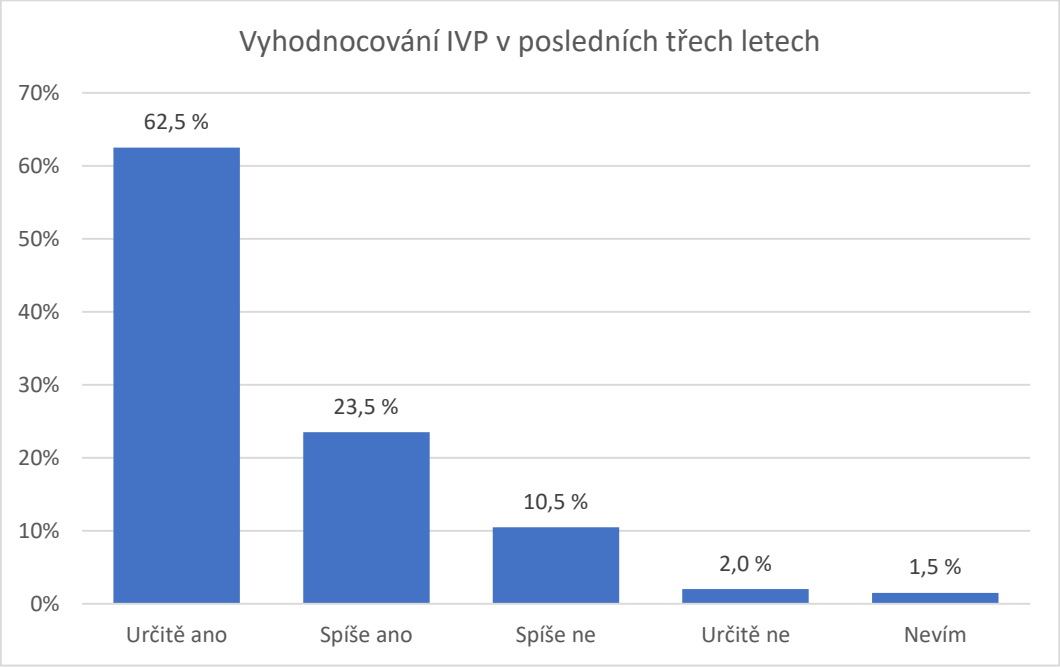
Graf 32: Důležitost aspektů při sestavování individuálního vzdělávacího plánu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Zástupci zaměstnavatelů pro zpracování individuálního vzdělávacího plánu považují za nejdůležitější diskutované chybějící znalosti a dovednosti sociálních pracovníků (78,5 %) a přání sociálních pracovníků se vzdělávat v určitém tématu (76 %). Více než polovina zástupců zaměstnavatelů dále považuje za důležité danou pracovní náplň pracovníka (68 %), zjištěné potřeby klientů (67,5 %) – pozn. častěji platí pro registrované sociální služby, vyhodnocení předchozího vzdělávacího plánu (61,5 %), koncepci vzdělávání v organizaci, soulad s plány a vizí (57,5 %), výsledky provedené analýzy potřeb (54 %) a aktuální nabídku vzdělávání, jeho dostupnost (52,5 %). Méně, než polovina zástupců zaměstnavatelů považuje za důležité zohlednit výsledky supervizí (49,5 %), výsledky případových a kazuistických setkání s kolegy (42 %) a rozhodnutí nadřízených o podobě vzdělávání (34 %).

V dotazníkovém šetření jsme se dále věnovali vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotázali, zda v **posledních třech letech vyhodnocovali individuální vzdělávací plán zaměstnanců**.

Graf 33: Vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů v posledních třech letech – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)

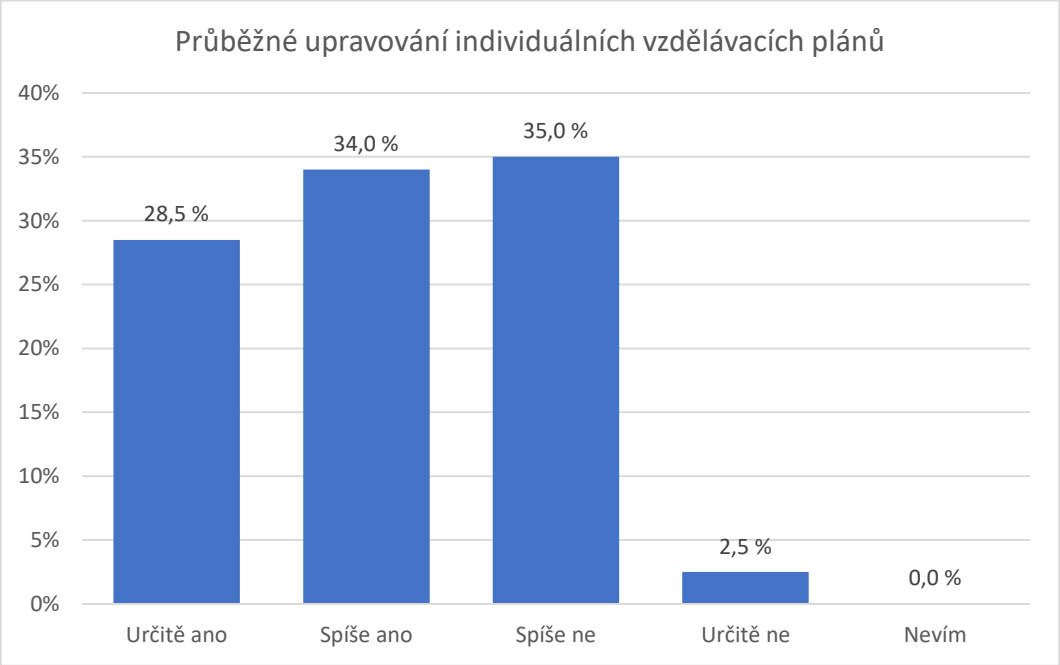


Naprostá většina zástupců zaměstnavatelů (86 %) uvedla, že IVP zaměstnanců vyhodnocovala. Více než tři pětiny dotázaných (62,5 %) uvedly, že v posledních třech letech individuální vzdělávací plán určitě vyhodnocovaly, přibližně pětina respondentů (23,5 %) uvedla, že ho spíše vyhodnocovala. Celkem 12,5 % zástupců zaměstnavatelů

uvedlo, že v posledních třech letech individuální vzdělávací plán zaměstnanců nevyhodnocovalo, z čehož 10,5 % ho spíše nevyhodnocovalo a určitě ho nevyhodnocovala 2 % respondentů. Odpověď nevím zvolilo 1,5 % dotázaných.

Zástupcům zaměstnavatelů jsme dále položili otázku, zda se stává, že musí **reagovat na změny a průběžně vzdělávací plány sociálních pracovníků upravovat**.

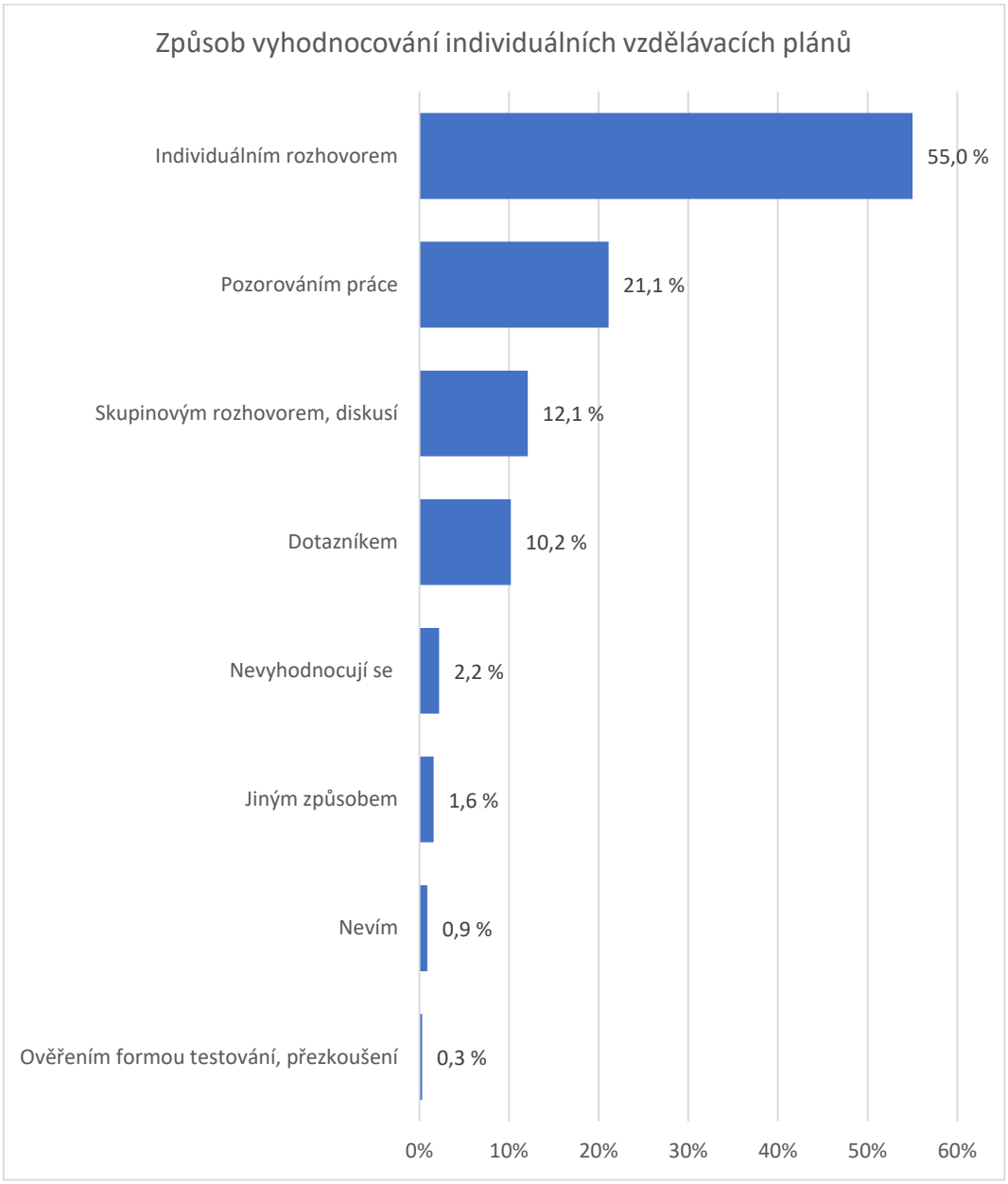
Graf 34: Průběžné upravování individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Celkem téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (62,5 %) se setkávají s tím, že musí reagovat na změny a individuální vzdělávací plány svých sociálních pracovníků upravovat. Více než čtvrtina dotázaných (28,5 %) uvedla, že se rozhodně setkává s tím, že individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků musí měnit, další přibližně třetina respondentů (34 %) se s tím spíše setkává. Celkově více než třetina zástupců zaměstnavatelů (37,5 %) uvedla, že se jim nestává, že musí reagovat na změny a průběžně upravovat vzdělávací plány svých sociálních pracovníků. Z toho 35 % dotázaných uvedlo, že s touto situací se spíše nesetkává, určitě se s ní nesetkává 2,5 % respondentů. Nikdo z dotázaných nezvolil odpověď nevím.

Individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků by měly být pravidelně vyhodnocovány. U zástupců zaměstnavatelů jsme zjišťovali, **jakým způsobem jsou individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků v jejich organizaci vyhodnocovány**. Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit více odpovědí.

Graf 35: Způsob vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200)



Nejčastěji bývají v organizacích individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků vyhodnocovány prostřednictvím individuálního rozhovoru (55 %). V přibližně pětině případů (21,1 %) bývají individuální vzdělávací plány vyhodnocovány skrze pozorování práce. Více než desetina dotázaných využívá k vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů skupinový rozhovor či diskusi (12,1 %) nebo dotazník (10,2 %). Podle 2,2 % respondentů k vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu v organizaci nedochází vůbec. Méně než jedno procento dotázaných (0,9 %) neví, jakým způsobem se u nich v organizaci individuální vzdělávací plány sociálních

pracovníků vyhodnocují. Nejméně častým způsobem vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů je podle zástupců zaměstnavatelů ověření formou testování či přezkoušení (0,3 %). Jiným způsobem vzdělávací plány vyhodnocuje 1,6 % dotázaných, využívali přitom vyplnění hodnotícího formuláře za určité období či písemný podklad o naplnění plánu vzdělávání.

III.3.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zástupci zaměstnavatelů v rozhovorech uváděli, že sociální pracovníci si napříč úřady i registrovanými sociálními službami se svými vedoucími **sestavují individuální vzdělávací plány**, které se vždy ke konci roku aktualizují. Jedna ze zástupkyň OSPOD uvedla, že v jejich případě je vzdělávací plán vypracováván na tři roky dopředu, nicméně i zde platí, že je každoročně aktualizován dle aktuální situace. Individuální vzdělávací plány jsou zpravidla vytvářeny na základě rozhovorů mezi sociálními pracovníky a jejich vedoucími (popřípadě dalšími zapojenými pracovníky jako jsou metodici či další pracovníci z vedení), přičemž jejich obsahem jsou vzdělávací cíle na nadcházející rok. Vzdělávací plány ještě v některých organizacích procházejí kontrolou, většinou personálních pracovníků, kteří zjišťují, zda jsou plány nastaveny tak, aby byla splněna zákonná povinnost, a hromadně plány evidují pro případnou kontrolu. Vzdělávací cíle ve většině případů vycházejí ze vzdělávacích potřeb, které si určují sociální pracovníci sami (viz kapitola *III. 2 Vzdělávací potřeby*). Vzdělávací plány slouží často, zejména na úřadech, spíše jako **kontrolní dokument** k tomu, aby sociální pracovníci měli přehled o tom, co již mají splněno a co ještě musí v daný rok splnit. A rovněž pro vedoucí pracovníky k tomu, aby měli kontrolu nad absolvovanými vzdělávacími akcemi svých podřízených. Vzdělávací plán je tedy souhrnem vzdělávacích témat, či již konkrétních vzdělávacích akcí, na která by se chtěli sociální pracovníci z různých důvodů v daném roce zaměřit. Dle slov jedné ze zástupkyň zaměstnavatelů úřadů *„jde spíše o výstup o vzdělávání za daný rok, nežli o nějaký plán“.*

Podle výpovědí zástupců zaměstnavatelů si témata sociální pracovníci volí podle **zajímavosti konkrétního tématu**, které vnímají jako **přínosné**, podle toho, v čem si oni myslí, že mají nedostatky nebo jen čistě ze zvědavosti, která se pojí s novým tématem.

Plány mívají zpravidla písemnou formu a při sestavování nového plánu bývá reflektován plán z předchozího roku. *„Máme to nastavené tak, že každý má svůj vzdělávací plán a k němu se hledá ideální vzdělávací program. Tyto vzdělávací plány si dělá každý sám za sebe, podle toho, co nás zajímá a snažíme se to porovnávat s minulým rokem, ať se to neshoduje.“*

Význam vzdělávacích plánů se napříč organizacemi a institucemi různí. Někde je vzdělávací plán vnímán pouze jako **formalita**, jinde jde o ***„živý dokument“***, jehož obsah se v průběhu roku mění dle aktuálních potřeb sociálních pracovníků. Někteří zástupci zaměstnavatelů uváděli, že je pro ně vzdělávací plán **důležitým dokumentem**.

Využívání jakékoliv metodiky při tvorbě vzdělávacích plánů se různí napříč úřady i registrovanými sociálními službami. Rozvojovým plánem pracovníků, tedy standardem č. 10, týkajícího se profesního rozvoje zaměstnanců se zástupci zaměstnavatelů řídí spíše z formálního hlediska. Někteří zástupci sociálních registrovaných služeb uváděli, že si ve svých organizacích vytvořili vlastní **metodiku** k tvorbě vzdělávacích plánů, která pro ně byla uchopitelnější. *„Máme naši metodiku, co jsme vytvářeli s naším metodikem. Protože to vzdělávání bylo takto neuchopitelné. Každý chodil, kam se mu zlíbilo, jenom aby někam šel. Takže my jsme tomu chtěli dát nějakou hodnotu, aby ty peníze byly vynaloženy cíleně“.*

Ověřování naplňování vzdělávacího plánu probíhá v průběhu roku, jde však spíše o kontrolu toho, zda sociální pracovníci plní zákonnou povinnost absolvování 24 hodin vzdělávání, zda mají dostatek akreditovaných hodin a zda vzdělávací aktivity spadají do oblasti sociální práce. Ověřování plnění plánů úzce souvisí s tím, jaký význam má vzdělávací plán pro zástupce zaměstnavatelů. V případě, že je v dané organizaci či instituci plán vnímán spíše jako nutná formalita, splnění vzdělávacích cílů není podstatné. *„Já si neověřuji, jestli oni ten plán plní, nemusí se jim řídit. Jak jsem říkal, je pro mě podstatné, aby si splnili ty hodiny, abychom naplnili standardy, ale jestli jedou podle toho plánu, tak to neřešíme.“* Jedna ze zástupkyň registrovaných sociálních služeb v rámci, které pokládají nastavování vzdělávacího plánu za důležité, naopak uvedla, že *„tím, že je to někde zaznamenáváno, je to sledované a koordinované kolegyněmi ze vzdělávání. Ony to průběžně vyhodnocují a pomáhají těm sociálním pracovníkům v případě, že mají problém.“* Ve většině případů však

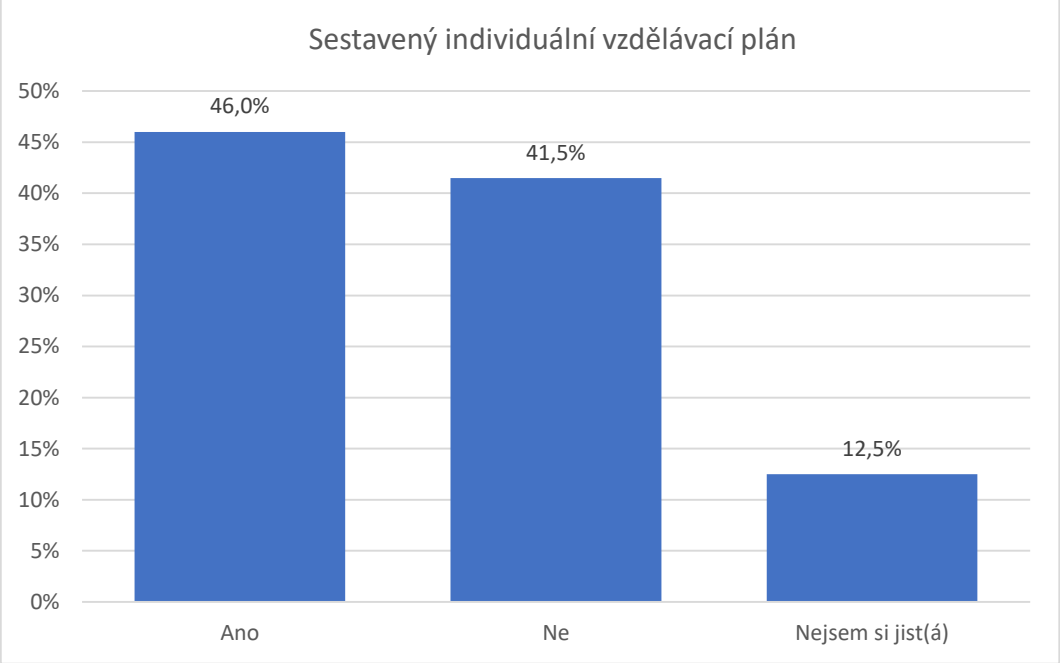
k ověřování toho, zda byly naplněny vzdělávací cíle, dochází až při hodnocení zaměstnanců na konci roku.

III.3.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.3.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V dotazníkovém šetření se sociálními pracovníky jsme se stejně jako dříve u zástupců zaměstnavatelů zaměřili na téma individuálního vzdělávacího plánu, který má za cíl podpořit proces jejich dalšího profesního vzdělávání. Sociálních pracovníků jsme se na úvod dotázali, **zda mají individuální vzdělávací plán sestavený**.

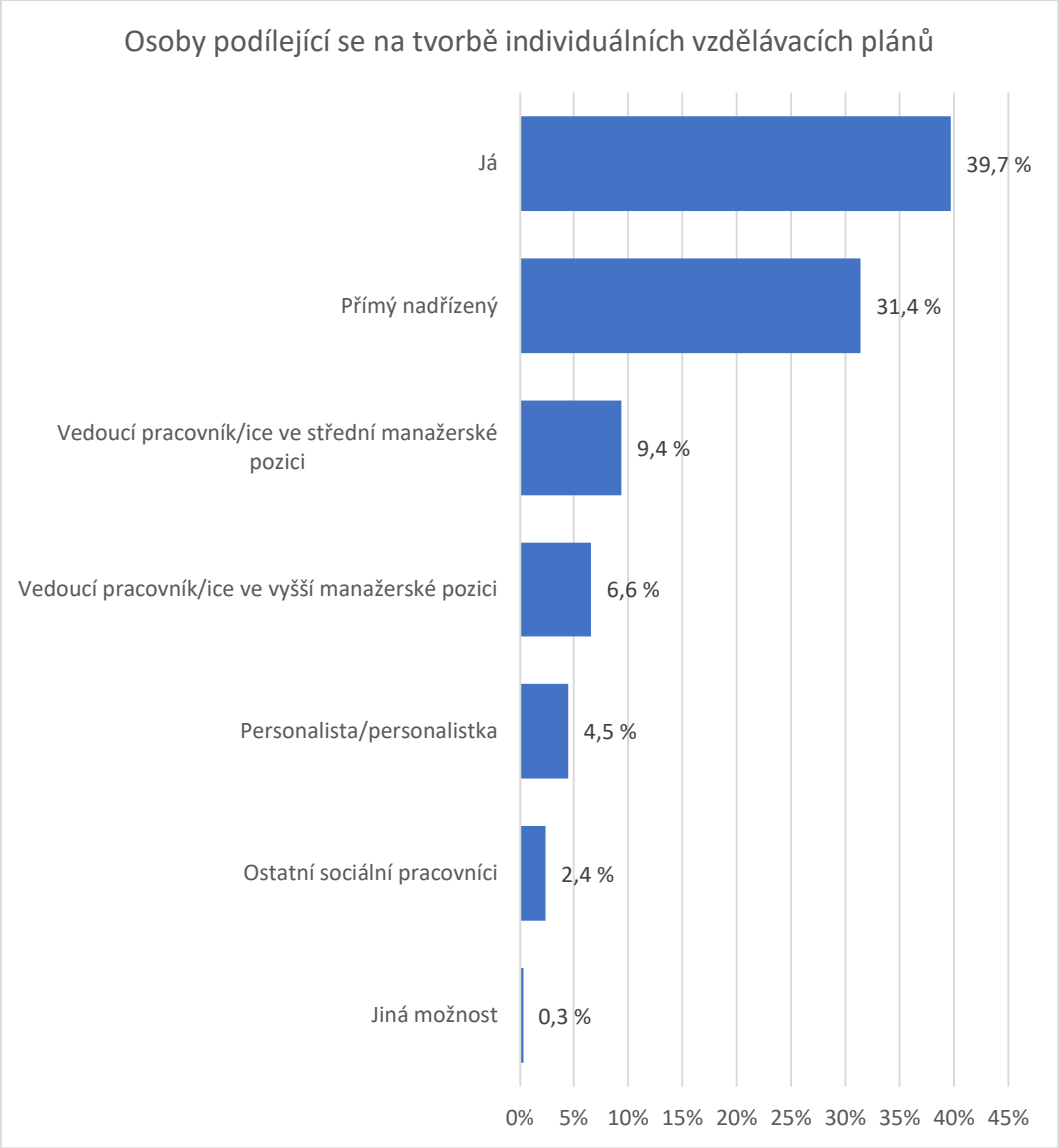
Graf 36: Sestavený individuální vzdělávací plán – sociální pracovníci; (N = 287)



Odpovědi na otázku byly velmi vyrovnané. Necelá polovina sociálních pracovníků (46 %) uvedla, že individuální vzdělávací plán sestavený má, o něco méně dotázaných (41,5 %) uvedlo, že individuální vzdělávací plán sestavený naopak nemá. Přibližně desetina respondentů (12,5 %) uvedla, že si není jistá, zda má individuální vzdělávací plán sestavený. Častěji mají sestavený IVP pracovníci, kteří působí ve větších obcích – nad 20 tisíc obyvatel.

Pokud sociální pracovníci v předchozí otázce uvedli, že individuální vzdělávací plán mají, zjišťovali jsme dále, **kdo všechno se na tvorbě jejich individuálního vzdělávacího plánu podílí**. Sociální pracovníci mohli označit více odpovědí.

Graf 37: Osoby podílející se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů – sociální pracovníci; (N = 131)

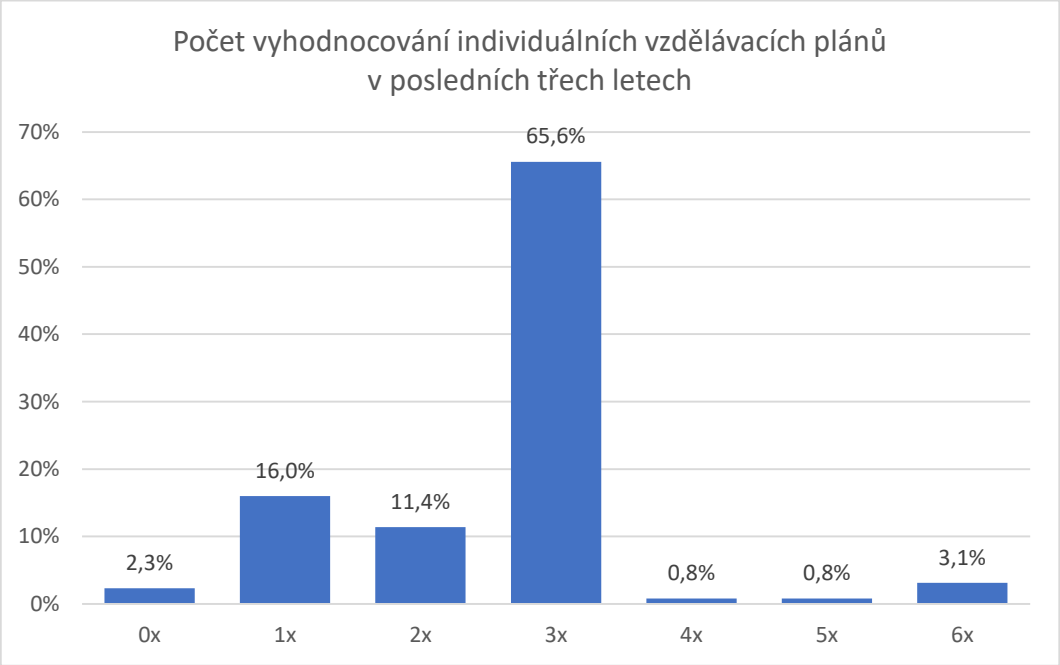


Mezi nejčastější odpovědi sociálních pracovníků patřilo, že na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se podílí sociální pracovníci sami (39,7 %) a přímý nadřízený (31,4 %). Méně než desetina dotázaných uvedla, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podílí vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici (9,4 %), vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (6,6 %), personalista (4,5 %) a ostatní

sociální pracovníci (2,4 %). Respondenti mohli rovněž vybrat odpověď jiná možnost, kterou využilo méně než jedno procento dotázaných (0,3 %).

Sociálním pracovníkům, kteří individuální vzdělávací plán mají, jsme dále položili otázku, **kolikrát byl v posledních třech letech jejich individuální vzdělávací plán vyhodnocován**.

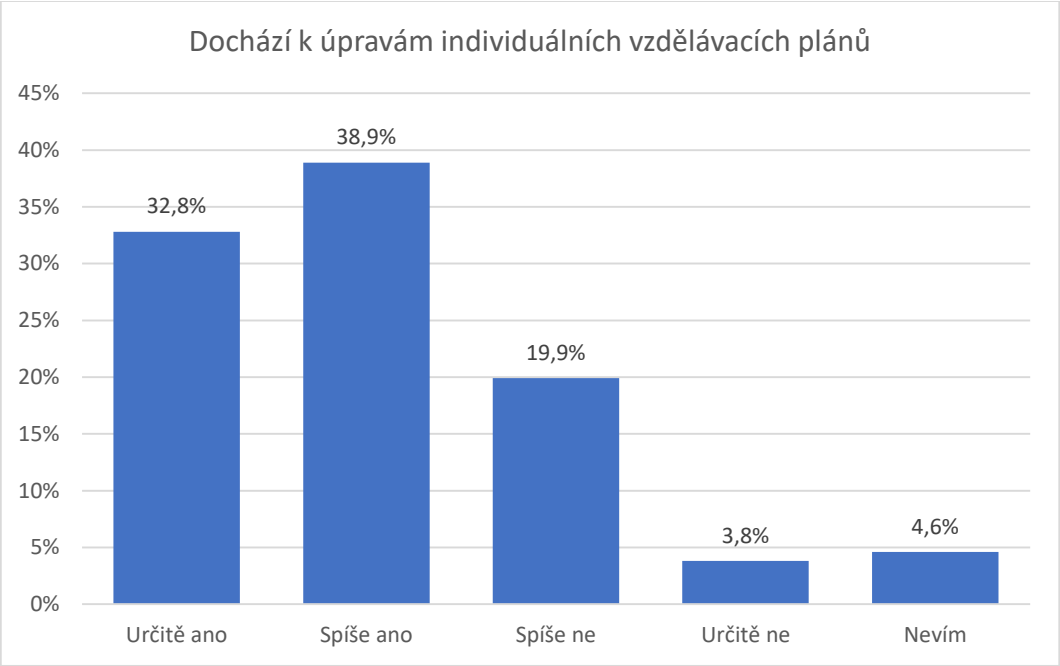
Graf 38: Počet vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů v posledních třech letech – sociální pracovníci; (N = 131)



Nejčastější odpovědí sociálních pracovníků bylo, že jejich individuální vzdělávací plán byl v posledních třech letech vyhodnocován třikrát. Což znamená, že byl nejčastěji vyhodnocován jednou za rok. Tuto odpověď uvedly téměř dvě třetiny dotázaných (65,6 %). Necelá pětina respondentů (16 %) uvedla, že jejich individuální vzdělávací plán byl v posledních třech letech vyhodnocován jednou, přibližně desetina sociálních pracovníků (11,4 %) uvedla, že byl vyhodnocován dvakrát. Šestkrát a více byl jejich individuální vzdělávací plán vyhodnocován podle 3,1 % respondentů. Podle 2,3 % dotázaných nebyl jejich individuální vzdělávací plán v posledních třech letech vyhodnocen ani jednou. Méně než jedno procento sociálních pracovníků uvedlo, že jejich individuální vzdělávací plán byl vyhodnocen čtyřikrát (0,8 %) a pětkrát (0,8 %).

Dále nás zajímalo, zda u sociálních pracovníků se zpracovaným individuálním vzdělávacím plánem **dochází k jeho průběžným úpravám**.

Graf 39: Dochází k průběžným úpravám individuálních vzdělávacích plánů – sociální pracovníci; (N = 131)



Celkem necelé tři čtvrtiny sociálních pracovníků (71,7 %) uvedly, že u nich dochází k průběžným úpravám individuálního vzdělávacího plánu. Necelá třetina dotázaných (32,8 %) uvedla, že k úpravám jejich individuálního vzdělávacího plánu určitě dochází, další více než třetina respondentů (38,9 %) uvedla, že k úpravám spíše dochází. Přibližně čtvrtina sociálních pracovníků (23,7 %) odpověděla, že k úpravám jejich individuálního vzdělávacího plánů nedochází, z čehož 3,8 % dotázaných odpovědělo, že k úpravě určitě nedochází, dalších 19,9 % respondentů uvedlo, že k úpravě spíše nedochází. Odpověď nevím označilo 4,6 % sociálních pracovníků.

III.3.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Sociální pracovníci z úřadů i registrovaných služeb vědí, že by měli mít nastavený individuální vzdělávací plán. Sociální pracovníci pokládají individuální vzdělávací plán za dokument **prospěšný pro jejich další profesní růst**. Z diskuse vyplynulo, že individuální vzdělávací **plán se tvoří méně často na obecních/krajských úřadech.** Ve vězeňské službě sice dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb, ale individuální

vzdělávací plán sociální pracovníci ve věznicích **jako takový netvoří**. Metodička Generálního ředitelství vězeňské služby ČR zaznamenává potřeby sociálních pracovníků. Nejedná se o individuální plán každého ze sociálních pracovníků, ale spíše o seznam témat, ve kterých by se sociální pracovníci chtěli a potřebovali dovzdělat. *„Ve věznici nesepisujeme individuální vzdělávací plány, ale sepisujeme témata s metodičkou Generálního ředitelství. Ta se pak stará o to, aby měli všichni pracovníci ve vězeňství splněno vše, co je potřeba.“* Návrhy témat mohou sociální pracovníci ze všech věznic sdělit metodičce jednak na společných poradách, ale také individuálně. Na základě jejich poptávky je poté sestavena vzdělávací akce na míru v prostorách vzdělávacího střediska Vězeňské služby ČR. „*Potřeby se zjišťují na poradách, ale na metodičku se můžeme obrátit i kdykoliv jindy, jsme s ní v kontaktu. Paní metodička pak sestaví a poptá kurz na míru.“* V případě mnohých obecních/krajských úřadů většinou nedochází ani k identifikaci vzdělávacích potřeb ani nastavování individuálního vzdělávacího plánu. *„Nemáme nic, kde bychom řešili nebo zaznamenávali, kam máme směřovat.“*

U sociálních pracovníků v registrovaných službách a na některých úřadech probíhá nastavování vzdělávacího plánu **na jeden kalendářní rok**. Většinou na **začátku, případně na konci roku**. Vzdělávací plán se po skončení ročního období vyhodnocuje a opět se sestavuje nový. Konkrétní vzdělávací plán na následující období je tvořen na základě identifikace vzdělávacích potřeb a **společné diskuse mezi sociálním pracovníkem a nadřízenými** v organizaci (případně metodikem). *„V organizaci jsme si prošli obdobím, kdy jsme vyhodnocovali kvalitu práce a pracovníků a procházeli jsme i jakési vzdělávací plány. Bylo to formální, ale nebylo to ono. Od loňska máme pozici metodika, který zajišťuje vzdělávání.“* Mnohdy si sociální pracovníci sestavují vzdělávací plán sami, ale vždy jej musí nadřízený schválit. *„Na začátku roku si stanovíme vzdělávací plán, který nám musí nadřízená schválit.“*

Sociální pracovníci se shodli, že individuální vzdělávací plán je **živý dokument**, do kterého je možné v průběhu roku zasahovat a měnit jej na základě aktuálních potřeb a nabídky vzdělávacích akcí. Sociální pracovníci při této příležitosti zmínili, že nemají nikdy dopředu informace o tom, jaké vzdělávací akce budou pro ně v daném v kalendářním roce dostupné. Z toho důvodu vnímají původně sestavený vzdělávací plán spíše jako formální záležitost a nikoli jako závazek. *„Každopádně plán se*

v průběhu roku mění, protože se mění i to, co, potřebujeme a také se stává, že není v daném roce kurz na téma, ve kterém se chceme vzdělávat.“

III.3.3 Shrnutí

Sestavení individuálního vzdělávacího plánu sociálních pracovníků zmiňovali v dotazníkovém šetření jak zástupci zaměstnavatelů (62,1 %), tak i samotni sociální pracovníci (46 %). Jak vidíme, zástupci zaměstnavatelů uvádí o něco vyšší údaj ve srovnání se sociálními pracovníky. Výsledky můžeme číst i opačnou optikou. Podle více než třetiny zaměstnavatelů (35,7 %) nemají pracovníci IVP zpracovány. Sociální pracovníci uvedli ještě o něco vyšší údaj – více než dvě pětiny sociálních pracovníků IVP nemají zpracovaný vůbec (41,5 %). Z dat zástupců zaměstnavatelů vyplývá, že nejčastěji mají individuální plán dalšího profesního vzdělávání vytvořený sociální pracovníci OSPOD (87,9 %). Méně často je IVP vytvářen u sociálních pracovníků obecních/krajských úřadů (58,1 %) a dále u sociálních pracovníků pracujících v registrovaných sociálních službách (55,9 %). IVP jsou nejčastěji sestavovány v organizacích, které mají mezi 50 až 249 zaměstnanci (42 %) a v organizacích, které mají mezi 10 až 49 zaměstnanci (36 %). Pokud má organizace méně než deset zaměstnanců, klesá i počet sociálních pracovníků, kteří mají vytvořený individuální vzdělávací plán. Nejmenší podíl sociálních pracovníků majících vytvořený individuální vzdělávací plán je v organizacích, které mají více než 250 zaměstnanců. S IVP se tedy setkáváme poměrně málo v těch nejmenších a potom v těch největších organizacích. Častěji mají sestavený IVP pracovníci, kteří působí ve větších obcích – nad 20 tisíc obyvatel.

Na tvorbě IVP se dle výpovědí zástupců zaměstnavatelů i sociálních pracovníků nejčastěji podílí sám sociální pracovník a jeho přímý nadřízený. Více než polovina zástupců zaměstnavatelů (55,6 %) uvedla, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího podílí daný sociální pracovník a necelá polovina dotázaných (48,1 %) uvedla, že se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podílí také přímý nadřízený pracovník. Sociální pracovníci pak shodně uváděli, že na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se podílí nejčastěji oni sami (39,7 %) a také jejich přímý nadřízený (31,4 %).

Tabulka 7: Osoby nejčastěji se podílející se na tvorbě IVP

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Daný sociální pracovník (55,6 %)	Já (sociální pracovník) (39,7 %)
Přímý nadřízený pracovník (48,1 %)	Přímý nadřízený pracovník (31,4 %)

Obdobně jako ve shrnutí předchozí kapitoly upozorňujeme na vysoký vliv daného sociálního pracovníka na proces tvorby individuálního vzdělávacího plánu, který se mnohdy kryje přímo s autorstvím – IVP si sestavuje pracovník, a toto je následně legitimizováno odsouhlasením nadřízeného pracovníka.

Zajímavé údaje poskytuje přehled zdrojů, které jsou zaměstnavateli pro tvorbu IVP využívány. Při sestavování individuálního vzdělávacího plánu se vychází především z výsledků analýzy potřeb sociálních pracovníků, a také z jejich pracovní náplně.

Tabulka 8: Nejčastější zdroje při sestavování individuálního vzdělávacího plánu

Podle zaměstnavatelů
Z výsledků analýzy potřeb sociálních pracovníků (52,8 %)
Z pracovní náplně (40,7 %)
Z přehledu či analýzy předchozích vzdělávání (23,6 %)
Z výsledků analýzy potřeb klientů (22,7 %)
Ze strategického plánu – vize, cíle (14,3 %)

Tato tabulka ukazuje, že v popředí nalézáme spíše zdroje, které dávají prostor individuálním potřebám sociálních pracovníků. O analýze potřeb jsme již psali výše – za sofistikovaným označením jedné z významných metod sociálního výzkumu se v praxi skrývá jednoduchý mechanismus, který ústí v dominantní zastoupení deklarovaných individuálních pociťovaných potřeb sociálních pracovníků, což zastiňuje a překrývá potřeby jiné. To je patrné i z této tabulky, kdy jsou upozaděny zdroje jako analýzy potřeb klientů (potřeby uživatelů) nebo strategické plány s vizemi a cíli (organizační potřeby). Zdroje zaměřené na zohlednění mnohých dalších potřeb nejsou při sestavování plánů téměř využívány. Individuální vzdělávací plány navazují

na dominantní způsob zjišťování potřeb, který vychází především z deklarovaných potřeb pracovníků služeb.

Dle odpovědí zástupců zaměstnavatelů je pro zpracování individuálního vzdělávacího plánu nejdůležitější reflektovat především chybějící znalosti a dovednosti sociálních pracovníků (78,5 %), a také přání sociálních pracovníků se vzdělávat v určitém tématu (76 %). I zde je patrné, jak silný je akcent na pociťované individuální potřeby pracovníků. Dle vyjádření více než dvou třetin zástupců zaměstnavatelů (68 %) je také důležité, aby individuální plán dalšího vzdělávání korespondoval s danou pracovní náplní pracovníka a reagoval na zjištěné potřeby klientů (67,5 %). Důraz je také kladen na vyhodnocení předchozího vzdělávacího plánu (61,5 %), které je dle slov zástupců zaměstnavatelů i sociálních pracovníků realizováno pravidelně, podle dat nejčastěji jednou za rok, kdy se nastavený plán vyhodnocuje a sestavuje nový.

Naprostá většina zástupců zaměstnavatelů (86 %) uvedla, že IVP zaměstnanců vyhodnocuje. Nejčastěji bývají v organizacích individuální vzdělávací plány sociálních pracovníků vyhodnocovány prostřednictvím individuálního rozhovoru (55 %), částečně i pozorováním výkonu pracovníka (21,1 %).

Co je pozitivní, tak to je přístup k průběžnému upravování IVP. Vzdělávací plán považují sociální pracovníci i zástupci zaměstnavatelů za živý dokument, do kterého je během roku možné kdykoliv zasahovat a měnit jej dle aktuálních a měnících se vzdělávacích potřeb. Téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (62,5 %) uvedly, že se v praxi setkávají s tím, že musí reagovat na změny a individuální vzdělávací plány svých sociálních pracovníků upravovat. Necelé tři čtvrtiny sociálních pracovníků (71,7 %) uvedly, že u nich dochází k průběžným úpravám individuálního vzdělávacího plánu.

Míra flexibility poukazuje na skutečnost, že individuální vzdělávací plány nejsou považovány za výhradně formální dokument. Přesto v hodnoceních zaznívá dichotomie v přístupu k IVP. Hodnocení a názory oscilují mezi dvěma krajními pojetími individuálních vzdělávacích plánů. Na jedné straně jsou IVP považovány za ryze formální dokumenty, v nichž se „jen“ vyjmenovávají předepsaná témata vzdělávání (konkrétní kurzy v podobě závazků) a následně slouží pro účely kontroly, zdali pracovník dodržel předepsaný povinný rozsah vzdělávání, ale i jako doklad pro kontroly přicházející zvnějšku. Na druhé straně se setkáváme s otevřeným přístupem,

kdy IVP pro zúčastněné představují výraz hledání způsobu, jak co nejvhodnějším způsobem naplnit vzdělávací potřeby, přitom i reflektovat, že se v průběhu času vyvíjí a mění a neustále hledat pro obecná očekávání konkrétní a uspokojivá vzdělávání. Zaznamenali jsme, že si organizace snaží vytvářet vlastní metodiky, hledají vlastní cesty a způsoby, jak sladit a naplnit vzdělávací potřeby uspokojivým a účelným způsobem.

III.4 Výběr dalšího vzdělávání

Další profesní vzdělávání může mít mnoho podob. Patří zde veškeré formy profesního a odborného vzdělávání během života, kdy je člověk pracovně aktivní, a kdy již absolvoval odborné vzdělávání a přípravu k výkonu povolání ve školském systému (Palán, Langer 2008).

V kontextu dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků jsou zaměstnavatelé, dle § 111 Zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, povinni zajistit svým zaměstnancům na pozici sociálního pracovníka 24 hodin dalšího profesního vzdělávání za kalendářní rok.

Formy povinného dalšího vzdělávání jsou vymezeny následovně:

a. Specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka
b. Účast na kurzech s akreditovaným programem
c. Odborné stáže
d. Účast na školicích akcích
e. Účast na konferencích.

Sociální pracovníci si mohou vybrat ze všech výše uvedených forem, avšak ne více než 8 hodin účasti na školicích akcích, a ne více než 8 hodin účasti na konferencích. Jak již bylo uvedeno výše, zaměstnavatel je ze zákona povinen sociálnímu pracovníkovi vzdělávání zajistit, protože další vzdělávání je způsob, jak si sociální pracovník obnovuje, upevňuje a doplňuje kvalifikaci. Profesní komora sociálních pracovníků na svých stránkách uvádí, že není-li zaměstnavatel ochoten uvolnit sociálního pracovníka na kurzy v rámci průběžného vzdělávání nebo uhradit rozumnou

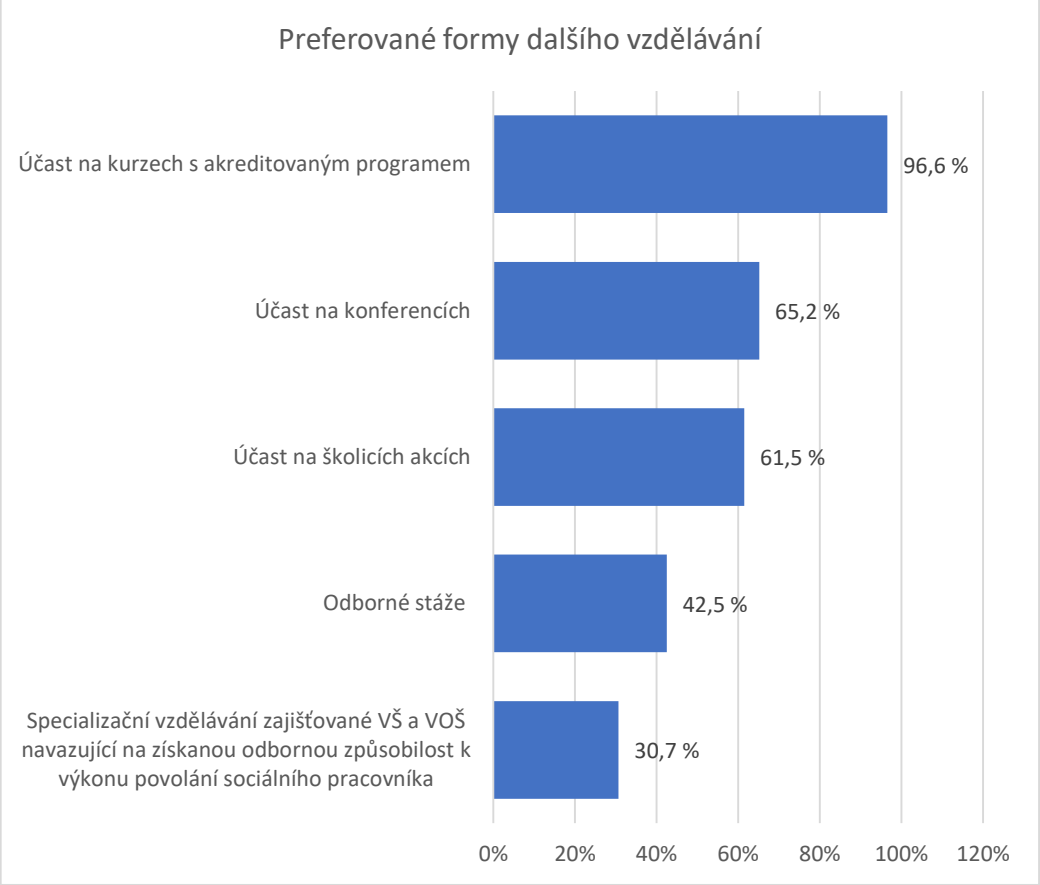
cenu kurzu, má sociální pracovník možnost ústně, případně písemně vyzvat zaměstnavatele k plnění jeho zákonné povinnosti.[8]

III.4.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.4.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Nejdříve se blíže zaměříme na formy dalšího profesního vzdělávání, kterých se mohou sociální pracovníci účastnit. U zástupců zaměstnavatelů jsme zjišťovali, **které z forem dalšího vzdělávání jsou u nich v organizaci preferovány.** Respondenti mohli na otázku vybrat více odpovědí.

Graf 40: Preferované formy dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



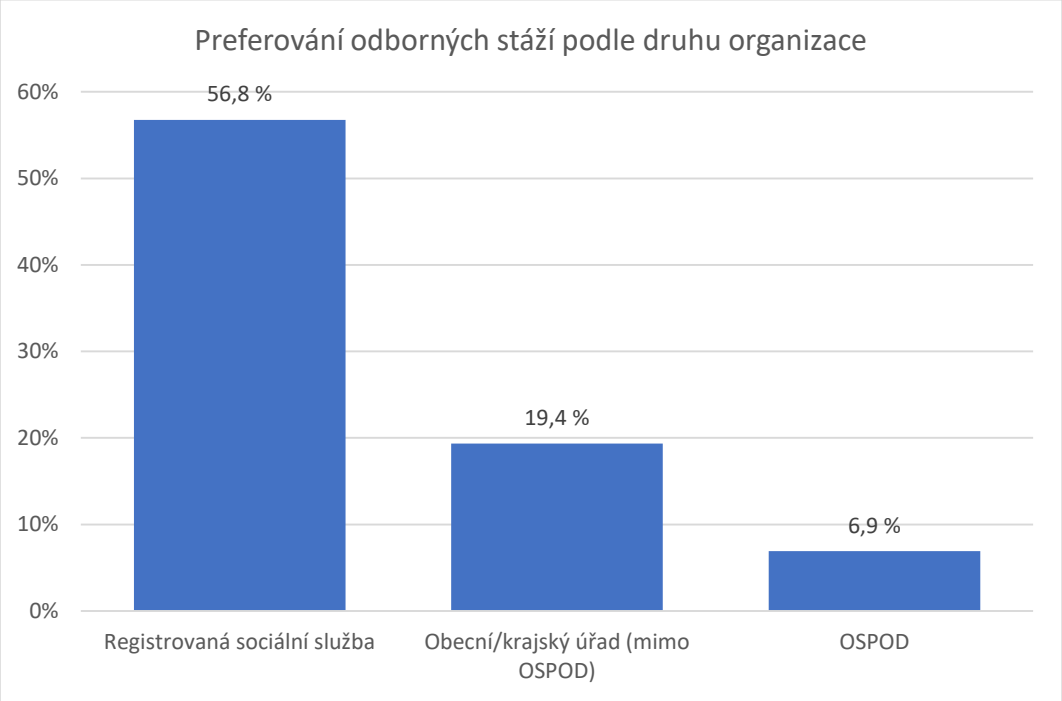
[8] viz odkaz: http://www.pksp.cz/dalsi_vzdelavani.html

Nejčastěji preferovaná forma dalšího vzdělávání je podle zástupců zaměstnavatelů účast na kurzech s akreditovaným programem – označilo ji 96,6 % dotázaných. Mezi další nejčastěji uváděné odpovědi, které zvolily téměř dvě třetiny dotázaných, patřily rovněž účast na konferencích (65,2 %) a účast na školicích akcích (61,5 %). Méně než polovina zástupců zaměstnavatelů (42,5 %) jako formu dalšího vzdělávání sociálních pracovníků volí odborné stáže. Nejméně častou formou dalšího vzdělávání je dle respondentů specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi **preferencí konference jako formy dalšího vzdělávání a velikostí obce, ve které se nachází pracoviště zástupců zaměstnavatelů.** Čím menší je velikost obce, kde se nachází pracoviště zástupců zaměstnavatelů, tím menší je jejich preference konferencí jako formy dalšího vzdělávání. Nejvíce se to projevuje u nejmenších obcí, které mají do 1 999 obyvatel. V této kategorii velikosti obce je preference účasti na konferenci jako formy dalšího vzdělávání 46,9 %. U největších obcí (nad 100 000 obyvatel) je preference konferencí v 72,7 % případů. U interpretace tohoto zjištění zřejmě platí, že se jedná o nepřímou korelaci – zájem o konference u pracovníků z obcí, které mají méně než 5 000 obyvatel, může mít prosté vysvětlení. Konference se konají obvykle ve větších městech a je proto potřeba na ně dojíždět, což může představovat pro mnohé organizace překážku.

Další **souvislost (korelace)** nalézáme mezi **preferencí odborných stáží jako další formy vzdělávání a druhem organizace, ve které zástupci zaměstnavatelů pracují.**

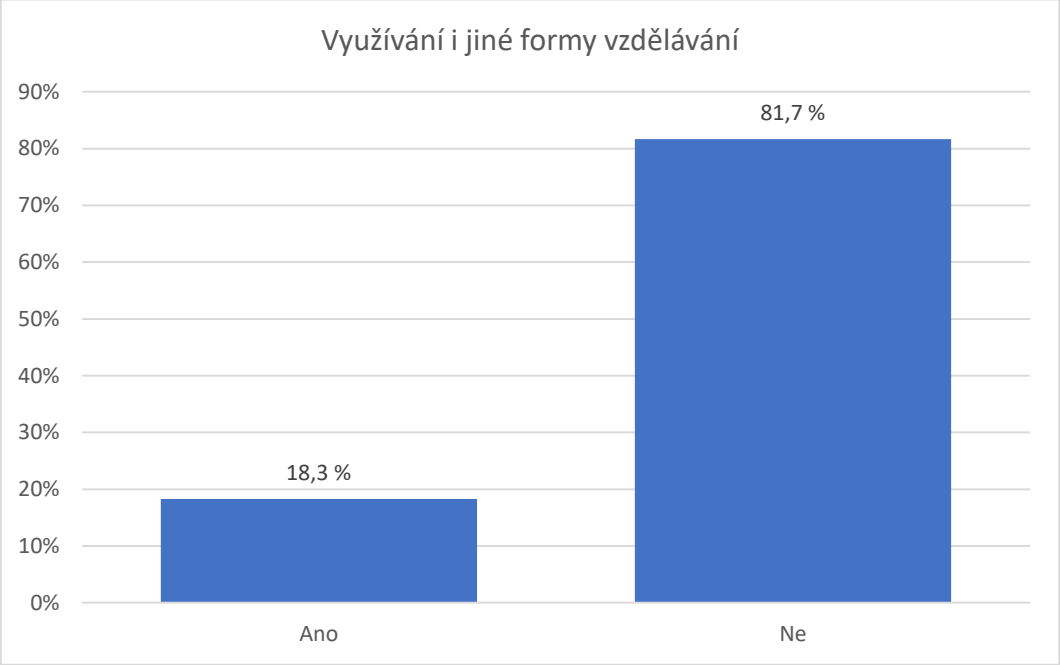
Graf 41: Preferování odborných stáží podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů



Nejčastěji jsou odborné stáže jako forma dalšího vzdělávání uplatňovány u registrovaných sociálních služeb – 56,8 %. V případě obecních/krajských úřadů jsou stáže preferovány v téměř pětině případů – 19,4 %. Nejméně stáží probíhá u OSPOD (v 6,9 % případů).

V návaznosti na uvedené jsme zjišťovali, zda zaměstnavatelé **využívají i jiné formy vzdělávání** než účast na kurzech s akreditovaným programem, konferencích, školicích akcích, odborných stážích či účast na specializačním vzdělávání zajišťovaným VŠ a VOŠ navazujícím na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka.

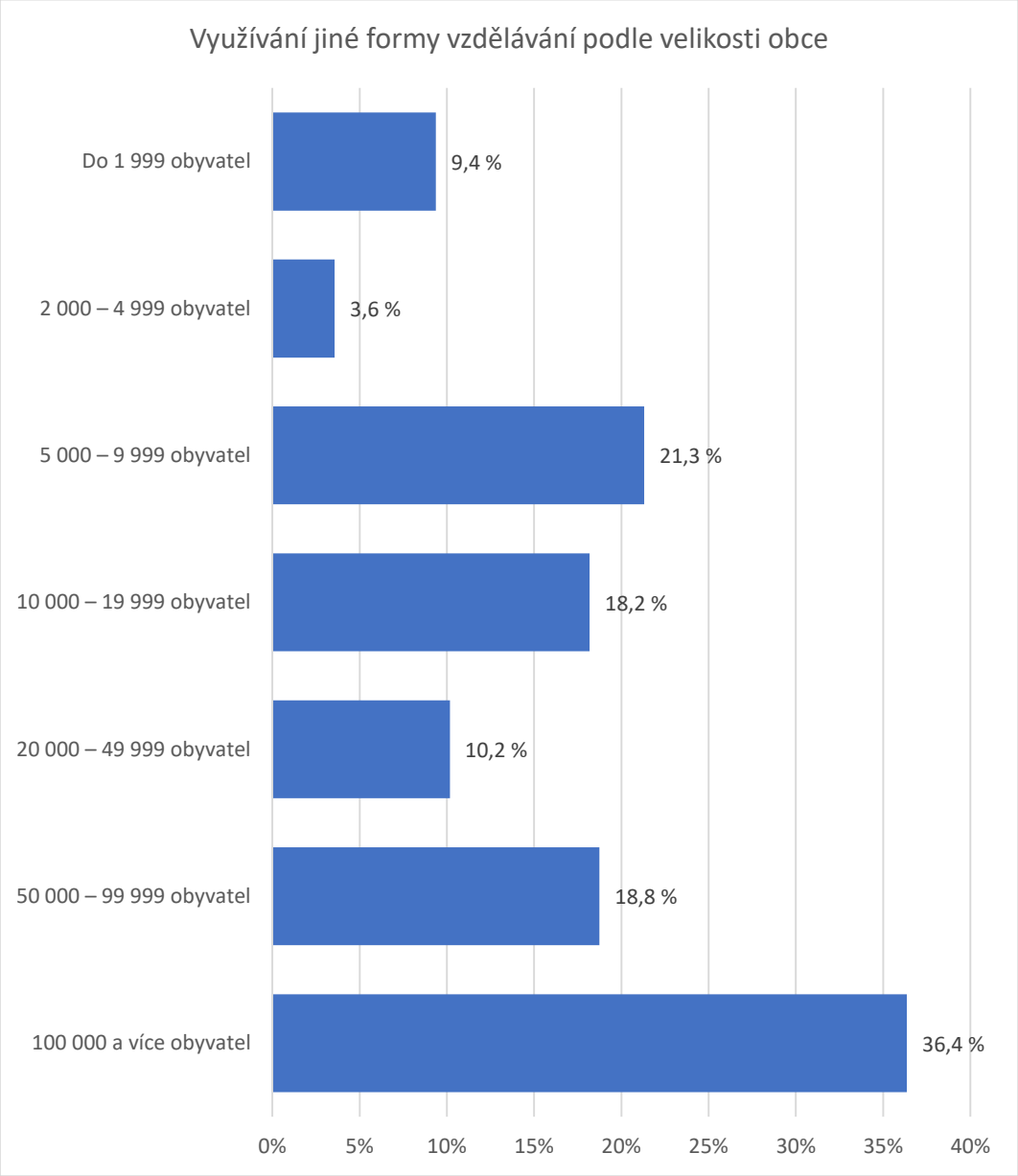
Graf 42: Využívání i jiné formy vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Jak je z grafu zřejmé, více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (81,7 %) uvedly, že jinou formu vzdělávání nevyužívají. Necelá pětina dotázaných (18,3 %) ale uvedla, že jinou formu vzdělávání využívá. Tyto respondenty jsme následně požádali, aby uvedli, **o jaké další formy vzdělávání se jedná**. Zástupci zaměstnavatelů mezi nimi uváděli akcelerátory, výcviky v terapii, koučování, depistáže, interní vzdělávání (např. nácvik přesunu klienta, vypracování zkušebního IP apod.), supervize, knihy a internet, konzultační dny, kurzy bez akreditovaného programu, ale zajímavé pro profesi, metodické vedení, poradenství externích garantů projektů, psychoterapeutické výcviky, samostudium, setkávání v rámci kulatých stolů, workshopy, kazuistické semináře a metodické porady. Jedná se o pestré spektrum vzdělávacích činností.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi **využíváním jiných forem vzdělávání a velikostí obce**, ve které se nachází pracoviště zástupců zaměstnavatelů.

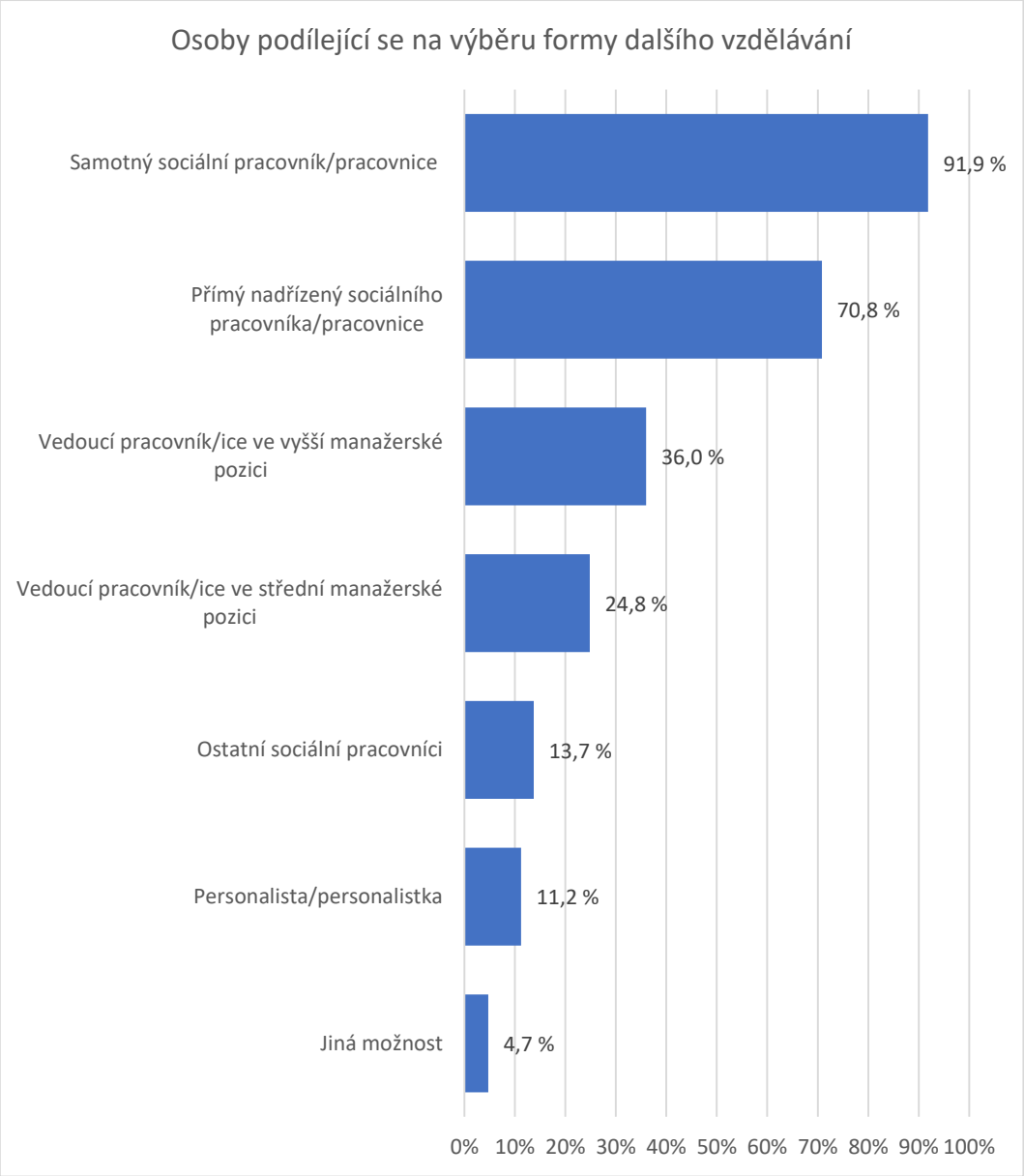
Graf 43: Využívání jiné formy vzdělávání podle velikosti obce – zástupci zaměstnavatelů



U největších obcí (s více než 100 000 obyvateli) jsou jiné formy vzdělávání využívány přibližně třikrát častěji než u nejmenších obcí (s méně než 1 999 obyvateli). U největších obcí jsou jiné formy vzdělávání využívány ve více než třetině případů (36,4 %), zatímco u nejmenších obcí jsou jiné formy vzdělávání využívány v necelé desetině případů (9,4 %). Platí tedy, že pestrost využívání jiných forem vzdělávání roste s velikostí obce, v níž respondent pracuje. Vysvětlení může být prosté – s rostoucí velikostí obce rostou i příležitosti, kterých zaměstnavatelé i jejich pracovníci využívají.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotázali, **kdo všechno se podílí na výběru formy (kurz, konference, stáž aj.) dalšího profesního vzdělávání.** Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit více odpovědí.

Graf 44: Osoby podílející se na výběru formy dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)

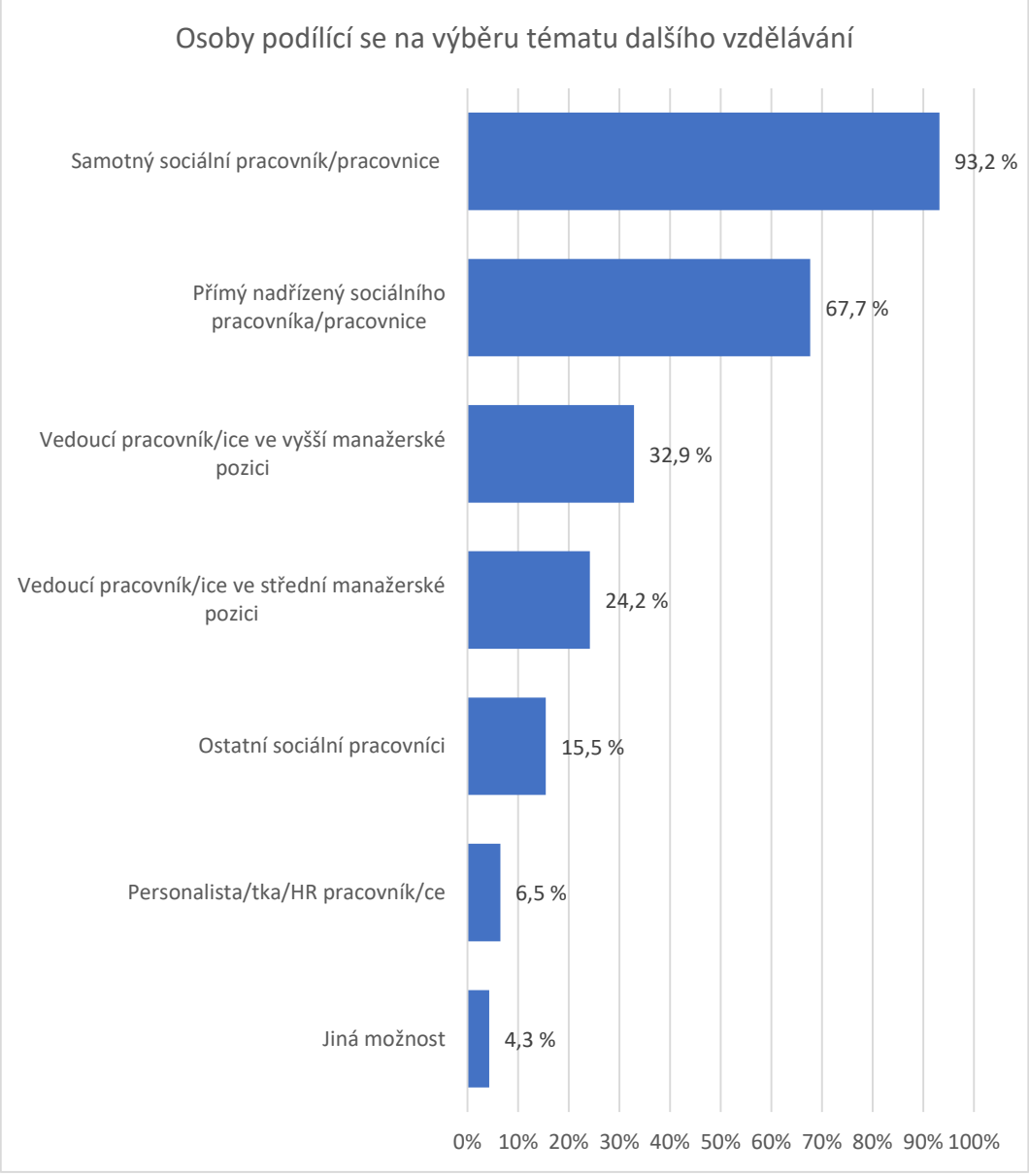


Nejčastěji se na výběru formy dalšího profesního vzdělávání podílí samotný sociální pracovník (91,9 %). V téměř třech čtvrtinách případů (70,8 %) se na výběru formy dalšího profesního vzdělávání podílí i přímý nadřízený sociálního pracovníka (častěji u OSPOD a úřadů). Necelá třetina dotázaných (36 %) uvedla, že se na výběru formy dalšího profesního vzdělávání podílí vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici.

Vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici se na výběru formy dalšího vzdělávání podílí téměř ve čtvrtině případů (24,8 %). Přibližně v desetině případů se na výběru formy dalšího profesního vzdělávání podílí i ostatní sociální pracovníci (13,7 %) a personalista (11,2 %). Nejméně dotázaných zvolilo odpověď, že se na výběru formy vzdělávání podílí ještě někdo jiný (4,7 %).

Po výběru formy dalšího profesního vzdělávání jsme se v dotazníkovém šetření věnovali i výběru konkrétního tématu vzdělávání. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotázali, **kdo všechno se u nich v organizaci podílí na výběru konkrétního tématu vzdělávání.** Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit více odpovědí.

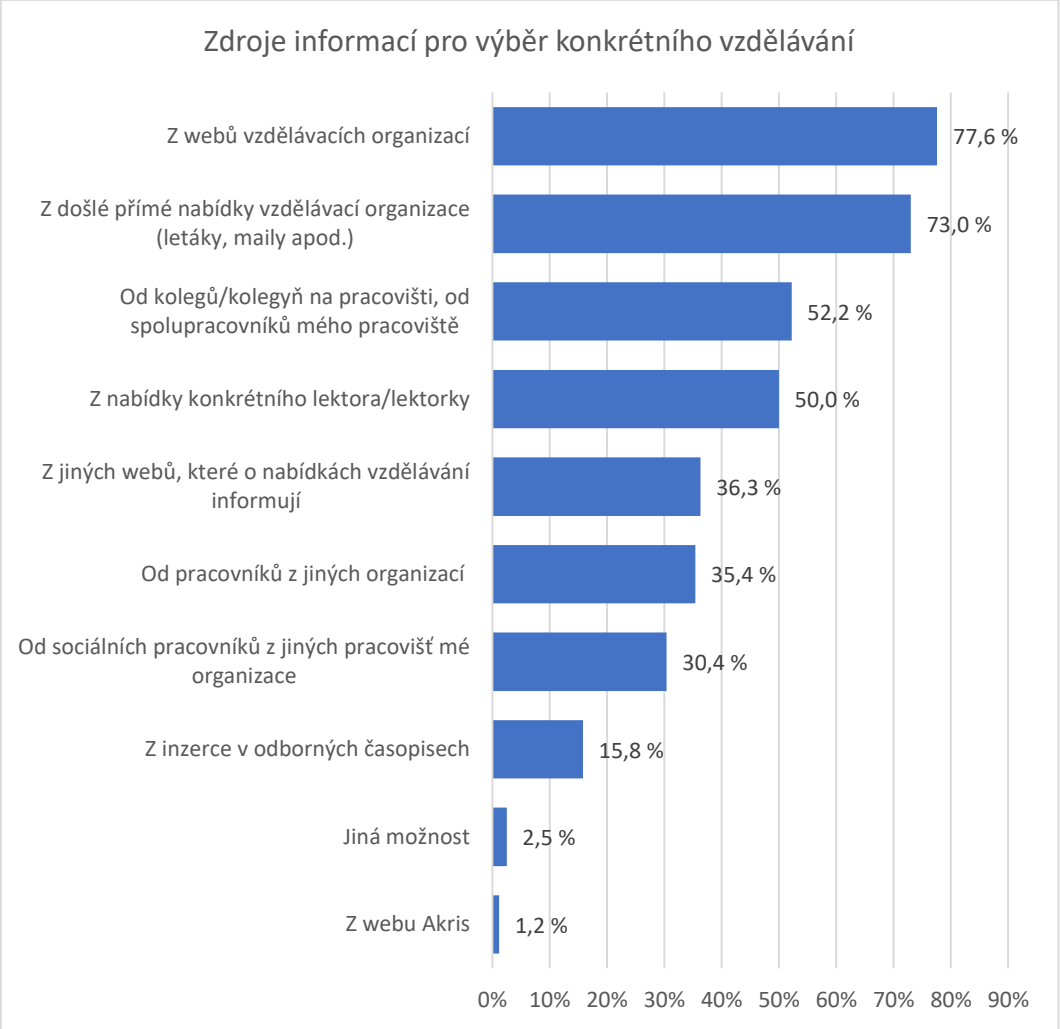
Graf 45: Osoby podílející se na výběru tématu dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Nejčastější odpovědí bylo, že na výběru konkrétního tématu vzdělávání se podílí samotný sociální pracovník (93,2 %). Ve více než dvou třetinách případů (67,7 %) se na výběru tématu vzdělávání podílí přímý nadřízený sociálního pracovníka. Necelá třetina dotázaných (32,9 %) uvedla, že se výběru tématu vzdělávání účastní vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici a v necelé čtvrtině případů (24,2 %) i vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici. Ostatní sociální pracovníci se na výběru tématu vzdělávání podílejí v 15,5 % případů, personalista v 6,5 % případů. Nejméně dotázaných zvolilo odpověď, že na výběru konkrétního tématu vzdělávání participuje ještě někdo jiný (4,3 %).

V další části dotazníkového šetření jsme se věnovali tomu, **z jakých zdrojů zástupci zaměstnavatelů při výběru konkrétního vzdělávání čerpají informace**, které jim pomáhají si správně vybrat. Zástupci zaměstnavatelů mohli zvolit více odpovědí.

Graf 46: Zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Mezi nejčastější odpovědi, které zvolily přibližně tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů, patřily informace čerpané z webů vzdělávacích organizací (77,6 %) a z došlé přímé nabídky vzdělávací organizace (letáky, e-maily apod.) – 73 %. Přibližně polovina zástupců zaměstnavatelů čerpá při výběru konkrétního vzdělávání od kolegů na pracovišti (52,2 %) či z nabídky konkrétního lektora (50 %). Přibližně třetina dotázaných uvedla, že čerpá z jiných webů, které o nabídkách vzdělávání informují (36,3 %), od pracovníků z jiných organizací (35,4 %) či od sociálních pracovníků jiných pracovišť jejich organizace (30,4 %). Z inzerce v odborných časopisech čerpá při výběru konkrétního vzdělávání 15,8 %. Nejméně respondentů uvedlo, že čerpá z webu AKRIS (1,2 %). Jinou možnost odpovědi zvolilo 2,5 % zástupců zaměstnavatelů. Mezi jinými odpověďmi uváděli: konference a doporučení, vyhledávání odborníků a podílení se na organizaci akcí, z různých pracovních skupin, kterých je organizace členem či ze zkušeností.

III.4.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Z rozhovorů vyplývá, že formy vzdělávání jsou vybírány podle vzdělávacího plánu, i podle aktuálních potřeb sociálních pracovníků. Obvykle si vzdělávání **vybírají sami sociální pracovníci** a svůj **výběr následně konzultují** s příslušným vedoucím pracovníkem, neboť jsou to právě vedoucí pracovníci, kteří kontrolují, zda zvolená vzdělávací akce odpovídá vzdělávacímu plánu nebo profesnímu zaměření sociálních pracovníků. Vedoucí pracovníci mají většinou přehled o tématech a typech vzdělávacích akcí a v případě potřeby doporučují sociálním pracovníkům konkrétní vzdělávací akce. *„Je to kombinace. Něco vybírají sami, ale kolegyně vybírá na základě toho, co už zmapovala. My to spolu potom konzultujeme.“*

Dle rozhovorů se zástupci zaměstnavatelů, sociální pracovníci navštěvují **akreditované kurzy, konference, workshopy** nebo absolvují **stáže**. Jako součást vzdělávání byla v rámci rozhovorů zmiňována i supervize, která má podle zástupců zaměstnavatelů významný edukativní ráz. Za přínosnou vzdělávací aktivitu zástupci zaměstnavatelů považovali i workshopy, stáže či *„takové vzdělávací akce, kde se kloubí teorie se zážitkovou metodou práce, protože si mohou něco vyzkoušet a nějak se na té aktivitě podílet. Pokud je to ještě i akreditovaný kurz, tak je to ideál.“*

Právě **akreditaci** je při volbě formy dalšího vzdělávání **přikládán velký význam**. Ačkoli dle některých zástupců zaměstnavatelů akreditovaný kurz nemusí být ve všech případech tou nejpřínosnější vzdělávací aktivitou a rovněž akreditace automaticky není známkou kvality kurzu, jsou to právě akreditované kurzy, které jsou preferovány. Zástupci zaměstnavatelů z úřadů se shodují na tom, že prioritou je, aby daná vzdělávací akce byla akreditovaná. *„U nás je podmínka to, aby tam byla ta akreditace, protože jinak to musí schvalovat vedení ze svého rozpočtu.“* Z dotací poskytovaných z Ministerstva práce a sociálních věcí se na vzdělávání vázané na výkon SPO, dle rozhovorů se zástupci zaměstnavatelů, dají proplácet pouze akreditované kurzy. V případě, že by se jednalo o neakreditovanou vzdělávací aktivitu, musela by být proplacena ze strany zaměstnavatele, tedy konkrétního úřadu. A jak někteří zástupci zaměstnavatelů uváděli, na uspokojení individuálních potřeb všech sociálních pracovníků zpravidla finance nejsou. *„Například ty konference, MPSV nám z dotace neumožňuje hradit účastnický poplatek na konferenci. To nám potom musí zaplatit zaměstnavatel, který nás potom vede k tomu, abychom primárně hledali v akreditovaných kurzech, což chápu. Nicméně třeba ty konference, třeba i dvoudenní, ty nám někdy dají více než to školení samotné.“*

Zástupci zaměstnavatelů úřadů uváděli, že **systém financování akreditovaných kurzů** formou státních dotací vede k upřednostňování akreditovaných kurzů před jinými formami vzdělávacích akcí. Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb rovněž zmiňovali, že je pro ně akreditace při výběru vzdělávací akce podstatným faktorem, nicméně jako důvody uváděli spíše akreditací zajištěnou **kvalitu kurzů a zákonnou povinnost**. V případě, že je kurz akreditovaný, může to pro některé znamenat, že je kurz sám o sobě kvalitní a nemusí se bát, že by nemohl být započítán do povinného vzdělávání. *„Kurzy, které jsou akreditované, u nich předpokládám, že je lze započítat do našeho povinného vzdělávání.“* Dalším zmiňovaným faktorem pak bylo získání osvědčení po absolvování akreditovaného kurzu. *„Zaměstnanci chtějí taky mít ten papír z toho – jako osvědčení.“*

Podle zástupců zaměstnavatelů jsou v porovnání s akreditovanými kurzy například stáže či supervize obecně pokládány za méně důležité, nicméně pro sociální pracovníky velmi podstatné vzdělávací aktivity. *„Málo se uplatňují stáže. V tom systému se to bere jako podřadné, přitom kdo udělal dobrou stáž tak ví, že je to velmi kvalitní vzdělávací nástroj.“*

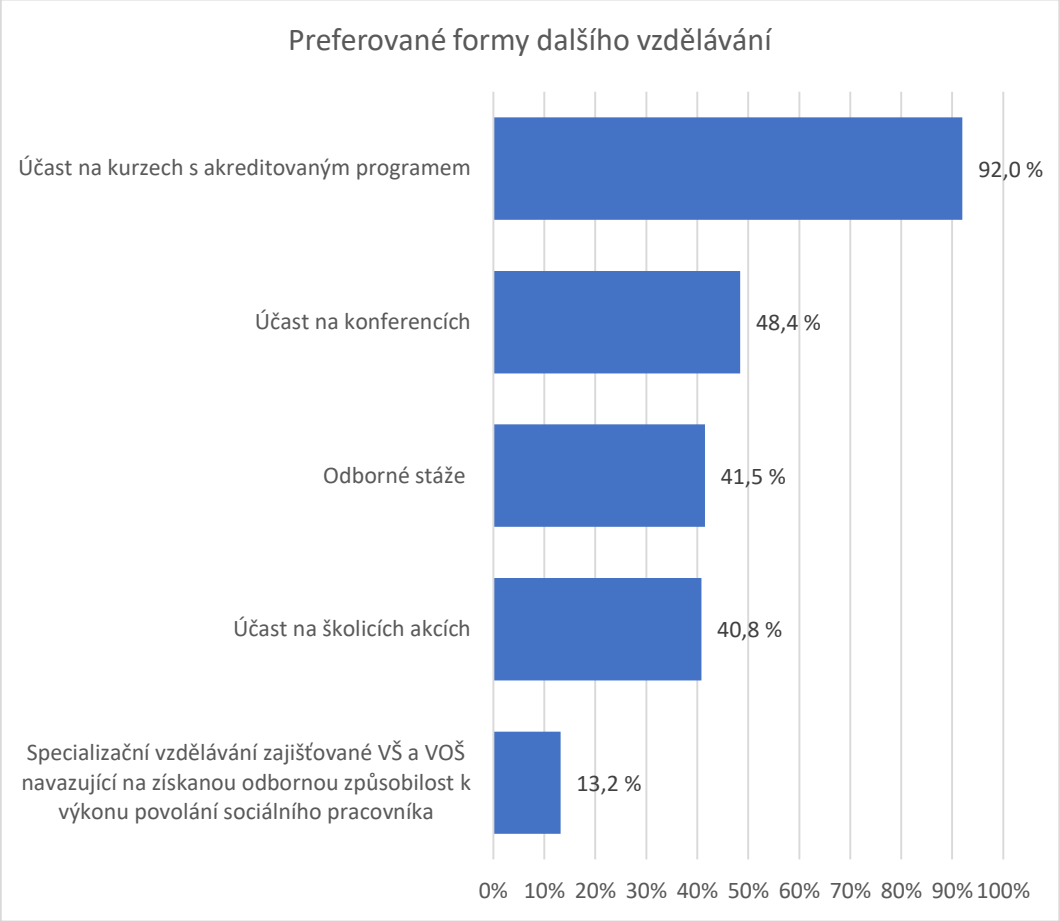
Zcela odlišný systém při výběru vzdělávacích aktivit zmiňovali zástupci zaměstnavatelů **z úřadu práce** a potažmo také **vězeňské služby**. Sociální pracovníci pracující na úřadech práce se vzdělávají pouze v rámci **čtyř vzdělávacích středisek**, která zaštiťuje Generální ředitelství Úřadu práce. Tato vzdělávací střediska nabízejí **stálou nabídku kurzů**, ze kterých si sociální pracovníci volí. Z finančních důvodů jsou pak Generálním ředitelstvím Úřadu práce spíše preferovány skupinové vzdělávací akce. To zcela nevylučuje možnost, že se na volbě podílí sám sociální pracovník. Nabídka kurzů se skládá z akreditovaných kurzů samotným Generálním ředitelstvím a vysoutěžených nabídek od různých vzdělavatelů. **Vězeňská služba ČR** svým sociálním pracovníkům rovněž zajišťuje vzdělávání centrálně, prostřednictvím Akademie vězeňské služby. Kurzy poskytované **Akademií vězeňské služby** jsou poskytovány buďto na principu nákupu služeb, kdy je vyhlášena veřejná zakázka nebo mají centrálně uzavřenou spolupráci s různými neziskovými organizacemi, Probační a mediační službou aj., kde jsou realizovány například stáže. Popřípadě v omezené míře Akademie nabízí svým sociálním pracovníkům rovněž Akademií akreditované kurzy. Vzhledem k odlišnosti zaměření jednotlivých věznic mají věznice ve svém okolí uzavřeny ještě smlouvy například s neziskovými organizacemi. *„Potom si samozřejmě uzavírají smlouvy ty jednotlivé věznice s neziskovými organizacemi v místě, kde se nachází ta věznice, třeba pro výkon stáže. Do toho již Generální ředitelství nezasahuje.“* V případě, že má sociální pracovník z věznice specifickou vzdělávací potřebu, která se vztahuje k jeho cílové skupině a k jejímu naplnění je potřeba absolvovat kurz, který není v nabídce Akademie, tak se individuálně domlouvá se svým vedoucím pracovníkem, který to dále řeší s ředitelem věznice a ten pak konkrétní požadavek zohledňuje v rozpočtu.

III.4.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.4.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V další části dotazníkového šetření jsme se zaměřili na výběr dalšího vzdělávání tentokrát v pojetích sociálních pracovníků. Sociálních pracovníků jsme se nejprve dotázali, **které formy dalšího vzdělávání preferují.** U této otázky mohli označit více odpovědí.

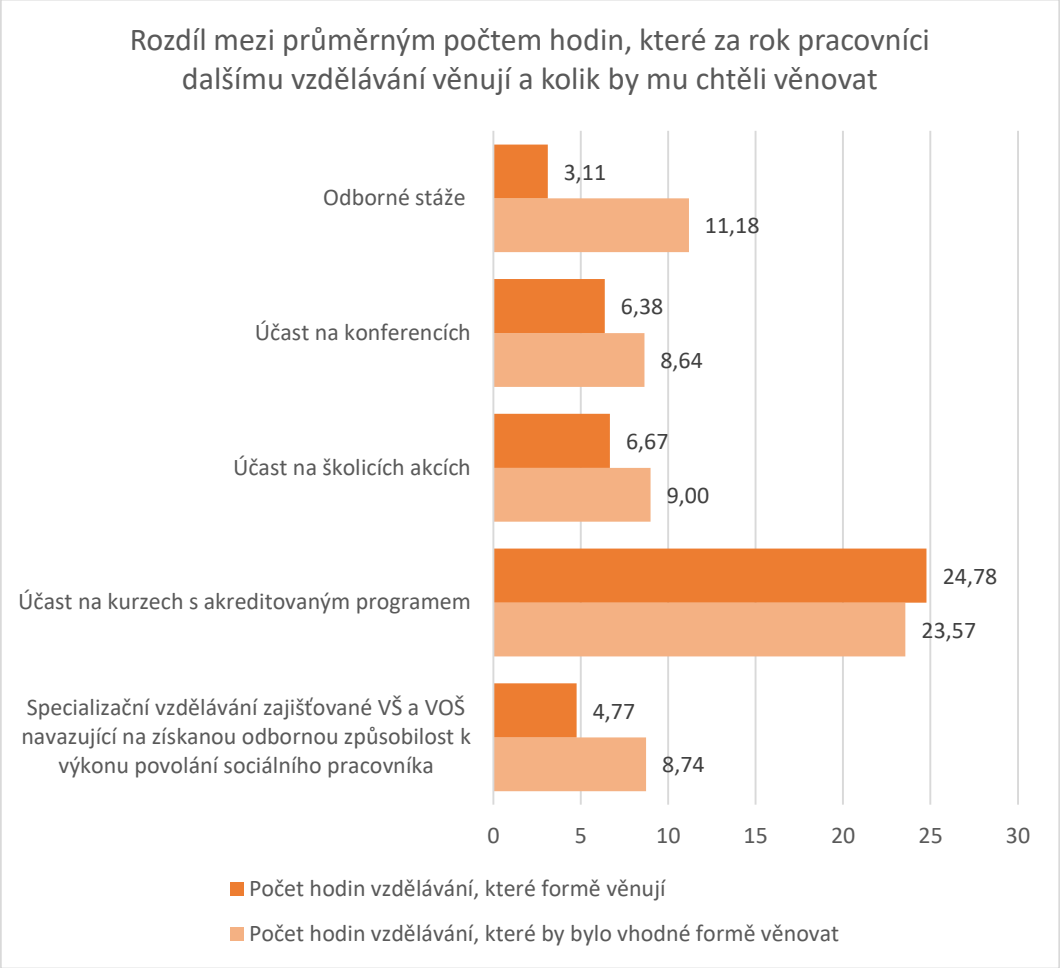
Graf 47: Preferované formy dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než devět desetin sociálních pracovníků (92 %) preferuje účast na kurzech s akreditovaným programem. Necelá polovina dotázaných (48,4 %) dává přednost účasti na konferencích, přibližně dvě pětiny respondentů preferují odborné stáže (41,5 %) a účast na školicích akcích (40,8 %). Nejméně sociálních pracovníků (13,2 %) volí specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka.

Sociální pracovníky jsme dále požádali, aby uvedli, **kolik hodin v běžném roce (mimo COVID-19) obvykle věnují jednotlivým formám vzdělávání a dále kolik hodin by podle nich bylo vhodné jednotlivým formám vzdělávání věnovat.** Jejich odpovědi pro každou formu vzdělávání jsme zprůměrovali a následně mezi sebou porovnali, kolik hodin věnují jednotlivým formám vzdělávání a kolik hodin by podle nich bylo vhodné jednotlivým formám vzdělávání věnovat.

Graf 48: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které pracovníci dalšímu vzdělávání věnují a kolik by mu chtěli věnovat – sociální pracovníci; (N = 287)



Sociální pracovníci věnují formě vzdělávání v podobě odborné stáže v průměru 3,1 hodin za rok. Domnívají se ale, že počet hodin vzdělávání, které by bylo vhodné této formě vzdělávání věnovat, by měl být 11,2 hodin za rok. V případě odborných stáží se tak jedná o největší rozdíl mezi tím, kolik hodin vzdělávání sociální pracovníci této formě věnují a tím, kolik hodin by ji bylo vhodné věnovat. Tento rozdíl je větší než osm hodin za rok (8,1 hodin). Zájem o stáže tedy přesahuje stávající rozsah.

Účasti na konferencích se sociální pracovníci věnují v průměru 6,4 hodin ročně. Domnívají se ale, že by bylo vhodné této formě vzdělávání věnovat průměrně 8,6 hodin ročně. Sociální pracovníci opět uvedli, že by bylo vhodné se této formě vzdělávání věnovat více, než tomu je v současné době. Tento rozdíl činí 2,2 hodiny za rok.

Účasti na školicích akcích se sociální pracovníci věnují v průměru 6,7 hodin ročně. Domnívají se ale, že by bylo vhodné této formě vzdělávání věnovat průměrně 9 hodin ročně. I v tomto případě sociální pracovníci uvedli, že by bylo vhodné se této

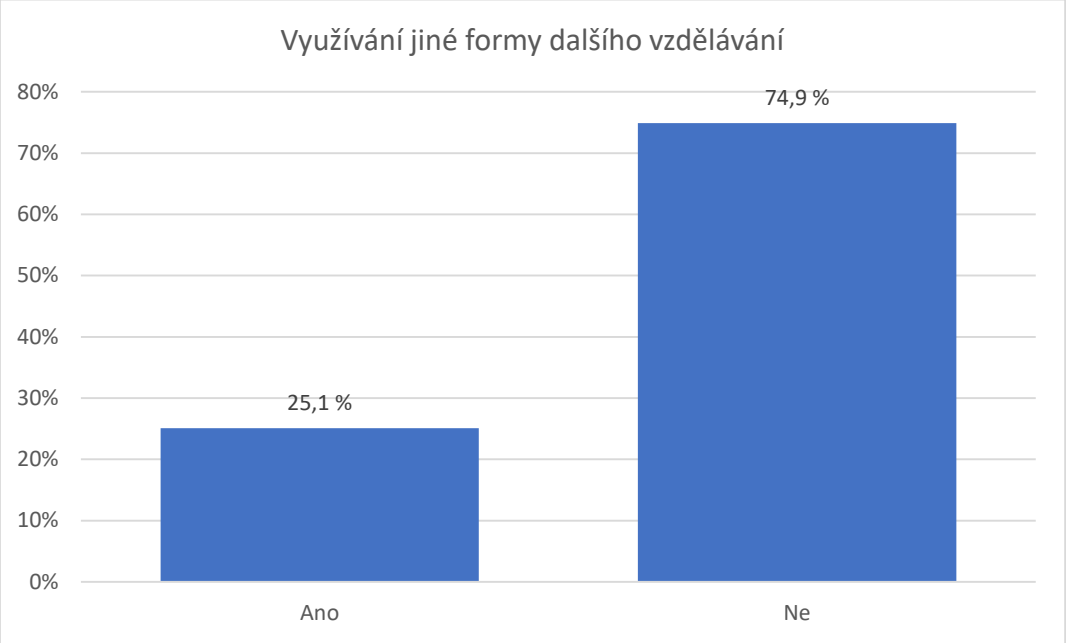
formě vzdělávání věnovat více, než je tomu v současné době. Tento rozdíl činí 2,3 hodiny za rok.

Nejvíce času věnují sociální pracovníci formě vzdělání v podobě účasti na kurzech s akreditovaným programem. Této formě vzdělávání věnují průměrně 24,8 hodin ročně. Domnívají se ale, že by bylo vhodné této formě vzdělávání věnovat 23,6 hodin. V tomto případě je tedy situace trochu odlišná oproti ostatním formám vzdělávání – sociální pracovníci se této formě vzdělávání věnují o něco málo více, než by podle nich bylo vhodné. Tento rozdíl činí 1,2 hodin za rok. Je zde patrný vliv počtu předepsaných hodin povinného vzdělávání, kolem něhož se oba údaje pohybují.

Poslední formě vzdělávání (specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka) se sociální pracovníci věnují v průměru 4,8 hodin ročně. Domnívají se ale, že by bylo vhodné této formě vzdělávání věnovat průměrně 8,7 hodin. V tomto případě sociální pracovníci uvedli, že by bylo vhodné se této formě vzdělávání věnovat více, než je tomu v současné době. Tento rozdíl činí 3,9 hodiny za rok.

Sociálních pracovníků jsme se dále dotazovali, zda **využívají i jiné formy vzdělávání,** než je účast na kurzech s akreditovaným programem, konferencích, školicích akcích, odborných stážích či účast na specializačním vzdělávání zajišťovaným VŠ a VOŠ navazujícím na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka.

Graf 49: Využívání jiné formy vzdělávání – sociální pracovníci; (N= 287)

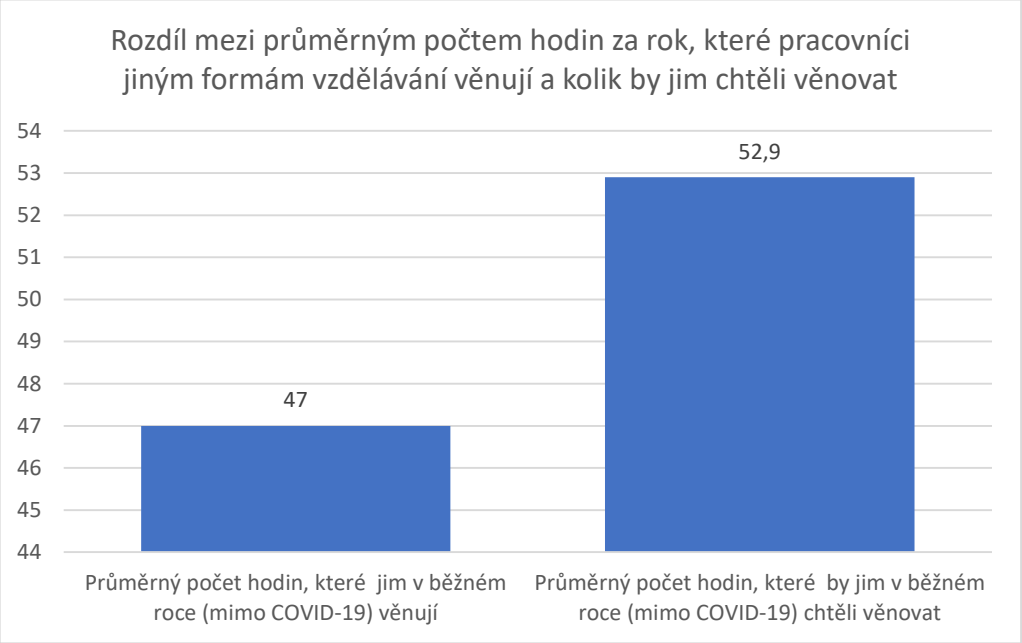


Necelé tři čtvrtiny sociálních pracovníků (74,9 %) uvedly, že jiné formy dalšího vzdělávání nevyužívají. Přibližně čtvrtina dotázaných (25,1 %) uvedla, že jiné formy dalšího vzdělávání využívá. Zájem o jiné formy vzdělávání mají častěji pracovníci, kteří nevystudovali přímo sociální práci.

Respondenty využívající jiné formy jsme následně požádali, aby uvedli, **o jaké další formy vzdělávání se jedná**. Sociální pracovníci mezi nimi uváděli články v odborných časopisech; odborné publikace; dálkové studium; dostupné informace z různých webových stránek, ze sociálních sítí; exkurze, osvětové výstavy s doprovodným programem; individuální supervize; koučink; neakreditované on-line vzdělávání (kurzy i jednotlivé přednášky odborníků); neakreditované školení na úřadě; samostudium a workshopy. Opět se jedná o pestré spektrum edukativních činností.

Sociální pracovníci byli následně vyzváni, aby uvedli, **kolik hodin v běžném roce (mimo COVID-19) těmto jiným formám vzdělání věnují a kolik by jim chtěli věnovat**.

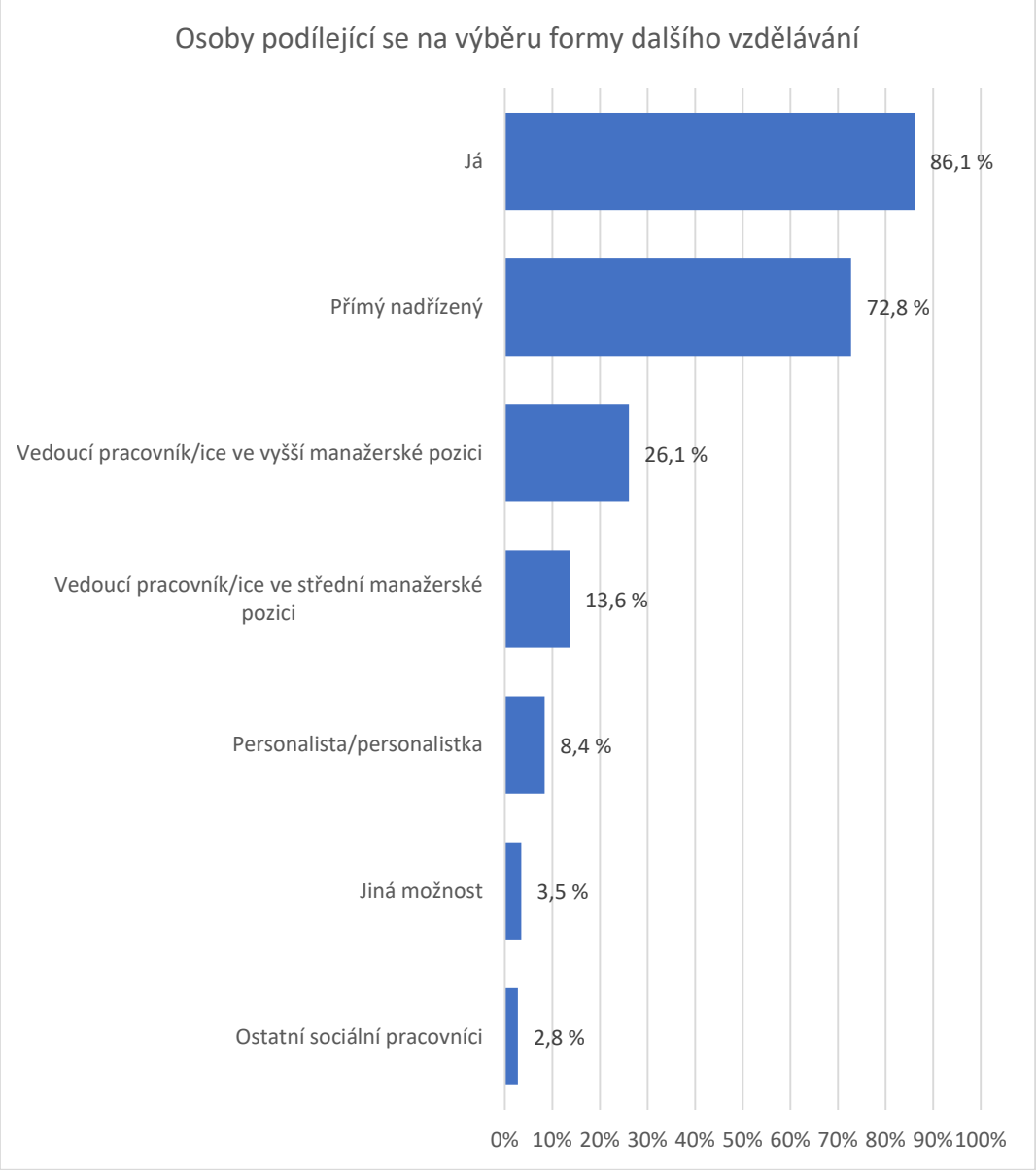
Graf 50: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které pracovníci jiným formám vzdělávání věnují a kolik by jim chtěli věnovat – sociální pracovníci; (N = 72)



Průměrný počet hodin, které sociální pracovníci v běžném roce věnují jiným formám vzdělávání, činí 47 hodin. Průměrný počet hodin, které by sociální pracovníci jiným formám vzdělávání chtěli věnovat, činí 52,9 %. Z dat vyplývá, že sociální pracovníci by se chtěli jiným formám vzdělávání věnovat častěji, než je tomu v současné chvíli. Tento rozdíl v průměru činí 5,9 hodin za rok.

Kdo všechno rozhoduje o tom, jakou formou se budou sociální pracovníci vzdělávat? Na tuto otázku jsme se v další části dotazníku zeptali přímo sociálních pracovníků. Ti mohli u odpovědí označit více možností.

Graf 51: Osoby podílející se na výběru formy dalšího vzdělávání; (N = 287)

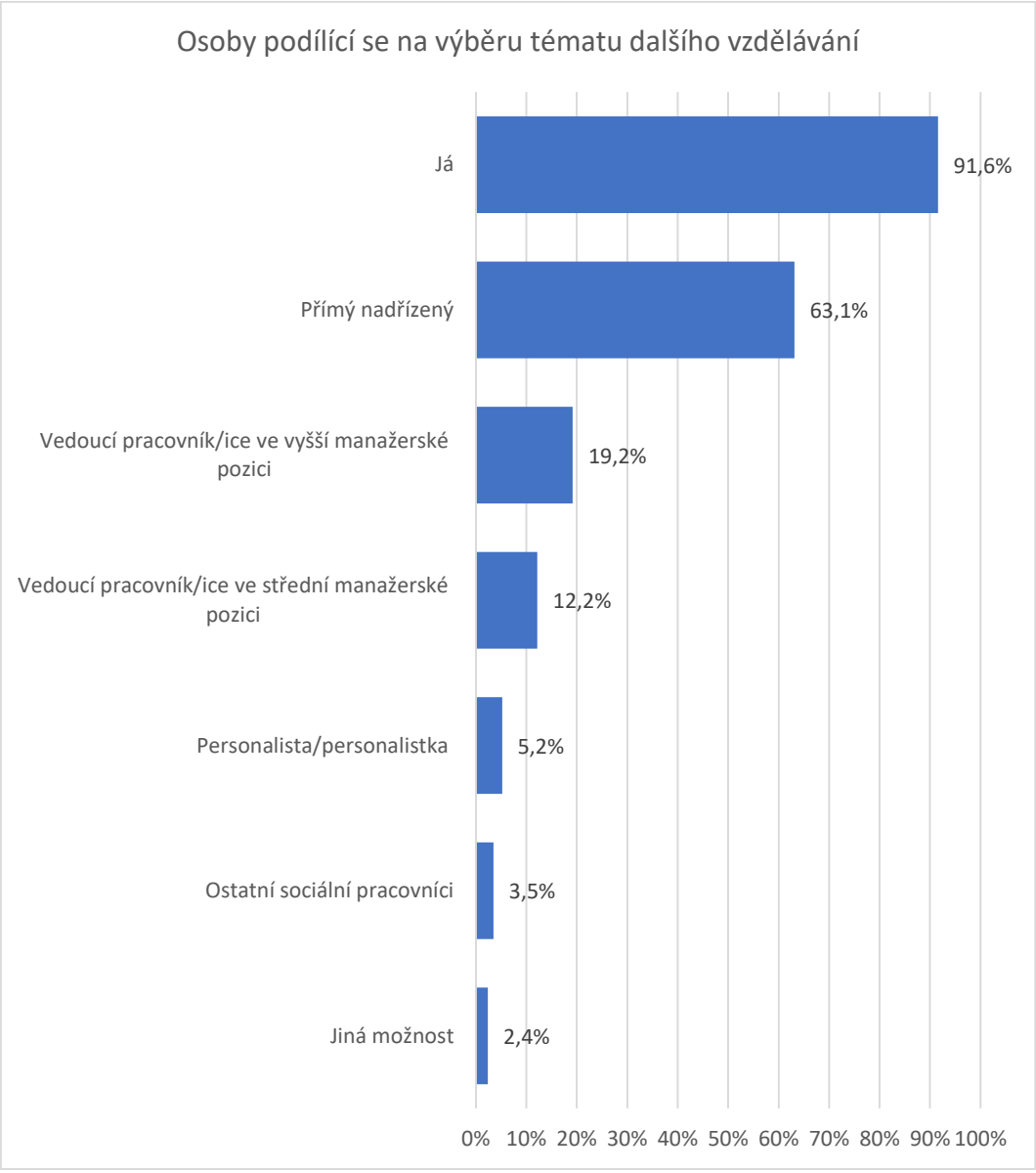


Nejčastější osobou, která rozhoduje o formě dalšího vzdělávání, je sám sociální pracovník. Tuto odpověď uvedlo necelých devět desetin sociálních pracovníků (86,1 %). Téměř tři čtvrtiny dotázaných (72,8 %) uvedly, že o formě dalšího vzdělávání v jejich organizaci rozhoduje jejich přímý nadřízený. Přibližně čtvrtina respondentů (26,1 %) uvedla, že o formě dalšího vzdělávání rozhoduje vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici, vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici pak o formě vzdělávání rozhoduje v 13,6 % případů. Personalista o formě vzdělávání rozhoduje v méně než desetině případů (8,4 %). Nejméně často o formě vzdělávání rozhodují ostatní sociální pracovníci (2,8 %). Sociální pracovníci mohli zvolit jinou možnost

odpovědi, využilo toho 3,6 % dotázaných. Mezi jinými možnosti byli jmenováni ekonom, ředitel organizace či tajemník.

Po výběru formy dalšího profesního vzdělávání jsme se v dotazníkovém šetření věnovali i výběru konkrétního tématu vzdělávání. Sociálních pracovníků jsme se dotazovali, **kdo všechno u nich v organizaci rozhoduje o tom, v jakém konkrétním tématu se budou vzdělávání.** Sociální pracovníci mohli zvolit více odpovědí.

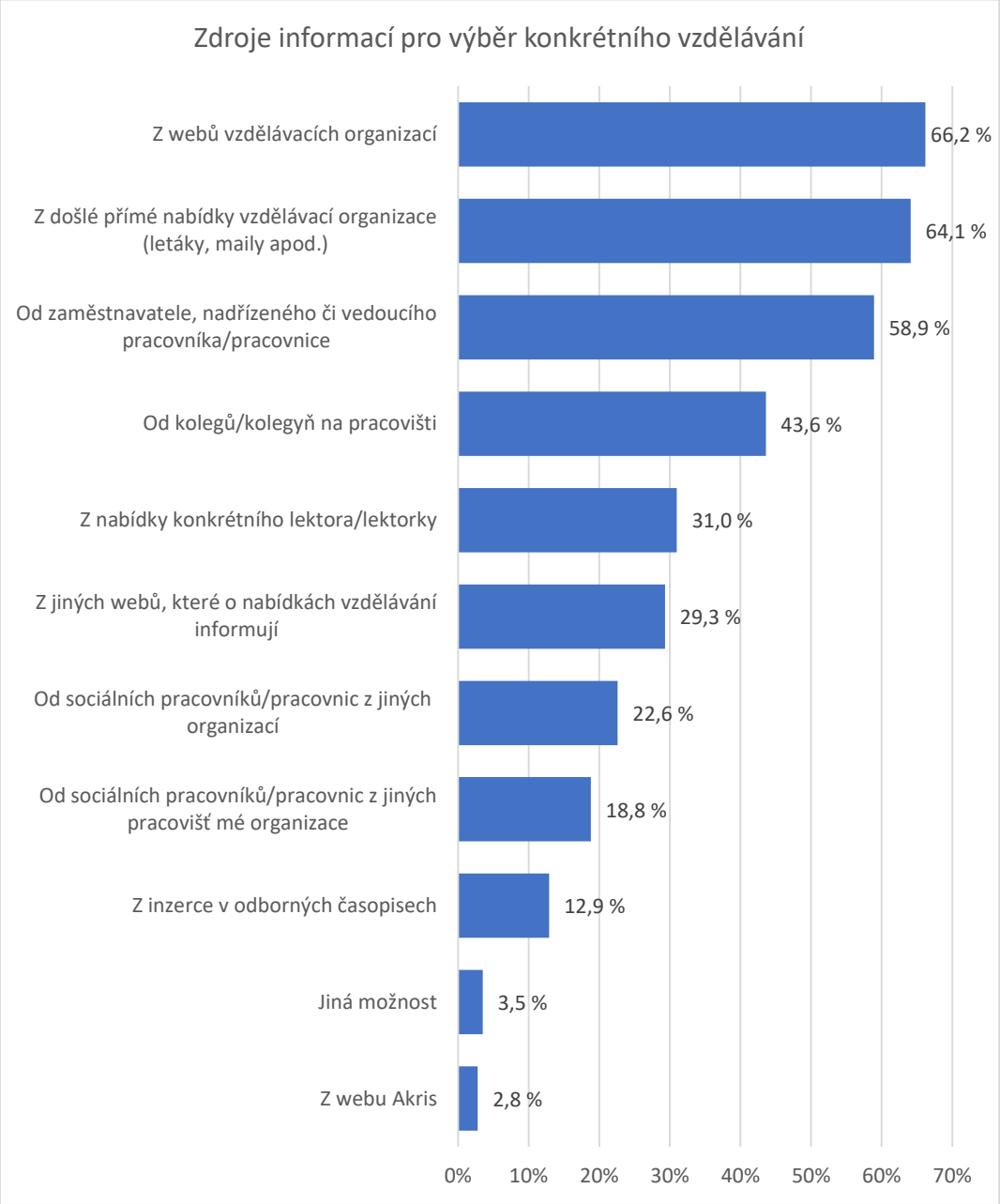
Graf 52: Osoby podílející se na výběru tématu dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než devět desetin sociálních pracovníků (91,6 %) uvedlo, že o výběru tématu dalšího profesního vzdělávání rozhodují oni sami. Necelé dvě třetiny dotázaných (63,1 %) uvedly, že o výběru tématu dalšího profesního vzdělávání rozhoduje jejich přímý nadřízený. Necelá pětina respondentů (19,2 %) označila odpověď vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici. Vedoucí pracovník ve střední manažerské pozici o tématu dalšího vzdělávání rozhoduje v 12,2 % případů. Personalista o tématu vzdělávání rozhoduje v 5,2 % případů, ostatní sociální pracovníci pak v 3,5 % případů. Sociální pracovníci mohli zvolit jinou možnost odpovědi, čehož využilo 2,4 % z nich, uváděli pozice ředitele a tajemníka.

Pokud sociální pracovníci v předchozí otázce uvedli, že o tématu dalšího profesního vzdělávání rozhodují oni sami, dotázali jsme se jich, **z jakých zdrojů čerpají informace, které jim pomáhají s výběrem daného vzdělávání.** Sociální pracovníci mohli opět zvolit více odpovědí.

Graf 53: Zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než polovina sociálních pracovníků uvedla, že informace, které jim pomáhají s výběrem vzdělávání, čerpají z webových stránek vzdělávacích organizaci (66,2 %), z došlé přímé nabídky vzdělávací organizace (64,1 %) či od zaměstnavatele, nadřízeného či vedoucího pracovníka (58,9 %). Méně než polovina sociálních pracovníků uvedla, že informace čerpají od kolegů na pracovišti (43,6 %), z nabídky konkrétního lektora (31 %) či z jiných webů, které o nabídkách vzdělávání informují (29,3 %). Méně než čtvrtina sociálních pracovníků získává informace, které jim pomáhají s výběrem vzdělávání, od sociálních pracovníků z jiných organizací

(22,6 %), od sociálních pracovníků z jiných pracovišť jejich organizace (18,8 %) či z inzerce v odborných časopisech (12,9 %). Nejméně sociálních pracovníků (2,8 %) uvedlo, že informace pro výběr dalšího vzdělávání čerpá z webu AKRIS. Sociální pracovníci mohli rovněž zvolit jinou možnost odpovědi, čehož využilo 3,5 % dotázaných. Mezi jiné možnosti byly jmenovány zdroje jako: definujeme si téma vzdělávání a pak hledáme odborníka, doporučení a dobrá praxe jiných organizací se stejným cílem, MPSV, nabídka zřizovatele či vlastní nápady.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech identifikovali statisticky významný vztah mezi **čerpáním informací pro výběr konkrétního vzdělávání z inzerce v odborných časopisech a druhem pozice, ve které sociální pracovník působí**. Informace pro výběr konkrétního vzdělávání z inzerce v odborných časopisech nejčastěji čerpají sociální pracovníci ve vyšší manažerské pozici (46,2 %) – pro ně je inzerce důležitější než pro ostatní kategorie dotázaných.

III.4.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Proces výběru kurzů dalšího vzdělávání se v kvalitativních výpovědích **napříč úřady a službami liší**. Sociální pracovníci v registrovaných službách a na některých úřadech zmiňovali, že kurzy dalšího vzdělávání si vyhledávají ve většině případů **sami s ohledem na své vzdělávací potřeby a individuální plán**. Svůj výběr pak následně konzultují se svými vedoucími, kteří jim dle svého uvážení vybranou vzdělávací aktivitu schválí. *„Kurzy si hledá každý sám a poté jdeme k vedoucímu, který nám kurzy schválí.*“ V některých případech se na výběru kurzu podílí aktivněji i vedoucí pracovníci. Pokud si vedoucí pracovník všimne, že má sociální pracovník nějaké slabiny, doporučí mu vzdělávací akci, která by mu mohla pomoci tyto nedostatky minimalizovat. Stejně je tomu i v případě, že se vedoucí pracovník dozví o zajímavém kurzu. Pokud usoudí, že by pracovníky mohlo téma kurzu zajímat a být jim přínosné v praxi, doporučí ho. Nicméně rozhodnutí o účasti na kurzu je v konečném důsledku na samotných pracovnících. *„Někdy nám posílá nabídky i sám vedoucí, pokud se dozví o něčem zajímavém.“* Jistou volnost při výběru kurzů z nabídky mají sociální pracovníci z vězeňské služby. *„Při výběru kurzů máme spíše volnou ruku.“* Sociální pracovníci ve spolupráci s metodičkou sestaví seznam témat, ve kterých se

chtějí dovzdělat a metodička na základě těchto podnětů zařídí vzdělávací akci na klíč (viz kapitola *III. 2 Vzdělávací potřeby*).

Naopak pracovníci z úřadu práce se shodli, že na výběru vzdělávacích akcí se podílí primárně vedení. Výběr vzdělávání probíhá centrálně a pracovníci si tak mohou vybrat pouze z předem připravené nabídky kurzů ze strany vedení. *„Vedoucí nám školení předvybírá a my si pak z toho vybíráme.“* Pracovníci úřadu práce se tak na výběru kurzů nepodílí a na rozdíl od pracovníků z registrovaných služeb nemohou ani rozhodovat o tom, zda se dané akce zúčastní či nikoliv. *„Není možnost si kurz vybrat. Školení jsou vybírána a člověk si nemůže říct, že na školení nepůjde.“*

Sociální pracovníci z OSPOD zmiňovali, že jejich školení jsou většinou vybírána tak, aby přesně odpovídala požadavkům a specifikům jejich profese a na výběru se podílí především vedení a personalistka. Nicméně pokud sociálního pracovníka nějaký kurz zaujme nebo cítí, že má v určité oblasti nedostatky, může si kurz vybrat sám, ale musí požádat vedení o schválení.

Z diskuse vyplývá, že sociální pracovníci z úřadů práce a vězeňské služby se nejčastěji účastní akreditovaných skupinových školení zorganizovaných pro celou organizaci. Pokud mají úřady prostory a technické zabezpečení, tak se vedení snaží pro zaměstnance zorganizovat školení přímo v prostorách úřadu práce, což není vždy možné. V případě vězeňské služby školení probíhají v jejich vlastních školicích střediscích. Sociální pracovníci z registrovaných služeb a dalších úřadů se nejčastěji účastní kurzů mimo organizaci především akreditovaných kurzů, stáží a odborných konferencí.

V této souvislosti nás zajímalo, jakou roli pro sociální pracovníky při výběru kurzů hraje **akreditace.** Stejně jako zástupci zaměstnavatelů, tak i sociální pracovníci uváděli, že **akreditace hraje důležitou roli** při výběru kurzu. Vedení (především na úřadech) lpí na tom, aby si pracovníci vybírali převážně akreditované kurzy, a to i nad rámec osmi hodin povinného akreditovaného vzdělávání. Tuto skutečnost potvrzuje tvrzení pracovníků úřadu práce: *„Máme povinné akreditované vzdělávání, a proto nám vybírají akreditované školení a semináře, abychom splnily zákonnou podmínku.“* Zatímco vedení preferuje akreditované kurzy, pro sociální pracovníky je **důležité spíše téma**. Dle jejich slov **akreditovaný kurz nezaručuje kvalitu** *„Akreditovaný kurz není zárukou kvality, jsou mnohem zajímavější školení, která nejsou akreditovaná.“*

Nicméně, i tak je pro ně **důležité absolvovat akreditovaný kurz** především z praktického hlediska. *„Akreditace není zárukou kvality, ale ten papír je pro nás bohužel důležitější v rámci dokazování zákonné povinnosti vzdělávání.“* Sociální pracovníci se v tomto bodě diskuse také shodli, že certifikát z absolvovaného akreditovaného kurzu je pro ně důležitý na trhu práce. *„Upřednostňuji kurz, který má akreditaci, protože to zná mnohem lépe a má to větší váhu.“; „Certifikát je dokladem mého vzdělání a budu pak před budoucím zaměstnavatelem vypadat líp.“* Zmiňovali také, že mají často problém s uznáním kurzů, které nejsou akreditované, ale pro ně nejvíce přínosné (např. workshopy či stáže). *„Někdy je ta byrokracie složitá a je těžké si nechat uznat nějaké absolvované vzdělávací akce třeba konferenci, která se skládá z jednotlivých workshopů.“* V některých organizacích nejsou stáže v rámci dalšího profesního vzdělávání uznávány.

III.4.3 Shrnutí

Nejčastěji preferovanou formou dalšího vzdělávání je účast na kurzech s akreditovaným programem, což uvedlo více než devět desetin sociálních pracovníků (92 %) a o něco více zástupců zaměstnavatelů (96,6 %). Akreditované kurzy tvoří jakousi primární kategorii dalšího vzdělávání („primadonu“), která má vysokou legitimitu mezi pracovníky i zaměstnavateli. Sociální pracovníci v rozhovorech uváděli, že akreditované kurzy preferují především z praktických důvodů, protože jim jsou snadněji uznávány vedením a výstupem je nezpochybnitelný doklad (certifikát) osvědčující nabyté znalosti a dovednosti. Pracovníci taktéž uváděli, že nejsou přesvědčeni o tom, že by akreditované kurzy byly lepší než ostatní formy vzdělávání. Akreditace nepředstavuje automatickou garanci kvality. Zástupci zaměstnavatelů ale akreditované kurzy pokládají za kvalitní typ vzdělávání, které právě díky akreditaci zaručuje nějaký standard kvality. Mimo to uváděli, že akreditované vzdělávání upřednostňují, protože je častěji financováno zřizovatelem a započítáváno do zákonné povinnosti.

Kurzy s akreditovaným programem jsou i přes drobné pochyby o skutečné garanci kvality výhradní preferovanou formou dalšího vzdělávání. Zúčastněným stranám přináší celou řadu bonusů – zaměstnavatelům přehlednou formu naplňování povinnosti dalšího vzdělávání, jednoznačný a snadno doložitelný důkaz o vzdělávání

a přehledné financování; sociálním pracovníkům zase garanci úhrady účasti na vzdělávání, potvrzení o rozvoji kompetencí pro zaměstnavatele v širokém slova smyslu a jistotu započtení povinného rozsahu.

Vedle akreditovaných kurzů se nalézá v pojetích našich respondentů a participantů sekundární (doplňková) kategorie dalších forem vzdělávání. Z dat je patrné, že se jedná o širokou škálu dalších forem vzdělávání, které jsou v praxi využívány, byť ne v takovém objemu jako akreditované kurzy. Téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů preferují účast na konferencích (65,2 %) a účast na školicích akcích (61,5 %). Méně než polovina zástupců zaměstnavatelů (42,5 %) upřednostňuje také odborné stáže.

Podobné pořadí preferovaných forem vzdělávání nalézáme i u sociálních pracovníků. Necelá polovina dotázaných (48,4 %) preferuje účast na konferencích, přibližně dvě pětiny pracovníků preferují odborné stáže (41,5 %) a účast na školicích akcích (40,8 %). Naopak nejméně preferovanou formou dalšího vzdělávání je dle zástupců zaměstnavatelů (30,7 %) i sociálních pracovníků (13,2 %) specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka. Rovněž jsou využívány jiné formy dalšího vzdělávání (podle zástupců zaměstnavatelů 18,3 %, podle sociálních pracovníků 25,1 %) – spektrum všemožných aktivit, které obsahují edukativní rozměr (respondenti zde zařadili supervize, akcelerátory, koučování, depistáže, interní vzdělávání, konzultační dny, kurzy bez akreditovaného programu, poradenství externích garantů projektů, psychoterapeutické výcviky, samostudium, kulaté stoly, workshopy, kazuistické semináře, metodické porady, aj.). Jejich pestrost roste s velikostí obce, a tedy s příležitostmi a možnostmi, které mají organizace k dispozici.

Tabulka 9: Pořadí preferovaných forem dalšího vzdělávání

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Účast na kurzech s akreditovaným programem (96,6 %)	Účast na kurzech s akreditovaným programem (92 %)
Účast na konferencích (65,2 %)	Účast na konferencích (48,4 %)
Účast na školicích akcích (61,5 %)	Odborné stáže (41,5 %)
Odborné stáže (42,5 %)	Účast na školicích akcích (40,8 %)
Specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka (30,7 %)	Specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka (13,2 %)
Jiná forma (18,3 %)	Jiná forma (25,1 %)

Za důležité pokládáme zjištění, že přestože preference míří především k vysoce legitimní formě účasti na kurzech s akreditovaným programem, tak tento fakt nijak nepoznamenává šíři zájmu i o formy vzdělávání ze zbytku spektra možných forem. Zde se projevuje celkový zájem sociálních pracovníků o další vzdělávání – dokáže nasytit povinný rozsah vzdělávání a směřuje i k dalším formám.

Sociální pracovníci by rádi zvýšili časový prostor věnovaný dalším formám vzdělávání. Když jsme porovnali průměrný počet hodin, které sociální pracovníci věnují jednotlivým formám vzdělávání s jejich představou a přáním, kolik času by mělo být jednotlivým formám věnováno, zjistili jsme, že zájem je plošný a směřuje k rozšíření prostoru pro další vzdělávání. V následující tabulce uvádíme porovnání průměrných hodnot a zjištěných rozdílů.

Tabulka 10: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které sociální pracovníci dalšímu vzdělávání věnují a kolik by mu chtěli věnovat

Forma dalšího vzdělávání	Průměrný počet hodin za rok, které pracovníci dalšímu vzdělávání věnují	Průměrný počet hodin za rok, které by dalšímu vzdělávání chtěli věnovat	Rozdíl (v hodinách)
Odborné stáže	3,1	11,2	+8,1
Specializační vzdělávání zajišťované VŠ a VOŠ navazující na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka	4,8	8,7	+3,9
Účast na školicích akcích	6,7	9	+2,3
Účast na konferencích	6,4	8,6	+2,2
Účast na kurzech s akreditovaným programem	24,8	23,6	-1,2

Jak je z tabulky patrné, účast na kurzech s akreditovaným programem by sociální pracovníci ponechali na hranici požadovaných 24 hodin a je patrné, že si ji chtějí i bedlivě střežit, aby nepřekračovala požadovaný rámec. Poptávka mezi jinými formami je především po odborných stážích. Doplňujeme, že nejčastěji jsou využívány u registrovaných sociálních služeb (56,8 %), jiné typy služeb je využívají spíše doplňkově. Mnohé organizace je nenabízí, a pokud ano, tak by jich sociální pracovníci rádi využívali více. Poptávku pozorujeme také po specializačním vzdělávání zajišťovaným VŠ a VOŠ navazujícím na získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka, po účasti na školicích akcích a konferencích.

Pokud se poohlédneme po tom, kdo rozhoduje o formě dalšího profesního vzdělávání, byl nejčastěji uváděn sám sociální pracovník. Tuto odpověď uvedlo necelých devět desetin sociálních pracovníků (86,1 %) a více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (91,9 %). Opět pozorujeme, že má sociální pracovník obrovský vliv na výběr formy vzdělávání. Nic na tom nemění fakt, že téměř tři čtvrtiny dotázaných zástupců zaměstnavatelů (72,8 %) uvedly, že o formě dalšího vzdělávání v jejich

organizaci rozhoduje jejich přímý nadřízený sociálního pracovníka, což potvrdily také téměř tři čtvrtiny sociálních pracovníků (70,8 %.) Podstatné je nepřehlédnout, jaká je vlastně role přímých nadřízených. Z kvalitativních rozhovorů se dozvídáme, že role vedoucích pracovníků osciluje mezi dvěma polohami. Buď je aktivnější a vedoucí pracovník vhodnou formu pracovníkovi nabízí a vybírá, nebo je pasivní a spíše formálně posvěcuje výběr pracovníka.

Tabulka 11: Osoby podílející se na výběru formy dalšího vzdělávání, TOP 3

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Samotný sociální pracovník (91,9 %)	Samotný sociální pracovník – já (86,1 %)
Přímý nadřízený sociálního pracovníka (70,8 %)	Přímý nadřízený sociálního pracovníka (72,8 %)
Vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (36 %)	Vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (26,1 %)

Data vypovídají o značném vlivu sociálních pracovníků na výběr formy a jak je z dalšího textu zřejmé, totéž platí i u výběru tématu konkrétního vzdělávání.

Tabulka 12: Osoby podílející se na výběru tématu dalšího vzdělávání, TOP 3

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Samotný sociální pracovník (93,2 %)	Samotný sociální pracovník – já (91,6 %)
Přímý nadřízený sociálního pracovníka (67,7 %)	Přímý nadřízený sociálního pracovníka (63,1 %)
Vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (32,9 %)	Vedoucí pracovník ve vyšší manažerské pozici (19,2 %)

V rámci kvalitativních rozhovorů se ukazovaly rozdíly mezi jednotlivými typy organizací. Zjistili jsme, že v rámci registrovaných služeb mají samotní sociální pracovníci značný prostor pro výběr formy i tématu vzdělávání. Podílí se na tom bezesporu způsob, kterým ke vzdělávání přistupují přímí nadřízení či vedoucí pracovníci ve vyšší manažerské pozici – u registrovaných služeb současně do výběru o něco více intervenují vedoucí pracovníci ve vyšší manažerské úrovni. Ti určují, do jaké míry budou pracovníci dostávat k výběru prostor.

Setkáváme se obecně se dvěma krajními pozicemi – první ponechává vše na daném sociálním pracovníkovi, poskytuje mu absolutní volnost při výběru; druhá má centralizovanou podobu, kdy je vzdělávání organizováno organizací a pracovníkům poskytuje jen malý prostor pro participaci na výběru a uplatnění svých individuálních preferencí. Např. podle výpovědí se sociální pracovníci z vězeňské služby na výběru podílejí částečně a sociální pracovníci z úřadů práce se na výběru konkrétní vzdělávací akce nepodílejí téměř vůbec. Sociálním pracovníkům z OSPOD jsou zpravidla po dohodě školení vybírána vedením tak, aby odpovídala jejich požadavkům i specifikům profese. Do výběru mohou zasahovat v okamžiku, kdy je určitý kurz zaujme, či v dané oblasti pociťují nedostatky.

Z jakých zdrojů čerpají osoby, které mají vliv na výběr vzdělávání? Nejčastěji bývají informace vyhledávány na webech vzdělávacích institucí a organizací nabízejících další profesní vzdělávaní, což uvedly přibližně tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (77,6 %) a více než dvě třetiny sociálních pracovníků (66,2 %). Druhým obdobně využívaným zdrojem jsou přímé nabídky vzdělávací organizace (letáky, e-maily apod.), které využívají téměř tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (73 %) a dvě třetiny sociálních pracovníků (64,1 %). Významnou roli hrají také doporučení od kolegů, zaměstnavatele, nadřízeného vedoucího pracovníka. Zaměstnavatelé i pracovníci nejméně využívají jako zdroj informací systém AKRIS.

Tabulka 13: Nejvíce využívané zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání, TOP 4

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Z webů vzdělávacích organizací (77,6 %)	Z webů vzdělávacích organizací (66,2 %)
Z došlé přímé nabídky vzdělávací organizace (letáky, e-maily apod.) (73 %)	Z došlé přímé nabídky vzdělávací organizace (letáky, e-maily apod.) (64,1 %)
Od kolegů na pracovišti (52,2 %)	Od zaměstnavatele, nadřízeného či vedoucího pracovníka (58,9 %)
Z nabídky konkrétního lektora (50 %)	Od kolegů na pracovišti (43,6 %)

Co považujeme při výběru dalšího vzdělávání za podstatné? Je poměrně naivní očekávat, že se ve výběru ideálně střetává nabídka a poptávka ke spokojenosti všech zúčastněných. Jak pozorujeme, nejsou pro to vytvořeny dobré podmínky.

Na jedné straně je patrné, že se poptávka utváří pod silným vlivem přání a preferencí samotných sociálních pracovníků (o limitech akcentace této perspektivy jsme již psali dříve), kterou provází různorodá míra regulace a zásahů ze strany přímých nadřízených, případně vedoucích pracovníků ve vyšších pracovních pozicích. Nebo je nabídka formulována v rámci hierarchických organizací směrem odshora, a naopak v různé míře omezuje zapojení individuálních preferencí sociálních pracovníků. Zdá se nám, že tyto centrálně organizované vzdělávání fungují zcela jiným způsobem a zasloužily by si separátní zkoumání. I naše zjištění o nich mají své limity, neboť vznikala výhradně kvalitativním způsobem a nejsou zobecnitelná.

Na druhé straně se nalézá nabídka vzdělávání, ke které se organizace či sociální pracovníci obrací. Jak se z dat jeví, je brána za fakt. I zde je zřejmé, že svět nabídky je zastoupen kusými informacemi uváděnými na webových stránkách vzdělavatelů či v přímých nabídkách vzdělavatelů (letáky, e-maily apod.). Jen sporadicky se objevily zmínky o vzdělávání na míru či o nějakých interakcích se vzdělavateli. Výzvou je nejen zjišťovat názory zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, ale také je potřeba porozumět způsobu, jakým se utváří nabídka v prostoru vzdělavatelů, kteří nemají přímý přístup k výsledkům analýz potřeb. Zatím se z dat jeví nabídka jako danost, ze které si zaměstnavatelé a pracovníci „pouze“ vybírají.

III.5 Výběr akreditovaného kurzu

O udělení akreditace vzdělávacím programům rozhoduje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Toto vzdělávání může probíhat na vyšších odborných a vysokých školách, ale nabízí jej také často soukromé subjekty, vzdělávací agentury či neziskové organizace. Kurzy s akreditovaným programem jsou jednou z forem dalšího profesního vzdělávání, které je pro sociální pracovníky dle zákona o sociálních službách povinné v rozsahu 24 hodin ročně. Proces akreditace vzdělávacích kurzů probíhá prostřednictvím systému AKRIS, který byl v roce 2017 vytvořen v rámci projektu „Podpora kvality v celoživotním a kvalifikačním vzdělávání zaměstnanců v sociálních

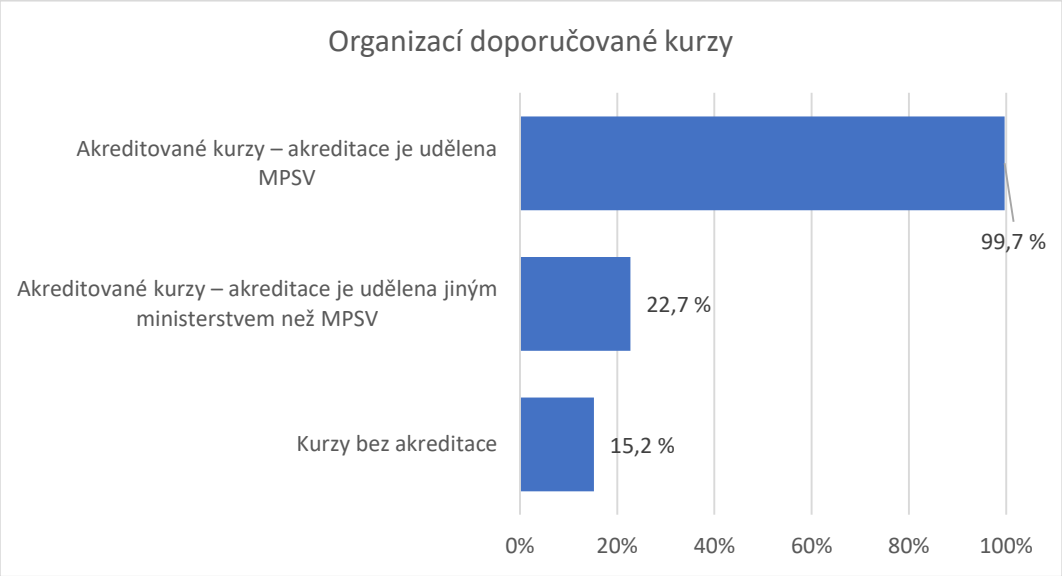
službách“. Tento systém je formou katalogu akreditovaných kurzů přístupný široké veřejnosti a díky němu jsou informace o akreditovaných kurzech MPSV dostupné na jedné webové stránce. Katalog umožňuje vyhledávat programy a kurzy dle různých kritérií – podle vzdělavatele, tematické oblasti, cílové skupiny, lektorů, termínu a místa konání kurzu apod.[9]

III.5.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.5.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Kurzy s akreditovaným programem jsou nedílnou součástí dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotazovali, **které kurzy jejich organizace nejčastěji sociálním pracovníkům doporučuje**. Respondenti mohli označit více odpovědí.

Graf 54: Organizací doporučované kurzy – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)

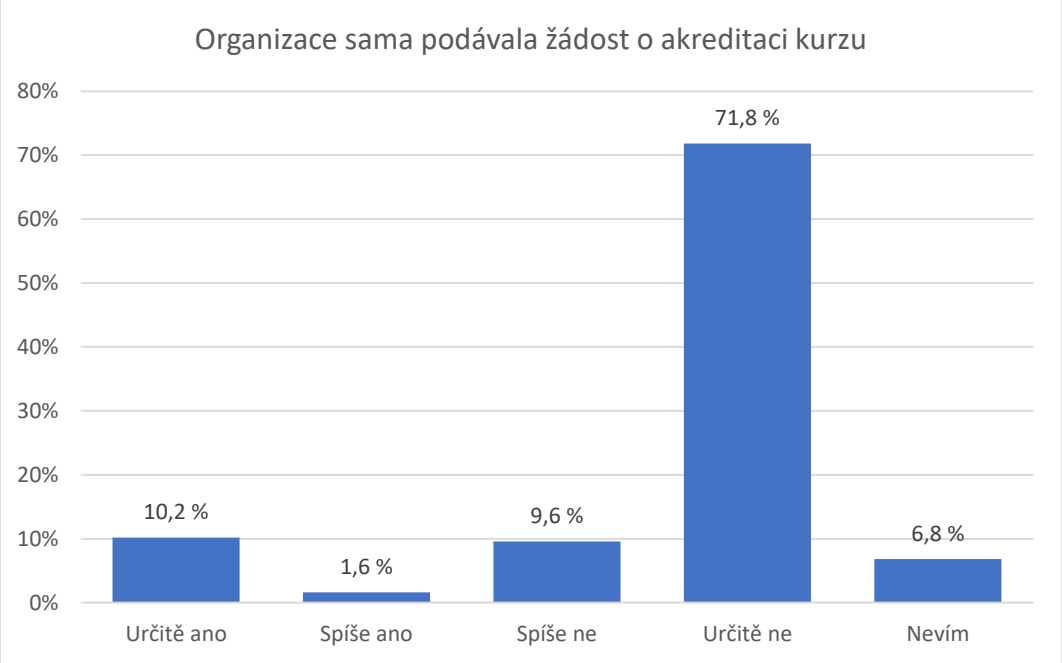


[9] Viz odkaz: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Pr%C5%AFvodce+pod%C3%A1v%C3%A1n%C3%ADm+%C5%BE%C3%A1dosti+o+akreditaci+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADho+programu+v+informa%C4%8Dn%C3%ADm+syst%C3%A9mu+platn%C3%BD+od+21.+9.+2020.pdf/b9d5e03d-187e-4746-9722-8b0254aff75c

Zástupci zaměstnavatelů téměř ve sto procentech (99,7 %) doporučují svým sociálním pracovníkům kurzy, kterým byla akreditace udělena MPSV. Necelá čtvrtina dotázaných (22,7 %) pak uvedla, že sociálním pracovníkům doporučují akreditované kurzy, kterým byla akreditace udělena jiným ministerstvem než MPSV. Více než desetina respondentů (15,2 %) uvedla, že sociálním pracovníkům doporučují kurzy bez akreditace. Z výsledků je zřejmé, že zájem zaměstnavatelů směřuje ponejvíce k akreditovaným kurzům MPSV. Neakreditované kurzy se neobávají ve srovnání s ostatními doporučovat registrované sociální služby.

Kurzům s akreditovaným programem jsme se věnovali dále. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotazovali, **zda někdy jejich organizace podávala žádost o akreditaci nějakého kurzu**.

Graf 55: Organizace sama podávala žádost o akreditaci kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



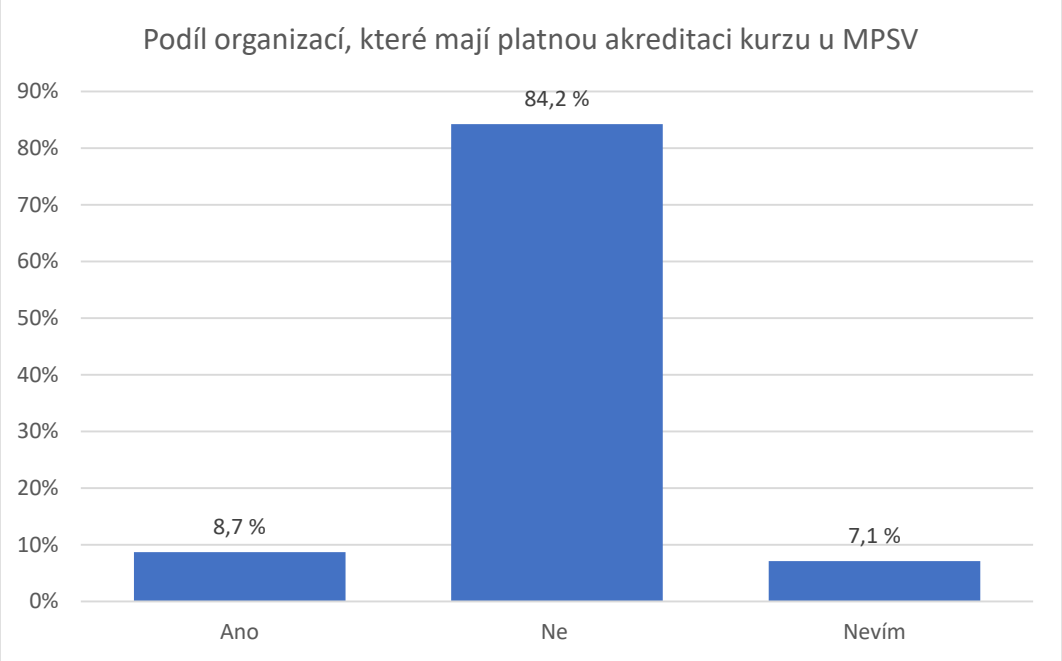
Přibližně desetina zástupců zaměstnavatelů (11,8 %) uvedla, že jejich organizace podávala žádost o akreditaci nějakého kurzu. Z toho 10,2 % dotázaných uvedlo, že žádost o akreditaci kurzu jejich organizace určitě podávala, dalších 1,6 % respondentů odpovědělo, že žádost o akreditaci nějakého kurzu byla spíše podána. Více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (81,4 %) uvedly, že jejich organizace nikdy žádost o akreditaci nějakého kurzu nepodávala. Z toho necelé tři čtvrtiny dotázaných (71,8 %) uvedly, že žádost o akreditaci kurzu jejich organizace určitě nepodávala, další téměř

desetina respondentů (9,6 %) odpověděla, že žádost o akreditaci nějakého kurzu spíše nepodávala. Odpověď nevím zvolilo 6,8 % zástupců zaměstnavatelů.

Organizace si podávají žádosti o akreditace především na MPSV. O něco častěji si žádosti podávají organizace působící v rámci kraje či více krajů a ambulantní služby.

V návaznosti na předchozí jsme se zástupců zaměstnavatelů dotazovali, zda jsou **aktuálně držitelem nějaké platné akreditace kurzu u Ministerstva práce a sociálních věcí.**

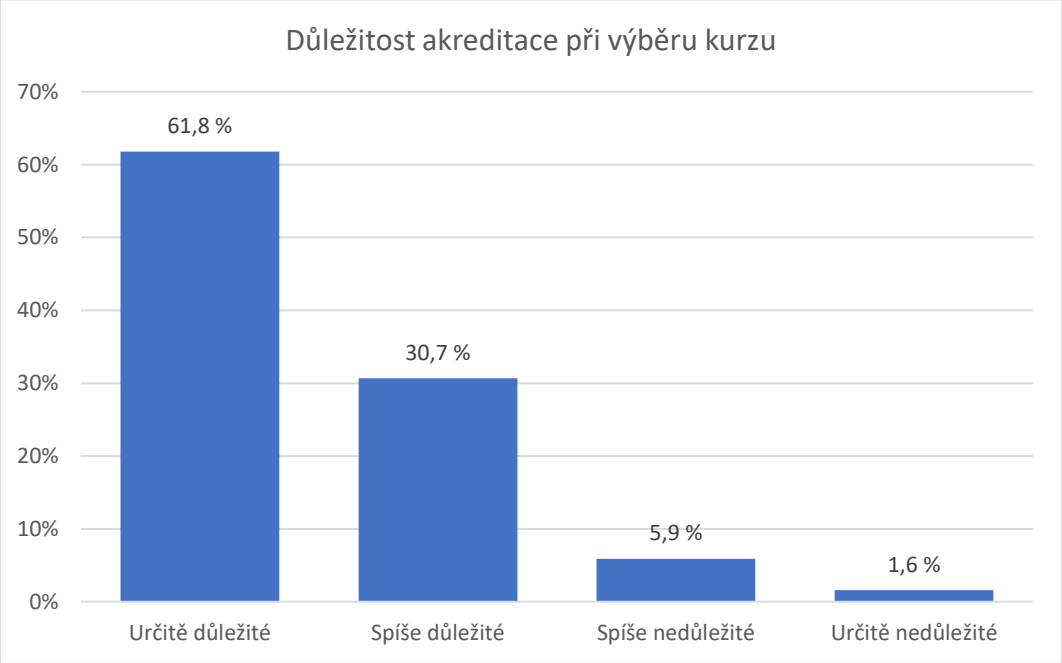
Graf 56: Organizace je držitelem platné akreditace kurzu u MPSV – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Nečastější odpovědí, kterou zvolily více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (84,2 %) bylo, že jejich organizace aktuálně není držitelem platné akreditace kurzu u MPSV. Méně než desetina dotázaných (8,7 %) uvedla, že jejich organizace je aktuálním držitelem nějaké platné akreditace kurzu u MPSV. Odpověď nevím zvolilo 7,1 % respondentů.

Důležitost akreditovaných kurzů jsme u zástupců zaměstnavatelů zjišťovali v následující otázce. Dotázali jsme se jich, **jak moc je pro jejich organizaci důležité, aby byl vybíraný konkrétní kurz akreditovaný**.

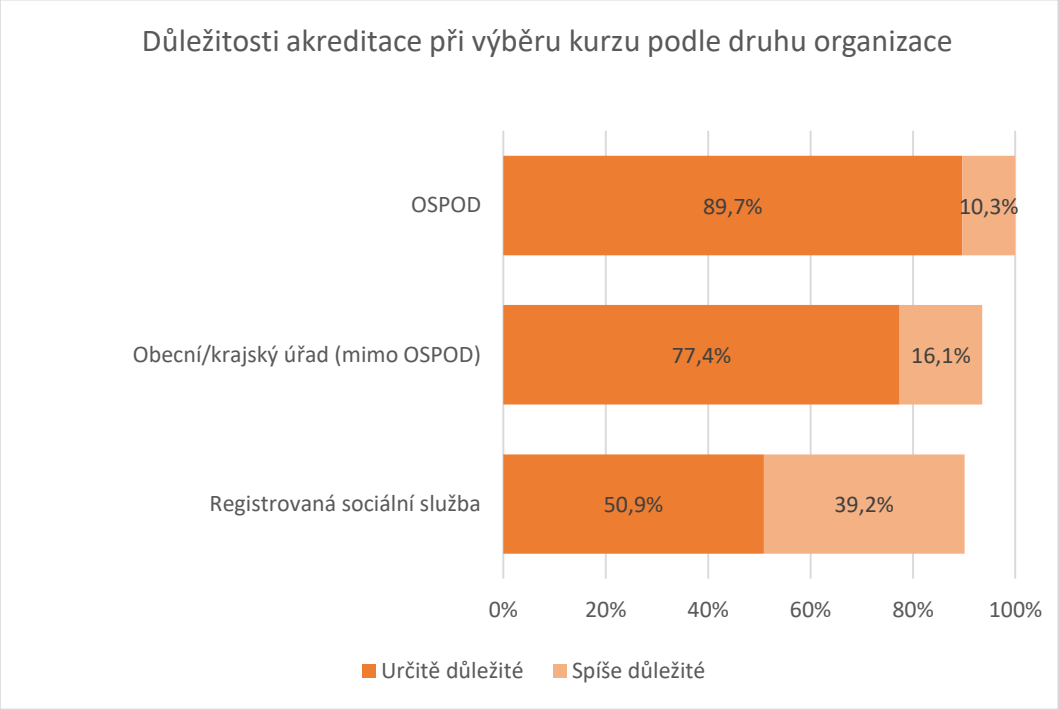
Graf 57: Důležitost akreditace při výběru kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Celkem více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (92,5 %) uvedlo, že pro jejich organizaci je důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný. Z toho přibližně tři pětiny dotázaných (61,8 %) uvedly, že pro jejich organizaci je velmi důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný, pro necelou třetinu respondentů (30,7 %) je to spíše důležité. Celkem méně než desetina zástupců zaměstnavatelů (7,5 %) uvedla, že pro jejich organizaci není důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný. Z toho 1,6 % dotázaných uvedlo, že pro jejich organizaci určitě není důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný, dalších 5,9 % dotázaných uvedlo, že to spíše není důležité. I zde je viditelný důraz kladený na výběr kurzu s akreditovaným programem.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi tím, jak moc je dle zástupců zaměstnavatelů **důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný a druhem organizace, ve které zástupci zaměstnavatelů pracují**.

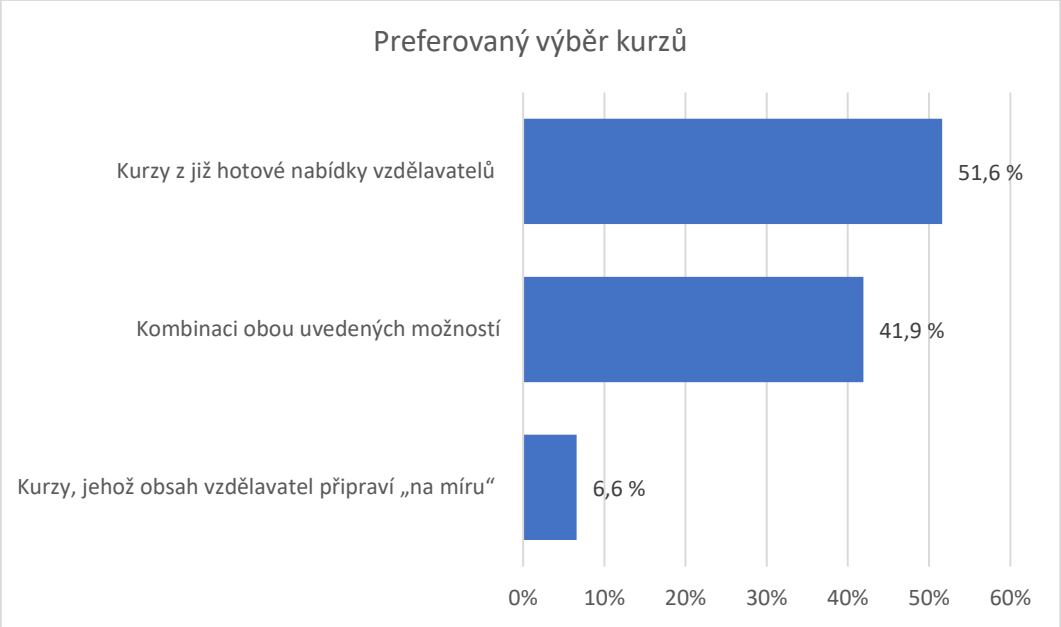
Graf 58: Důležitost akreditace při výběru kurzu podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů



Aby byl vybíraný kurz akreditovaný, je důležitější pro zástupce zaměstnavatelů z OSPOD a obecních/krajských úřadů než pro zástupce zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb. Všichni respondenti z OSPOD (100 %) uvedli, že je pro ně důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný. Zástupci zaměstnavatelů z řad obecních/krajských úřadů považují za důležité, aby byl vybíraný kurz akreditovaný v 93,5 % případů. U zástupců zaměstnavatelů z registrovaných sociálních služeb je důležitý výběr akreditovaného kurzu v 90,1 % případů, ale i tak je to stále vysoký údaj.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se rovněž dotázali, **jaké převážně volí kurzy**, když zaměstnancům vzdělávání vybírají.

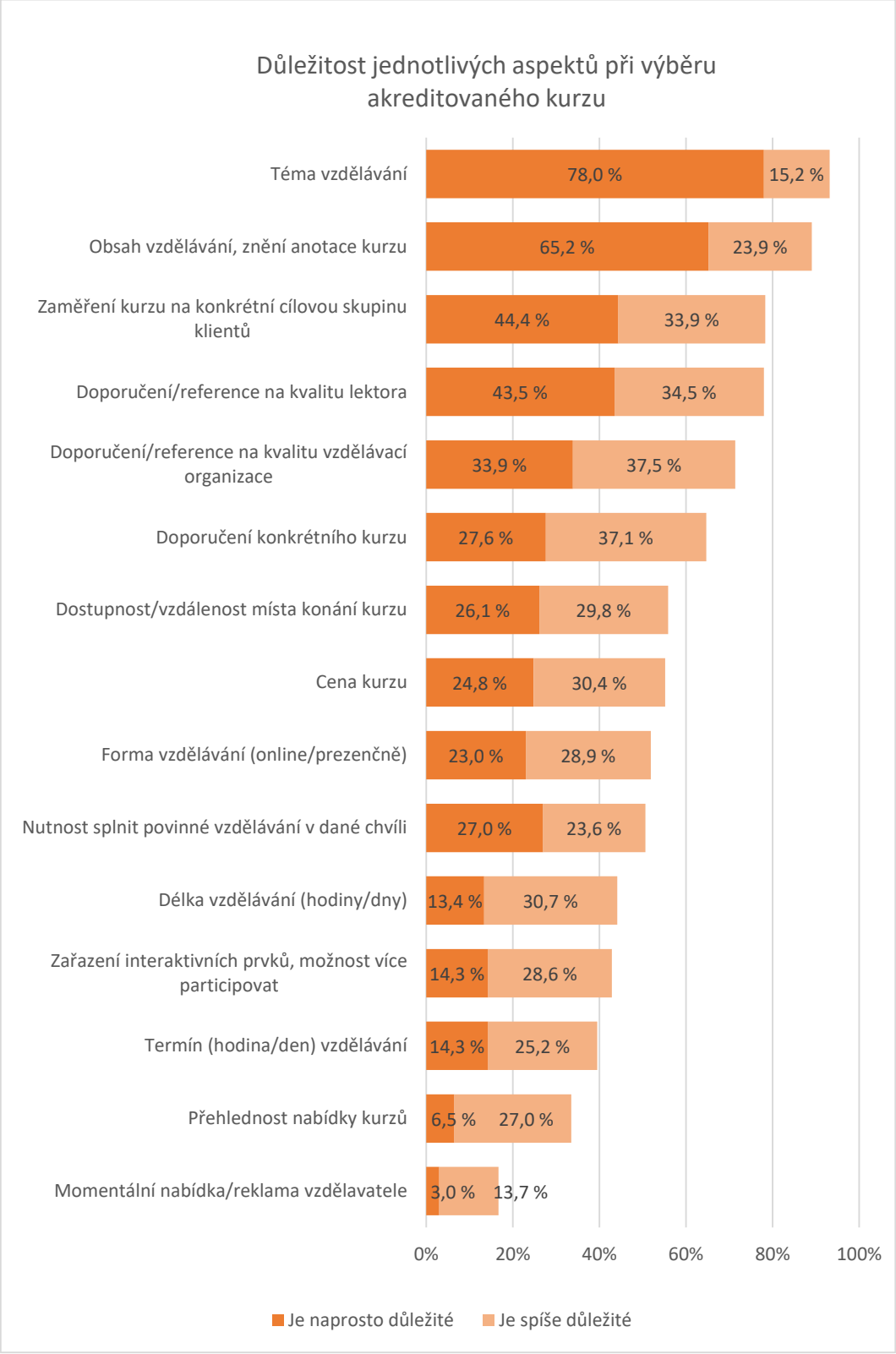
Graf 59: Preferovaný výběr kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Nejčastější odpovědí zástupců zaměstnavatelů bylo, že zaměstnancům vybírají kurzy z již hotové nabídky vzdělavatelů (51,6 %). Druhou nejčastější odpovědí bylo, že dotázaní volí kombinaci výběru kurzů z již hotové nabídky vzdělavatelů a kurzů, jehož obsah vzdělavatel připraví „na míru“ (41,9 %). Nejméně častou odpovědí bylo, že respondenti volí kurzy, jejichž obsah vzdělavatel připraví „na míru“ (6,6 %).

Zástupce zaměstnavatelů jsme požádali, aby na stupnici od jedné do pěti ohodnotili, **co při výběru akreditovaného kurzu považují za více či méně důležité**. Pro větší přehlednost jsou v následujícím grafu uvedeny pouze hodnoty odpovědí „je naprosto důležité“ a „je spíše důležité“, abychom zvýraznili, čím se zaměstnavatelé především řídí.

Graf 60: Důležitost jednotlivých aspektů při výběru akreditovaného kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)

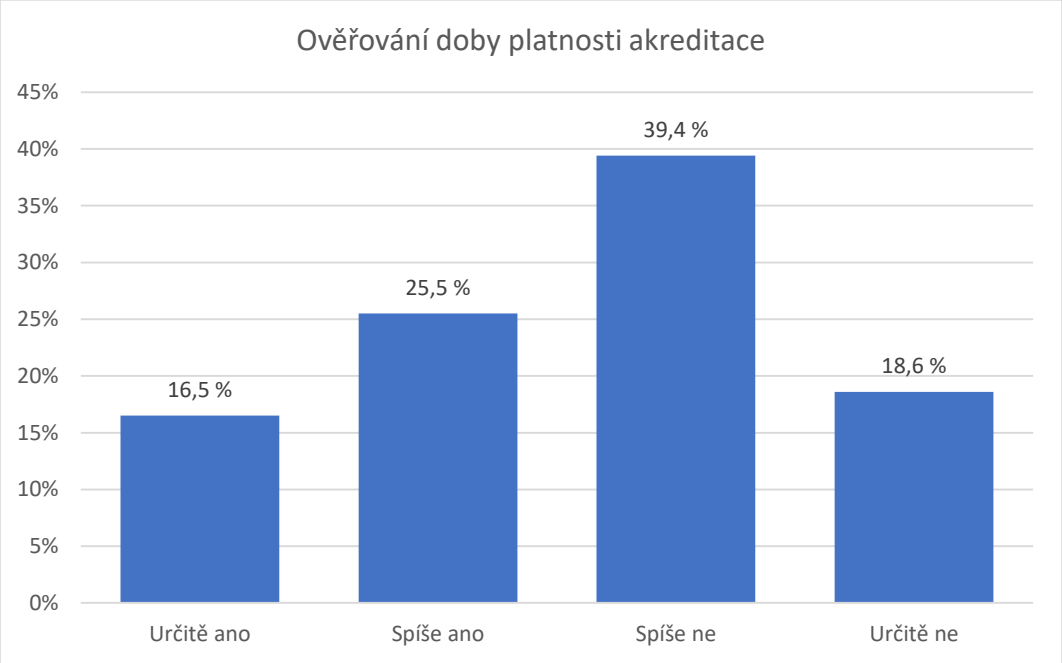


Zástupci zaměstnavatelů nejčastěji považují za důležité téma vzdělávání (93,2 %) a obsah vzdělávání, znění anotace kurzu (89,1 %). Více než tři čtvrtiny dotázaných dále

považují za důležité, aby byl kurz zaměřený na konkrétní cílovou skupinu klientů (78,3 %) a obdrželi doporučení/reference na kvalitu lektora (78 %). Více než polovina zástupců zaměstnavatelů považuje při výběru akreditovaného kurzu za důležité doporučení/reference na kvalitu vzdělávací organizace (71,4 %), doporučení konkrétního kurzu (64,7 %), dostupnost/vzdálenost místa konání kurzu (55,9 %), cenu kurzu (55,2 %), formu vzdělávání – online/prezenčně (51,9 %) a nutnost splnit povinné vzdělávání v danou chvíli (50,6 %). Více než třetina zástupců zaměstnavatelů považuje při výběru akreditovaného kurzu za důležitou délku vzdělávání (44,1 %), zařazení interaktivních prvků, možnost více participovat (42,5 %), termín vzdělávání (39,5 %) a přehlednost nabídky kurzů (33,5 %). Méně než třetina dotázaných považuje při výběru akreditovaného kurzu za důležitou momentální nabídku/reklamu vzdělavatele (16,7 %).

Době platnosti akreditace kurzů jsme se věnovali v následující otázce. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotázali, **zda si při výběru akreditovaných kurzů ověřují dobu platnosti jejich akreditace**.

Graf 61: Ověřování doby platnosti akreditace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Více než dvě pětiny zástupců zaměstnavatelů (42 %) uvedly, že při výběru akreditovaného kurzu ověřují jeho dobu platnosti. Z toho 16,5 % dotázaných uvedlo, že dobu platnosti akreditovaného kurzu si určitě ověřují, přibližně čtvrtina respondentů

(25,5 %) uvedla, že si ji spíše ověřuje. Více než polovina zástupců zaměstnavatelů (58 %) uvedla, že při výběru akreditovaného kurzu neověřují jeho dobu platnosti. Z toho 18,6 % dotázaných uvedlo, že dobu platnosti akreditovaného kurzu si určitě neuvěřují, přibližně dvě pětiny respondentů (39,4 %) uvedly, že si ji spíše neověřují. Neověřování doby platnosti je rozděleno rovnoměrně mezi všechny druhy organizací.

III.5.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

V předchozí kapitole jsme se zmínili o významu akreditace při volbě vzdělávací akce. I v rozhovorech je patrný kladený důraz na to, aby byl **vybrán především kurz s akreditovaným vzdělávacím programem**. Napříč úřady i registrovanými sociálními službami si **sociální pracovníci vyhledávají konkrétní akreditované kurzy často sami.** Sociální pracovník si tedy vybere kurz, který by chtěl absolvovat, a poté příslušný vedoucí pracovník schvaluje, zda je kurz vhodný či nikoli. Jak již bylo zmíněno výše podle zástupců zaměstnavatelů je při volbě vzdělávacího kurzu sociálním pracovníkům ponechán velký prostor, protože *„někomu více sedí přednášková forma, někomu zážitková, kde si vyzkouší různé techniky. Introvertům zase sedí online forma.“* Pouze jedna zástupkyně zaměstnavatelů za úřady zmínila, že sociálním pracovníkům nabídku kurzů předem třídí. *„Nabídky kurzů mi chodí na e-mail a já z nich poté filtruji, jaké akreditované kurzy, workshopy nebo konference rozešlu zaměstnancům.“*

Pouze zástupci zaměstnavatelů úřadů práce a vězeňské služby uvedli, že jsou kurzy předem vybírány metodiky a metodičkami na základě zjištěných potřeb, a poté jsou sociálním pracovníkům nabízeny již konkrétní vybrané kurzy.

Sociální pracovníci se dozvídají o nových kurzech například **prostřednictvím e-mailu**. Vzdělávací agentury si buďto sami dohledávají e-mailové adresy sociálních pracovníků a rozesílají jim nabídky na vzdělávací kurzy, nebo si e-mailové adresy poznamenají na probíhajícím kurzu a poté jim nabídky pravidelně zasílají. *„Nabídky chodí každému do e-mailu, na kurzech se totiž často v dotaznících ptají, zda chceme od nich dostávat nabídky.“*

V případě, že mají sociální pracovníci zájem o konkrétní téma akreditovaného kurzu, vyhledávají si kurzy na stránkách vzdělávacích organizací sami. Zástupci zaměstnavatelů dále uváděli, že se stává, že si sociální pracovníci vzájemně

doporučují konkrétní kurzy mezi sebou. Sdílení dojmů z absolvovaného kurzu probíhá buď mezi jednotlivými zaměstnanci, nebo také na společných poradách. Zástupci zaměstnavatelů také uváděli, že preferují kurzy od již odzkoušené vzdělávací organizace či lektora, se kterými mají dobrou zkušenost. Z rozhovorů bylo patrné, že to, zda si sociální pracovník vybere konkrétní akreditovaný kurz, se odvíjí nejen od jeho předchozích zkušeností, ale také od zkušeností jeho kolegů a nadřízených. Kvalita kurzů je ověřována na základě získaných referencí ostatních sociálních pracovníků. *„Pokud je ten kurz fakt dobrý a toho člověka nadchne, tak jej spontánně pozitivně hodnotí a tím pádem to motivuje i ty kolegy, kteří nad tím začnou uvažovat a na ten kurz pak jdou taky.“*

Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb uváděli, že dostávají nabídky akreditovaných kurzů buďto od **Asociace poskytovatelů sociálních služeb** nebo také od **Ministerstva práce a sociálních věcí.**

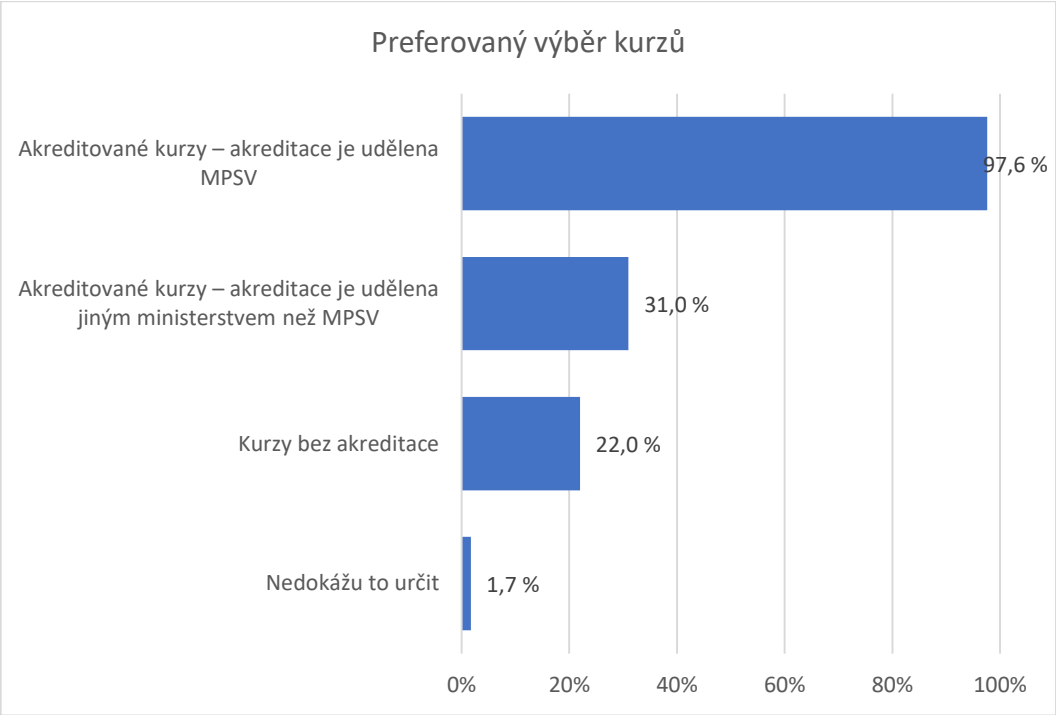
V rozhovorech se zástupci zaměstnavatelů jsme se zaměřili také na to, zda se výběr kurzů změnil v souvislosti s pandemií **Covid-19**. Z rozhovorů vyplynulo, že během pandemie byla nabídka kurzů stále dost široká, nicméně bylo nutné kurzy přenést do online formy, což mnohým sociálním pracovníkům nevyhovovalo. Online forma vzdělávání na jednu stranu přináší výhody ve smyslu **ušetření financí za dopravu** a otevírá sociálním pracovníkům cestu ke kurzům, na které by se za normálních podmínek například z důvodu velké vzdálenosti neměli možnost navštěvovat. *„Z kolegů si nikdo nestěžoval. V online prostředí se to dá pojmout dobře i špatně. Kolegové si chválí, že jim odpadá cesta.“* Nicméně zejména nácvikové kurzy, u kterých je potřeba vyzkoušet si nějakou techniku, být v osobním kontaktu s ostatními lidmi, nelze jednoduše **do online podoby přenést.** Výsledkem tedy bylo, že někteří zástupci zaměstnavatelů přesunuli absolvování části kurzů na později tak, aby bylo možné je absolvovat v prezenční formě, a nikoliv online formou. *„Letos jsem akorát posunula výběr kurzů na později než normálně. Holky online kurzy nechtějí, mělo jich pár kolegyň, ale nadšené z nich nebyly. Energie skupiny je lepší osobně než přes počítače. Jediné plus je, pokud někomu chybí dovednosti tak to může přes počítač dohonit.“*

III.5.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.5.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Kurzy s akreditovaným programem činí minimálně osm hodin z celkového objemu vzdělávání a jsou nedílnou součástí profesního vzdělávání sociálních pracovníků. Proto jsme se sociálních pracovníků dotázali, **jaké kurzy si v rámci svého vzdělávání vybírají**. Dotázaní mohli uvést více odpovědí.

Graf 62: Preferovaný výběr kurzů – sociální pracovníci; (N = 287)



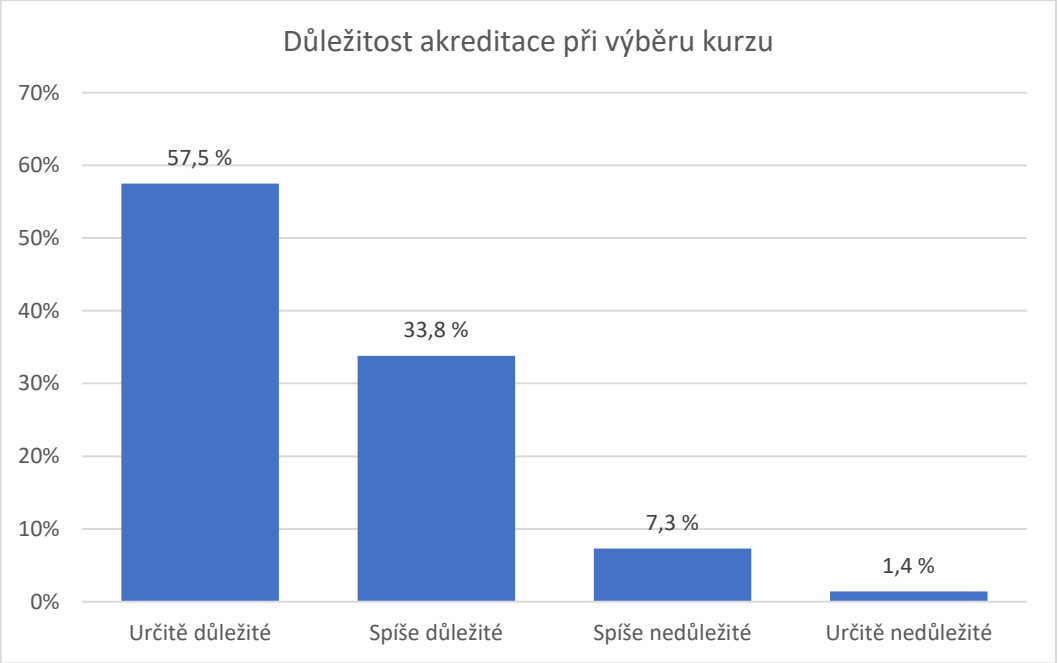
Sociální pracovníci v naprosté většině případů uváděli, že si vybírají akreditované kurzy, kterým je akreditace udělena MPSV (97,6 %). Druhou nejčastější odpovědí sociálních pracovníků bylo, že si vybírají kurzy, kterým je akreditace udělena jiným ministerstvem než MPSV (31 %). Přibližně pětina dotázaných (22 %) uvedla, že si vybírá kurzy bez akreditace. Odpověď „nedokážu to určit“ uvedlo 1,7 % dotázaných.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi tím, v jaké **organizaci sociální pracovníci pracují a výběrem akreditovaného kurzu, který je akreditován jiným ministerstvem než MPSV**. Pokud si sociální pracovníci vybírají vzdělávací kurzy, které mají akreditaci od jiného ministerstva než MPSV, jedná se převážně o sociální pracovníky OSPOD a obecních či krajských

úřadů. Více než polovina sociálních pracovníků OSPOD (54 %) uvedla, že si vybírá kurzy, které mají akreditaci od jiného ministerstva než MPSV. Tyto kurzy volí přibližně dvě pětiny sociálních pracovníků obecních/krajských úřadů (43,9 %). Oproti tomu sociální pracovníci z registrovaných sociálních služeb volí vzdělávací kurzy, které mají akreditaci od jiného ministerstva než MPSV jen v přibližně pětině případů (20,9 %). Také platí, že častěji si tyto kurzy vybírají pracovníci, kteří vystudovali sociální práci.

Stejně jako u zaměstnavatelů, tak i u sociálních pracovníků jsme zjišťovali, **jak moc je pro ně při výběru konkrétního kurzu důležité, aby byl akreditovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí.**

Graf 63: Důležitost akreditace při výběru kurzu – sociální pracovníci; (N = 287)

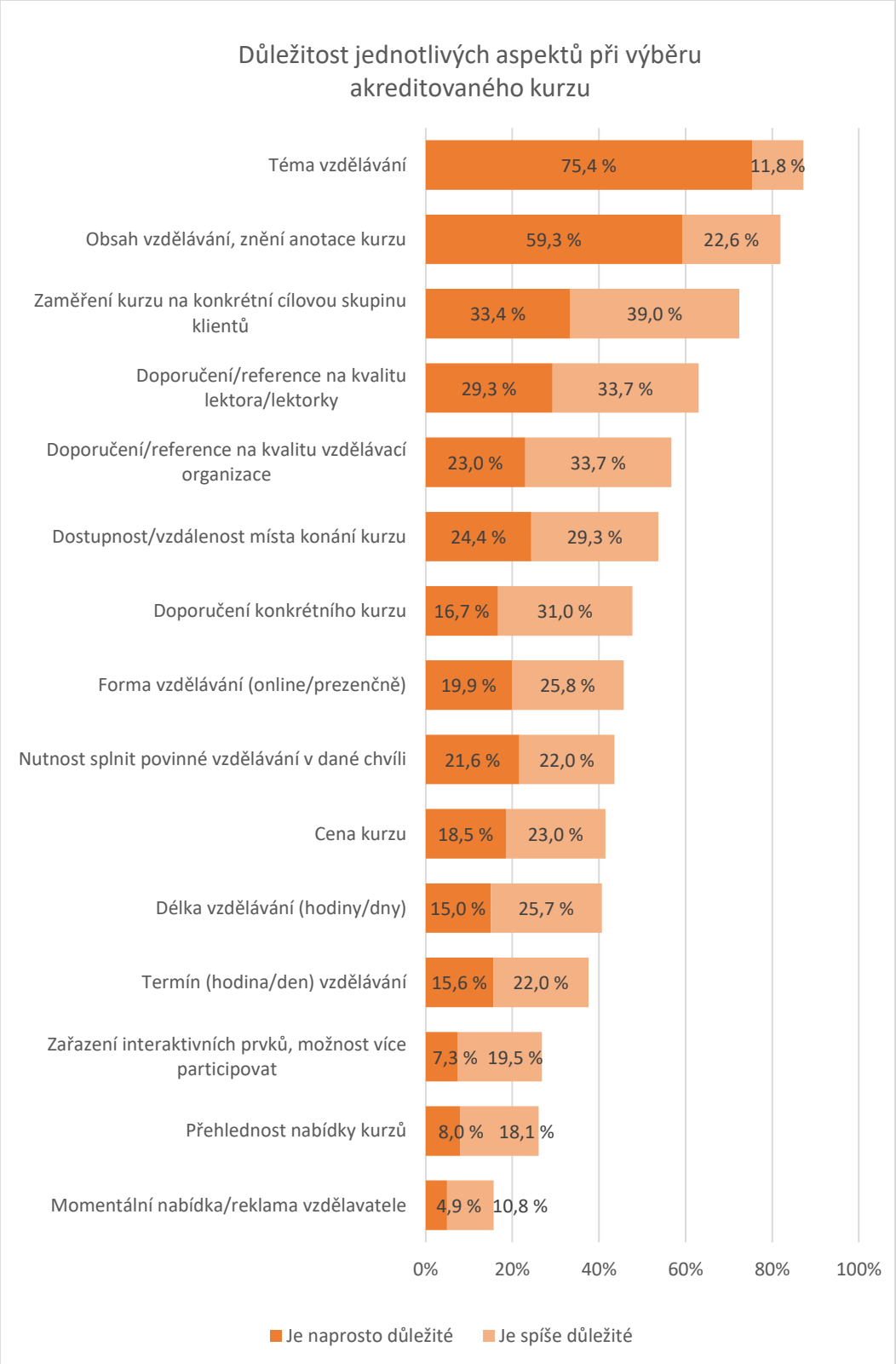


Celkem více než devět desetin sociálních pracovníků (91,3 %) uvedlo, že při výběru konkrétního kurzu je pro ně důležité, aby byl akreditovaný MPSV. Z toho více než polovina dotázaných (57,5 %) uvedla, že je to pro ně rozhodně důležité a pro přibližně třetinu respondentů (33,8 %) je akreditace kurzu ze strany MPSV spíše důležitá. Necelá desetina sociálních pracovníků (8,7 %) odpověděla, že při výběru konkrétního kurzu pro ně není důležité, zda je akreditován MPSV. Z toho 1,4 % dotázaných uvedlo, že je to pro ně určitě nedůležité. Za spíše nedůležité to považuje 7,3 % respondentů.

Sociální pracovníky jsme požádali, aby na stupnici od jedné do pěti ohodnotili, **co při výběru akreditovaného kurzu považují za více či méně důležité**. Pro větší

přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze hodnoty odpovědí „je naprosto důležité“ a „je spíše důležité“, abychom zvýraznili deklarovanou důležitost pro pracovníky.

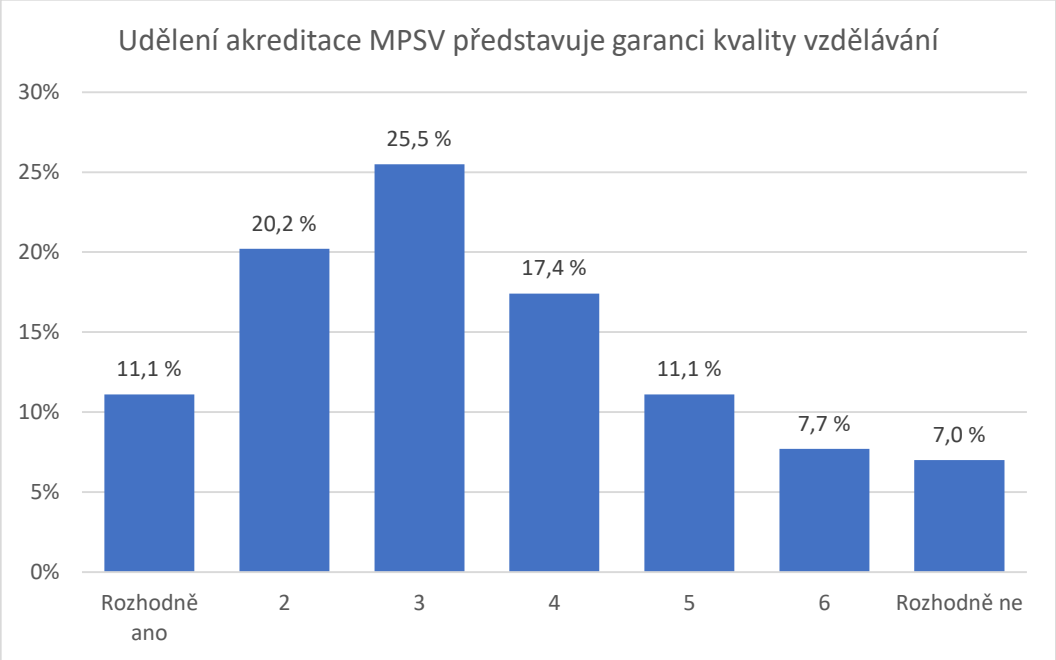
Graf 64: Důležitost jednotlivých aspektů při výběru akreditovaného kurzu – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků považují při výběru akreditovaného kurzu za důležité téma vzdělávání (87,2 %) a obsah vzdělávání/znění anotace kurzu (81,9 %). Více než polovina dotázaných považuje při výběru akreditovaného kurzu na důležité zaměření kurzu na konkrétní cílovou skupinu klientů (72,4 %), doporučení/reference na kvalitu lektora (63 %), doporučení/reference na kvalitu vzdělávací organizace (56,7 %) a dostupnost/vzdálenost místa konání kurzu (53,7 %). Více než čtvrtina sociálních pracovníků považuje při výběru akreditačního kurzu za důležité doporučení konkrétního kurzu (47,7 %), formu vzdělávání (45,7 %), nutnost splnit povinné vzdělávání v dané chvíli (43,6 %), cenu kurzu (41,5 %), délku vzdělávání (40,7 %), termín vzdělávání (37,6 %) a zařazení interaktivních prvků/možnost více participovat (26,8 %). Méně než čtvrtina respondentů považuje při výběru akreditovaného kurzu za důležitou přehlednost nabídky kurzů (18,8 %) a momentální nabídku/reklamu vzdělavatele (15,7 %).

Sociálních pracovníků jsme se dále dotazovali, **jak moc souhlasí s tvrzením, že udělení akreditace MPSV danému kurzu představuje garanci kvality vzdělávání**.

Graf 65: Udělení akreditace MPSV představuje garanci kvality vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)



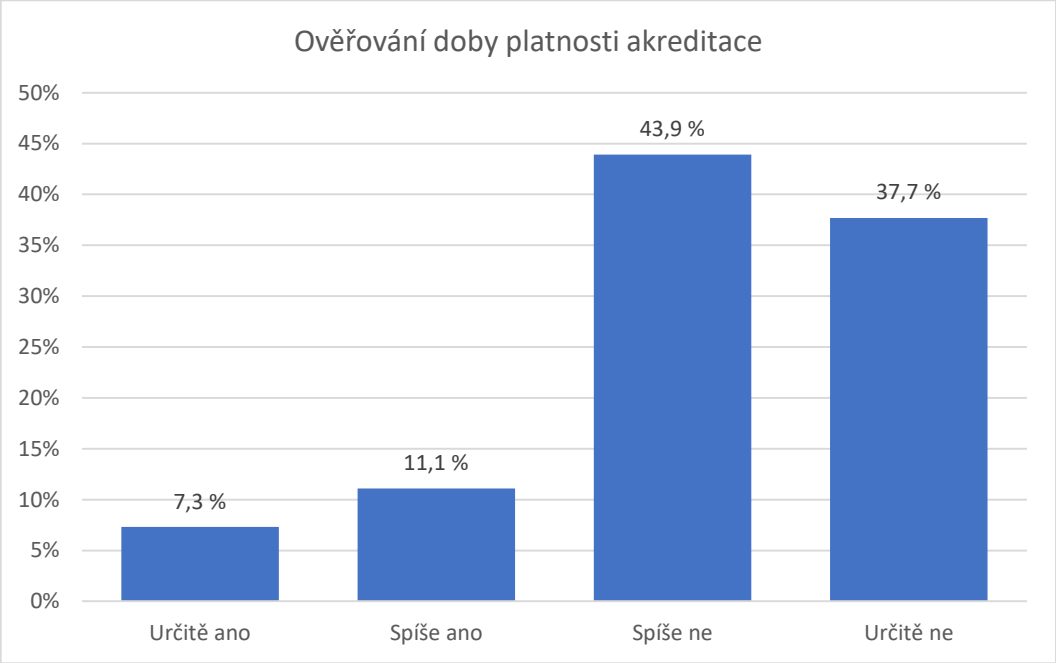
S tvrzením, že udělení akreditace MPSV danému kurzu představuje garanci kvality vzdělávání, rozhodně souhlasí přibližně desetina sociálních pracovníků (11,1 %), spíše s ním souhlasí necelá polovina dotázaných (45,7 %). Neutrální odpověď zvolilo

17,4 % respondentů. S tvrzením, že udělení akreditace MPSV danému kurzu představuje garanci kvality vzdělávání, rozhodně nesouhlasí 7 % sociálních pracovníků, spíše s ním nesouhlasí necelá pětina dotázaných (18,8 %).

Kolik hodin v rámci profesního vzdělávání sociální pracovníci přibližně strávili na kurzech s akreditovaným programem v roce 2019? Záměrně jsme se nezaměřili na loňský rok (rok 2020), kdy bylo vzdělávání ovlivněno omezeními v důsledku epidemie COVID-19. Sociální pracovníci uvedli, že v roce 2019 v rámci dalšího profesního vzdělávání průměrně strávili na kurzech s akreditovaným programem 29 hodin. Medián, tedy prostřední hodnota datového souboru, činí 24 hodin (tedy 3 dny) – polovina pracovníků strávila na vzdělávání méně než 24 hodin a polovina více než 24 hodin.

Pokud si sociální pracovníci **vybírají z nabídky nějaký akreditovaný kurz, ověřují si dobu, po kterou je jeho akreditace platná?**

Graf 66: Ověřování doby platnosti akreditace – sociální pracovníci; (N = 287)

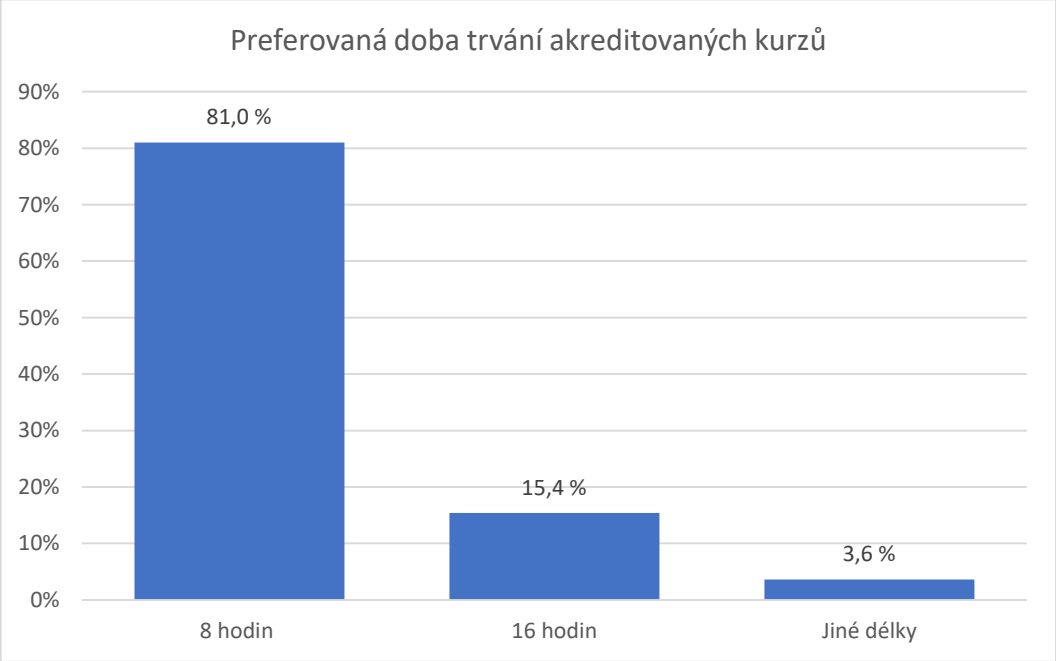


Ve většině případů (81,6 %) si sociální pracovníci neověřují dobu, po kterou je akreditace jimi zvoleného kurzu platná. Více než třetina dotázaných (37,7 %) si dobu platnosti akreditace kurzu určitě neověřuje, necelá polovina respondentů (43,9 %) si ji spíše neověřuje. Platnost akreditace u vybraného kurzu si ověřuje méně než pětina sociálních pracovníků (18,4 %). Z toho 7,3 % dotázaných si platnost akreditace

vzdělávacího kurzu určitě ověřuje, přibližně desetina respondentů (11,1 %) si ji spíše ověřuje.

U sociálních pracovníků jsme dále zjišťovali **preference ohledně délky trvání vybraného akreditovaného kurzu**.

Graf 67: Preferovaná doba trvání akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 280)



Sociální pracovníci ve více než čtyřech pětinách (81 %) preferují akreditované kurzy v délce trvání 8 hodin (tzv. jednodenní). Kurzy s délkou trvání 16 hodin upřednostňuje více než desetina respondentů (15,4 %). Jinou délku trvání akreditovaného kurzu by volilo 3,6 % dotázaných.

III.5.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Sociální pracovníci z registrovaných služeb ve společných diskuzích uváděli, že kurzy s akreditovaným programem si zpravidla vybírají sami. Svůj výběr následně konzultují s vedoucím, který dle vlastního uvážení schválí, zda je kurz pro pracovníka vhodný či nikoliv. V případě, že vedoucí identifikuje u sociálního pracovníka nějaké nedostatky, navrhne mu vhodný akreditovaný kurz. Oproti tomu sociální pracovníci z úřadů se mohou na volbě kurzu podílet pouze minimálně. Získávají od zaměstnavatele předpřipravenou nabídku kurzů, ze kterých si musí obvykle vybrat. Sociální pracovníci

z věznic se podílejí na výběru akreditovaných kurzů částečně. Navrhují témata, ve kterých se chtějí dovzdělat, a následně metodička vybírá kurzy, které na dané téma mohou absolvovat. Stejně jako sociální pracovníci z věznic i sociální pracovníci z OSPOD se na výběru kurzů mohou částečně podílet. Vzdělávání jim vybírá vedení či personalistka. Nicméně do výběru akreditovaných kurzů mohou také zasahovat, pokud cítí vlastní nedostatky v daném tématu a potřebují se dovzdělat, nebo je zkrátka téma akreditovaného kurzu zaujme. Tyto vzdělávací aktivity musejí pracovníci následně konzultovat se svým vedoucím, který dle svého uvážení danou vzdělávací aktivitu schválí. V případě úřadů práce vybírá akreditované kurzy zaměstnavatel. Z rozhovorů je patrné, že se sociální pracovníci domnívají, že zaměstnavatelé vybírají akreditované kurzy s ohledem na jejich cenu a vzdálenost od místa výkonu práce. *„U nás na úřadu je vzdělávání organizované tak, aby splnilo několik požadavků najednou. Je týmové, takže jsme tam všichni, co nejblíže, co nejkratší a co nejlevnější.“*

Dle sociálních pracovníků z úřadu práce hrají velmi **významnou roli při výběru kurzu dalšího vzdělávání finance**, s čím souhlasí i pracovníci z registrovaných služeb a úřadů. Z toho důvodu se účastní např. kulatých stolů, protože jsou zdarma. Nicméně dodávají, že jsou pro jejich praxi velmi přínosné, protože se tam setkávají s odborníky a mohou diskutovat různá témata.

Informace o akreditovaných kurzech si sociální pracovníci z registrovaných služeb vyhledávají obvykle sami **na internetu**, případně dostávají informace **od vedení**. Sociální pracovníci si také vzájemně doporučují kurzy. **Sdílení zkušeností a dojmů** z absolvovaného kurzu probíhá mezi pracovníky individuálně, ale také v rámci společných porad. Z diskuse je zjevné, že nejen osobní zkušenost, ale také zkušenost kolegů hraje velmi důležitou roli při výběru akreditovaných kurzů. *„My si to mezi sebou řekneme, máme oblíbené lektory, jejichž kurzy pak vyhledáváme.“*

V případě věznic získávají sociální pracovníci informace o akreditovaných kurzech od metodičky, která zná jejich poptávku a vyhledává jim a vybírá akreditované kurzy na míru. Sociálním pracovníkům chodí také nabídky do e-mailu. Po skončení daného akreditovaného kurzu mají účastníci ve většině případů možnost v rámci závěrečné evaluace, napsat svůj e-mail na mailing list a nechat si na něj posílat nabídky na další vzdělávací akce, vzdělávací organizace či lektora. *„Po skončení kurzu je možné uvést e-mail s tím, že chceme, aby nám přicházely další nabídky.“*

V souvislosti s akreditovanými kurzy jsme se také blíže zaměřili na samotnou akreditaci. Zajímalo nás, zda sociální pracovníci či jejich vedení při výběru kurzu kontrolují **platnost akreditace**. Sociální pracovníci se shodli, že platnost akreditace příliš neověřují a věří informacím vypsaným u konkrétního kurzu. Platnost akreditace ověřují pouze v případě, že vzdělavatel v nabídce neuvádí, zda je daný kurz akreditovaný či nikoliv.

V souvislosti s **pandemií Covid-19** jsme zjišťovali, zda a případně jakým způsobem se změnil výběr a nabídka akreditovaných kurzů. Vzhledem k tomu, že kurzy začaly probíhat online formou, přestala hrát roli vzdálenost vzdělávací akce. Sociálním pracovníkům to **umožnilo ušetřit čas**, který by museli dojíždět. Na jednu stranu jim tedy online kurzy umožnily překonat problémy s místní dostupností, na druhou stranu to dle nich **prohloubilo vzdálenost mezi nimi a klienty**. *„Sociální práce je kontaktní, komunikativní, interaktivní a praktická a nelze se na ni naladit online a pracovat s krizovými případy online.“* Někteří sociální pracovníci připustili, že i přestože se jim rozšířily možnosti a mohli si vybrat i vzdálenější kurzy, některé kurzy odložili, protože si nedokázali představit, že proběhnou v online formě. *„Chtěla jsem absolvovat kurz krizové intervence, ale nedokázala jsem si představit, že to bude online, tak jsem ho odložila.“* Dle sociálních pracovníků online prostředí také **utlumilo aktivitu a ochotu účastníků diskutovat**. Dále také uváděli, že online prostředí je velmi **neosobní** a často **také selhává technika**. *„Někdy se ani nevidíme nebo neslyšíme a technika obzvláště ze začátku selhávala.“*

Sociální pracovníci se také shodli, že v případě prezenčního vzdělávání měli vždy vyhrazen čas na samotné vzdělávání, nicméně když mají online školení v kanceláři, jsou **vyrušováni** a nemohou se plně na výuku koncentrovat. *„Na online školení si člověk nevypíná telefon, protože je normálně v kanceláři a je tam spousta rušivých elementů, které by normálně na prezenčním školení nebyly.““* Zazněl však i názor, že sociální pracovnici online školení vyhovuje, protože si může při školení dělat také svou práci. „*Vyhovuje mi, že můžu poslouchat kurz a zároveň si dělat svou práci*.“

Sociální pracovníci se shodli, že online kurzy jsou **vhodné pouze pro určitý formát vzdělávací** akce, např. frontální přednášky a jiné formy neinteraktivních kurzů. V rámci diskuse také zaznělo, že by mohly v nabídce nadále zůstat online kurzy, které se konají ve vzdálenějších městech. Nicméně pokud by si sociální pracovníci měli v budoucnu vybrat, zda by zachovali online kurzy nebo by vrátili kurzy opět do prezenční formy,

spíše by se **přikláněli k návratu kurzů do původní formy**. Jeden ze sociálních pracovníků při této příležitosti dodal, že má strach, aby se online kurzy nestaly pravidlem. *„Mám strach, že se online kurzy stanou pravidlem, a ne pouze krátkodobou záležitostí.“*

III.5.3 Shrnutí

Akreditace MPSV udělená kurzům je považována za velmi důležitou, podle zástupců zaměstnavatelů (92,5 %), i samotných sociálních pracovníků (91,3 %). Někteří pokládají akreditaci za nepřekročitelnou podmínku – především zástupci zaměstnavatelů z OSPOD (100 %) a obecních/krajských úřadů (93,5 %), ale důležitost akreditace je patrná i u registrovaných sociálních služeb (90,1 %).

Jak zástupci zaměstnavatelů (99,7 %), tak i sociální pracovníci (97,6 %) si nejčastěji vybírají právě ty vzdělávací kurzy, kterým byla akreditace přidělena MPSV (zaměstnavatelé 99,7 %, pracovníci 97,6).

Tabulka 14: Preferovaný výběr kurzů podle udělení akreditace

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Akreditované kurzy – akreditace udělena MPSV (99,7 %)	Akreditované kurzy – akreditace udělena MPSV (97,6 %)
Akreditované kurzy – akreditace udělena jiným ministerstvem než MPSV (22,7 %)	Akreditované kurzy – akreditace udělena jiným ministerstvem než MPSV (31 %)
Kurzy bez akreditace (15,2 %)	Kurzy bez akreditace (22 %)

Pokud si sociální pracovníci vybírají vzdělávací kurzy, které mají akreditaci od jiného ministerstva než MPSV, jedná se převážně o sociální pracovníky OSPOD a obecních či krajských úřadů. Více než polovina sociálních pracovníků OSPOD (54 %) uvedla, že si vybírá kurzy, které mají akreditaci od jiného ministerstva než MPSV. Tyto kurzy volí i přibližně dvě pětiny sociálních pracovníků obecních/krajských úřadů (43,9 %).

Přibližně desetina zástupců zaměstnavatelů (11,8 %) uvedla, že jejich organizace podávala žádost o akreditaci nějakého kurzu. Organizace si podávají žádosti o akreditace především na MPSV. O něco častěji si žádosti podávají organizace působící v rámci kraje či více krajů a ambulantní služby. Méně než desetina

dotázaných (8,7 %) uvedla, že jejich organizace je aktuálním držitelem nějaké platné akreditace kurzu u MPSV. Znamená to, že se poskytovatelé služeb obvykle s poptávkou obrací směrem k externím vzdělavatelům.

Pro sociální pracovníky je akreditace MPSV garancí kvality vzdělávání, tedy pro necelé tři pětiny z nich (56,8 %). Nejedná se o absolutní údaj, mnozí o této garanci kvality pochybují, nicméně údaj vypovídá o tom, že akreditace alespoň nějakou kvalitu přináší a budí u části respondentů důvěru.

Při výběru akreditovaných kurzů hraje u zaměstnavatelů významnou roli nabídka vzdělavatelů, méně však orientace na přípravu kurzů „na míru“.

Tabulka 15: Preferovaný výběr kurzů zaměstnavateli podle nabídky

Podle zaměstnavatelů
Kurzy z již hotové nabídky vzdělavatelů (51,6 %)
Kombinace obou uvedených možností (41,9 %)
Kurzy, jejichž obsah vzdělavatel připraví „na míru“ (6,6 %)

Při výběru kurzu s akreditovaným programem se jako nejdůležitější ukázaly kvalitativní faktory spojené s tématem a obsahem vzdělávání. Vybraní zástupci zaměstnavatelů (93,2 %) i sociálních pracovníků (87,2 %) shodně uvedli, že nejdůležitější je pro ně při výběru téma vzdělávání. Hned další v pořadí důležitosti je obsah/anotace kurzu, a to pro téměř devět desetin zástupců zaměstnavatelů (89,1 %) a více než čtyři pětiny sociálních pracovníků (81,9 %). Specifikace a zaměření na konkrétní cílovou skupinu klientů je důležitější pro zaměstnavatele (78,3 %), ale je to taktéž důležitý ukazatel pro více než tři třetiny sociálních pracovníků (72,4 %). Na co obě skupiny respondentů dále kladou důraz, je doporučení na lektora, doporučení na vzdělávací organizaci a v neposlední řadě i doporučení konkrétního kurzu. Další faktory, které jsou spíše organizačně-provozního charakteru, tedy cena, dostupnost, délka či termín vzdělávání, pro zaměstnavatele i pracovníky hrají méně podstatnou roli. A nejméně je zohledňována momentální nabídka/reklama vzdělavatele.

Tabulka 16: Nejdůležitější aspekty při výběru akreditovaného kurzu, TOP 5

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Téma vzdělávání (93,2 %)	Téma vzdělávání (87,2 %)
Obsah vzdělávání/anotace kurzu (89,1 %)	Obsah vzdělávání/anotace kurzu (81,9 %).
Zaměření na konkrétní cílovou skupinu klientů (78,3 %)	Zaměření na konkrétní cílovou skupinu klientů (72,4 %),
Doporučení/reference na kvalitu lektora (78 %)	Doporučení/reference na kvalitu lektora (63 %)
Doporučení/reference na kvalitu vzdělávací organizace (71,4 %)	Doporučení/reference na kvalitu vzdělávací organizace (56,7 %)

Tento obrázek je téměř ideální – výběr se řídí především ideovou náplní vzdělávání – obsahem, tématem, cílovou skupinou a obdrženými referencemi. Získává však trhlinu v rámci kvalitativních rozhovorů, kdy sociální pracovníci uvádí, že se zaměstnavatelé rozhodují v praxi spíše pragmaticky a podle kritérií, která v kvantitativním výzkumu upozaďují – řídí se cenou (levnější kurzy) a vzdáleností místa vzdělávání (menší náklady).

Dobu platnosti akreditovaného kurzu si neověřuje více než polovina zástupců zaměstnavatelů (58 %), a dokonce více než čtyři pětiny sociálních pracovníků (81,6 %). V rámci rozhovorů se rovněž ukázalo, že si pracovníci platnost akreditace neověřují, protože věří informacím vypsaným u konkrétního kurzu a zvědaví jsou jen v případě, kdy vzdělavatel neuvádí, zda je daný kurz akreditovaný či nikoliv.

V současné době se s ohledem na pandemii Covid-19 většina kurzů přesunula do online prostředí. Přestože online forma umožnila sociálním pracovníkům ušetřit čas na dojíždění a zpřístupnila jim také kurzy vzdálenější, dříve zcela nedostupné, s touto formou vzdělávání všichni spokojeni nejsou. Dle sociálních pracovníků je online formát vzdělávání vhodný pouze pro určitý typ vzdělávání, které neprovází interaktivní prvky, jako jsou například přednášky. Některé formy vzdělávání nelze do online formátu zcela převést. Toto tvrzení se v rozhovorech objevuje i mezi zástupci zaměstnavatelů, kterým sice zmíněná forma přinesla již zmiňovanou úlevu ve smyslu úspory financí za dopravu (a dalším), nicméně na druhou stranu některé formy vzdělávání ani dle jejich názoru nelze do online podoby jednoduše převést. Přesto zaměstnavatelé i pracovníci

zvažují, co by bylo dobré v on-line prostředí zachovat a co zase vrátit do své původní podoby. Zvažují klady i zápory, na čemž se odráží i období obtížného zvykání si na práci v on-line prostředí a osvojování práce s technikou.

Proto jsme se v dalším dotazování krátce vrátili ke vzdělávání před pandemií. Sociální pracovníci uvedli, že v roce 2019 v rámci dalšího profesního vzdělávání průměrně strávili na kurzech s akreditovaným programem 29 hodin. Medián, tedy prostřední hodnota datového souboru, činila 24 hodin (tedy 3 dny) – polovina pracovníků strávila na vzdělávání méně než 24 hodin a polovina více než 24 hodin. Sociální pracovníci ve více než čtyřech pětinách (81 %) preferují akreditované kurzy v délce trvání 8 hodin (tzv. jednodenní). Kurzy s délkou trvání 16 hodin upřednostňuje více než desetina sociálních pracovníků (15,4 %).

III.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem

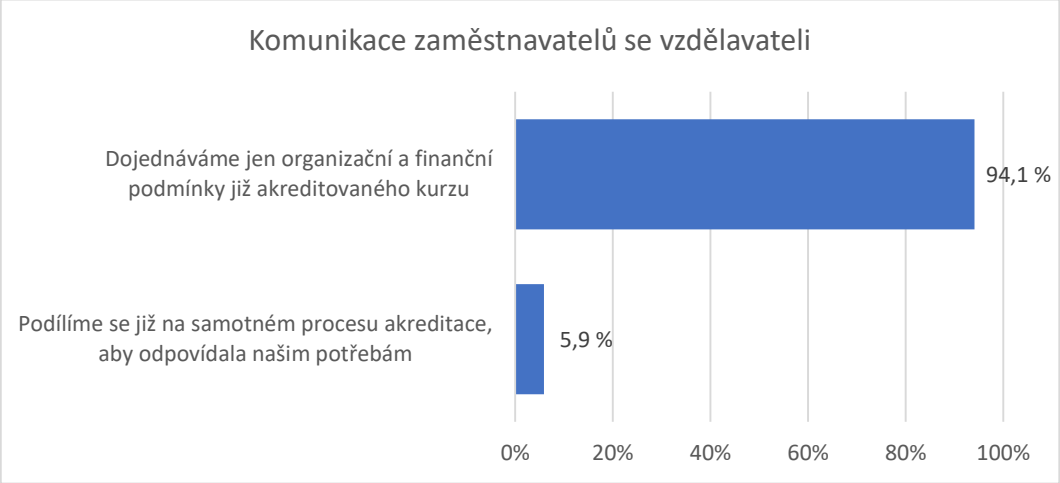
Při samotné realizaci vzdělávacího kurzu s akreditovaným programem je potřeba, aby vzdělavatel dodržel všechny náležitosti, které jsou dány a vymezeny v rámci akreditace a jsou pro něj závazné. V průběhu realizace vzdělávacího programu po dobu, po kterou je platná akreditace, nemůže vzdělavatel nic měnit. Je pouze možné, a to v rámci řádného podání žádosti o rozšíření lektorského týmu a schválení ze strany MPSV, přidávat ke konkrétnímu kurzu další lektory.

III.6.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.6.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Zástupců zaměstnavatelů jsme se v souvislosti se zkoumáním realizace kurzu s akreditovaným programem dotazovali, **jakým způsobem komunikují s případným vzdělavatelem, který jim akreditovaný kurz dodává.**

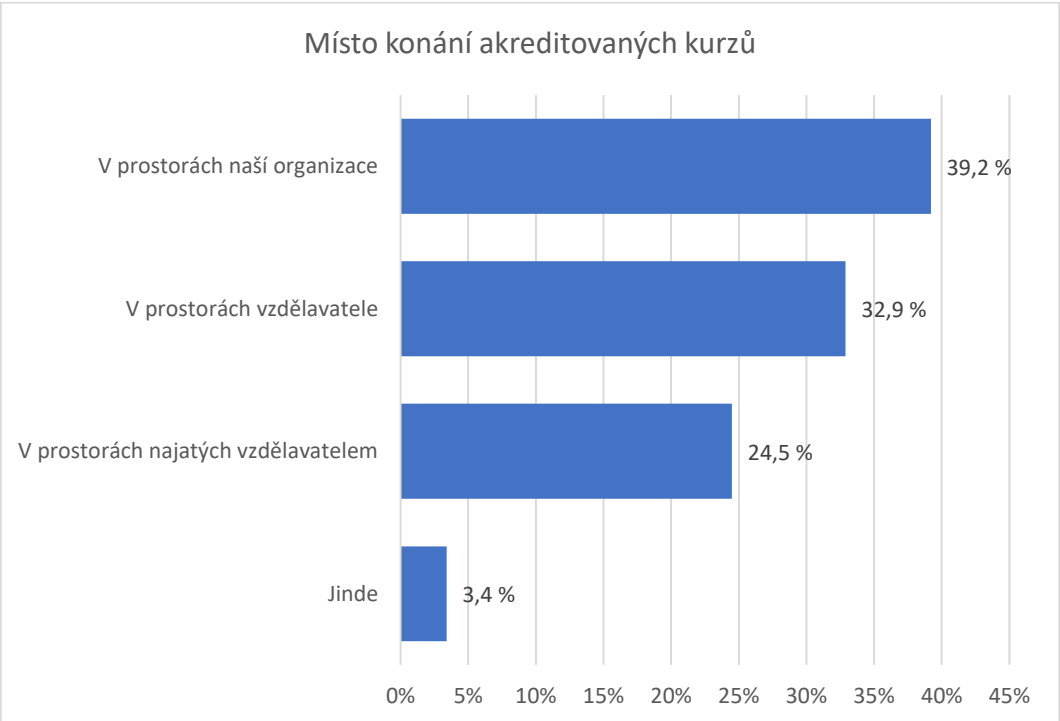
Graf 68: Komunikace zaměstnavatelů se vzdělavateli – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (94,1 %) uvedlo, že s případným vzdělavatelem dojednávají jen organizační a finanční podmínky již akreditovaného kurzu. Zbylých 5,9 % dotázaných uvedlo, že se společně se vzdělavatelem podílejí již na samotném procesu akreditace tak, aby vše odpovídalo jejich potřebám.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotázali, **kde obvykle probíhají jimi nasmlouvané akreditační kurzy.**

Graf 69: Místo konání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Nejčastější odpovědí zástupců zaměstnavatelů bylo, že jimi nasmlouvané kurzy probíhají v prostorách jejich organizace. Tuto odpověď uvedla více než třetina dotázaných (39,2 %). Necelá třetina respondentů (32,9 %) uvedla, že nasmlouvané akreditované kurzy probíhají v prostorách vzdělavatele. Přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (24,5 %) odpověděla, že jimi nasmlouvané akreditované kurzy probíhají v prostorách najatých vzdělavatelem. Na jiném místě pak probíhají akreditované kurzy podle 3,4 % dotázaných.

Asi není překvapením, že častěji se kurzy odehrávají v prostorách pobytových služeb, které si vzdělavatele zvou k sobě. Častěji také kurzy probíhají přímo v prostorách větších organizací – s větším počtem zaměstnanců a působících v rámci kraje/krajů. Organizace lokálního charakteru, které působí v obci a jejím okolí, častěji volí variantu vzdělávání, které se odehrává v prostorách najatých vzdělavatelem.

III.6.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Jak jsme již dříve uváděli, mnozí sociální pracovníci si vzdělávací aktivity vyhledávají sami a vedoucí pracovníci pak vybrané vzdělávací akce pouze schvalují (viz kapitola *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání*). Zástupci zaměstnavatelů se tedy **do výběru a samotné realizace vzdělávání spíše nezapojují**, řeší spíše organizační a finanční záležitosti (objednávka, úhrada). Výjimkou jsou případy, kdy se vzdělávání koná **v prostorách úřadu nebo registrované služby**. Zde zaznamenáváme větší angažovanost zaměstnavatelů. *„Někdy pro naše oddělení domlouváme své akce. Pozveme si lektora a vše zařídíme sami, máme s tím dobré zkušenosti“.* Zástupci zaměstnavatelů napříč úřady i službami uváděli, že mají zkušenost s tím, že si pro více svých pracovníků **objednají lektora**, který proškolí více zaměstnanců přímo na úřadě či ve službě. Tyto vzdělávací akce bývají dvou nebo tří denní a zástupci zaměstnavatelů s nimi bývají spokojeni. *„Máme s tím pozitivní zkušenost v tom, že to bylo pro většinu pracovníků – bylo to v pátek a v sobotu. Řešilo se téma sexuality a o tom se špatně mluví na veřejných kurzech, takže jsme uvítali, že to bylo takto soukromě“.* Někteří zástupci zaměstnavatelů uváděli, že mají rovněž zkušenost s **realizací vlastního kurzu**. *„No a potom se dělají třeba kurzy finanční gramotnosti, protože máme sociální poradnu, dokonce akreditovanou. Občas uděláme i nějaké*

neakreditované kurzy, které vedou pracovníci, co s tím mají zkušenost například ohledně péče o osoby a tak dále“.

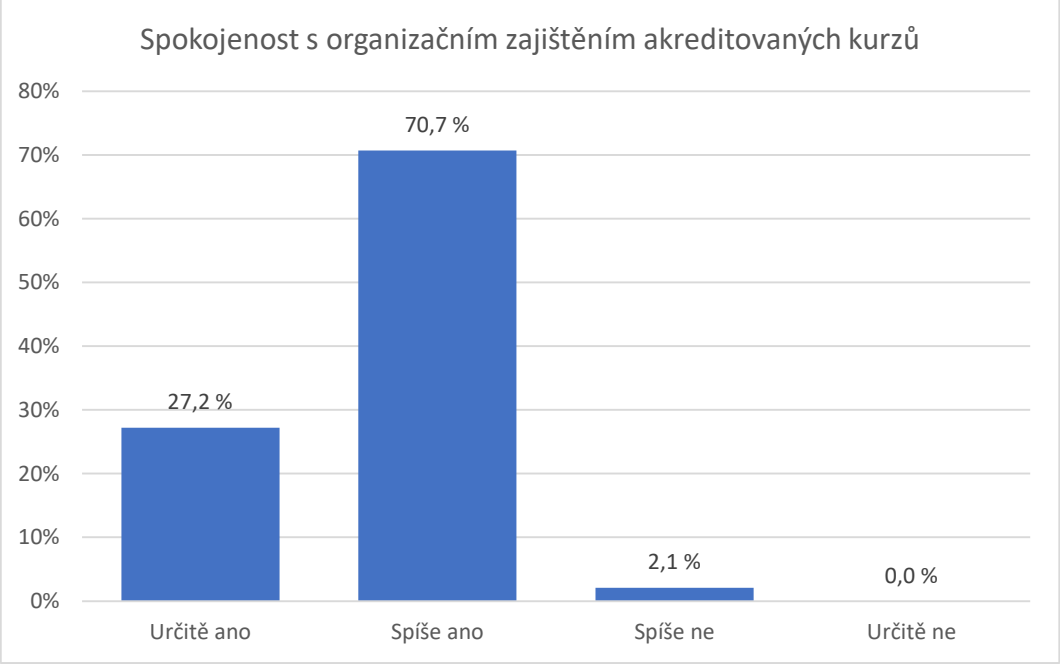
Odlišný systém popisovali zástupci zaměstnavatelů **úřadů práce a věznic**. Sociální pracovníci dojíždějí do vzdělávacích středisek ÚP či Akademie vězeňské služby, ve kterých jsou Generálním ředitelstvím Úřadu práce či Vězeňskou službou, organizována a realizována hromadná školení nebo kurzy pro sociální pracovníky. V rámci středisek či Akademie pak přednáší buďto lektoři akreditovaných kurzů spadajících přímo pod úřady nebo lektoři, se kterými mají ředitelství uzavřeny smlouvy.

III.6.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.6.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

U sociálních pracovníků jsme zjišťovali jejich názor na průběh a organizaci kurzů s akreditovaným programem. Nejdříve jsme jim položili otázku**, zda jsou spokojeni s tím, jak jsou kurzy organizačně zajištěny.**

Graf 70: Spokojenost s organizačním zajištěním kurzů – sociální pracovníci; (N = 287)

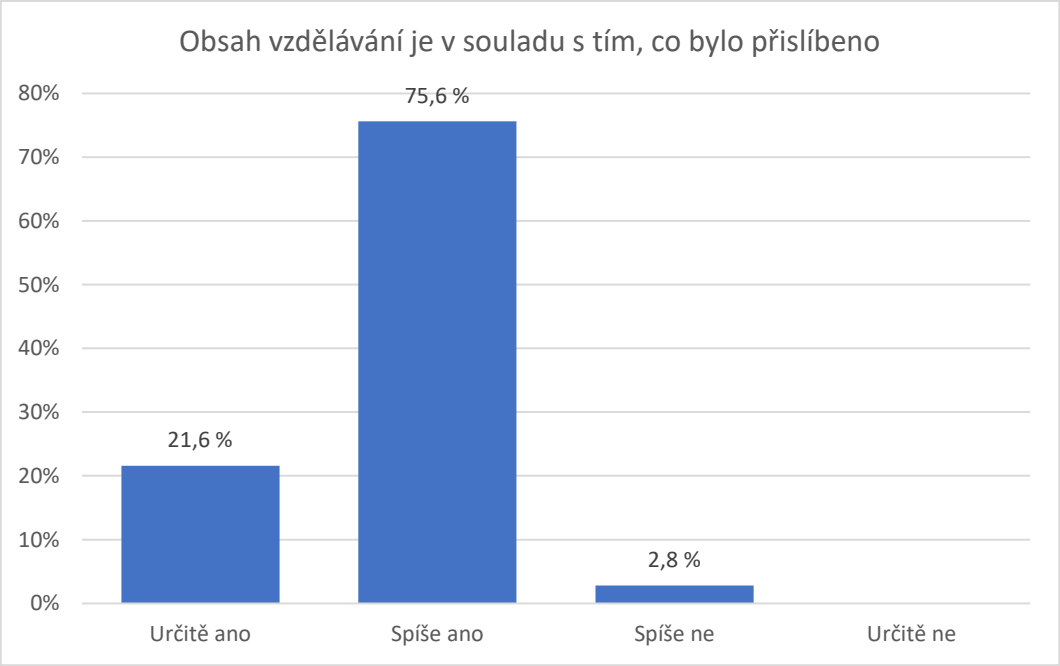


Celkem více než devět desetin sociálních pracovníků (97,9 %) uvedlo, že s organizačním zajištěním kurzu je spokojeno. Z toho více než čtvrtina dotázaných

(27,2 %) je s organizačním zajištěním kurzu určitě spokojena, více než dvě třetiny respondentů (70,7 %) jsou spíše spokojeny. S organizačním zajištěním kurzu je spíše nespokojeno 2,1 % sociálních pracovníků. Nikdo z dotázaných neuvedl, že by byl s organizací určitě nespokojen.

Odpovídá obsah vzdělávání tomu, co bylo sociálním pracovníkům na začátku vzdělávání přislíbeno? I na tuto otázku jsme sociální pracovníkům v dotazníkovém šetření položili.

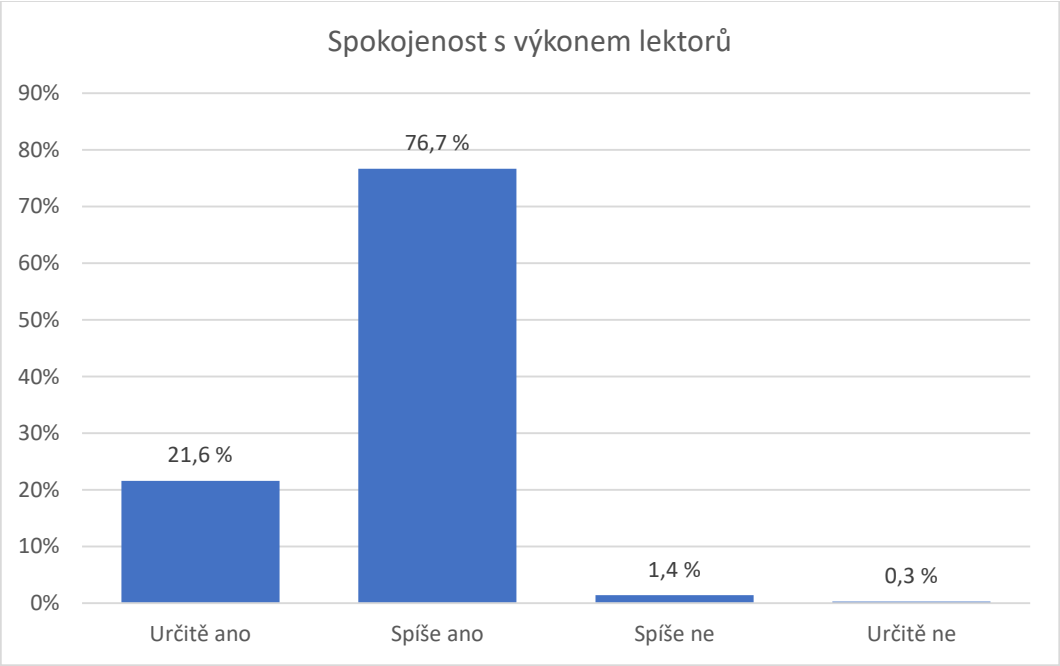
Graf 71: Obsah vzdělávání je v souladu s tím, co bylo přislíbeno – sociální pracovníci; (N = 287)



Celkem více než devět desetin sociálních pracovníků (97,2 %) uvedlo, že obsah vzdělávání odpovídá tomu, co jim bylo na začátku vzdělávání přislíbeno. Z toho více než pětina dotázaných (21,6 %) uvedla, že obsah vzdělávání určitě odpovídá tomu, co jim bylo na začátku vzdělávání přislíbeno, podle více než tří čtvrtin respondentů (75,6 %) obsah vzdělávání spíše odpovídá tomu, co jim bylo přislíbeno. Celkem 2,8 % sociálních pracovníků uvedlo, že obsah vzdělávání spíše neodpovídá tomu, co jim bylo na začátku slíbeno. Nikdo z dotázaných neuvedl, že obsah vzdělávání určitě neodpovídá tomu, co bylo slíbeno.

V další otázce jsme u sociálních pracovníků zjišťovali, zda obvykle **bývají s výkonem lektorů spokojeni.**

Graf 72: Spokojenost s výkonem lektorů – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než devět desetin sociálních pracovníků (98,3 %) uvedlo, že s výkonem lektorů bývá spokojeno. Z toho více než pětina dotázaných (21,6 %) uvedla, že s výkonem letora bývá určitě spokojena, více než tři čtvrtiny respondentů (76,7 %) jsou spíše spokojeny. Celkem je s výkonem lektora obvykle nespokojeno 1,7 % sociálních pracovníků, přičemž méně než procento dotázaných (0,3 %) je určitě nespokojeno, spíše nespokojeno je 1,4 % respondentů.

III.6.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Ve skupinových diskuzích zaznělo, že při realizaci vzdělávání je pro sociální pracovníky důležitá především **osobnost lektora. „***Důležitější je osobnost lektora než to téma, protože osobnost lektora garantuje to, že nás kurz obohatí a prožijeme krásný zážitek.“* Nároky na lektora jsou ze strany sociální pracovníků poměrně vysoké. Dle nich by měl lektor být **odborníkem v dané oblasti, mít profesní zkušenosti, být kvalitně proškolený a připravený**. *„Pokud někdo přijde lektorovat a čte zákon, tak je to pro mě neefektivní a neprofesionální.“* Kromě profesních znalostí a kompetencí by

měl disponovat také **sociální inteligencí** čili **být empatický a flexibilní**. Měl by umět reagovat na potřeby účastníků kurzu a vnímat dynamiku skupiny. *„Je důležité, když reaguje na potřeby účastníků kurzu, například vyvětrá, udělá pauzu, ponechá dostatečný čas pro diskusi i po oficiálním konci školení apod.“* Sociální pracovníci velmi oceňují, pokud se lektor **zajímá o skupinu již před začátkem kurzu** a komunikuje s nimi prostřednictvím e-mailu. *„Lektor by si měl dopředu zjistit odkud a z jakých služeb účastníci jsou. Kolečko na začátku kurzu, kdy se každý představuje je mnohdy velká ztráta času.“*

Většina sociální pracovníků se shodla, že si po čase **našli oblíbené lektory**, jejichž kurzy často vyhledávají a navštěvují. Na druhou stranu, dle sociálních pracovníků, někteří lektoři výše zmíněné požadavky nesplňují a kurz vedou pouze stroze podle zadaných osnov. Sociální pracovníci se domnívají, že lektoři často nejsou tak precizní, flexibilní a připravení, protože spoléhají na to, že sociální pracovníci se musí vzdělávat, a i když nebude kurz kvalitní, někdo se na něj i tak přihlásí. *„Lektoři často hřeší v tom, že spoléhají na to, že vzdělávání je povinné, a tak se vzdělávat musí. Navíc když to má akreditaci, vždycky se na kurz někdo přihlásí a lektor tak nemusí být dobrý.“*

Dle sociálních pracovníků ovlivňuje kvalitu kurzu také **prostředí**, ve kterém je kurz realizován. Pokud je školení organizováno v prostorách jejich organizace či instituce, uváděli, že si mohou prostor uzpůsobit tak, aby jim v něm bylo příjemně. V rozhovorech se objevoval i názor, že je dobré vyjet na **vzdělávací akci mimo organizaci či instituci, v níž pracují.** Mimo organizaci se totiž mohou potkat s kolegy z jiných úřadů a služeb, a také změnit prostředí, ve kterém se každodenně pohybují. Tato možnost setkávání se jim chyběla především při online kurzech. V případě, že nejsou prostory pro vzdělávání příjemné, sociální pracovníci se cítí nekomfortně a celkový přínos kurzu je pro ně minimální, protože se v takových podmínkách nejsou schopni soustředit. Z diskuse vyplynulo, že pro účastníky kurzu je také důležité, aby na kurzu byl lektor reflektoval jejich základní biologické potřeby (např. udělal pauzu, otevřel okno apod.) a bylo zajištěno **občerstvení.** *„Když nás zavřou do sklepních prostorů s jedním okýnkem a bez svačiny, pauz má to vliv na celkové hodnocení kurzu a toho, co si z něj odnášíme.“*

Co se týče **tématu a obsahu kurzů,** tak pro sociální pracovníky je klíčové, aby měly absolvované kurzy přesah **do praxe**. Oceňují, když je lektor flexibilní, nedrží se pouze osnovy a je ochoten se věnovat tématům, která je v rámci kurzu zaujmou, či se nebrání

následné diskusi. Sociální pracovníci uváděli, že je to pro ně daleko přínosnější, než když lektor striktně dodržuje osnovu. *„Stalo se, že lektor odešel přesně v 16 hodin, kdy byl oficiální konec kurzu, a to i přestože byla diskuse uprostřed a téma nedořešeno.“* Na druhou stranu zmínili, že je problém, když se lektor příliš přizpůsobuje dynamice skupiny a v konečném důsledku se zcela odkloní od deklarovaného obsahu kurzu.

Z diskuse vyplývá, že důležité je také **složení a dynamika skupiny.** V případě, že je skupina aktivní, může vzniknout plodná diskuse, která účastníky kurzu nejen obohatí, ale také je pro ně příjemnější než strohá přednáška. *„Je fajn, když účastníci reagují.“* V případě, že je skupina pasivní, kurz je o to více postaven na osobnosti lektora a záleží na jeho schopnostech, aby skupinu dokázal vést a aktivizovat.

III.6.3 Shrnutí

Realizace kurzu s akreditovaným programem je pro většinu zástupců zaměstnavatelů (94,1 %) spíše otázkou dojednávání organizačních a finančních podmínek již akreditovaného kurzu. Setkáváme se tak dominantně spíše s pasivní strategií, kdy zaměstnavatelé příliš neovlivňují podobu realizace vzdělávání. Jen 5,9 % dotázaných uvedlo, že se společně se vzdělavatelem podílí již na samotném procesu akreditace tak, aby ovlivnili vzdělávání podle svých představ a potřeb. V rozhovorech sociální pracovníci uváděli, že oni ani jejich zaměstnavatel se nemusí angažovat v přípravě realizace kurzu a přijímají, co jim vzdělavatelé nabízí.

Kurzy s akreditovaným programem probíhají podle přibližně třetiny zástupců zaměstnavatelů buďto v prostorách vlastní organizace (39,2 %) nebo v prostorách vzdělavatele (32,9 %). Přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (24,5 %) odpověděla, že jimi nasmlouvané akreditované kurzy probíhají v prostorách najatých vzdělavatelem.

Tabulka 17: Místo konání akreditovaných kurzů

Místo konání akreditovaných kurzů	Podle zaměstnavatelů
V prostorách organizace	39,2 %
V prostorách vzdělavatele	32,9 %
V prostorách najatých vzdělavatelem	24,5 %
Jiné	3,4 %

Asi není překvapením, že se častěji kurzy odehrávají v prostorách pobytových služeb, které si vzdělavatele zvou k sobě. Častěji také kurzy probíhají přímo v prostorách větších organizací – s větším počtem zaměstnanců a působících v rámci kraje/krajů. Organizace lokálního charakteru, které působí v obci a jejím okolí, častěji volí variantu vzdělávání, které se odehrává v prostorách najatých vzdělavatelem.

V rámci rozhovorů sociální pracovníci zmiňovali, že rádi zúčastní kurzů, které probíhají i mimo jejich organizaci. Někteří zástupci zaměstnavatelů v rozhovorech uváděli, že sami pořádali vlastní kurzy, čímž se do vzdělávání více angažují. Více jsou zaměstnavatelé angažováni, pokud se vzdělávání koná v prostorách úřadu nebo registrované služby, mají k němu blíže, budí jejich zájem. Odlišný systém mají nastavený věznice a úřady práce, kdy většina akreditovaných kurzů probíhá v režii vzdělávacích středisek či akademie.

Co se týče spokojenosti se vzděláváním, tak více než devět desetin sociálních pracovníků (97,9 %) uvedlo, že je s organizačním zajištěním kurzu spokojeno a více než devět desetin sociálních pracovníků (97,2 %) uvedlo, že obsah vzdělávání odpovídá tomu, co jim bylo na začátku vzdělávání přislíbeno. Tyto údaje signalizují vysokou míru spokojenosti, ale při interpretaci nesmíme přehlédnout, že většina sociálních pracovníků označila položku „spíše spokojen/a“. Spíše byly spokojeny s organizačním zajištěním kurzu více než dvě třetiny (70,7 %) sociálních pracovníků a s dodržením přislíbeného obsahu vzdělávání více než tři čtvrtiny respondentů (75,6 %). I přes pozitivní hodnocení sociální pracovníci spatřují v organizaci nějaké drobné nedostatky.

Tabulka 18: Spokojenost sociálních pracovníků se zajištěním vzdělávání

Proměnná	Podle soc. pracovníků	
Spokojen/a s organizačním zajištěním kurzu	Spokojen/a – celkem	97,9 %
	Spíše spokojen/a	70,7 %
Obsah vzdělávání odpovídá tomu, co jim bylo na začátku vzdělávání přislíbeno	Spokojen/a – celkem	97,2 %
	Spíše spokojen/a	75,6 %

Podle kvalitativního výzkumu je pro sociální pracovníky naprosto klíčovým faktorem jejich celkového hodnocení a spokojenosti se vzděláváním osobnost a připravenost lektora. Nároky na lektora jsou od sociálních pracovníků poměrně vysoké. Je to pochopitelné, v jejich perspektivě se jedná o klíčový prvek vzdělávání, na který se soustřeďuje jejich pozornost. Dle jejich představ by měl lektor mít nejen znalosti z oboru, ale také by měl disponovat lektorskými dovednostmi a sociální inteligencí ve smyslu schopnosti pozitivně působit na účastníky vzdělávání, flexibilně reagovat, vnímat potřeby účastníků, umět pracovat s dynamikou skupiny a improvizovat ve smyslu schopnosti umět přizpůsobovat v rámci jistých mezí i obsah vzdělávání. V souvislosti s přenesením vzdělávání do on-line podoby se také objevil požadavek, že lektor by měl být i technicky zdatný. Mimo samotný kurz, kdy sociální pracovníci oceňují schopnost lektora přizpůsobit se dynamice a potřebám skupiny, by měl být lektor dostatečně obeznámen se složením skupiny předem, aby se dokázal lépe připravit. Sociální pracovníci si po čase nalézají okruh svých oblíbených lektorů, jejichž kurzy poté vyhledávají a navštěvují. Lektor by měl být odborníkem v dané oblasti, mít profesní zkušenosti, být kvalitně proškolený a připravený, aby mohl své zkušenosti předávat dále. Očekáván je především přesah do praxe – praktické zkušenosti, uváděné příklady, konkrétní aplikace (v pozadí jsme cítili nedůvěru pracovníků v teorii). Lektor je pro sociální pracovníky prototypem ideálu souběhu četných kompetencí a příkladným vzorem pro praxi.

Nároky na lektora jsou vysoké, i přesto více než devět desetin sociálních pracovníků (98,3 %) uvedlo, že je s výkonem lektorů spokojeno. Ale opět si musíme povšimnout, že se nejedná o absolutní spokojenost – více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků

(76,7 %) jsou s výkony „spíše“ spokojeny. Znamená to, že je zde stále prostor pro zlepšení celé řady drobnějších zaznamenávaných nedostatků.

Tabulka 19: Spokojenost sociálních pracovníků s výkonem lektorů

Proměnná	Podle soc. pracovníků	
Spokojen/a s výkonem lektorů	Spokojen/a – celkem	98,3 %
	Spíše spokojen/a	76,7 %

Vedle nároků na lektora, které na sebe poutá hodnocení pracovníků, by bylo ale chybou přehlédnout i další okolnosti, kterým je potřeba v hodnocení pracovníků věnovat pozornost. Patří mezi ně především kvalita prostředí, v němž se kurz koná (aby bylo místo příjemné, komfortní), aby byly respektovány základní potřeby účastníků (hygiena, občerstvení) a zajištěna podnětná skladba účastníků vzdělávání (aktivní a angažovaní účastníci).

III.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem

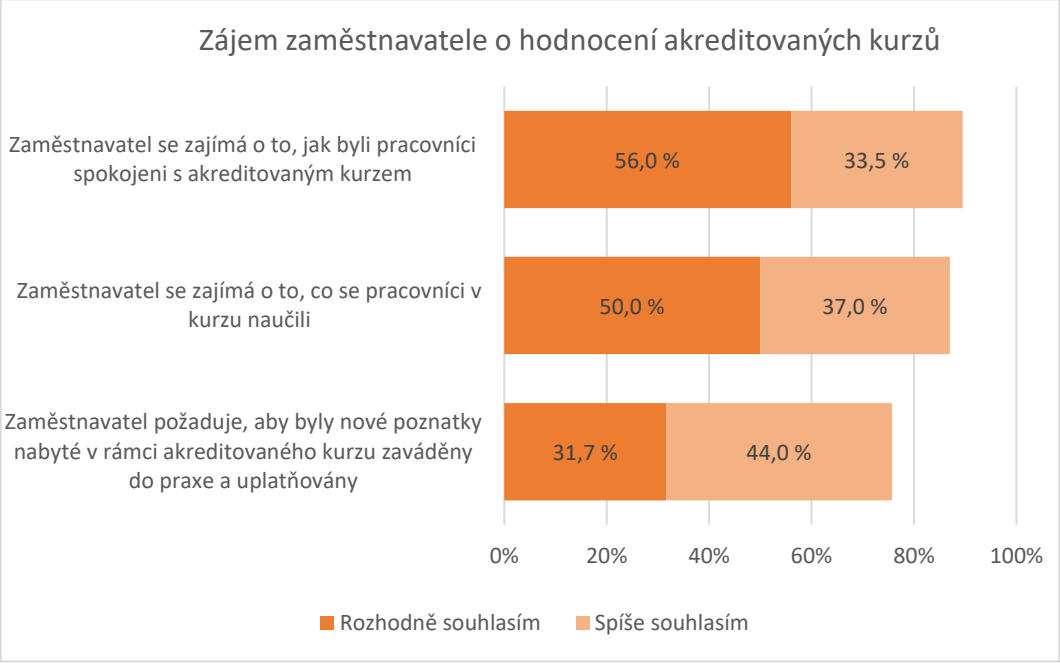
Jak již bylo v rámci této práce zmiňováno v kapitole, která se věnovala vzdělávacím plánům, hodnocení vzdělávání má být nedílnou součástí procesu dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků. Podstatou dalšího profesního vzdělávání není jen „odbýt si“ 24 hodin za rok, ale vypracovat si systematický postup a plán vzdělávání, který bude současně reflektovat i předchozí absolvované kurzy a jejich výsledky. Sociální pracovníci se účastní celé řady vzdělávacích programů a v následující pasáži zjišťujeme, zdali mají příležitost poskytovat ke vzdělávání zpětnou vazbu. Jen dodáváme, že povinnou součástí realizace akreditovaného vzdělávání je i evaluace realizovaného kurzu s akreditovaným programem.

III.7.1 Pojetí zaměstnavatelů

III.7.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V závěrečné části dotazníkového šetření jsme zástupce zaměstnavatelů požádali, aby se vyjádřili k celkové užitečnosti akreditovaných kurzů a k tomu, jak s nabytými znalostmi a dovednostmi nakládají v praxi. **Připravili jsme pro ně několik výroků, u kterých měli na stupnici od jedné do pěti uvést, zda s výroky souhlasí.** Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze hodnoty „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“, abychom mohli snadněji míru souhlasů vzájemně porovnat.

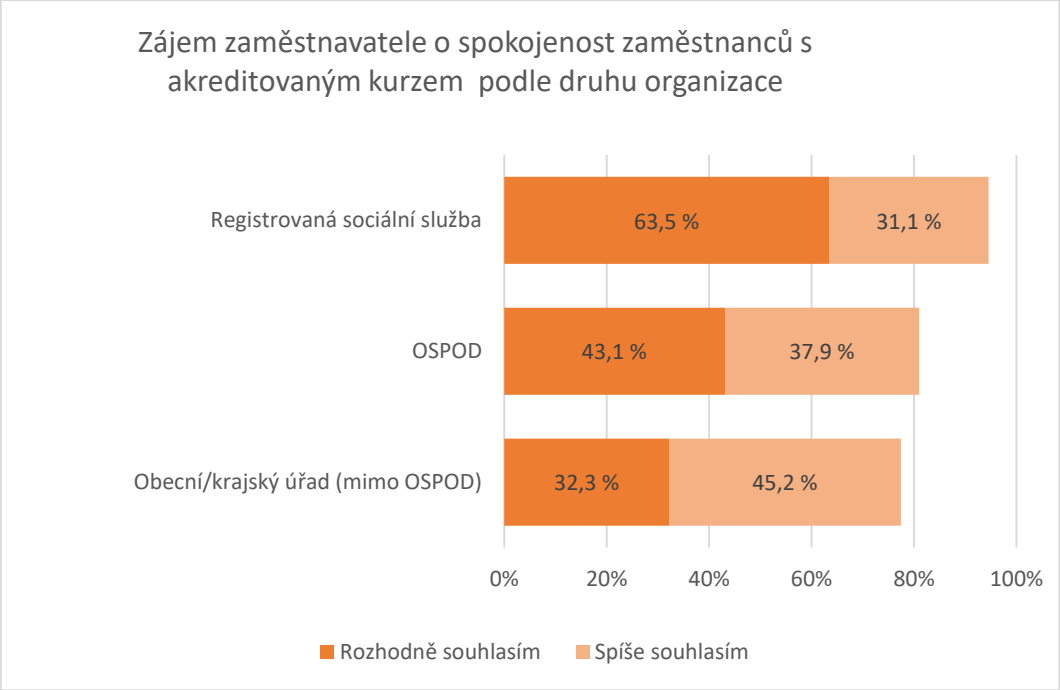
Graf 73: Zájem zaměstnavatele o hodnocení akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Téměř devět desetin zástupců zaměstnavatelů (89,5 %) souhlasí s výrokem, že „Zaměstnavatel se zajímá o to, jak byli pracovníci spokojeni s akreditovaným kurzem“. Více než tři čtvrtiny dotázaných souhlasí s výroky „Zaměstnavatel se zajímá o to, co se pracovníci v kurzu naučili“ (87 %) a „Zaměstnavatel požaduje, aby byly nové poznatky nabyté v rámci akreditovaného kurzu zaváděny do praxe a uplatňovány“ (75,7 %). Je patrné, že zaměstnavatelé hodnotí svou angažovanost kolem výsledků vzdělávaní poměrně vysoce.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi výrokem **„Zaměstnavatel se zajímá o to, jak byli pracovníci spokojeni s akreditovaným kurzem“ a druhem organizace**.

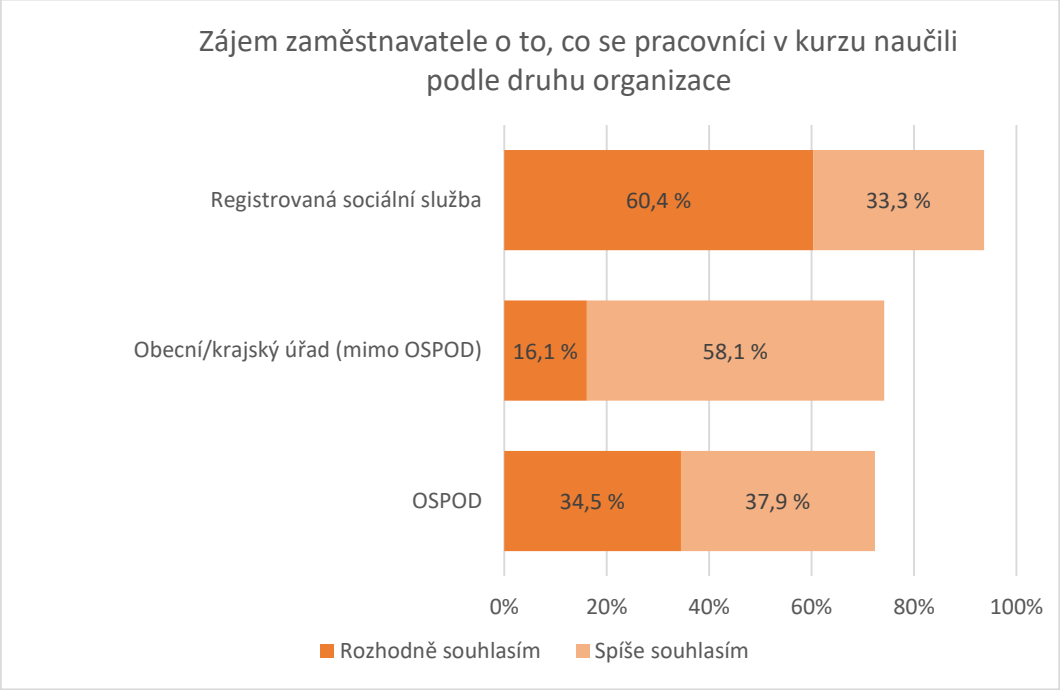
Graf 74: Zájem zaměstnavatele o spokojenost zaměstnanců s kurzem podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů



Nejčastěji se zaměstnavatel zajímá o to, zda byli pracovníci spokojeni s akreditovaným kurzem v registrovaných sociálních službách (94,6 %). Zaměstnavatelé z OSPOD se o spokojenost pracovníků s akreditovaným kurzem zajímají v 81 % případů, zaměstnavatelé z obecních/krajských úřadů pak v 77,5 % případů.

Další **souvislost (korelaci)** jsme v datech objevili mezi výrokem **„Zaměstnavatel se zajímá o to, co se pracovníci v kurzu naučili“ a druhem organizace**.

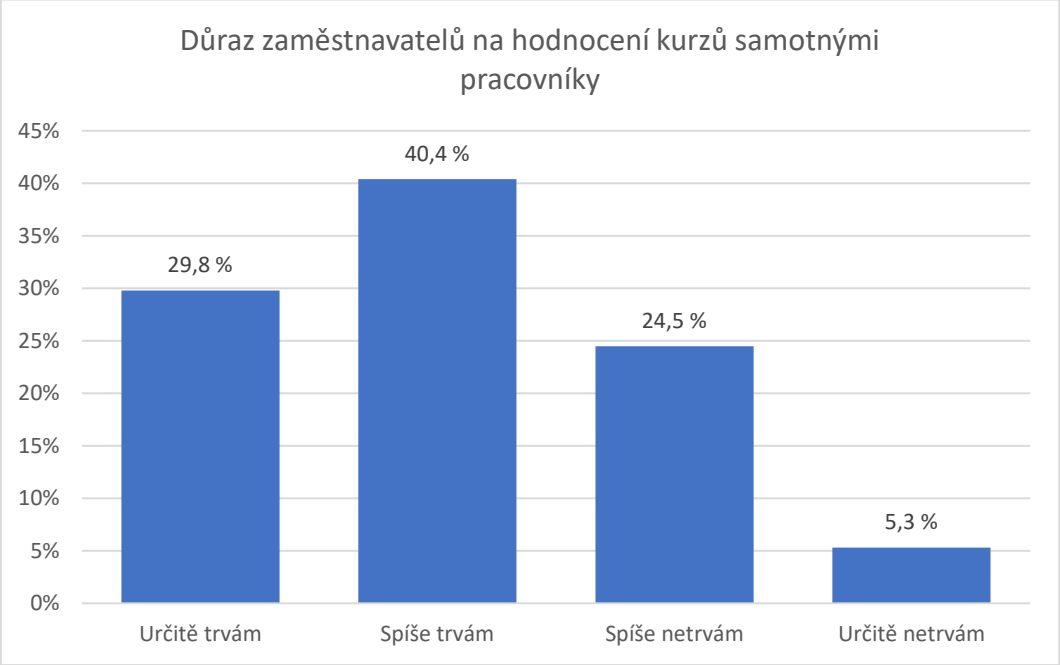
Graf 75: Zájem zaměstnavatele o to, co se pracovníci v kurzu naučili podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů



Nejčastěji se zaměstnavatelé zajímají o to, co se pracovníci v kurzu naučili v registrovaných sociálních službách (93,7 %). Zaměstnavatelé obecních/krajských úřadů se zajímají o to, co se pracovníci v kurzu naučili v 74,2 % případů, zaměstnavatelé z OSPOD v 72,4 % případů.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotázali, jak moc trvají na tom, aby **na konci každého kurzu měli sociální pracovníci možnost dát ke kurzu zpětnou vazbu**, vyplnit evaluační dotazník nebo se jinak vyjádřit.

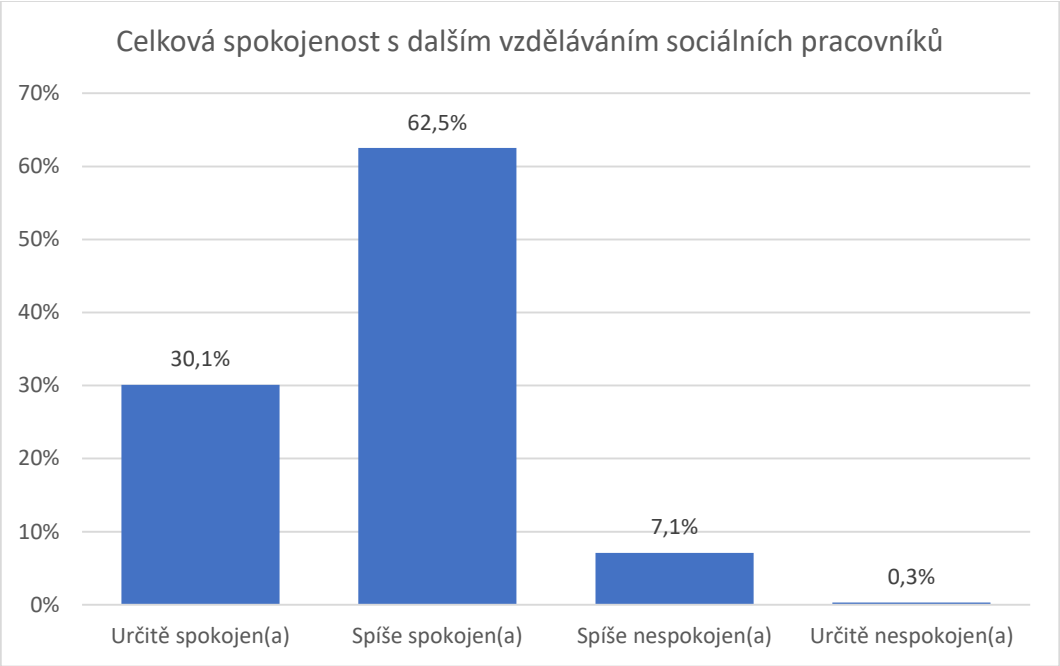
Graf 76: Důraz zaměstnavatelů na hodnocení kurzů samotnými pracovníky – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Více než dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (70,2 %) trvají na tom, aby na konci každého kurzu měli sociální pracovníci možnost dát ke kurzu zpětnou vazbu. Z toho necelá třetina dotázaných (29,8 %) určitě trvá na tom, aby na konci každého kurzu měli sociální pracovníci možnost poskytnout zpětnou vazbu a přibližně dvě pětiny respondentů (40,4 %) na tom spíše trvají. Přibližně třetina zástupců zaměstnavatelů (29,8 %) uvedla, že netrvají na tom, aby na konci každého kurzu měli sociální pracovníci možnost dát nějakou zpětnou vazbu. Z toho 5,3 % dotázaných na tom určitě netrvá, necelá čtvrtina respondentů (24,5 %) na tom spíše netrvá.

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotázali na **celkovou spokojenost s dalším vzděláváním sociálních pracovníků**.

Graf 77: Celková spokojenost s dalším vzděláváním – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)



Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (92,6 %) je s dalším vzděláváním sociálních pracovníků spokojeno. Z toho přibližně třetina dotázaných (30,1 %) uvedla, že s dalším vzděláváním sociálních pracovníků je určitě spokojena, necelé dvě třetiny respondentů (62,5 %) jsou spíše spokojeny. S dalším vzděláváním sociálních pracovníků je celkem nespokojena méně než desetina zástupců zaměstnavatelů (7,4 %). Z toho je určitě nespokojeno méně než procento dotázaných (0,3 %), spíše nespokojeno je 7,1 % respondentů.

Při bližším zkoumání se ukázalo, že je celková spokojenost či nespokojenost rozložena rovnoměrně napříč všemi druhy organizací a typy služeb napříč Českem.

III.7.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Hodnocení proběhlých vzdělávacích akcí probíhá nejčastěji **společně na poradách**, intervizích nebo kazuistických seminářích. Sociální pracovníci si takto navzájem sdělují, zda byli či nebyli s kurzem spokojeni a proč, případně si předávají nově nabyté znalosti a dovednosti. Probírány však nejsou všechny kurzy ale jen ty, které sociální

pracovníky zaujaly či přinesly něco nového. *„Řešíme to na poradách. Kolegové řeknou, kde byli, co řešili a jaké to bylo. Dlouhodobě se snažíme ty poznatky přenášet do týmu“.* **Hodnocení** vzdělávacích aktivit na rovině **sociální pracovník – vedoucí probíhá zřídka** z důvodu nároků na čas, zejména pak na úřadech a ve službách s velkým počtem sociálních pracovníků. Někteří zástupci zaměstnavatelů ale zmiňovali, že u nich individuální hodnocení proběhlých vzdělávacích aktivit probíhá ať už formou rozhovoru, sepsání sebereflexe či skrze e-mail. *„Sbíráme aktivně zpětnou vazbu z akcí, takže víme, co kolegům vyhovovalo, jestli byl lektor dobrý, jestli by od něj uvítali něco dalšího, jestli nějaké téma navazuje. To vše se mapuje a je východiskem pro další vzdělávací období“.*

S hodnocením vzdělávání dle zástupců zaměstnavatelů souvisí především roční vyhodnocování naplnění vzdělávacích potřeb, které obvykle probíhá během celkového **hodnocení** pracovníka. Při tomto hodnocení se zároveň sestavuje vzdělávací plán na další rok. V rámci hodnocení se mimo jiné řeší, zda sociální pracovník splnil povinné vzdělávání, které mu uděluje zákon a vyhodnocuje, co mu vzdělávání přineslo. *„Při tom hodnotícím pohovoru se bavíme i o tom, v čem mu ten kurz přispěl, nebo to taky zmiňují sami, jak jim to pomohlo. Vždycky na to myslíme při pohovoru“.* Hodnocení probíhá obvykle formou rozhovoru, v některých případech zástupci zaměstnavatelů úřadů ještě před samotným rozhovorem nechávají sociální pracovníky vyplnit **formulář**, ve kterém se má sám pracovník zhodnotit. Zástupci zaměstnavatelů úřadů se o hodnocení vyjadřovali také ve spojitosti se splněním povinnosti dodržení **standardního hodnotícího rozhovoru**. *„Jednou ročně máme hodnotící pohovor, je to standardizovaný rozhovor, na který musíme odpovědět a v tom jsou i hodnotící kritéria různých oblastí a každý zaměstnance se hodnotí sám, jak to vidí a poté to spolu projdeme, případně to upravíme, anebo necháme tak“.*

Jedna ze zástupkyň zaměstnavatelů z registrované sociální služby uvedla, že mají k vyhodnocování **naplňování vzdělávacích potřeb vytvořen vlastní systém** a podklady, se kterými se pravidelně pracuje.

Dle zástupců zaměstnavatelů **mají sociální pracovníci možnost využít nabyté znalosti a dovednosti** v rámci vzdělávání v praxi. Sociální pracovníci mají povinnost poskytovat odborné poradenství ve všech oblastech, ve kterých se odborně musí orientovat, často řeší složité situace, *„takže toho prostoru, kdy mohou znalosti využít je hodně, co se týče jak nástrojů sociální práce, tak získaných informací“.* Zároveň

však zástupci zaměstnavatelů uváděli, že nemají nástroje a prostor k tomu zjišťovat, co vše se sociální pracovníci v rámci vzdělávání naučili a zda to aplikují v praxi. *„Protože jsou každý den v kontaktu s klienty a jejich rodinami, tak tu možnost v 95 % mají, ale jestli to, co se na školení přímo dozvěděli, využijí a přímo aplikují, tak to přesně nevím, to by byla další oblast, kterou bych musela vypozorovat“.* Bariérou v zjišťování, zda jsou aplikovány nové znalostí a dovedností v praxi, může být **nedostatek času**. *„Prostor k využití vědomostí mají, ale na něco není vždy čas, aby to aplikovali. Co se dá využít, využijí“.*

Na druhou stranu zástupci zaměstnavatelů za úřady i registrované sociální služby zmiňovali, že sociální pracovníci dle nich **mají zájem aplikovat nabyté vědomosti** a zejména poté, co se dozví něco s přesahem do praxe a považují to za přínosné a v souladu s filozofií organizace. *„Myslím si, že tady máme spoustu lidí, kteří se chtějí rozvíjet a mají zájem o to, aby se o ně zaměstnavatel v tomto směru zajímal“.*

Nutno však zmínit, že se v rozhovorech objevovalo, že velký vliv na to, zda má sociální pracovník chuť a zájem aplikovat nové vědomosti a celkově zájem se vzdělávat, má samotná **osobnost pracovníka**. *„Myslím si, že hlavní podíl je osobnost toho pracovníka. Ale myslím si také, že většina lidí chce aplikovat to, co se naučí“.* Dle zástupců zaměstnavatelů na sociální pracovníky, kteří chtějí a mají chuť se rozvíjet, má vzdělávání pozitivní vliv. Důležité pak je, že má vzdělávání pozitivní vliv na výkon jejich práce. Přístup se odvíjí od osobnosti člověka, často to mohou být jeho povahové rysy, na kterých lze podle výpovědí dlouhodobě pracovat. Zájem aplikovat nové vědomosti lze vypozorovat v okamžicích, kdy jsou sociální pracovníci ochotni předávat nově nabyté vědomosti svým kolegům a snaží se je přenést i do dalších služeb.

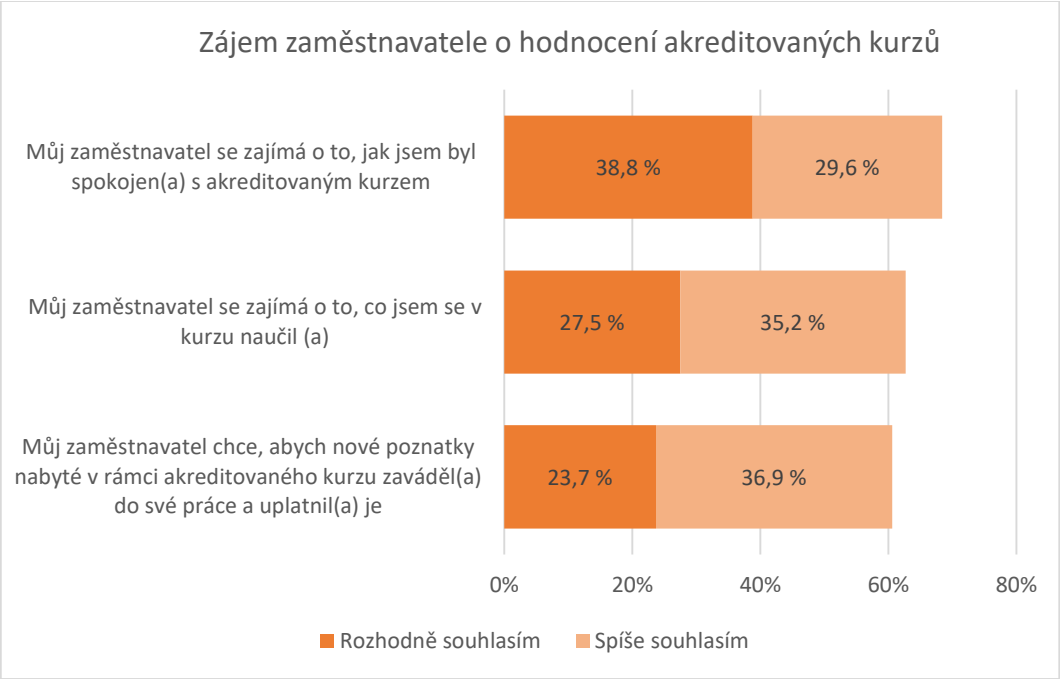
III.7.2 Pojetí sociálních pracovníků

III.7.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálním pracovníkům jsme na závěr dotazníkového šetření poskytli příležitost vyjádřit se k tomu, jak jsou pro ně akreditované kurzy užitečné a jak dokáží nabyté znalosti a dovednosti převést do praxe. **Připravili jsme pro ně několik výroků, u kterých měli na stupnici od jedné do pěti uvést, zda s výroky souhlasí.** Pro větší

přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze hodnoty „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

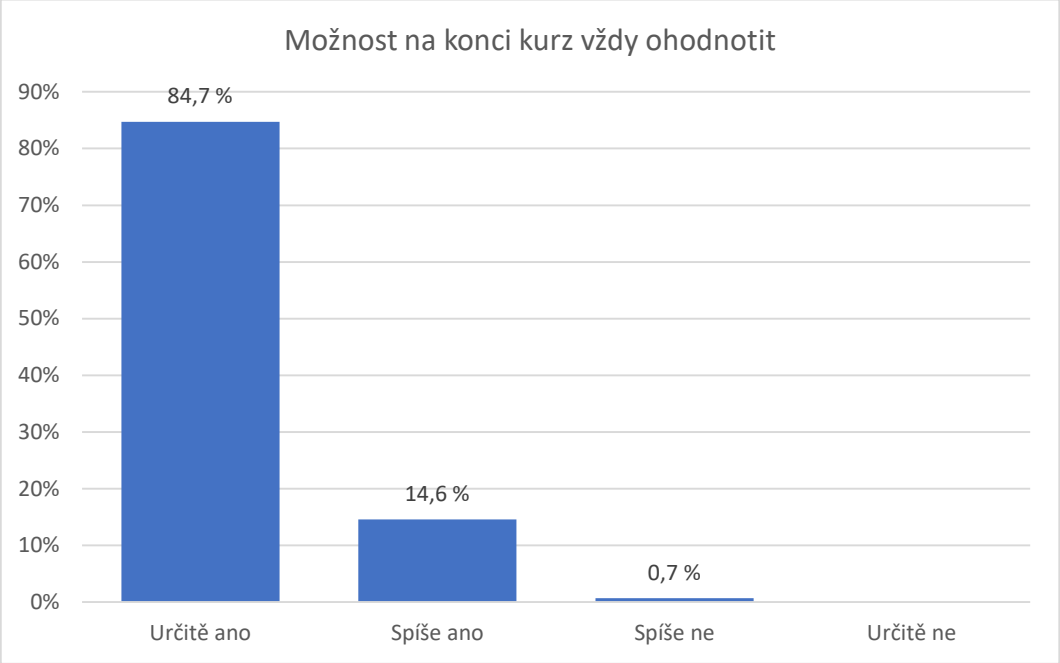
Graf 78: Zájem zaměstnavatele o hodnocení kurzů – sociální pracovníci; (N = 287)



Nejvíce sociální pracovníci souhlasili s výrokem „Můj zaměstnavatel se zajímá o to, jak jsem byl spokojen s akreditovaným kurzem“ – 68,4 %. S výrokem „Můj zaměstnavatel se zajímá o to, co jsem se v kurzu naučil“ souhlasilo 62,7 % sociálních pracovníků. Nejnižší souhlas sociálních pracovníků (60,6 %) byl s výrokem „Můj zaměstnavatel chce, abych nové poznatky nabyté v rámci akreditovaného kurzu zaváděl do své práce a uplatnil je“.

Mají sociální pracovníci na konci kurzu možnost dát kurzu zpětnou vazbu, vyplnit evaluační dotazník nebo se jinak vyjádřit? Tuto otázku jsme sociálním pracovníkům položili v další části dotazníkového šetření.

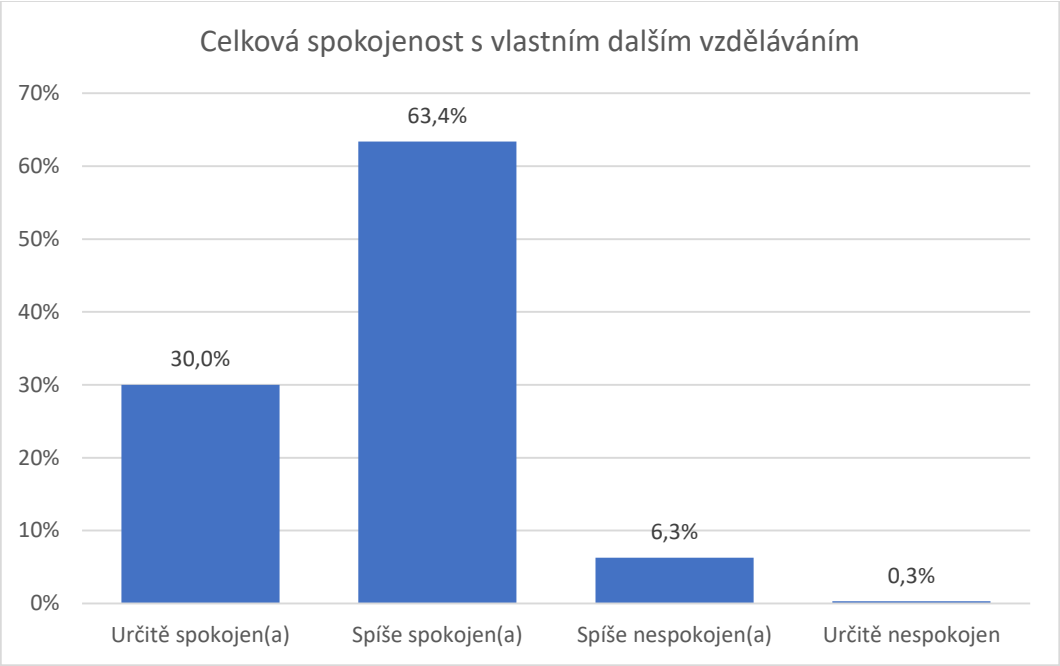
Graf 79: Možnost na konci vždy kurz ohodnotit – sociální pracovníci; (N = 287)



Naprostá většina sociálních pracovníků (99,3 %) uvedla, že na konci kurzu mají možnost dát ke kurzu zpětnou vazbu. Z toho více než čtyři pětiny dotázaných (84,7 %) uvedly, že určitě mají možnost poskytnout ke kurzu zpětnou vazbu, dalších 14,6 % respondentů uvedlo, že spíše mají možnost dát zpětnou vazbu. Méně než procento sociálních pracovníků (0,7 %) odpovědělo, že po ukončení kurzu nemá možnost dát zpětnou vazbu. Nikdo z dotázaných neuvedl, že po ukončení kurzu tuto příležitost určitě nemá.

V následující otázce jsme sociální pracovníky požádali o **celkové zhodnocení spokojenosti s jejich dalším vzděláváním**.

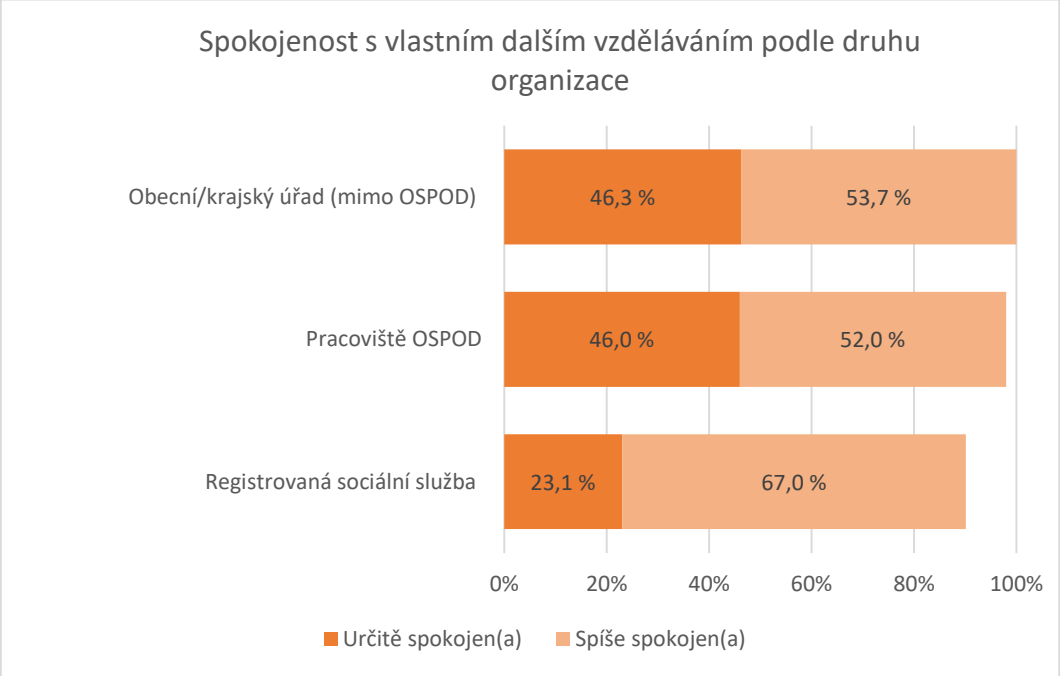
Graf 80: Celková spokojenost s vlastním dalším vzděláváním – sociální pracovníci; (N = 287)



Více než devět desetin sociálních pracovníků (93,4 %) je se svým dalším vzděláváním spokojeno. Z toho je necelá třetina dotázaných (30 %) určitě spokojena, přibližně dvě třetiny respondentů (63,4 %) jsou se svým dalším vzděláváním spíše spokojeny. Nespokojena je se svým dalším vzděláváním méně než desetina sociálních pracovníků (6,6 %), z čehož méně než procento dotázaných (0,3 %) je určitě nespokojeno a 6,3 % respondentů je spíše nespokojeno.

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili statisticky významný vztah mezi **celkovou spokojeností sociálních pracovníků s jejich dalším vzděláváním a druhem organizace, kde sociální pracovníci pracují.**

Graf 81: Spokojenost s vlastním dalším vzděláváním podle druhu organizace – sociální pracovníci



Spokojenost („určitě spokojen“) s dalším vzděláním nalézáme častěji mezi sociálními pracovníky obecních/krajských úřadů (46,3 %) a sociálních pracovníků OSPOD (46 %) ve srovnání se sociálními pracovníky z registrovaných sociálních služeb (23,1 %).

III.7.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

V předchozí kapitole jsme se mimo jiné věnovali tomu, zda mají sociální pracovníci **možnost dát vzdělavateli zpětnou vazbu** po skončení kurzu a také tomu a zda je pro ně hodnocení vzdělávání důležité či nikoliv. Na zpětnou vazbu jsme se v rámci skupinových rozhovorů dotazovali i v souvislosti možností sociálních pracovníků dát zpětnou vazbu o absolvovaném kurzu rovněž svému zaměstnavateli.

Sociální pracovníci z úřadu práce a OSPOD se obvykle shodli, že u nich zpětná vazba týkající se jejich vzdělávání směrem k zaměstnavateli příliš neprobíhá. Nicméně mohou k hodnocení vzdělávání využít každoroční hodnotící pohovory, které však jsou primárně realizovány pro jiný účel, kterým je zhodnocení celoroční práce zaměstnance. Naopak většina sociálních pracovníků z registrovaných služeb se shodla, že **zaměstnavatel zjišťuje** zpětnou vazbu z absolvovaných kurzů spíše

neformálně (např. v rámci diskuse na poradě), či v některých případech i **prostřednictvím individuálního rozhovoru.** Sdílení zkušenosti a zpětné vazby u všech sociálních pracovníků probíhá **především mezi samotnými zaměstnanci,** kteří si na základě referencí od kolegů často vybírají další konkrétní kurzy a lektory. *„Není to nic strukturovaného, jedná se o ústní sdělení mezi kolegyněmi v rámci porady i mimo ni.“* Na úřadech práce podle sociálních pracovníků zpětná vazba příliš neprobíhá. Vedoucí zpravidla hodnotí přínos kurzu pro zaměstnance pouze při jeho výběru, podle anotace kurzu.

V souvislosti s výběrem kurzů sociální pracovníci zmiňovali, že preferují ty kurzy, které mají **přesah do praxe**. Sociální pracovníci se shodli, že **mají zájem a chuť nabyté vědomosti a dovednosti aplikovat v praxi** a ocení, když jim **zaměstnavatel vytvoří podmínky pro jejich aplikaci**. Dle slov sociálních pracovníků mají většinou **možnost nové poznatky aplikovat v praxi**. To, že zaměstnavatel vytváří podmínky pro aplikaci nových poznatků do praxe, sociální pracovníky rovněž motivuje se dále vzdělávat.

III.7.3 Shrnutí

Hodnocení proběhlých kurzů s akreditovaným programem podle kvalitativních výpovědí probíhá společně na poradách, intervizích nebo kazuistických seminářích. Rovněž i mezi pracovníkem a jeho přímým nadřízeným, ale to spíše v případech, kdy není pracovník s něčím spokojen a má potřebu to řešit.

O hodnocení spokojenosti s akreditovaným vzděláváním sociálních pracovníků se zajímá téměř devět desetin zástupců zaměstnavatelů (89,5 %), což potvrdily i více než dvě třetiny sociálních pracovníků (68,4 %). Zástupci zaměstnavatelů se také, dle výpovědí obou skupin respondentů, zajímají o to, co se sociální pracovníci v akreditovaných kurzech naučili.

Tabulka 20: Zájem zaměstnavatele o hodnocení akreditovaných kurzů

Výrok	Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Zaměstnavatel se zajímá o to, jak byli pracovníci spokojeni s akreditovaným kurzem	89,5 %	68,4 %
Zaměstnavatel se zajímá o to, co se pracovníci v kurzu naučili	87 %	62,7 %
Zaměstnavatel požaduje, aby byly nové poznatky nabyté v rámci akreditovaného kurzu zaváděny do praxe a uplatňovány	75,7 %	60,6 %)

Pokud se poohlédneme po důrazu kladeném zaměstnavateli na to, aby na konci každého kurzu měli sociální pracovníci možnost dát ke kurzu zpětnou vazbu, tak zjistíme, že více než dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (70,2 %) na zpětné vazbě trvají, ale z toho jen necelá třetina dotázaných (29,8 %) na poskytování zpětné vazby „trvá určitě“. Nějaký velký tlak na podporu toho, aby byly sbírány, a vyhodnocovány zpětné vazby z kurzů tedy nepozorujeme. Na druhé straně je ale zajímavé, že i bez něj sociální pracovníci uvádí, že naprostá většina z nich (99,3 %) má na konci možnost dát ke kurzu zpětnou vazbu. Tento rozdíl může spočívat v tom, že sociální pracovníci poskytují zpětnou vazbu nejen svým zaměstnavatelům, ale i vzdělavatelům.

Hodnocení vzdělávání nejčastěji probíhá v rámci ročních hodnotících pohovorů, které sociální pracovníci napříč všemi typy služeb absolvují. Z výzkumu vyplynulo, že častěji o vzdělávání sociálních pracovníků projevují zájem zástupci zaměstnavatelů z registrovaných služeb (94,6 %). Zaměstnavatelé z OSPOD a z obecních/krajských úřadů se o spokojenost pracovníků s akreditovaným kurzem zajímají o něco méně. Obdobně je tomu i u zájmu zaměstnavatelů o to, co se pracovníci v kurzu naučili (v registrovaných sociálních službách 93,7 %).

Zjišťování zpětné vazby na absolvované kurzy sociálních pracovníků probíhá ze strany zaměstnavatele spíše neformálně, například v rámci diskuse na poradě, případně prostřednictvím individuálního rozhovoru. Hodnocení vzdělávání bývá předmětem vzájemných diskuzí mezi pracovníky nejen v registrovaných službách, ale i na OSPOD

a úřadech. Někdy je hodnocení více formální, než by sociální pracovníci očekávali. Sdílení zkušeností a zpětné vazby probíhá také mezi samotnými zaměstnanci**,** kteří si na základě referencí od kolegů často vybírají další konkrétní kurzy a lektory.

Tabulka 21: Celkové hodnocení spokojenosti s dalším vzděláváním

Proměnná	Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Celková spokojenost s dalším vzděláváním sociálních pracovníků	89,5 %	93,4 %

Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (92,6 %) je s dalším vzděláváním sociálních pracovníků spokojeno. Z toho přibližně třetina dotázaných (30,1 %) uvedla, že s dalším vzděláváním sociálních pracovníků je určitě spokojena, necelé dvě třetiny respondentů (62,5 %) jsou spíše spokojeny. Při bližším zkoumání se ukázalo, že je celková spokojenost či nespokojenost rozložena rovnoměrně napříč všemi druhy organizací a typy služeb v rámci celého Česka.

Více než devět desetin sociálních pracovníků (93,4 %) je se svým dalším vzděláváním spokojeno. Z toho je necelá třetina dotázaných (30 %) určitě spokojena, přibližně dvě třetiny respondentů (63,4 %) jsou se svým dalším vzděláváním spíše spokojeny. V obou případech je patrné, že sice panuje velká spokojenost, ale s ohledem na vysoké údaje u položky „spíše spokojen/a“ je patrné, že se dají nalézt věci, které se dají ještě zlepšovat. Výhradní spokojenost („určitě spokojen“) s dalším vzděláním nalézáme častěji mezi sociálními pracovníky obecních/krajských úřadů (46,3 %) a sociálních pracovníků OSPOD (46 %) ve srovnání se sociálními pracovníky z registrovaných sociálních služeb (23,1 %). Proč tomu tak je, si můžeme vysvětlovat různými způsoby.

Sociální pracovníci se shodli, že mají zájem a chuť nabyté vědomosti a dovednosti aplikovat v praxi a oceňují, když jim zaměstnavatel vytvoří podmínky pro jejich aplikaci. Pokud zaměstnavatelé vytváří podmínky pro aplikaci nových poznatků do praxe, tak to sociální pracovníky motivuje k dalšímu vzdělávání.

IV ANALÝZA POTŘEB

IV.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Motivací k dalšímu profesnímu vzdělávání jsme se již věnovali dříve v jedné z předchozích kapitol (kap. *III. 1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání*) a to v souvislosti s deskripcí postojů a hodnocení zástupců zaměstnavatelů a sociálních pracovníků. V této kapitole se motivaci věnujeme více z perspektivy sociálních pracovníků – a současně i překážek, které brání tomu, aby se pracovníci zapojovali do dalšího profesního vzdělávání a zvyšovali si svou kvalifikaci i poté, co dosáhli odborné způsobilosti k výkonu svého povolání.

Motivaci můžeme chápat jako souhrn všech skutečností, které buď aktivizují člověka k činnosti, nebo naopak podporují v jeho nečinnosti. (Bedrnová, Nový 1998). Vychová (2008) uvádí, že motivace je bezpochyby jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující nejen účast na vzdělávání, ale i jeho efektivitu. Pouze pracovník, který je motivovaný, bude ochotný se učit novým věcem, věnovat svůj čas a někdy i finanční prostředky na rozšíření svých znalostí a dovedností.

Vnitřní motivaci tvoří faktory, které si vytváří lidé sami a působí tak, aby se člověk choval určitým způsobem nebo určitým směrem zamířil. Patří k nim odpovědnost, autonomie, příležitost využívat a rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Oproti vnějším motivátorům mají ty vnitřní hlubší a dlouhodobější účinek, protože jsou součástí osobnosti pracovníka a nejsou vnucené zvenčí (Armstrong 2007).

Beneš (2008) uvádí, že motivy jednotlivých lidí mohou být různé a zároveň mohou působit v různých kombinacích s ohledem na mnohost faktorů. Rozdíly můžeme najít podle věku, pohlaví, úrovně dosaženého vzdělání či rodinného stavu pracovníka. Zároveň se tyto komplexy motivů v průběhu života neustále vyvíjí a mění. Jednotliví sociální pracovníci tedy mohou být motivováni různými způsoby v různých etapách svých životních drah a pracovních kariér.

Součástí motivace sociálních pracovníků je taktéž potřeba řešit konkrétní problémy, s nimiž se v praxi setkávají. Jak jsme již dříve zjistili, vzdělávání je pro sociální pracovníky motivující, pokud přímo souvisí s jejich praxí, s činností, kterou se v danou

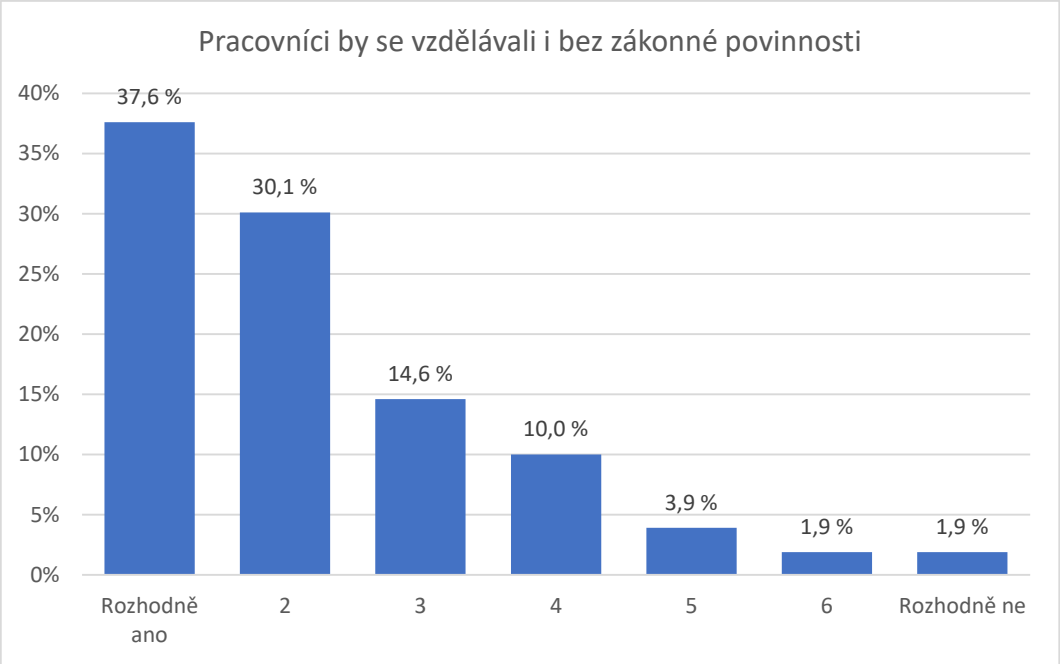
chvíli intenzivně zabývají. Návaznost na individuální profesní zájmy a možnost využití nově získaných znalostí a dovedností v praxi je sama o sobě dosti vysoce motivující.

IV.1.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.1.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Motivace sociálních pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání jsme v dotazníkovém šetření zjišťovali prostřednictvím několika otázek. U zástupců zaměstnavatelů jsme nejdříve zjišťovali, zda se domnívají, že kdyby nebyla povinnost dále se vzdělávat uvedena přímo v zákoně, že by měli sociální pracovníci **zájem o své další profesní vzdělávání**. Jednalo se o hypotetickou otázku.

Graf 82: Pracovníci by se vzdělávali i bez zákonné povinnosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)

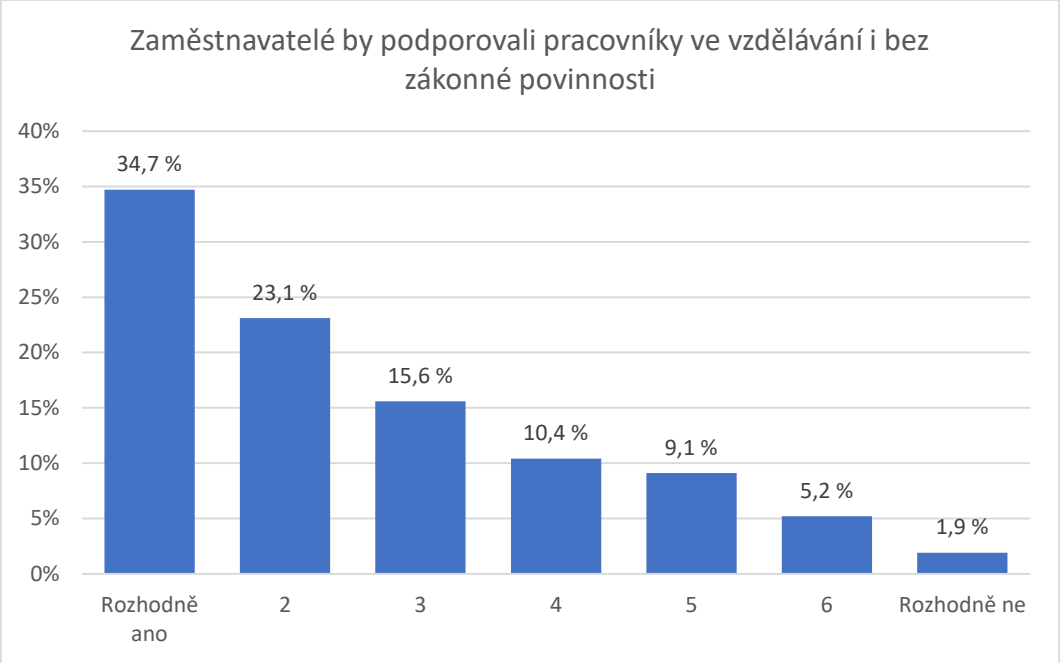


Více než třetina zástupců zaměstnavatelů (37,6 %) se domnívá, že by sociální pracovníci rozhodně měli zájem o své další profesní vzdělávání, i kdyby jim tato povinnost nebyla uložena ze zákona. Necelá polovina dotázaných (44,7 %) uvedla, že by sociální pracovníci i bez zákonné povinnosti měli spíše zájem o své další profesní vzdělávání. Desetina respondentů (10 %) zaujala k otázce neutrální postoj. O tom, že by sociální pracovníci bez zákonné povinnosti o své další profesní vzdělávání

rozhodně zájem neměli, je přesvědčeno pouhých 1,9 % zástupců zaměstnavatelů. Dalších 5,8 % dotázaných uvedlo, že bez zákonné povinnosti by sociální pracovníci o své další profesní vzdělávání zájem spíše neměli.

Také nás zajímalo, zda by **zaměstnavatelé měli zájem podporovat další profesní vzdělávání svých zaměstnanců,** pokud by nebyla povinnost dále se vzdělávat uvedena přímo v zákoně. Opět se jednalo o hypotetickou otázku.

Graf 83: Zaměstnavatelé podporovali pracovníky ve vzdělávání i bez zákonné povinnosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)

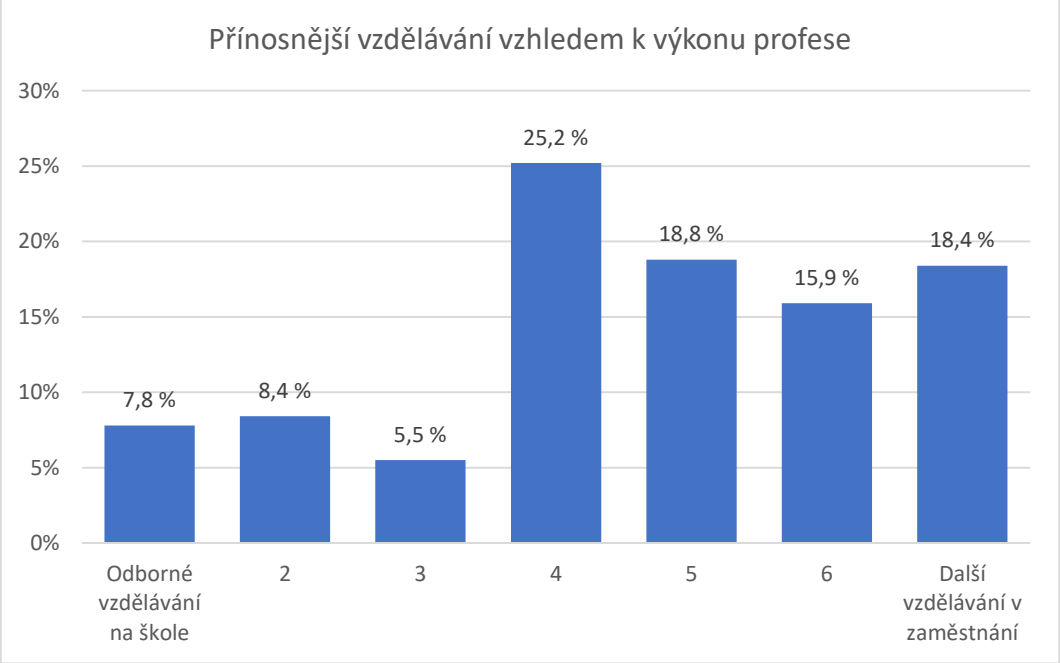


Získaná data ukazují, že více než třetina zástupců zaměstnavatelů (34,7 %) uvedla, že i kdyby povinnost dalšího vzdělávání nebyla stanovena zákonem, své sociální pracovníky by v dalším profesním vzdělávání rozhodně podporovala. Další více než třetina dotázaných (38,7 %) by své sociální pracovníky v dalším profesním vzdělávání i bez zákonné povinnosti spíše podporovala. Přibližně desetina respondentů (10,4 %) zaujala neutrální postoj. Nejméně zástupců zaměstnavatelů (1,9 %) uvedlo, že by v tomto případě své sociální pracovníky v dalším profesním vzdělávání rozhodně nepodporovalo. Více než desetina dotázaných (14,3 %) by pak své sociální pracovníky v dalším vzdělávání spíše nepodporovala, kdyby povinnost dále se vzdělávat nebyla ukotvena v zákoně.

Podporu by poskytly častěji pracovníkům registrované sociální služby a rovněž organizace poskytující pobytové služby.

V další otázce jsme zástupce zaměstnavatelů vyzvali k tomu, aby mezi sebou porovnali **přínos předchozího odborného vzdělávání** sociálních pracovníků (VŠ, VOŠ) **a přínos dalšího vzdělávání**, které sociální pracovníci absolvují během své praxe, a to s ohledem na přínos k výkonu profese.

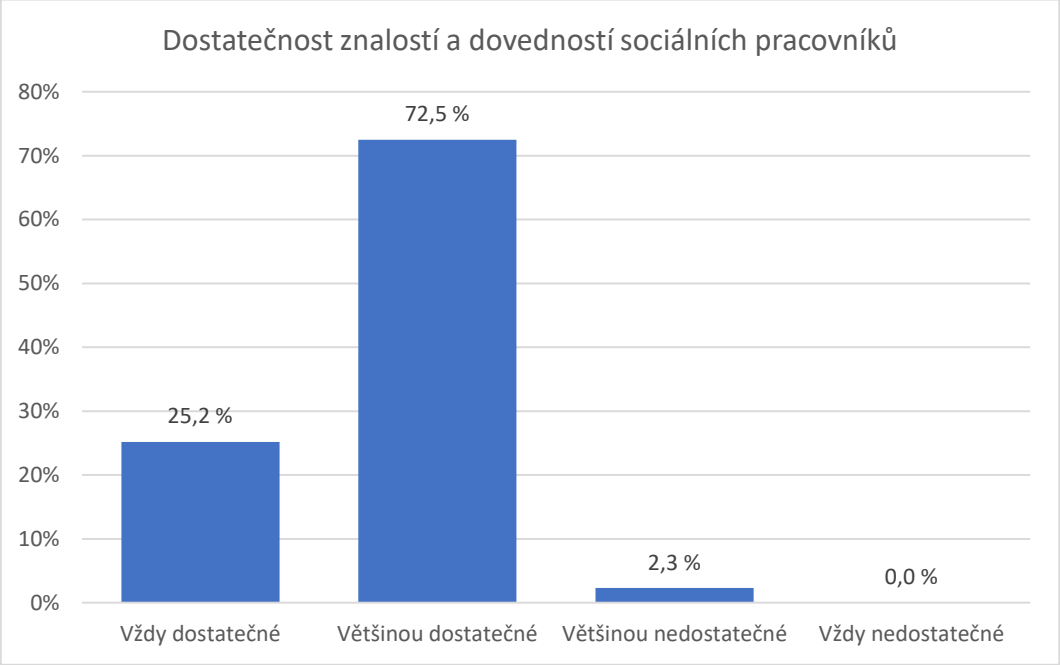
Graf 84: Přínosnější vzdělávání vzhledem k výkonu profese – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)



Výsledky ukazují, že zástupci zaměstnavatelů považují za přínosnější další vzdělávání, které sociální pracovníci absolvují během své praxe. Na stranu dalšího vzdělávání v zaměstnání se postavila více než polovina zástupců zaměstnavatelů (53,1 %). Přibližně čtvrtina dotázaných (25,2 %) zaujala neutrální postoj a nepřiklonila se ani k jednomu z pólů vzdělávání. Více než pětina respondentů (21,7 %) naopak považuje za přínosnější předchozí odborné vzdělávání sociálních pracovníků na vyšších odborných a vysokých školách.

Znalostem sociálních pracovníků jsme se věnovali v další části dotazníkového šetření. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotazovali, zda se domnívají, že jejich **sociální pracovníci mají dostatek znalostí a dovedností souvisejících s výkonem jejich povolání**.

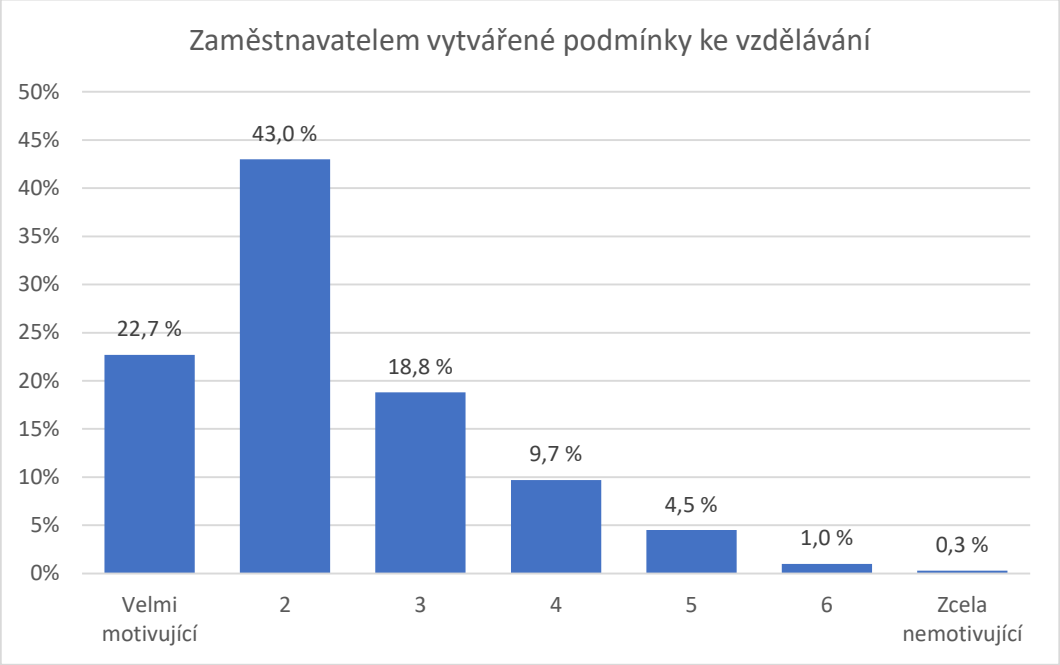
Graf 85: Dostatečnost znalostí a dovedností sociálních pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)



Z grafu je patrné, že zástupci zaměstnavatelů se v 97,7 % případů domnívají, že sociální pracovníci mají pro výkon své profese dostatečné znalosti a dovednosti. Za většinou dostatečné je považují téměř tři čtvrtiny dotázaných (72,5 %), za vždy dostatečné je považuje přibližně čtvrtina respondentů (25,2 %). Nikdo ze zástupců zaměstnavatele neuvedl, že by znalosti a dovednosti sociálních pracovníků považoval za vždy nedostatečné, za většinou nedostatečné je považuje 2,3 % dotázaných.

Zástupce zaměstnavatelů jsme také požádali, aby ohodnotili všechny **okolnosti a podmínky, které zaměstnavatel pracovníkům k dalšímu vzdělávání vytváří z hlediska toho, zda jsou pro sociální pracovníky motivující**.

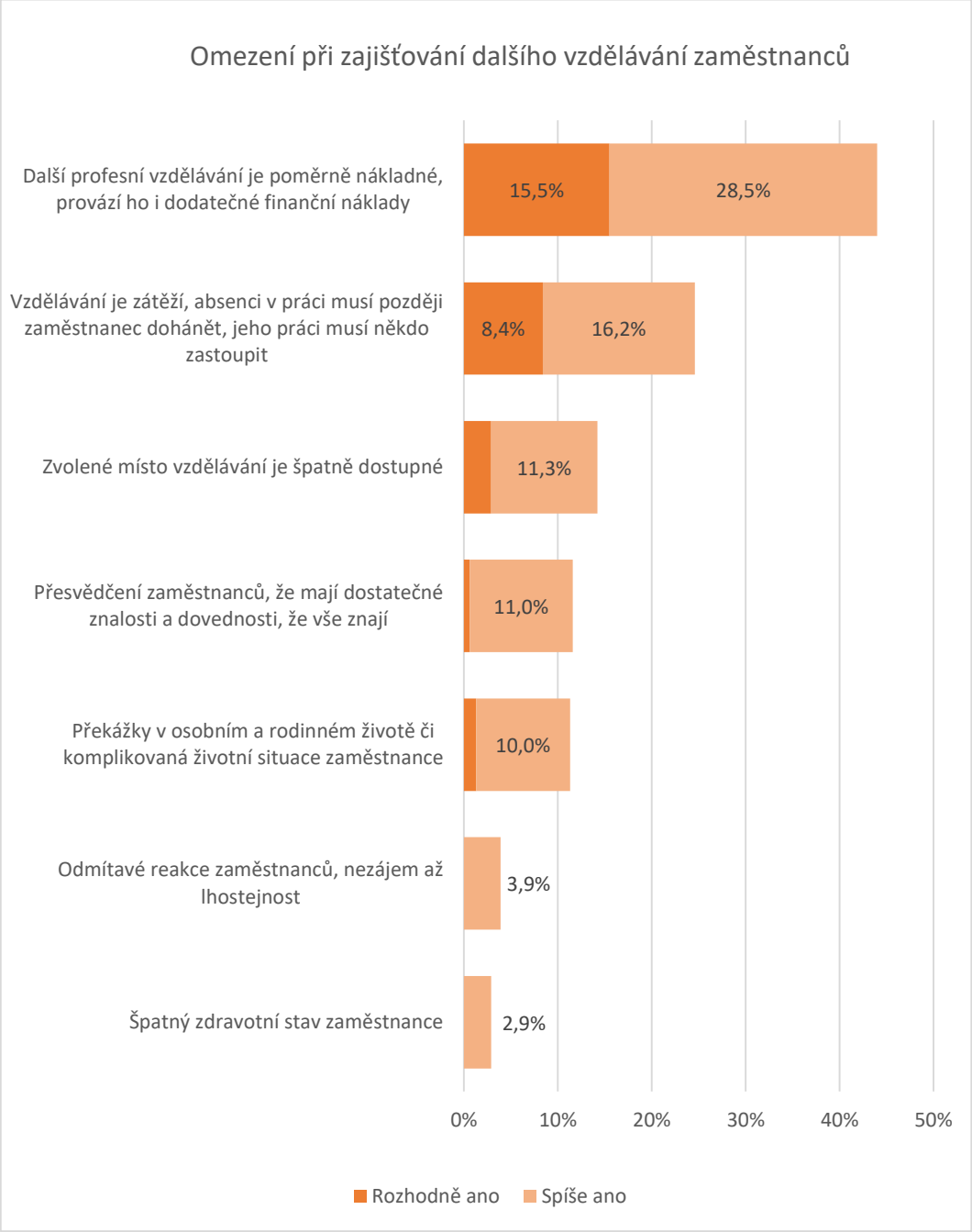
Graf 86: Zaměstnavatelem vytvářené podmínky ke vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)



Získaná data ukazují, že zástupci zaměstnavatelů se domnívají, že pro sociální pracovníky vytváří motivující podmínky. Více než pětina dotázaných (22,7 %) uvedla, že zaměstnavatel sociálním pracovníkům vytváří velmi motivující podmínky k dalšímu vzdělávání, přibližně tři pětiny respondentů (61,8 %) označily podmínky za spíše motivující. Necelá desetina zástupců zaměstnavatelů (9,7 %) vyjádřila k otázce neutrální postoj. Méně než jedno procento dotázaných (0,3 %) považuje podmínky za zcela nemotivující a za spíše nemotivující je považuje 5,5 % respondentů.

Při zajišťování dalšího profesního vzdělávání se mohou zaměstnavatelé setkávat s různými druhy **omezení a problémů**. V dotazníkovém šetření jsme takových omezení a problémů formulovali několik a požádali zástupce zaměstnavatelů, aby je ohodnotili na stupnici od jedné do pěti podle toho, jak se s nimi ve své činnosti setkávají. Zástupci zaměstnavatelů mohli rovněž formulovat a uvést i vlastní omezení a problémy, se kterými se potýkají.

Graf 87: Omezení při zajišťování dalšího vzdělávání zaměstnanců – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)



Z dotazníkového šetření vyplynulo, že zástupci zaměstnavatelů se nejčastěji (44 %) setkávají s tím, že další profesní vzdělávání je poměrně nákladné a provází ho i dodatečné finanční náklady. Přibližně čtvrtina dotázaných (24,6 %) se setkává s tím, že vzdělávání je zátěží a absenci v práci musí později zaměstnanec dohánět, případně jeho práci musí někdo zastoupit. S tím, že zvolené místo vzdělávání je špatně dostupné, se setkává 14,2 % respondentů. Přibližně desetina zástupců zaměstnavatelů se potýká s přesvědčením zaměstnanců, že mají dostatečné znalosti

a dovednosti, že vše znají (11,6 %) a také s překážkami v osobním a rodinném životě zaměstnance či s jeho komplikovanou životní situací (11,3 %). Nejméně dotázaných se potýká s odmítavou reakcí zaměstnanců, nezájmem až lhostejností (3,9 %) a se špatným zdravotním stavem zaměstnance (2,9 %). Nejméně často je špatná dostupnost místa vzdělávání uváděna u organizací v Hlavním městě Praha.

Zástupci zaměstnavatele mohli rovněž formulovat a uvést vlastní omezení a problémy, se kterými se ve svých organizacích potýkají. Mezi tato omezení a problémy patřily následující: zákon nutí zaměstnavatele volit formu a počet hodin vzdělávání v rozporu se skutečnými vzdělávacími potřebami zaměstnanců; neexistují akreditované kurzy s obsahem, který by odpovídal vzdělávacím potřebám zaměstnanců; realizuje-li akreditovaný kurz sám zaměstnavatel, musí na dobu jeho trvání uvolnit jak účastníky, tak lektory; počty hodin věnované zaškolování nového pracovníka nelze do dalšího profesního vzdělávání vykázat, protože nemá formu akreditovaného kurzu, školení, stáže u jiného poskytovatele či konference; zaměstnavatel je nucen řešit další vzdělávání v souladu se zákonem také u pracovníků, u kterých je zřejmé, že v průběhu roku rozváží pracovní poměr, odejdou na mateřskou dovolenou apod. – vynakládání financí a času na takové vzdělávání je neefektivní, zbytečné.

IV.1.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb a **úřadů pokládají motivaci** samotných sociálních pracovníků ke vzdělávání **za velmi důležitou**. Sociální pracovníci musí pod zástupců zaměstnavatelů sami chápat, že vzdělávání k něčemu potřebují, že pro ně bude přínosné a pomůže jim lépe vykonávat jejich práci. Podle některých zástupců zaměstnavatelů bez této vnitřní motivace sociálních pracovníků postrádá další profesní vzdělávání smysl a stává se z něj pouhá povinnost.

Motivace ke vzdělávání je úzce provázána s tím, zda **sociální pracovníci spatřují ve své práci smysl** a zda je práce baví, v takových případech pak **mají větší chuť se vzdělávat** ve svém oboru a získávat nové dovednosti, které mohou následně využít v praxi. *„Pokud ten člověk motivaci má, je velká pravděpodobnost, že se při vzdělávání bude doptávat, bude hledat odpovědi na otázky, které má a potřebuje je zodpovědět a bude schopen to využít v praxi.“*

Úzká provázanost vzdělávání s praxí, tedy vzdělávání vycházející z potřeb praxe, je pak pro sociální pracovníky podle zástupců zaměstnavatelů velkou motivací ke vzdělávání. *„Pokud by ti lidé měli absolvovat školení, u kterých nejsou přesvědčeni, že je to pro ně potřebné, tak si myslím, že to skoro nemá cenu.“* **Hlavní motivace** sociálních pracovníků ke vzdělávání **vychází či má vycházet hlavně z pracovníků samotných**, přičemž zástupci zaměstnavatelů uváděli, že se sociální pracovníci vzdělávají proto, aby získali nové vědomosti a rozvíjeli své kompetence. Tento náhled na motivace pak koresponduje s tím, co bylo uvedeno v kapitole *III. 1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání*, a sice že sociální pracovníky není potřeba ke vzdělávání nějak zvlášť motivovat. Z rozhovorů vedených se zástupci zaměstnavatelů úřadů vyplynulo, že **potřebu vzdělávat se podporují více u nově nastupujících sociálních pracovníků**. *„U nových pracovníků, tam ten smysl vidím, protože nemají žádné zkušenosti, ale po letech to ztrácí význam.“*

Ačkoli motivační systém k dalšímu profesnímu vzdělávání sociálních pracovníků není dle našich zjištění v mnoha organizacích nastaven (viz kapitola *III. 1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání*), je pro zástupce zaměstnavatelů **důležitý profesní růst sociálních pracovníků**, jejich rozvoj v oblasti profesních znalostí a dovedností, držení kroku s novými trendy aj.: *„Měli by se vzdělávat, aby si udrželi kontinuitu těch informací, které potřebují ke své práci a novinek, které se určitě dějí. Udržovat se v těch metodách, technikách, ale i změnách zákona.“* Zejména pro zástupce registrovaných sociálních služeb je podstatné, aby tyto poskytovaly kvalitní službu svým klientům, přičemž podmínkou je, že *„to musí dělat lidé nejen se základní kvalifikací, ale ti, kteří se průběžně vzdělávají ve svém oboru.“* Nabízení kvalitních služeb se podle tvrzení v rozhovorech odvíjí od toho, zda se sami sociální pracovníci cítí při své práci jistí a zda nabyli díky vzdělávání další kompetence či si rozšířili ty stávající. Zástupci zaměstnavatelů úřadů uváděli, že je pro ně velmi důležité, aby jejich pracovníci měli odpovídající praktické i teoretické znalosti k výkonu své práce, čehož mohou dosáhnout právě dalším vzděláváním. Právě rozšíření či nabytí profesních znalostí a dovedností, které vedou **k poskytování kvalitních služeb**, pro zaměstnavatele představují významnou motivaci, aby své pracovníky ve vzdělávání podporovali.

V plné podpoře sociálních pracovníků v jejich vzdělávání však zástupcům zaměstnavatelů brání určité bariéry. Patří k nim **finanční omezení**. *„Stalo se mi, že*

jsem nemohla zaměstnance podpořit při výběru kurzu, který si zvolil z finančních důvodů.“ Zejména pro registrované sociální služby hraje roli, zda se jedná o akreditovanou či neakreditovanou vzdělávací akci. *„Dost pracovníků chce do vzdělávání zařazovat workshopy, ale ty jsou neuznatelným nákladem, to znamená, že ty vyřazuji.“* Další překážku k plné podpoře vzdělávání sociálních pracovníků v registrovaných sociálních službách představují **pravidla poskytovatelů dotací**. Řídí se jednoduše tím, co je v danou chvíli podporováno. Rovněž zástupci úřadů uváděli, že finanční rozpočet na daný rok má vliv na to, zda mohou či nemohou plně podpořit sociální pracovníky ve vybraných vzdělávacích aktivitách. *„Z dotace, třeba na sociálně-právní ochranu dětí, tam lze hradit pouze to nejnutnější. Jakmile vyčerpá šest vzdělávacích akcí, tak z dotace nic víc hradit nelze.“* Ze stejného důvodu jsou pak zaměstnavatelé schopni jen velmi omezeně a složitě dotovat sociálním pracovníkům vzdělávání nad rámec povinných 24 hodin, které jsou stanoveny zákonem.

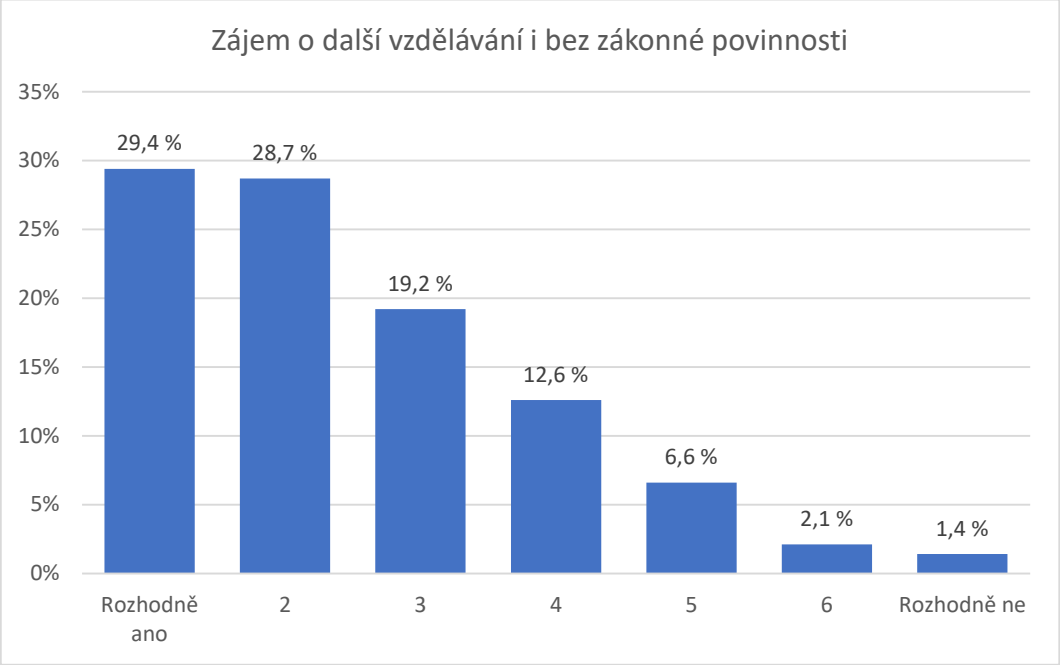
Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb zmiňovali **provozní limity**, tedy nemožnost vždy uvolnit všechny sociální pracovníky na požadované kurzy v pracovní době, protože by služba musela omezit svůj provoz.

IV.1.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.1.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálních pracovníků jsme se dotázali, zda se domnívají, že kdyby **nebyla povinnost dále se vzdělávat uvedena přímo** v zákoně, zdali měli by i přes to měli zájem o své další profesní vzdělávání.

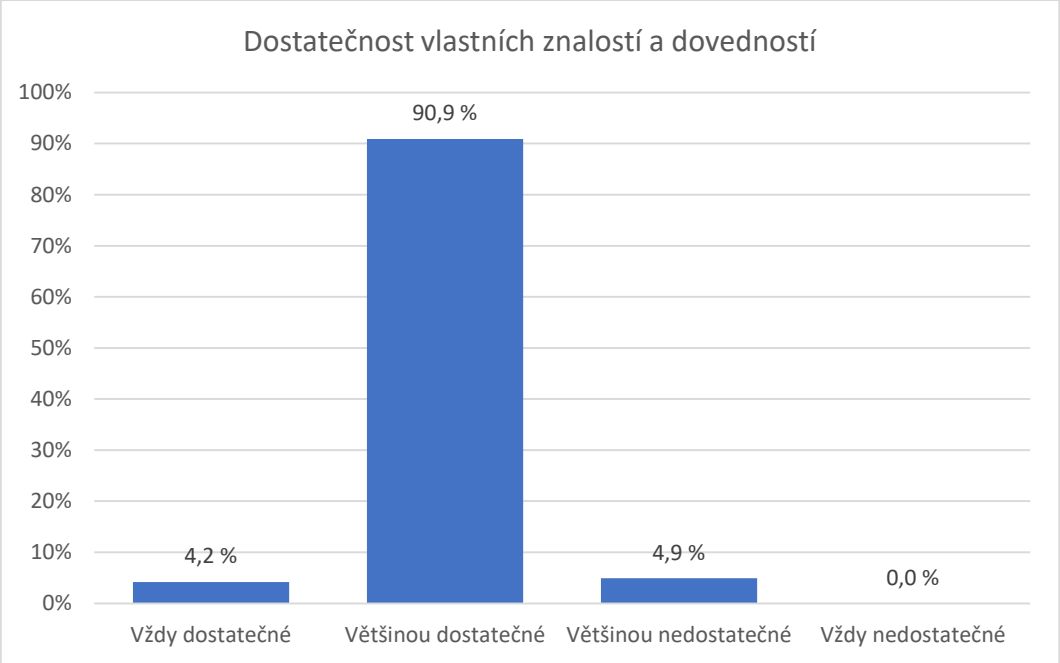
Graf 88: Zájem pracovníků o další vzdělávání i bez zákonné povinnosti – sociální pracovníci; (N = 286)



Data ukazují, že sociální pracovníci by o své další profesní vzdělávání měli zájem i v případě, kdyby jeho povinnost nebyla stanovena přímo v zákoně. Téměř třetina sociálních pracovníků (29,4 %) odpověděla, že by o své další profesní vzdělávání měla rozhodně zájem i v případě, kdyby jeho povinnost nebyla stanovena přímo v zákoně, necelá polovina dotázaných (47,5 %) by zájem spíše měla. Přibližně desetina respondentů (12,6 %) zvolila neutrální odpověď. Pokud by povinnost dále se vzdělávat nebyla uvedena přímo v zákoně, o další vzdělávání by rozhodně nemělo zájem 1,4 % sociálních pracovníků a necelá desetina dotázaných (8,7 %) by o další vzdělávání zájem spíše neměla.

Znalostem sociálních pracovníků jsme se věnovali v další části dotazníkového šetření. Sociálních pracovníků jsme se dotázali, zda se domnívají, že **mají dostatek znalostí a dovedností související s výkonem jejich povolání**.

Graf 89: Dostatečnost vlastních znalostí a dovedností – sociální pracovníci; (N = 286)

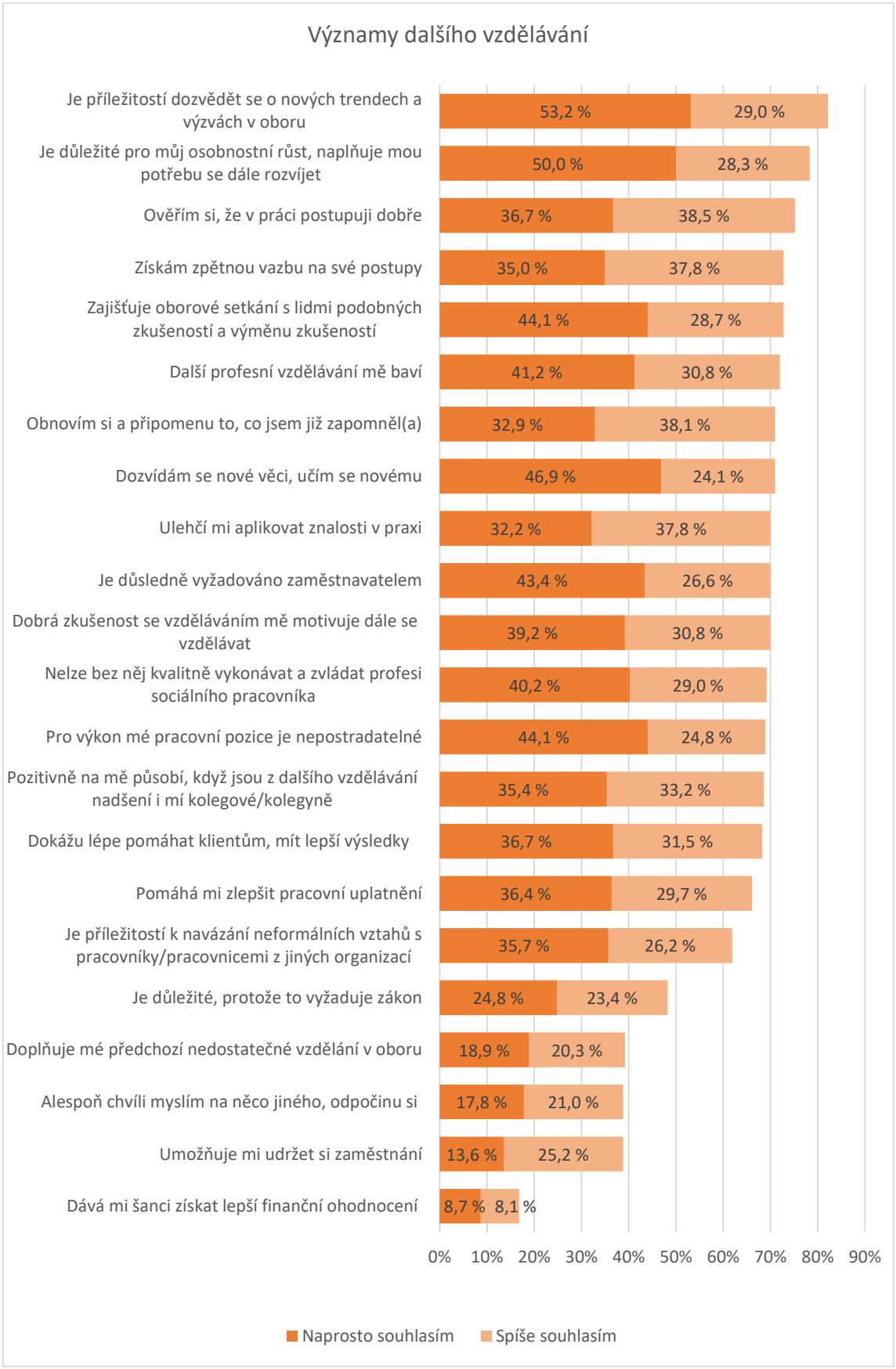


Naprostá většina sociálních pracovníků (90,9 %) hodnotí své znalosti a dovednosti jako většinou dostatečné, za vždy dostatečné je považuje 4,2 % dotázaných. Nikdo ze sociálních pracovníků nehodnotil své znalosti a dovednosti jako vždy nedostatečné, za většinou nedostatečné je považuje jen 4,9 % respondentů.

Přesvědčení o absolutní dostatečnosti znalostí a dovedností mírně stoupá s věkem, zejména v kategorii pracovníků nad 60 let.

V souvislosti s dalším profesním vzděláváním jsme sociální pracovníky požádali, aby u následujících **výroků označili, do jaké míry s nimi souhlasí či nesouhlasí**. Pro větší přehlednost, jsou v následujícím grafu uvedeny pouze hodnoty „naprosto souhlasím“ a „spíše souhlasím“, které je důležité sledovat.

Graf 90: Významy dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286)



Sociální pracovníci nejčastěji (82,2 %) souhlasili s výrokem, že další profesní vzdělávání „Je příležitostí dozvědět se o nových trendech a výzvách v oboru“. Více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků dále souhlasily s výroky „Je důležité pro můj osobnostní růst, naplňuje mou potřebu se dále rozvíjet“ (78,3 %) a „Ověřím si, že v práci postupuji dobře“ (75,2 %).

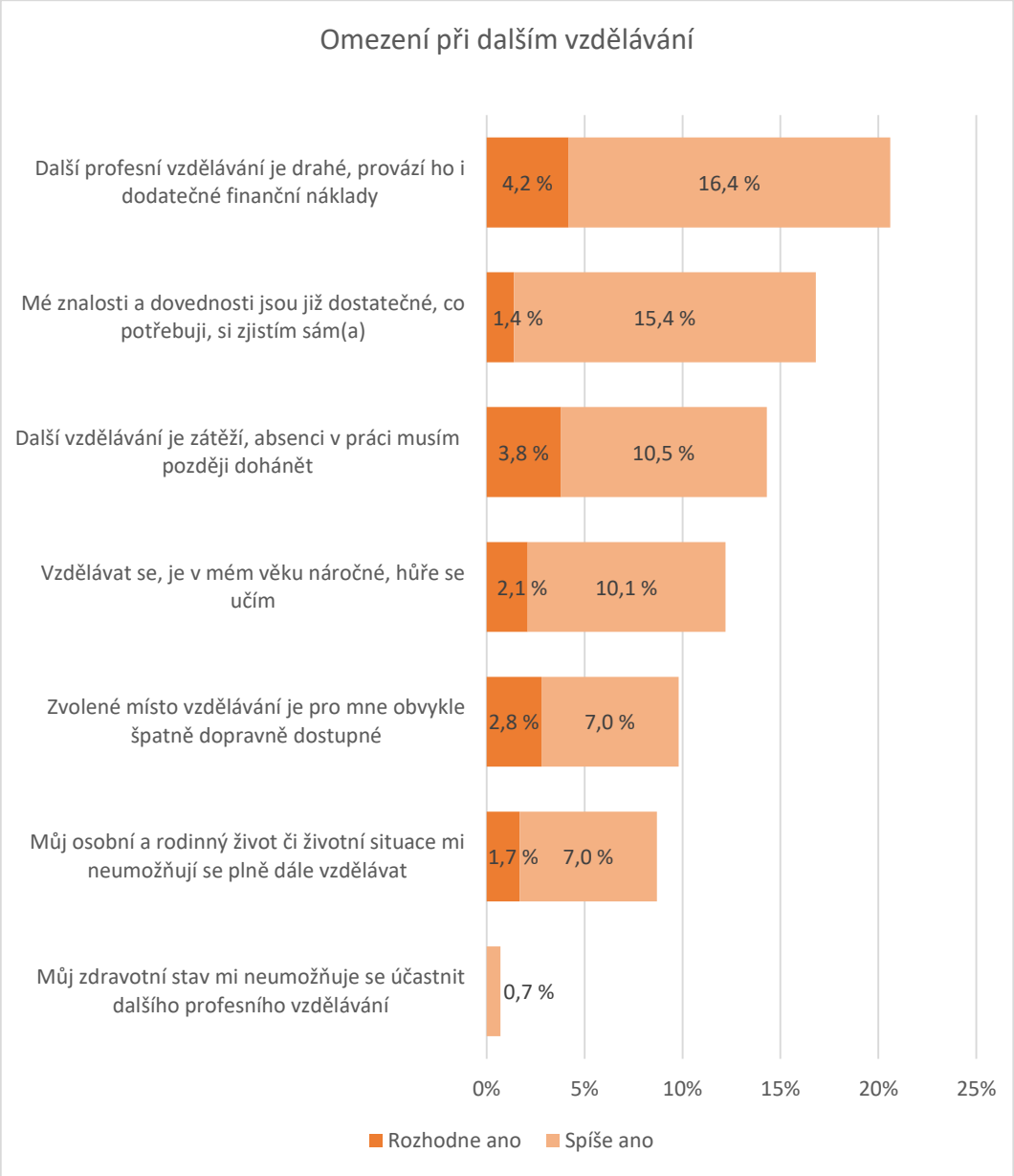
Více než polovina sociálních pracovníků vyjádřila svůj souhlas s výroky: „Získám zpětnou vazbu na své postupy“ (72,8 %), „Zajišťuje oborové setkání s lidmi podobných zkušeností a výměnu zkušeností“ (72,8 %), „Další profesní vzdělávání mě baví“ (72 %), „Obnovím si a připomenu to, co jsem již zapomněl“ (71 %), „Dozvídám se nové věci, učím se novému“ (71 %), „Ulehčí mi aplikovat znalosti v praxi“ (70 %), „Je důsledně vyžadováno zaměstnavatelem“ (70 %), „Dobrá zkušenost se vzděláváním mě motivuje dále se vzdělávat“ (70 %), „Nelze bez něj kvalitně vykonávat a zvládat profesi sociálního pracovníka“ (69,2 %), „Pro výkon mé pracovní pozice je nepostradatelné“ (68,9 %), „Pozitivně na mě působí, když jsou z dalšího vzdělávání nadšení i mí kolegové/kolegyně“ (68,6 %), „Dokážu lépe pomáhat klientům, mít lepší výsledky“ (68,2 %), „Pomáhá mi zlepšit pracovní uplatnění“ (66,1 %) a „Je příležitostí k navázání neformálních vztahů s pracovníky/pracovnicemi z jiných organizací“ (61,9 %).

Méně než polovina sociálních pracovníků souhlasila s výroky: „Je důležité, protože to vyžaduje zákon“ (48,2 %), „Doplňuje mé předchozí nedostatečné vzdělání v oboru“ (39,2 %), „Alespoň chvíli myslím na něco jiného, odpočinu si“ (38,8 %), „Umožňuje mi udržet si zaměstnání“ (38,8 %). Nejmenší souhlas sociálních pracovníků byl s výrokem „Dává mi šanci získat lepší finanční ohodnocení“ (16,8 %).

S rostoucím věkem pracovníků platí, že si ve vzdělávání nalézají více prostor pro zábavu a seberozvoj. V registrovaných sociálních službách a na OSPOD platí, že na pracovníky více pozitivně působí, když jsou z dalšího vzdělávání nadšení i jejich kolegové. Pracovníci pobytových služeb častěji v dalším vzdělávání hledají a nalézají ověření toho, že pracují dobře a zpětnou vazbu na svou práci (jistotu).

V průběhu dalšího profesního vzdělávání se sociální pracovníci mohou setkávat s různými druhy **omezení a problémů**. Do dotazníkového šetření jsme takových omezení a problémů formulovali několik a požádali sociální pracovníky, aby je ohodnotili na stupnici od jedné do pěti podle toho, jak se s nimi setkávají. Pro větší přehlednost jsou v grafu zobrazeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“. Sociální pracovníci mohli rovněž formulovat a uvést vlastní omezení a problémy, se kterými se ve své práci potýkají.

Graf 91: Překážky v dalším vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286)



Nejčastějším problémem, se kterým se během dalšího profesního vzdělávání setkala přibližně pětina sociálních pracovníků (20,6 %) je, že další profesní vzdělávání je drahé a provází ho i dodatečné finanční náklady. Problém vysokých nákladů spíše avizují pracovníci v manažerských pozicích (střední i vyšší). Necelá pětina dotázaných (16,8 %) uvedla, že jejich znalosti a dovednosti jsou již dostatečné a co potřebují, si zjistí sami. Pro dalších 14,3 % respondentů je další vzdělávání zátěží a absenci v práci musí později dohánět. Přibližně desetina sociálních pracovníků (12,2 %) uvedla, že vzdělávat se je pro ně v jejich věku náročné a hůře se učí. Méně než desetina dotázaných se setkává s problémem, že je zvolené místo vzdělávání obvykle špatně dopravně dostupné (9,8 %) a že osobní a rodinný život či životní situace pracovníkovi neumožňují se plně dále vzdělávat (8,7 %). Nejméně sociálních pracovníků (0,7 %) spatřuje problém ve svém zdravotním stavu, který by jim neumožňoval účastnit se dalšího profesního vzdělávání.

Sociální pracovníci mohli rovněž formulovat a uvést vlastní omezení a problémy, se kterými se ve svých organizacích potýkají. Mezi tyto omezení a problémy patřily následující překážky: čas – někdy je toho prostě hodně na všech frontách; chybí bohatší nabídka vzdělávání – témata kurzů se často opakují a po několika letech v sociální oblasti už máte pocit, že jste téměř vše absolvovali; na vybrané školení mě nadřízení nepustí (málo zaměstnanců, cena za kurz); nedostatečná kapacita kurzu; nedostatek kvalitních lektorů; omezený výběr akreditovaných vzdělávacích kurzů vhodných k určitým specializacím sociálních pracovníků; on-line forma vzdělávacích kurzů (nedostatečné vybavení pracoviště k účasti sociálních pracovníků na online vzdělávání, nízká míra získávání zpětné vazby, nízká míra interakce mezi lektorem a sociálními pracovníky, chybějící sociální kontakt v době přestávek či po skončení kurzu).

To, že vzdělávat se je pro pracovníky v jejich věku náročné a hůře se učí, se častěji objevuje u pracovníků, kteří mají více než 56 let a roste s délkou jejich pracovní kariéry. Naopak nejsnadněji se vzdělává pracovníkům do 30 let.

IV.1.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Z realizovaných rozhovorů vyplynulo, že **osobní zájem** sociálních pracovníků je klíčovou motivací, která ovlivňuje jejich další vzdělávání. Sociální pracovníci mají

zájem učit se novým věcem v oboru a prohlubovat již nabyté vědomosti, které následně využijí v praxi. Z toho důvodu jsou ochotni se účastnit vzdělávání i nad rámec jejich zákonné povinnosti. Další vzdělávání totiž není jen **nezbytnost v rámci profese**, ale představuje prostor pro osobní rozvoj a prevenci před syndromem vyhoření (např. kurz psychohygieny). *„Další vzdělávání je sice povinné, ale nejen z toho důvodu, že je zakotvené v zákonně, ale také z toho důvodu, že si to vyžaduje praxe sama.“*

K dalšímu vzdělávání sociální pracovníky motivuje také možnost získat **nové kontakty** a **sdílet zkušenosti** s kolegy z jiných pracovišť. Sociální pracovníci v rámci vzdělávacích akcí získávají přehled o širokém spektru sociálních služeb a mají příležitost dozvědět se mnohé o službách, o kterých doposud neměli dostatek informací.

Kromě výše zmíněného sociální pracovníky také motivuje jejich **zodpovědnost ke klientům** a touha vykonávat svou práci co nejlépe. Vzdělávání jim tak umožňuje rozvíjet své schopnosti a dovednosti a odstranit své nedostatky. *„Díky vzdělávání se můžeme zorientovat na trhu práce a dozvědět se o službách, o kterých jsme doposud nevěděli.“*

Jak bylo již zmíněno, sociální práce je dynamický obor, který klade na sociální pracovníky stále nové požadavky. Dle sociálních pracovníků tudíž není možné, aby neustále čerpali ze starých poznatků a pokud chtějí udržet krok s měnícími se požadavky a nároky na ně kladenými, tak jsou v podstatě na **průběžném dalším vzdělávání závislí**. Vnější motivace sociálních pracovníků tak souvisí především s proměnami společnosti a potřeb klientů, na které je potřeba adekvátním způsobem reagovat.

Možností účastnit se dalšího vzdělávání si sociální pracovníci doplňují nejen znalosti nových trendů a výzev v oboru, ale také si kompenzují **nedostatečné předchozí vzdělávání**. Sociální pracovníci v této souvislosti poukazovali především na přílišné teoretické znalosti a nedostatečné praktické dovednosti a praxi po dosažení odborné způsobilosti k výkonu svého povolání, která je v jejich práci klíčová. Sociální pracovníci se po dosažení odborné způsobilosti k výkonu svého povolání setkali v praxi s případy, které pro ně byly zcela nové a neznámé, neuměli s nimi pracovat, ovšem praxi i tak vykonávat museli. *„V praxi je spoustu témat, se kterými jsem se ve škole nesetkal, ale přesto jsem je musel v práci vykonávat.“* Hlavní motivací sociálních

pracovníků k dalšímu vzdělávání je zacelit tyto mezery, seznámit se s novými tématy, dovzdělat se v konkrétní oblasti, reagovat na aktuální problémy a sdílet zkušenosti s kolegy z oboru. Kromě nedostatečného vzdělávání po dosažení odborné způsobilosti k výkonu svého povolání se sociální pracovníci shodli, že chybí také návazné kurzy pro pokročilejší pracovníky s ohledem na jejich délku praxe.

S jakými překážkami se sociální pracovníci v dalším vzdělávání setkávají? Zjištěné bariéry můžeme rozlišit na vnitřní a vnější. Co se týče **vnitřních bariér**, z diskuzí je patrné, že další vzdělávání sociálních pracovníků je ovlivněno osobními limity, rodinnými závazky a povinnostmi či faktory vztahujícími se k práci. Prvním z vnitřních faktorů, které sociální pracovníci v rámci diskuze zmiňovali, je kolize doby vzdělávání s pracovní dobou. Dále **nedostatek času** a energie se v určitých situacích vzdělávat, například z důvodu neodkladných pracovních či náročných rodinných povinností. *„Mám hodně práce, a ne vždy jsem schopna do svého nabytého pracovního dne dát ještě vzdělávací akci.“* V souvislosti s **rodinnými povinnostmi** sociální pracovníci upozorňovali na pracovnice, které mají malé děti a musí vzdělávání skloubit s péčí ně. Dle sociálních pracovníků se ženám skrze péči o děti a rodinu značně zužují možnosti nejen při výběru samotných kurzů, ale také při jejich účasti na kurzech. Při této příležitosti jedna ze sociálních pracovnic připustila, že pokud ji kurz dostatečně zaujme, je schopna a ochotna si své rodinné záležitosti vyřešit (např. zajistit hlídání pro děti apod.) a kurzu se zúčastnit. Nicméně dodala, že pokud by byl kurz vybrán vedením a téma ji nezaujalo, nebyla by ochotna své rodinné záležitosti řešit a vzdělávací akce by se nezúčastnila. *„Když je kurz, který mě zaujme, a vyberu si ho sama, jsem ochotna si zařídit hlídání dětí. Pokud by mi byl kurz nařízen a nezaujal mě, nevyvinula bych takovou iniciativu.“*

Možnost plnohodnotného dalšího vzdělávání sociálních pracovníků ovlivňují také **vnější faktory**. Mezi ně patří postoj vedení k rozvoji zaměstnanců, dostatek finančních prostředků, limity nabídek kurzů, centrální vzdělávání, zákonná povinnost či současné nastavení systému.

Zmiňovanou překážkou v dalším vzdělávání byly příliš **vysoké náklady** na vzdělávání, které zaměstnavatel odmítá uhradit, případně nedostatek financí určených na vzdělávání v dané organizaci. Nedostatečné finanční prostředky sociální pracovníky limitují při výběru kurzů. V této souvislosti byly opakovaně zmiňovány sociálními pracovníky z registrovaných služeb vícedenní kurzy. Těchto kurzů se sociální

pracovníci kvůli financím, ale také **nedostatečnému personálnímu zajištění** (kapacity) v konečném důsledku neúčastní. I přesto v nich sociální pracovníci vidí velký benefit v podobě sdílení praxe, zkušeností s kolegy i navazování vztahů na neformální úrovni a příležitosti téma probrat mnohostranněji a více do hloubky.

Nedostatečné finance zmiňovali především zaměstnanci z úřadů. Dokonce zaznělo, že pokud mají sociální pracovníci zájem o kurz nad rámec povinného vzdělávání, musejí si jej hradit z vlastních finančních prostředků. A pokud si tedy někteří sociální pracovníci jsou ochotni zajímavý kurz nad rámec povinného vzdělávání uhradit, ve většině případů jej navíc musí absolvovat ve svém volném čase.

Vzhledem k tomu, že do procesu vzdělávání vstupují lidé s různou úrovní vzdělávání, délkou praxe a prací s odlišnou klientelou, existuje značný rozdíl mezi tím, co sociální pracovníci potřebují. Je patrné, že potřeby se liší s ohledem na **délku jejich praxe**. Začínající sociální pracovníci potřebují prohloubit či doplnit teoretické poznatky, které získali během svého studia, o praxi. Zatímco sociální pracovníci, kteří jsou v praxi déle, dle svého potřebují spíše praktické a nácvikové kurzy. *"Systém by měl být více individuální a měl by být nastaven na různé skupiny podle délky jejich praxe."* Sociální pracovníci zmiňovali, že jsou v rámci dalšího vzdělávání značně limitováni nabídkou kurzů na téma, ve kterém by se chtěli vzdělávat. Chybí jim také návazné kurzy pro pokročilejší sociální pracovníky, kteří jsou v praxi již déle.

Kromě nedostačující nabídky pro pokročilé jsou sociální pracovníci také limitováni **akreditovanými kurzy**. Řada zaměstnavatelů preferuje účast sociálních pracovníků pouze na akreditovaných kurzech. Sociální pracovníci se však domnívají, že akreditované kurzy nejsou vždy zárukou kvality či dostatečné nabídky a upřednostnili by raději kurz na zajímavé téma, které využijí v praxi bez ohledu na akreditaci. Mnohé kurzy, které by rádi pracovníci navštívili, nejsou akreditované, případně nejsou akreditovány u MPSV. *„Akreditované kurzy nejsou zárukou kvality. Jsou mnohem zajímavější kurzy, které nemají akreditaci." Do vzdělávacích akcí by se měly vejít i kurzy organizované a akreditované jiných ministerstev než MPSV."* Tyto kurzy však v některých případech nejsou uznány v rámci povinného vzdělávání, přestože by byly přínosné pro praxi. Sociální pracovníci zmiňovali například kurz sebeobrany pro sociální pracovníky, kteří pracují s rizikovou cílovou skupinou. Sociální pracovníci jsou tak často nuceni zvolit kurz, který jim nebude přínosný jen proto, aby splnili zákonnou povinnost, což dle nich nedává smysl.

IV.1.3 Shrnutí

Další profesní vzdělávání bývá spojováno se zákonnou povinností, kterou sociální pracovníci mají. Zjišťovali jsme ale i hypotetický zájem o vzdělávání mimo rámec této povinnosti, abychom vysledovali míru zájmu o další vzdělávání bez ohledu na daný rámec. Jak se ukázalo, více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (82,3 %) se domnívají, že i kdyby tato povinnost zákonem uložena nebyla, tak by sociální pracovníci o své další profesní vzdělávání měli zájem. Také více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (76,9 %) by se vzdělávalo mimo povinný rámec. V úvahu ale spíše musíme vzít údaje, které vypovídají o počtu zcela přesvědčených respondentů. Jejich počet se pohybuje podle obou kategorií dotázaných kolem třetiny pracovníků.

Tabulka 22: Zájem pracovníků o další vzdělávání i bez zákonné povinnosti

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Rozhodně ano – **37,6 %**	Rozhodně ano – **29,4 %**
Spíše ano – 44,7 %	Spíše ano – 47,9 %

Více než třetina zástupců zaměstnavatelů (34,7 %) uvedla, že i kdyby povinnost dalšího vzdělávání nebyla stanovena zákonem, své sociální pracovníky by v dalším profesním vzdělávání rozhodně podporovala. Další více než třetina dotázaných (38,7 %) by své sociální pracovníky v dalším profesním vzdělávání i bez zákonné povinnosti spíše podporovala. Podporu by poskytly častěji pracovníkům registrované sociální služby a rovněž organizace poskytující pobytové služby. Z obou uvedených deklarovaných podpor mimo povinný rámec je zřejmé, že uložená povinnost patří k významným systémovým motivátorům dalšího vzdělávání.

Zástupci zaměstnavatelů uvedli, že motivace sociálních pracovníků se dále vzdělávat by v prvé řadě měla vycházet od nich samotných, což sociální pracovníci ve skupinových rozhovorech rovněž uváděli. Sociální pracovníci zmiňovali, že zaměstnavatel jako takový je pouze může v motivaci podporovat – téměř tři čtvrtiny dotazovaných zástupců zaměstnavatelů (73,4 %) uvedlo, že by tak v různé míře činilo, i kdyby zde nebyla již zmiňovaná zákonná povinnost.

Poněkud kontroverzně jsme zaměstnavatele postavili před volbu, které z typů vzdělávání považují za přínosnější pro výkon profese – další vzdělávání či získanou odbornou způsobilost k výkonu svého povolání, a to s vědomím, že by obě formy na sebe měly ideálně navazovat a doplňovat se. Chtěli jsme zjistit, kam se pozornost zaměstnavatelů více obrací. Ukázalo se, že přínosy dalšího vzdělávání v zaměstnání pozoruje více než polovina zástupců zaměstnavatelů (53,1 %) oproti pětině (21,7 %), která považuje za přínosnější předchozí odborné vzdělávání sociálních pracovníků na vyšších odborných a vysokých školách. Je zřejmé, a i pochopitelné, že další vzdělávání je bližší konkrétním výkonům sociální práce, a proto na něj i zaměstnavatelé kladou důraz.

Více než čtyři pětiny zaměstnavatelů (84,5 %) jsou přesvědčeny o tom, že vytvářejí pro sociální pracovníky motivující podmínky k dalšímu vzdělávání (z toho vysoce motivující podmínky vytváří více než pětina dotázaných – 22,7 %). Z kvalitativních rozhovorů vyplývá, že zaměstnavatelé dosti spoléhají na vnitřní motivace sociálních pracovníků, o kterých dobře vědí. S předchozím souvisí (byť statisticky slabě) i další zjištění, které vypovídá o tom, že téměř všichni z dotazovaných zástupců zaměstnavatelů (97,7 %) uvedli, že dle jejich názoru mají sociální pracovníci pro výkon své profese dostatečné znalosti a dovednosti. Stejně tak své znalosti a dovednosti jako dostatečné hodnotilo i více než devět desetin sociálních pracovníků (95,1 %). Při interpretaci je ale potřeba se poohlédnout po detailnějším rozložení odpovědí.

Tabulka 23: Přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností sociálních pracovníků

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Vždy dostatečné – **25,2 %**	Vždy dostatečné – **4,2 %**
Většinou dostatečné – 72,5 %	Většinou dostatečné – 90,9 %

Z uvedeného rozložení už vidíme, že přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností je ideálu o něco vzdálené. Zaměstnavatelé i pracovníci, kteří jsou vůči sobě ještě více kritičtí, nalézají prostor pro jejich rozšiřování a doplňování.

Sociálních pracovníků jsme se v souvislosti s motivací dotazovali na souhlas s výroky, které jejich postoj k motivaci se dále vzdělávat nejlépe vystihují. Sledovali jsme, jaké významy přikládají jednotlivým položkám, na které by mohl následně reagovat systém

motivování zaměstnanců. Z jejich výpovědí je patrné, že klíčový význam pracovníci přikládají potřebě celoživotního učení jako možnosti profesního a osobnostního růstu.

Tabulka 24: Významy přikládané dalšímu vzdělávání sociálními pracovníky – TOP 6

Výrok	Souhlas s výrokem
Je příležitostí dozvědět se o nových trendech a výzvách v oboru	82,2 %
Je důležité pro můj osobnostní růst, naplňuje mou potřebu se dále rozvíjet	78,3 %
Ověřím si, že v práci postupuji dobře	75,2 %
Získám zpětnou vazbu na své postupy	72,8 %
Zajišťuje oborové setkání s lidmi podobných zkušeností a výměnu zkušeností	72,8 %
Další profesní vzdělávání mě baví	72 %

Sociální pracovníci také uváděli, že další vzdělávání je pro ně možnost dozvědět se o nových trendech a dále se rozvíjet, ale i potvrdit si, že to, jak postupují v práci s klientem, je správné. Zmiňováno bylo i to, že vzdělávání je nejen práce, ale i zábava, kdy se sociální pracovníci nejen dozvídají věci nové, ale i mají možnost se setkávat s kolegy z jiných organizací či služeb. V rozhovorech také zaznělo, že další vzdělávání je pro praxi nezbytné a je vyžadováno zaměstnavatelem, ale taktéž sociální pracovníci vnímají, že bez něj nelze jejich profesi kvalitně vykonávat. Zákonná povinnost jako taková byla zmiňována méně často, stejně tak jako spojení dalšího vzdělávání s udržením si zaměstnání či lepším finančním ohodnocením.

S rostoucím věkem pracovníků platí, že si ve vzdělávání nalézají více prostor pro zábavu a seberozvoj. Pracovníci pobytových služeb častěji v dalším vzdělávání hledají a nalézají ověření toho, že pracují dobře a zpětnou vazbu na svou práci (jistotu).

Z výše uvedeného je patrné, že sociální pracovníci jak v rozhovorech, tak i v rámci dotazníkového šetření považují další profesní vzdělávání za prostředek svého nezbytného profesního a osobnostního růstu, s cílem co nejlépe vykonávat práci sociálního pracovníka. Uložená povinnost vzdělávat se, potřeba odpočinout si, stejně tak i vidina lepšího pracovního ohodnocení, doplnění nedostatečného předchozího vzdělání či kariérní růst patří k okrajovým motivátorům.

I přesto, že pro zaměstnavatelé je další profesní růst sociálních pracovníků důležitý a snaží se podle svého názoru vytvářet sociálním pracovníkům motivující a podporující podmínky, tak existují i bariéry, které jim v podpoře brání.

Dvě nejzásadnější překážky byly uváděny jak v dotazníkovém šetření, tak i v rozhovorech. Více než dvě pětiny (44 %) zástupců zaměstnavatelů považují za nejzásadnější překážku pro další vzdělávání finanční zátěž pro zaměstnavatele, což jako nejčastější problém uváděli i sociální pracovníci (přibližně pětina z nich – 20,6 %). Především z toho důvodu, že i když je vzdělávání z části hrazeno z různých dotací či projektů, tak ho provázejí dodatečné finanční náklady (i skryté, například spojené s nutností zajistit náhradu za chybějícího pracovníka), které musí zaměstnavatel hradit ze svých zdrojů. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou je, jak uvedla přibližně čtvrtina dotazovaných zástupců zaměstnavatelů (24,6 %), absence sociálních pracovníků v práci a nutnost dohánět práci po návratu ze vzdělávací akce. Což opět potvrdilo i 14,3 % sociálních pracovníků. S tím se pojí také nemožnost uvolnit všechny sociální pracovníky na požadované kurzy současně, i přestože o konkrétní kurz mají všichni pracovníci zájem, protože by služba musela omezit svůj provoz.

Jako druhou významnou překážku v pořadí uvedla necelá pětina sociálních pracovníků (16,8 %) skutečnost, že jejich znalosti a dovednosti jsou již dostatečné a co potřebují, si zjistí sami (tedy se nepotřebují vzdělávat). Zástupci zaměstnavatelů tuto bariéru vnímají v daleko menší míře (11,6 %). Přibližně desetina sociálních pracovníků (12,2 %) také uvedla, že vzdělávat se je pro ně v jejich věku náročné a hůře se učí. To se častěji týká pracovníků, kteří mají více než 56 let a roste s délkou jejich pracovní kariéry. Naopak nejsnadněji se vzdělává pracovníkům do 30 let.

Tabulka 25: Překážky pro další vzdělávání, TOP 5

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Další vzdělávání je poměrně nákladné a provází ho i dodatečné finanční náklady (44 %)	Další vzdělávání je poměrně nákladné a provází ho i dodatečné finanční náklady (20,6 %)
Vzdělávání je zátěží, absenci v práci musí později zaměstnanec dohánět, jeho práci musí někdo zastoupit (24,6 %)	Mé znalosti a dovednosti jsou již dostatečné, co potřebuji, si zjistím sám(a) (16,8 %)
Zvolené místo vzdělávání je špatně dostupné (14,2 %)	Další vzdělávání je zátěží, absenci v práci musím později dohánět (14,3 %)
Přesvědčení zaměstnanců, že mají dostatečné znalosti a dovednosti, že vše znají (11,6 %)	Vzdělávat se je v mém věku náročné, hůře se učím (12,2 %)
Překážky v osobním a rodinném životě zaměstnance či komplikovaná životní situace (11,3 %)	Zvolené místo vzdělávání je pro mě obvykle špatně dostupné (9,8 %)

Z výše uvedeného je zřejmé, že se na překážkách obě zkoumané kategorie poměrně shodují – týkají se finančních limitů (více je tematizují pracovníci v manažerských pozicích), důsledků spojených s absencí pracovníka na pracovišti, nevhodně zvoleného místa vzdělávání a náročnosti vzdělávání pro pracovníky.

IV.2 Vzdělávací potřeby

Také na vzdělávací potřeby se zaměříme ještě jednou, tentokrát ale z perspektivy analýzy potřeb. Ač to na první pohled nemusí být zřejmé, tak naplnění vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků úzce souvisí s produktivitou a výkonností celé organizace. Identifikací vzdělávacích potřeb totiž zjišťujeme, jaký je současný stav znalostí, schopností a dovedností sociálních pracovníků které mají vliv na výkonnost celé organizace, a to můžeme porovnávat s požadovanou (ideální) úrovní výkonu organizace. V rozdílu obou úrovní vyvstávají problémy, od nichž se odvozují potřeby, mezi nimi i ty vzdělávací. Zjišťování mezer ve výkonu pracovníků vede k potřebám

vzdělávacím a jiným, které je nutno naplňovat, a to vzděláváním na základě návrhu vzdělávacího programu nebo jinými způsoby.

Vzdělávací potřeba je, jak uvádí například Šeďová a Novotný (2006), slabý a nejasně definovaný konstrukt, což se mimo jiné projevuje tím, že bývá při operacionalizaci zaměňován s přáními, zájmy či tužbami, případně s požadavkem učících se jedinců nebo zadavatele.

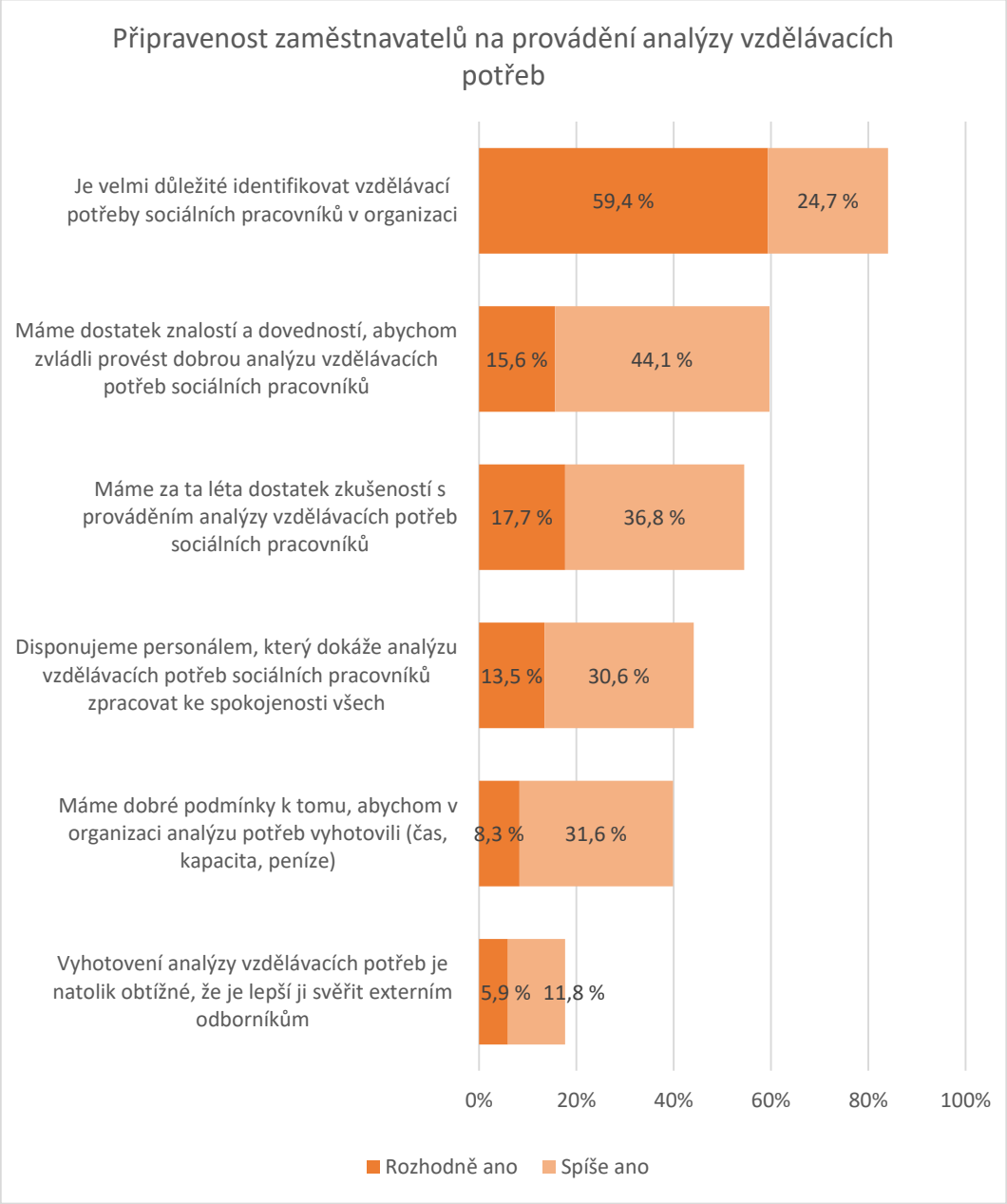
Již dříve jsme uvedli a nyní to musíme zopakovat, že naplňování vzdělávacích potřeb by mělo být nedílnou součástí procesu dalšího vzdělávání nejen sociálních pracovníků. Identifikace vzdělávacích potřeb stojí na počátku přípravy vzdělávání. Jedním z možných způsobů, jak potřeby zjišťovat, je tzv. analýza vzdělávacích potřeb. Jejím cílem je odhalit a označit mezery, nalézt nedokonalosti a reagovat na ně prostřednictvím vzdělávacích programů, které vyvstávají z toho, co analýza zjistí. Právě v této kapitole se zaměřuje na poznání toho, s jakými problémy se při identifikaci vzdělávacích potřeb setkáváme. Rozpoznání vzdělávacích potřeb je předpokladem efektivity vzdělávání sociálních pracovníků (a nejen jich), přičemž zaměstnavatelé by měli mít zájem rozvíjet zaměstnance ve prospěch organizace, pro kterou pracují (Šeďová, Novotný 2006). Velmi důležité je v kontextu dalšího vzdělávání i to, jakým způsobem jsou vzdělávací potřeby zjišťovány, a jaké obtíže ho provází.

IV.2.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.2.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V baterii otázek jsme u zástupců zaměstnavatelů zjišťovali míru souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky, které se týkaly jejich **dovedností, znalostí, zkušeností a podmínek týkajících se provádění analýzy potřeb**. Pro větší přehlednost jsou v grafu zobrazeny pouze míry souhlasu.

Graf 92: Připravenost zaměstnavatelů na provádění analýzy vzdělávacích potřeb – zástupci zaměstnavatelů; (N = 288)

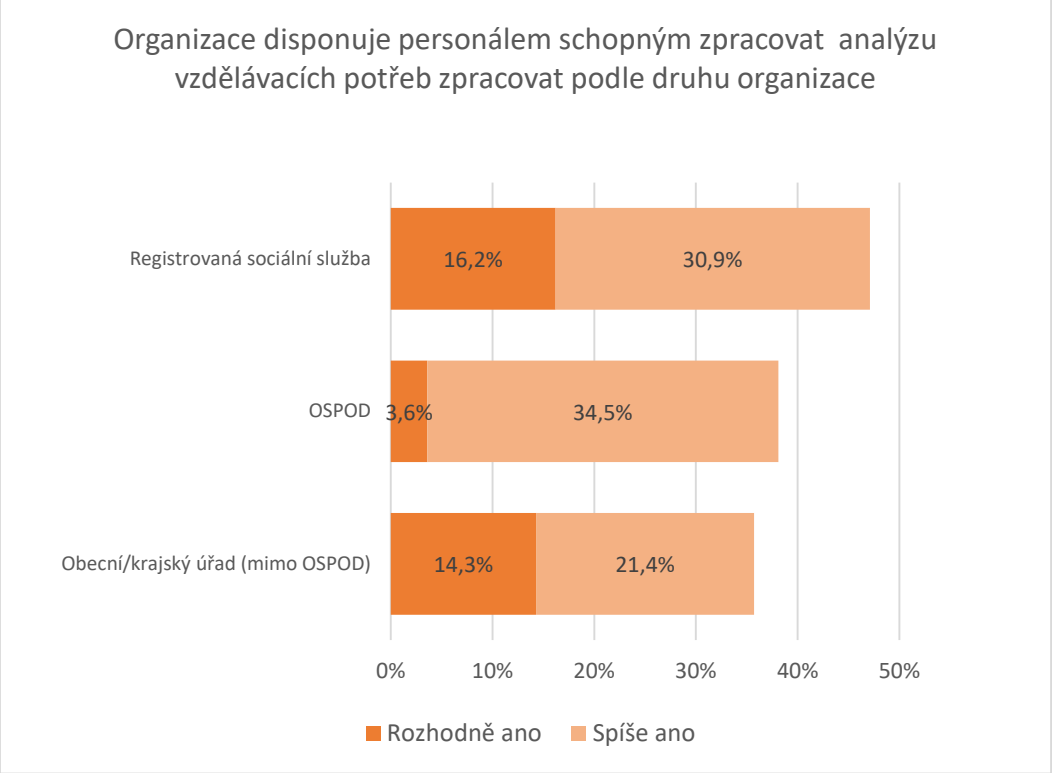


Nejvyšší míra souhlasu (84,1 %) byla s výrokem „Je velmi důležité identifikovat vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v organizaci“. S následujícími výroky, které měří dovednost zvládnutí analýzy potřeb, už ale zaznamenáváme menší četnost souhlasů. Podoba druhého výroku zněla „Máme dostatek znalostí a dovedností, abychom zvládli provést analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků“. S výrokem celkem souhlasilo 59,7 % zástupců zaměstnavatelů. Třetí výrok, se kterým celkem souhlasilo 54,5 % zástupců zaměstnavatelů, zněl „Máme za ta léta dostatek zkušeností s prováděním analýzy vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků“. Podoba

čtvrtého výroku byla „Disponujeme personálem, který dokáže analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků zpracovat ke spokojenosti všech“. S výrokem celkem souhlasilo 44,1 % zástupců zaměstnavatelů. Předposlední výrok této otázky zněl „Máme dobré pracovní podmínky k tomu, abychom v organizaci analýzu potřeb vyhotovili (čas, kapacita, peníze)“. Celková míra souhlasu s výrokem byla 39,9 %. Nejnižší míra souhlasu (17,7 %) byla u posledního výroku, který zněl „Vyhotovení analýzy vzdělávacích potřeb je natolik obtížné, že je lepší ji svěřit externím odborníkům“.

U výroku „Disponujeme personálem, který dokáže analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků zpracovat ke spokojenosti všech“, jsme zjistili, že významně souvisí (koreluje) s tím, **ve které organizaci sociální pracovníci pracují**.

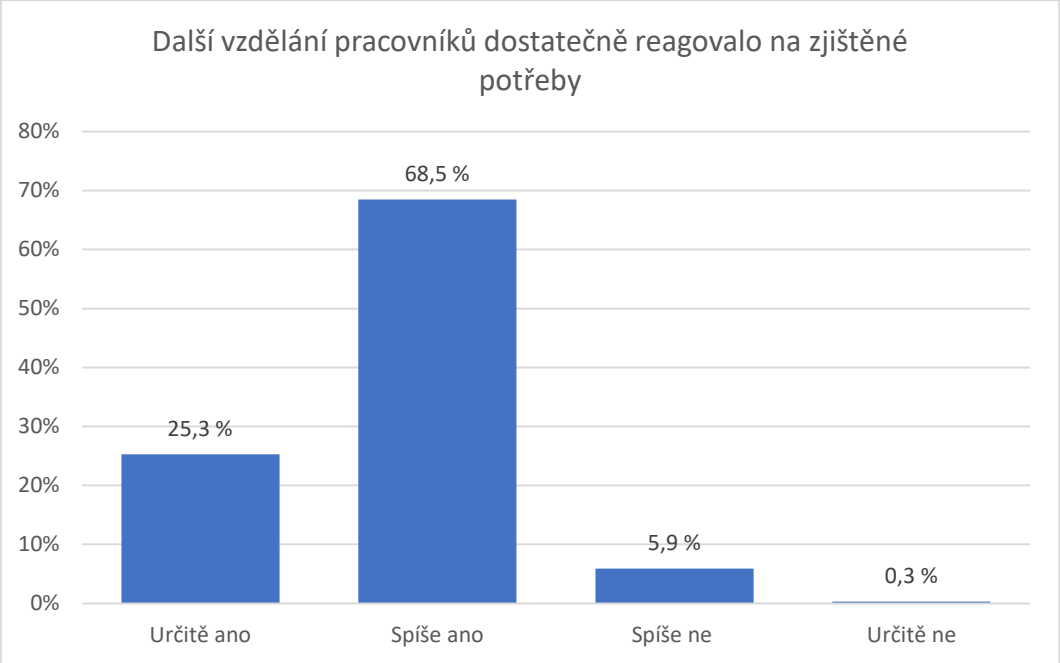
Graf 93: Organizace disponuje personálem schopným zpracovat analýzu vzdělávacích potřeb podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů



Podle zástupců zaměstnavatelů nejčastěji disponují personálem schopným provést analýzu vzdělávacích potřeb registrované sociální služby, a to ve srovnání s OSPOD a obecními/krajskými úřady. Zástupci zaměstnavatelů z řad registrovaných sociálních služeb pracovníky disponují ve 47,1 % případů, z řad OSPOD ve 38,1 % případů a z řad obecních/krajských úřadů ve 35,7 % případů.

Další otázka mezi zástupci zaměstnavatelů zjišťovala, zda **další profesní vzdělávání**, kterého se sociální pracovníci v jejich organizaci v minulých letech zúčastnili, **dostatečně reagovalo na zjištěné vzdělávací potřeby**.

Graf 94: Další vzdělání pracovníků dostatečně reagovalo na zjištěné potřeby – zástupci zaměstnavatelů; (N = 288)



Více než devět desetin (93,8 %) zástupců zaměstnavatele uvedlo, že další vzdělávání, kterého se sociální pracovníci v jejich organizaci v minulých letech zúčastnili, dostatečně reagovalo na zjištěné vzdělávací potřeby. Více než čtvrtina dotázaných (25,3 %) odpověděla, že určitě ano, odpověď spíše ano zvolily více než dvě třetiny respondentů (68,5 %). Necelá desetina (6,2 %) zástupců zaměstnavatelů uvedla, že profesní vzdělávání, kterého se pracovníci v jejich organizaci v minulých letech zúčastnili, nedostatečně reagovalo na zjištěné vzdělávací potřeby. Méně než jedno procento dotázaných (0,3 %) zvolilo variantu odpovědi určitě ne, dalších 5,9 % respondentů uvedlo variantu spíše ne.

IV.2.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zjišťování toho, jaké **dovednosti a znalosti** by si sociální pracovníci měli pro výkon své profese doplnit prostřednictvím vzdělávání, pokládají zástupci zaměstnavatelů za **důležité.** Zástupci zaměstnavatelů uváděli, že je zajímá profesní růst jejich kolegů a spojovali význam identifikace vzdělávacích potřeb s motivací sociálních pracovníků

k další práci. V případě, že sociální pracovníci při své práci narazí na něco, s čím si neví rady, ale vědí, že díky dalšímu **vzdělávání mohou tuto bariéru lépe překonat,** jsou dle zástupců zaměstnavatelů mnohem motivovanější překonávat různé překážky. Rozhovory sociálních pracovníků s jejich vedoucími týkající se vzdělávacích potřeb zástupci zaměstnavatelů označovali za přínosné také proto, že tím sociální pracovníci získávají pocit, že se o jejich práci někdo zajímá a vedení je k nim otevřené. *„Podle mě je to důležité zjišťovat. Já zjistím, co jim chybí obecně v té práci, ale také tím, že se s nimi o tom bavím si myslím, že oni vidí, že za nimi stojím, jsem k nim otevřený a upřímný."*

Je však nutné zmínit, že u zástupců zaměstnavatelů jsme zaznamenali názor, že jsou to právě sociální pracovníci, kteří jsou schopni nejlépe identifikovat své vzdělávací potřeby (viz kapitola *III. 1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání*). Což je patrné například v následující výpovědi zástupkyně zaměstnavatele z úřadu: *„Nepřikládám tomu velkou váhu, protože všichni víme, v jakých oblastech bychom se měli vzdělávat."*

Odpovědi zástupců zaměstnavatelů na otázku, zda si myslí, že mají dostatek prostředků a informací k tomu, aby mohli **identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby** sociálních pracovníků, se velmi lišily. Zástupci registrovaných sociálních služeb uváděli, že mají povědomí o tom, že existují různé přístupy a techniky zjišťování vzdělávacích potřeb. V tomto smyslu je velmi nápomocné, pokud je v organizaci člověk, který se vzdělávání přímo věnuje a umí potřeby sociálních pracovníků zjišťovat a dále s nimi pracovat. Zástupci zaměstnavatelů z úřadů častěji uváděli, že nemají dostatek informací a materiálů k tomu, aby věděli, jak mají správně potřeby zjišťovat, popřípadě, že nemají dostatek času a prostředků věnovat se individuálním vzdělávacím potřebám každého pracovníka, neboť mají na starost také jinou běžnou agendu. *„Na odbor se hrne spousta jiných nároků v rámci sociální práce. Jsme limitováni prostorově, kancelářemi a tak dále. Nemám už další prostor na běžný provoz. Nemůžu to realizovat, ale možná bych si to přála."*

Dle zástupců zaměstnavatelů se u sociálních pracovníků nejčastěji vyskytují vzdělávací potřeby spojené s tématem **komunikace s klienty**, porozumění klientům, jejich motivace, aj. Dalšími často zmiňovanými potřebami byly potřeby spojené **s praktickým výkonem sociální práce**: *„zajímají se o praktické záležitosti spojené se sociální službou – problematiku bydlení, sociální dávky a novinky v těchto oblastech."* V rozhovorech také byly zmiňovány potřeby vzdělávání v **teoretických oblastech**,

jako jsou změny v legislativě, změny v zaměstnávání osob aj. V případě, že je sociálním pracovníkům nabídnuta vzdělávací aktivita, která vychází z identifikovaných potřeb, jsou dle jednoho ze zástupců zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb sociální pracovníci mnohem více motivováni k jejímu absolvování. *„Když jim přímo na to nabídneme nějaký vzdělávací program, tak jsou hodně motivovaní a pomáhá jim to, protože vidí, že je jim to konkrétně šité na míru.“* To odpovídá motivacím zmiňovaným zástupci zaměstnavatelů i samotnými sociálními pracovníky (viz kapitola *III. 1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání).*

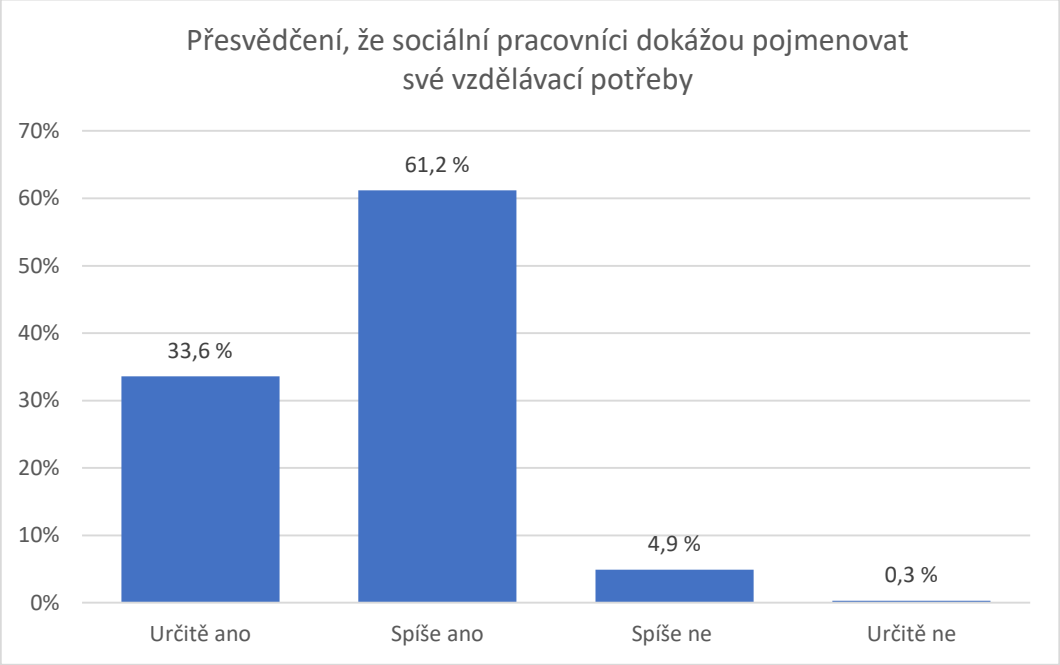
V rozhovorech byl často zmiňován faktor vlivu **délky praxe** sociálních pracovníků na to, jaký typ potřeb se u nich objevuje. Sociální pracovníci, kteří svou profesi vykonávají více let, mají podle zástupců zaměstnavatelů spíše potřebu vyhledávat vzdělávací aktivity, které se zaměřují se na psychohygienu, prevenci proti syndromu vyhoření a podobné **sebezkušenostní vzdělávací aktivity**. U sociálních pracovníků, kteří **nově nastupují** například po dokončení potřebných studií, se spíše objevují vzdělávací potřeby spojené s rozvojem **praktických dovedností***. „Když vyjdete ze školy, tak je vše nové. Jste vybaveni teoreticky, ale zdaleka ne tak prakticky a máte různé otázky.“*

IV.2.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.2.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálních pracovníků jsme se v rámci dotazníkového šetření ptali, **zda mají jasno v tom, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby, zda je dokážou snadno pojmenovat**.

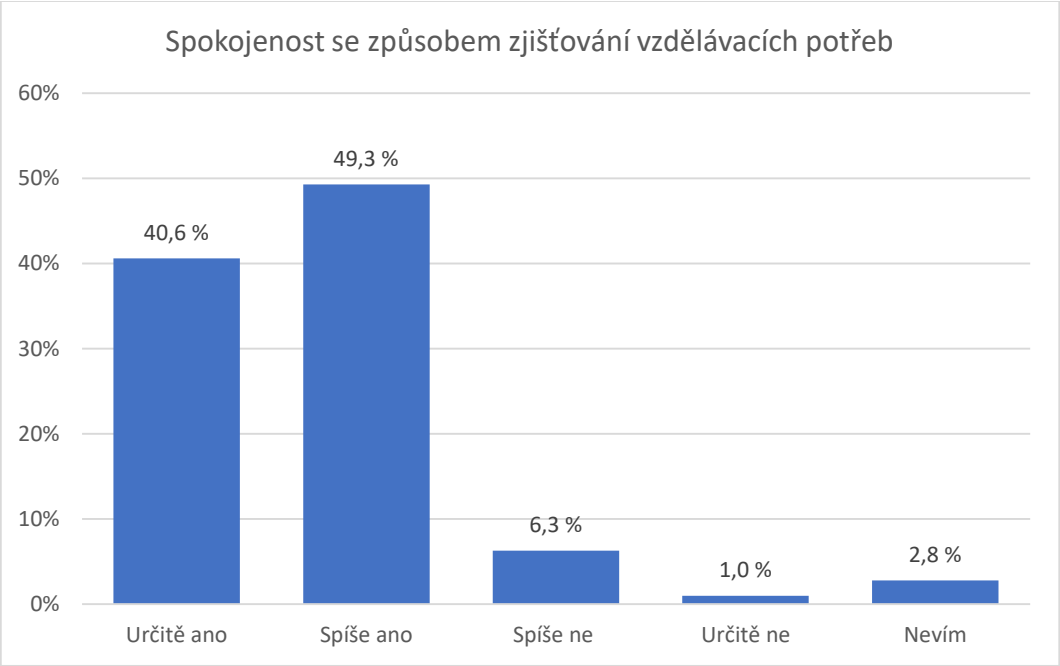
Graf 95: Přesvědčení, že sociální pracovníci dokážou pojmenovat své vzdělávací potřeby – sociální pracovníci; (N = 286)



Více než devět desetin sociálních pracovníků (94,8 %) má jasno v tom, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby, dokáží je podle svého snadno pojmenovat. Více než třetina dotázaných (33,6 %) odpověděla, že má určitě jasno v tom, jaké jsou její vzdělávací potřeby a dokáže je snadno pojmenovat, necelé dvě třetiny respondentů (61,2 %) jsou o tom spíše přesvědčeny. Celkem 5,2 % sociálních pracovníků nemá jasno v tom, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby a nedokážou je snadno pojmenovat. Méně než jedno procento (0,3 %) dotázaných uvedlo, že určitě nemají jasno v tom, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby, a dalších 4,9 % respondentů odpovědělo, že o svých vzdělávacích potřebách jasno spíše nemají.

Následovala otázka na **spokojenost s tím, jakým způsobem jsou zjišťovány vzdělávací potřeby sociálních pracovníků**.

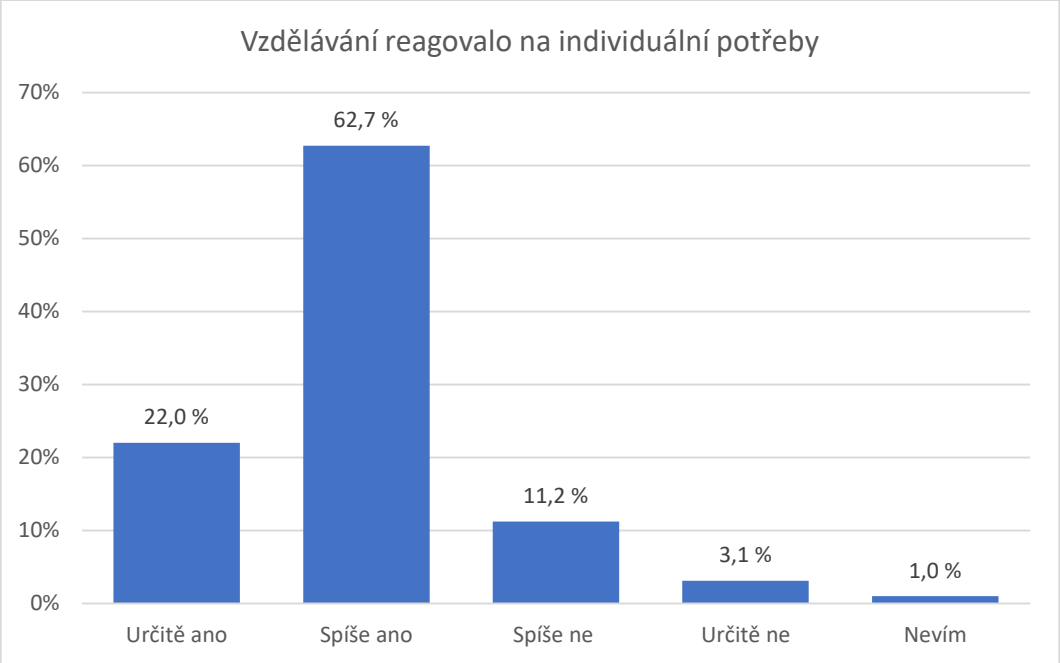
Graf 96: Spokojenost se způsobem zjišťování vzdělávacích potřeb – sociální pracovníci; (N = 286)



Z dotazníkového šetření vyplynulo, že sociální pracovníci jsou v naprosté většině případů se způsobem zjišťování jejich vzdělávacích potřeb spokojeni. Celkem je se způsobem zjišťování vzdělávacích potřeb spokojeno 89,9 % sociálních pracovníků. Více než dvě pětiny dotázaných (40,6 %) jsou určitě spokojeny s tím, jakým způsobem jsou jejich vzdělávací potřeby zjišťovány, necelá polovina respondentů (49,3 %) je spíše spokojena. Celkem je se způsobem zjišťování jejich vzdělávacích potřeb nespokojeno 7,3 % sociálních pracovníků – přičemž určitě nespokojeno je 1 % dotázaných a spíše nespokojeno je 6,3 % dotázaných. Odpověď nevím zvolilo 2,8 % sociálních pracovníků.

Další otázka dotazníkového šetření se týkala toho, zda se **sociální pracovníci domnívají, že další profesní vzdělávání, kterého se v minulých letech účastnili, reagovalo na jejich potřeby**.

Graf 97: Vzdělávání reagovalo na individuální potřeby – sociální pracovníci; (N = 286)



Sociální pracovníci se nejčastěji domnívají, že další vzdělávání, kterého se v minulých letech zúčastnili, reagovalo na jejich potřeby (84,7 %). Více než pětina dotázaných (22 %) odpověděla, že další vzdělávání určitě reagovalo na jejich potřeby, necelé dvě třetiny respondentů (62,7 %) odpověděly, že další vzdělávání spíše reagovalo na jejich potřeby. Celkem 14,3 % sociálních pracovníků uvedlo, že další vzdělávání, kterého se v minulých letech zúčastnili, nereagovalo na jejich potřeby. Možnost určitě ne zvolilo 3,1 % dotázaných, více než desetina respondentů (11,2 %) odpověděla spíše ne. Odpověď nevím zvolilo 1 % sociálních pracovníků.

Při hledání korelací (souvislostí) jsme v datech objevili **souvislost mezi tím, zda někdo v organizaci u sociálních pracovníků zjišťuje jejich názor** na to, v čem by bylo dobré se dále vzdělávat a **tím, zda dalšího vzdělávání**, kterého se sociální pracovníci v minulých letech zúčastnili, **reagovalo na jejich potřeby**. Ukazuje se, že pokud u sociálních pracovníků někdo zjišťuje jejich názor na to, v čem by bylo dobré se dále vzdělávat, sociální pracovníci následně lépe hodnotí, že vzdělávání reaguje na jejich potřeby. V tomto případě je míra souhlasu sociálních pracovníků více než

devět desetin (91,3 %). Pokud v organizaci nebyly názory sociálních pracovníků zjišťovány, tak míra spokojenosti s tím, jak vzdělávání reaguje na jejich potřeby, klesá na 67,1 %. Tento vztah je logický, ale máme potřebu ho uvést pro jeho významný dopad.

IV.2.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Identifikace vzdělávacích potřeb má podle sociálních pracovníků **důležité místo** v procesu vzdělávání. Pokud nejsou vzdělávací potřeby identifikovány, může vzniknout řada problémů, které pak u sociálních pracovníků mohou vyústit až do syndromu vyhoření a následně ovlivnit celkový výkon organizace. Sociální pracovníci z registrovaných služeb a vězeňské služby se shodli, že jim vyhovuje **možnost identifikovat si své vzdělávací potřeb**y a následně je konzultovat s vedením. Sociální pracovníci OSPOD uváděli, že potřeby jsou u nich sice primárně identifikovány ze strany vedení, ale oni sami se mohou na identifikaci potřeb také podílet a konzultovat své případné nedostatky a potřeby. Přestože mají **možnost konzultovat** své potřeby s vedením či metodičkou, za přínosnější považují konzultaci s kolegy. Dle nich mají vedoucí na starost hodně podřízených a nemusejí správně identifikovat a vnímat jejich individuální vzdělávací potřeby. Na druhou stranu se také shodli, že ne vždy k tomu mají vzhledem k pracovnímu vytížení prostor. *„Zjišťování potřeb je důležité, ale ne vždy je prostor své potřeby s někým konzultovat.“*

Sociální pracovníci z úřadu práce by se stejně jako jejich kolegové chtěli více podílet jak na identifikaci svých vzdělávacích potřeb, tak i na následném výběru vzdělávacích akcí. Současné nastavení **centrálního vzdělávání** jim nevyhovuje, protože není příliš v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že jejich individuální potřeba dalšího vzdělávání není vždy uspokojována, domnívají, že jejich vzdělávání pro zaměstnavatele zřejmě není prioritou. Uvítali by, kdyby vedení k jejich vzdělávacím potřebám **přistupovalo individuálně** a vzdělávání a nebylo realizováno pouze pro zákonnou povinnost. V takovém případě by pro ně vzdělávání mělo smysl. *„Chybí nám možnost podílet se na rozhodování a rozhodovat o vzdělávacích potřebách.“*

Sociální pracovníci s delší praxí se shodli na tom, že mají stále potřebu se vzdělávat, stejně jako jejich nově nastupující kolegové, ovšem vzdělávací **potřeby se s délkou**

praxe vyvíjí. U sociálních pracovníků působících dlouhodobě v sociální sféře vzdělávací potřeby souvisí především s **osobním rozvojem.** Značný zájem je tak o vzdělávací akce zaměřené na téma psychohygieny (např. kurzy věnované syndromu vyhoření). Zatímco mladší kolegové potřebují spíše kurzy zaměřené na základy sociální práce a seznámení s praxí. Vzhledem k tomu, že sociální pracovníci ve své práci musejí neustále reagovat na změny a přizpůsobovat se nejen vnějšímu okolí, je pro výkon jejich profese nezbytné mít alespoň **základní přehled o legislativě** a jejich proměnách. Dále zmiňovali, že potřebují získávat informace o **nových technikách** při práci s cílovou skupinou, aby mohli svou práci vykonávat co nejlépe.

V kapitole *III. 2 Vzdělávací potřeby* byly vymezeny techniky, které zaměstnavatelé nejčastěji k identifikaci vzdělávacích potřeb využívají. Ve skupinové diskusi jsme se více zaměřili na to, jak tyto techniky vnímají samotní sociální pracovníci. Mezi nejvíce preferovanou techniku patřil rozhovor. Další zmiňovanou technikou byl **dotazník.** Tato technika není u sociálních pracovníků příliš oblíbená. Považují ji za neosobní, protože zde nemají možnost řadu věci dovysvětlit případně zkonzultovat. *„Jsou nám teď rozesílány převážně dotazníky, které jsou neosobní, a na základě toho se sestavuje vzdělávání.“*

IV.2.3 Shrnutí

Identifikaci vzdělávacích potřeb přikládají vysokou důležitost zástupci zaměstnavatelů i sociální pracovníci. Více než devět desetin sociálních pracovníků (94,8 %) má jasno v tom, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby a dokážou je snadno pojmenovat. Zástupci zaměstnavatelů uvádí, že je pro ně velmi důležité vzdělávací potřeby sociálních pracovníků identifikovat (84,1 %) a téměř dvě třetiny z nich (59,7 %) se domnívají, že mají dostatek znalostí a dovedností, aby zvládli provést analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků. Musíme se pozastavit nad některými varovnými signály, které z dat vyčteme. Na jednu stranu zaměstnavatelé deklarují, že je pro ně důležité identifikovat vzdělávací potřeby. Na druhou stranu nemají potřebu její provedení svěřit externím odborníkům (jen 17,7 %) a současně nedisponují zkušeným personálem, který by analýzu potřeb prováděl (registrované sociální služby disponují ve 47,1 %

případů, OSPOD ve 38,1 % případů a obecní/krajské úřady ve 35,7 % případů). Kdo tedy analýzu potřeb provádí?

Vedle toho si musíme povšimnout toho, že organizace nedisponují podmínkami, znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi v oblasti zjišťování potřeb. Nahlédněme do následujícího přehledu, který zahrnuje váhání i souhlas u jednotlivých tvrzení.

Tabulka 26: Nepřipravenost zaměstnavatelů na provádění analýzy vzdělávacích potřeb v jednotlivých oblastech

Výrok	Souhlas či váhání s výrokem
Nemáme dobré pracovní podmínky k tomu, abychom v organizaci analýzu potřeb vyhotovili (čas, kapacita, peníze)	60,1 %
Nedisponujeme personálem, který dokáže analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků zpracovat ke spokojenosti všech	55,9 %
Nemáme za ta léta dostatek zkušeností s prováděním analýzy vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků	45,5 %
Nemáme dostatek znalostí a dovedností, abychom zvládli provést analýzu vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků	40,3 %

Uvedený přehled poukazuje na řadu nedostatků, s nimiž se provádění analýzy potřeb zaměstnavatel potýká. Zdá se, že v každé druhé organizaci se setkáváme s některou z vážných potíží, kvůli které neprobíhá analýza potřeb tak, jak by měla. Nejčastěji to byli zástupci registrovaných sociálních služeb, kteří uváděli, že mají povědomí o tom, že existují různé přístupy a techniky zjišťování vzdělávacích potřeb. Zástupci zaměstnavatelů z úřadů v rozhovorech uváděli, že nemají dostatek informací a materiálů k tomu, aby věděli, jak mají správně potřeby zjišťovat, popřípadě, že nemají dostatek času a prostředků věnovat se individuálním vzdělávacím potřebám každého pracovníka, neboť mají na starost také běžnou agendu. A většinou dodávali, že dávají předost tomu, aby si sociální pracovníci své potřeby identifikovali sami.

Na základě kvalitativních rozhovorů ale nemůžeme být spokojeni ani u těch, kteří provádění analýzy potřeb deklarují, neboť se ukazuje, že spočívá v pouhém dotazování sociálních pracovníků na to, co potřebují. Současně v tomto pohledu

musíme s vážným podezřením také nahlížet na uváděný vysoký údaj ohledně toho, že 93,8 % zástupců zaměstnavatelů uvádí, že reaguje na identifikované potřeby (a také tak činí 84,7 % sociálních pracovníků). O to naléhavěji si musíme položit otázku – na jaké potřeby zaměstnavatelé vlastně reagují? Pochybnost vyvolávají data, pokud je položíme vedle sebe. Zaměstnavatelé tvrdí, že znají potřeby sociálních pracovníků, že vzdělávání dostatečně reaguje na identifikované potřeby, ale nikdo se nezamýšlí nad skutečnou podobou a kvalitou procesu identifikace vzdělávacích potřeb. Zdá se, že je veden intuitivně a spočívá v naslouchání a přebírání toho, jak potřeby definují sociální pracovníci. Potvrzuje to i zjištění ohledně vztahu mezi zjišťováním názoru pracovníků a jejich následným kladným hodnocením toho, že vzdělávání reaguje na jejich potřeby (91,3 %). Přesněji bychom měli uvést, že je věrně zrcadlí. Kdo ze zaměstnavatelů pracovníkům naslouchá a přistoupí na jejich návrhy, je oceňován.

Proto jsou i hodnocení sociálních pracovníků vůči zaměstnavatelům celkově příznivá. Sociální pracovníci (89,9 %) v rámci dotazníkového šetření uvedli, že jsou se způsobem zjišťování jejich vzdělávacích potřeb spokojeni. Více než čtyři pětiny sociálních pracovníků (84,7 %) uvedly, že se domnívají, že profesní vzdělávání, kterého se v minulých letech zúčastnili, na jejich potřeby reagovalo. Proces identifikace vzdělávacích potřeb sociální pracovníci vnímají kladně, protože jim umožňuje naplánovat a vyhledávat jejich další vzdělávání v souladu s vlastními tužbami a představami.

Kvalitativní rozhovory přináší informaci, že na identifikaci a následném plánování se zpravidla podílí sociální pracovník a jeho nadřízený. Mezi základní způsoby identifikace vzdělávacích potřeb patří rozhovor a částečně i dotazník. Sociální pracovníci v rozhovorech uváděli, že ve většině případů preferují rozhovor s vedoucím, protože dotazník považují za méně osobní, a chybí jim u něj možnost některé věci dovysvětlit případně rovnou zkonzultovat. Zástupci zaměstnavatelů obvykle považují rozhovor za nejlepší prostředek identifikace vzdělávacích potřeb, díky které sociální pracovníci navíc získávají pocit, že se o jejich práci někdo zajímá a vedení je k nim otevřené. Žádné další konkrétnější techniky či způsoby práce se vzdělávacími potřebami nebyly ani sociálními pracovníky, ani zástupci zaměstnavatelů uváděny. Prim hraje individuální rozhovor, ve kterém si nadřízený pracovník vyslechne, co pracovník žádá a mírně jeho přání koriguje. Pouze někteří zástupci registrovaných

sociálních služeb uvedli, že mají povědomí o tom, že existují různé přístupy a techniky zjišťování vzdělávacích potřeb.

Potřeby se vyvíjí v čase a liší si i podle délky praxe. Nastupující pracovníci či pracovníci s kratší praxí oceňují spíše kurzy zaměřené na základy sociální práce a praktickými dovednostmi a znalostmi, které při své práci potřebují. Pracovníci s delší praxí spíše vyhledávají kurzy související s osobním rozvojem, psychohygienou či přinášející nové trendy v sociální práci, případně usnadňují práci se specifickou skupinou, které se věnují.

IV.3 Vzdělávací plán

Vzdělávací plán byl rovněž zmiňován v předchozí kapitole (*III. Vzdělávací plán*), avšak v souvislosti s deskripcí postojů a hodnocení. Tentokrát se na téma individuálních vzdělávacích plánů podíváme z hlediska potřeb sociálních pracovníků a jejich zaměstnavatelů. Ke tvorbě vzdělávacího plánu může být přistupováno různě a neexistuje výhradně jeden správný způsob, jak sestavit vzdělávací plán sociálního pracovníka, který mu umožní rozvíjet svůj potenciál a získávat nové dovednosti a znalosti.

Kromě odbornosti a zkušeností hrají při dalším vzdělávání velkou roli také osobnostní vlastnosti sociálního pracovníka a průběh jeho životní dráhy, a to jak profesní, tak i osobní. Aby mohl sociální pracovník zvládat svou profesi, tak k ní musí být kompetentní, tzn., že musí mít ty správné schopnosti, dovednosti, vlastnosti a někdy i znalosti (Elichová 2017).

Vzdělávací potřeby, které jsme již popisovali v předešlých kapitolách (*III. 2 a IV. 2 Vzdělávací potřeby*), tedy často zahrnují kromě témat profesních i obecně lidská témata. Obojí se v sociálních službách často prolíná a bez přihlédnutí k této specifikaci sice lze sestavit vzdělávací plán, ale je mnohem obtížnější ho naplnit tak, aby byl prospěšný jak sociálnímu pracovníkovi, tak jeho klientům. Elichová (2017) uvádí, že při přípravě individuálních vzdělávacích plánů je vhodné vycházet z popisu dosavadní úrovně odbornosti a zkušeností s cílem doplnit či prohloubit odbornost a další speciální dovednosti tak, aby naplňovaly kompetence, které jsou potřebné pro vykonávání

profese a zároveň, aby se co nejvíce blížily osobnostnímu profilu a životní dráze pracovníka.

V následující kapitole se věnujeme třem druhům vzdělávacích plánů:

a) Individuálnímu vzdělávacímu plánu pracovníka (dále jen IVP) – jedná se o plán, který popisuje konkrétní cíle celoživotního vzdělávání konkrétního pracovníka. Bývá sestavený zpravidla na tři roky a je průběžně aktualizovaný. Na sestavení IVP se spolupodílí daný pracovník s pracovníkem pověřeným k sestavení vzdělávacího plánu.

b) Vzdělávacímu plán sociální služby (dále jen VPS) – jedná se o plán, který seskupuje a zpřehledňuje vzdělávací potřeby pracovníků dané sociální služby. Zobrazuje jak vzdělávací potřeby jednotlivých pracovníků, tak i vzdělávací očekávání vedoucího sociální služby. Je sestavován s ohledem na aktuální potřeby sociální služby, včetně krátkodobých či dlouhodobých cílů. Uvádí i povinná školení dle daných zákonů a je sestavený zpravidla na období tří let.

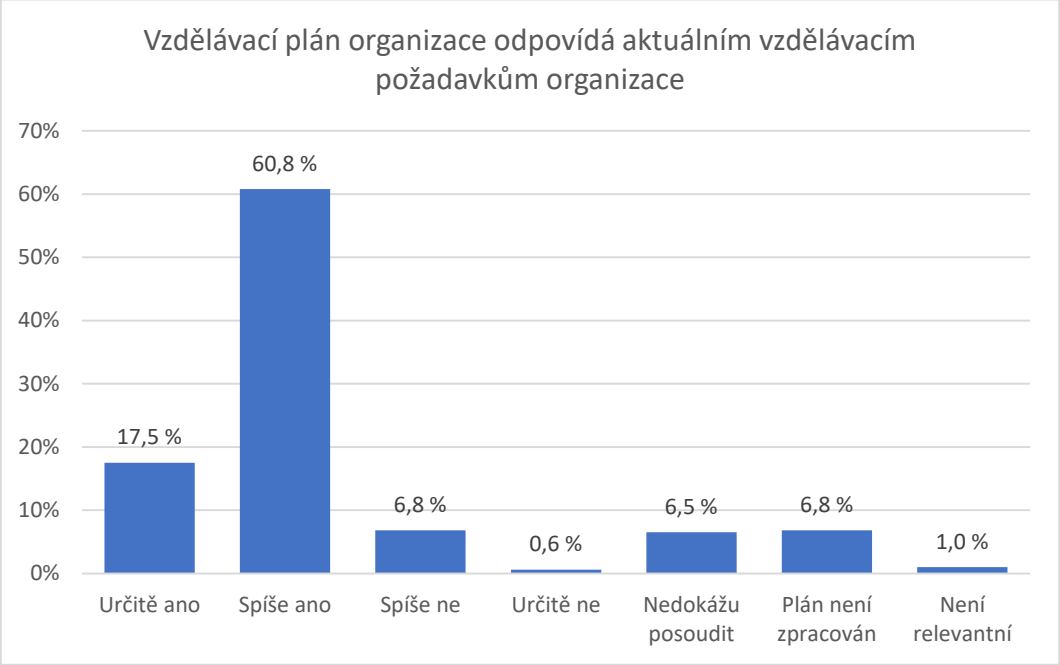
c) Vzdělávacímu plánu organizace (dále je VPO) – jedná se o plán, který seskupuje a zpřehledňuje vzdělávací plány všech samostatných pracovních úseků organizace. Uvádí okruhy vzdělávacích potřeb a odpovídá vzdělávacím požadavkům organizace jako celku. Při jeho tvorbě jsou zahrnuty i krátkodobé či dlouhodobé cíle strategického plánu organizace. Popisuje i povinná školení dle daných zákonů. Je sestavený zpravidla na období tří let.

IV.3.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.3.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V další části dotazníkového šetření jsme zástupcům zaměstnavatelů položili několik otázek, které se týkaly vzdělávacího plánu organizace. Nejprve jsme se jich dotázali, zda **vzdělávací plán organizace (VPO) pokrývá všechny okruhy vzdělávacích potřeb, zda odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace**.

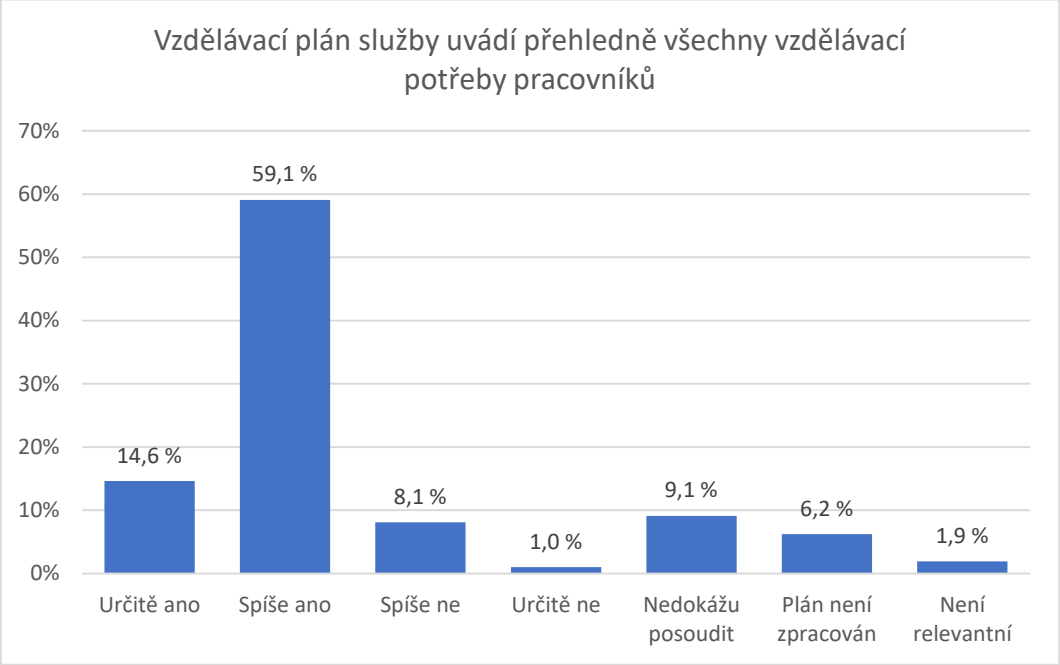
Graf 98: Vzdělávací plán organizace odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Více než tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (78,3 %) uvedly, že vzdělávací plán organizace pokrývá všechny okruhy vzdělávacích potřeb. Odpověď, že vzdělávací plán určitě zahrnuje všechny okruhy vzdělávacích potřeb, zvolila téměř pětina dotázaných (17,5 %). Odpověď že spíše zahrnuje všechny okruhy vzdělávacích potřeb, si zvolily přibližně tři pětiny respondentů (60,8 %). Méně než desetina zástupců zaměstnavatelů (7,4 %) uvedla, že vzdělávací plán organizace nezahrnuje všechny okruhy vzdělávacích potřeb, z čehož necelé procento dotázaných (0,6 %) uvedlo, že určitě nezahrnuje a 6,8 % respondentů uvedlo, že vzdělávací plán organizace spíše nezahrnuje všechny okruhy vzdělávacích potřeb. Celkem 6,8 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že vzdělávací plán v jejich organizaci není vůbec zpracován. To, zda vzdělávací plán zahrnuje všechny okruhy vzdělávacích potřeb, není schopno posoudit 6,5 % dotázaných a pro jedno procento z nich není vzdělávací plán relevantní.

Uvádí vzdělávací plán služby (VPS) přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků? Na to jsme se také v rámci dotazníkového šetření dotazovali zástupců zaměstnavatele.

Graf 99: Vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



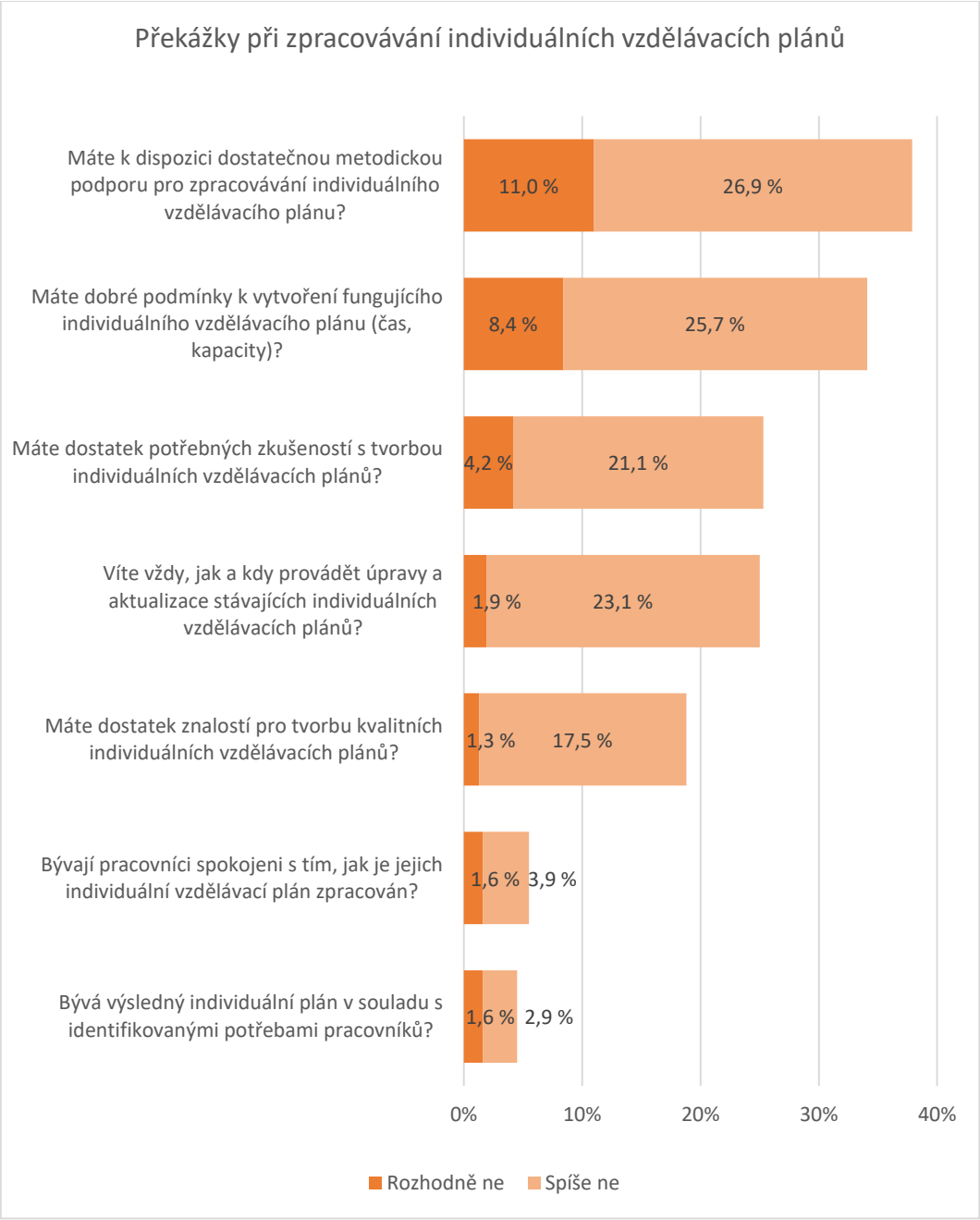
Téměř tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (73,7 %) uvedly, že vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků. Odpověď určitě ano zvolila více než desetina dotázaných (14,6 %), odpověď spíše ano pak téměř tři pětiny z nich (59,1 %). Celkem přibližně desetina zástupců zaměstnavatele (9,1 %) uvedla, že vzdělávací plán služby neuvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků. Jedno procento dotázaných odpovědělo určitě ne, dalších 8,1 % respondentů pak spíše ne. Zda vzdělávací plán služby uvádí všechny vzdělávací potřeby pracovníků, není schopna posoudit přibližně desetina zástupců zaměstnavatele (9,1 %). Podle 6,2 % dotázaných není vzdělávací plán v jejich službě vůbec zpracován.

Ti, kteří odpověděli, že vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků, tak je také častěji vyhodnocují, jsou více spokojeni s jeho vyhodnocováním a nakloněni jej flexibilně podle vývoje situace upravovat.

Zpracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nemusí být v praxi jednoduchou záležitostí. Proto jsme zástupce zaměstnavatelů požádali, aby se zamysleli nad **náročností zpracování individuálního vzdělávacího plánu pro sociální pracovníky v jejich organizac**i. V rámci dotazování jsme formulovali několik dílčích otázek, na které měli zástupci zaměstnavatelů odpovědět pomocí škály od jedné do

pěti. Pro větší přehlednost jsou v grafu zobrazeny pouze odpovědi rozhodně ano a spíše ano.

Graf 100: Překážky při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



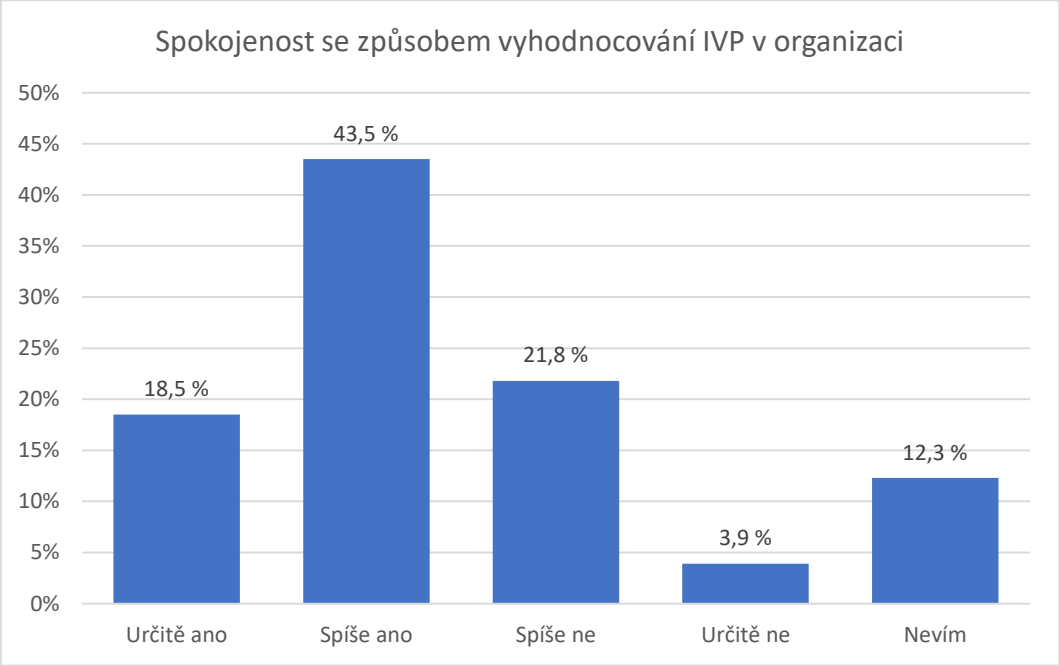
Více než třetina dotázaných (37,9 %) nemá k dispozici dostatečnou metodickou podporu pro zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu a také nemá dobré podmínky k vytvoření fungujícího individuálního vzdělávacího plánu (čas, kapacity) (34,1 %). K těmto dvěma problémům se přidává ještě další – přibližně čtvrtina zástupců

zaměstnavatelů nemá dostatek potřebných zkušeností s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů (25,3 %) a rovněž vždy neví, jak a kdy provádět úpravy a aktualizace stávajících individuálních vzdělávacích plánů (25 %). Necelá pětina dotázaných si je vědoma toho, že má nedostatek znalostí pro tvorbu kvalitních individuálních vzdělávacích plánů (18,8 %). Jen okrajově zástupci zaměstnavatelů uvedli, že jejich pracovníci nebývají spokojeni s tím, jak je jejich individuální vzdělávací plán zpracován (5,5 %) a že výsledný individuální plán nebývá v souladu s identifikovanými potřebami pracovníků (4,5 %).

Uvedené překážky se silně promítají do toho, že plány častěji nejsou vytvářeny, nejsou uspokojivě vyhodnocovány a průběžně upravovány. Méně často ve srovnání s ostatními typy služeb je uvádí služby terénní.

Zástupcům zaměstnavatelů jsme rovněž položili otázku týkající se **(ne) spokojenosti s vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů v jejich organizaci.**

Graf 101: Spokojenost se způsobem vyhodnocování IVP v organizaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)

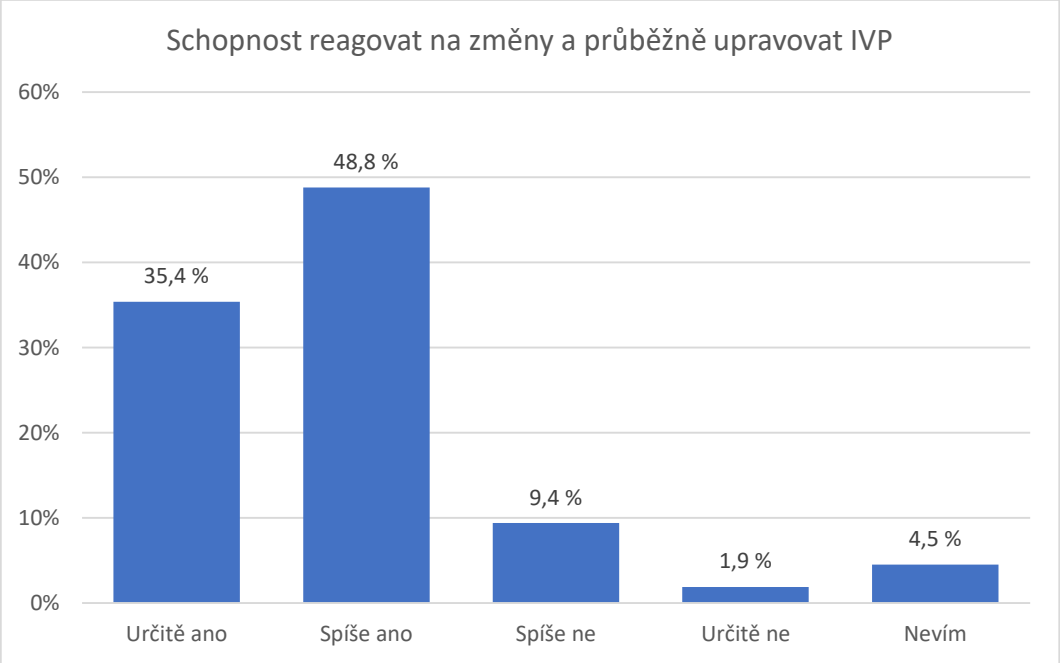


Téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (62 %) jsou spokojeny s tím, jak v jejich organizaci vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu probíhá. Téměř pětina dotázaných (18,5 %) je s vyhodnocováním individuálního vzdělávacího plánu určitě spokojena, další více než dvě pětiny respondentů (43,5 %) jsou spíše spokojeny. Přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (25,7 %) je naopak s vyhodnocováním

individuálních vzdělávacích plánů ve své organizaci nespokojena – 3,9 % dotázaných je rozhodně nespokojeno, další přibližně pětina respondentů (21,8 %) je spíše nespokojena. Odpověď nevím zvolila více než desetina zástupců zaměstnavatelů (12,3 %).

Také nás zajímalo, zda zástupci zaměstnavatelů **dokážou reagovat na změny a průběžně upravovat vzdělávací plány sociálních pracovníků**.

Graf 102: Schopnost reagovat na změny a průběžně upravovat IVP – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Téměř devět desetin zástupců zaměstnavatelů (84,2 %) se domnívá, že na změny reagovat dokáže a je schopno průběžně upravovat vzdělávací plány sociálních pracovníků. Více než třetina dotázaných (35,4 %) uvedla, že na změny určitě reagovat dokáže, téměř polovina respondentů (48,8 %) se domnívá, že na ně reagovat spíše dokáže. Přibližně desetina zástupců zaměstnavatelů (11,3 %) se domnívá, že na změny reagovat nedokáže a není schopna průběžně upravovat vzdělávací plány sociálních pracovníků, z čehož 1,9 % dotázaných uvedlo, že na změny určitě není schopno reagovat. Necelá desetina respondentů (9,4 %) pak reagovat na změny spíše není schopna. Odpověď nevím zvolilo 4,5 % zástupců zaměstnavatelů.

IV.3.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Názory na význam vzdělávacího plánu se mezi zástupci zaměstnavatelů různí. V diskusích se objevovaly komentáře k tomu, že vzdělávací plán bývá v praxi **formálním dokumentem**, který se nastavuje hodně *„široce“*, tedy tak, aby bylo možno jej přizpůsobovat v průběhu roku aktuální potřebám. V rozhovorech se objevoval názor, že se jedná o formalitu, *„papír pro papír“*, *„další papír, který ničemu neslouží.“* V tomto smyslu zástupci zaměstnavatelů vzdělávací plán pokládají za neužitečný, nevidí v něm smysl. Někteří zástupci zaměstnavatelů si navíc nemyslí, že by dobře nastavený plán mohl sociálním pracovníkům pomáhat s naplňováním vzdělávacích potřeb tak, aby zlepšovali své praktické i teoretické znalosti a dovednosti a lépe vykonávali svou práci. I přesto že, vzdělávání považují zástupci zaměstnavatelů za potřebné a důležité, tak vzdělávací plán chápou spíše jako byrokratický nástroj, který je potřeba evidovat v případě kontroly, ale pro samotnou sociální práci nemá smysl. *„Nevnímám dlouhodobý plán jako užitečný. Vnímám ho jako formální požadavek a obtěžující záležitost. Raději jednám s živými lidmi a jejich momentálními potřebami.“* Zejména v prostředí úřadů se stává, že plány nejsou naplňovány, nicméně zástupci zaměstnavatelů to nepovažují za problém vzhledem k tomu, že prioritou je pro ně vzdělávání a splněný počet povinných hodin, nikoli to, co je zapsáno v plánu. Pro sociální pracovníky na úřadech práce je podle zástupců zaměstnavatelů vzdělávací plán spíše povinností, stejně jako vzdělávání samotné, nicméně i tak se snaží plán sestavit, aby pro ně vzdělávání bylo přínosné.

V řadách zástupců registrovaných sociálních služeb se objevovaly vůči vzdělávacímu plánu i opačné názory. Vzdělávací plán má svůj význam, je to **důležitý dokument**. *„Ten plán je mimo jiné i záznam toho, že proběhl skutečný proces komunikace mezi lidmi, a že to potom přineslo konkrétní ovoce ve vzdělávání, potom ten papír dává smysl.“* V tomto smyslu je vzdělávací plán využíván k vyhodnocování proběhlého vzdělávání a stanovování plánů a vizí do budoucna. Ještě větší smysl pak vzdělávací plán nabývá ve chvíli, kdy sociální pracovníci vidí jasnou provázanost mezi identifikovanými potřebami a nastavením plánu, potažmo výběrem konkrétních vzdělávacích aktivit. K tomuto jeden ze zástupců zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb dodal: *„když se to vzdělávání udělá dobře, vrátí to lidi ke smyslu té práce – to je ta pointa.“*

Z rozhovorů je patrné, že zástupci zaměstnavatelů mnohdy sami nevědí (nemají k tomu dostatečné informace), **jaký by měl mít vzdělávací plán smysl** a v čem byl mohl být sociálním pracovníkům přínosný. Pro mnohé z nich je vzdělávací plán tak, jak je aktuálně nastaven, povinnou formalitou, což zastiňuje jeho skutečný význam a přínos pro vzdělávání.

Význam vzdělávacího plánu pro zástupce zaměstnavatelů rovněž souvisí s tím, na základě čeho si sociální pracovníci **vybírají vzdělávací aktivity**. V případech, kdy je vzdělávací plán pokládán za důležitý dokument, jsou vzdělávací aktivity voleny na základě předem vytyčených vzdělávacích cílů v plánu. Mnohem častěji se však stává, že si sociální pracovníci volí vzdělávací aktivity podle svých aktuálních potřeb či podle aktuální nabídky (více k faktorům ovlivňujících výběr vzdělávací aktivity více viz v kapitole *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání*).

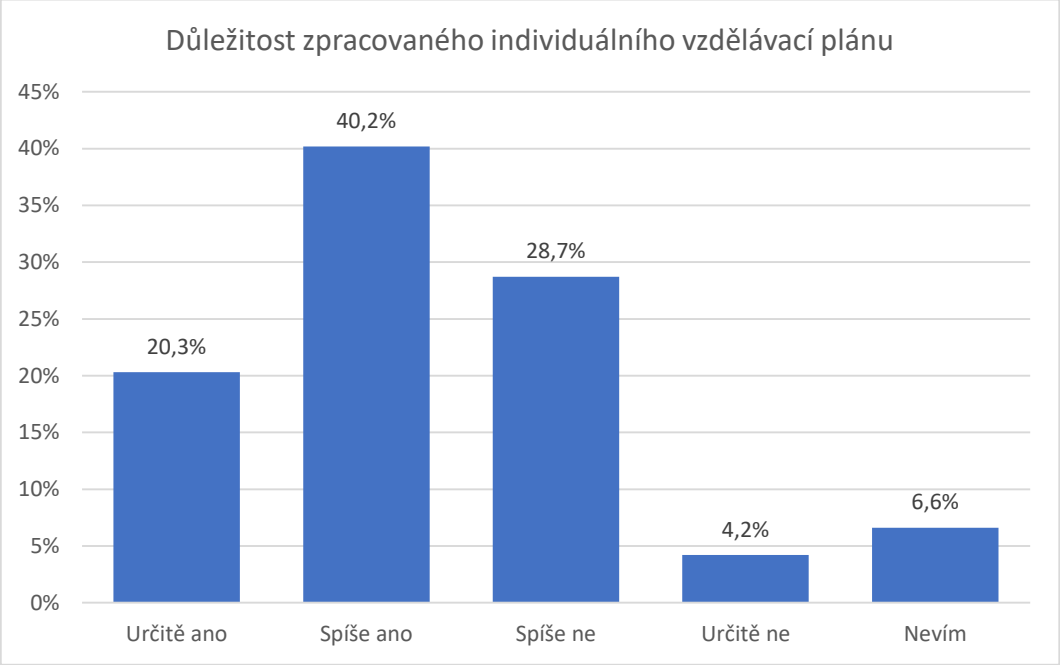
Ti zástupci zaměstnavatelů, pro které je vzdělávací plán spíše povinnou formalitou, mnohdy vyjadřovali nespokojenost s aktuálně nastavenou formou tvorby vzdělávacího plánu. *„Když je to využíváno jen k formální kontrole, je to jen další papír, který ničemu neslouží.“*

IV.3.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.3.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálních pracovníků jsme se dotazovali, zda je podle nich **důležité**, **aby měl každý sociální pracovník zpracovaný svůj individuální vzdělávací plán**.

Graf 103: Důležitost zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu – sociální pracovníci; (N = 286)

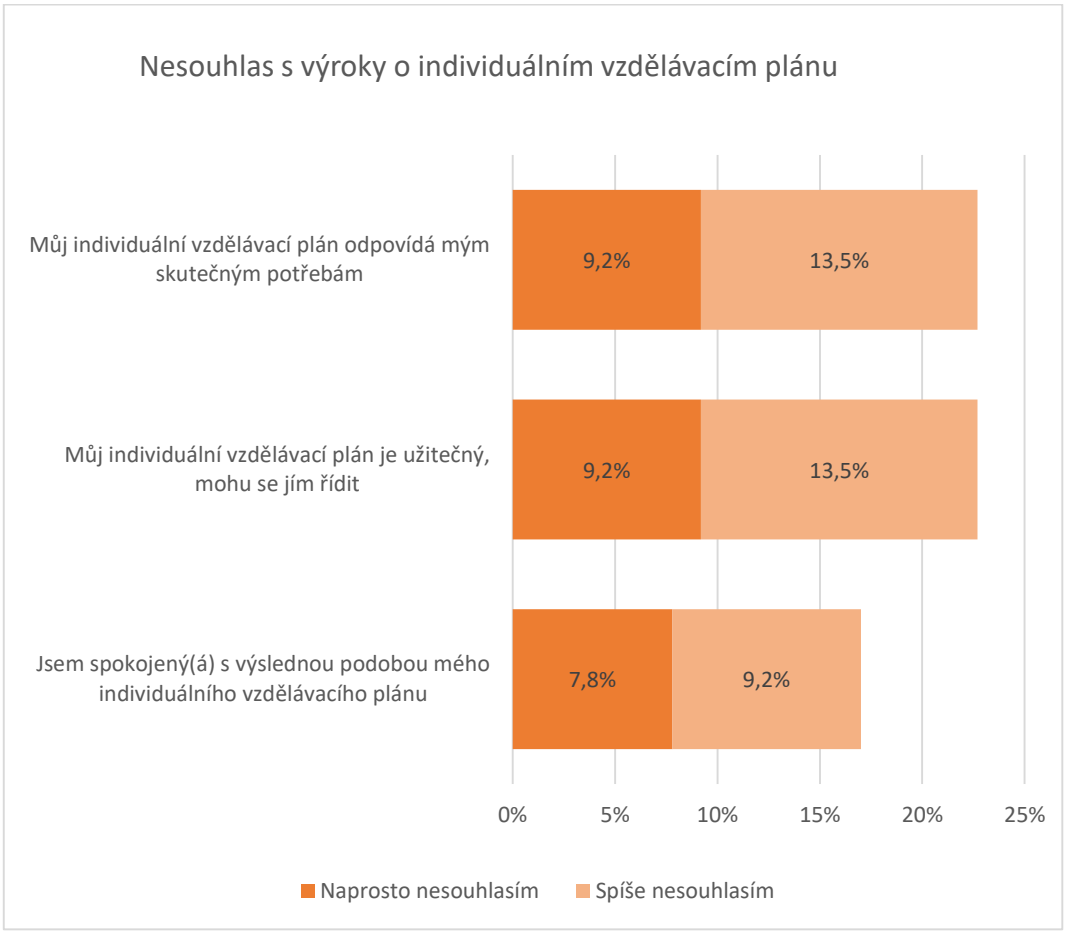


Přibližně tři pětiny sociálních pracovníků (60,5 %) považují za důležité, aby měl každý sociální pracovník zpracovaný individuální vzdělávací plán. Přibližně pětina dotázaných (20,3 %) uvedla, že je rozhodně důležité, aby měl každý sociální pracovník zpracovaný vlastní individuální plán, o něco více než dvě pětiny respondentů (40,2 %) se domnívají, že je to spíše důležité. Téměř třetina sociálních pracovníků (32,9 %) uvedla, že nepovažuje za důležité, aby měl každý sociální pracovník zpracovaný individuální vzdělávací plán. Za určitě nedůležitý ho považuje 4,2 % dotázaných, jako spíše nedůležitý spatřuje individuální vzdělávací plán více než čtvrtina respondentů (28,7 %). Odpověď nevím zvolilo 6,6 % sociálních pracovníků.

Při hledání **souvislostí** (korelací) jsme v datech našli statisticky významný vztah **mezi tím, zda sociální pracovníci mají individuální vzdělávací plán sestavený a tím, zda ho považují za nedůležitý.** Necelá polovina sociálních pracovníků (49,6 %), kteří nemají individuální vzdělávací plán sestavený, ho nepovažuje za důležitý. Přibližně dvě pětiny sociálních pracovníků (40,2 %), kteří nemají individuální vzdělávací plán sestavený, ho považují za důležitý. O něco více než desetina sociálních pracovníků (10,9 %), kteří nemají individuální vzdělávací plán sestavený, neví, zda je důležitý či není. Větší důležitost na zpracování IVP je kladena v ambulantních službách.

Pokud sociální pracovníci odpověděli, že individuální vzdělávací plán mají zpracovaný, požádali jsme je, aby u **následujících výroků týkajících se IVP uvedli, do jaké míry s nimi souhlasí či nesouhlasí**. Pro větší přehlednost, jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „naprosto nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“, abychom zdůraznili kritické postoje.

Graf 104: Nesouhlas s výroky o individuálním vzdělávacím plánu – sociální pracovníci; (N = 141)



Více než pětina sociálních pracovníků nesouhlasí s tím, že IVP odpovídá jejich skutečným potřebám (22,7 %) a rovněž s tím, že je jejich individuální plán užitečný a mohou se jím řídit (22,7 %). Méně než pětina dotázaných není spokojena s výslednou podobou svého IVP (17 %).

Jen doplníme, že naopak míra souhlasu sociálních pracovníků byla u všech výroků více než poloviční. Nejvíce sociálních pracovníků souhlasilo s výrokem „Jsem spokojený s tím, jak je můj individuální vzdělávací plán připravován a zpracováván“ – 63,1 %. O něco méně sociálních pracovníků souhlasilo s výrokem „Jsem spokojený

s výslednou podobou mého individuálního vzdělávacího plánu“ – 62,4 %. S výrokem „Můj individuální vzdělávací plán odpovídá mým skutečným potřebám“ souhlasilo 61 % sociálních pracovníků. Nejnižší souhlas sociálních pracovníků byl u výroku „Můj individuální vzdělávací plán je užitečný, mohu se jím řídit“ – 55,3 %.

IV.3.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Jak již bylo uvedeno v kapitole *III. 3 Vzdělávací plán*, mnozí sociální pracovníci považují individuální vzdělávací plán za **prospěšný pro jejich další profesní růst,** ovšem ne všichni jej mají vytvořený. Sociální pracovníci z registrovaných služeb i úřadů uváděli, že jejich vzdělávací potřeby jsou ze strany vedoucích v průběhu roku zjišťovány prostřednictvím rozhovoru či dotazníku. Na základě zjištěných potřeb je potom ve spolupráci s vedením (případně i metodičkou) sestavován vzdělávací plán. Sami pracovníci mají možnost se aktivně podílet na identifikaci svých potřeb, ale také na sestavování svých vzdělávacích plánů, což jim vyhovuje. Výjimkou není ani Vězeňská služba ČR, ve které pracovníci sice individuální vzdělávací plán jako takový nemají, ale i tak mají možnost se aktivně podílet na identifikaci potřeb a výběru vhodného vzdělávání. *„Máme možnost se vyjádřit k tomu, jaká témata bychom uvítali v dalším období, a když je to možné, tak se nám snaží vyhovět.“* Sociální pracovníci z registrovaných služeb také vyzdvihovali možnost konzultovat svůj vzdělávací plán s vedoucími (případně i se svými kolegy). Dle jejich názoru se během společné diskuse může vynořit téma, ve kterém je potřeba se dovzdělat, ale sami by na něj nepřišli, nenapadlo by je to. *„Někdy také na základě společné diskuse vznikne téma, ve kterém je potřeba se dovzdělat.“*

Z diskuse je tak zřejmé, že s aktuálním způsobem tvorby plánu sociální pracovníci bývají spokojeni. Někteří pracovníci z úřadů uvedli, že nejsou spokojeni, protože se u nich vzdělávací plány netvoří. Spíše, než vytvořený IVP by ale uvítali vstřícnost ze strany nadřízených v **možnosti rozhodovat o volbě vhodného vzdělávání.** *„Chybí mi možnost podílet se individuálně rozhodovat o vlastních potřebách vzdělávání.“*

Co se týče spokojenosti s nastavením individuálního vzdělávacího plánu, pokud ho vytvořený mají, tak nikdo z našich konverzačních partnerů neprojevil v rozhovorech nespokojenost. Vzhledem k tomu, že se jejich potřeby v průběhu roku mění, sociální pracovníci oceňují rovněž možnost do individuálního plánu v průběhu celého roku

zasahovat. Shodli se, že někdy musejí svůj **vzdělávací plán přehodnocovat** na základě nenadálé změny vlastních vzdělávacích potřeb, potřeb klientů, ale také na základě nabídky kurzů pro daný kalendářní rok. Nabídka kurzů totiž ne vždy koresponduje s jejich vzdělávacími plány. Sociální pracovníci se v tomto bodu diskuse shodli, že nelze vytvořit neměnný vzdělávací plán, aniž by věděli dopředu, jaké kurzy budou v následujícím roce vypsány. Dostatečně předem podané informace o vypsaných kurzech by jim pomohly při prvotním nastavování vzdělávacího plánu. *„Nikdy nevíme dopředu, jaká bude nabídka kurzů na daný rok, plán se pak na základě toho musí přehodnotit.“*

IV.3.3 Shrnutí

Nejdříve se poohlédneme po vzdělávacím plánu organizace (VPO). Podle více než tří čtvrtin zástupců zaměstnavatelů (78,3 %) platí, že vzdělávací plán organizace pokrývá všechny okruhy vzdělávacích potřeb, odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace. Tento údaj na první pohled vypadá přesvědčivě, ale z něj pouhých 17,5 % dotázaných je o tomto zcela určitě přesvědčeno. Vedle toho musíme zohlednit 7,5 % těch, kteří uvedli, že VOP nepokrývá všechny okruhy vzdělávacích potřeb, neodpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace a 6,8 % těch, u nichž VOP není zpracován. Ukazuje se, že o tom, že vzdělávací plán odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace, panují značné pochybnosti. Pokud toto zjištění nahlédneme ve světle toho, že se do analýz potřeb téměř nepromítají potřeby dlouhodobé organizační, je více zřejmé, že organizace se potýkají v problémy při sestavování VPO.

Pokud se přeneseme o stupínek níže ke vzdělávacímu plánu služby (VPS), tak se sice setkáváme s tím, že téměř tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (73,7 %) uvedly, že vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků, ale i zde panují pochyby – určitě je o tom přesvědčena jen více než desetina dotázaných (14,6 %). Přibližně desetina zástupců zaměstnavatele (9,1 %) připustila, že vzdělávací plán služby neuvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků a podle 6,2 % dotázaných není vzdělávací plán v jejich službě vůbec zpracován. Ti, kteří odpověděli, že vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků, tak je také častěji vyhodnocují, jsou více spokojeni s jeho vyhodnocováním a nakloněni jej podle vývoje situace upravovat.

Dále se věnujeme individuálnímu vzdělávacímu plánu (IVP). Ukazuje se, že klíčové je, zdali všechny zúčastněné strany plánování přikládají význam a důležitost. Pokud jim uniká smysl tvorby IVP, tak se to odráží na přístupu k jeho zpracovávání i výsledku – IVP je poté pokládán za málo věrohodný nedostačující dokument, který vzniká jen účelově a formálně. V opačném případě, pokud za ním zúčastněné strany nalézají nějaký význam, pak se proces jeho vytváření stává věrohodnějším a přístup je odpovědnější, což se dle výpovědí odráží na samotném výsledku a s odstupem času i na pozorovaných přínosech dobře „zadaného“ vzdělávání. Jak se ukazuje, klíčová je legitimita celého procesu, který může buď v perspektivě pracovníků naprosto zformálnět, nebo se stát atraktivním a žádoucím. Z dat vyčteme, že téměř třetina sociálních pracovníků (32,9 %) nepovažuje za důležité, aby měl každý sociální pracovník zpracovaný individuální vzdělávací plán, a to už o něčem vypovídá. Větší důležitost na zpracování IVP je kladena v ambulantních službách. Rozpolcenost se projevuje také v nespokojenosti s tím, zdali je IVP sestaven, či není. Necelá polovina sociálních pracovníků (49,6 %), kteří nemají IVP sestavený, ho ani nepovažuje za důležitý. Přibližně dvě pětiny sociálních pracovníků (40,2 %), kteří nemají individuální vzdělávací plán sestavený, ho ale za důležitý považují. Jinými slovy řečeno, skutečnost, že sociální pracovník IVP nemá, vadí dvěma sociálním pracovníkům z pěti.

Na zpochybňované legitimitě se podílí i to, že se zaměstnavatelé potýkají s překážkami při tvorbě IVP. Jaké jsou ty nejčastější? Více než třetina dotázaných (37,9 %) nemá k dispozici dostatečnou metodickou podporu pro zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu, a také nemá dobré podmínky k vytvoření fungujícího individuálního vzdělávacího plánu (čas, kapacity) (34,1 %). Absence metodické podpory poukazuje na potřebu obdržet pomoc při tvorbě IVP a absence dobrých podmínek se týká především schopnosti vyhradit si či nalézt dostatečný časový prostor pro zpracovávání IVP. K těmto dvěma problémům se přidává ještě další – přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů nemá dostatek potřebných zkušeností s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů (25,3 %) a rovněž vždy neví, jak a kdy provádět úpravy a aktualizace stávajících individuálních vzdělávacích plánů (25 %). Necelá pětina dotázaných si je vědoma toho, že má nedostatek znalostí pro tvorbu kvalitních individuálních vzdělávacích plánů (18,8 %).

Tabulka 27: Překážky při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů na straně zaměstnavatelů, TOP 5

Výrok	Souhlas s výrokem
Nemá k dispozici dostatečnou metodickou podporu pro zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu	37,9 %
Nemá dobré podmínky k vytvoření fungujícího individuálního vzdělávacího plánu (čas, kapacity)	34,1 %
Nemá dostatek potřebných zkušeností s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů	25,3 %
Neví vždy, jak a kdy provádět úpravy a aktualizace stávajících individuálních vzdělávacích plánů	25,0 %
Má nedostatek znalostí pro tvorbu kvalitních individuálních vzdělávacích plánů	18,8 %

Skutečnost, že se zaměstnavatelé nesetkávají s tím, že by jejich pracovníci byli nespokojeni s tím, jak je jejich individuální vzdělávací plán zpracován nebo že by výsledný individuální plán nebyl v souladu s identifikovanými potřebami pracovníků, pouze dokládá zjištění, že zaměstnavatelé do plánů často pouze zrcadlí aktuální přání zaměstnanců a vnímají, že s takovýmto způsobem jsou pracovníci spokojeni. Dokládají to i další údaje – téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (62 %) jsou spokojeny s tím, jak v jejich organizaci vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu probíhá (nepokojena je jen přibližně čtvrtina – 25,7 %). Jen desetina zástupců zaměstnavatelů (11,3 %) se domnívá, že nedokáže flexibilně reagovat na změny a není schopna průběžně upravovat vzdělávací plány sociálních pracovníků.

Více než tři pětiny sociálních pracovníků, kteří mají vzdělávací plán zpracovaný je spokojeno s jeho výslednou podobou. V rozhovorech uváděli, že oceňují především to, že je sestavován na základě společné diskuse mezi pracovníkem a vedoucím. Ti sociální pracovníci, kteří vzdělávací plán vytvořený nemají, uváděli, že jim více než samotný plán chybí právě diskuse a možnost rozhodovat nebo se alespoň podílet na volbě vhodného vzdělávání. Nesmíme ale opomenout kritické hlasy sociálních pracovníků. Více než pětina sociálních pracovníků nesouhlasí s tím, že IVP odpovídá jejich skutečným potřebám (22,7 %) a rovněž s tím, že je jejich individuální plán

užitečný a mohou se jím řídit (22,7 %). Méně, než pětina dotázaných není spokojena s výslednou podobou svého IVP (17 %).

Vzdělávací plán považují sociální pracovníci za živý dokument, který lze dle jejich potřeby v průběhu roku měnit, s čímž se ztotožňují i více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (84,2 %), kteří se domnívají, že dokážou reagovat na změny a jsou v průběhu roku schopni vzdělávací plány sociálních pracovníků upravovat dle potřeby.

V rozhovorech se odrážely dvě protichůdná pojetí IVP. Někteří zástupci zaměstnavatelů (především z úřadů) zmiňovali, že je pro ně vzdělávací plán dokument více formální, je záměrně nastavován šířeji a obecněji, aby jej bylo možné podle potřeb pracovníků v průběhu roku měnit. Z pohledu zástupců zaměstnavatelů registrovaných služeb má vzdělávací plán větší význam v rámci vyhodnocování již proběhlého vzdělávání a je výchozím bodem pro stanovování dalších vzdělávacích plánů do budoucna. V případech, kdy je vzdělávací plán pokládán za důležitý dokument, jsou vzdělávací aktivity častěji voleny na základě předem vytyčených vzdělávacích cílů v plánu. V kvalitativních rozhovorech zazněla informace, že při sestavování IVP je přihlíženo k tomu, jaká je na trhu dostupná stávající nabídka vzdělávání. Ve skutečnosti by to mělo být naopak. Vzdělávací plány by se neměly přizpůsobovat nabídce vzdělávání, ale vzdělavatelé by měli umět reagovat na potřeby a plány poskytovatelů služeb a nabídku podle nich připravovat.

IV.4 Výběr dalšího vzdělávání

Stejně jako tomu bylo u předchozích kapitol, i v této části textu přiblížíme čtenáři proces výběru dalšího vzdělávání, tentokrát však v souvislosti s potřebami sociálních pracovníků. Platí pro ně stejně jako pro mnohé jiné, že vzdělávání a formování pracovních schopností je celoživotním procesem (srov. Krutilová 2008). Další vzdělávání se velmi často odvíjí nejen od vlastních požadavků a potřeb sociálních pracovníků, ale i od současné nabídky vzdělávacích akcí, finančních možností organizace apod. V rámci dalšího vzdělávání je důležité, aby byly potřeby organizace a potřeby související s osobním a profesním rozvojem pracovníka v souladu. Sociální pracovník by měl v rámci své profese sledovat nové poznatky a inovace a dokázat v rámci své specializace pomáhat profesionálně. Úkolem zaměstnavatele je pak

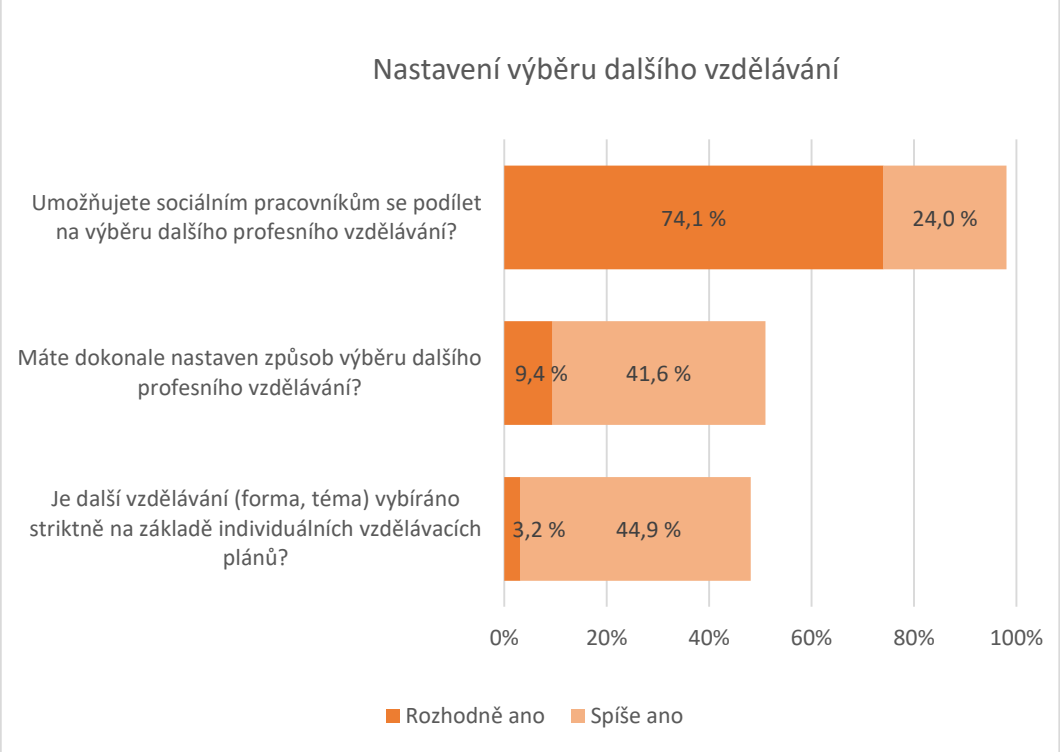
podpořit, co pracovník ve své profesi může nabídnout a uvést to do souladu s potřebami organizace a klientů.

IV.4.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.4.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Zástupcům zaměstnavatelů jsme v rámci tématu výběr dalšího vzdělávání položili **několik otázek, na které měli uvést svůj názor na stupnici od jedné (rozhodně ne) do pěti (rozhodně ano).** Pro větší přehlednost jsou v grafu zobrazeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

Graf 105: Nastavení výběru dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Nejdříve jsme se zástupců zaměstnavatelů dotazovali, zda umožňují sociálním pracovníkům podílet se na výběru dalšího vzdělávání. Naprostá většina zástupců zaměstnavatelů (98,1 %) uvedla, že sociálním pracovníkům umožňuje podílet se na výběru dalšího vzdělávání. Na výběru se nepodílí pouhá 0,3 % pracovníků. Tento údaj vypovídá o velké míře zapojení sociálních pracovníků do procesu výběru.

Druhá otázka se týkala způsobu výběru dalšího vzdělávání. Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotázali, zda mají dokonale nastaven způsob výběru dalšího profesního vzdělávání. Přibližně polovina zástupců zaměstnavatelů (51 %) uvedla, že ano. Naopak platí, že přibližně třetina zaměstnavatelů není přesvědčena o tom (31,1 %), že má dokonale nastaven výběr dalšího vzdělávání.

Poslední otázka se týkala toho, zda je další vzdělávání vybíráno striktně na základě individuálních vzdělávacích plánů. Necelá polovina dotázaných (48,1 %) uvedla, že další vzdělávání je striktně vybíráno na základě individuálních vzdělávacích plánů. Naopak téměř pětina respondentů (18,5 %) uvádí, že další se při výběru dalšího vzdělávání striktně IVP neřídí. Nejčastěji se se striktním výběrem setkáváme v terénních službách.

IV.4.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Výběr vzdělávacích aktivit zástupci zaměstnavatelů ve velké míře ponechávají na sociálních pracovnících. Vybrané vzdělávací aktivity následně prochází nějakou podobou kontroly vedoucích pracovníků, kteří rozhodují, zda danou vzdělávací aktivitu sociálním pracovníkům povolí či nikoli. Vzdělávací aktivity mohou být sociálním pracovníkům **zamítnuty** z různých důvodů. Zástupci zaměstnavatelů v této souvislosti uváděli, že vzdělávací akce nejčastěji zamítají v případě, že se **nejedná o akreditovanou vzdělávací akci** (viz kapitola *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání*), z **finančních důvodů**, dále v případě, že se jim zdá, že téma vzdělávací akce **není předmětem práce** daného sociálního pracovníka a jeho specializace. K zamítnutí dochází, pokud má s danou vzdělávací organizací přímou nebo zprostředkovanou **špatnou zkušenost.** V diskusi také zaznělo, že se výběr vyhodnocuje i z hlediska **efektivity pro organizaci** *„kdyby se více pracovníků z jednoho střediska hlásilo na jednu vzdělávací akci, to by bylo krajně neefektivní.“*

Možnost zapojit se do **projektů,** v rámci kterých lze sociální pracovníky vzdělávat, je pokládána za jisté finanční ulehčení, nicméně vzdělávání v rámci rozsáhlých evropských projektů je nepružné, administrativně příliš náročné a svazující. Jako přínosnější spatřují zástupci zaměstnavatelů vzdělávání v rámci nadačních projektů: *„Nadace to umí mnohem lépe, elegantněji.“*

Zástupci zaměstnavatelů dále zmiňovali, že by pracovníci vedle akreditovaných kurzů rádi absolvovali i případová setkání, konference, workshopy či jiné typy vzdělávacích

akcí, nicméně překážkou jsou zde finance, zejména systém dotací akreditovaných kurzů (viz kapitola *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání*). Slabinu **akreditačního procesu** spatřují zástupci zaměstnavatelů v samotném procesu akreditace. V rámci oboru sociální práce se objevují stále nové metody a přístupy, které by si sociální pracovníci během povinného vzdělávání rádi osvojili. Akreditaci nových kurzů však zástupci zaměstnavatelů považují za ***„pomalý a zdlouhavý proces“*,** který v tomto směru není schopen flexibilně reagovat na novinky v oboru. Sociální pracovníky je potřeba alespoň nějakým způsobem metodicky sjednocovat v nových věcech, nicméně systém akreditace tak, jak je aktuálně nastaven, na tyto potřeby ne vždy umí dostatečně reagovat. Zároveň však jedna z participantek uvedla, že *„neakreditujeme proto, že bychom potřebovali. Je to proto, že to ten systém poptává. Je to vlastně taková věc navíc, aby to byla uznatelná část vzdělávání. Vychází to buďto z nějakého našeho vnitřního pnutí, že bychom něco chtěli do pracovníků dostat, nebo že nám někdo ukáže zajímavé téma, nebo se objeví zajímavý lektor a chce s námi spolupracovat.“* Potřeba akreditace tak vychází buď z potřeby pracovat s novými tématy, nebo z nedostatečné nabídky na trhu a možnosti samotných registrovaných sociálních služeb si kurzy akreditovat.

Využívání možnosti **vícedenních vzdělávacích akcí** se v organizacích a institucích různí. Zástupci zaměstnavatelů registrovaných sociálních služeb zmiňovali bariéru ve formě provozních záležitostí v případě, že by sociální pracovníci odjeli na vícedenní vzdělávání. *„Vícedenní stáže a workshopy jsme nezvládli. Ani nás to možná nenapadlo jet na více dní. Neměli bychom lidi do prá*ce.“ Objevovaly se však také názory, že vícedenní vzdělávání je pro sociální pracovníky formou relaxace, odtržení se od každodenních starostí či odlehčení, stejně tak jako vítanou příležitostí setkávání se s kolegy v oboru.

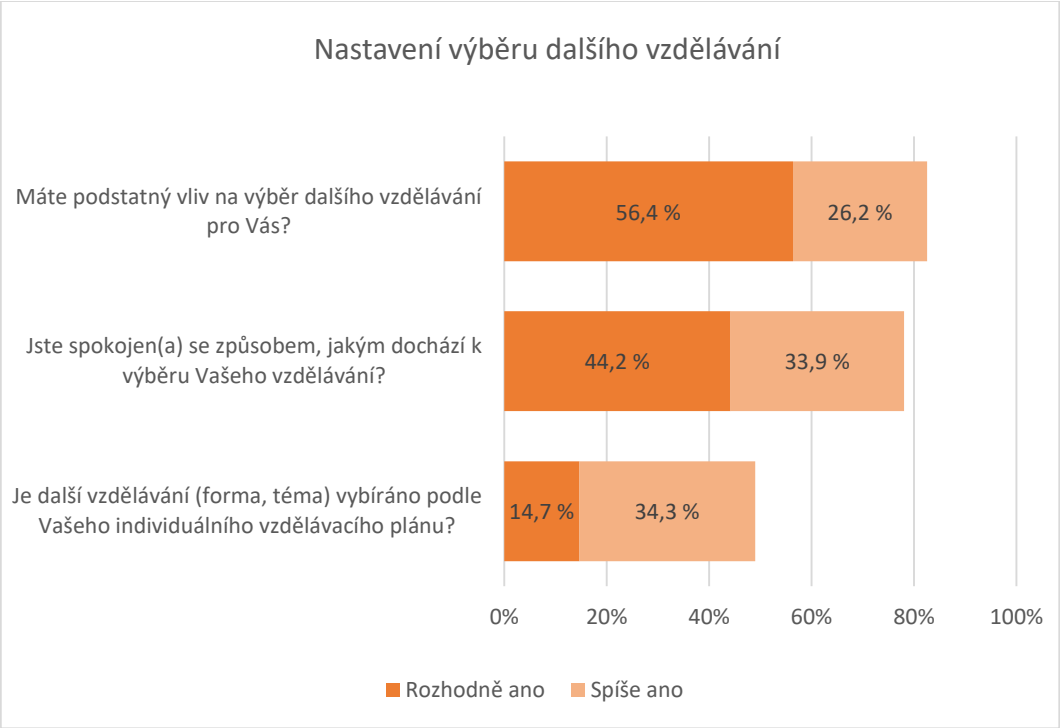
IV.4.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.4.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálním pracovníkům jsme v rámci tématu výběr dalšího vzdělávání položili obdobným způsobem jako zástupcům zaměstnavatelů **několik otázek, na které měli**

uvést svůj názor na stupnici od jedné (rozhodně ne) do pěti (rozhodně ano). Pro větší přehlednost jsou v grafu zobrazeny pouze odpovědi rozhodně ano a spíše ano.

Graf 106: Nastavení výběru dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286)



V první otázce jsme se sociálních pracovníků dotázali, zda mají podstatný vliv na výběr svého dalšího profesního vzdělávání. Přibližně čtyři pětiny sociálních pracovníků (82,6 %) uvedly, že mají podstatný vliv na výběr svého dalšího vzdělávání. Vliv na výběr vzdělávání nemá 8,7 % dotázaných.

Druhá otázka se týkala toho, jak jsou sociální pracovníci spokojeni se způsobem, jakým dochází k výběru jejich dalšího profesního vzdělávání. Více než tři čtvrtiny dotázaných (78,1 %) uvedly, že jsou spokojeny se způsobem, jakým dochází k výběru jejich dalšího profesního vzdělávání. Naopak s nastavením způsobu výběru nebyly spokojeny 11,5 % respondentů.

Poslední otázka zjišťovala, zda je další vzdělávání vybíráno podle individuálního vzdělávacího plánu sociálních pracovníků. Téměř polovina dotazovaných (49 %) uvedla, že vzdělávání je vybíráno podle jejich individuálního vzdělávacího plánu. 30,4 % dotázaných ale uvedlo, že takto vzdělávání vybíráno není.

Skutečnost, že jsou sociální pracovníci spokojeni s nastavením dalšího vzdělávání, se promítá do jejich celkové spokojenosti s ním.

IV.4.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Sociální pracovníci v registrovaných službách, na OSPOD a ve vězeňské službě častěji uváděli, že mají možnost se podílet (ať úplně či částečně viz kapitola *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání)* na výběru kurzů a zvolit si kurzy s ohledem na své vzdělávací potřeby. Sociální pracovníci z některých obecních/krajských úřadů a úřadů práce takovou možnost vždy nemají. **Volba témat a forem kurzů** není vždy v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, jak se domnívají, vzděláváním pouze plní zákonnou povinnost. Sociální pracovníci z úřadů, kteří se do diskusí zapojili, více než ostatní účastníci pochybovali o smyslu vzdělávání. Nevyhovuje jim nejen to, že se nemohou podílet na výběru kurzu, ale také samotná zvolená forma vzdělávacích aktivit.

Pracovníci z úřadů se účastní akreditovaných skupinových školení a příležitostně kulatých stolů. Navštěvují kurzy vedené formou přednášky s minimálním prostorem pro společnou diskusi a jakoukoliv interakci. Přijdou jim nejméně přínosné, protože zde není prostor pro praktická cvičení, nemohou se potkat s odborníky a ani sdílet zkušenosti s kolegy z oboru. *„Konference a kulaté stoly mi dávají na rozdíl od hromadných akcí smysl.“* „*Na takových akcích jsou odbornici z praxe a mohou nám předat zkušenost.“* Sociální pracovníci z úřadů uváděli, že pokud by chtěli, tak by si mohli veškeré informace z přednášek nastudovat v rámci samostudia. Uvítali by spíše nácvikové kurzy, které mají přesah do praxe, případně stáže či konference. *„Ty přednášky jsou neinteraktivní a veškeré informace, které se tam člověk dozví, si může přečíst ve volném čase v knize. Nemá to žádný přesah.“* V diskusích zaznělo, že hromadných školení a seminářů se účastní také sociální pracovníci z OSPOD. Stejně jako jejich kolegové z úřadů nevnímají tyto formy vzdělávání jako příliš přínosné. Se sociálními pracovníky z úřadů se také shodují, že za nejpřínosnější formu kurzu považují takovou, kde mají možnost sdílet zkušenosti. „*Chtěla bych setkání různých OSPODů a chtěla bych s nimi sdílet zkušenost nebo třeba stáž v organizaci, kde bychom mohly nahlédnout do sociálních služeb.“*

Zatímco sociální pracovníci z úřadů se účastní spíše přednášek, sociální pracovníci z registrovaných služeb uváděli návštěvy odborných konferencí, akreditovaných kurzů

či absolvování stáží. Stejně jako sociální pracovníci z úřadů, i oni považují za nejpřínosnější stáže a odborné konference. Především z toho důvodu, že tyto formy vzdělávání se zaměřují na získávání praktických dovedností a nácviku určitých postupů, které mohou následně využít v praxi. *„Konference a stáže považuji za užitečný způsob sdílení zkušeností a poznatků. Když musí člověk pracovat s lidmi, potřebuje navázat vztahy s ostatními kolegy, se kterými spolupracujeme.“* Někteří sociální pracovníci zmínili, že se také účastní povinných supervizí. V této souvislosti uváděli, že kromě supervizí by uvítali koučování, které by bylo zacíleno na konkrétní případy z praxe. Pracovníci z úřadů dodávali, že takové formy vzdělávání jsou pro ně mnohem přínosnější a dávají jim větší smysl než hromadné akce v rámci organizace.

Kurzy by dle jejich slov měly být praktické, zkušeností a zážitkové. Sociální pracovníci velmi oceňují a vyžadují **možnost sdílení zkušeností**, které jsou pro ně v praxi nenahraditelné. V rámci diskuse se znovu otevřelo téma současně nastavené časové dotace pro povinné vzdělávání. Názory se různily. Zatímco sociální pracovníci z registrovaných služeb by uvítali více než 24 hodin povinného vzdělávání, sociální pracovníci z úřadů váhali a uvítali by spíše možnost podílet se na výběru vzdělávacích akcí než měnit zákonnou povinnost. Sociální pracovnice z úřadu práce v této souvislosti poznamenala, že než časová dotace je mnohem důležitější, aby byly kurzy přínosné pro samotné účastníky a jejich praxi. *„Klidně by to mohlo být více než 24 hodin, ale kurzy by měly být voleny tak, aby byly přínosné pro samotné pracovníky.“*

Sociální pracovníci z registrovaných služeb se shodli, že jako velmi přínosné vnímají i **vícedenní vzdělávací** akce. Vědí, že zájem o vícedenní školení ze strany sociálních pracovníků je značný, ale nakonec je absolvuje pouze minimum z nich. Brání tomu obtíže zaměstnavatele se zastupitelností zaměstnanců v práci, ale také finance. *„Nemohu jezdit na vícedenní akce, protože v naší profesi nejsem zastupitelná a chyběl by personál.“* V souvislosti s nedostatečným personálním zajištěním pracovnice z úřadů dodávaly, že je zaměstnavatel často nechce pouštět více zaměstnanců na stejné školení s argumentem, že si informace ze školení mohou předat. V diskusi zazněly také názory, že vícedenní školení je pro sociální pracovníky také formou relaxace. Zatímco sociální pracovníci z registrovaných služeb se vícedenních vzdělávacích aktivit účastní méně, než by chtěli, pro pracovníky z úřadů práce jsou organizované týdenní školení k vykonání zkoušky zvláštní odborné způsobilosti. Pracovnice se však shodly, že taková školení je nebaví, protože jsou povinná.

„Na úřadu práce máme proškolování v rámci odborné způsobilosti, které trvá týden, ale nebaví nás, protože jsou povinná.“

IV.4.3 Shrnutí

Výběr dalšího vzdělávání je podle vyjádření sociálních pracovníků většinou v jejich kompetenci a vedoucí pracovník obvykle pouze schvaluje či nějak koriguje konečný výběr. Přibližně čtyři pětiny sociálních pracovníků (82,6 %) uvedly, že mají podstatný vliv na výběr svého dalšího vzdělávání. Toto uvádí i většina (98,1 %) zástupců zaměstnavatelů, kteří dále v rozhovorech rozvedli důvody, které je vedou k odmítání návrhů sociálních pracovníků. Mezi nimi se objevovaly finanční důvody, tedy nemožnost pokrýt náklady na vzdělávání z přiděleného rozpočtu či dotací, zásadní nesoulad s pracovní náplní pracovníka nebo i špatná předchozí zkušenost s lektorem či vzdělávací organizací. Jak se opětovně ukazuje, vliv sociálních pracovníků na výběr je obrovský, což uvádí pracovníci i zaměstnavatelé. Skutečnost, že jsou sociální pracovníci spokojeni s nastavením dalšího vzdělávání, se promítá do jejich celkové spokojenosti s ním. Role zaměstnavatele je v tomto případě spíše korigující – kontroluje, zdali se vzdělávání nějak zásadně neodchyluje od svého účelu. Sociální pracovníci si jsou svého vlivu dobře patrni a prostřednictvím této optiky a nastavené normy, posuzují i chování svých zaměstnavatelů. V okamžiku, kdy jsou potřeby či výběr stanovovány mimo ně, nahlíží na návrhy kriticky a s podezřením. Zaměstnavatelé pokládají vliv sociálních pracovníků na výběr dalšího vzdělávání za téměř absolutní.

Přibližně polovina zástupců zaměstnavatelů (51 %) uvedla, že mají v organizaci kvalitně nastaven způsob výběru dalšího profesního vzdělávání a více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (78,1 %) uvedly, že jsou spokojeny se způsobem, jakým dochází k výběru jejich dalšího profesního vzdělávání. O něco více nad tímto váhají zaměstnavatelé, ti také častěji pochybují nad vhodností způsobu výběru dalšího vzdělávání – téměř třetina s nastavením spokojena není (31,1 %). Pracovníci jsou s nastavením víceméně spokojeni a mají k tomu důvod – pokud mohou dávat návrhy na své další vzdělávání, tak ty bývají obvykle k jejich spokojenosti vyslyšeny.

Přibližně každý druhý zástupce zaměstnavatele či sociální pracovník je přesvědčen o tom, že se další vzdělávání vybírá na základě individuálních vzdělávacích plánů.

Otázkou je, co vlastně obsahují – v kvalitativních rozhovorech padaly zmínky o výčtech kurzů a témat, které podmiňuje řada dalších okolností (třeba i nabídka vzdělavatelů). Podle sociálních pracovníků je vazba výběru na IVP volnější ve srovnání s tím, jak ji vidí zaměstnavatelé.

Tabulka 28: Nastavení způsobu výběru dalšího vzdělávání

Proměnná		Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Sociální pracovníci se podílí na výběru dalšího vzdělávání, mají na výběr podstatný vliv	Ano	98,1 %	82,6 %
	Ne	0,3 %	8,7 %
Způsob výběru dalšího profesního vzdělávání je dokonale nastaven/spokojenost s výběrem vzdělávání	Ano	51 %	78,1 %
	Ne	31,1 %	11,5 %
Další vzdělávání vybíráno (striktně) na základě individuálních vzdělávacích plánů	Ano	48,1 %	49 %
	Ne	18,5 %	30,4 %

V souvislosti s tím, co již bylo řečeno před chvílí, spokojenost s procesem výběru v rozhovorech zaznívala od těch pracovníků, kteří měli možnost výběr ovlivňovat – od pracovníků z registrovaných služeb, vězeňské služby či OSPOD. Ti uváděli, že mají možnost se na výběru kurzů podílet s ohledem na své vlastní vzdělávací potřeby. Jiní pracovníci (obvykle z úřadů) uváděli, že tuto možnost nemají vždy a někteří z nich vůbec, což dle nich ústí v to, že se s výběrem dalšího vzdělávání neztotožňují a přistupují k němu jako k čistě zákonné povinnosti.

Sociální pracovníci bez ohledu na typ služby či zaměření uváděli, že nejpřínosnější je takové vzdělávání, které jim umožňuje sdílet zkušenosti nebo získávat praktické dovednosti a postupy, které mohou následně využít ve své praxi. Raději navštěvují konference, kulaté stoly a takové akreditované kurzy, které jsou interaktivní, je možné se na nich setkávat s odborníky a vzájemně sdílet dobrou praxi. Pracovníci

z registrovaných sociálních služeb oceňovali stáže či delší kurzy (zpravidla formou výcviku). Frontální výuka si příliš oblíbenců nenalézá, bývá spojována se standardní výukou ve škole a budí nedůvěru. Důraz kladený na praxi ale ve svém důsledku zastiňuje teoretická témata, u nichž si pracovníci nedokážou představit konkrétní přínosy pro sebe a svou činnost. Uvítali by spíše nácvikové kurzy, které mají přesah do praxe, případně stáže, konference či další aktivity s interaktivními prvky. Kurzy s akreditovaným programem by měly být praktické, zkušenostní a zážitkové. Sociální pracovníci velmi oceňují a vyžadují možnost sdílení zkušeností, které jsou pro ně v praxi nenahraditelné. Slabinou akreditačního procesu je skutečnost, že akreditace je zdlouhavá a náročná, což brání schopnosti flexibilně reagovat na novinky v oboru a otevírat se aktuálním tématům. Vytváří podmínky, které směřují k tradičním a konzervativním tématům.

Někteří pracovníci volají po vícedenním vzdělávání, stejně tak i zástupci zaměstnavatelů, kteří v něm vidí potenciál a možnost pracovníků rozvíjet své dovednosti či možnost setkat se s kolegy z oboru a odtrhnout se od každodenních starostí (což zmiňovali jako velmi potřebné). Uvítali by jej i někteří sociální pracovníci, ale systematičtějšímu dlouhodobému vzdělávání brání několik překážek. Především se jedná o potíže s financováním (úhrada značných nákladů, nepružnost financování), ale také se zastupitelností pracovníků a nemožností omezit provoz služby v případě delší nepřítomnosti zaměstnance.

IV.5 Výběr akreditovaného kurzu

Kurzům akreditovaným Ministerstvem práce a sociálních věcí jsme se taktéž věnovali v předchozí části zaměřené na deskripci postojů a hodnot. V této kapitole nahlížíme na téma výběru kurzů s akreditovaným programem z hlediska potřeb a nedostatků, které je vyvolávají. Kurzy s akreditovaným programem jsou významnou součástí dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků. Jejich nabídka je široká, aktuálně je v informačním systému AKRIS 4 600[10] nabízených kurzů pro sociální pracovníky, které jsou dále specifikovány dle jejich pracovního zařazení a specializace. Výběr je také možný dle rozsahu, hodinové dotace, kterou kurz pokrývá. Sociální pracovníci si mohou kurzy vybírat dle místa konání, tematického zaměření kurzu či lektora, který kurz vede.

Kromě výběru z informačního systému AKRIS mají sociální pracovníci a jejich zaměstnavatelé možnost si akreditované kurzy vybírat na základě nabídky, která jim přichází e-mailem v podobě pravidelných newsletterů či nabídek pro konkrétní kurz a také na základě informací přímo od vzdělavatelů, kteří se snaží různými způsoby informace o akreditovaných programech mezi jejich uživatele šířit.

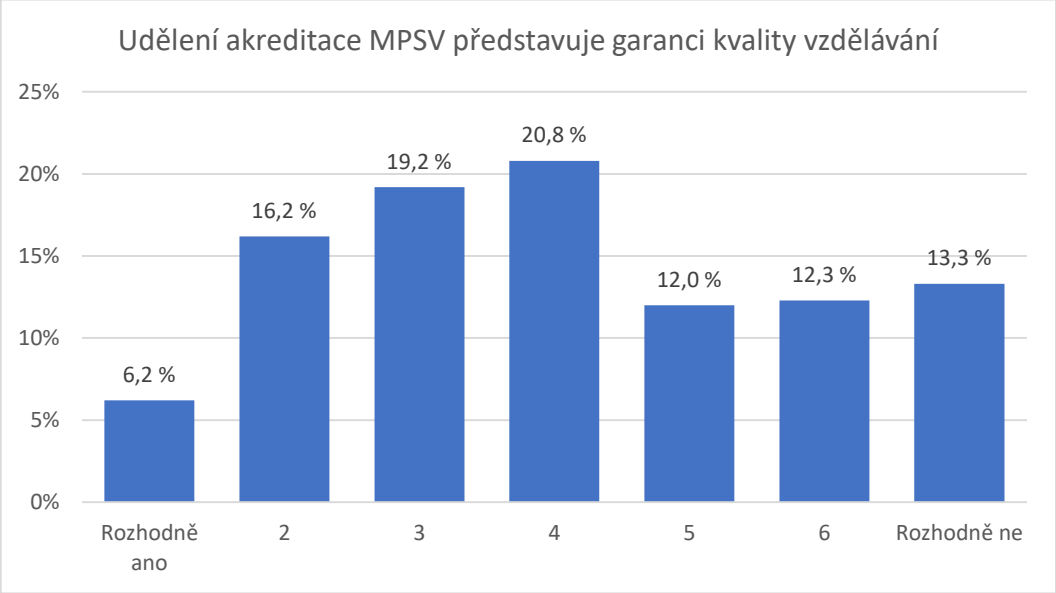
IV.5.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.5.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Zástupců zaměstnavatelů jsme se v rámci výběru akreditovaných kurzů dotazovali, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s tvrzením, že **udělení akreditace MPSV danému kurzu představuje garanci kvality**.

[10] Aktuální počet kurzů k datu 13.6.2021

Graf 107: Udělení akreditace MPSV představuje garanci kvality vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)



Méně než desetina zástupců zaměstnavatelů (6,2 %) uvedla, že rozhodně souhlasí s tvrzením, že udělení akreditace MPSV danému kurzu představuje garanci kvality vzdělávání. S tvrzením spíše souhlasila více než třetina dotázaných (35,4 %). Přibližně pětina respondentů (20,8 %) s odpovědí váhá. S výrokem rozhodně nesouhlasilo 13,3 % zástupců zaměstnavatelů, spíše s ním nesouhlasila necelá čtvrtina dotázaných (24,3 %). Jak je patrné, pro více než dvě pětiny dotázaných (41,6 %) je akreditace zárukou kvality, pro přibližně stejný počet zase není (37,6 %).

V další otázce jsme od zástupců zaměstnavatelů zjišťovali, **zda se sociální pracovníci spolupodílí na výběru kurzů s akreditovaným programem, kterých se následně účastní**.

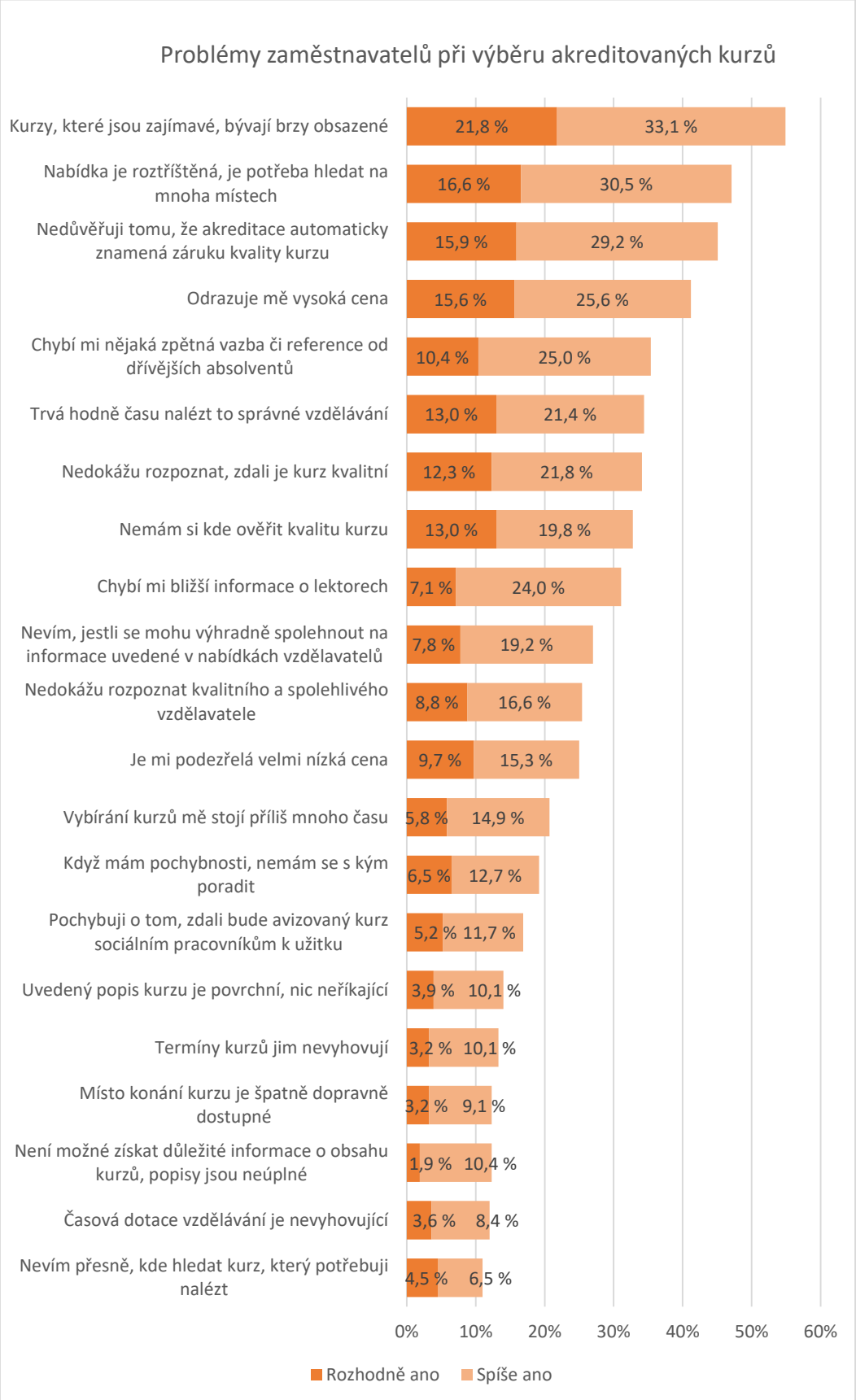
Graf 108: Sociální pracovníci se podílí na vybírání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)

Zástupci zaměstnavatelů v téměř většině případů (98,7 %) uvedli, že se sociální pracovníci na výběru kurzů, kterých se následně účastní, spolupodílejí. Více než čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (81,2 %) uvedly, že se sociální pracovníci určitě spolupodílejí na výběru kurzů. Necelá pětina dotázaných (17,5 %) odpověděla, že se sociální pracovníci na výběru kurzů spíše spolupodílejí. Méně než jedno procento zástupců zaměstnavatelů (0,3 %) uvedlo, že sociální pracovníci se rozhodně nepodílejí na výběru kurzů, kterých se následně účastní a jedno procento dotázaných odpovědělo, že sociální pracovníci se na výběru kurzů spíše nepodílejí.

V následující otázce jsme pro zástupce zaměstnavatelů připravili seznam **problémů, se kterými se mohou při výběru akreditovaných kurzů pro své sociální pracovníky setkat**. Zástupce zaměstnavatelů jsme požádali, zda mohou každý z uvedených problémů **ohodnotit na stupnici od jedné do pěti podle toho, zda se s ním během výběru akreditovaných kurzů setkávají**. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“, abychom zdůraznili, s jakými problémy se zaměstnavatelé potýkají nejvíce.

Častěji se na výběru spolupodílí sociální pracovníci OSPOD a registrovaných sociálních služeb.

Graf 109: Problémy zaměstnavatelů při výběru akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)



Zástupci zaměstnavatelů se nejčastěji setkávají s problémem, že kurzy, které jsou zajímavé, bývají brzy obsazené (54,9 %).

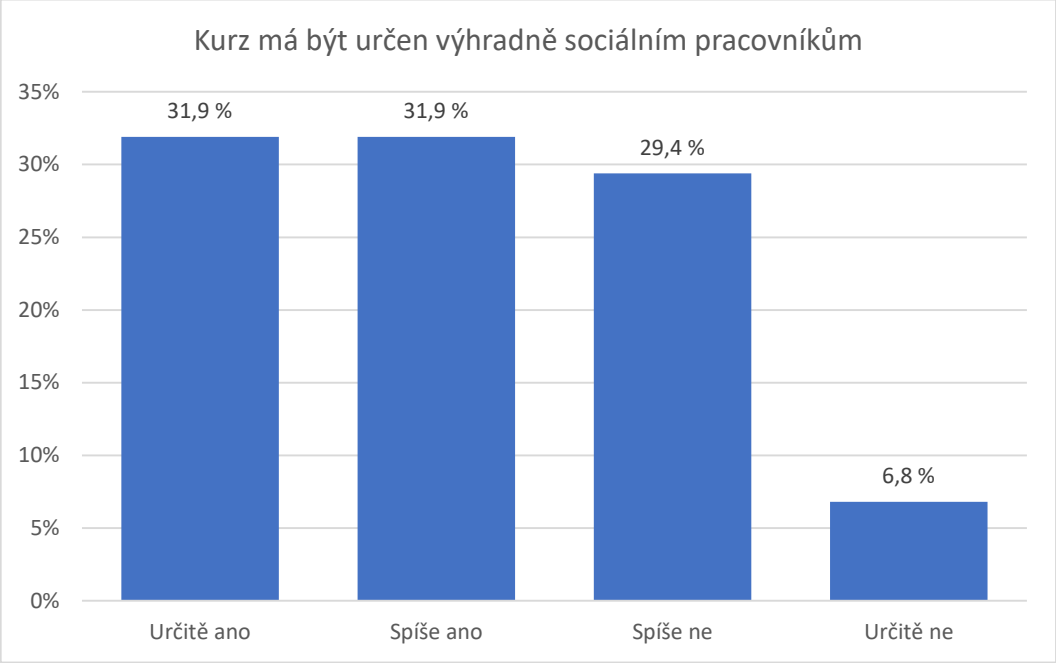
Méně než polovina zástupců zaměstnavatelů se setkává s následujícími problémy: nabídka je roztříštěná, je potřeba hledat na mnoha místech (47,1 %), nedůvěřují tomu, že akreditace automaticky znamená záruku kvality kurzu (45,1 %), odrazuje je vysoká cena (41,2 %), chybí jim nějaká zpětná vazba či reference od dřívějších absolventů (35,4 %), trvá hodně času nalézt to správné vzdělávání (34,4 %), nedokážou rozpoznat, zdali je kurz kvalitní (34,1 %), nemají si kde ověřit kvalitu kurzu (32,8 %), chybí jim bližší informace o lektorech (31,1 %), neví, jestli se mohou výhradně spolehnout na informace uvedené v nabídkách vzdělavatelů (27 %), nedokážou rozpoznat kvalitního a spolehlivého vzdělavatele (25,4 %) a je jim podezřelá velmi nízká cena (25 %).

Méně než čtvrtina zástupců zaměstnavatelů se setkává s následujícími problémy: vybírání kurzů je stojí příliš mnoho času (20,7 %), když mají pochybnosti, nemají se s kým poradit (19,2 %), pochybují o tom, zdali bude avizovaný kurz sociálním pracovníkům k užitku (16,9 %), uvedený popis kurzu je povrchní, nic neříkající (14 %), termíny kurzů jim nevyhovují (13,3 %), místo konání kurzu je špatně dopravně dostupné (12,3 %), není možné získat důležité informace o obsahu kurzů, popisy jsou neúplné (12,3 %), časová dotace vzdělávání je nevyhovující (12 %) a neví přesně, kde hledat kurz, který potřebují nalézt (11 %).

Při hledání **souvislostí (korelací)** jsme v datech objevili významný vztah mezi tím, že **„trvá hodně času nalézt to správné vzdělávání“ a druhem organizace**, ve které zástupci zaměstnavatelů působí. Hodně času trvá nalézt to správné vzdělávání především zástupcům zaměstnavatelů z registrovaných sociálních služeb v porovnání s jinými. Zástupce zaměstnavatelů z registrovaných sociálních služeb trápí delší čas hledání v přibližně dvou pětinách případů (40,9 %). Mnohem méně pak zástupce zaměstnavatelů z OSPOD (20,9 %) a z obecních/krajských úřadů (18,7 %).

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dále dotazovali, zda je pro ně **důležité, aby byl vzdělávací kurz určen výhradně sociálním pracovníkům, nikoliv současně i pracovníkům v sociálních službách**.

Graf 110: Kurz má být určen výhradně sociálním pracovníkům – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)



Necelé dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (63,8 %) uvedly, že je pro ně důležité, aby byl zvolený kurz určený výhradně pro sociální pracovníky. Z toho přibližně třetina zástupců zaměstnavatelů (31,9 %) uvedla, že je pro ně určitě důležité, aby byl zvolený vzdělávací kurz určený výhradně sociálním pracovníkům. Pro stejný počet dotázaných (31,9 %) je to spíše důležité. Přibližně třetina zástupců zaměstnavatelů (36,2 %) uvedla, že pro ně není důležité, zda je kurz určen sociálním pracovníkům i pracovníkům v sociálních službách. Z toho necelá desetina respondentů (6,8 %) odpověděla, že pro ně rozhodně není důležité, aby byl zvolený vzdělávací kurz určený výhradně sociálním pracovníkům, a nikoliv i pracovníkům v sociálních službách, pro necelou třetinu to důležité spíše není. Nejvíce je toto zohledňováno v pobytových službách.

IV.5.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Na to, jaký kurz s akreditovaným programem si sociální pracovník zvolí, má podle zástupců zaměstnavatelů vliv několik faktorů. Jak již bylo zmíněno v kapitole *III. 5 Výběr akreditovaného kurzu,* sociální pracovníci **preferují osvědčené vzdělávací organizace či lektory**. U osvědčených vzdělávacích organizací mají sociální pracovníci *„záruku kvality“* a nemusí se obávat toho, že budou s kurzem nespokojeni.

„Potom máme ty osvědčené agentury. Když pracovník něco hledá, tak většinou první, co otevře, jsou ty osvědčené a kouká, jestli vypisují něco nového.“ Podstatný vliv na výběr má **osobnost lektora**, která často převažuje nad zajímavostí či potřebností daného tématu pro sociální pracovníky. *„Velká překážka je lektor, když jim nesedí, tak tam nejdou.“* Sociální pracovníci si také vybírají kurzy podle **atraktivnosti tématu**. Pokud je téma kurzu něčím osloví, je v něčem nové, na kurz se přihlásí. Zástupci zaměstnavatelů z řad úřadů také uváděli, že se sociální pracovníci na kurzy hlásí společně. Tedy i to, že se na kurz přihlásí kolegové, je dalším faktorem, který může ovlivňovat rozhodování sociálního pracovníka. Preferovány jsou vzdělávací kurzy, které jsou místem konání **dostupnější**. Zástupkyně zaměstnavatelů z jednoho z úřadů uvedla, že kurzy konající se blíže jsou preferovány zejména z důvodu úspory financí, zároveň ale uvedla, že to jsou to i sami sociální pracovníci, kteří mimo své město za vzděláváním spíše nechtějí vyjíždět.

O zjišťování toho, o jaké konkrétní kurzy mají sociální pracovníci zájem, se v rozhovoru zmiňovali zástupci zaměstnavatelů za úřady práce a věznice. Zjišťování zájmu o dané kurzy je spojeno s centralizovanou nabídkou kurzů poskytovanou vzdělávacími středisky Úřadu práce ČR, a Akademii vězeňské služby, v případě pracovníků z věznic (viz *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání*).

Zaměstnavatelům (i pracovníkům) pravidelně chodí na e-mail nabídky na vzdělávací kurzy. V rozhovorech se objevovalo, že jsou **nabídkami** často **zahlceni** a nemají čas je třídit. *„Mailů často denně chodí tolik, že je musím mazat i bez přečtení.“* V této souvislosti jsme v rozhovorech zjišťovali, zda zástupci zaměstnavatelů, případně sociální pracovníci z jejich organizací či úřadů znají systém AKRIS, který sdružuje nabídku akreditovaných vzdělávacích programů a zda ho využívají v rámci vyhledávání vzdělávacích kurzů. Napříč úřady i registrovanými sociálními službami však **není program AKRIS** k vyhledávání vzdělávacích kurzů **využíván** a část dotazovaných uvedla, že program vůbec nezná. Pokud už program někdo ze zástupců zaměstnavatelů znal, tak uváděl, že jej buďto vůbec nevyužívají, anebo jej využívají pouze v případě, že akreditují své vlastní kurzy. Nicméně ti zástupci zaměstnavatelů, kteří s programem pracují z důvodů akreditace kurzů, uváděli, že je systém nepřehledný a uživatelsky ne příliš přívětivý. *„Ten Akris je takový diskutabilní, ale možná se to už trochu zlepšilo. Tam měl člověk často pocit, že levá ruka neví, co dělá pravá. Celkově to bylo takové nepřehledné prostředí.“* V návaznosti na r**oztříštěnost**

nabídky kurzů a nepřehledný program AKRIS se v rozhovorech objevovalo, že by zástupci zaměstnavatelů uvítali *„mít někde ucelenou nabídku kurzů, kde by se dalo filtrovat téma. Taková centralizovaná nabídka, protože teď je to dost roztříštěné.“*

Aktuální nabídka kurzů je dle zástupců zaměstnavatelů dost široká, vzdělávacích kurzů je plno a jsou jim stále zasílány nové nabídky. Zároveň však zástupci zaměstnavatelů zmiňovali **poměr kvantity a kvality nabídky kurzů**. *„Ta nabídka je veliká. Já tam spíše vidím to, že akreditace dostává kde kdo, a ta orientace v kvalitě poskytovaných kurzů je už složitá.“* Kurzy jsou často povrchní, nějak na sebe v systému nabídky nenavazují, nejdou příliš do hloubky. Právě „**hlouběji propracovaných“ kurzů**, které by nebyly z velké části jen úvodem do problematiky, je **nedostatek**. Kurzy typu úvod do tématu především sociálním pracovníkům s dlouholetou praxí nepřinášejí žádné nové poznatky.

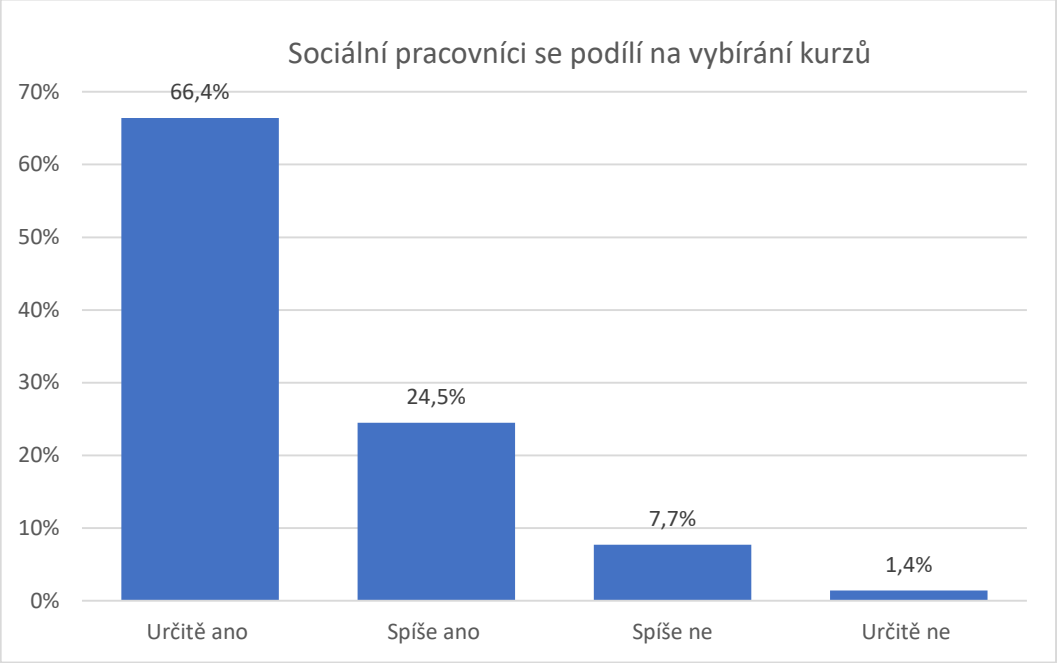
V rozhovorech byla zmiňována také potřeba dlouhodobějších vícedenních kurzů, které jsou *„intenzivnější a jdou více do hloubky“*. Tato potřeba byla uváděna zejména ve spojitosti se sociálními pracovníky, kteří již mají dlouholetou praxi. Pro tyto pracovníky se **témata kurzů často opakují** a mají dle zástupců zaměstnavatelů pocit, že se na kurzech neučí nic nového. *„Přijde mi, že se ty vzdělávací akce cyklí, ty kurzy se sice jmenují jinak, ale přijde mi, že se ti sociální pracovníci učí pořád dokola to stejné.“* U těchto sociálních pracovníků s dlouhodobou praxí se pak může objevovat názor, že vzdělávání již k ničemu nepotřebují a je pro ně zbytečné. Nicméně jedna ze zástupkyň zaměstnavatelů úřadů uvedla, že nastala i situace, že si díky vzdělávání tito pracovníci uvědomili, že něco, co praktikují v rámci své profese již dlouho, dělají špatně.

IV.5.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.5.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociálních pracovníků jsme se v souvislosti s akreditovaným vzděláváním dotazovali, **zda se oni sami podílejí na výběru akreditovaných kurzů, kterých se poté účastní**.

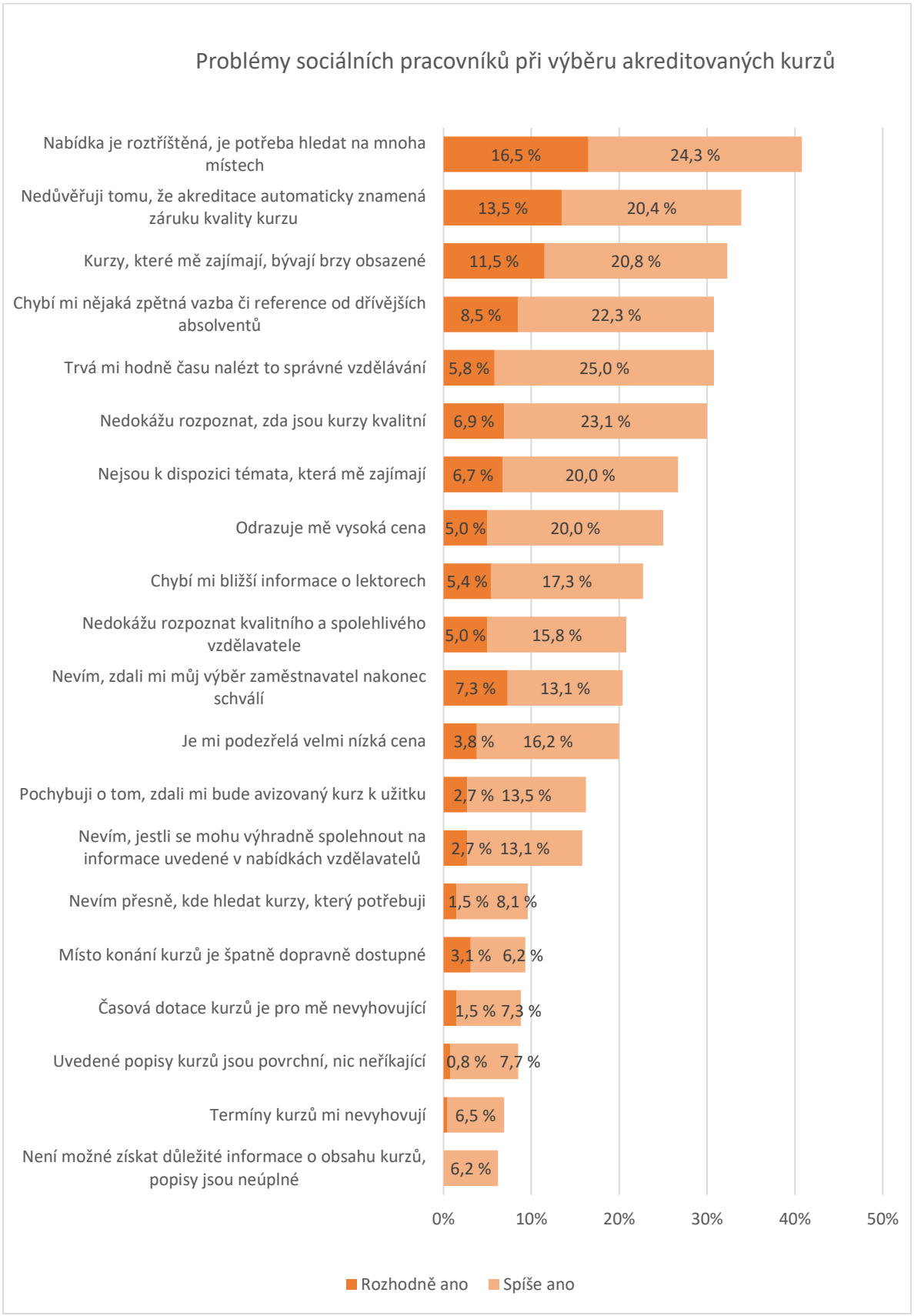
Graf 111: Sociální pracovníci se podílí na vybírání akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 286)



Přibližně devět desetin sociálních pracovníků (90,9 %) uvedlo, že se na výběru akreditovaných kurzů, kterých se následně účastní, podílí. Z toho necelé dvě třetiny dotazovaných (66,4 %) uvedly, že se na výběru kurzů určitě podílí, přibližně čtvrtina respondentů (24,5 %) se na výběru kurzů spíše podílí. Necelá desetina sociálních pracovníků (9,1 %) uvedla, že se na výběru akreditovaných kurzů, kterých se následně účastní, nepodílí. Z toho 1,4 % dotázaných odpovědělo, že se na výběru kurzů určitě nepodílí, dalších 7,7 % respondentů se na výběru kurzů spíše nepodílí.

V následující otázce jsme pro sociální pracovníky připravili **seznam problémů, se kterými se mohou při výběru akreditovaných kurzů setkávat**. Sociální pracovníky jsme požádali, aby na stupnici od jedné do pěti ohodnotili, zda se s uvedenými problémy při výběru akreditovaných kurzů setkávají. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

Graf 112: Problémy sociálních pracovníků při výběru akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 260)



Sociální pracovníci se při výběru akreditovaných kurzů nejčastěji setkávají s problémem, že nabídka je roztříštěná a je potřeba hledat na mnoha místech (40,8 %).

Méně než polovina sociálních pracovníků se při výběru akreditovaného kurzu setkává s následujícími problémy: nedůvěřují tomu, že akreditace automaticky znamená záruku kvality kurzu (33,9 %), kurzy, které je zajímají, bývají brzy obsazené (32,3 %), chybí jim nějaká zpětná vazba či reference od dřívějších absolventů (30,8 %), trvá jim hodně času nalézt to správné vzdělávání (30,8 %), nedokážou rozpoznat, zda jsou kurzy kvalitní (30 %), nejsou k dispozici témata, která je zajímají (26,7 %) a odrazuje je vysoká cena (25 %).

Méně než čtvrtina sociálních pracovníků se při výběru akreditovaného kurzu setkává s následujícími problémy: chybí jim bližší informace o lektorech (22,7 %), nedokážou rozpoznat kvalitního a spolehlivého vzdělavatele (20,8 %), neví, zdali jim jejich výběr zaměstnavatel nakonec schválí (20,4 %), je jim podezřelá velmi nízká cena (20 %), pochybují o tom, zdali jim bude avizovaný kurz k užitku (16,2 %), neví, jestli se mohou výhradně spolehnout na informace uvedené v nabídkách vzdělavatelů (15,8 %), neví přesně, kde hledat kurzy, který potřebují (9,6 %), místo konání kurzů je špatně dopravně dostupné (9,3 %), časová dotace kurzů je pro mě nevyhovující (8,8 %), uvedené popisy kurzů jsou povrchní, nic neříkající (8,5 %), termíny kurzů jim nevyhovují (6,9 %) a není možné získat důležité informace o obsahu kurzů, popisy jsou neúplné (6,2 %).

S rozpoznáním kvality kurzů při výběru mají častěji obtíže pracovníci do 35 let a pracovníci, kterým se zdá, že povolání ztratilo smysl (vyhořelí) – ti také častěji uvádí, že pochybují o tom, zdali jim bude avizovaný kurz k užitku.

IV.5.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

V rámci diskuse jsme u sociálních pracovníků zjišťovali, co ovlivňuje výběr konkrétního kurzu s akreditovaným programem. Významným faktorem je **cena kurzu**. Při výběru kurzů hraje roli také **vzdálenost**. Sociální pracovníci se vždy snaží volit kurzy, které jsou v blízkosti výkonu jejich práce. Ovšem ne vždy je to možné. Např. sociální pracovníci z věznic mají vlastní vzdělávací středisko poměrně daleko a je pro ně

náročnější na kurzy cestovat (a skloubit vzdělávání s povinností péče o menší děti). *„Jediné vzdělávací středisko pro pracovníky vězeňské služby je ve Stráži pod Ralskem, což je na dojezd mnohdy dost daleko, já to mám šest hodin.“*

Pro sociální pracovníky je klíčová také **osobnost lektora** (blíže v kapitole *III. 6 Realizace kurzu s akreditovaným programem*). Často si kurz **vybírají na základě vlastní i zprostředkované zkušenosti** s konkrétním lektorem. Sociální pracovníci opakovaně zmiňovali, že se účastní kurzů s osvědčeným a oblíbeným lektorem, i přesto že téma pro ně nemusí být na první pohled příliš zajímavé, ale vědí, že díky lektorovi bude kurz kvalitní. Dle nich totiž není možné kvalitu kurzu odhadnout z pouhé **anotace**, na kterou jsou většinou při výběru kurzu odkázáni, a tak se spoléhají spíše na reference a vlastní zkušenosti. **Anotace** a názvy kurzů jsou dle sociálních pracovníků **napsané příliš odborně či obecně** a často se jim stává, že jim nerozumí a skutečný obsah kurzu se stejně od anotace odklání. *„Ty anotace jsou často napsané strojově a odborně včetně názvů, jako by to někdo zkopíroval ze samotné akreditace.“ Často to vypadá, že je anotace napsaná pouze pro potřeby akreditace, ale ne pro samotné účastníky. Člověk si tak nedokáže představit, co bude obsahem daného kurzu.“* Sociální pracovníci se domnívají, že by **akreditace měly být psány srozumitelně s ohledem na samotné účastníky kurzu**. *„Téma kurzu je třeba nakonec zajímavé, ale ty anotace by měli být psány více lidsky, abychom tomu obsahu rozuměli.“*

Sociální pracovníci uváděli, že i když nejsou vždy přesvědčeni o tom, že **akreditace je zárukou kvality**, tak i přesto hraje akreditace významnou roli při výběru kurzů dalšího vzdělávání. Zmínili, že často nemají jinou možnost než volit akreditované kurzy – jednak kvůli naplnění zákonné povinnosti a uznání absolvované vzdělávací akce, ale také kvůli postoji vedoucího k akreditovaným kurzům a jejich upřednostňování. *„Nemůžu si vybrat kurz, který není akreditovaný, protože mě vedoucí nepustí. Pokud bych na něj chtěla jít, musela bych si ho financovat z vlastních zdrojů a vzít si v práci dovolenou.“*

V souvislosti s kvalitou vzdělávání byl zmiňován také webový **informační portál AKRIS.** Někteří sociální pracovníci s AKRISem v minulosti pracovali, ale považují jej za nesrozumitelný, nepřehledný a uživatelsky nepřívětivý. *„AKRIS je hrozný nástroj, člověk musí strávit spoustu času nad tím, než všechno vyplní. Nechápu, proč není i verze pro neregistrované uživatele.“* Sociální pracovníci by uvítali přehlednější

systém, ve kterém by si mohli vybírat kurzy i bez registrace a umožnil by jim také filtrovat kurzy podle jejich poptávky, například podle formy kurzu, místa konání, lektora apod. Kromě toho by dle jejich názoru měl kurz obsahovat také reference od účastníků. *„V AKRISu nejsou žádné kategorie, je tam všechno dohromady a nejde se v tom vyznat. Bylo by potřeba to rozdělit podle poptávky.“*

V rámci faktorů, které ovlivňují výběr kurzů, sociální pracovníci zmínili také problém **absence nabídky aktuálních témat**. Pro sociální pracovníky z registrovaných služeb je nabídka kurzů sice široká, nicméně není dostačující. Chybí **jim některá témata**, která jsou pro jejich praxi důležitá. Sociální pracovníci, kteří vykonávají praxi déle, zmiňovali, že se témata kurzů často **opakují a nevidí v nich systém a logiku**. Jako přínosné by vnímali, **kdyby existovaly návazné či specializované kurzy**, které by probíraly témata do hloubky, nikoliv pouze „povrchní“ úvody do dané problematiky pro začínající pracovníky v sociálních službách. *„Vzdělávání není systematické a nemá logiku. Nejde se od základů po konkrétní specializaci, ale stále se uvádí do dané problematiky. Kurzy nejsou systematické a nejdou do hloubky, témata jsou zcela náhodná.“* Naopak sociální pracovníci z úřadů se domnívají, že je nabídka kurzů dostačující, ale nemají možnost se svobodně rozhodnout, jaký kurz chtějí absolvovat, protože je jim vzdělávání určováno často někým jiným.

Poslední faktor, který se dle jejich slov podílí na výběru akreditovaného kurzu, je míra **participace**. Sociální pracovníci upřednostňují kurzy, které jsou interaktivní a mohou v rámci nich diskutovat a sdílet své zkušenosti s ostatními kolegy.

IV.5.3 Shrnutí

Jak již bylo uvedeno výše (viz kapitola *III.4 Výběr dalšího vzdělávání*), preferovanou (primární) formou dalšího vzdělávání je účast na akreditovaných kurzech, což akceptuje většina zástupců zaměstnavatelů i sociálních pracovníků. Samotný akt udělení akreditace v pojetí zaměstnavatelů nepředstavuje automatickou garanci kvality. Přímá souvislost s kvalitou zde není spatřována. Více než dvě pětiny zástupců zaměstnavatelů (41,6 %) považují akreditaci za garanci kvality vzdělávání, ale současně téměř dvě pětiny zaměstnavatelů (37,6 %) si akreditaci s garancí kvality nijak nespojují. Přibližně pětina dotázaných (20,8 %) váhá, jestli takové pojítko existuje. Sociální pracovníci v rozhovorech uváděli, že i když nejsou vždy přesvědčeni

o tom, že akreditace je zárukou kvality, tak i přesto hraje akreditace významnou roli při výběru kurzů dalšího vzdělávání.

Zástupci zaměstnavatelů téměř absolutně (98,7 %) uvedli, že se sociální pracovníci na výběru kurzů s akreditovaným programem, kterých se následně účastní, spolupodílejí. O něco méně, přibližně devět desetin sociálních pracovníků (90,9 %) v dotazování potvrdilo, že se na výběru akreditovaných kurzů podílí. Opakovaně zde pozorujeme velký vliv sociálních pracovníků nejen na výběr dalšího vzdělávání, ale i na výběr akreditovaných kurzů. Sociální pracovníci však v rozhovorech uváděli, že často nemají jinou možnost než si vybrat akreditovaný kurz – jednak kvůli naplnění zákonné povinnosti a uznání absolvované vzdělávací akce, ale také kvůli postoji vedoucího pracovníka k akreditovaným kurzům, které jsou obecně upřednostňované. Takže, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole (*IV. Výběr dalšího vzdělávání*) akreditované kurzy často volí i přesto, že by raději absolvovali vzdělávání zaměřené na sdílení zkušeností, nabytí praktických dovedností či takové, které by dále a hlouběji rozvíjelo jejich znalosti a dovednosti (nejen kurzy typu „Úvod do…“). Což se ne vždy v rámci vzdělávaní v akreditovaných kurzech děje.

Zástupci zaměstnavatelů i sociální pracovníci v rámci dotazníkového šetření uváděli, s jakými problémy se při výběru akreditovaných kurzů nejčastěji setkávají. Mnoho tvrzení se týkalo kvality akreditovaného vzdělávání. Již dříve zmiňovaný problém, že akreditace neznamená záruku kvality, potvrdila téměř polovina zástupců zaměstnavatelů (45,1 %) a také třetina sociálních pracovníků (33,9 %). S tvrzením, že problémem bývá to, že dobré kurzy jsou velmi rychle obsazené, souhlasila více než polovina zástupců zaměstnavatelů (54,9 %) a také téměř třetina (32,3 %) sociálních pracovníků. V souvislostí s kvalitou byl zástupci zaměstnavatelů (34,1 %) i sociálními pracovníky (30 %) zmiňován problém neschopnosti rozpoznat, zda je kurz kvalitní či nikoliv. Toto téma bylo diskutováno i v rozhovorech, kdy sociální pracovníci zmiňovali, že anotace ke kurzům bývají mnohdy nesrozumitelné, případně si na základě těchto anotací nejsou schopni představit, co bude v kurzu probíráno. Na druhou stranu s tím, že jsou uváděné popisy kurzu povrchní a nic neříkající souhlasilo pouze 14 % zástupců zaměstnavatelů a 8,8 % sociálních pracovníků. V souvislosti s kvalitou vzdělávání byla zmiňována i kvalita vzdělavatele, jedna čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (25,4 %) a jedna pětina sociálních pracovníků (20,8 %) uvedla, že za problém pokládají neschopnost rozeznat kvalitního a spolehlivého vzdělavatele.

S kvalitou souvisí i další problém hodnocený v rámci dotazování, a to že zástupcům zaměstnavatelů (31,1 %) i sociálním pracovníkům (22,5 %) chybí bližší informace o lektorech. V rozhovorech sociální pracovníci uváděli, že osobnost lektora a reference na něj jsou často významným prvkem, který jim při výběru kurzu pomáhá a rozhoduje. Dokonce zazněly i názory, že i přesto, že kurz nemusí na první pohled vypadat zajímavě, tak pokud ho vede osvědčený lektor, má smysl se na něj přihlásit.

Problém se samotným vyhledáváním kurzů uvedlo poměrně značné procento dotazovaných. Jako výrazný problém bylo zástupci zaměstnavatelů (47,1 %) i sociálními pracovníky (40,8 %) uváděno to, že nabídka akreditovaných kurzů je roztříštěná a je potřeba kurzy hledat na mnoha místech. V této souvislosti byl v rozhovorech diskutován systém AKRIS, se kterým participanti příliš zkušenosti nemají a pokud ano, tak nejsou příliš pozitivní. AKRIS byl kritizován pro svou uživatelsky ne přívětivou formu, je obtížné se podle participantů v systému jednoduše orientovat. Přitom zástupci zaměstnavatelů uváděli, že by uvítali systém, který by sdružoval všechny důležité informace o kurzech a vzdělavatelích a případně by bylo možno na jednotlivé vzdělávací kurzy či lektory dohledat i recenze od uživatelů. Taktéž sociální pracovníci v rozhovorech zmiňovali, že by uvítali možnost si v AKRISu kurzy vybírat i bez registrace a při vyhledávání filtrovat nabídku dle zadaných parametrů. Problémem, který byl zmiňován v souvislosti s vyhledáváním kurzů a jejich nesystematičností a roztříštěností, je i to, že jak zástupci zaměstnavatelů (34,4 %) tak i sociální pracovníci (30,8 %) uváděli, že jim trvá dlouhou dobu najít to správné vzdělávání. Sociální pracovníci se shodli, že nabídka kurzů je sice široká, nicméně není dostačující. Chybí jim některá témata, která jsou pro jejich praxi důležitá. Sociální pracovníci, kteří vykonávají praxi déle, zmiňovali, že se témata kurzů často opakují a nevidí v nich systém a logiku. Problém s časově náročným vyhledáváním uváděli ve srovnání s ostatními častěji zástupci zaměstnavatelů registrovaných služeb (40,9 %).

Tabulka 29: Nejčastější problémy při výběru akreditovaných kurzů, TOP 10

Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Kurzy, které jsou zajímavé, bývají brzy obsazené (54,9 %)	Nabídka je roztříštěná, je potřeba hledat na mnoha místech (40,8 %)
Nabídka je roztříštěná, je potřeba hledat na mnoha místech (47,1 %)	Nedůvěřují tomu, že akreditace automaticky znamená záruku kvality kurzu (33,9 %)
Nedůvěra v to, že akreditace automaticky znamená záruku kvality kurzu (45,1 %)	Kurzy, které je zajímají, bývají brzy obsazené (32,3 %)
Odrazuje je vysoká cena (41,2 %)	Chybí jim nějaká zpětná vazba či reference od dřívějších absolventů (30,8 %)
Chybí jim nějaká zpětná vazba či reference od dřívějších absolventů (35,4 %)	Trvá jim hodně času nalézt to správné vzdělávání (30,8 %),
Trvá hodně času nalézt to správné vzdělávání (34,4 %)	Nedokážou rozpoznat, zda jsou kurzy kvalitní (30 %)
Nedokážou rozpoznat, zdali je kurz kvalitní (34,1 %)	Nejsou k dispozici témata, která je zajímají (26,7 %)
Nemají si kde ověřit kvalitu kurzu (32,8 %)	Odrazuje je vysoká cena (25 %).
Chybí jim bližší informace o lektorech (31,1 %)	Chybí jim bližší informace o lektorech (22,7 %),
Neví, jestli se mohou výhradně spolehnout na informace uvedené v nabídkách vzdělavatelů (27 %)	Nedokážou rozpoznat kvalitního a spolehlivého vzdělavatele (20,8 %)

* Shodně se vyskytující problémy v rámci TOP 10 jsou vyznačeny barevně, nevyznačené položky se vyskytují v daných kategoriích jen jednou.

Jako nejméně problematické byly oběma kategoriemi uváděny výroky spojené spíše s provozními záležitostmi týkajícími se zajištěním kurzu. Například nevyhovující termín kurzu jako problém identifikuje pouze 13,3 % zástupců zaměstnavatelů a 6,9 % sociálních pracovníků. Taktéž špatná dostupnost kurzu není považována za větší problém, uvedlo ji pouze 12,3 % zástupců zaměstnavatelů a 9,3 % sociálních pracovníků. Přičemž v rozhovorech zástupci zaměstnavatelů uváděli, že mají často problém přesvědčit sociální pracovníky, aby se zúčastnili vzdělávání, které není přímo v jejich městě či v přijatelné dojezdové vzdálenosti. To také uváděli i sociální

pracovníci. Obtíže častěji způsobují kurzy, které jsou pořádané centrálně v rámci větších hierarchických organizací, jejichž pracovníci musí častěji dojíždět do vzdálenějších míst. V souvislosti s problémy spíše provozního charakteru byla zmiňována nevyhovující časová dotace kurzu, kterou ani zástupci zaměstnavatelů (12 %) ani sociální pracovníci (8,8 %) nepovažují za zásadní. A to i přesto, že v rozhovorech uváděli, že by rádi navštěvovali i dlouhodobější vzdělávací kurzy.

V rámci nabídky akreditovaných kurzů bývá nabízený kurz určený současně pro sociální pracovníky i pro pracovníky v sociálních službách. Proto jsme se v rámci dotazování zajímali o to, zda je pro zástupce zaměstnavatelů důležité, aby vysílali své pracovníky na kurzy určené výhradně sociálním pracovníkům. Necelé dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (63,8 %) uvedly, že je pro ně důležité, aby byl zvolený kurz určený výhradně pro sociální pracovníky. Přibližně třetina zástupců zaměstnavatelů (36,2 %) uvedla, že pro ně není důležité, zda je kurz určen sociálním pracovníkům i pracovníkům v sociálních službách. Nejvíce byla adresnost kurzu zohledňována v pobytových službách.

IV.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem

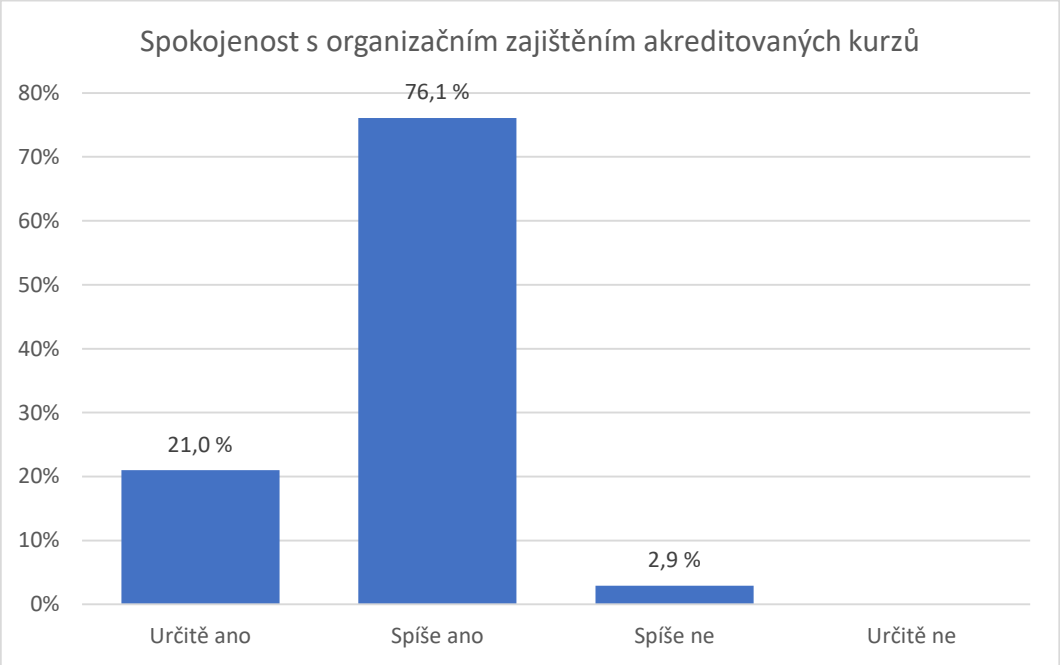
Z perspektivy potřeb účastníka kurzu s akreditovaným programem existuje několik faktorů, které mohou ovlivnit potřeby během konání kurzu a ovlivnit spokojenost sociálního pracovníka s dalším vzděláváním. Pro úspěšnou realizaci kurzu je bezesporu nezbytná připravenost lektora, včetně dobře připravených výukových materiálů a lektorského zázemí. Z pohledu účastníka vzdělávacího kurzu jsou podstatné také další faktory, které by se při realizaci dalšího vzdělávání neměly opomíjet. Patří mezi ně například velikost skupiny, prostor pro diskusi, prostředí, kde se kurz koná, ale třeba i zajištění základních potřeb účastníků včetně občerstvení. V kvantitativní části jsme zástupcům zaměstnavatelů a sociálním pracovníkům předkládali celou řadu položek, které ovlivňují samotnou realizaci akreditovaného kurzu. Při jejich sestavování jsme se inspirovali odbornou literaturou (např. Fibichová 2016, Mužík 1998, Medlíková 2013, Langer 2016, Bartoňková 2010), ale i diskusemi na internetových fórech či zveřejněnými zkušenostmi vzdělavatelů a poskytovatelů služeb. V kvalitativní jsme zase zjišťovali, jaké potřeby se k průběhu vzdělávání vážou.

IV.6.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.6.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotázali, **zda bývají spokojeni s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů.**

Graf 113: Spokojenost s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)

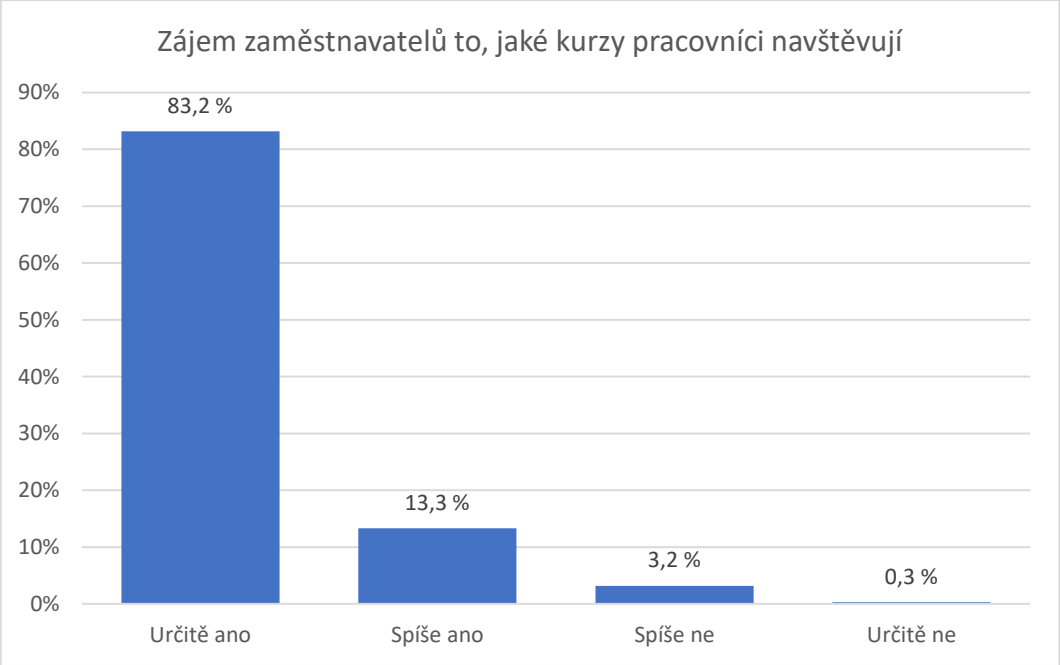


Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (97,1 %) uvedlo, že s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů bývá spokojeno. Z toho je přibližně pětina dotázaných (21 %) určitě spokojena, více než tři čtvrtiny respondentů (76,1 %) jsou spíše spokojeny. Celkem 2,9 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů bývá nespokojeno. Nikdo z dotázaných neuvedl, že je určitě nespokojený, spíše nespokojeno je 2,9 % respondentů.

Častěji jsou spokojeni zaměstnavatelé z registrovaných sociálních služeb.

Dále jsme u zástupců zaměstnavatelů zjišťovali, zda se **zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují**.

Graf 114: Zájem zaměstnavatelů o to, jaké kurzy pracovníci navštěvují – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)

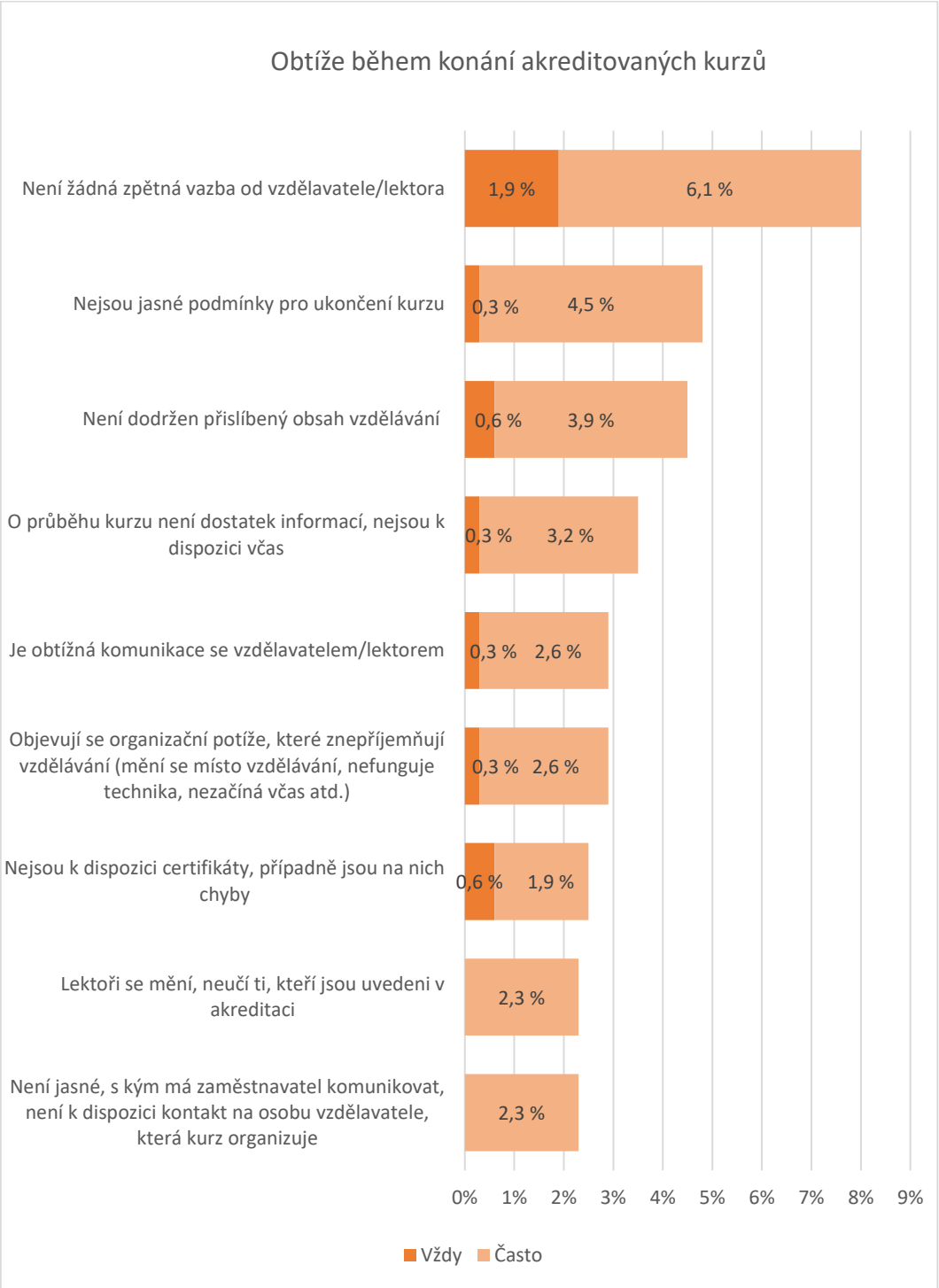


Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (96,5 %) uvedlo, že se zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují. Z toho přibližně čtyři pětiny dotázaných (83,2 %) odpověděly, že se určitě zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují, spíše se o to zajímá více než desetina respondentů (13,3 %). Celkem 3,5 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že se nezajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují. Z toho méně než jedno procento dotázaných (0,3 %) odpovědělo, že se určitě nezajímá o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují, dalších 3,2 % respondentů se o to spíše nezajímá.

Ti zaměstnavatelé, kteří se více zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují, bývají častěji spokojeni s jejich organizací. Zájem zaměstnavatelů je také častější v terénních a ambulantních službách.

Během konání akreditovaných kurzů se zástupci zaměstnavatelů mohou setkávat s různými obtížemi. V následující otázce jsme je proto požádali, aby na stupnici od jedné do pěti **ohodnotili, jak často se s uvedenými problémy setkávají**. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „vždy“ a „často“.

Graf 115: Obtíže během konání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)



Z dotazníkového šetření vyplynulo, že zástupci zaměstnavatelů se s obtížemi během konání akreditovaného kurzu příliš často nesetkávají. Pokud se s nějakými problémy setkávají, pak je to nejčastěji s tím, že od vzdělavatele/lektora není žádná zpětná vazba (8 %). V méně, než pěti procentech případů se pak zástupci zaměstnavatelů setkávají s následujícími problémy: nejsou jasné podmínky pro ukončení kurzu (4,8 %), není dodržen přislíbený obsah vzdělávání (4,5 %), o průběhu kurzu není dostatek informací, nejsou k dispozici včas (3,5 %), je obtížná komunikace se vzdělavatelem/lektorem (2,9 %), objevují se organizační potíže, které znepříjemňují vzdělávání (mění se místo vzdělávání, nefunguje technika, nezačíná včas atd.) – 2,9 %, nejsou k dispozici certifikáty, případně jsou na nich chyby (2,5 %), lektoři se mění, neučí ti, kteří jsou uvedeni v akreditaci (2,3 %) a není jasné, s kým má zaměstnavatel komunikovat/není k dispozici kontakt na osobu vzdělavatele, která kurz organizuje (2,3 %). Je zapotřebí dodat, že kritiky bývají významně častěji pracovníci, u nichž se vytratil smysl jejich povolání (vliv vyhoření).

IV.6.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Dle zástupců zaměstnavatelů se někdy stane, že sociální pracovníci očekávají od kurzu něco jiného, než čemu se v rámci něj poté věnují. Méně zkušený lektor se může nechat strhnout debatou vzdělávací skupiny a **odbočit od tématu**. *„Občas si stěžuju, že se tam řešilo úplně jiné téma, ale to je dáno tím, že se lektor věnoval dotazům účastníků toho kurzu“.* Zástupci zaměstnavatelů uváděli, že po takovéto zkušenosti se již sociální pracovníci na kurz nepřihlásí nebo se vyhnou dané vzdělávací organizaci či lektorovi. *„Stalo se nám i to, že pracovníci přišli z kurzu a říkali, že ten obsah nebyl v souladu s tím, o čem předpokládali, že kurz bude. Není to závratně často, ale stalo se to. Spíš také záleží, jaké měl člověk očekávání a o čem to opravdu bylo. Většinou to ale poté napíšou do zpětné vazby“.*

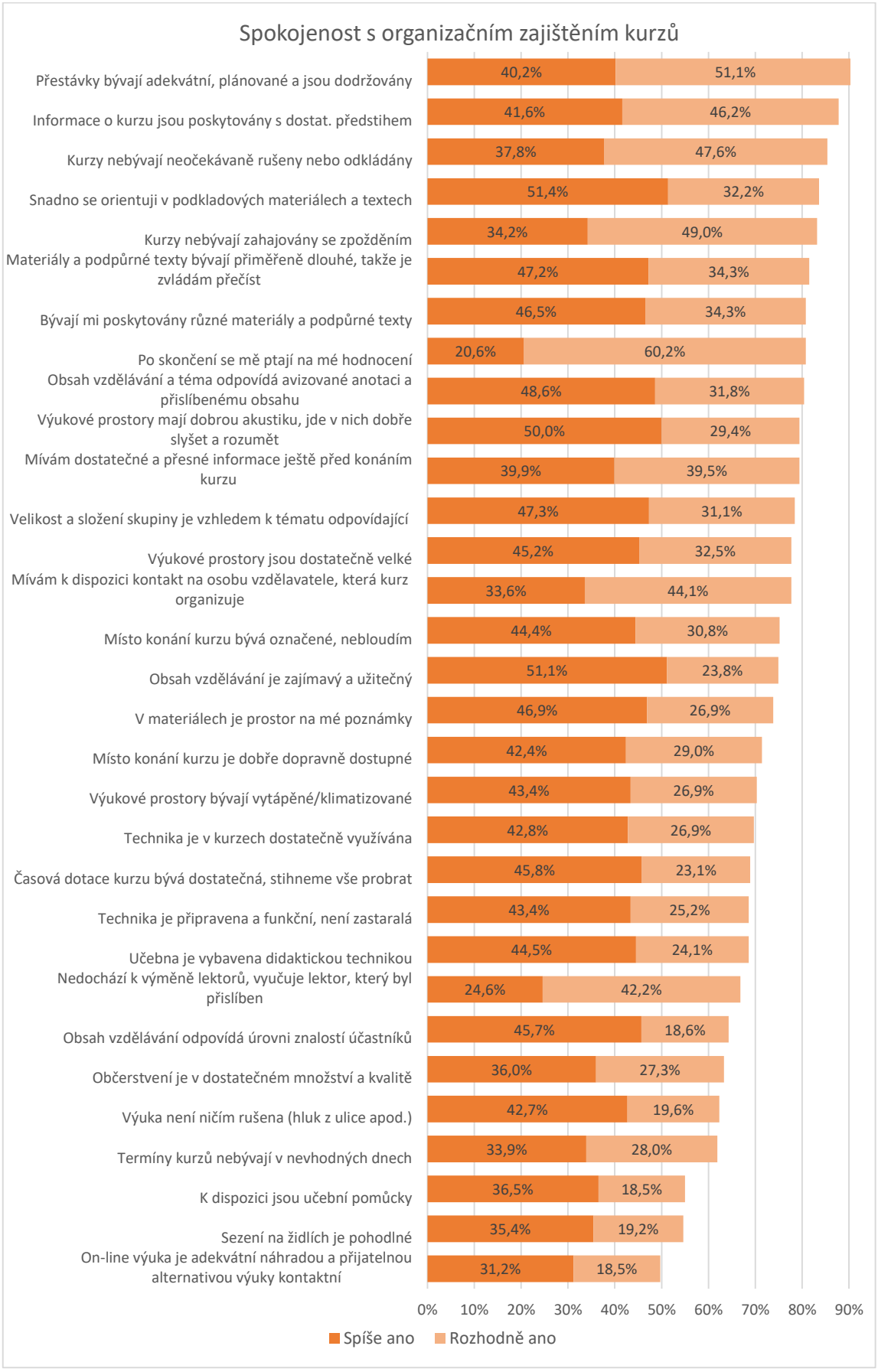
Objevuje se také, že se v kurzu pracovníci **nenaučí nic nového**, tedy kurz nejde více do hloubky a jsou v něm probírány spíše obecné základy dané problematiky. *„Nestalo se nám, že bych zaměstnance přihlásila na kurz a byl by o něčem jiném nebo byla původní představa, ale stalo se nám asi dvakrát, že přijeli a řekli, že to bylo o ničem, že se vlastní nic nového nedozvěděli“.*

IV.6.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.6.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Sociální pracovníky jsme požádali, aby se **celkově ohodnotili, jak jsou spokojeni s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů, jimiž v posledních letech prošli**. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi rozhodně ano a spíše ano.

Graf 116: Spokojenost s organizačním zajištěním kurzů – sociální pracovníci; (N = 286)



Nejvyšší míra souhlasu u sociálních pracovníků byla s výrokem „Přestávky bývají adekvátní, plánované a jsou dodržovány“ (91,3 %).

Míra souhlasu vyšší než 75 % byla s následujícími výroky: „Informace o konání kurzu jsou poskytovány s dostatečným předstihem“ (87,8 %), „Kurzy nebývají neočekávaně rušeny nebo odkládány“ (85,4 %), „Snadno se orientuji v podkladových materiálech a textech“ (83,6 %), „Kurzy nebývají zahajovány se zpožděním“ (83,2 %), „Materiály a podpůrné texty bývají přiměřeně dlouhé, takže je zvládám přečíst“ (81,5 %), „Bývají mi poskytovány různé materiály a podpůrné texty“ (80,8 %), „Po skončení se mě ptají na mé hodnocení“ (80,8 %), „Obsah vzdělávání a téma odpovídá avizované anotaci a přislíbenému obsahu“ (80,4 %), „Výukové prostory mají dobrou akustiku, jde v nich dobře slyšet a rozumět (79,4 %), „Mívám dostatečné a přesné informace ještě před konáním kurzu“ (79,4 %), „Velikost a složení skupiny je vzhledem k tématu odpovídající“ (78,4 %), „Výukové prostory jsou dostatečně velké“ (77,7 %), „Mívám k dispozici kontakt na osobu vzdělavatele, která kurz organizuje“ (77,7 %) a „Místo konání kurzu bývá označené, nebloudím“ (75,2 %).

Míra souhlasu vyšší než 50 % byla u sociálních pracovníků s následujícími výroky: „Obsah vzdělávání je zajímavý a užitečný“ (74,9 %), „V materiálech je prostor na mé poznámky“ (73,8 %), „Místo konání kurzu je dobře dopravně dostupné“ (71,4 %), „Výukové prostory bývají vytápěné/klimatizované“ (70,3 %), „Technika je v kurzech dostatečně využívána“ (69,7), „Časová dotace kurzu bývá dostatečná, stihneme vše probrat“ - (68,9 %), „Technika je připravena a funkční, není zastaralá“ (68,6 %), „Učebna je vybavena didaktickou technikou“ (68,6 %), „Nedochází k výměně lektorů, vyučuje lektor, který byl přislíben“ (66,8 %), „Obsah vzdělávání odpovídá úrovni znalostí účastníků“ (64,3 %), „Občerstvení je v dostatečném množství a kvalitě“ (63,3 %), „Výuka není ničím rušena“ (62,3 %), „Termíny kurzů nebývají v nevhodných dnech“ (61,9 %), „K dispozici jsou učební pomůcky“ (55 %) a „Sezení na židlích je pohodlné“ (54,6 %).

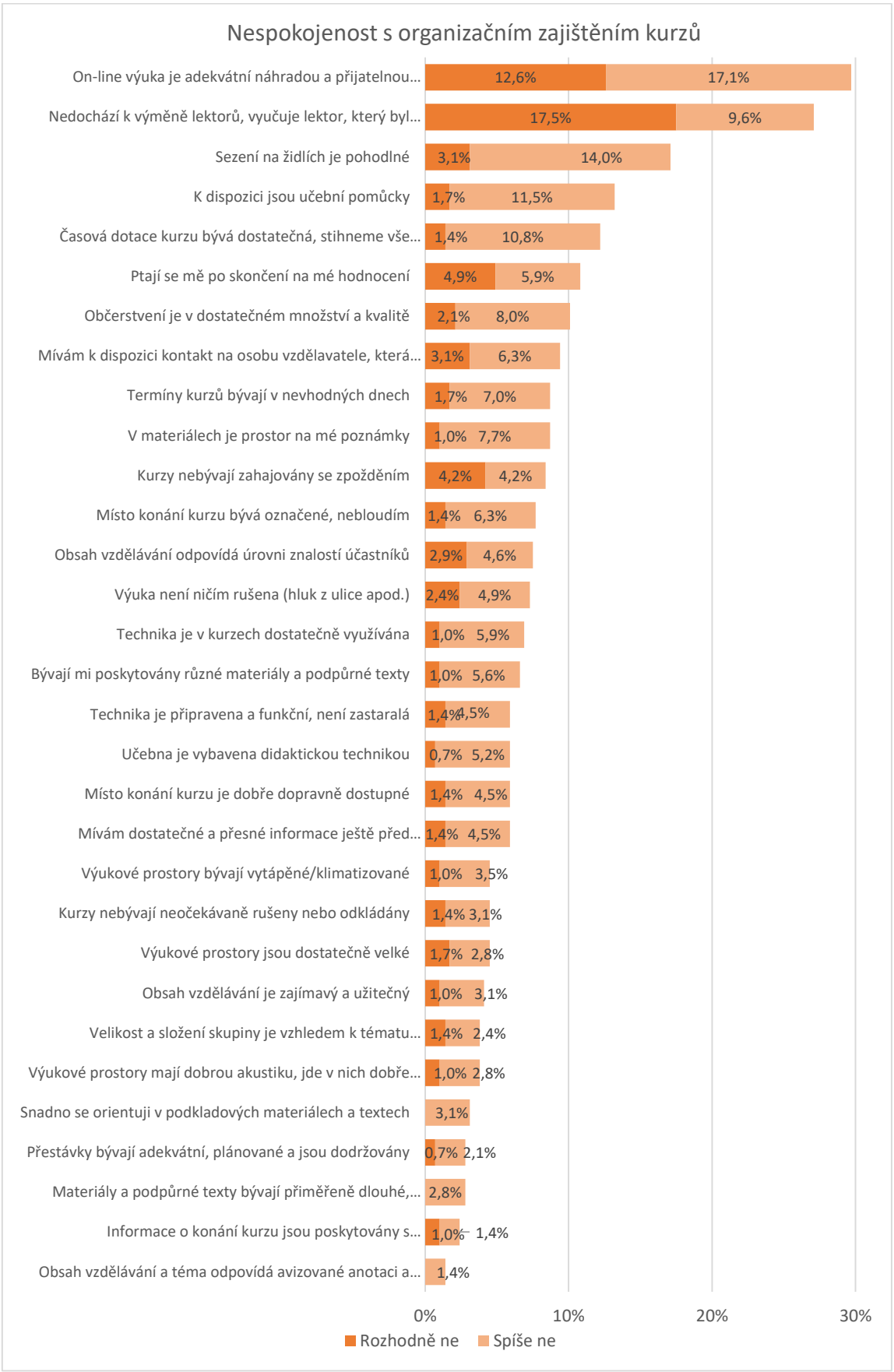
Míra souhlasu nižší než 50 % byla u sociálních pracovníků jen s jedním výrokem: „On-line výuka je adekvátní náhradou a přijatelnou alternativou výuky kontaktní“ (49,7 %).

Na druhou stranu z hlediska potřeb nás musí zajímat **obtíže, s nimiž se sociální pracovníci během konání kurzů setkávají a vyjadřují s nimi nespokojenost**. Proto jsme v následujícím grafu uvedli pouze odpovědi „rozhodně ne“ a „spíše ne“, vynechali

i středové hodnoty, abychom zvýraznili položky, s nimiž panuje větší nespokojenost. Jak je patrné, více než pětina sociálních pracovníků je nespokojena s on-line výukou, která není adekvátní náhradou a přijatelnou alternativou výuky kontaktní (29,7 %), dále s tím, že dochází k výměně lektorů a vyučuje lektor, který byl přislíben (27,1 %). Nespokojenost s on-line výukou je větší v registrovaných sociálních službách.

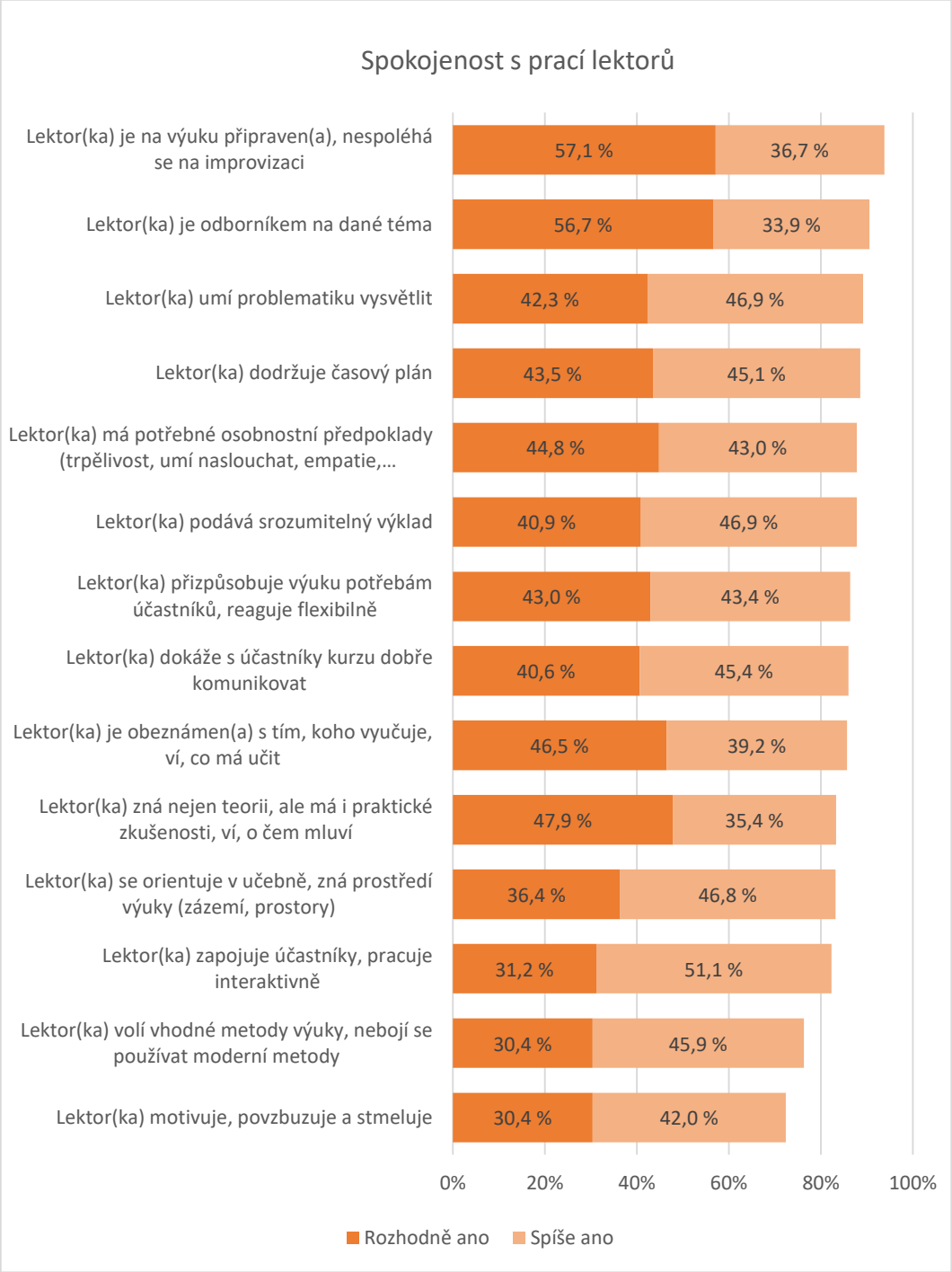
Více než desetina dotázaných je nespokojena s nepohodlným sezením na židlích (17,1 %), s chybějícími učebními pomůckami (13,2 %), s nedostatečnou časovou dotací, kdy se nestihne vše probrat (12,2 %), s tím, že se po skončení kurzu nikdo neptá na hodnocení (10,8 %) a s tím, že občerstvení není zajištěno v dostatečném množství a kvalitě (10,1 %).

Graf 117: Nespokojenost s organizačním zajištěním kurzů – sociální pracovníci; (N = 286)



Jak ukazují zjištění kvalitativního výzkumu, významný vliv má osobnost lektora. Sociální pracovníky jsme proto požádali, **aby u následujících výroků na stupnici od jedné do pěti ohodnotili, jak jsou s prací lektorů ve vzdělávacích kurzech, které v posledních letech navštívili, spokojeni**. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

Graf 118: Spokojenost s prací lektorů – sociální pracovníci; (N = 286)



Nejvyšší míra souhlasu u sociálních pracovníků byla s výrokem „Lektor je na výuku připraven, nespoléhá se na improvizaci“ (93,8 %).

Míra souhlasu vyšší než 75 % byla u sociálních pracovníků s následujícími výroky: „Lektor je odborníkem na dané téma“ (90,6 %), „Lektor umí problematiku vysvětlit“ – (89,2 %), „Lektor dodržuje časový plán“ (88,6 %), „Lektor má potřebné osobnostní předpoklady (trpělivost, umí naslouchat, empatie, diskrétnost)“ (87,8 %), „Lektor podává srozumitelný výklad“ (87,8 %), „Lektor přizpůsobuje výuku potřebám účastníků, reaguje flexibilně“ (86,4 %), „Lektor dokáže s účastníky kurzu dobře komunikovat“ (86 %), „Lektor je obeznámen s tím, koho vyučuje, ví, co má učit“ (85,7 %), „Lektor zná nejen teorii, ale má i praktické zkušenosti, ví, o čem mluví“ (83,3 %), „Lektor se orientuje v učebně, zná prostředí výuky (zázemí, prostory)“ (83,2 %), „Lektor zapojuje účastníky, pracuje interaktivně“ (82,3 %) a „Lektor volí vhodné metody výuky, nebojí se používat moderní metody“ (76,3 %).

Míra souhlasu vyšší než 50 % byla u sociálních pracovníků s výrokem: „Lektor motivuje, povzbuzuje a stmeluje“ (72,4 %).

Na druhou stranu z hlediska potřeb nás musí zajímat více míra **nespokojenosti s prací lektorů**. Proto jsme v následujícím grafu uvedli pouze odpovědi „rozhodně ne“ a „spíše ne“, vynechali i středové hodnoty, abychom zvýraznili položky, s nimiž jsou pracovníci nejvíce nespokojeni.

Byť se jedná o velmi nízké údaje, i tak má smysl se poohlédnout po tom, kam míří kritika sociálních pracovníků nejvíce. Vybíráme jen šest nejčastěji volených položek. Je z nich zřejmé, že okrajové kritiky míří zejména k neschopnosti lektora motivovat, povzbuzovat a stmelovat, volit vhodné metody výuky, neobeznámenosti s tím, koho vyučuje, neorientace v prostředí výuky, nepřizpůsobování se potřebám účastníků a jejich nezapojování do výuky.

Tabulka 30: Nejvyšší míry nespokojenosti s prací lektorů

Výrok	Rozhodně ne	Spíše ne	Celkem
Lektor(ka) motivuje, povzbuzuje a stmeluje	1,0 %	3,5 %	4,5 %
Lektor(ka) volí vhodné metody výuky, nebojí se používat moderní metody	0,3 %	3,5 %	3,8 %
Lektor(ka) je obeznámen(a) s tím, koho vyučuje, ví, co má učit	0,7 %	2,4 %	3,1 %
Lektor(ka) se orientuje v učebně, zná prostředí výuky (zázemí, prostory)	0,7 %	2,1 %	2,8 %
Lektor(ka) přizpůsobuje výuku potřebám účastníků, reaguje flexibilně	0,7 %	1,4 %	2,1 %
Lektor(ka) zapojuje účastníky, pracuje interaktivně	0,3 %	1,7 %	2,0 %

Sociálních pracovníků jsme se dále dotázali**, jak dlouho by podle nich mělo vzdělávání v jednom běžném kurzu trvat.** Z odpovědí sociálních pracovníků byl vypočítán průměr a medián uváděných hodnot. Průměrně by tak vzdělávání v jednom běžném kurzu mělo podle sociálních pracovníků trvat 8,4 hodin. Medián, tedy prostřední hodnota datového souboru, je v tomto případě 8 hodin.

IV.6.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Uváděné problémy, se kterým se sociální pracovníci v rámci realizace vzdělávání setkávají, jsou **cenová nedostupnost**, **absence potřebných témat**, **neodpovídající obsah kurzu** a **nevyhovující lektor**. Co se týče **absence potřebných témat**, sociální pracovníci opakovaně zmiňovali (jak bylo uvedeno i předchozích kapitolách) **nedostačující nabídku kurzů pro pokročilé** či kurzů, na kterých by se vybrané **téma probíralo více do hloubky** a více **prakticky**. V nabídce kurzů převažují teoretické

kurzy, které pro ně nejsou tolik přínosné, protože se vždy jedná o úvod do určitého tématu. *„Chybí hloubkové a návazné kurzy pro pracovníky, kteří jsou v praxi delší dobu.“ „Jsou to pořád kurzy pro začátečníky, které jsme absolvovali několikrát.“* Sociální pracovníci uváděli, že v nabídce kurzů je ve většině případů opomíjena skutečnost, že sociální pracovníci s delší praxí potřebují tyto základní znalosti doplnit. *„Kurzy se věnují základům dané problematiky, ale už nereflektují, že pracovníci, kteří působí v praxi již několik let, potřebují tyto základní znalosti rozšířit.“*

Pracovníci tvrdí, že **chybí kurzy, které by na předchozí navazovaly**. Za přínosnější pokládají vícedenní nebo krátké opakované vzdělávací akce. To by jim umožnilo **do vybraného tématu proniknout hlouběji**. *„Měly by existovat i vícedenní nebo návazné kurzy na dané téma to by mi přišlo nejpřínosnější a člověk by do toho mohl proniknout.“* S touto skutečností se pojí další problém, se kterým se sociální pracovníci při realizaci vzdělávání setkávají, a to je **cenová (ne)dostupnost.** V diskusi zaznělo, že i přestože sociální pracovníci najdou kurz, kterého by se chtěli zúčastnit, ne vždy to finanční situace na úřadě či v organizaci umožní. *„Kurzy nejsou vždy levné, takže i když je potřebujeme, tak se jich bohužel nemůžeme zúčastnit.“* Mnohdy se sociální pracovníci nemohou účastnit vícedenních školení, které si vyhledali. *„Já bych po dvaceti letech rád absolvoval nějaký psychosociální výcvik, ale nedovolí mi to, protože je to dlouhé a drahé.“*

Sociální pracovníci se setkávají také s tím, že si najdou zajímavý kurz, ale bohužel jim není v rámci povinného vzdělávání uznán či **není akreditovaný MPSV,** a tak se ho nemohou zúčastnit. *“Já jsem absolvovala 40 hodin kurzu adiktologie. Kurz byl skvělý a měla jsem z něj dobrý pocit, ale nebyl akreditovaný, takže mi nebyl uznán.“* S tímto problémem se potýkají především sociální pracovníci z OSPOD, jejichž časová dotace na vzdělávání je mnohem vyšší než u jiných sociálních pracovníků. *„U nás je to trochu komplikovanější, rozsah je stanovený šířeji v návaznosti na standardy, a ne všechny úřady akceptují osvědčení, které nejsou od MPSV.“* Podobně jsou na tom i sociální pracovníci z úřadů, kteří se musí účastnit navíc ještě vzdělávání ve veřejné správě.

Kromě cenové nedostupnosti se sociální pracovníci potýkají **s místní nedostupností.** Tento problém alespoň částečně odbouralo přenesení kurzů do online prostředí. Zatímco před pandemií Covid-19 byla řada sociálních pracovníků limitována výběrem vzdáleností od místa výkonu práce, díky **online kurzům** se jim nabídka **geograficky**

rozšířila. To provázely komentáře, že přímý kontakt se vzdělavatelem je nenahraditelný.

Při samotné realizaci kurzu se sociální pracovníci také často setkávají **s nepřipraveností, neprofesionalitou a nedostatečnou flexibilitou lektora**. Jak bylo zmíněno v kapitole *IV. 6 Realizace kurzu s akreditovaným programem,* **osobnost lektora** je pro ně důležitá. Sociální pracovníci se setkali s tím, že jim lektor **nedokázal předat poznatky** *„někdy je podání lektora takové, že mi to nic nedá“,* případně **reagovat na jejich potřeby.** *„Stalo se mi, že jsem potřebovala odejít dříve na vlak, ale lektor mi neumožnil odejít.“* Sociálním pracovníkům se také stalo, že i když anotace odpovídala konkrétnímu obsahu, lektor kurz nevedl tak, jak očekávali a v konečném důsledku si z něj nic neodnesli. Případně lektor nebyl schopen a ochoten reagovat na dotazy účastníků, ale pouze přednášel, aby naplnil deklarovanou osnovu kurzu. Kurz tak pro ně neměl žádný smysl. Ve většině případů sociální pracovníci dávají na svou osobní zkušenost či reference a volí pouze ověřené a osvědčené lektory.

Důležité také je, aby byl lektor **technicky zdatný**, měl před začátkem kurzu připravenou veškerou techniku a ovládal ji. Sociální pracovníci vnímají **nepřipravenost lektora** v tomto ohledu velmi negativně. *„Nejhorší je, když se publika ptá, jestli mu někdo nepomůže s technikou. Hned na začátku se dehonestuje a nepůsobí příliš věrohodně.“* Při této příležitosti sociální pracovníci také zmiňovali, že **více respektují starší lektory**, protože mají dle jejich názorů větší zkušenost v praxi. V diskusích zaznívalo, že mladí lektoři jim toho nemohou tolik předat, protože samotní pracovníci mají v praxi více zkušeností než lektor. *„Ti mladší lektoři nám nemají příliš co říct k praxi, protože nemají tolik zkušeností.“* Naopak jeden ze sociálních pracovníků dodal, že **mladý lektor** se může na rozdíl od starších kolegů dostat do povědomí účastníků skrze nová témata a mít schopnost ovládat moderní technologie případně různé platformy v online prostředí. *„Mladý lektor se může infiltrovat skrze nová témata anebo v online prostředí skrze ovládání technologií. Tímto starší lektoři a lektorky třeba zaujmout nemohou.“*

Kromě technické zdatnosti a připravenosti lektora je pro sociální pracovníky důležité, aby si lektor **prozkoumal okolí** a dokázal sociální pracovníky navigovat v budově, ale i například na městskou hromadnou dopravu. *„Lektor by měl být připraven před kurzem a měl by si zjistit kde co je, aby nás mohl směřovat.“*

Přestože lektor hraje stěžejní roli a naplnění očekávání účastníků závisí především na něm, důležitou roli také hraje **skupinová dynamika** – tedy ostatní účastníci. *„Dáváme tak většinou na doporučení kolegů nebo vlastní zkušenost, protože víme, do čeho jdeme.“*

Zajímalo nás, zda mají pracovníci také **možnost dát zpětnou vazbu,** zda je pro ně hodnocení vzdělávání důležité či nikoliv. Sociální pracovníci pokládají možnost zpětné vazby za **důležitou součást vzdělávací akce**. *„Je to důležité pro obě strany jak pro účastníky, tak pro samotného lektora.“* Dle jejich slov na kvalitních kurzech mají možnost dát lektorovi zpětnou vazbu, a to jak ve formě ústní, tak písemné. Ovšem **ne vždy takovou možnost reálně mají.** V případě, že mají možnost poskytnout zpětnou vazbu, snaží se být co nejvíce upřímní, protože jsou si vědomi, že jejich hodnocení může mít vliv na následující kurzy, pokud je lektor vezme v potaz. *„Snažím se dávat vždy upřímnou zpětnou vazbu, protože si myslím, že by každý měl mít prostor se vyjádřit a dát najevo svůj názor.“*

IV.6.3 Shrnutí

V souvislosti s realizací akreditovaných kurzů jsme se zástupců zaměstnavatelů dotazovali, zda jsou s informovaní, jaké kurzy sociální pracovníci navštěvují. Více než devět desetin zástupců zaměstnavatelů (96,5 %) uvedlo, že se zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují. Zdá se, že zaměstnavatelé mají přehled, pouhých 3,5 % zástupců zaměstnavatelů uvedlo, že se nezajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují. Zaměstnavatelé, kteří se více zajímají o to, jaké kurzy jejich pracovníci navštěvují, bývají následně častěji spokojeni i s jejich organizací. Zájem zaměstnavatelů je také častější v terénních a ambulantních službách.

Většina zástupců zaměstnavatelů (97,1 %) uvedla, že s realizací a organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů bývá spokojena. Častěji jsou s organizací spokojeni zaměstnavatelé z registrovaných sociálních služeb. S problémy se v tomto směru zaměstnavatelé nesetkávají příliš často, údaj o tom, že jsou s organizačním zajištěním spíše spokojeny více než tři čtvrtiny zaměstnavatelů (76,1 %) signalizuje, že se dle jejich názoru jedná spíše o drobnější nedostatky, nejde o nic zásadního. Pokud se s nějakými problémy setkávají, pak je to nejčastěji to, že od vzdělavatele/lektora postrádají zpětnou vazbu (8 %). Ostatní problémy, týkající se

především provozních a technických záležitostí, jsou spíše marginální (např. nejsou jasné podmínky pro ukončení kurzu, není dodržen přislíbený obsah vzdělávání, nejsou včas k dispozici informace o kurzu, je obtížná komunikace se vzdělavatelem/lektorem nebo se objevují organizační potíže, které znepříjemňují vzdělávání (mění se místo vzdělávání, nefunguje technika, nezačíná včas atd.).

Sociálních pracovníků jsme se v rámci dotazníkového šetření na spokojenost s realizovanými kurzy dotazovali podrobněji. Nejvíce jsou sociální pracovníci spokojeni s tím, že přestávky bývají adekvátní, plánované a jsou dodržovány (91,3 %). Více než tři čtvrtiny pracovníků jsou spokojeny s tím, že jsou informace o konání kurzu poskytovány s dostatečným předstihem (87,8 %), že kurzy nebývají neočekávaně rušeny nebo odkládány (85,4 %), že se snadno orientují v podkladových materiálech a textech (83,6 %), že kurzy nebývají zahajovány se zpožděním (83,2 %), že materiály a podpůrné texty bývají přiměřeně dlouhé, takže je zvládají přečíst (81,5 %), že bývají poskytovány různé materiály a podpůrné texty (80,8 %), že je po skončení zjišťování jejich hodnocení (80,8 %), že obsah vzdělávání a téma odpovídá avizované anotaci a přislíbenému obsahu (80,4 %), že výukové prostory mají dobrou akustiku, jde v nich dobře slyšet a rozumět (79,4 %), že mívají dostatečné a přesné informace ještě před konáním kurzu (79,4 %), že je velikost a složení skupiny vzhledem k tématu odpovídající (78,4 %), že jsou výukové prostory jsou dostatečně velké (77,7 %), že mívají k dispozici kontakt na osobu vzdělavatele, která kurz organizuje (77,7 %) a místo konání kurzu bývá označené, pracovníci nebloudí (75,2 %).

Tabulka 31: Spokojenost sociálních pracovníků s organizačním zajištěním kurzů, TOP 5

Výrok	Souhlas s výrokem
Přestávky bývají adekvátní, plánované a jsou dodržovány	91,3 %
Informace o konání kurzu poskytovány s dostatečným předstihem	87,8 %
Kurzy nebývají neočekávaně rušeny nebo odkládány	85,4 %
Účastníci se snadno orientují v podkladových materiálech a textech	83,6 %
Kurzy nebývají zahajovány se zpožděním	83,2 %

U dalších položek týkajících se organizace kurzů s akreditovaným programem překračovala míra souhlasu hranici 50 % (s jedinou výjimkou). Nejméně spokojenosti se objevilo u položek, že jsou k dispozici učební pomůcky (55 %), že sezení na židlích je pohodlné (54,6 %) a že je on-line výuka adekvátní náhradou a přijatelnou alternativou výuky kontaktní (49,7 %). V kvalitativních rozhovorech sociální pracovníci uváděli, že nejsou spokojeni s takovými kurzy, které jsou spíše teoretické a neprobírají téma do hloubky a především prakticky. Taktéž zmiňovali situaci, kdy jsou s kurzem spokojeni a rádi by na něj navázali v dalším vzdělávání, ale to již pro malou nabídku návazných a prohlubujících kurzů není možné. Vidíme, že s průběhem kurzů jsou spokojeni nejen zaměstnavatelé, ale i sociální pracovníci.

Pokud ale blíže prozkoumáme míru deklarované nespokojenosti, tak více než pětina sociálních pracovníků je nespokojena s on-line výukou, která není adekvátní náhradou a přijatelnou alternativou výuky kontaktní (29,7 %), dále s tím, že dochází k výměně lektorů a nevyučuje lektor, který byl přislíben (27,1 %). Nespokojenost s on-line výukou je větší v registrovaných sociálních službách. Více než desetina dotázaných je rovněž nespokojena s nepohodlným sezením na židlích, s chybějícími učebními pomůckami, s nedostatečnou časovou dotací, kdy se nestihne vše probrat, s tím, že se po skončení kurzu nikdo neptá na hodnocení a s tím, že občerstvení není zajištěno v dostatečném množství a kvalitě. Nalézáme zde tedy prostor pro možná zlepšení. Je zapotřebí dodat, že nespokojenými bývají významně častěji pracovníci, u nichž se vytratil smysl jejich povolání (vliv vyhoření).

Tabulka 32: Nespokojenost sociálních pracovníků s organizačním zajištěním kurzů, TOP 4

Výrok	Nesouhlas s výrokem
On-line výuka je adekvátní náhradou a přijatelnou alternativou výuky kontaktní	29,7 %
Nedochází k výměně lektorů, vyučuje lektor, který byl přislíben	27,1 %
Sezení na židlích je pohodlné	17,1 %
K dispozici jsou učební pomůcky	13,2 %

Při hodnocení vzdělávání je klíčová osobnost lektora a jeho lektorské dovednosti, to jsme již uváděli v předchozím textu. Více než devět desetin sociálních pracovníků (93,8 %) ocenilo fakt, že lektor je na výuku připraven, nespoléhá se na improvizaci. Sociální pracovníci v rozhovorech uváděli příklady, kdy jim lektor nedokázal předat poznatky. Případně lektor nebyl schopen a ochoten reagovat na dotazy účastníků, ale pouze přednášel, aby naplnil deklarovanou osnovu kurzu. Kurz tak pro ně neměl žádný smysl. Schopnosti lektorů jsou pracovníky oceňovány vysoce. Více než 75 % sociálních pracovníků ocenilo, že je lektor odborníkem na dané téma, že umí problematiku vysvětlit, že dodržuje časový plán, že má potřebné osobnostní předpoklady (trpělivost, umí naslouchat, empatie, diskrétnost), že podává srozumitelný výklad, že přizpůsobuje výuku potřebám účastníků, reaguje flexibilně, že dokáže s účastníky kurzu dobře komunikovat, že je obeznámen s tím, koho vyučuje, ví, co má učit, že zná nejen teorii, ale má i praktické zkušenosti, ví, o čem mluví, že se orientuje v učebně, zná prostředí výuky (zázemí, prostory), že zapojuje účastníky, pracuje interaktivně, že volí vhodné metody výuky, nebojí se používat moderní metody. V rozhovorech se zástupci zaměstnavatelů bylo zmiňováno, že problémem je, když se lektor nechá skupinou odvést od tématu, nedodrží předepsanou anotaci kurzu a kurz směřuje spíše po povrchu tématu, obecněji, takže v důsledku není pro praxi sociálních pracovníků příliš užitečný.

V rozhovorech sociální pracovníci zmiňovali, že více respektují starší lektory, protože mají dle větší praktické zkušenosti. V diskusích zaznívalo, že mladí lektoři jim toho nemohou tolik předat, protože sami mají v praxi více zkušeností ve srovnání s lektorem. Objevil se i názor, že mladý lektor se může dostat do povědomí účastníků skrze nová témata a schopnost ovládat moderní technologie, případně různé platformy v online prostředí.

Pokud se poohlédneme po tom, kam míří v kvantitativním dotazování nepatrná kritika sociálních pracovníků, tak ta se týká zejména neschopnosti lektora motivovat, povzbuzovat a stmelovat, volit vhodné metody výuky, neobeznámenosti s tím, koho vyučuje, neorientaci lektora v prostředí výuky, nepřizpůsobování se potřebám účastníků a jejich nezapojování do výuky.

Tabulka 33: Nespokojenost sociálních pracovníků s prací lektora, TOP 3

Výrok	Souhlas s výrokem
Lektor(ka) motivuje, povzbuzuje a stmeluje	4,5 %
Lektor(ka) volí vhodné metody výuky, nebojí se používat moderní metody	3,8 %
Lektor(ka) je obeznámen(a) s tím, koho vyučuje, ví, co má učit	3,1 %

V souvislostí s realizací kurzu jsme se sociálních pracovníků dotazovali, jak dlouho by měl jeden kurz optimálně trvat. Sociální pracovníci uvedli, že ideální je kurz v trvání 8 hodin. Jedná se o mediánovou hodnotu, která ukazuje, že pracovníkům nejvíce vyhovují jednodenní kurzy.

IV.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem

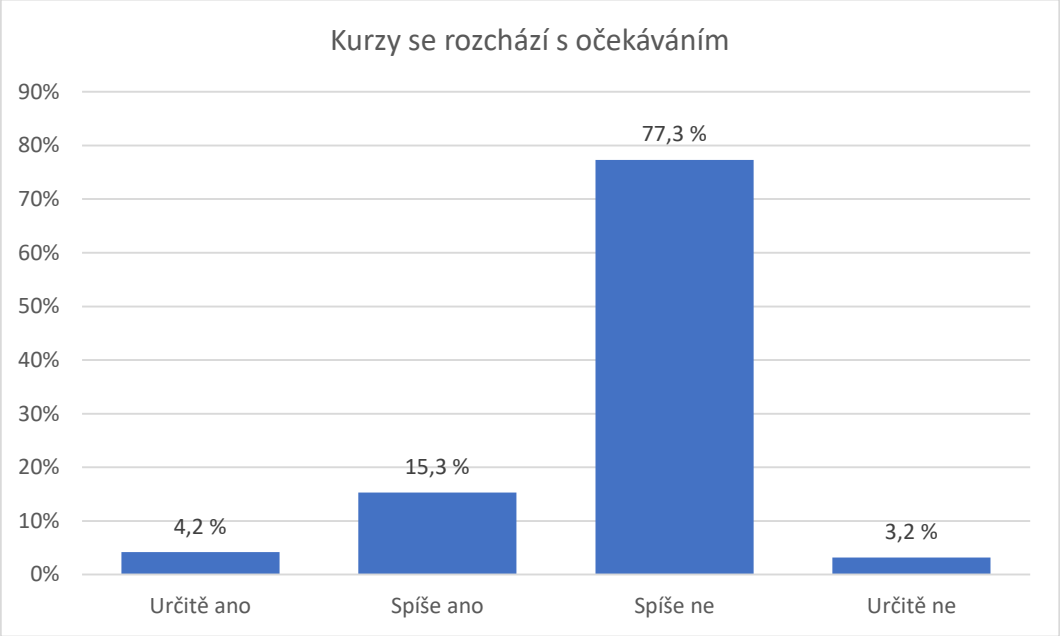
Poslední kapitola této části se věnuje tématu hodnocení kurzů s akreditovaným programem. Ke konci kurzu by měla probíhat evaluace zjišťující zpětnou vazbu účastníků na vzdělávací program. Nyní zkoumáme hodnocení s ohledem na výsledky vzdělávání sociálních pracovníků, tedy na to, zda je ověřováno, zda vzdělávání směřuje ke svému cíli a sociální pracovníci mají příležitost své vzdělávání hodnotit a poskytovat k němu zpětnou vazbu. Věnujeme se i tomu, zda účastníci přenesli nově nabyté, prohloubené či doplněné vědomosti do svého pracovního života, zdali je dokázali aplikovat a využít. Pojmenováváme problémy, s nimiž se pracovníci setkávají při hodnocení vzdělávání, a potřeby, které se k hodnocení vztahují.

IV.7.1 Pojetí zaměstnavatelů

IV.7.1.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

Zástupců zaměstnavatelů jsme se dotazovali, zda jim stává, že se **kurzy s akreditovaným programem rozchází s jejich očekáváním.**

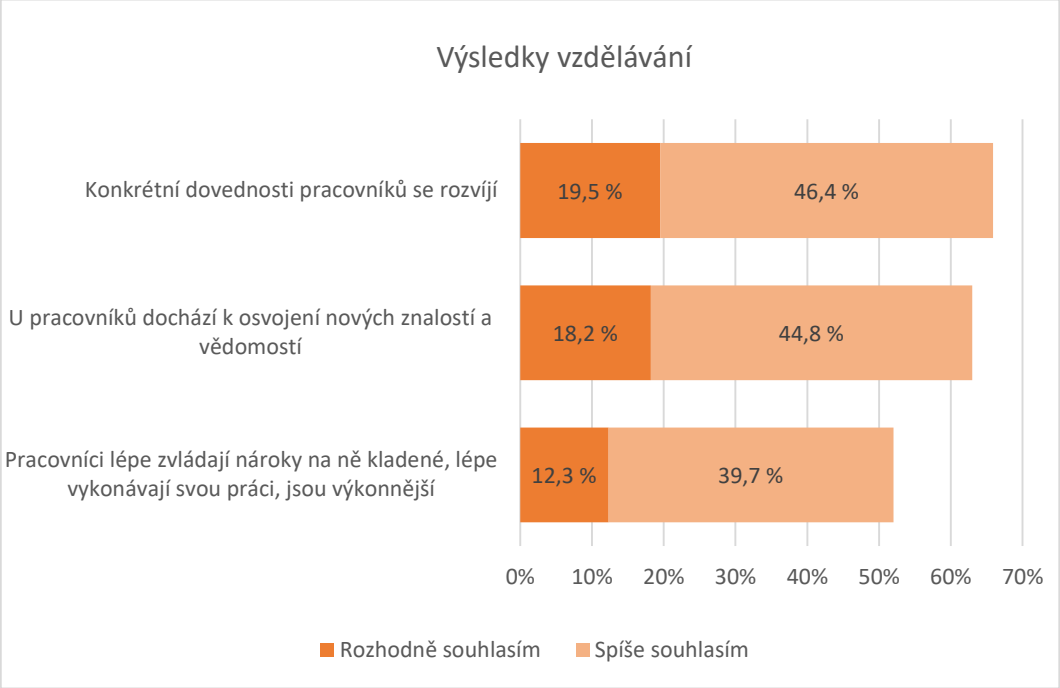
Graf 119: Kurzy se rozchází s očekáváním – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Necelá pětina zástupců zaměstnavatelů (19,5 %) uvedla, že se jim stává, že kurzy s akreditovaným programem nenaplnily jejich očekávání. Z toho 4,2 % dotázaných uvedlo, že akreditované kurzy se určitě rozchází s jejich očekáváním, podle 15,3 % respondentů se akreditované kurzy spíše rozchází s jejich očekáváním. Přibližně čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (80,5 %) odpověděly, že se jim nestává, aby se akreditované kurzy rozcházely s jejich očekáváním. Z toho 3,2 % dotázaných uvedlo, že se jim to určitě nestává, více než třem čtvrtinám respondentů (77,3 %) se to spíše nestává.

V další otázce jsme zástupce zaměstnavatelů požádali, **aby na stupnici od jedné do pěti ohodnotili výroky týkající se toho, jaké jsou výsledky vzdělávání v akreditovaných kurzech, které u zaměstnanců pozorují.** Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

Graf 120: Výsledky vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)

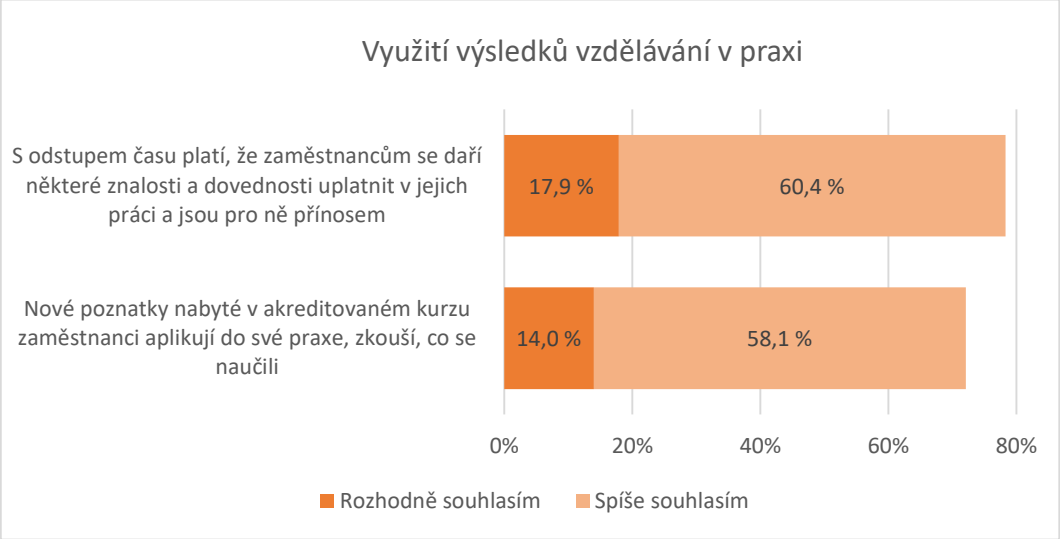


Největší souhlas zástupců zaměstnavatelů byl s výrokem „Konkrétní dovednosti pracovníků se rozvíjí“ – 65,9 %. S výrokem „U pracovníků dochází k osvojení nových znalostí a dovedností“ souhlasilo 63 % zástupců zaměstnavatelů. Nejnižší souhlas zástupců zaměstnavatelů byl s výrokem „Pracovníci lépe zvládají nároky na ně kladené, lépe vykonávají svou práci, jsou výkonnější“ – 52 %.

Pokud se poohlédneme po míře nesouhlasu s těmito výroky, tak ve všech případech je nespokojen s výsledky vzdělávání každý desátý zaměstnavatel. Přibližně desetina respondentů se domnívá, že pracovníci lépe nezvládají nároky na ně kladené, lépe nevykonávají svou práci, nejsou výkonnější (12 %), že u pracovníků nedochází k osvojení nových znalostí a vědomostí (9,4 %) a nerozvíjí se konkrétní dovednosti pracovníků (8,5 %).

Konkrétním dopadům, **ke kterým vede absolvování akreditovaných kurzů**, jsme se věnovali v následující otázce. Zástupce zaměstnavatelů jsme požádali, aby na stupnici od jedné do pěti ohodnotili svůj souhlas s předloženými výroky týkající se využití výsledků vzdělávání v praxi. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

Graf 121: Využití výsledků vzdělávání v praxi – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)

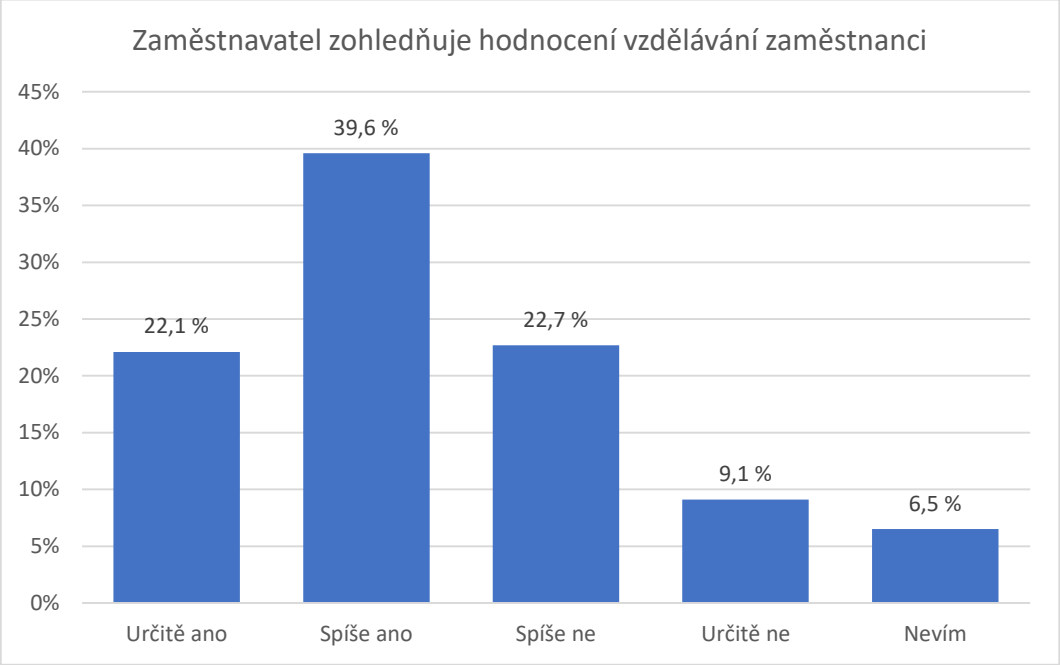


Více než tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů 78,3 % souhlasily s výrokem „S odstupem času platí, že zaměstnancům se daří některé znalosti a dovednosti uplatnit v jejich práci a jsou pro ně přínosem“. S výrokem „Nové poznatky nabyté v akreditovaném kurzu zaměstnanci aplikují do své praxe, zkouší, co se naučili“ se ztotožnily necelé tři čtvrtiny dotázaných (72,1 %).

Naopak míra nesouhlasu v oblasti využití výsledků v praxi byla velmi nízká. Nikdo s výroky rozhodně nesouhlasil a mírný nesouhlas (spíše nesouhlasím) vyjádřilo u výroku, že zaměstnanci nové poznatky aplikují do své praxe 4,5 % dotázaných a u výroku, že se s odstupem času daří některé znalosti uplatnit a jsou přínosem jen 1,9 % dotázaných.

Zohledňují zástupci zaměstnavatelů v praxi to, jak na konci hodnotí zaměstnanci vzdělávání (např. vyplněný dotazník)? Další text nám dá odpověď na položenou otázku.

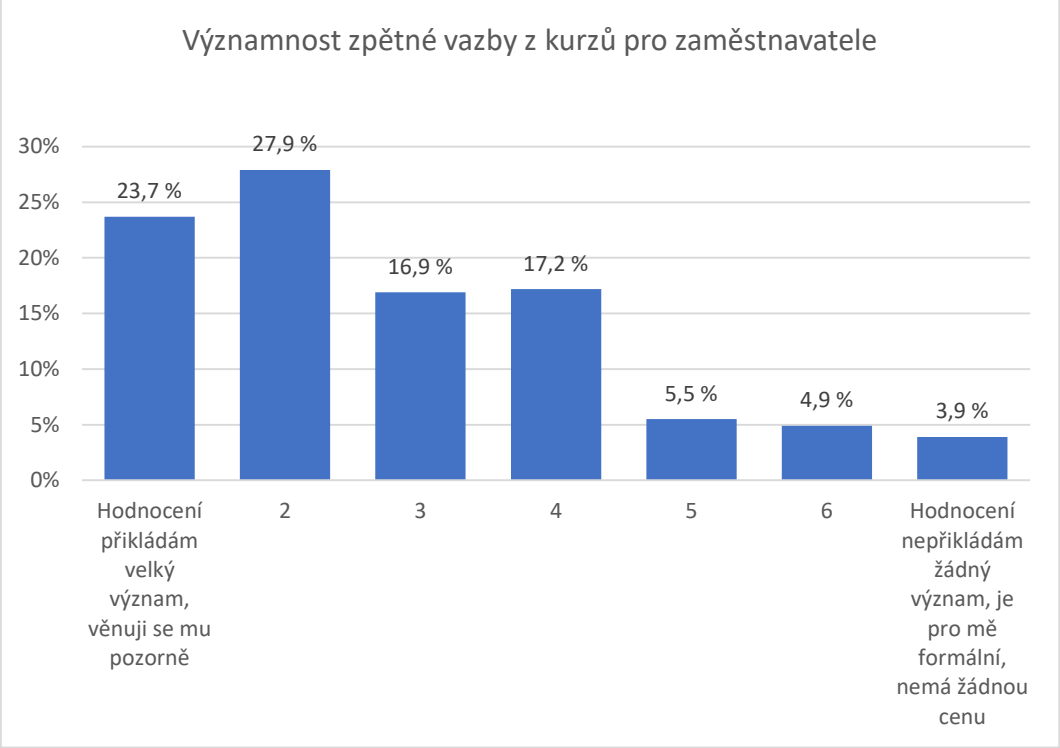
Graf 122: Zaměstnavatel zohledňuje hodnocení vzdělávání zaměstnanci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Více než tři pětiny zástupců zaměstnavatelů (61,7 %) v praxi zohledňují, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Z toho přibližně pětina dotázaných (22,1 %) odpověděla, že v praxi určitě zohledňují to, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí, necelé dvě pětiny respondentů (39,6 %) to spíše zohledňují. Necelá třetina zástupců zaměstnavatelů (31,8 %) uvedla, že v praxi nezohledňují to, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Necelá desetina dotázaných (9,1 %) uvedla, že v praxi rozhodně nezohledňují to, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí, více než pětina respondentů (22,7 %) to spíše nezohledňuje.

Pokládají zástupci zaměstnavatelů zpětnou vazbu z kurzů za cennou informaci, nebo ji vnímají jako čistě formální záležitost? Na to jsme se tázali v následující otázce.

Graf 123: Přístup zaměstnavatelů ke zpětné vazbě z kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)

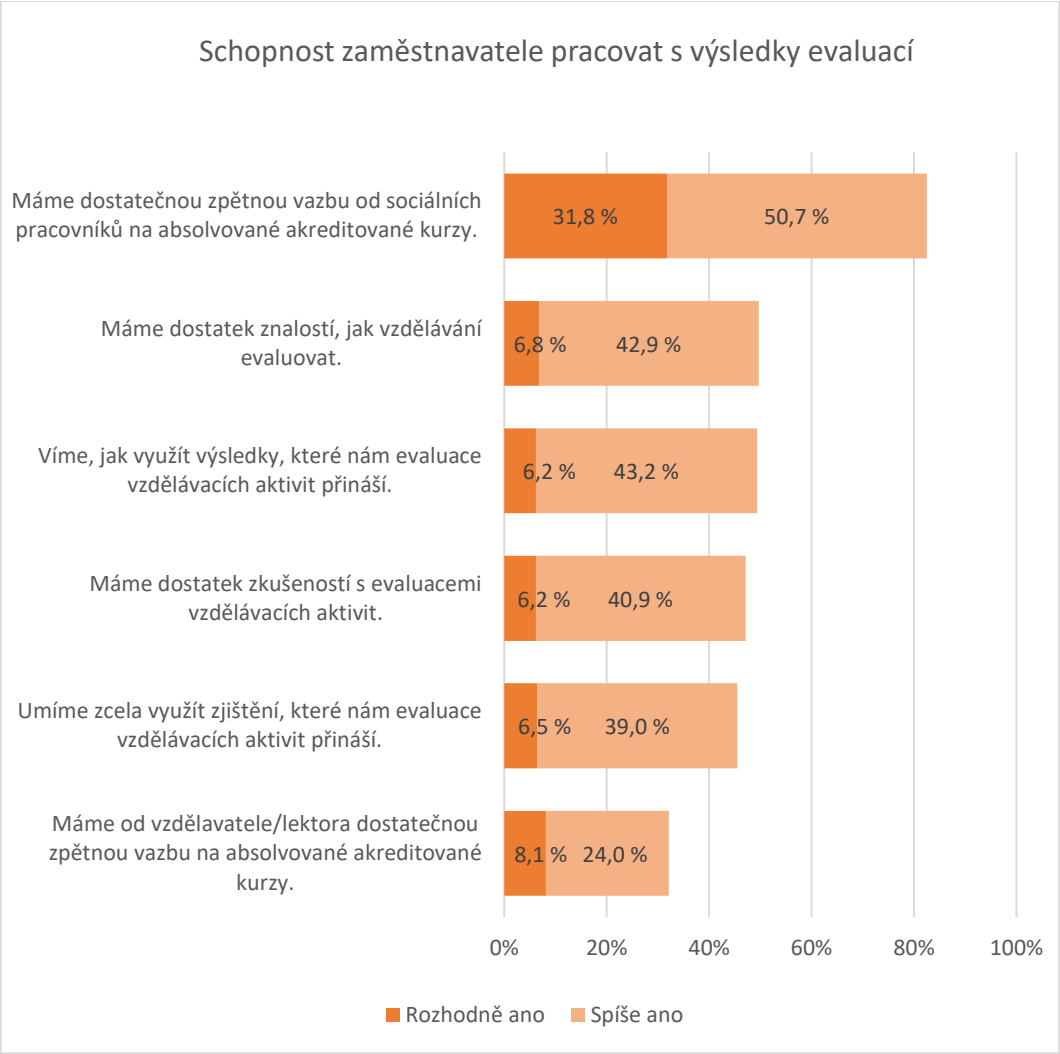


Přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (23,7 %) uvedla, že hodnocení přikládá velký význam, je cennou informací, a pozorně se mu věnuje. Necelá polovina dotázaných (44,8 %) odpověděla, že hodnocení spíše přikládá velký význam a spíše se mu pozorně věnuje. Neutrální názor vyjádřilo 17,2 % respondentů. Nejméně zástupců zaměstnavatelů (3,9 %) uvedlo, že hodnocení nepřikládá žádný význam, je pro ně formální a nemá žádnou cenu. Přibližně desetina dotázaných (10,4 %) odpověděla, že hodnocení spíše nepřikládá žádný význam, je pro ně spíše formální a nemá téměř žádnou cenu. Pokud sečteme ty, kteří nepřikládají zpětné vazbě význam a i ty, kteří váhají, získáme údaj 31,5 %. O něco větší význam je přikládán zpětné vazbě v ambulantních službách.

V poslední části dotazníkového šetření jsme se věnovali **hodnocení výroků týkajících se hodnocení evaluace akreditovaných kurzů**. Zástupce zaměstnavatelů jsme požádali, aby ohodnotili následující výroky na stupnici od jedné

do pěti podle toho, nakolik s nimi souhlasí. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“.

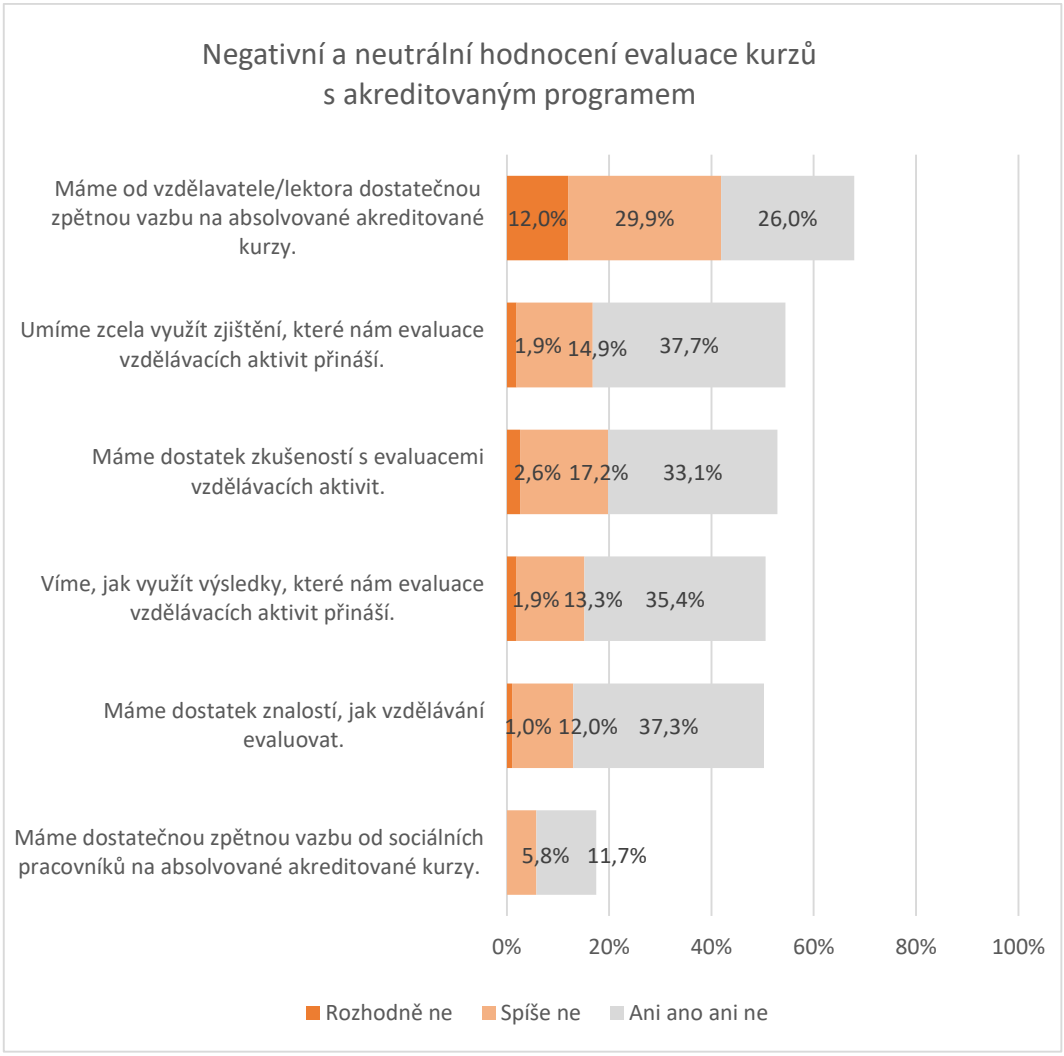
Graf 124: Schopnost zaměstnavatele pracovat s výsledky evaluací – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



Více než tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (82,5 %) uvedly, že souhlasí s výrokem „Máme dostatečnou zpětnou vazbu od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy“. Méně než polovina zástupců zaměstnavatelů souhlasí s následujícími výroky: „Máme dostatek znalostí, jak vzdělávání evaluovat“ (49,7 %), „Víme, jak využít výsledky, které nám evaluace vzdělávacích aktivit přináší“ (49,4 %), „Máme dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit“ (47,1 %), „Umíme zcela využít zjištění, které nám evaluace vzdělávacích aktivit přináší“ (45,5 %) a „Máme od vzdělavatele/lektora dostatečnou zpětnou vazbu na absolvované akreditované kurzy“ (32,1 %).

Pokud se poohlédneme po mírách nesouhlasu s těmito výroky, pak je patrné, že s dostatečnou zpětnou vazbou od vzdělavatele/lektora na absolvované akreditované kurzy nejsou spokojeny více než dvě pětiny dotázaných (41,9 %) a další více než čtvrtina váhá (26 %). Nespokojenost s dalšími dvěma tvrzeními se pohybuje na hranici pětiny – dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit nemá 19,8 % dotázaných (a dalších 33,1 % váhá) a neumí zcela využít zjištění, které evaluace vzdělávacích aktivit přináší 16,8 % (a dalších 37,7 % váhá). Více než desetina zástupců zaměstnavatelů uvedla, že neví, jak využít výsledky, které jim evaluace vzdělávacích aktivit přináší – 15,2 % (a dalších 35,4 % váhá) a nemá dostatek znalostí, jak vzdělávání evaluovat – 13 % (a dalších 37,3 % váhá). Nejméně nespokojených bylo s nedostatečnou zpětnou vazbou od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy (5,8 %).

Graf 125: Negativní a neutrální hodnocení evaluace kurzů s akreditovaným programem – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)



IV.7.1.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Zástupci zaměstnavatelů uváděli, že se málokdy setkávají s tím, že **obsah kurzů ne zcela odpovídal jejich deklarovanému obsahu**.

Obecný přínos vzdělávání spatřují zástupci zaměstnavatelů zejména v rozšiřování praktických dovedností sociálních pracovníků. Právě zkvalitňování **praktických dovedností**, jejich prohlubování a rozvíjení v konkrétní problematice je podle nich prioritou. Absolvování kurzů, ve kterých se pomocí tréninkových rozhovorů či modelových situací sociální pracovníci učí lépe zvládat výkon své profese, považují zástupci zaměstnavatelů za podstatné pro **jejich profesní rozvoj**. Zástupci zaměstnavatelů očekávají, že se sociální pracovníci na kurzech naučí něco, co jim pomůže v praxi: *„když neví, jak mají problém uchopit, vzdělávání jim v tom má pomoci.“* Na druhou stranu jeden ze zástupců zaměstnavatelů úřadu uvedl, že myslí, že absolvování **vzdělávání ve velké míře neovlivňuje reálný výkon sociálních pracovníků**.

V rozhovorech se zástupci zaměstnavatelů jsme se rovněž zaměřili na to, jak by podle nich mělo vypadat **ideální vzdělávání**, tedy na to, v čem vidí v rámci aktuálně nastaveného systém největší mezery, které je by bylo potřeba zlepšit. Podle zástupců zaměstnavatelů napříč úřady i registrovanými sociálními službami by bylo vhodné, aby byla **nabídka vzdělávacích akcí systematicky uspořádána** a jednotlivé vzdělávací akce lehce dohledatelné. *„Bylo by dobré mít někde ucelenou nabídku kurzů, kde by zaměstnanec zadal, v čem se potřebuje vzdělávat a viděl by všechny nabídky. Teď to to roztříštěné a nepřehledné, pracovníci se tím musí proklikávat“.* V ideálním stavu by měla být **nabídka** vzdělávání nejen **dostatečně široká**, aby pokrývala všechny vzdělávací potřeby sociálních pracovníku, ale také tak **kvalitní**, aby byla schopna tyto potřeby naplnit. V návaznosti na zpřehlednění systému nabídek jedna ze zástupkyň zaměstnavatelů uvedla, že by bylo vhodné **restrukturalizovat systém *AKRIS***, aby *„se mohly zadávat nové věci flexibilně, aby program sloužil nám, kteří ho máme používat a ne, aby byly nadiktovány podmínky shora. Například pro vzdělavatele je tam hodně překážek, a proto potom ten program možná neplní svou funkci.“*

Za podstatné také zástupci zaměstnavatelů pokládají to, aby si sociální pracovníci mohli svobodně vybrat formu a zaměření vzdělávací akce a rovněž lektora, který jim vyhovuje. O důležitosti **osobnosti lektora** se v rámci rozhovorů vyjadřovali všichni

zástupci zaměstnavatelů. V ideálním případě by měla být vzdělávací aktivita vedena lektorem, který má zkušenosti z praxe a umí je lektorsky dobře předat.

Dalším zmíněným problémem, kterému jsme se již věnovali v kapitolách *III. 4 Výběr dalšího vzdělávání* a *IV. 4 Výběr dalšího vzdělávání*, je kladený důraz na akreditaci kurzů. Zástupci zaměstnavatelů by uvítali, kdyby jak oni sami, tak i sociální pracovníci nemuseli při výběru vzdělávací akce klást tak velký důraz na to, zda se jedná o **akreditovaný či neakreditovaný kurz**. V návaznosti na systém dotací akreditovaných kurzů jeden ze zástupců zaměstnavatelů za úřady práce zmínil, že s ohledem na jejich počty pracovníků a možnosti rozpočtu by uvítal nižší poměr akreditovaných kurzů. V souvislosti s financemi uvedla jedna ze zástupkyň registrovaných sociálních služeb: *„líbilo by se mi, kdybychom na to měli více peněz, abychom dosáhli i na ty dražší a kvalitnější kurzy. Protože když už má člověk za sebou ten základ v tom vzdělávání, tak by se mohl prostřednictvím těch kurzů dále rozvíjet třeba i v té výcvikové úrovni. “*

Kurzy by na sebe měly **více navazovat** a sociální pracovníci by se mohli účastnit dlouhodobějších kurzů, ve kterých by se danému tématu věnovali hlouběji a ve více cyklech. Ideálním stavem by bylo, kdyby existovaly různé úrovně kurzů, aby se méně stávalo, že sociální pracovníci absolvují kurz, který jim neposkytne žádné nové vědomosti v požadované oblasti. Nabídka vzdělávání by se tak mohla například lišit pro nově nastupující sociální pracovníky a sociální pracovníky s dlouhodobou praxí. Sociální pracovníci s dlouhodobou praxí by podle zástupců zaměstnavatelů uvítali, kdyby mohli absolvovat více vzdělávacích aktivit zaměřených na **relaxaci a psychohygienu**. *„U dlouhodobých pracovníků by nebylo od věci mít tam zařazené školení, které by bylo zároveň relaxační, nešlo by tedy jen o nabytí nové dovednosti. Pracovník se snaží zdokonalit v opečovávání klienta, ale úplně pak zapomíná pečovat o sebe. “* Dle rozhovorů by zástupci zaměstnavatelů i sociální pracovníci ocenili, kdyby měli možnost započítat **supervize** do povinného vzdělávání, neboť je vnímají jako velmi přínosný vzdělávací nástroj. Zástupci zaměstnavatelů za úřady práce také uváděli, že by uvítali, aby se akreditovaly také e-learningové kurzy.

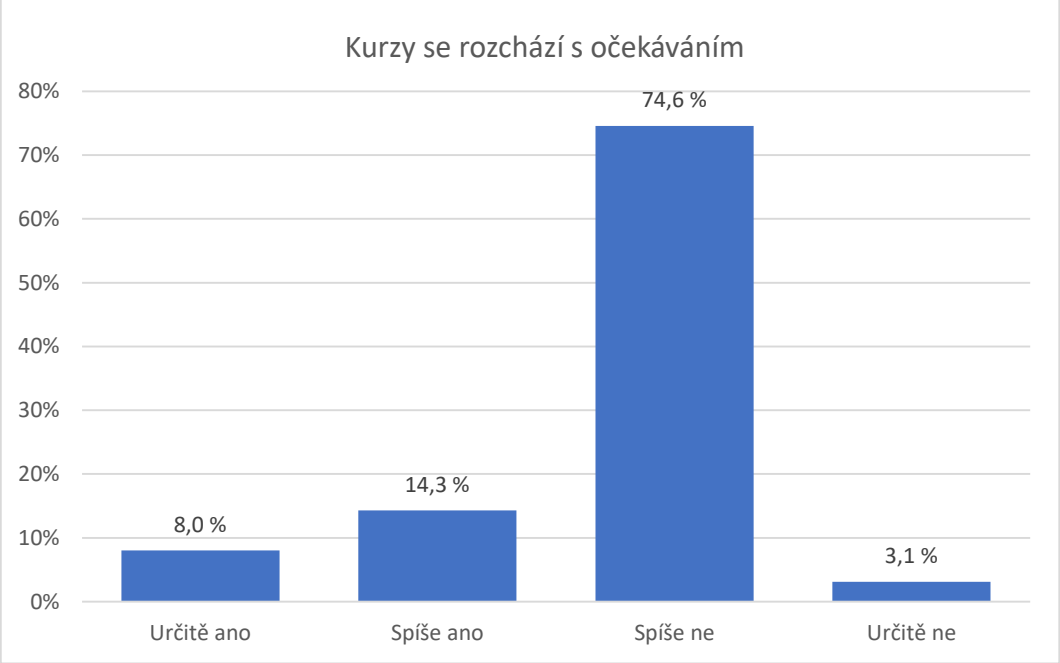
Ideální vzdělávání je pro zástupce zaměstnavatelů takové, které má **přesah do praxe, diskutují se v něm různé kazuistiky a konkrétní postupy**.

IV.7.2 Pojetí sociálních pracovníků

IV.7.2.1 Zjištění z kvantitativního výzkumu

V závěru dotazníkového šetření jsme věnovali celkovému zhodnocení akreditovaných kurzů. Sociálních pracovníků jsme se dotázali, **zda se jim někdy stává, že se kurz s akreditovaným programem rozchází s jejich očekáváním.**

Graf 126: Kurzy se rozchází s očekáváním – sociální pracovníci; (N = 286)

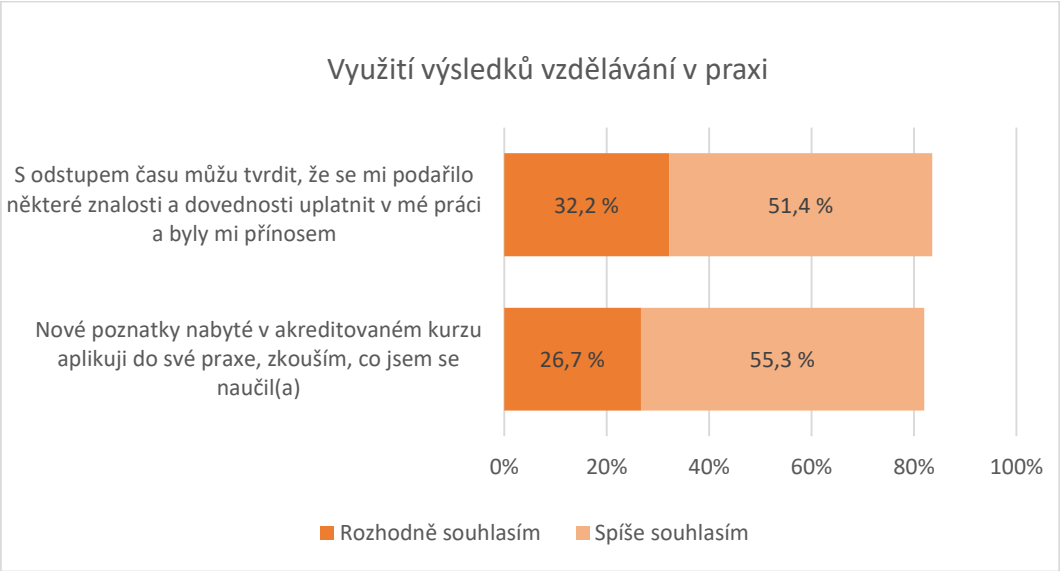


Více než pětina sociálních pracovníků (22,3 %) uvedla, že kurzy s akreditovaným programem nenaplňují jejich očekávání. Z toho 8 % dotázaných odpovědělo, že kurzy s akreditovaným programem se určitě rozcházejí s jejich očekáváním, podle 14,3 % respondentů se kurzy s akreditovaným programem spíše rozchází s jejich očekáváním. Přibližně tři čtvrtiny sociálních pracovníků (77,7 %) odpověděly, že kurzy s akreditovaným programem se nerozchází s jejich očekáváním. Z toho 3,1 % dotázaných uvedlo, že kurzy s akreditovaným programem se určitě nerozchází s jejich očekáváním, podle nejvíce respondentů (74,6 %) se akreditované kurzy s jejich očekáváním spíše nerozchází.

Nejčastěji se s nenaplněním očekávání setkáváme v registrovaných sociálních službách a v pobytových službách. Častěji ho také uvádí pracovníci ve věku do 30 let.

V souvislosti s **využíváním informací z akreditovaných kurzů** jsme pro sociální pracovníky formulovali několik výroků, u nichž jsme na stupnici od jedné do pěti zjišťovali míru souhlasu. Pro větší přehlednost jsou v grafu uvedeny pouze odpovědi „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

Graf 127: Využití výsledků vzdělávání v praxi – sociální pracovníci; (N = 286)



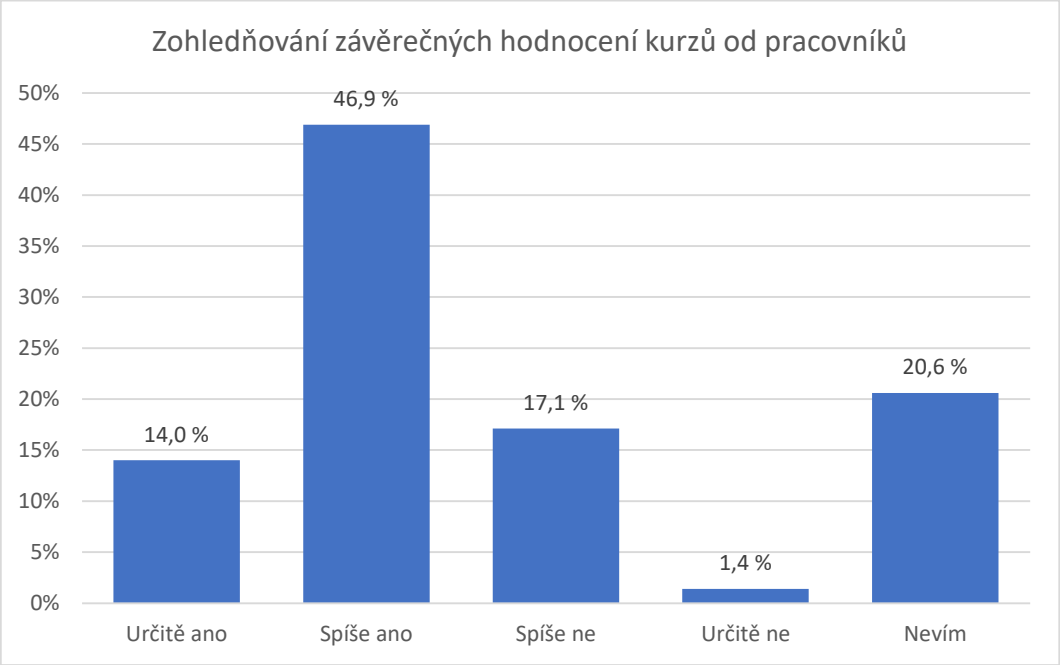
S oběma uvedenými výroky souhlasily více než čtyři pětiny sociálních pracovníků. S výrokem „S odstupem času můžu tvrdit, že se mi podařilo některé znalosti a dovednosti uplatnit v mé práci a byly mi přínosem“ souhlasilo 83,6 % dotázaných, s výrokem „Nové poznatky nabyté v akreditovaném kurzu aplikuji do své praxe, zkouším, co jsem se naučil“ souhlasilo 82 % respondentů.

Naopak míra nesouhlasu v oblasti využití výsledků v praxi byla velmi nízká. Svůj nesouhlas s výrokem, že zaměstnanci nové poznatky aplikují do své praxe, uvedlo 5,5 % dotázaných a u výroku, že se s odstupem času daří některé znalosti uplatnit a jsou přínosem 4,9 % dotázaných.

Z analýzy se ukázalo, že nesouhlas s oběma výroky a také váhání nad nimi je do značné míry ovlivněno vyhořením sociálních pracovníků (ve významu ztráty smyslu povolání). [11]

Sociálních pracovníků jsme se dále dotázali, **zda se domnívají, že jejich závěrečné hodnocení kurzu (např. vyplněný dotazník) někdo zohledňuje a bere v úvahu.**

Graf 128: Zohledňování závěrečných hodnocení kurzů od pracovníků – sociální pracovníci; (N = 286)



Přibližně tři pětiny sociálních pracovníků (60,9 %) se domnívají, že jejich závěrečné hodnocení kurzu někdo zohledňuje a bere ho v úvahu. Z toho se 14 % dotázaných domnívá, že někdo jejich závěrečné hodnocení určitě zohledňuje a bere ho v úvahu, téměř polovina respondentů (46,9 %) se domnívá, že někdo jejich hodnocení spíše zohledňuje a bere ho v úvahu. Celkem se necelá pětina sociálních pracovníků (18,5 %) domnívá, že jejich závěrečné hodnocení kurzu nikdo nebere v úvahu a

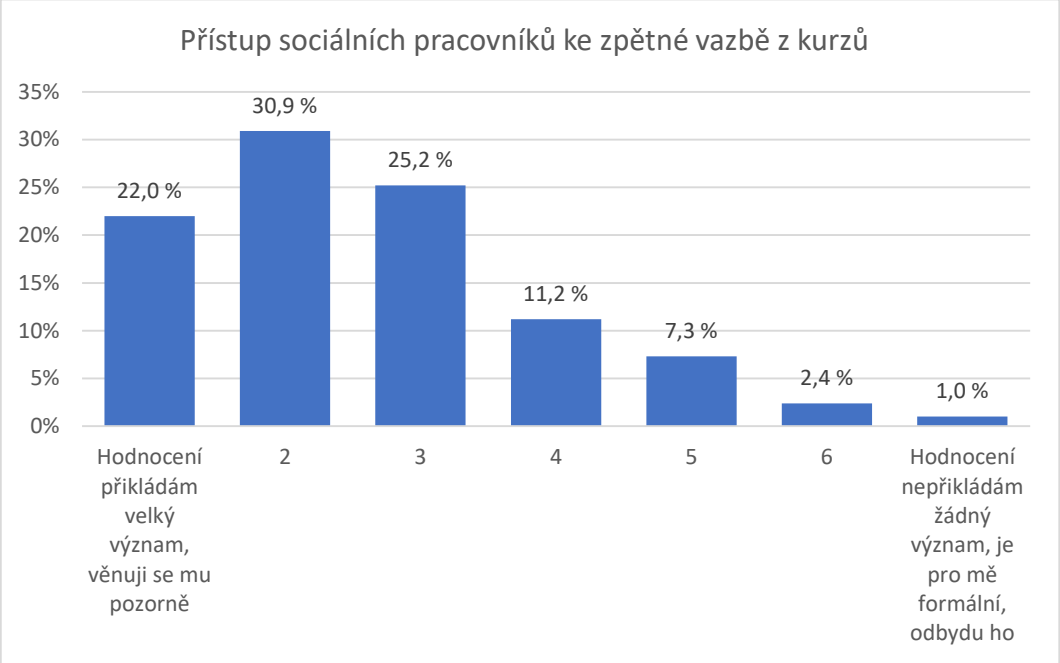
[11] Jen doplňujeme informaci o rozsahu zaznamenané míry vyhoření sociálních pracovníků. Celkem 16 % sociálních pracovníků uvedlo, že se jim zdá, že po počátečním nadšení se vytratil smysl jejich povolání. Z toho 3,1 % dotázaných uvedlo, že smysl jejich povolání se po počátečním nadšení určitě vytratil, spíše se vytratil podle 12,9 % respondentů. Celkem více než čtyři pětiny sociálních pracovníků (81,2 %) odpověděly, že po počátečním nadšení se nevytratil smysl jejich povolání, přičemž více než třetina dotázaných (36,7 %) uvedla, že smysl jejich povolání se určitě nevytratil a podle necelé poloviny respondentů (44,5 %) se smysl jejich povolání spíše nevytratil.

nezohledňuje ho. Z toho 1,4 % dotázaných uvedlo, že jejich závěrečné hodnocení kurzu určitě nikdo nezohledňuje a nebere ho v úvahu, dalších 17,1 % respondentů se domnívá, že jejich závěrečné hodnocení kurzu nikdo spíše nezohledňuje a spíše ho nebere v úvahu. Přibližně pětina sociálních pracovníků (20,6 %) odpověděla, že neví.

Existuje významná souvislost mezi tím, že jsou výsledná hodnocení kurzů brána někým v potaz a zohledňována a spokojeností s dalším vzděláváním.

Přistupují sociální pracovníci k hodnocení kurzů s akreditovaným programem čistě formálně, nebo zpětné vazbě věnují dostatečnou pozornost? Na to jsme se tázali v jedné z dalších otázek.

Graf 129: Přístup sociálních pracovníků ke zpětné vazbě z kurzů – sociální pracovníci; (N = 286)



Více než pětina sociálních pracovníků (22 %) uvedla, že hodnocení kurzů přikládá velký význam a pozorně se mu věnuje. Více než polovina dotázaných (56,1 %) odpověděla, že hodnocení spíše přikládá velký význam a podrobně se mu věnuje. Přibližně desetina respondentů (11,2 %) zvolila neutrální hodnotu odpovědi. Jedno procento sociálních pracovníků uvedlo, že hodnocení nepřikládá žádný význam, je pro ně čistě formální a odbydou ho. Přibližně desetina dotázaných (9,7 %) odpověděla, že hodnocení spíše nepřikládá žádný význam, je pro ně spíše formální a spíše ho odbydou.

S formálním přístupem a odbytím se setkáváme často u pracovníků se ztrátou smyslu povolání (vyhoření). Naopak ti, kteří častěji ochotně dávají zpětnou vazbu, jsou s dalším vzděláváním častěji spokojeni.

IV.7.2.2 Zjištění z kvalitativního výzkumu

Z pohledu očekávání a následného hodnocení samotného kurzu se pracovníkům stává, že si vybrali **kurz podle názvu** (či anotace), který by mohl odpovídat jejich potřebám, ale ne vždy pak **reálný obsah kurzu jejich představám odpovídal.** V diskusích bylo zmiňováno, že se občas stává, že nabídka kurzu, který má určitou anotaci, ve skutečnosti **neodpovídá deklarovanému obsahu.**

Při realizaci kurzů hraje pro sociální pracovníky důležitou roli nejen forma a obsah kurzů, ale také **sociální kontakt** s kolegy z jiných pracovišť v době přestávek. **Sdílení zkušeností** a **navazování sociálních kontaktů** je pro sociální pracovníky totiž velmi cenné. Kromě toho sociální pracovníci očekávají, že nově nabyté vědomosti a dovednosti budou moci **uplatnit v praxi.**

Sociální pracovníci v rozhovorech uvedli, že mají dostatečný prostor a **možnost využít nově nabytých dovedností v praxi**. Sociální pracovníci se však shodli, že ne každý kurz, který absolvují, je pro ně přínosný. *„Někdy se stane, že člověk šlápne vedle, protože nikdy dopředu nemůže vědět, zda bude kurz přínosný v praxi.“* Některé kurzy, které sociální pracovníci absolvují, jsou zaměřené pouze na **teoretické základy tématu**. Sociální pracovníci takových kurzů během své kariéry navštívili několik a shodli se, že jim ve většině případů **nepřinesly nic nového.** Stejně je tomu v případě, že lektor přednáší zajímavé téma, ale **neumí své znalosti předat účastníkům. „***Občas má lektor hodně znalostí a praxe, ale neumí ty zkušenosti přenést*.“ Za nejpřínosnější vzdělávací akce sociální pracovníci považují takové, které jsou **praktické**, **přímo úměrné požadavkům praxe** a odpovídají co nejvíce jejich **konkrétní specializaci**. *„Vzdělávání by mělo být úměrné k praxi a odpovídat konkrétní specializaci.“*

V posledním bodě diskuse se sociálními pracovníky jsme se zaměřili na **nedostatky aktuálně nastaveného systému** vzdělávání a na to, jak by mělo podle nich vypadat **ideální vzdělávání**. Dle sociálních pracovníků chybí v současném nastavení vyhledávání kurzů a celkový systém samotných kurzů. Problém vidí sociální pracovníci

ve způsobu, jakým se o jednotlivých kurzech dozvídají. Většinou jsou jim zasílány nabídky e-maily, kterými jsou zahlceni a nemají možnost dané kurzy jednoduše vybrat podle vlastních požadavků. Sociální pracovníci by uvítali, kdyby existoval **přehledný a interaktivní systém**, ve kterém by si mohli **vyfiltrovat nabídky kurzů** podle svých individuálních požadavků, přečíst reference, a byl by na rozdíl od existujícího webu AKRIS **uživatelsky přívětivý**. Domnívají se, že by jim takový systém usnadnil orientaci v nabídkách. *„V podstatě by se mělo jednat o systém, který by byl více interaktivní a usnadnil by pracovníkům orientaci v nabídce kurzů.“*

Dle sociálních pracovníků je také problém v tom, že **nejsou sjednocené kurzy** již v samotném základu. *„Není sjednocený základ na začátku, sociální pracovníci vstupují do praxe z různých škol a s různými znalostmi.“* V současně nastaveném obsahu kurzů tak nevidí žádnou logiku. Dle nich se **témata kurzů často opakují** a nabízejí spíše **všeobecný teoretický přehled.** Takové kurzy považují za vhodné především pro začínající sociální pracovníky. *„Vzdělávání není systematické, témata se hodně opakují a nemají žádnou logiku a souvislost.“* Kurzy dle sociálních pracovníků ve většině případů zcela opomíjí skutečnosti, že **do procesu vzdělávání vstupují lidé s různou úrovní vzdělání, délky praxe a pracují s různými cílovými skupinami**. Tyto faktory značně ovlivňují jejich vzdělávací potřeby a dle nich je potřeba je reflektovat. *„Když přijde na školení sociální pracovník s 25letou praxí a představují mu základy sociální práce, je to ztracený čas.“*

Sociálním pracovníkům **chybí také návazné kurzy**, které by prohlubovaly jejich teoretické znalosti a byly **zaměřeny** více **na jejich konkrétní specializaci a cílovou skupinu.** Dále také byla zmiňována doba trvání daného kurzu. Sociální pracovníci se shodli, že v rámci pár hodin trvajícího kurzu nejsou schopni získat dostatečné množství informací. Ideálním řešením jsou vícedenní kurzy či dlouhodobé kurzy na dané téma. Ideálu ale stojí v cestě překážka, **nedostatek financí či problematická zastupitelnost v zaměstnání** pracovníky omezuje v možnosti se jich účastnit.

Sociální pracovníci by také uvítali, kdyby jejich další **vzdělávání nebylo omezeno financemi.** *„Kdyby vedoucí řekl, vyberte si, co chce, a nedívejte se na cenu.“* Rozšířily by se jim tak možnosti výběru kurzů a nemuseli by si tak v některých případech vybírat kurzy pro zákonnou povinnost, ale pro svůj osobní rozvoj či naplnění potřeb vyplývajících z praxe. Sociální pracovníci z úřadů práce by uvítali také **možnost podílet se na volbě kurzů**, protože doposud takovou možnost neměli.

Dle sociálních pracovníků je nabídka kurzů sice široká, ale stále jim chybí kurzy na některá témata, která je zajímají, či témata nezbytná pro vykonávání jejich praxe. **Nabídka kurzů** by se také mohla **rozšířit**, kdyby mohli sociální pracovníci absolvovat kurzy spadající pod jiná ministerstva než jen pod Ministerstvo práce a sociálních věcí či kdyby se **nekladl takový důraz na akreditované kurzy.**

I přestože je další **vzdělávání zákonnou povinností,** sociální pracovníci jej přijímají pozitivně. Domnívají se totiž, že v případě, že by nebylo ukotveno v zákoně, bylo by značně redukováno a v některých případech by jim vedoucí neposkytli prostor se dále vzdělávat. „*Je dobře, že je povinné, aspoň se skutečně realizuje.“* V rámci diskuse také zaznělo, že by sociálním pracovníkům vyhovovalo, kdyby byly **nějaké kurzy povinné a jiné volitelné.** Mohly by si tak více vybírat kurzy, které je zajímají a v čem se chtějí dovzdělat.

Co se týče **časové dotace na vzdělávání**, názory sociálních pracovníků se různí. Sociální pracovníci z registrovaných služeb se domnívají, že zákonná povinnost 24 hodin dalšího vzdělávání je nedostačující a mohla by být navýšena. Naopak sociálním pracovníkům z úřadů přijde jejich časová dotace na vzdělávání vysoká a uvítali by spíše její snížení. Sociální pracovníci OSPOD by konkrétně uvítali, kdyby se časová dotace na jejich povinné vzdělávání snížila z 18 dnů během tří let na šest dní. V této souvislosti pak zmínili, že větší časová dotace na vzdělání by měla být nastavena spíše začínajícím sociálním pracovníkům. *„Já nemám v práci tolik času jim předat všechny nové znalosti.“*

V souvislosti se vzdělávacími programy se sociální pracovníci vyjadřovali také k **osobnosti lektora.** Dle jejich slov může osobnost lektora značně ovlivnit kvalitu samotného kurzu, proto je důležité, aby lektor sociálním pracovníkům vyhovoval. Jak již bylo zmíněno v kapitole III. 6. Realizace kurzu s akreditovaným programem, požadavky na lektora jsou poměrně vysoké. Klíčové však je, aby měl lektor **dostatečnou praxi a znalosti**, aby dokázal **reflektovat potřeby účastníků** a ponechával **prostor pro diskusi**.

Ideální vzdělávání by mělo být podle sociálních pracovníků tedy takové, které by odpovídalo **délce jejich praxe**, mělo **přesah do praxe**, bylo praktické a interaktivní, **nebylo limitováno akreditací** ani **financemi** a byl by vždy ponechán **prostor pro diskusi.**

IV.7.3 Shrnutí

Co se týče hodnocení vzdělávání v souvislosti s očekáváními, tak obě kategorie respondentů převážně uváděly, že jsou jejich očekávání vzděláváním naplněna. Přibližně čtyři pětiny zástupců zaměstnavatelů (80,5 %) odpověděly, že se jim nestává, že by se akreditované kurzy rozcházely s jejich očekáváním a přibližně totéž uvedly i více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (77,7 %). Na druhou stranu ale platí, že pro přibližně pětinu zaměstnavatelů (19,5 %) a sociálních pracovníků (22,3 %) nebyla očekávání naplněna – každý pátý respondent není v tomto ohledu spokojen. U sociálních pracovníků se navíc ukázalo, že častěji jsou očekávání nenaplněna u těch, kteří pracují v registrovaných sociálních službách a v pobytových službách. Častěji zůstávají očekávání nenaplněna u mladších pracovníků ve věku do 30 let. V rozhovorech zástupci zaměstnavatelů uváděli, že se příliš nesetkávají s tím, že by u kurzů obsah neodpovídal obsahu na začátku deklarovanému. Sociální pracovníci se ale setkali s tím, že si vybrali kurz podle názvu (či anotace), který mohl odpovídat jejich potřebám, ale ne vždy pak reálný obsah kurzu s jejich představami korespondoval. O nic zásadního ale podle pracovníků nešlo.

V souvislosti s hodnocením vlivu dalšího vzdělávání na práci sociálních pracovníků a využitím výsledků vzdělávání téměř dvě třetiny zástupců zaměstnavatelů (65,9 %) uvedly, že pozorují konkrétní rozvoj dovedností pracovníků a více než tři pětiny (63 %) rovněž to, že u pracovníků dochází k osvojení nových znalostí a dovedností. Jen přibližně polovina zástupců zaměstnavatelů (52 %) pozoruje, že pracovníci lépe zvládají nároky na ně kladené, lépe vykonávají svou práci a jsou výkonnější. Pokud se poohlédneme po míře nesouhlasu s těmito výroky, tak ve všech případech je nespokojen s výsledky vzdělávání každý desátý zaměstnavatel. Přibližně desetina respondentů se domnívá, že po absolvování vzdělávání pracovníci lépe nezvládají nároky na ně kladené, lépe nevykonávají svou práci, nejsou výkonnější (12 %), že u pracovníků nedochází k osvojení nových znalostí a vědomostí (9,4 %) a nerozvíjí se konkrétní dovednosti pracovníků (8,5 %). Je zřejmé, že se podle pozorování zaměstnavatelů výsledky dalšího vzdělávání promítají do zvýšení kompetencí sociálních pracovníků a s mírou, v jaké k tomu dochází, můžeme být spokojeni. Zjištění z rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří mají dostatečný prostor a možnost využít nově nabytých dovedností v praxi, toto podtrhují.

O rozsahu dopadů dalšího vzdělávání do praxe nás přesvědčují další údaje. Více než tři čtvrtiny zaměstnavatelů (78,3 %) a pracovníků (83,6 %) souhlasily s tím, že s odstupem času platí, že se sociálním pracovníkům daří některé znalosti a dovednosti uplatnit v jejich práci a jsou pro ně přínosem. Přibližně tři čtvrtiny zaměstnavatelů (72,1 %) a pracovníků (82 %) uvedly, že sociální pracovníci nové poznatky nabyté v akreditovaném kurzu aplikují do své praxe, zkouší, co se naučili. Jak vidíme, sociální pracovníci pozorují, že dopady jsou o něco větší v porovnání s jejich zaměstnavateli.

Naopak míra nesouhlasu v oblasti využití výsledků v praxi byla velmi nízká a pohybovala se v rozpětí přibližně od dvou do pěti procent.

Tabulka 34: Využití výsledků vzdělávání v praxi – dopady

Výrok		Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
S odstupem času platí, že zaměstnancům se daří některé znalosti a dovednosti uplatnit v jejich práci a jsou pro ně přínosem	Souhlasím	78,3 %	83,6 %
	Nesouhlasím	**1,9 %**	**4,9 %**
Nové poznatky nabyté v akreditovaném kurzu zaměstnanci aplikují do své praxe, zkouší, co se naučili	Souhlasím	72,1 %	82 %
	Nesouhlasím	**4,5 %**	**5,5 %**

Z analýzy se ukázalo, že nesouhlas s oběma výroky a také váhání nad nimi je do značné míry ovlivněno vyhořením sociálních pracovníků (ve významu ztráty smyslu povolání). Pouze doplňujeme informaci, že ve vzorku jsme identifikovali 16 % sociálních pracovníků, kteří uvedli, že se jim zdá, že po počátečním nadšení se vytratil smysl jejich povolání.[12]

[12] Doplňujeme informaci o rozsahu zaznamenané míry vyhoření sociálních pracovníků. Celkem 16 % sociálních pracovníků uvedlo, že se jim zdá, že po počátečním nadšení se vytratil smysl jejich povolání. Z toho 3,1 % dotázaných uvedlo, že smysl jejich povolání se po počátečním nadšení určitě vytratil, spíše

Přínos byl zástupci zaměstnavatelů i sociálními pracovníky v rozhovorech vymezován především v rovině získávání a rozšiřování praktických dovedností, díky kterým se pracovníci učí lépe zvládat požadavky kladené na výkon své profese. Sociální pracovníci očekávají, že po absolvování kurzu budou moci nově nabyté vědomosti a dovednosti uplatnit v praxi, důležité jsou přitom příležitosti pro sdílení zkušeností v praxi a navázání sociálních vztahů. Ideální vzdělávání by mělo mít přesah do praxe, odpovídat praxi sociálních pracovníků, mělo by být interaktivní a praktické, nabízet prostor pro diskusi a nebýt limitované financemi.

Zaměstnavatelé i pracovníci upřednostňují kurzy praktičtější, kde je možný nácvik požadovaných praktických dovedností. Více teoreticky zaměřené kurzy a základní vhledy do témat byly spíše doporučovány začínajícím pracovníkům. S postupem času se pracovníci více zajímají o rozšiřující více specifická témata a dlouhodobější kurzy či výcviky.

Jak hodnotí respondenti probíhající evaluace vzdělávání? Přibližně tři pětiny zástupců zaměstnavatelů (61,7 %) v praxi zohledňují, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Přibližně stejné procento sociálních pracovníků (60,9 %) se domnívá, že jejich závěrečné hodnocení kurzu někdo zohledňuje a bere ho v úvahu. Nicméně je potřeba brát v úvahu, že necelá třetina zástupců zaměstnavatelů (31,8 %) uvedla, že v praxi nezohledňují to, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí a pokud k tomu ještě přičteme počet těch, kteří nevědí, tak výsledný údaj činí 38,3 % zaměstnavatelů. Oproti tomu se „jen“ necelá pětina sociálních pracovníků (18,5 %) domnívá, že jejich závěrečné hodnocení kurzu nikdo nebere v úvahu a nezohledňuje ho – pokud přičteme ty, co to neví, jedná se celkem o 39,1 % pracovníků. Z rozdílu je patrné, že pracovníci jsou optimističtější v tom, že někdo s jejich hodnoceními dále pracuje. Údaje zaměstnavatelů jsou spíše k důvodem k zamyšlení, proč se ve více než třetině případů s výsledky evaluací nijak nepracuje. Přitom existuje významná

se vytratil podle 12,9 % respondentů. Celkem více než čtyři pětiny sociálních pracovníků (81,2 %) odpověděly, že po počátečním nadšení se nevytratil smysl jejich povolání, přičemž více než třetina dotázaných (36,7 %) uvedla, že smysl jejich povolání se určitě nevytratil a podle necelé poloviny respondentů (44,5 %) se smysl jejich povolání spíše nevytratil.

souvislost mezi tím, že jsou výsledná hodnocení kurzů brána někým v potaz a zohledňována a spokojeností s dalším vzděláváním.

Tabulka 35: Zohlednění hodnocení vzdělávání (evaluace)

Proměnná		Podle zaměstnavatelů	Podle soc. pracovníků
Zohlednění hodnocení vzdělávání jeho účastníky	Ano	61,7 %	60,9 %
	Ne	**31,8 %**	**18,5 %**
	Nevím	**6,5 %**	**20,6 %**

Přístup ke zpětné vazbě a schopnost jednotlivých aktérů s ní pracovat ovlivňuje celkovou legitimitu evaluací. Proto je důležité se jimi zaobírat. Nejdříve uvedeme zjištění za zaměstnavatele. Více než tři čtvrtiny zástupců zaměstnavatelů (82,5 %) mají dostatečnou zpětnou vazbu od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy. Méně než polovina zaměstnavatelů souhlasí, že má dostatek znalostí, jak vzdělávání evaluovat (49,7 %), ví, jak využít výsledky, které jim evaluace vzdělávacích aktivit přináší (49,4 %), má dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit (47,1 %), umí zcela využít zjištění, které jim evaluace vzdělávacích aktivit přináší“ (45,5 %) a má od vzdělavatele/lektora dostatečnou zpětnou vazbu na absolvované akreditované kurzy (32,1 %).

Pokud se poohlédneme po mírách nesouhlasu s těmito výroky, pak je patrné, že s dostatečnou zpětnou vazbou od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy nejsou spokojeny více než dvě pětiny dotázaných (41,9 %) a další více než čtvrtina váhá (26 %). Nespokojenost s dalšími dvěma tvrzeními se pohybuje na hranici pětiny – dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit nemá 19,8 % dotázaných (a dalších 33,1 % váhá) a neumí zcela využít zjištění, které evaluace vzdělávacích aktivit přináší 16,8 % (a dalších 37,7 % váhá). Více než desetina zástupců zaměstnavatelů uvedla, že neví, jak využít výsledky, které jim evaluace vzdělávacích aktivit přináší – 15,2 % (a dalších 35,4 % váhá) a nemá dostatek znalostí,

jak vzdělávání evaluovat – 13 % (a dalších 37,3 % váhá). Nejméně nespokojených bylo s nedostatečnou zpětnou vazbou od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy (5,8 %).

Jak se z analýzy ukazuje, největší problém spočívá v nedostatečné zpětné vazbě od vzdělavatele/lektora na absolvované akreditované kurzy – mají jej více než tři čtvrtiny zaměstnavatelů (75,1 %). V rozhovorech zástupci zaměstnavatelů uváděli, že zpětnou vazbu od lektora zpravidla nedostávají, pouze když je vzdělávací akce realizována přímo u nich v organizaci, tak mají možnost přímého kontaktu s lektorem a v případě zájmu se mohou na jeho zpětnou vazbu doptat. Přibližně každý druhý zaměstnavatel se také potýká s nedostatkem znalostí, jak vzdělávání evaluovat (52,9 %), neví, jak využít výsledky, které mu evaluace vzdělávacích aktivit přináší (50,6 %), nemá dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit (50,3 %), neumí zcela využít zjištění, které mu evaluace vzdělávacích aktivit přináší (54,5 %).

Tabulka 36: Schopnost zaměstnavatele pracovat s výsledky evaluací

Výrok		Podle zaměstnavatelů
Máme dostatečnou zpětnou vazbu od vzdělavatele/lektora na absolvované akreditované kurzy	Souhlasím	32,1 %
	Nesouhlasím a váhám	**75,1 %**
Máme dostatek znalostí, jak vzdělávání evaluovat	Souhlasím	49,7 %
	Nesouhlasím a váhám	**52,9 %**
Víme, jak využít výsledky, které nám evaluace vzdělávacích aktivit přináší	Souhlasím	49,4 %
	Nesouhlasím a váhám	**50,6 %**
Máme dostatek zkušeností s evaluacemi vzdělávacích aktivit	Souhlasím	47,1 %
	Nesouhlasím a váhám	**50,3 %**

Umíme zcela využít zjištění, které nám evaluace vzdělávacích aktivit přináší	Souhlasím	45,5 %
	Nesouhlasím a váhám	**54,5 %**
Máme dostatečnou zpětnou vazbu od sociálních pracovníků na absolvované akreditované kurzy	Souhlasím	82,5 %
	Nesouhlasím a váhám	5,8 %

Dále platí, že přibližně čtvrtina zástupců zaměstnavatelů (23,7 %) uvedla, že hodnocení vzdělávání (kurzů) přikládá velký význam, je cennou informací, a pozorně se mu věnuje. Celkem větší či menší význam přikládají evaluacím více než dvě třetiny zaměstnavatelů (68,5 %). Pokud sečteme ty, kteří nepřikládají zpětné vazbě význam a i ty, kteří váhají, získáme údaj 31,5 %. Téměř třetina zaměstnavatelů přistupuje k evaluaci formálně, nepřikládá ji žádný význam. O něco větší význam je přikládán zpětné vazbě zaměstnavateli v ambulantních službách. Současně více než pětina sociálních pracovníků (22 %) uvedla, že hodnocení kurzů přikládá velký význam a pozorně se mu věnuje. Celkem větší či menší význam přikládají evaluacím více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků (78,1 %), tedy o něco více než zaměstnavatelů. Přibližně každý desátý pracovník přistupuje k evaluaci čistě formálně, hodnocení nepřikládá žádný význam a odbyde ho. S formálním přístupem a odbytím se setkáváme často u pracovníků se ztrátou smyslu povolání (vyhoření). Naopak ti, kteří častěji ochotně dávají zpětnou vazbu, jsou s dalším vzděláváním častěji spokojeni.

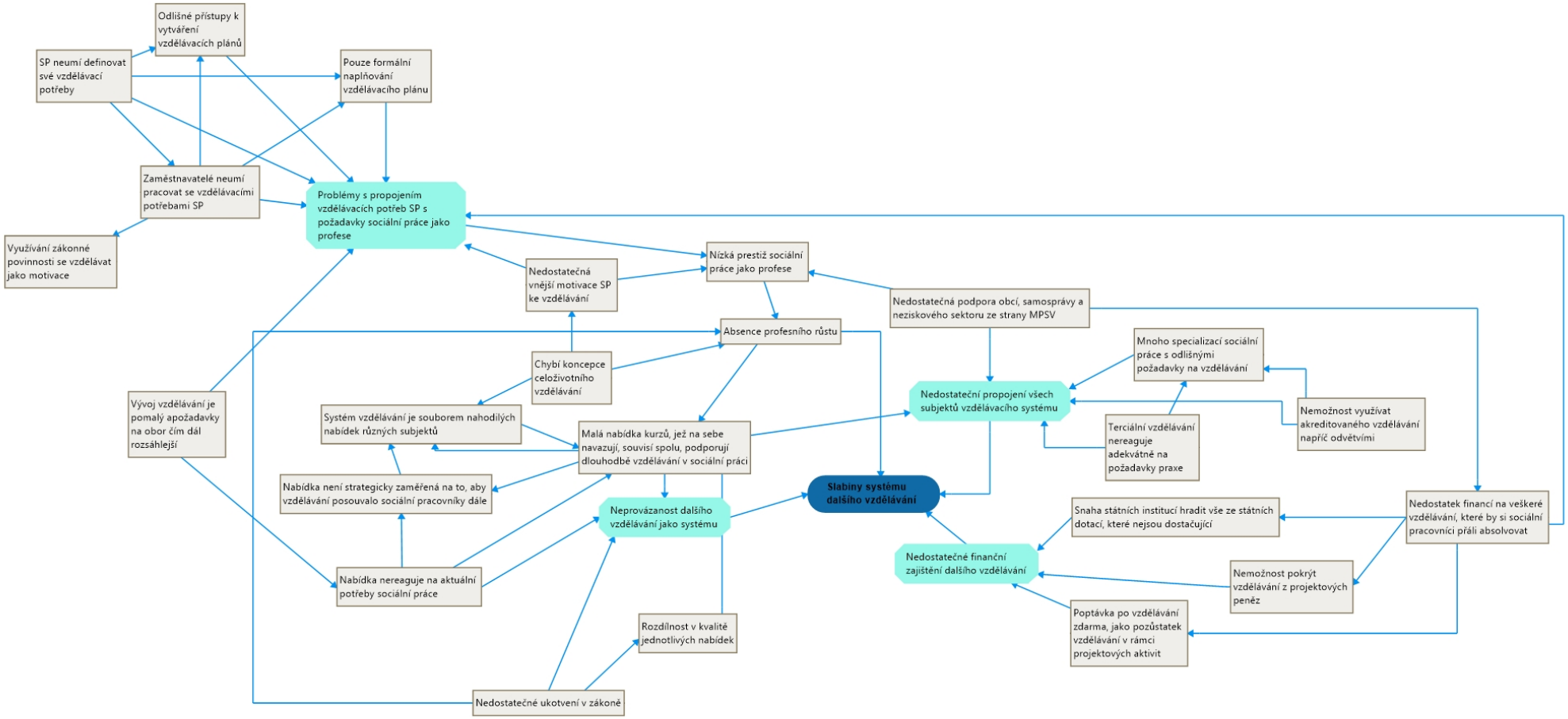
V ANALÝZA PROBLÉMŮ A JEJICH PŘÍČIN V SYSTÉMU V EXPERTNÍM POJETÍ

Součástí výzkumu bylo také zjišťování toho, s jakými nedostatky se v systému dalšího vzdělávání jeho aktéři setkávají. Využita byla analýza problémů a příčin, která je založena na tom, že nejdříve pojmenovává problémy a poté z nim přiřazuje jednotlivé příčiny. Byla provedena mezi experty – odborníky, kteří v systému dalšího vzdělávání působí a vyznají se v něm. Našim kritériem výběru bylo, že daný expert byl v oblasti vzdělávání v sociální práce uznáván, měl mnohaletou praxi na odborné pozici a také přehled o systému jako celku. Zvolen byl účelový výběr typů informátorů a následně konkrétních osob. Jednalo se o odborníky, kterými byli vzdělavatelé, akademici, členové akreditační komise, zástupci asociací a komor. Analýza problémů a jejich příčin byla zpracována na základě individuálních polostrukturovaných rozhovorů s vybranými experty. Na základě analýzy rozhovorů byl vytvořen diagram vztahů mezi identifikovanými problémy a jejich příčinami tak, jak jsou v expertním světě pojmenovávány a nazírány.

V.1 Analýza problémů a příčin

V rámci identifikace problémů systému dalšího vzdělávání byly experty v rozhovorech pojmenovávány hlavní problémy, včetně jejich příčin a vztahů. Experti nalézali různé problémy a příčiny, našim úkolem je bylo uspořádat tak, aby byly zřejmé vztahy mezi nimi. Díky grafickému znázornění v diagramu je zřejmější, že daný problém zpravidla nemá jen jednu příčinu a že řešení lze nalézt v rámci identifikovaných kauzálních vztahů. Na začátku kapitoly uvádíme výsledný diagram.

Obrázek 1: Diagram vztahů problémů a příčin v systému dalšího vzdělávání



V analýze jsme identifikovali čtyři hlavní okruhy problémů, které se v rozhovorech objevovaly. Jednalo se o:

- Problémy s propojením vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků s požadavky sociální práce jako profese
- Neprovázanost prvků dalšího vzdělávání do systému
- Nedostatečné propojení subjektů v systému vzdělávání
- Nedostateční finanční zajištění dalšího vzdělávání

Dále v textu se jim věnujeme podrobněji, také i jejich příčinám.

- **Problémy s propojením vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků s požadavky sociální práce jako profese**

Experti označovali za jeden z hlavních problémů systému dalšího vzdělávání **vymezení potřeb sociálních pracovníků a jejich následné propojení se vzdělávacími plány**, které by byly v souladu s neustále se měnícími a vyvijejícími požadavky sociální práce jako profese. Vzdělávací potřeby nezpohledňují požadavky sociální práce jako profese. Tento problém má několik úrovní. Jednak je problémem samotná **identifikace vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků** a to na úrovni sociálních pracovníků, ale i jejich zaměstnavatelů. „*Dobří poskytovatelé služeb si určitě dělají individuální plány s každým zaměstnancem a mapují si potřeby jako organizace, třeba i podle klientely a dávají to dohromady a plánují dopředu. Ale troufám si tvrdit, že takhle pracuje třeba třicet procent. Ten zbytek to dělá možná nahodile.“*

Příčinou je skutečnost, že je málo rozšířené identifikování potřeb a nejsou propojovány potřeby zaměstnavatelů a pracovníků. Po sociálních pracovnících **nikdo nechce**, aby své vzdělávací potřeby formulovali, spíše se jich zaměstnavatel rovnou ptá, v čem by se chtěli konkrétně vzdělávat – a tomu se přizpůsobuje. Příčinou je rovněž to, že sociální pracovnici **nedokáží definovat (identifikovat)** své skutečné vzdělávací potřeby a cíle. „*To už je taky určitá kompetence, umět vyjádřit a stanovit si vzdělávací cíle a jejich naplnění, a ještě tam umět pojmenovat ten smysl a účel.“*

I zaměstnavatelé jsou v nelehké situaci, protože ani jim zpravidla nikdo neřekl, nikdo je **nenaučil, jak mají provádět skutečnou analýzu potřeb**. A protože se tato analýza nevyžaduje, nebo jen formálně, bývá v rámci definování vzdělávacího plánu často

opomíjena a přehlížena. *„Myslím si, že těm zaměstnavatelům nikdo nikdy neřekl, jak tu analýzu vzdělávacích potřeb u svých zaměstnanců dělat. Nesetkali se s tím, že by to bylo podstatné a důležité anebo, že by existovaly v praxi nějaké jednoduché nástroje, jak to dělat.“* V lepším případě zaměstnavatelé analýzu vzdělávacích potřeb provádí, ale pouze takovým způsobem, že se zaměstnaců **ptají, v čem by se chtěli vzdělávat nebo co potřebují**. Toto ale není analýza potřeb, vyptávání se jen povrchní. *„Jako nějakou hlubší analýzu si tady neděláme, je to na základě pohovoru s každým pracovníkem a individuálně se domluvíme, co by ho třeba více zajímalo.“* Což je v praxi mnohdy považováno právě za analýzu vzdělávacích potřeb. *„Oni opravdu mohou být přesvědčeni o tom, že tu analýzu vzdělávacích potřeb dělají, myslí si, že když se podívají do náplně práce svých pracovníků, tak že to jsou ty potřeby.“* Příčinou problému je neznalost, co je analýza potřeb a jakým způsobem se provádí. To vede k situacím, kdy jsou vzdělávací potřeby zjišťovány pouze **formálně**, případně jsou pojmenovávány jako součást individuálních vzdělávacích plánů sociálních pracovníků podle toho, aby byly naplněny požadavky. Zákonná povinnost je zaměstnavateli používána jako **motivační prvek** k dalšímu vzdělávání pracovníků a tvaruje vzdělávací potřeby.

- **Neprovázanost prvků dalšího vzdělávání do systému**

Další klíčový problém podle expertů představuje skutečnost, že vzdělávání není **systémovým procesem.** Mnohé jeho prvky působí odděleně a nekomunikují spolu. *„A ta nabídka dalšího vzdělávání by se měla odvíjet od těch společenských úkolů, které ti SP mají. Proč vůbec SP existují, jaké problémy mají pomáhat řešit a jestli toho jsou schopni. Tam by nemělo jít jen o to, jaké ty potřeby mají SP, ale spíš, jestli SP jsou schopni reagovat na ty problémy.“*

Problémem dalšího vzdělávání sociálních pracovníků je **nedostatečné ukotvení v zákoně**, resp. ve výkladu zákona. „*Zákon značným způsobem podvazuje takovou tu diverzitu a možnosti dalšího vzdělávání. To, co je v zákoně, to se realizuje, a to co tam není, to se nedělá. Ve vzdělávání je obrovský rozdíl na úrovních.“*

Nabídka dalšího vzdělávání je označována za **nesystematickou a vzájemně neprovázanou**. Navíc zde také chybí větší provázanost s terciálním vzděláváním. *„On totiž žádný systém toho dalšího vzdělávání neexistuje. Je to spíše nabídka nahodilých*

subjektů, kteří podnikají v oboru dalšího vzdělávání sociální práce. Jde o trh a určité subjekty se ho snaží zasytit. Aby to byl systém je důležité, aby to bylo provázané se vstupním oborovým vzděláním a s praxí a s následujícím vzděláváním.“

Sociální pracovníci **nejsou systémem motivováni** k prohlubování a doplňování vědomostí a dovedností. Také zde není jasně nastaven **žádný systém celoživotního profesního růstu**, díky kterému by pro ně vzdělávání bylo smysluplnější. „*Další vzdělávání je nástroj profesního rozvoje a tady chybí perspektiva profesního růstu.“*

Problémem souvisejícím s roztříštěností systému je i **různá kvalita** nabízených vzdělávacích kurzů a **nepřehlednost kvality** dostupného vzdělávání. „*Je pravda, že někdy obdivuji drzost některých vzdělavatelů, co nabízí a já jako sama si říkám, jestli ten vzdělavatel ví, kdo sedí před ním. A někdy je to drzost, a to téma přinést… jestli si myslí, že SP jsou hloupí nebo to nechápu. Občas jsem velmi překvapena.“* Příčinou je skutečnost, že kvalita vzdělávání není nijak systematicky budována a nastavována.

- **Nedostatečné propojení subjektů v systému vzdělávání**

Za další klíčový problém bylo experty označováno **nedostatečné propojení a kooperace** jednotlivých subjektů v systému dalšího vzdělávání. Propojení je možno pozorovat na dvou základních úrovních. První z nich je propojení dalšího profesního vzdělávání na systém terciálního vzdělávání, v němž jsou sociální pracovnici připravování na své působení v praxi.

„Myslím, že velkou roli v motivaci k dalšímu vzdělávání činí to, odkud pochází sociální pracovník – tzn. alma mater, je jedno jestli je to VOŠ, Bc. nebo Mgr. Důležité je to, jak byl zvyklý ten student ve škole pracovat na svém rozvoji a jaké on zaujme stanovisko sám k sobě, aby vůbec dokázal v profesi plnit podmínky.“

Druhé propojení nalézáme mezi jednotlivými úrovněmi státní správy a samosprávy a dalšími subjekty, které se do procesu zapojují. *„To vzdělávání musí procházet od MPSV, obce, organizace a SP – to jsou základní 4 subjekty, kteří v tom musí být zapojení. A ještě školy, které dávají to dostupné vzdělávání.“*

Nepropojení významných aktérů systému, respektive jeho neprovázanost, je značně problematická i při plnění povinnosti dalšího vzdělávání u některých sociálních pracovníků státní správy a samosprávy, kteří mimo povinnost dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, mají i povinnost se vzdělávat dle zákona č. 234/2014 Sb.,

o státní službě. Taktéž specializovaná odvětí sociální práce, která mají mezioborový přesah do jiných resortů, by ráda využila vzdělávání mezioborové, které je v aktuálně nastaveném systému problematicky uznatelné. Příčinou je skutečnost, že se sociální práce mnohdy rozvíjí i ve více uzavřených a specializovaných oblastech, které málo komunikují se svým okolím.

- **Nedostatečné finanční zajištění dalšího vzdělávání**

Dalším okruhem problémů v pojetích expertů bylo financování dalšího vzdělávání, kdy existují **rozdíly** mezi jednotlivými subjekty, které jako poskytovatelé sociálních služeb do systému dalšího vzdělávání vstupují. Bohužel někdy **nedostatečně zajištěné financování** vede k tomu, že se sociální pracovníci **nemohou vzdělávat, tak jak by si představovali**, případně nemají možnost účastnit se dlouhodobějších vzdělávacích kurzů či vzdělávání nad rámec zákonem předepsaných hodin. *„Já bych zrušila ty finance, což v dnešním světě moc nejde. Ten systém by byl lepší, protože teď se opravdu většina zaměstnavatelů točí na financích – pokud je to levné školení, a ještě navíc zasahuje do oblasti, kterou sociální pracovník vykonává, tak ho absolvuje, ale pokud je to drahé školení, tak se hledá levnější.“*

S tímto souvisí problém již zmiňovaný problém, kterým je nepřehledná nabídka vzdělávání od velkého množství vzdělavatelů nejen s různou mírou kvality, **ale i za různou cenu**. *„Tím hlavním kritériem je mnohdy ta cena. Nejsem schopen tam konkurovat s kvalitním vzděláváním, protože kvalitní vzdělání poskytují kvalitní vzdělavatelé, a to nejsou levní lidi.“* Kvalita se proto v systému honby za levným vzděláváním neřeší a ustupuje do pozadí.

V souvislosti s financováním by zmiňován i systém dalšího vzdělávání, který fungoval celá léta a opíral se o zdroje z evropských projektů, v nichž bylo považováno další vzdělávání za „vzdělávání zdarma“. Tento systém sice umožnil vzdělávat pracovníky ve velkém měřítku, avšak zanechal za sebou poněkud nešťastný stereotypní přístup zaměstnavatelů, kteří si odvykli, že za vzdělávání/kvalitu platí, že vzdělávání musí podporovat a věnovat mu potřebnou energii. Důsledky tohoto přístupu jsou patrné napříč celým spektrem dalšího vzdělávání – tenduje k levným a krátkým vzdělávacím programům. A za stávající cenu mnohých kurzů není vůbec možné nabídnout kvalitní vzdělávání či kvalitu garantovat.

VI PROCESNÍ ANALÝZA AKREDITAČNÍHO ŘÍZENÍ

V následující kapitole uvádíme výsledky další dílčí analýzy, která se tentokrát zaměřila na proces akreditace vzdělávacích programů pro účely zajištění dalšího vzdělávání sociálních pracovníků dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách. Hledá odpověď na otázku, jak funguje proces akreditačního řízení vzdělávacích programů. A dává ji prostřednictvím procesní analýzy, což je analýza zaměřená na jednotlivé kroky a procesy, které jsou v rámci vybraného procesu či aktivity zkoumány. Analýza procesů zjišťuje, jak se „co dělá“ a jak „co probíhá“. Její výhodou je, že může být prováděna nejen pracovníkem, který je v procesu samotném zainteresovaný, ale i z vnější perspektivy výzkumníka, který přináší neotřelý „náhled z venku“ a porozumění.

Při analýze jsme vyšli ze zkušeností a hodnocení expertů – členů akreditační komise, zaměstnanců ministerstva, vzdělavatelů, lektorů a dalších odborníků, jež se v oblasti dalšího vzdělávání sociálních pracovníků dlouhá léta pohybují. Opět jsme uplatnili tzv. účelový výběr typů informátorů, jehož kritériem byla expertní znalost procesu. Data jsme vytvářeli prostřednictvím individuálních polostrukturovaných kvalitativních rozhovorů s vybranými experty a doplnili je i daty z informačního systému AKRIS a následně analyzovali.

VI.1 Základní Informace o procesu akreditace

Ministerstvo práce a sociálních věcí má na starost **příjem a hodnocení žádostí o akreditaci, vydávání rozhodnutí o akreditaci, kontrolu činnosti** vzdělávacích zařízení při uskutečňování akreditovaných vzdělávacích programů a zajištění správního řízení o **odejmutí akreditace** vzdělávacího programu v případě, že vzdělávací instituce nesplňuje podmínky, za nichž byla akreditace vzdělávacímu programu udělena.

Proces akreditace a všechny její náležitosti jsou **závazně definovány v zákoně** 108/2006 Sb., o sociálních službách, konkrétně v §177(a) – (e).

Jako svůj poradní orgán k posouzení žádosti o udělení akreditace a k posouzení návrhu na odejmutí akreditace zřídilo Ministerstvo **Akreditační komisi**. Ta na základě

posouzení skutečností uvedených v žádosti o akreditaci **zpracovává k žádosti o akreditaci stanovisko**, které předkládá ministerstvu ve formě návrhu. **Rozhodnutí o akreditaci**, ať už se jedná o udělení či odejmutí, je vždy **plně v kompetenci** Ministerstva práce a sociálních věcí.[13]

V roce 2017 byla spuštěna aplikace **informačního systému AKRIS**, což je systém pro agendu akreditací, jehož prostřednictvím celý akreditační proces probíhá. AKRIS slouží jako nástroj pro podávání žádostí o udělení akreditace a žádosti o rozšíření lektorského týmu. AKRIS byl vytvořen v rámci projektu „Podpora kvality v celoživotním a kvalifikačním vzdělávání zaměstnanců v sociálních službách.“[14] Informační systém AKRIS byl vytvořen proto, aby **přispěl k zefektivnění procesu při rozhodování o žádosti o udělení akreditace**.

Ministerstvo práce a sociálních věcí pro žadatele o akreditaci vydalo **manuál** Průvodce podáváním žádostí o akreditaci vzdělávacího programu v informačním systému AKRIS, kde je podrobně celý proces popsán. V manuálu se mimo jiné uvádí, že žádost o akreditaci vzdělávacího programu se **hodnotí jako celek** a všechny informace v žádosti musejí být **vzájemně provázané.** Obsah vzdělávacího programu musí **směřovat k nabytí dalších znalostí a rozvoji dovedností**. Vzdělávací program určený sociálním pracovníkům by například neměl být zaměřen pouze na teoretické znalosti, které si měl pracovník osvojit již v rámci kvalifikačního vzdělávání (na VŠ, VOŠ). Z učebního plánu by měl jednoznačně vyplývat přínos, prohloubení, rozšíření či obnovení znalostí, dovedností či kompetencí.[15]

---

[13] Viz. odkaz: https://www.mpsv.cz/akreditace

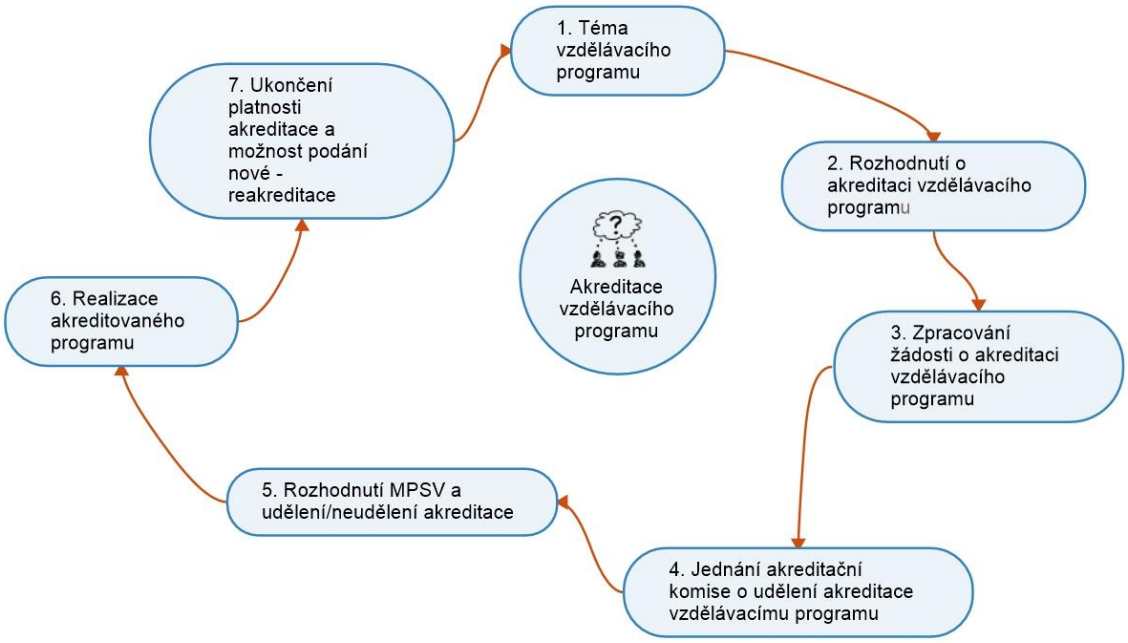
[14] Viz. odkaz: https://akris.mpsv.cz/

[15] Viz odkaz: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Pr%C5%AFvodce+pod%C3%A1v%C3%A1n%C3%ADm+%C5%BE%C3%A1dosti+o+akreditaci+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADho+programu+v+informa%C4%8Dn%C3%ADm+syst%C3%A9mu+platn%C3%BD+od+21.+9.+2020.pdf/b9d5e03d-187e-4746-9722-8b0254aff75c

VI.2 Kroky v procesu akreditace

Dříve, než přistoupíme k představení silných a slabých stránek procesu, začneme tím, že nejprve celý proces představíme. V následujícím schématu jsou uvedeny jednotlivé kroky, které jsme si určili jako **etapy procesu akreditace vzdělávacích programů,** které vystihují významné okamžiky celého procesu.

Obrázek 2: Etapy procesu akreditace



- **Výběr tématu vzdělávacího programu**

Z rozhovorů s experty, vzdělavateli a lektory vyplynulo, že vzdělávací program **může vzniknout několika různými způsoby**. Rozhodování o výběru tématu, které povede k realizaci vzdělávacího kurzu, závisí i na tom, kdo je **prvotním nositelem myšlenky** o něm.

Pokud se jedná o vzdělávací agenturu či vzdělavatele, ti zpravidla vycházejí z **poptávky od uživatelů**. Na základě poptávky se vzdělavatel rozhodne, zda akredituje nový vzdělávací program, či se o to alespoň pokusí. Někteří vzdělavatelé si **průběžně zjišťují**, po jakých tématech je ze strany uživatelů poptávka, aby mohli na

jejich potřeby reagovat adekvátní nabídkou. Nejedná se o žádné sofistikované zjišťování. *„Na webu máme dotazník, a každý může napsat svými slovy, o co má zájem.“*

Pokud dané téma není v aktuální dostupné nabídce, není výjimkou, že se **organizace** (registrovaná sociální služba) **rozhodne si vzdělávací program akreditovat**. V případě větších organizací bývá běžné, že organizace akreditují vzdělávací programy na témata, která považují za nosná a pro organizaci důležitá. Tyto programy si pak i svépomocí v akreditovaných kurzech školí (a to jak své zaměstnance, tak případně v jiných organizacích).

S tématem může rovněž přijít i **lektor**, který v rámci své praxe zjistí, že je ze strany sociálních pracovníků po nějakém tématu poptávka. Následně se buďto lektor sám, nebo ve spolupráci se vzdělávací organizací či registrovanou sociální službou dohodnou na podání žádosti o akreditaci kurzu. „*Oni mi někdy i sociální pracovníci z praxe říkají, co by rádi za témata. No a já pak hledám cesty, jak ten kurz přivést k životu.*“

- **Rozhodnutí o přípravě akreditace vzdělávacího programu**

Žadatelé, kteří se rozhodnou akreditovat vzdělávací program ještě před samotnou žádostí, musí řešit **personální a technické zajištění daného programu**. Vzdělavatelé uváděli, že jedním z nejdůležitějších faktorů při akreditaci je téma, které je zpracováváno. U **obecnějších či teoretičtějších** témat bývá snazší najít lektora, který by dané téma přednášel, než u témat **okrajových či velmi specifických**. *„Někdy je téma tak specifické, že není lehké najít lektora s potřebnými znalostmi a dovednostmi.“* Mnoho vzdělavatelů má již svou vlastní **databázi lektorů**, které oslovuje v případě, že potřebuje personálně obsadit nový vzdělávací program. *„Máme za ty roky, co vzděláváme mnoho kontaktů na lektory, kteří jsou velmi žádanými odborníky.“* Není výjimkou, že se i **sami lektoři hlásí vzdělavatelům** a posílají své životopisy a nabídky ke spolupráci. Na vyšších odborných či vysokých školách pak lektorují sami **akademici**, kteří mají téma ve svém portfoliu a pouze ho rozšíří do formy vhodné pro kurz dalšího vzdělávání pro sociální pracovníky.

Jak již bylo zmíněno ve výpovědích sociálních pracovníků i zástupců zaměstnavatelů, **lektor je velmi důležitou součástí kurzu**, mnohdy tou nejdůležitější. *„Kvalita kurzu*

se odvíjí od lektora.“ V rozhovorech se sociálními pracovníky i zástupci zaměstnavatelů bylo několikrát uvedeno, že lektor je někdy tím **důvodem, proč se pro daný kurz rozhodnou**. *„My saháme po lektorech, kteří jsou divergentní a mají širší mozaiku zkušeností a dovedností. Myslím si, že je to důvěryhodnost toho lektora, se kterou se propojuje obsah toho kurzu, že oni si ti účastníci kurzu mohou lépe představit, o čem to bude, když znají toho lektora.“*

Tvrzení, že **zkušený a uznávaný lektor, který je považován za odborníka** ve svém oboru, je při vzdělávací akci **klíčovým faktorem**, potvrzovali i experti z řad vzdělavatelů a samotných lektorů. Samozřejmě je potřeba, aby lektor mimo své odborné znalosti disponoval také **lektorskými dovednostmi**. „*Já přece nehledám lektora, který ví úplně všechno a těm lidem to nadiktuje, ale hledám lektora, který vytvoří prostor pro sdílení. Může to být klidně lektor, který řekne, s tímhle jsem se nesetkal, pojďte nám to vysvětlit. A na to potřebujete autority a lidi se zkušeností s lektorováním, musí se umět vyrovnat i se situací, kdy něco neví.“* Nicméně i odborník, který disponuje odbornými znalostmi, nemusí umět své znalosti posluchačům předat a úplně svou roli nemusí zvládat. *„Je pravda, že kurz může být připravený skvěle, ale může tam být lektor, který nebude úplně kvalitní a může to ty lidi odradit.“* Sami **hodnotitelé** z řad členů akreditační komise považují roli lektora za **velmi podstatnou** a zaměřují se **hodnocení praktických zkušeností i odbornosti**. *„Když se hodnotí lektor, tak já si nejdřív projdu to, co je v tom jeho profilu. Hodně se zaměřuji na praktické zkušenosti a také na to, že u té své praxe udává rozsah.“* Dále také zmiňovali, že hodnocení lektora je pro ně **zásadní část**, na kterou se výrazně zaměřují: *„co se týká požadavků směrem k lektorům a vzdělavatelům, tak to je věc, která se v té akreditační komisi hodně diskutuje.“*

Vzdělavatelé v rozhovorech uváděli, že mimo personální zajištění někdy v kontextu tématu kurzu musí plánovat i to, zda jsou k výkonu kurzu zapotřebí speciální pomůcky, či zda je zajištěno odpovídající prostředí kurzu. Není to sice nutné vždy, ale jsou témata, která je potřeba před samotnou akreditací důkladně promyslet, aby se v průběhu procesu nestaly zbytečnou komplikací.

- **Zpracování žádosti o akreditaci vzdělávacího programu**

V případě, že se žadatel rozhodne podat žádost o akreditaci vzdělávacího programu, je potřeba, aby se **registroval do informačního systému AKRIS**, kde je nutné projít všechny kroky a vyplnit všechny požadované náležitosti.

K systému AKRIS se v rozhovorech vyjadřovali především experti z řad vzdělavatelů a lektorů, protože samotní **uživatelé kurzů** tento systém pro vyhledávání kurzů **nepoužívají**. *„Sociální pracovníci s tím AKRISem vůbec nepracují. To je informační systém pro vzdělavatele, kteří podávají žádosti a pro hodnotitele a pro ministerstvo.“* Nicméně je nutno dodat, že jedním z původních záměrů tvůrců bylo, aby se AKRIS stal nástrojem nejen pro vzdělavatele. *„AKRIS úplně nesplňuje to, jaké byly naše představy v minulosti, když se tvořil. Pro mě by bylo fajn, kdybych si v tom systému, jako je třeba AKRIS, mohla zjistit jaká je nabídka akreditovaných kurzů, a to snadno a přehledně. Abych v tom mohla hledat i podle oboru a témat. A takhle to není, a myslím si, že málokdo, kdo hledá vzdělávací program, tak nahlíží do AKRISu. Je to škoda, ten potenciál by tam měl být.“* V rozhovorech s experty, kteří se na tvorbě AKRISu podíleli, zaznělo, že **původní záměr byl zapojit i samotné uživatele**. *„AKRIS je i pro uživatele, můžou ho využívat, to že to nedělají, je problém, že se to nikde nekomunikuje.“*

Informační systém AKRIS byl v rozhovorech tématem pro všechny participanty, přičemž názory na něj se různí. Jsou tací, kteří jej vnímají velmi **pozitivně**, je krokem správným směrem a spatřují v něm výhody. *„Informační systém umožnil, takovou tu přehlednost, rychlost.“* Jednou ze zmiňovaných výhod bylo **převedení do online podoby**, což vedlo ke zpřehlednění, ale i urychlení některých procesů. „*Myslím si, že je to pro vzdělavatele snadnější tím, že ten lektor tam může mít naskenované své diplomy apod., což už to tam má jednou pro vždy, nebo to může jen aktualizovat. Také pro toho vzdělavatele je to dobré, protože on si tam jen přidá jeho jméno a ty jeho podklady se v tom systému propojí. I ten systém napíše lektorovi a zeptá se ho, jestli opravdu on bude v tom kurzu učit, aby se tomu žadateli nestalo, že tam omylem zadá někoho jiného. Což se stávalo, když to bylo v papírové podobě. To je podle mě dobré.“* Systém byl dokonce srovnáván se systémy z jiných ministerstev a **oceňován** právě pro online podobu. *„Na AKRISu je fajn, že je to online. Zachránil několik hektarů lesa, protože se vše podávalo papírově na ministerstvo, hrozná anabáze. Někde to ještě funguje, nerozumím tomu a jsem ráda, že jsem to měla možnost změnit.“*

Někteří uvádí, že systém AKRIS má ještě **nedostatky**, které se týkají jak **přihlašování** na kurzy: *„AKRIS není dotažený do finálního stadia, chybí v něm platforma pro termíny kurzů, obsahuje programy, které dostaly akreditaci, ale nedá se zjistit, na který je možné se přihlásit“,* tak **vedení evidence**. „*Daleko větší průšvih je to, že chybí výkaznictví, které je zásadní. Děláte analýzu něčeho, kde nikdo netuší, jaký objem programů/hodin/peněz to zasahuje. Nevíme, kolik je tady pracovníků, jsou to hrubé odhady, netušíme, kolik z těch pracovníků si plní, kterou formu, nevíme, kolik kurzů je realizovaných a kolik spících. Tohle nedává smysl. Je to obrovská, fatální chyba. Neexistuje povinnost vzdělavatelů vykazovat, přestože AKRIS je na to připravený. Velmi významně by to usnadnilo uvažování, kam směřovat dál, co plánovat, kterým směrem se ubírat.“* V rozhovorech zaznělo, že je v plánu **vylepšení celého procesu**. „*Podle mě se dá v AKRISu hodně co vylepšovat. AKRIS byl vytvořený v roce 2016 asi, a to byla jiná situace… do dnešní doby je trochu zaostalejší a šlo by to vymyslet jednodušší a uživatelsky příjemnější. Ale pracujeme s tím, co máme, a myslím si, že to, co teď plánujeme s tím vylepšením akreditace, tak že to bude dobré.“*

Byly zmiňovány i nedostatky či **problémy**, které se objevily po ukončení projektu, v němž systém vznikal: *„přestal se pak rozvíjet tak jak měl, upřímně původní vize byla taková, že AKRIS bude systém, kde se budou sdružovat i konkrétní termíny kurzů, na které budou zaměstnanci zákazníky rovnou přihlašovat, což se neděje.“*

V rozhovorech také zazněly **konkrétní návrhy na vylepšení,** ať se jedná o lepší **proškolování žadatelů** o akreditaci: *„AKRIS je šikovný nástroj, usnadňuje práci, ale uživatelsky by to chtělo, aby vzdělavatele někdo průběžně proškoloval, aby věděli, jak s ním efektivně pracovat“* nebo o **přidání online formy** vzdělávání, která se za poslední období stala nedílnou součástí dalšího vzdělávání. *„My vlastně teď trochu měníme systém AKRISu a doufám, že už to brzo bude… a my tam budeme dávat na výběr prezenční formu a online, nebo kombinovanou.“*

Objevili se i takoví uživatelé, kteří uvedli, že je AKRIS pro ně **nepřehledný**: *„pro mě je to málo přehledné, nevím, jak by to mělo být ideální, ale pokud nejdu po jedné cílené věci, tak nevím, jak bych v tom vyhledávala“,* nebo mu dokonce vůbec **nerozumí**. *„AKRIS je naprosto šílený, zorientovat se v něm, trošku byl i problém to konzultovat na ministerstvu, měli jsme problém se tam k někomu vůbec dostat.“*

Každý vzdělavatel, který chce akreditovat vzdělávací program, musí **projít celým procesem akreditace krok za krokem**. To znamená, že musí v online systému vyplnit všechny požadované položky. Jako pomoc je pro žadatele vytvořen „Průvodce podávání žádosti o akreditaci vzdělávacího programu“, který je aktualizován dle změn a vývoje v procesu akreditace. *„Vytvořil se i průvodce podáním žádostí, kde mají podrobně napsáno, co do které položky dávat.“*

V rámci **zpracovávání žádosti o akreditaci vzdělávacího programu** je žadatel povinen uvést nejprve základní **informace o sobě** (své organizaci) a také **o vzdělávacím programu**, tedy o jaký typ vzdělávání se bude jednat, jakou formu bude mít, v jakém rozsahu proběhne, uvést jeho název a anotaci. Žadatel také uvádí, **pro koho a z jaké oblasti je kurz určen** (SP, PSS) a jaký je **maximální počet účastníků** daného kurzu. Dále je potřeba vymezit **profil absolventa**, tedy kompetence, které účastníci absolvováním kurzu získají, prohloubí či rozvinou. Další položkou je pak **profil vzdělávacího programu**, kde by měl být specifikován učební plán a potřebné výukové materiály a také doporučená literatura. V neposlední řadě je v rámci žádosti uváděn i **způsob zakončení kurzu** a **kritéria pro absolvování** a návrh **certifikátu**. Certifikace je mimo jiné i důvod, proč si někteří sociální pracovníci akreditované kurzy vybírají či je upřednostňují před jinými formami. *„Já, když to vezmu zpátky, když jsme na inspekci kontrolovali to vzdělávání, tak většinou dokládali akreditované vzdělávání. Konference a stáže, tak to bylo minimum.“*

Povinnou součástí žádosti o akreditaci je také část týkající se **evaluace**, kdy žadatel uvádí, jakým způsobem bude kurz evaluován. **Původně** byl evaluační dotazník **pevně stanoven.** Vzdělavatelé v případě, že měli zájem v rámci evaluace zjistit nějaké jiné skutečnosti, které pěvně stanovený dotazník neobsahoval, museli zvolit jinou další formu dotazování, případně dát účastníkům dotazníky dva. *„Když se spustil ten AKRIS a ta metodika, tak byla taková tendence, aby ty dotazníky byly pro všechny stejné, a z ministerstva bylo i nařízeno, jaké ty otázky mají být. A to nebyla nejšťastnější cesta. My jsme si mysleli, že to tak je dobře, že se nám s tím bude i dobře pracovat, ale dost se tam neukázala ta specifičnost toho, protože každá organizace se chce zeptat na něco jiného a jinak podrobně. Takže v tuhle chvíli mají organizace volnost, jak si dělat evaluační dotazníky a v metodice mají pouze napsáno, jakých oblastí se to má týkat. Jak si formulují otázky, to je jejich věc.“* Ministerstvo následně přistoupilo **ke změně** a uvedený evaluační dotazník je **možno doplnit** o vše,

co vzdělavatele zajímá. Formuláře zpětných vazeb (evaluační dotazníky) musejí obsahovat přesné znění otázek dle vzoru, který je uveden v průvodci. Dotazník obsahuje 10 uzavřených otázek (hodnocení musí být min. na škále 1–4) a 3 otevřené otázky. Vzdělavatel si může dotazník doplnit o libovolný počet dalších otázek dle svých potřeb. *„Já jsem uvítal, že jsme upustili od nějakého evaluačního mustru. Je nějaký standard, jak má ten dotazník vypadat, ale pokud si vzdělavatel chce zjistit daleko hlubší informace a získat zpětnou vazbu tak je to legitimní.“*

Diskutovanou částí žádosti je **lektorský tým**, tedy přiřazení lektora pro daný vzdělávací program a doložení jeho kvalifikace a odbornosti ve vztahu ke vzdělávacímu programu. V rozhovorech se členy akreditační komise zaznělo, že **požadavky na lektora jsou oprávněné**. *„Co se týká požadavků směrem k lektorům a vzdělavatelům, tak to je věc, která se v té akreditační komisi hodně diskutuje. Já mám teda pocit, že ty požadavky na lektora jsou oprávněné, protože ten vzdělávací program s tím lektorem stojí a padá.“* Avšak někdy je i z pohledu hodnotitelů těžké vymezit, co vlastně má být požadováno. „*Kdy my odkazujeme na nějakou nezkušenost lektora, která není v tom zákoně precizně popisná. Bylo by ideální, kdyby to bylo podložené a kdyby k tomu existovala nějaká vyhláška, která by obsahovala tu metodiku pro specifikaci kvalifikace a odbornosti lektora.“* Sami hodnotitelé uváděli, že v některých případech tápou, **co přesně je znakem odbornosti a kvality** u konkrétního lektora. *„Pro nás, členy akreditační komise, kdyby někdo lépe vymezil pole působnosti ve smyslu provázání se správním řádem. Pohybujeme s často v právním pozitivismu nejhrubšího zrna. V paragrafu je napsané, že lektor má mít nějakou odbornost, ale už není konkrétně napsáno jakou. Přece není v pořádku, když on je vzdělaný speciální pedagog, že bude přednášet o etice. To je něco, co nás všechny v té komisi trochu pálí.“*

Téma vymezení kvality a odbornosti lektora trápí i vzdělavatele, kteří uváděli, že **požadavky na odbornost a kvalitu lektora jsou někdy přehnané**. Jejich názor se však od názoru hodnotitelů liší. Zatímco pro členy akreditační komise jsou požadavky vyspecifikovány nedostatečně, dle vzdělavatelů jsou naopak přehnané. *„Nikdy nezajistíte lektora, který bude ve všem stoprocentní. Chtějí doložit dovednosti, vzdělání a praxi v tom či onom, ale to by byli superlidi, kdybychom podle těch požadavků postupovali.“* V této souvislosti někteří vzdělavatelé uváděli konkrétní

zkušenosti s neuznáním lektora v rámci akreditace*. „Třeba loni jsem naše dva externí lektory chtěla zapojit do lektorování v rámci akreditovaného kurzu, protože oni se zabývají velmi specifickou oblastí, která se mi tam hodila. Ale jeden z nich byl romského etnika a pracoval v nízkoprahovém zařízení, měl specifické zkušenosti a vysokou školu, ale stejně jsme narazili na problém, že já z něho toho lektora neudělám, protože nemá certifikát.***"** Případně, že se jim stalo, že lektor, o kterém byli přesvědčeni, že je pro kurz tím pravým, přes akreditační řízení neprošel. *„Ta lektorka skutečně učila věci, které má teoreticky podložené a které umí prakticky naučit a ti účastníci to v praxi používali. Ale pak při akreditaci toho kurzu nám MPSV řeklo, že ona na to nemá vzdělání, protože to sama neabsolvovala. Ale ona je ta, kdo to do ČR přinesl, byla původně učitelka a má pedagogické vzdělání, a udělala si nějaké kurzy v zahraničí a hodně si o tom načetla, pak si udělala výcvik v něčem jiném a teď to tady donesla a řadu let to dělá. A MPSV jí řeklo, že proto, že na to nemá papír, tak to nemůže lektorovat v akreditovaném kurzu MPSV."* Což, jak zmiňovali, může mít **negativní dopad i na motivaci lektora** se do vzdělávacího programu zapojit. *„Ono hlavně těm lektorům může dojít trpělivost, protože ty připomínky od komise, tak ty já s nimi musím řešit. Ono pak je to zamítnuto a on chce vědět důvod zamítnutí a teď si tam přečte, že není dost dobrý. Takže on mi do té akreditace znovu nepůjde."*

V rozhovorech také bylo zmíněno, že pokud je **lektor šikovný a pro kurz vhodný**, tak se prosadí. *„Pokavaď ho ta vzdělávací instituce prosadí, nabídne a získá dobrou zpětnou vazbu, tak se o tom jako hodnotitelé určitě dovíme. Když lektora neznáte, tak vám ta instituce dokáže sdělit podrobné informace a prosadit si ho."* Dle slov jednoho ze vzdělavatelů se vždy najde řešení, jak lektora v rámci akreditace do kurzu zapsat. „*Oni mnohdy ani ti lektoři sami nemají ponětí, co by ke své kvalifikaci měli doložit*. *A i když to na počátku může vypadat, že nemají certifikáty a podobně, tak my z nich při té akreditaci často dostaneme i to, co už si ani nepamatovali, že absolvovali. Je to hodně i o té komunikaci s lektorem při přípravě akreditace."* Jedna z hodnotitelek uvedla, že když se stane, že akreditací projde **lektor, který odpovídající kvality nemá**, tak je dost pravděpodobné, že o kurz dříve či později ztratí zájem i uživatelé kvůli němu. *„Pokavaď ve finále ten lektor není schopný, nebude po něm poptávka."*

- **Jednání akreditační komise o udělení akreditace příslušnému vzdělávacímu programu**

V případě, že žadatel úspěšně vyplní všechny požadované položky a žádost odešle, další část procesu se posouvá směrem **k jednání akreditační komise**. V případě, že je žádost po formální kontrole v pořádku, je předána k věcnému posouzení hodnotiteli. Vzhledem k tomu, že jsme rozhovory vedli se členy akreditační komise i s žadateli o akreditaci, mohli jsme se na práci akreditační komise nahlédnout z obou perspektiv, tedy očima samotných členů komise, tak i pohledem žadatelů o akreditaci.

Členové akreditační komise uváděli, jak by si představovali **vylepšení celého systému udělování akreditace**. Zmiňovali, že je pro ně důležité, aby měli **nastavené podmínky pro rozhodování**: *„je důležité vytvořit podmínky pro ty hodnotitele akreditační komise, aby nemuselo docházet k rozporům“*, a **jasně vymezený proces dalšího vzdělávání** i **požadavky na akreditaci**. *„Aby bylo v zákoně jasně popsáno, co to vlastně je další vzdělávání. Abychom potom všichni měli snazší argumentaci, pokud nějaký vzdělávací program budeme schvalovat, nebo ne.“* Byly zmiňovány i rozpory mezi jednotlivými členy komise: *„pro každého člena akreditační komise je ta kvalita něco jiného. Někomu třeba stačí, aby měl lektor dva roky praxe, někomu ty dva roky nestačí, takže to je věčný problém.“* Objevovala se tedy snaha nějakým způsobem **postoje a pohled na kvalitu akreditovaných programů sjednotit**. *„Kdyby šlo obnovit setkání hodnotitelů mimo akreditační komise jakoby takové kalibrační semináře pro hodnotitele, aby se kalibrovali navzájem. Myslím si, že dvakrát do roka by byly potřebné, zvláště teď protože ministerstvo vyhlásilo výběrové řízení a bude vybírat hodnotitele nové. My budeme končit jako akreditační komise a budou tam noví lidé, můžou tam být i současní, ale asi to z velké části bude jiné. My, co jsme tam už několik let, tak jsme se sice kalibrovali i sami bez přičinění ministerstva, ale rozhodně by tomu kalibrace ze strany ministerstva prospěla*.“

V rozhovorech byly zmiňovány i **omezení a limity**, se kterými se členové akreditační komise potýkají. Prvním z nich byla samotná pozice akreditační komise, která je pouze **poradní orgán MPSV**, a tudíž za výslednou akreditaci či její zamítnutí nenese zodpovědnost. Toto je pouze v pravomoci ministerstva: *„akreditační komise je poradní orgán, takže se musí držet v limitu nějaké legislativy“* v jehož kompetenci je pak i rozhodování o udělení akreditace*. „Rozhodnutí o přidělení akreditace je na*

ministerstvu. Stává se, že navzdory názoru akreditační komise ten program akreditaci obdrží.“

Někteří ze zástupců hodnotitelů připustili, že systém práce akreditační komise není v současné době ideálně nastaven a **potřeboval by změny**, aby zachoval objektivitu hodnocení a vydaných doporučení. Některé změny jsou již dle jejich slov naplánované. *„Teď měníme členy akreditační komise a je to na základě toho, abychom zamezili střetů zájmů, protože v současné době to funguje tak, že členové akreditační komise napíšou posudek na vzdělávací program a ti sami si o něm hlasují. A to není úplně spravedlivé, takže ten systém chceme od září nastavit tak, že bude část akreditační komise, která bude psát posudky a druhá část komise, kteří o nich budou hlasovat. A nebudou se scházet a spolu o tom diskutovat.“*

Zástupci z řad vzdělavatelů a lektorů k akreditační komisi a rozhodování o udělení akreditace vyjadřovali **spíše nespokojenost**. *„Ty akreditace probíhají tak jak probíhají – zejména mají takový formalistický formát.“* Konkrétně **ke členům akreditační komise měli výhrady** ve smyslu toho, že změny na pozicích jednotlivých členů nejsou příliš časté, a to že se někdo stane členem, nemusí být na základě jeho odbornosti a způsobilosti. „*Třeba v akreditační komisi by nemuseli sedět kamarádi kamarádů apod.“* Ocenili by, kdyby byli v akreditační komisi zastoupeni odborníci z praxe z různých regionů. *„Aby ta akreditační komise byla orgán, kde jsou lidi, kteří tomu rozumí a jsou z celé ČR. Každý region má nějaké osobnosti, které by tam měly být vyslyšeny, protože tomu rozumí. Ale když se podívám na složení akreditační komise, ale to je těžký, ten systém by měl být průhledný. Měli by tam být zaangažovaní lidi, kteří tomu systému můžou pomoct.“* Oslovení experti taktéž zmiňovali, že by bylo vhodné nastavit **přátelštější formu komunikace** mezi akreditační komisí, MPSV a vzdělavateli. Mělo by se spíše jednat o partnerské vyjednávání než o systém nařizování z pozice moci. Protože všem by mělo jít o stejnou věc, o vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pro sociální pracovníky (a další). *„Měl by tam existovat nějaký dobrý vztah mezi těmi vzdělavateli a poskytovateli, a že tudíž by se nemělo jen přikazovat, ale motivovat, aby ti vzdělavatelé měli pocit, že jsou parťáci a aby tento pocit měli i hodnotitelé. Aby bylo jasné, že si váží těch lidí, že to vůbec dělají.“*

Obě skupiny dotazovaných **pozitivně hodnotily změnu ve frekvenci projednávání žádostí o akreditaci**: „*akreditační komise je každý měsíc a dřív byla tak 4 - 5krát do roka, což byl trochu problém.“* Tyto změny mají i dle hodnotitelů **vliv na kvalitu jejich**

hodnocení, protože nejsou ve stresu z množství a omezeného času k hodnocení, a mohou se tedy žádosti v klidu věnovat. *„Jak to teď jde každý měsíc, tak je to rychlejší. I z pohledu hodnotitelů to hodnocení je průběžné a není to jako dříve, že mi přišlo několik žádostí, a ty jsem musela do 14 dní vyhodnotit. Tím, že se hodnotí každý měsíc, tak není ani tolik žádostí na toho jednoho hodnotitele. Můžeme se tomu i více věnovat, tohle by mělo zůstat, mělo by se s tím takto pokračovat.“* Ve finále má pak tato změna vliv i na vydávání rozhodnutí o akreditaci: *„pak ministerstvo musí vydávat rozhodnutí opřené o to naše odůvodnění, a to taky zrychlilo tu svoji činnost. Dříve se stávalo, že měli problém dodržet zákonnou lhůtu. Dřív toho bylo hodně najednou a nestíhalo se, ale teď je to průběžné.“*

V rozhovorech byla diskutována také **akreditace jako proces** včetně všech vnímaných pozitiv a negativ. Jako **významné pozitivum** bylo zmiňováno již uvedené **převedení akreditačního procesu do online formy**, což ulehčilo situaci nejen žadatelům, ale i hodnotitelům, členům akreditační komise.

Názory na **přínos samotné akreditace** se ve výpovědích rozcházely. Experti (bez ohledu na jejich postavení v systému akreditace) považují **akreditaci za přínosnou**. *„Já jsem s akreditacemi sžitá a vnímám je jako nástroj kontroly kvality, aby se neškolila kdejaká kravina.“* Kvalitu se vytváří propracováním žádosti a tím, že uchazeč projde celý proces, který je poměrně náročný a obsáhlý. *„Akreditované kurzy jsou zárukou kvality, už jenom proto, že vzdělavatel si musí dát tu práci a promyslet ten kurz a ten kurz popsat a tu žádost vyplnit a tím to vzdělávání dostane i nějakou kvalitu.“*

Mezi experty byli i tací, kteří **vnímají pozitiva akreditace, ale mají zároveň i jisté výhrady.** A to jak **ke členům komise**: *„považuji akreditaci za dobrý nástroj, pokud zrovna tam nesedí někdo, kdo má potřebu dokazovat těm vzdělávacím agenturám, že oni drží otěže“,* tak **k nabídce kurzů** *„Myslím, že akreditační proces a vzdělávací trend jde s dobou. Jen ta nabídka je trochu pokřivená tím, že ten trh není klasický, není zaměřený na kvalitu, ale na tu nejnižší nabídku, to ovlivňuje to, jak ta nabídka vypadá, ale ministerstvo to nereguluje, ty žádosti jako přichází, a to by se mělo podle mě jako dít.“* Zazněly i výhrady **k samotnému procesu**. *„Ale i tak ten proces akreditace má nějaké náležitosti a není tak úplně pružný.“*

Objevil se však i názor opačný, že celý proces je **pouze naplněním legislativní povinnosti**. *„Akreditace jako záruka kvality? Ráda bych řekla, že ano, ale bavíme se otevřeně… je realizována ve vztahu k zákonu o sociálních službách, který je velmi strohý. Jako to, kde se popisuje akreditace podobně. A podle toho to pak i někdy vypadá.“* Někteří dokonce vnímají celý proces jako kontraproduktivní a **akreditaci by zrušili:** „*myslím si, že by se měla zrušit akreditace. Protože to, co je dáno v zákoně, nutí všechny, aby tu akreditaci měli, aniž by koukali na kvalitu.“*

V případě **formálních nedostatků** žádosti je žadateli zaslána „Výzva k odstranění nedostatků“ a vzdělavatel má ve stanovené lhůtě **možnost žádost doplnit či opravit**. Poté vzdělavatel prostřednictvím informačního systému AKRIS znovu odešle žádost k posouzení MPSV. Po doplnění nebo opravě je žádost znovu předána k věcnému posouzení a je projednána na dalším zasedání Akreditační komise, případně projednána distanční formou.[16]

- **Rozhodnutí MPSV a udělení/neudělení akreditace**

Akreditační komice ve správním řízení dle správního řádu projedná každou úplnou či doplněnou žádost a vyhotoví stanoviska, která odešle Ministerstvu práce a sociálních věcí. Po obdržení stanoviska Akreditační komise vydá ministerstvo rozhodnutí udělení nebo o neudělení akreditace. Samotné rozhodnutí o udělení akreditace je **plně v kompetenci Ministerstva práce a sociálních věcí**. Akreditační komise je pouze poradním orgánem a k žádosti o akreditaci zpracovává své stanovisko. Členové akreditační komise v rozhovorech uváděli, že legislativní ukotvení celého procesu je velmi vágně definováno a **akreditační komise mnohdy neví, o co se při rozhodování opřít**. *„V rámci toho (ne)doporučování nám chybí nějaké jasné propojení se zásadami, které jsou vyjádřeny ve správním řádu. Dost často, jak je to v § 108 vágně napsáno, ten správní orgán přece nepostupuje jen podle toho, co je napsáno v tom zákoně. Je tam prostor pro vlastní úvahu, existuje zásada volného*

[16] Viz. Odkaz: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Pr%C5%AFvodce+pod%C3%A1v%C3%A1n%C3%ADm+%C5%BE%C3%A1dosti+o+akreditaci+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADho+programu+v+informa%C4%8Dn%C3%ADm+syst%C3%A9mu+platn%C3%BD+od+21.+9.+2020.pdf/b9d5e03d-187e-4746-9722-8b0254aff75c

hodnocení důkazů. V těch obecných zásadách správního řízení, které by potom mohly sloužit ministerstvu, abychom dokázali dobře odmítnout špatný vzdělávací program, tak v tom nemáme úplně pevnou půdu pod nohama. Teď jsme žádali o výklad ministerstva poměru těch zásad vyjádřených ve správním řádu ve vztahu k našemu hodnocení, aby se nestávalo, že akreditační komise odhlasuje, že něco nechce a ono to tu akreditaci stejně dostane." Hodnotitelé uváděli, že jejich stanovisko se ne vždy s rozhodnutím ministerstva shoduje. Dle jejich slov se objevují případy, kdy **i přes zamítavé stanovisko akreditační komise je vzdělávacímu programu akreditace udělena**. V jednom z rozhovorů dokonce zazněl názor, že *„nejvíc chyb v udělování akreditací nekompetentním vzdělavatelům se děje na základě toho, že ministerstvo rozhodne v rozporu s doporučením akreditační komise, protože má vnitřní obavu z toho, že by došlo k rozkladu rozhodnutí ze strany vzdělavatele."*

- **Realizace akreditovaného programu**

Pokud je akreditace úspěšná, je udělena na dobu čtyř let. V průběhu této doby může vzdělavatel požádat o **rozšíření lektorského týmu** v rámci konkrétního vzdělávacího programu. U lektora je nutné prokázání odbornosti a profesních zkušeností ve vztahu k přednášenému tématu, stejně jako je tomu v řádném akreditačním řízení. Někteří vzdělavatelé uváděli, že **tuto možnost vítají**, protože se někdy stane, že lektor z nějakého důvodu nemůže lektorovat a pokud na něm stojí celý kurz a ačkoli by měl kurz platnou akreditaci, nemohl by být bez lektora realizován. *„My jsme rádi, že můžeme doakreditovávat lektory, protože někdy prostě třeba ze zdravotních důvodů lektor nemůže, či třeba jde lektorka na mateřskou. To neovlivníte. A zase ke každému kurzu mít hned tři lektory v zásobě, to je zbytečné."* Přesto v rozhovorech zazněly názory, že tohoto nástroje občas **vzdělavatelé zneužívají**, aby do akreditovaného programu přidali lektora, který nesplňuje požadavky, nicméně to zkoušejí, protože to systém umožňuje. *„Někteří z těch takových ostřílenějších vzdělavatelů nás neustále zásobují žádostmi o přidávání novách lektorů… někdy to až hraničí s tím, koho si tam napíšou. No, a když to nevyjde, tak o nic nejde. Akorát že my se tím musíme zabývat a pak třeba nemáme tolik času na žádosti, které by si naši pozornost zasloužily."*

V době platnosti akreditace je vzdělavatel povinen podrobit se kontrole z MPSV v případě, že to MPSV vyžaduje. Kontroly akreditovaných kurzů probíhají náhodným

výběrem, protože není možné, aby ministerstvo zkontrolovalo všechny vzdělavatele a platné vzdělávací programy. Někteří experti zmínili, že kontroly pokládají za velmi **nedostačující**. Dle jejich názoru není možné v objemu akreditovaných kurzů provést řádnou kontrolu všech. *„Ty kontroly vzdělávacích programů jsou nedostatečné. V takovém celkovém objemu vzdělávacích programů není možné, aby bylo prováděno dost kontrol. Kontrolují se jen papíry, nikoli výuka. Ten tlak ze strany ministerstva na vzdělavatele je maličký a zasáhne to jen malou část z nich.“* V rámci kontrol by kromě kontroly administrativních náležitostí vzdělávacího programu mělo být kontrolováno i to, zda jsou **dodržovány povinné náležitosti kurzu**, včetně **lektora**. *„V praxi se ukazuje, že nedostatečná kontrolní činnost může způsobit, že si vzdělavatelé něco akreditují, ale lektoruje někdo jiný, než je uvedeno v akreditaci. No a na to se stejně při té formální kontrole zpravidla nepřijde.“* Také **evaluace** by měla být součástí kontroly, protože je povinnou součástí vzdělávacího programu. *„Při kontrolách by se mělo zjišťovat, jak s těmi evaluačními dotazníky pracují. Ale to je otázka, myslím si, že řada vzdělavatelů to vezme a po kurzu to založí a třeba se na to ani nepodívají. Ale ti, co to myslí vážně, tak to čtou a pracují s tím“.* V rozhovorech také zaznělo, že kdyby byla možnost dělat více kontrol, a to kupříkladu i formou **návštěvy samotné výuky**, tak by bylo možno snadnější přijít na ty, kteří pravidla porušují. *„Aby se mohla jednodušeji odnímat akreditace, spousta vzdělavatelů ji porušuje.“*

V souvislosti s tématem realizací akreditovaných programů jsme zjišťovali, jak experti hodnotí **aktuální nabídku vzdělávání** formou kurzů s akreditovaným programem. Část dotazovaných se vyjádřila, že je dle nich nabídka kurzů dostačující: „a*kreditujeme kde, co a témata se rozšiřují různými směry“*, a to jak v **počtu nabízených kurzů**, tak i co se týče **různorodosti témat**. *„Já si myslím, že ten výběr kurzů je široký, i to spektrum témat je široké. A je z čeho vybírat.“* Tento fakt dle názoru některých expertů ústí v situaci, kdy sociální pracovníci mají dostatek možností se vzdělávat a pokud tak nečiní, je to spíše problém jejich motivace nebo nedostatečné podpory ze strany zaměstnavatele nežli nedostatku příležitostí. *„Já vidím, že ta nabídka kurzů je bohatá, a myslím si, že to je to hlavní. Tím že ta nabídka je bohatá, tak je to otevřené tomu, aby ten SP převzal odpovědnost za svoje vzdělávání.“* Participanti se shodli, že obecných a základních kurzů je v nabídce dostatek, ale **chybí specializovaní či prakticky zaměřené kurzy**. *„Podle mě nabídka není dostačující. Nějaké praktičtější vzdělávání ve specifických činnostech postrádám.“* V této souvislosti byly zmiňovány

i **výcviky**, které jsou žádány především pracovníky s delší praxí. *„Ty kurzy na delší dobu pro ty pracovníky s nějakou delší praxí jim umožňuji pak rozvíjet některé věci prostě více.“* Poptávka je tak velká, že se některé organizace samy pokoušejí výcviky akreditovat. *„My jsme se o to dvakrát pokusili akreditovat výcvik, ale nerozumíme tomu, proč se to nepovedlo, ani těm výhradám k tomu. Nevím, kde jsme udělali chybu?“* Mimo kurzy praktického zaměření bylo taky uváděno, že zde **chybí dlouhodobé vzdělávání**, které je v návaznosti na 24hodinovou vzdělávací povinnost dle zákona o sociálních službách opomíjeno. Dlouhodobé vzdělávání by bylo vhodné především pro pracovníky, kteří již mají za sebou všechny důležité krátkodobé kurzy *„takové ty úvody do… ty osmihodinové programy, a to, když ten pracovník má nějakou delší praxi, tak už to celkem zná a hůř si vybírá,“* a *„uvítali by i delší programy, které by jim umožnily hlubší vhled do té problematiky a možnost procvičit si nějaké dovednosti a kompetence.“* Zatímco někteří experti uváděli, že by sociální pracovníci dlouhodobé kurzy vítali nebo že by jim byly užitečné, vzdělavatelé se domnívají, že **poptávka po dlouhodobých kurzech není až tak velká**. *„A když my tam nabídneme 100hodinový výcvik, tak k čemu jim to je, jim stačí 24 hodin. Možná je více prioritní to krátkodobé vzdělávání. Možná prostě systém více podporuje ty krátkodobé kurzy.“*

Jako **bariéry** dlouhodobějšího vzdělávání nad rámec 24 povinných hodin byly identifikovány jak **finanční limity**: *„protože v praxi je jeden z největších problémů, že oni by chtěli, jsou motivovaní ke vzdělání ve vícedenních kurzech, ale není tam možnost najít financování“,* tak i **zákonná povinnost, která pracovníky nemotivuje** ji přesahovat. *„I přes to, že není nikde napsáno, že 24 hodin je ten maximum, tak se na čísle 24 všichni točí jak husa na báni, že to je strop. Ale to je podle mě naopak minimum, a neznamená to, že se ten člověk nemůže vzdělávat víc.“*

V rámci diskusí o systému akreditovaného vzdělávání zazněl od jednoho ze vzdělavatelů názor, že vlastně **žádný systém není**. *„On totiž žádný systém toho dalšího vzdělávání neexistuje. To je nabídka, nahodilých subjektů, kteří podnikají v oboru dalšího vzdělávání sociální práce. Jde o trh a určité subjekty se ho snaží zasytit.“*

- **Ukončení platnosti akreditace programu a možnost podání nové akreditace programu (reakreditace)**

Celý proces končí, či znovu začíná, po uplynutí doby platnosti akreditace, která je pro konkrétní program udělena na čtyři roky. Je pouze na vzdělavateli, zda pokládá program za úspěšný a má zájem o novou akreditaci. Pokud ano, tak je doporučováno žádost revidovat a doplnit dle aktuálních požadavků, protože proces udělování akreditací se neustále vyvíjí a mění. Ministerstvo práce a sociálních věcí navíc předpokládá, že vzdělavatel svůj vzdělávací program před novu akreditací podrobí reflexi dle aktuální situace praxe či poznání, a to i v případě žádostí, kterým byla akreditace již v minulosti udělena[17].

VI.3 Analýza informačního systému AKRIS

Součástí procesní analýzy akreditačního procesu je také doplňková analýza informačního systému AKRIS, v němž celý akreditační proces probíhá. V informačním systému AKRIS v oddílu jsou zveřejňovány důležité informace k akreditačnímu řízení, jsou zde uloženy dokumenty pro vzdělavatele a také manuál pro práci se systémem „Průvodce podáváním žádosti o akreditaci vzdělávacího programu v informačním systému AKRIS“. Položka Akreditované vzdělávací programy je veřejným katalogem, který obsahuje kompletní přehled akreditovaných programů (platných a neplatných), v němž lze vyhledávat dle zadaných parametrů. V systému jsou kurzy, které jsou jak pro sociální pracovníky, tak pro pracovníky v sociálních službách. Nás pro účely této analýzy zajímají pouze ty pro sociální pracovníky.

Parametrem pro vyhledávání kurzů může být typ vzdělávacího programu, tedy zda se jedná o další profesní vzdělávání základní nebo rozšiřující. Dalším parametrem je délka vzdělávání, kdy jsou kurzy rozděleny na jednodenní o rozsahu 6-8 hodin a

[17] Viz. Odkaz: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1061545/Pr%C5%AFvodce+pod%C3%A1v%C3%A1n%C3%ADm+%C5%BE%C3%A1dosti+o+akreditaci+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADho+programu+v+informa%C4%8Dn%C3%ADm+syst%C3%A9mu+platn%C3%BD+od+21.+9.+2020.pdf/b9d5e03d-187e-4746-9722-8b0254aff75c

vícedenní, kde se hodinová dotace pohybuje v rozmezí mezi 12–253 hodin. Sociální pracovníci si taktéž mohou vybírat vzdělávání dle tematické oblasti programu, kdy jim jsou nabídnuty kurzy v oblastech zaměřující se na měkké dovednosti, legislativu, teorie metod sociální práce a standardy kvality, přímou práci s klientem – metody v praxi, manažerské dovednosti, PR a marketing či jinou tematickou oblast blíže nespecifikovanou. Kritériem pro výběr vzdělávacího programu může být také cílová skupina uživatelů, na které je téma vzdělávacího kurzu zaměřeno. Kurz může být vyhledán také podle místa a termínu konání. V neposlední řadě lze vzdělávací aktivitu vyhledat dle vzdělavatele nebo lektora.

VI.3.1 Analýza kurzů pro sociální pracovníky v systému AKRIS

V současné době informační systém AKRIS čítá celkem 6 202 kurzů, z toho je 4 609 určených pro sociální pracovníky. V rámci analýzy nebylo možno detailně projít všechny aktuálně nabízené kurzy, a proto jsme pro účely našeho zkoumání zvolili metodu systematického výběru, což je jedna z variací prostého náhodného výběru. Tento způsob výběru zaručuje, že pravděpodobnost výběru je pro každou jednotku stejná. Postup spočívá ve výběru náhodného počátku, u nás to bylo číslo 3 a všechny další jednotky jsou pak určeny náhodně zvoleným klíčem ve stejných intervalech, což bylo číslo 6. Vytvořili jsme tak vzorek, který jsme dále analyzovali. Celkem jsme analyzovali 761 kurzů ze 4 609, které jsou určené pro sociální pracovníky, což znamená, že jsme analýze podrobili každý šestý kurz.

Zjistili jsme, že kurzy dalšího profesního vzdělávání pro sociální pracovníky jsou nabízeny ve dvou formách, ve formě základní a rozšiřující. V nabídce je dle našich zjištění více kurzů základních než těch rozšiřujících, což v rámci rozhovorů zmiňovali taktéž sociální pracovníci i zástupci zaměstnavatelů.

Tabulka 37: Typ programu

Typ programu	
základní	629
rozšiřující	132

Sociální pracovníci i zástupci zaměstnavatelů v dotazníkovém šetření i rozhovorech uváděli, že největší zájem mají o jednodenní vzdělávací kurzy. S tímto požadavkem koresponduje i nabídka, ve které zcela převažují kurzy osmihodinové. Variabilita hodinové dotace je však poměrně značná a sociální pracovníci si kromě jednodenních kurzů mohou vybrat i kurzy vícedenní, a to i takové, které počtem hodin převyšují požadovaný počet 24 hodin (někdy i několikanásobně). Z uvedených hodnot se ukázalo, že mediánem hodinového rozsahu nabízených kurzů je 8 hodin, což je v souladu jak s požadavky pracovníků, tak je to zároveň i nejčastěji nabízenou variantou hodinového rozsahu vzdělávacího kurzu.

Tabulka 38: Hodinový rozsah

Hodinový rozsah	
8	573
16	99
6	45
12	9
48	8
24	6
40	5
116	3
22	3
5	2
196	1
64	1
60	1
59	1
32	1

39	1
20	1
13	1

Stejně jako počet hodin, i počet účastníků na kurzu je v nabídce zahrnut v mnoha variantách. Nejvíce kurzů je nabízeno pro maximální počet 20 účastníků a dále jsou nejčastěji zastoupeny varianty v rozpětí od 15 do 30 účastníků. Z níže uvedených hodnot je zřejmé, že mediánem počtu účastníků na vzdělávacím kurzu je 20 osob, což je i nejčastěji nabízená varianta.

Tabulka 39: Počet účastníků

Počet účastníků	
20	279
25	127
15	103
30	80
12	44
16	32
18	31
22	19
24	11
14	9
40	7
10	5
35	3
21	2
17	2

8	2
50	1
28	1
27	1
26	1
22	1

V rámci dotazníkového šetření jsme od zástupců zaměstnavatelů zjistili, že je pro ně důležité, aby nabízené kurzy byly pouze pro sociální pracovníky. Tedy, aby v rámci kurzů dalšího vzdělávání nebyly míchány skupiny sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách, což uvedly necelé dvě třetiny dotazovaných zástupců zaměstnavatelů. Z analýzy informačního systému AKRIS se však ukázalo, že kurzy, které jsou pouze pro sociální pracovníky, jsou nabízeny v praxi v daleko menší míře než kurzy navržené pro obě skupiny pracovníků dohromady.

Tabulka 40: Pracovní zařazení účastníka kurzu

Pracovní zařazení účastníka kurzu	
Sociální pracovník	140
Sociální pracovník a pracovník v sociálních službách	621

Zjistili jsme, že v nabídce kurzů dalšího vzdělávání je více kurzů základních než těch rozšiřujících, což v rozhovorech rovněž uváděli sociální pracovníci i zástupci zaměstnavatelů. Toto zjištění je v kontrastu s pracovníky formulovaným požadavkem na větší zastoupení a diverzifikaci právě kurzů rozšiřujících, zejména pro pracovníky s delší praxí v oboru. Jak pozorujeme, největší zájem sociálních pracovníků je o kurzy jednodenní, které jsou zároveň v nabídce zastoupeny nejvíce. Vzdělávací kurzy jsou nejčastěji nabízeny pro celkový počet 20 osob, což je i mediánová hodnota

všech započítaných hodnot, se kterými jsme v rámci našich zjištění pracovali. Sledovanou proměnnou byla i možnost absolvovat kurz pouze pro sociální pracovníky či pro sociální pracovníky společně s pracovníky v sociálních službách. Ukázalo se, že oproti požadavkům zaměstnavatelů, kteří by se představovali kurzy pro sociální pracovníky odděleně, je nabídka kurzů daleko větší pro obě skupiny současně (tedy sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách). Je však potřeba dodat, že sociální pracovníci toto pokládají za menší problém než jejich zaměstnavatelé a přítomnost pracovníků v sociálních službách na kurzech je až tak neodrazuje od výběru daného kurzu.

VII ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Závěrečné shrnutí obsahuje nejvýznamnější zjištění týkající se postojů a hodnocení dalšího vzdělávání, potřeb zaměstnavatelů a pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání a výčet slabých stránek systému dalšího vzdělávání s důrazem na proces akreditačního řízení vzdělávacích programů, plynoucích z procesní analýza akreditačního řízení a analýzy problémů a jejich příčin v systému.

VII.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Začneme tím, že shrneme nejdůležitější zjištění týkající se motivace k tomu, aby se sociální pracovníci zapojovali do dalšího profesního vzdělávání a zvyšovali si kvalifikaci i poté, co dosáhli odborné způsobilosti k výkonu svého povolání. Nejdříve se zaměříme na **deskripce postojů a hodnocení z hlediska motivace**.

Zaměstnavatelé se ztotožňují s tím, aby měli sociální pracovníci v rámci výkonu své profese uloženu povinnost dalšího vzdělávání. Rovněž u sociálních pracovníků má zákonnou povinnost velkou podporu. Platí to napříč celým spektrem typů služeb a organizací. **Zákonná úprava má velkou podporu a legitimitu** – zaměstnavatelům umožňuje vytvářet podmínky pro další vzdělávání a motivovat zaměstnance, sociálním pracovníkům zase vytváří nárokovost na další vzdělávání. Není ale motivací stojící samou o sobě. Zdůrazňování zákonné povinnosti je využíváno zaměstnavateli jako spíše doprovodný leč významný motiv, zaměstnanci ji považují za fakt, který sám o sobě nemotivuje, ale vytváří ke vzdělávání příznivé podmínky a lze se jím zaštítit.

Sociální pracovníci další profesní vzdělávání nepovažují jen za prostou zákonnou povinnost, ale za nezbytnou a důležitou součást své práce. Stejně to vnímají i zaměstnavatelé, kteří registrují **značnou míru motivace pracovníků se dále vzdělávat**. Musíme odmítnout v literatuře uváděný a v prostředí služeb tradovaný stereotyp o nízké míře motivace k dalšímu vzdělávání. Ve skutečnosti je tomu naopak, vysoký zájem sociálních pracovníků vytváří na systém vzdělávání tlak směrem odspodu. Povinnost dalšího vzdělávání je pozitivním stimulem, garancí nároku, významným zdrojem celkové legitimity dalšího vzdělávání, ale jen napůl působí jako

motivace. Klíčové jsou spíše motivace vnitřní než tato vnější. Pozorujeme zde souhru dvou faktorů – na jedné straně je další vzdělávání silně legitimizováno v podobě zákonné povinnosti, ta ale v praxi interaguje **s velkým zájmem** sociálních pracovníků **o další vzdělávání**. Ten nemůžeme přejít jen tak. Pro zaměstnavatele, vzdělavatele i ministerstvo představuje závazek a zodpovědnost, které je zapotřebí dostát. Dokonce se více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků chtějí v oboru vzdělávat i nad rámec zákonem daných povinností a mají v tom i značnou podporu svých zaměstnavatelů. I kdyby povinnost dalšího vzdělávání nebyla stanovena zákonem, tak zájem o vzdělávání v obou kategoriích by byl nadále, byť asi třetinový. Podporu pracovníkům by častěji poskytly registrované sociální služby a rovněž organizace poskytující pobytové služby. Máme důkaz, že po dalším vzdělávání existuje značná poptávka. Vysoká míra motivace je velmi dobrou zprávou pro celý systém dalšího vzdělávání, musíme si ale dát pozor, ať tuto příležitost neprohospodaříme.

K vysoké míře motivovanosti sociálních pracovníků bezesporu přispívá silná pohnutka dále se v profesi rozvíjet a **vědomí nutnosti** po celou dobu praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a **učit se něčemu novému**. Bez aktualizace kompetencí si pracovníci nedokážou představit své fungování v profesi, totéž platí i o jejich zaměstnavatelích. Navíc s délkou pracovní kariéry stoupá i vědomí nutnosti si profesní kvalifikaci doplňovat. Působí zde i přesvědčení, že se znalostmi, které sociální pracovníci získali během své profesní přípravy, ve své praxi nevystačí, jsou považovány za chabé. Zájem pracovníků o další vzdělávání roste s jejich přesvědčením o nedostatečnosti získané odborné způsobilosti. Skutečnost, že se **nedostatky profesní přípravy** promítají do vyššího zájmu o další vzdělávání a ochoty se vzdělávat, nás vedou k otázce, do jaké míry mají být tyto nedostatky přenášeny do prostoru dalšího vzdělávání a očekávat, že zde budou zvládány. Vyplývá z toho, že je potřeba se rovněž poohlédnout po zdrojích nespokojenosti s přípravou na profesi, což je podnětem k jinému výzkumu. Z naší analýzy se ukazuje, že kritika míří především k nenaplňování praktických potřeb na úrovni přípravy na profesi. Domníváme se, že oba systémy – zjednodušeně řečeno systém terciálního vzdělávání a systém dalšího vzdělávání, by spolu měly komunikovat, ale nelze je vzájemně zaměňovat, případně hodnotit jeden optikou druhého, mají totiž odlišné cíle, formy, účastníky a specifika vzdělávání. Spokojme se s informací, že pracovníci nevystačí s tím, co se ve škole o sociální práci naučili a **další vzdělávání je nezbytnou a samostatnou součástí**

výkonu profese. V porovnání se sociálním pracovníky jsou v tomto směru o něco kritičtější zaměstnavatelé, kteří se domnívají, že další vzdělávání musí saturovat mnohé nedostatky profesní přípravy spočívající v nedostatečném připravování na výkon profese. Zaměstnavatelé přínosy vzdělávání spíše spatřují v dalším profesním vzdělávání, na které kladou větší důraz. Přínosy dalšího vzdělávání v zaměstnání pozoruje více než každý druhý zaměstnavatel. **Další vzdělávání** je bližší konkrétním výkonům sociální práce, a proto na něj i zaměstnavatelé **kladou důraz** mnohem více než na profesní přípravu.

Klíčový význam sociální pracovníci přikládají **potřebě celoživotního učení** jako možnosti profesního a osobnostního růstu. Další vzdělávání je pro ně možnost dozvědět se o nových trendech a dále se rozvíjet, ale i potvrdit si, že to, jak postupují v práci s klientem, je správné. S rostoucím věkem pracovníků platí, že si ve vzdělávání nalézají více prostor pro seberozvoj, ale také zábavu, kterou považují za součást ochrany proti vlastnímu vyhoření. Pracovníci pobytových služeb častěji v dalším vzdělávání hledají a nalézají ověření toho, že pracují dobře.

Zaměstnavatelé se domnívají, že disponují dostatkem nástrojů, jak své zaměstnance k dalšímu vzdělávání motivovat, a že jim vytváří dostatečně motivující podmínky ke vzdělávání, sociální pracovníci už tak optimističtí nejsou, ale celkově můžeme být spokojeni. Zaměstnavatelé jsou přesvědčeni o tom, že vytvářejí pro sociální pracovníky **motivující podmínky** k dalšímu vzdělávání, spoléhají přitom na jejich vysoké vnitřní motivace. Přestože jsou pracovníci i zaměstnavatelé přesvědčeni o dostatečných znalostech a dovednostech pro výkon profese, nalézají **prostor pro jejich další rozšiřování a doplňování**.

Je pochopitelné, že se **motivy obou stran** liší, nalézáme zde ale i průniky – zejména v oblasti podpory růstu a rozvoje sociálních pracovníků. Největším motivačním prvkem je pro pracovníky možnost setkávání se s kolegy a výměna zkušeností. Vedle toho i možnost osobního růstu, seberozvoje a potřeba učit se novým věcem, která vede k dosažení lepších výsledků při práci s klienty i schopnosti udržet krok s vývojem v oboru. Zástupci zaměstnavatelů nahlíží na další vzdělávání sociálních pracovníků podobně, kdy ho pokládají za důležité pro udržení kroku s vývojem oboru a pro osobní růst zaměstnanců, získání nových nápadů a způsobů práce, které budou mít přímé dopady na kvalitu práce s klienty.

Pokud porovnáme přítomné **motivační struktury** zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, tak se obě perspektivy shodují v tom, že další vzdělávání je příležitostí zavést na pracovišti něco nového, něco vylepšit, ocenit zaměstnance a profesně se rozvíjet a růst. Ukazuje se, že zaměstnavatelé s motivacemi pracují, sociální **pracovníci od nich očekávají, že jim budou vytvářet příznivé technickoorganizační podmínky a zajišťovat dostatečné finanční prostředky ke vzdělávání**. Obě kategorie o svých motivacích navzájem vědí. Spokojenost se stávajícím vzděláváním pracovníky motivuje se ještě více vzdělávat.

Rozdíly v přístupu pozorujeme např. v míře zájmu managementů organizací nebo způsobu organizace vzdělávání (zajištění hromadných vzdělávání vs. možnost individuálních výběrů vzdělávání). Pro pracovníky je důležitá podpora dalšího vzdělávání zaměstnavateli – např. možnost podílet se na výběru kurzů, mít zajištěno financování kurzů i nad rámec zákonné povinnosti a možnost obdržet volno na další vzdělávání. **Motivaci omezují** vysoké náklady na vzdělávání, nedostatek financí, (ne)dostupnost vzdělávání, nedostatečné kapacity v kurzech, povinnost centrálního vzdělávání, nedostatečné personální zajištění, nedostatečná nabídka kurzů a omezená možnost volby kurzů či nemožnost vybrat kurzy akreditované jinými ministerstvy než MPSV. Je zřejmé, že nemůžeme tvrdit, že by zaměstnavatelé neměli nastavené způsoby motivování pracovníků k dalšímu vzdělávání.

Pro zaměstnavatele je největší **překážkou** pro další vzdělávání finanční zátěž, což vnímají i sociální pracovníci a související obtíže se zastupitelností při absenci sociálních pracovníků v práci. S tím se pojí také nemožnost uvolnit všechny sociální pracovníky na požadované kurzy současně, i přestože o konkrétní kurz má zájem více pracovníků. Finanční krytí nákladů na vzdělávání je pro zaměstnavatele problémem, z části jej kryjí z různých dotací či projektů, ale provázejí ho i dodatečné i skryté finanční náklady (zajištění náhrady práce, cestovné, stravné). Necelá pětina sociálních pracovníků jako překážku v rámci dalšího vzdělávání uvedla, že jejich znalosti a dovednosti jsou již dostatečné a co potřebují, si zjistí sami (tedy se nepotřebují vzdělávat). Přibližně desetina sociálních pracovníků také uvedla, že vzdělávat se je pro ně v jejich věku náročné a hůře se učí. To se častěji týká pracovníků, kteří mají více než 56 let a roste s délkou jejich pracovní kariéry.

Na překážkách se obě zkoumané kategorie poměrně shodují – týkají se finančních limitů (avizují je více pracovníci v manažerských pozicích), důsledků spojených

s absencí pracovníka na pracovišti, nevhodně zvoleného místa vzdělávání a náročnosti vzdělávání pro pracovníky (z hlediska věku).

VII.2 Vzdělávací potřeby

Naplňování vzdělávacích potřeb by mělo být nedílnou součástí procesu dalšího vzdělávání nejen sociálních pracovníků. Můžeme tvrdit, že jeho samotným výchozím bodem, protože identifikace vzdělávacích potřeb stojí na počátku přípravy vzdělávání.

Respondenti uvádí, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků jsou před samotným vzděláváním **zjišťovány**. Přestože sociální pracovníci uvádí, že jsou u nich potřeby zjišťovány méně často, než uvedli zaměstnavatelé, pořád se jedná o údaj, který vypovídá o rozšířeném a plošném zjišťování potřeb. Současně se více než dvou třetin sociálních pracovníků někdo v organizaci dotazuje, v čem se chtějí dále vzdělávat. Nejčastěji jsou vzdělávací potřeby zjišťovány přímým nadřízeným sociálním pracovníkem, příp. vedoucím pracovníkem ve střední či vyšší manažerské pozici.

Zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků **není rovnoměrné napříč spektrem služeb** – probíhá častěji v registrovaných sociálních službách než na OSPOD a obecním/krajském úřadu. Častěji probíhá zjišťování potřeb také v organizacích, které mají působnost v rámci jednoho a více krajů, než v organizacích působících v rámci bývalého okresu nebo obce. Platí, že u nadregionálních organizací se s identifikováním vzdělávacích potřeb setkáme častěji.

Nejčastější **metodou zjišťování** vzdělávacích potřeb je individuální rozhovor a sebehodnocení. Hodnocení vzdělávacích potřeb probíhá v organizaci jednou až dvakrát ročně, zpravidla jako součást hodnotícího individuálního rozhovoru se zaměstnancem.

S rozšířeností zjišťování potřeb, byť nerovnoměrným, bychom mohli být spokojeni. Potíž ale nastává, když se přesuneme ke kvalitativním výpovědím. Zjistíme, že čelíme vážnému nedostatku. Data o rozšířenosti zjišťování potřeb vypovídají spíše o **formálnosti a nezvládání procesu identifikace potřeb.** Ve skutečnosti se totiž **nejedná o analýzu potřeb, ale o shromažďování názorů – deklarovaných potřeb sociálních pracovníků.** Toto má dalekosáhlé důsledky pro celý proces dalšího

vzdělávání a jeho celkovou efektivitu a účinnost. Tím, že sociální pracovníci nastolují své vlastní pociťované potřeby a podle nich i vybírají další vzdělávání, nedochází a) k oddělení potřeb deklarovaných a pociťovaných od potřeb skutečných (faktických, reálných); b) ke slovu se nedostávají potřeby dalších aktérů – zaměstnavatele, stakeholders, klientů; c) potřeby nejsou tříděny podle žádných kritérií, což znamená, že se v nich neobjevují potřeby strategického rázu, budoucí, z úrovně pracovních skupin, klientů či organizace jako celku. Činnost, která je v praxi prováděna, **se nedá nazvat analýzou potřeb, ale sběrem aktuálních pociťovaných požadavků jedné výhradní kategorie, a to sociálních pracovníků**.

Celý mechanismus funguje následovně. Sociální pracovníci dostávají prostor při tzv. zjišťování potřeb pro vyjádření svých přání, čehož plně využívají. Nastolují svá přání a tužby a současně hledají, jakými kurzy či tématy je uspokojí. Obvykle v rámci rozhovoru či sebehodnocení přichází se svými návrhy, které předkládají svým bezprostředním nadřízeným, kteří je berou v úvahu, schvalují či korigují. V případě, že se s vedoucím na vzdělávací potřebě shodnou, pak dalšímu vzdělávání nic nebrání. Důležité je, že nastolení agendy provádí samotní sociální pracovníci. Nikdo tento mechanismus nezpochybňuje, protože k tomu chybí dostatek povědomí o tom, co je analýza potřeb a jak se provádí, a také jsou s mechanismem obě strany spokojeny – pracovníci ovlivňují své vzdělávání a jejich nadřízení bez odporu vysílají zaměstnance na vzdělávání a naplňují tím povinnost ze zákona. Málokdo si uvědomí, jaké nástrahy a negativní důsledky tento mechanismus obsahuje – **další vzdělávání není podloženo analýzami potřeb, které zjišťují skutečné potřeby** a zohledňují přitom různorodost potřeb a jejich nositelů, ale stojí v zárodku velmi jednostranného a nekritického směřování dalšího vzdělávání. Jinými slovy řečeno, systém dalšího vzdělávání můžeme přirovnat ke stoličce, která stojí na jedné noze. Není to nic proti zapojování názorů a hodnocení sociálních pracovníků, ale jejich deklarované potřeby nemohou být jediným základem, nekriticky akceptovaným, pro tvorbu vzdělávacích plánů a výběru dalšího vzdělávání. Do popředí se tímto dostává jen určitý typ potřeb – potřeby individuální, pociťované, krátkodobé výhradně v perspektivě jednoho z jejich nositelů, nejsou nijak tříděné, a mechanismus provází **rezignace na významný klíčový prvek analýzy potřeb** – definování tzv. ideálního (žádoucího) stavu z více perspektiv. Tímto způsobem se **vytrácí z potřeb celá řada potřeb strategických, skupinových, budoucích, organizačních, sekundárních, dlouhodobých apod., na**

které další vzdělávání nereaguje, neboť o nich neví. Proto mechanismus tzv. zjišťování vzdělávacích potřeb v praxi nahlížíme se znepokojením – nevede k identifikaci potřeb skutečných (reálných, faktických). Je to způsobeno **nevyužíváním analýzy potřeb** (či podobné analýzy, např. problémů a příčin) a precizního a systematického dodržení metodologie a postupů analýzy potřeb. Umožňují to i velmi nízké kompetence pracovníků, kteří potřeby zjišťují (tedy obvykle přímí nadřízení).

Sociální pracovník je v oblasti zjišťování potřeb **self-made man**, od něhož se očekává, že svou zkušeností či intuicí dokáže své vlastní potřeby nejlépe pojmenovat. Přeci sám ví nejlépe, co umí a co ne. Tento stereotyp má v prostředí služeb vysokou legitimitu a nijak se nehledí na skutečnost, že naplňování potřeb má směřovat k definovanému cíli (co je žádoucí třeba pro organizaci jako celek, či pro klienty). Pokud hledáme systémové nedostatky, tak na počátku je ten nejzásadnější, který způsobuje, že další vzdělávání může kráčet špatným směrem.

Přitom identifikaci vzdělávacích potřeb přikládají vysokou důležitost zaměstnavatelé i sociální pracovníci**. Sociální pracovníci si jsou svými potřebami jisti**, tvrdí, že je umí snadno pojmenovat. Na jednu stranu zaměstnavatelé deklarují, že je pro ně důležité identifikovat vzdělávací potřeby. Na druhou stranu nemají potřebu její provedení svěřit externím odborníkům a současně často nedisponují zkušeným personálem, který by analýzu potřeb prováděl. V každé druhé organizaci se **setkáváme s některou z vážných potíží, pro které neprobíhá analýza potřeb tak, jak by měla**. Nejčastěji to byli zástupci registrovaných sociálních služeb, kteří uváděli, že mají povědomí o tom, že existují různé přístupy a techniky zjišťování vzdělávacích potřeb. Zástupci zaměstnavatelů z úřadů v rozhovorech uváděli, že nemají dostatek informací a materiálů k tomu, aby věděli, jak mají správně potřeby zjišťovat, popřípadě, že nemají dostatek času a prostředků věnovat se individuálním vzdělávacím potřebám každého pracovníka, neboť mají na starost běžnou agendu.
A většinou dodávali, že dávají předost tomu, aby si sociální pracovníci své potřeby identifikovali sami.

Zaměstnavatelé tvrdí, že znají potřeby sociálních pracovníků, že vzdělávání dostatečně reaguje na identifikované potřeby, ale **nikdo se nezamýšlí nad skutečnou podobou a kvalitou procesu identifikace vzdělávacích potřeb**. Je zřejmé, že je veden intuitivně a spočívá v naslouchání a přebírání toho, jak potřeby definují sociální pracovníci. Kdo ze zaměstnavatelů pracovníkům naslouchá a

přistoupí na jejich návrhy, je oceňován. Proto jsou i hodnocení sociálních pracovníků vůči zaměstnavatelům celkově příznivá, jsou spokojeni se způsobem zjišťování jejich vzdělávacích potřeb, umožnuje jim naplánovat a vyhledávat jejich další vzdělávání v souladu s vlastními tužbami a představami. Řada potřeb tím však zůstává nenaplněna.

Potvrzujeme tak hypotézu o nedostatečně identifikovaných či neznámých potřebách sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání, což následně vede k neadekvátnímu nastavování vzdělávacích plánů a nižší účinnosti vzdělávání.

VII.3 Vzdělávací plán

Vzdělávací plán je dokument, který je vytvářen pro podporu procesu dalšího profesního vzdělávání. Zohledňuje vzdělávací potřeby a hledá pro ně konkrétní naplnění. Podle více než třetiny zaměstnavatelů pracovníci **nemají individuální vzdělávací plány zpracovány**. Sociální pracovníci uvedli ještě o něco vyšší údaj – nemají ho více než dvě pětiny. Nejčastěji mají individuální plán dalšího profesního vzdělávání vytvořený sociální pracovníci OSPOD, méně často je vytvářen u pracovníků obecních/krajských úřadů a registrovaných sociálních služeb. IVP jsou nejčastěji sestavovány v organizacích, které mají mezi 50 až 249 zaměstnanců a 10 až 49 zaměstnanců. Pokud má organizace méně než deset zaměstnanců, klesá i počet sociálních pracovníků s IVP. Nejmenší podíl sociálních pracovníků s IVP je v organizacích, které mají více než 250 zaměstnanců. S IVP se tedy setkáváme poměrně málo v těch nejmenších a potom v těch největších organizacích. Častěji mají sestavený IVP pracovníci, kteří působí ve větších obcích – nad 20 tisíc obyvatel.

Na tvorbě IVP se dle výpovědí zástupců zaměstnavatelů i sociálních pracovníků nejčastěji **podílí sám sociální pracovník a jeho přímý nadřízený**. I zde je patrný **velký vliv daného sociálního pracovníka** na proces tvorby individuálního vzdělávacího plánu, který se mnohdy kryje přímo s autorstvím – IVP si sestavuje pracovník a toto je následně legitimizováno odsouhlasením nadřízeného pracovníka. Při sestavování IVP se vychází především z výsledků analýzy potřeb sociálních pracovníků, a také z jejich pracovní náplně. Upozaděny jsou zdroje jako analýzy potřeb klientů (potřeby uživatelů) nebo strategické plány s vizemi a cíli (organizační potřeby). Zdroje zaměřené na zohlednění mnohých dalších potřeb nejsou při sestavování plánů

téměř využívány. Individuální vzdělávací plány navazují na výše popsaný mechanismus a dominantní způsob zjišťování potřeb, který vychází především z deklarovaných potřeb pracovníků služeb.

Zaměstnavatelé IVP zaměstnanců obvykle **vyhodnocují** – nejčastěji prostřednictvím individuálního rozhovoru, částečně i pozorováním výkonu pracovníka. Pozitivní je přístup k průběžnému upravování IVP. Vzdělávací plán považují sociální pracovníci i zástupci zaměstnavatelů za živý dokument, do kterého je během roku možné kdykoliv zasahovat a měnit jej dle aktuálních a měnících se vzdělávacích potřeb.

Míra flexibility poukazuje na skutečnost, že individuální vzdělávací plány nejsou považovány za výhradně formální dokument. Přesto hodnocení a názory IVP oscilují mezi **dvěma krajními pojetími**. Na jedné straně jsou IVP považovány za ryze formální dokumenty, v nichž se „jen“ vyjmenovávají předepsaná témata vzdělávání (konkrétní kurzy v podobě závazků) a následně slouží pro účely kontroly. Na druhé straně se setkáváme s otevřeným přístupem, kdy IVP pro zúčastněné představují výraz hledání způsobu, jak co nejvhodnějším způsobem naplnit vzdělávací potřeby, přitom i reflektovat, že se v průběhu času potřeby vyvíjí a mění. Zaznamenali jsme, že si organizace snaží **vytvářet vlastní metodiky**, hledají vlastní cesty a způsoby, jak sladit a naplnit vzdělávací potřeby uspokojivým a účelným způsobem.

Ukazuje se, že klíčové je, zdali všechny zúčastněné strany plánování přikládají význam a důležitost. Pokud jim uniká **smysl tvorby IVP**, tak se to odráží na přístupu k jeho zpracovávání i na výsledku – IVP je poté pokládán za málo věrohodný formální dokument, což platí i opačně. Klíčová je legitimita celého procesu, který může buď v perspektivě pracovníků naprosto zformálnět, nebo se stát atraktivním a žádoucím. Skutečnost, že sociální pracovník IVP nemá, vadí dvěma sociálním pracovníkům z pěti. Na zpochybňované legitimitě IVP se podílí i to, že se zaměstnavatelé potýkají s překážkami při jeho tvorbě. Které jsou nejčastější? Především **nemají k dispozici dostatečnou metodickou podporu** pro zpracovávání IVP, a také **nemají dobré podmínky** k vytvoření funkčního IVP (čas, kapacity). K těmto dvěma problémům se přidává ještě další – nedostatek potřebných zkušeností s tvorbou IVP.

Skutečnost, že se zaměstnavatelé nesetkávají s tím, že by jejich pracovníci byli nespokojeni s tím, jak je jejich individuální vzdělávací plán zpracován, nebo že by výsledný individuální plán nebyl v souladu s identifikovanými potřebami pracovníků,

pouze dokládá skutečnost, že **zaměstnavatelé do plánů často pouze zrcadlí aktuální přání zaměstnanců**. Výsledkem je spokojenost s jejich výslednou podobou. Pětina sociálních pracovníků nesouhlasí s tím, že IVP odpovídá jejich skutečným potřebám a s tím, že je jejich individuální plán užitečný a mohou se jím řídit.

Někteří zástupci zaměstnavatelů (především z úřadů) zmiňovali, že je pro ně vzdělávací plán dokument více formální, je záměrně nastavován šířeji a obecněji, aby jej bylo možné podle potřeb pracovníků v průběhu roku měnit. Z perspektivy zaměstnavatelů registrovaných služeb má vzdělávací plán více význam v rámci vyhodnocování již proběhlého vzdělávání a je výchozím bodem pro stanovování dalších vzdělávacích plánů do budoucna.

O tom, že **vzdělávací plán organizace** (VPO) odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace, mezi zaměstnavateli panují pochybnosti. Dle nás se zde promítá skutečnost, že se do analýz potřeb téměř nepromítají potřeby dlouhodobé organizační, a zdá se, že se organizace potýkají v problémy při sestavování VPO. I u tvorby **vzdělávacího plánu služby** (VPS) se setkáváme s pochybami, že uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků.

VII.4 Výběr dalšího vzdělávání

Nejčastěji **preferovanou formou** dalšího vzdělávání je **účast na kurzech s akreditovaným programem**. Akreditované kurzy tvoří primární kategorii dalšího vzdělávání, která má vysokou legitimitu mezi pracovníky i zaměstnavateli. Zúčastněným stranám přináší celou řadu bonusů – zaměstnavatelům přehlednou formu naplňování povinnosti dalšího vzdělávání, jednoznačný a snadno doložitelný důkaz o vzdělávání a přehledné financování; sociálním pracovníkům zase garanci úhrady účasti na vzdělávání, potvrzení o rozvoji kompetencí pro zaměstnavatele v širokém slova smyslu a jistotu započtení povinného rozsahu.

Vedle akreditovaných kurzů se nalézá v pojetích našich respondentů a participantů **sekundární (doplňková) kategorie dalších forem vzdělávání**. Z dat je patrné, že se jedná o širokou škálu dalších forem vzdělávání, které jsou v praxi využívány, byť ne v takovém objemu jako akreditované kurzy – zejména účast na konferencích a účast na školicích akcích.

Přestože preference míří především k vysoce legitimní formě účasti na kurzech s akreditovaným programem, tak tento fakt nijak nepoznamenává šíři zájmu i o jiné formy vzdělávání. Zde se projevuje celkový zájem sociálních pracovníků o další vzdělávání – jsou otevřeni vůči všemožným formám vzdělávání. **Zájem je plošný a směřuje k rozšíření prostoru pro další vzdělávání**. Poptávka mezi jinými formami je především po odborných stážích a mnoha dalších formách.

Opět pozorujeme, že **o formě dalšího profesního vzdělávání významným způsobem rozhoduje sociální pracovník**. Role vedoucích pracovníků v rozhodování osciluje mezi dvěma polohami. Buď je aktivnější a vedoucí pracovník vhodnou formu pracovníkovi nabízí a vybírá, nebo je pasivní a spíše formálně posvěcuje výběr pracovníka. Totéž **platí i u výběru tématu** konkrétního vzdělávání.

Role zaměstnavatele je v tomto případě spíše korigující – kontroluje, zdali se vzdělávání nějak zásadně neodchyluje od svého účelu. Sociální pracovníci si jsou svého vlivu dobře vědomi a prostřednictvím této optiky a nastavené normy, posuzují i chování svých zaměstnavatelů. V okamžiku, kdy jsou potřeby či výběr stanovovány mimo ně, nahlíží na návrhy kriticky a s podezřením. Zaměstnavatelé pokládají vliv sociálních pracovníků na výběr dalšího vzdělávání za téměř absolutní. Pracovníci jsou s tímto nastavením víceméně spokojeni a mají k tomu důvod – pokud mohou dávat návrhy na své další vzdělávání, tak ty bývají obvykle k jejich spokojenosti vyslyšeny.

Z jakých **zdrojů** čerpají informace osoby, které mají vliv na výběr vzdělávání? Nejčastěji bývají informace vyhledávány na webech vzdělávacích institucí a organizací nabízejících další profesní vzdělávaní. Druhým obdobně využívaným zdrojem jsou přímé nabídky vzdělávací organizace (letáky, e-maily apod.). Významnou roli hrají také doporučení od kolegů, zaměstnavatele, nadřízeného vedoucího pracovníka. Zaměstnavatelé i pracovníci nejméně využívají jako zdroj informací systém AKRIS.

Je poměrně naivní očekávat, že se ve výběru ideálně střetává nabídka a poptávka ke spokojenosti všech zúčastněných. Jak pozorujeme, nejsou pro to vytvořeny dobré podmínky. Na jedné straně je patrné, že se **poptávka po vzdělávání utváří pod silným vlivem přání a preferencí samotných sociálních pracovníků** (limity jsme již zmínili), což provází různorodá míra regulace a zásahů ze strany přímých nadřízených, případně vedoucích pracovníků ve vyšších pracovních pozicích. Nebo je nabídka formulována v rámci hierarchických organizací směrem odshora, a naopak v různé

míře omezuje zapojení individuálních preferencí sociálních pracovníků. Zdá se nám, že tyto centrálně organizované systémy vzdělávání fungují zcela jiným způsobem a zasloužily by si separátní prozkoumání. I naše zjištění o nich mají své limity, neboť vznikala výhradně kvalitativním způsobem a nejsou zobecnitelná.

Na druhé straně se nalézá **nabídka vzdělávání, ke které se organizace či sociální pracovníci obrací**. Jak se jeví z dat, je brána za fakt. I zde je zřejmé, že svět nabídky je zastoupen kusými informacemi uváděnými na webových stránkách vzdělavatelů či v přímých nabídkách vzdělavatelů (letáky, e-maily apod.). Jen sporadicky se objevily zmínky o vzdělávání na míru či o nějakých interakcích se vzdělavateli. Důsledkem mimo jiné je, že je **nabídka konzervativní a málo otevřená inovacím**.

Podivným způsobem se setkává nabídka formulovaná perspektivou přání pracovníků s utvářenou nabídkou v prostoru vzdělavatelů, která by si sama zasloužila samostatnou analýzu. Nabídka se jeví jako danost, ze které si zaměstnavatelé a pracovníci „pouze“ vybírají. Kritizovaná chaotičnost nabídky vzdělavatelů je tak důsledkem jejich izolovanosti, nemožnosti zohledňovat skutečné potřeby a úpornou snahou číst signály zájmů od poskytovatelů služeb, zejména jejich pracovníků. Pokud hledáme systémové nedostatky, tak zde máme další významný problém. **Nabídka a poptávka se střetávají velmi pochybným způsobem.**

Přibližně každý druhý zástupce zaměstnavatele či sociální pracovník je přesvědčen o tom, že se další vzdělávání vybírá na základě individuálních vzdělávacích plánů. Otázkou je, co vlastně obsahují – v kvalitativních rozhovorech padaly zmínky o výčtech kurzů a témat, které podmiňuje řada dalších okolností (třeba i strana nabídky). Podle sociálních pracovníků je vazba výběru na IVP volnější ve srovnání s tím, jak ji vidí zaměstnavatelé.

Sociální pracovníci bez ohledu na typ služby či zaměření uváděli, že nejpřínosnější je takové vzdělávání, které jim umožňuje **sdílet zkušenosti nebo získávat praktické dovednosti a osvojovat si postupy**, které mohou následně **využít ve své praxi**. Raději navštěvují konference, kulaté stoly a takové akreditované kurzy, které jsou interaktivní, protože je možné se na nich setkávat s odborníky a vzájemně sdílet dobrou praxi. Frontální výuka si příliš oblíbenců nenalézá, bývá spojována se standardní výukou ve škole a budí nedůvěru. Důraz kladený na praxi ale ve svém důsledku zastiňuje teoretická témata, u nichž si pracovníci nedokážou představit

konkrétní přínosy pro sebe a svou činnost. Uvítali by spíše nácvikové kurzy, které mají přesah do praxe, případně stáže, konference či další aktivity s interaktivními prvky. Kurzy s akreditovaným programem by dle jejich požadavků měly být praktické, zkušenostní a zážitkové.

Někteří pracovníci **volají po vícedenním vzdělávání**, stejně tak i zástupci zaměstnavatelů, kteří v něm vidí potenciál a možnost pracovníků rozvíjet své dovednosti či možnost setkat se s kolegy z oboru a odtrhnout se od každodenních starostí (což zmiňovali jako velmi potřebné). Uvítali by jej i někteří sociální pracovníci, ale systematičtějšímu dlouhodobému vzdělávání brání několik překážek. Především se jedná o potíže s financováním (úhrada značných nákladů, nepružnost financování), ale také se zastupitelností pracovníků a nemožnosti omezit provoz služby v případě delší nepřítomnosti zaměstnance.

VII.5 Výběr akreditovaného kurzu

Akreditace MPSV udělená kurzům je považována za velmi důležitou, mnozí ji pokládají za nepodkročitelnou podmínku. Je **směrovníkem** a v praxi jsou vybírány zaměstnavateli i sociálními pracovníky právě ty vzdělávací kurzy, kterým byla akreditace přidělena MPSV. Objevují se i volby akreditovaných kurzů z jiných ministerstev (převážně pracovníci OSPOD a obecních či krajských úřadů). Samotný akt udělení akreditace v pojetí zaměstnavatelů nepředstavuje automatickou garanci kvality. Přímá souvislost s kvalitou zde není spatřována, přesto hraje akreditace **významnou roli** při výběru kurzů dalšího vzdělávání.

Přibližně desetina zástupců zaměstnavatelů uvedla, že jejich organizace podávala žádost o akreditaci nějakého kurzu, především na MPSV. Méně než desetina uvedla, že je jejich organizace aktuálním držitelem nějaké platné akreditace kurzu u MPSV. Zaměstnavatelé se obvykle obrací směrem s poptávkou **k externím vzdělavatelům**.

I přes pochyby nad garancí kvality akreditace určitou záruku představuje a budí u části zaměstnavatelů **důvěru**. Při výběru akreditovaných kurzů hraje významnou roli nabídka vzdělavatelů, méně však orientace na přípravu kurzů „na míru“. Organizace jsou více **pasivními příjemci externě zpracovávané nabídky, málo ji ovlivňují**.

Při **výběru kurzu** s akreditovaným programem se jako nejdůležitější ukázaly kvalitativní faktory spojené s tématem a obsahem vzdělávání. Nejdůležitější je při výběru téma vzdělávání a obsah/anotace kurzu. Výběr se řídí především **ideovou náplní vzdělávání** – obsahem, tématem, cílovou skupinou a obdrženými referencemi, ale v praxi se zaměstnavatelé rozhodují spíše pragmaticky – řídí se cenou (levnější kurzy) a vzdáleností místa vzdělávání (menší náklady). Dobu platnosti akreditovaného kurzu si zaměstnavatelé a zejména pracovníci ověřují, pokud je k tomu vede nějaký důvod.

Na výběru kurzů se sociální pracovníci podílí obrovskou měrou. I zde pozorujeme jejich **velký vliv** na výběr akreditovaných kurzů. Zaměstnavatelé i sociální pracovníci se potýkají s obtížemi s tím, že zajímavé kurzy bývají brzy obsazené, nabídka je roztříštěná, vyžaduje hledání na mnohých místech a akreditace negarantuje kvalitu kurzu. Přibližně třetině zaměstnavatelů je jedno, jestli je kurz společný pro sociální pracovníky i pracovníky v sociálních službách.

Sociální pracovníci uvedli, že v roce 2019 v rámci dalšího profesního vzdělávání průměrně strávili na kurzech s akreditovaným programem 29 hodin. Polovina pracovníků strávila na vzdělávání méně než 24 hodin a polovina více než 24 hodin. Preferují především akreditované kurzy v délce trvání 8 hodin (tzv. **jednodenní**). Je to v rozporu s jejich přáními – rádi by se věnovali kurzům dlouhodobějším a navazujícím, ale v praxi se rozhodují spíše účelově.

VII.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem

Realizace kurzu s akreditovaným programem je pro většinu zaměstnavatelů spíše otázkou dojednávání organizačních a finančních podmínek již akreditovaného kurzu. Zaměstnavatelé příliš neovlivňují podobu realizace vzdělávání a minimálně se podílí již na samotném procesu akreditace tak, aby ovlivnili vzdělávání podle svých představ a potřeb – **přijímají, co jim vzdělavatelé nabízí**.

Kurzy obvykle probíhají v prostorách vlastní organizace, v prostorách vzdělavatele, případně v prostorách pronajatých vzdělavatelem. Pracovníci zmiňovali, že se rádi účastní kurzů, které probíhají i mimo jejich organizaci. Někteří zástupci zaměstnavatelů v rozhovorech uváděli, že sami pořádali vlastní kurzy, čímž se do vzdělávání více angažují. Více jsou zaměstnavatelé angažováni, pokud se vzdělávání

koná v prostorách úřadu nebo registrované služby, mají k němu blíže, budí jejich zájem. Odlišný systém mají nastavený věznice a úřady práce, kdy většina akreditovaných kurzů probíhá v režii vzdělávacích středisek či akademie.

Zaměstnavatelé mají přehled o tom, jaké kurzy pracovníci navštěvují a s realizací a organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů bývají spokojeni. Pokud se s nějakými problémy setkávají, pak je to nejčastěji s tím, že od vzdělavatele/lektora **postrádají zpětnou vazbu**.

Sociální pracovníci jsou spokojeni s organizačním zajištěním kurzu, i obsah vzdělávání odpovídá tomu, co jim bylo na začátku vzdělávání přislíbeno. Sice vystavují pozitivní hodnocení, ale organizaci provází drobné nedostatky.

Sociální pracovníci bývají nejčastěji **nespokojeni** s tím, že nejsou k dispozici učební pomůcky, že sezení na židlích není pohodlné, že dochází k výměně lektorů (vyučuje jiný lektor než avizovaný) a že on-line výuka není adekvátní náhradou výuky kontaktní. Pracovníci uváděli, že nejsou spokojeni s takovými kurzy, které jsou spíše teoretické a neprobírají téma do hloubky a především prakticky. Je zapotřebí dodat, že nespokojenými bývají významně častěji pracovníci, u nichž se vytratil smysl jejich povolání (vliv vyhoření).

Při hodnocení vzdělávání je klíčová **osobnost lektora** a jeho lektorské dovednosti. Lektoři bývají celkově hodnoceni pozitivně, bývají na výuku připraveni, nespoléhají se na improvizaci. Více než tři čtvrtiny sociálních pracovníků ocenily, že je lektor odborníkem na dané téma, že umí problematiku vysvětlit, že dodržuje časový plán, že má potřebné osobnostní předpoklady (trpělivost, umí naslouchat, empatie, diskrétnost), že podává srozumitelný výklad, že přizpůsobuje výuku potřebám účastníků, reaguje flexibilně, že dokáže s účastníky kurzu dobře komunikovat, že je obeznámen s tím, koho vyučuje, ví, co má učit, že zná nejen teorii, ale má i praktické zkušenosti, ví, o čem mluví, že se orientuje v učebně, zná prostředí výuky (zázemí, prostory), že zapojuje účastníky, pracuje interaktivně, že volí vhodné metody výuky a nebojí se používat moderní metody.

Podle kvalitativního výzkumu je pro sociální pracovníky naprosto klíčovým faktorem jejich celkového hodnocení a spokojenosti se vzděláváním právě osobnost a **připravenost lektora**. Nároky na lektora jsou od sociálních pracovníků poměrně vysoké. Je to pochopitelné, v jejich perspektivě se jedná o klíčový prvek vzdělávání,

na který se soustřeďuje jejich pozornost. Dle jejich představ by měl lektor disponovat nejen znalostmi z oboru, ale také by měl být vybaven lektorskými dovednostmi a umět působit na účastníky vzdělávání, flexibilně reagovat, vnímat potřeby účastníků, zvládat pracovat s dynamikou skupiny a improvizovat ve smyslu umění přizpůsobovat v rámci jistých mezí i obsah vzdělávání. V souvislosti s přenesením vzdělávání do on-line podoby se také objevil požadavek, že lektor by měl být i technicky zdatný. Očekáván je především přesah do praxe – praktické zkušenosti, uváděné příklady, konkrétní aplikace (v pozadí jsme cítili nedůvěru pracovníků v teorii). Lektor je pro sociální pracovníky **prototypem ideálu souběhu četných kompetencí** a příkladným vzorem pro praxi. S výkonem lektorů jsou sociální pracovníci spíše spokojeni, stále je zde prostor pro zlepšení celé řady drobnějších nedostatků.

Vedle nároků na lektora do popředí vystupují i **další podmínky** – kvalita prostředí, v němž se kurz koná (aby bylo místo příjemné, komfortní), aby byly respektovány základní potřeby účastníků (hygiena, občerstvení) a zajištěna podnětná skladba účastníků vzdělávání (aktivní a angažovaní účastníci). Sociální pracovníci uvedli, že **ideální je kurz v trvání 8 hodin**. Jedná se o mediánovou hodnotu, která ukazuje, že pracovníkům nejvíce vyhovují jednodenní kurzy. Pokud máme posoudit, zdali platí hypotéza, že existují rozdíly ve vykonávané lektorské činnosti, tak podle našich zjištění je zaznamenáváme, ale současně je zapotřebí uvést, že se netýkají nějakých zásadních nedostatků. Jinými slovy řečeno, špatný lektor nemá ve stávajícím systému šanci na přežití.

VII.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem

Hodnocení proběhlých kurzů s akreditovaným programem podle kvalitativních výpovědí probíhá na poradách, intervizích nebo kazuistických seminářích. Rovněž i mezi pracovníkem a jeho přímým nadřízeným, spíše v případech, kdy není pracovník s něčím spokojen a má potřebu to řešit. Zaměstnavatelé se zajímají o to, zdali byli s kurzem pracovníci spokojeni, co nového se naučili. Nějaký velký tlak zaměstnavatelů, aby byly na konci kurzů sbírány a vyhodnocovány zpětné vazby, nepozorujeme. I bez něj sociální pracovníci uvádí, že naprostá většina z nich má na konci kurzu možnost poskytnout ke kurzu zpětnou vazbu. Tento rozdíl může spočívat v tom, že sociální pracovníci poskytují zpětnou vazbu nejen svým zaměstnavatelům,

ale i vzdělavatelům. Hodnocení vzdělávání nejčastěji probíhá v rámci ročních hodnotících pohovorů, které sociální pracovníci napříč všemi typy služeb absolvují. Častěji o vzdělávání sociálních pracovníků projevují zájem zástupci zaměstnavatelů z registrovaných služeb.

Většina zaměstnavatelů je celkově **s dalším vzděláváním sociálních pracovníků spokojena**, což platí i pro sociální pracovníky. Výhradní spokojenost („určitě spokojen“) s dalším vzděláním nalézáme častěji mezi sociálními pracovníky obecních/krajských úřadů a sociálních pracovníků OSPOD. Pokud zaměstnavatelé vytváří podmínky pro aplikaci nových poznatků do praxe, tak to sociální pracovníky motivuje k dalšímu vzdělávání.

Co se týče hodnocení vzdělávání v souvislosti s očekáváními, tak obě kategorie respondentů převážně uváděly, že jsou jejich **očekávání** vzděláváním naplněna. Na druhou stranu ale platí, že pro přibližně pětinu zaměstnavatelů a sociálních pracovníků nebyla očekávání naplněna – každý pátý respondent není v tomto ohledu spokojen.

Je zřejmé, že se podle pozorování zaměstnavatelů výsledky dalšího vzdělávání promítají do **zvýšení kompetencí sociálních pracovníků** a s mírou, v jaké k tomu dochází, můžeme být spokojeni. Zjištění z rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří mají dostatečný prostor a možnost využít nově nabytých dovedností v praxi, toto podtrhují. O rozsahu dopadů dalšího vzdělávání do praxe nás přesvědčují další údaje. Více než tři čtvrtiny zaměstnavatelů a pracovníků uvedly, že s odstupem času platí, že se sociálním pracovníkům daří některé znalosti a dovednosti uplatnit v jejich práci a jsou pro ně přínosem. Přibližně tři čtvrtiny zaměstnavatelů a pracovníků také uvedly, že sociální pracovníci nové poznatky nabyté v akreditovaném kurzu aplikují do své praxe, zkouší, co se naučili.

Přínos byl zástupci zaměstnavatelů i sociálními pracovníky vymezován především v rovině získávání a rozšiřování praktických dovedností, díky kterým se pracovníci učí lépe zvládat požadavky kladené na výkon své profese. Sociální pracovníci očekávají, že po absolvování kurzu budou moci nově nabyté vědomosti a dovednosti uplatnit v praxi, důležité jsou přitom příležitosti pro sdílení zkušeností v praxi a navázání sociálních vztahů. **Ideální vzdělávání** by mělo mít přesah do praxe, odpovídat praxi sociálních pracovníků, mělo by být interaktivní a praktické, nabízet prostor pro diskusi a nebýt limitované financemi. Zaměstnavatelé i pracovníci upřednostňují kurzy

praktičtější, kde je možný nácvik požadovaných praktických dovedností. Více teoreticky zaměřené kurzy a základní vhledy do témat byly spíše doporučovány začínajícím pracovníkům. S postupem času se pracovníci více zajímají o rozšiřující více specifická témata a dlouhodobější kurzy či výcviky.

Jak hodnotí respondenti **probíhající evaluace** vzdělávání? Přibližně tři pětiny zástupců zaměstnavatelů v praxi zohledňují, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Přibližně stejné procento sociálních pracovníků se domnívá, že jejich závěrečné hodnocení kurzu někdo zohledňuje a bere ho v úvahu. Nicméně je potřeba brát v úvahu, že více než třetina zaměstnavatelů v praxi nezohledňuje, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Téměř třetina zaměstnavatelů přistupuje k evaluaci formálně, nepřikládá ji žádný význam. Přibližně každý desátý pracovník přistupuje k evaluaci čistě formálně, hodnocení nepřikládá žádný význam a odbude ho. S formálním přístupem a odbytím se setkáváme často u pracovníků se ztrátou smyslu povolání (vyhoření).

VII.8 Problémy systému dalšího vzdělávání v pojetí expertů

- **Problémy s propojením vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků s požadavky sociální práce jako profese**

Experti označovali za jeden z hlavních problémů systému dalšího vzdělávání **vymezení potřeb sociálních pracovníků a jejich následné propojení se vzdělávacími plány**, které by byly v souladu s neustále se měnícími a vyvijejícími požadavky sociální práce jako profese. Vzdělávací potřeby nezpohledňují požadavky sociální práce jako profese. Problémem je samotná **identifikace vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků,** a to na úrovni sociálních pracovníků, ale i jejich zaměstnavatelů. Sociální pracovnici **nedokáží definovat (identifikovat)** své skutečné vzdělávací potřeby a cíle. Zaměstnavatele nikdo **nenaučil, jak mají provádět skutečnou analýzu potřeb**. A protože se tato analýza nevyžaduje, nebo jen formálně, bývá v rámci definování vzdělávacího plánu často opomíjena a přehlížena. V lepším případě zaměstnavatelé analýzu vzdělávacích potřeb provádí, ale pouze takovým způsobem, že se zaměstnaců **ptají, v čem by se chtěli vzdělávat nebo co potřebují**.

- **Neprovázanost prvků dalšího vzdělávání do systému**

Další klíčový problém podle expertů představuje skutečnost, že vzdělávání není systémovým procesem. Mnohé jeho prvky působí odděleně a nekomunikují spolu. Nabídka dalšího vzdělávání je označována za nesystematickou a vzájemně neprovázanou. A sociální pracovníci **nejsou systémem motivováni** k prohlubování a doplňování vědomostí a dovedností. Také zde pro ně není jasně nastaven **žádný systém celoživotního profesního růstu**, díky kterému by vzdělávání bylo smysluplnější. Problém, který také souvisí s roztříštěností systému, je i **odlišná kvalita** nabízených vzdělávacích kurzů a nepřehlednost systému dostupného vzdělávání a určení kvality. Příčinou je skutečnost, že kvalita vzdělávání není nijak systematicky budována a nastavována.

- **Nedostatečné propojení subjektů v systému vzdělávání**

Za další klíčový problém bylo experty označováno nedostatečné propojení a kooperace jednotlivých subjektů v systému dalšího vzdělávání. Jednotlivé subjekty spolu nejen v některých případech nechtějí, ale mnohdy ani neumí či nemohou komunikovat a kooperovat. Navíc nabídka kurzů dalšího vzdělávání je stále píše nabídkou vzájemně si konkurujících podnikatelských subjektů, takže zde pro kooperaci mnohdy není prostor ani vůle.

- **Nedostatečné finanční zajištění dalšího vzdělávání**

Dalším okruhem problémů v pojetích expertů bylo financování dalšího vzdělávání, kdy existují **rozdíly** mezi jednotlivými subjekty, které jako poskytovatelé sociálních služeb do systému dalšího vzdělávání vstupují. Bohužel někdy **nedostatečně zajištěné financování** vede k tomu, že se sociální pracovníci **nemohou vzdělávat, tak jak by si představovali**, případně nemají možnost účastnit se dlouhodobějších vzdělávacích kurzů či vzdělávání nad rámec zákonem předepsaných hodin.

S tímto souvisí problém již zmiňovaný problém, kterým je nepřehledná nabídka vzdělávání od velkého množství vzdělavatelů nejen s různou mírou kvality, **ale i za různou cenu**. Kvalita se v systému honby za levným vzděláváním neřeší a ustupuje do pozadí. Systém se adaptoval na zdroje z evropských projektů, v nichž bylo považováno další vzdělávání za „vzdělávání zdarma“. Tento systém sice umožnil vzdělávat pracovníky ve velkém měřítku, ale přinesl řadu nezamýšlených důsledků a

negativně ovlivnil trh vzdělávání, který tenduje k levným a krátkým vzdělávacím programům a nevytváří prostor pro kvalitní zajištění dalšího vzdělávání.

VII.9 Zjištění z analýzy procesu akreditačního řízení v pojetí expertů

- **Výběr tématu vzdělávacího programu**

Rozhodování o výběru tématu, které povede k realizaci vzdělávacího kurzu, závisí i na tom, kdo je **prvotním nositelem myšlenky** o něm. Pokud se jedná o vzdělávací agenturu či vzdělavatele, ti zpravidla vycházejí z **poptávky od uživatelů**. Na základě poptávky se vzdělavatel rozhodne, zda akredituje nový vzdělávací program, či se o to alespoň pokusí. Někteří vzdělavatelé si **průběžně zjišťují**, po jakých tématech je ze strany uživatelů poptávka, aby mohli na jejich potřeby reagovat adekvátní nabídkou. Nejedná se o žádné sofistikované zjišťování. Stejně tak s tématem může přijít i sám lektor, který v rámci své praxe zjistí, že je ze strany sociálních pracovníků po nějakém tématu poptávka.

- **Rozhodnutí o přípravě akreditace vzdělávacího programu**

Lektor je velmi důležitou součástí kurzu, mnohdy tou nejdůležitější. Je potřeba, aby mimo své odborné znalosti disponoval také **lektorskými dovednostmi**. Sami **hodnotitelé** z řad členů akreditační komise považují roli lektora za **velmi podstatnou součást vzdělávacího kurzu** a zaměřují se **hodnocení praktických zkušeností i odbornosti**. Právě členové akreditační komise také zmiňovali, že hodnocení lektora je pro ně jednou ze **zásadních částí hodnocení**, na kterou se výrazně zaměřují.

- **Zpracování žádosti o akreditaci vzdělávacího programu**

Žádost o akreditaci se zpracovává v informačním systému pro agendu akreditací AKRIS, který byl speciálně pro účely akreditací vytvořen. Jedním z původních záměrů tvůrců bylo, aby se AKRIS stal nástrojem nejen pro vzdělavatele, ale aby jej využívali i samotní uživatelé. To se bohužel nestalo a samotní **uživatelé kurzů** tento systém pro vyhledávání kurzů **nepoužívají**.

Hodnocení systému AKRIS bylo v rozhovorech tématem pro všechny participanty, přičemž názory na něj se různí. Jsou tací, kteří jej vnímají velmi **pozitivně**, je krokem

správným směrem a spatřují v něm výhody. Jednou ze zmiňovaných výhod bylo **převedení akreditace do online podoby**, což vedlo ke zpřehlednění, ale i urychlení některých procesů. Někteří uvádí, že systém AKRIS má ještě **nedostatky**, které se týkají jak **přihlašování** na kurzy, tak **vedení evidence**. Objevili se i takoví uživatelé, kteří uvedli, že je AKRIS pro ně **nepřehledný,** nebo mu dokonce vůbec **nerozumí**.

Povinnou součástí žádosti o akreditaci je také část týkající se **evaluace**, kdy žadatel uvádí, jakým způsobem bude kurz evaluován. **Původně** byl evaluační dotazník **pevně stanoven.** Ministerstvo následně přistoupilo **ke změně** a uvedený evaluační dotazník je **možno doplnit** o vše, co vzdělavatele zajímá. Formuláře zpětných vazeb (evaluační dotazníky) musejí obsahovat přesné znění otázek dle vzoru, který je uveden v průvodci. Dotazník obsahuje 10 uzavřených otázek (hodnocení musí být min. na škále 1–4) a 3 otevřené otázky. Vzdělavatel si může dotazník doplnit o libovolný počet dalších otázek dle svých potřeb.

Diskutovanou částí žádosti je **lektorský tým**, tedy přiřazení lektora pro daný vzdělávací program a doložení jeho kvalifikace a odbornosti ve vztahu ke vzdělávacímu programu. V rozhovorech se členy akreditační komise zaznělo, že **požadavky na lektora jsou oprávněné**. Avšak někdy je i z pohledu hodnotitelů těžké vymezit, co vlastně má být požadováno. Sami hodnotitelé uváděli, že v některých případech tápou, **co přesně je znakem odbornosti a kvality** u konkrétního lektora.

Téma vymezení kvality a odbornosti lektora trápí i vzdělavatele, kteří uváděli, že **požadavky na odbornost a kvalitu lektora jsou někdy přehnané**. Jejich názor se však od názoru hodnotitelů liší. Zatímco pro členy akreditační komise jsou požadavky vyspecifikovány nedostatečně, dle vzdělavatelů jsou naopak přehnané.

- **Jednání akreditační komise o udělení akreditace příslušnému vzdělávacímu programu**

Udělení akreditace probíhá v několika fázovém procesu, přičemž stěžejním je zde právě jednání o příslušném vzdělávacím programu a následné vydání doporučení k udělení (či neudělení akreditace). V rozhovorech byla zmiňována i **omezení a limity**, se kterými se členové akreditační komise potýkají. Prvním z nich byla samotná pozice akreditační komise, která je pouze **poradní orgán MPSV**, a tudíž za výslednou akreditaci či její zamítnutí nenese zodpovědnost. Někteří ze zástupců hodnotitelů připustili, že systém práce akreditační komise není v současné době ideálně nastaven

a **potřeboval by změny**, aby zachoval objektivitu hodnocení a vydaných doporučení. Některé změny jsou již dle jejich slov naplánované.

Členové akreditační komise uváděli, jak by si představovali **vylepšení celého systému udělování akreditace**. Zmiňovali, že je pro ně důležité, aby měli **nastavené podmínky pro rozhodování** a **jasně vymezený proces dalšího vzdělávání** i **požadavky na akreditaci**. Objevovala se tedy snaha nějakým způsobem **postoje a pohled na kvalitu akreditovaných programů sjednotit**.

Zástupci z řad vzdělavatelů a lektorů k akreditační komisi a rozhodování o udělení akreditace vyjadřovali **spíše nespokojenost**. Konkrétně **ke členům akreditační komise měli výhrady** ve smyslu toho, že změny na pozicích jednotlivých členů nejsou příliš časté, a to že se někdo stane členem, nemusí být na základě jeho odbornosti a způsobilosti. Ocenili by, kdyby byli v akreditační komisi zastoupeni odborníci z praxe z různých regionů. Oslovení experti taktéž zmiňovali, že by bylo vhodné nastavit **přátelštější formu komunikace** mezi akreditační komisí, MPSV a vzdělavateli. Mělo by se spíše jednat o partnerské vyjednávání než o systém nařizování z pozice moci. Protože všem by mělo jít o stejnou věc, o vytvoření kvalitního systému dalšího vzdělávání pro sociální pracovníky (a další).

Obě skupiny dotazovaných **pozitivně hodnotily změnu ve frekvenci projednávání žádostí o akreditaci**.

Jako **významné pozitivum** bylo zmiňováno již uvedené **převedení akreditačního procesu do online formy**, což ulehčilo situaci nejen žadatelům, ale i hodnotitelům, členům akreditační komise.

Názory na **přínos samotné akreditace** se ve výpovědích rozcházely. Experti (bez ohledu na jejich postavení v systému akreditace) považují **akreditaci za přínosnou**. Kvalita se vytváří propracováním žádosti a tím, že uchazeč projde celý proces, který je poměrně náročný a obsáhlý. Mezi experty byli i tací, kteří **vnímají pozitiva akreditace, ale mají zároveň i jisté výhrady.** A to jak **ke členům komise**, tak **k nabídce kurzů.**

- **Rozhodnutí MPSV a udělení/neudělení akreditace**

Členové akreditační komise v rozhovorech uváděli, že legislativní ukotvení celého procesu je velmi vágně definováno a **akreditační komise mnohdy neví, o co se při**

rozhodování opřít. Hodnotitelé uváděli, že jejich stanovisko se ne vždy s rozhodnutím ministerstva shoduje. Nicméně co zaznívalo velmi silně je fakt, že akreditační komise je pouze poradním orgánem MPSV, a tudíž ministerstvo je tím, kdo za proces udělení či neudělení akreditace nese zodpovědnost.

- **Realizace akreditovaného programu**

Pokud je akreditace úspěšná, je udělena na dobu čtyř let. V průběhu této doby může vzdělavatel požádat o **rozšíření lektorského týmu** v rámci konkrétního vzdělávacího programu. Někteří vzdělavatelé uváděli, že **tuto možnost vítají**, protože se někdy stane, že lektor z nějakého důvodu nemůže lektorovat. V rozhovorech zazněly názory, že tohoto nástroje občas **vzdělavatelé zneužívají**, aby do akreditovaného programu přidali lektora, který nesplňuje požadavky, nicméně to zkoušejí, protože to systém umožňuje.

Někteří experti zmínili, že kontroly pokládají za velmi **nedostačující**. Dle jejich názoru není možné v objemu akreditovaných kurzů provést řádnou kontrolu všech.

V nabídce kurzů **chybí specializované či prakticky zaměřené kurzy** a **chybí dlouhodobé vzdělávání**, které je v návaznosti na 24hodinovou vzdělávací povinnost dle zákona o sociálních službách opomíjeno.

- **Ukončení platnosti akreditace programu a možnost podání nové akreditace programu (reakreditace)**

Je na vzdělavateli, zda pokládá program za úspěšný a má zájem o novou akreditaci. Pokud ano, tak je **doporučováno žádost revidovat a doplnit dle aktuálních požadavků**, protože proces udělování akreditací se neustále vyvíjí a mění.

VIII NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Analýza dalšího vzdělávaní sociálních pracovníků v kontextu vzdělávacích potřeb v souvislosti s povinností zajištění dalšího vzdělávání v návaznosti na zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a v úpravě procesu akreditačního řízení vzdělávacích programů pro sociální pracovníky byla koncipována tak, aby vedla nejdříve ke tvorbě dat a následně i k formulování návrhů a doporučení na nastavení optimálního stavu dalšího vzdělávání spočívajícího v podpoře zjišťování a naplňování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků a v úpravě akreditace vzdělávacích programů pro sociální pracovníky. Dále uvádíme ve stručné podobě doporučení, která nám přijdou důležitá z hlediska procesu a systému dalšího vzdělávání. Co by se mělo učinit, aby další vzdělávání lépe fungovalo?

Klíčová systémová doporučení

Zajistit provádění skutečných analýz vzdělávacích potřeb a jejich přenos do vzdělávacích plánů.

- Zaměstnavatelé, a případně i další aktéři, si musí osvojit metodu analýzy vzdělávacích potřeb. Jedná se o jedno z našich nejdůležitějších doporučení, protože chybějící dovednost a znalost analýzy potřeb nevede ke generování celého spektra potřeb, na které by mělo další vzdělávání reagovat. Tím dochází k jednostrannému formulování nejen poptávky po vzdělávání, ale také nabídky. O mnohých potřebách vůbec nevíme, nejsou zjišťovány potřeby skutečné (reálné), takže na ně další vzdělávání nemůže reagovat. Zde však musíme počítat s rezistencí, protože jsou aktéři přesvědčeni o tom, že analýzy potřeb provádí – ve skutečnosti jen shromažďují deklarovaná očekávání a představy sociálních pracovníků a převážně akceptují. Chybí zde metodika, zkušenost, znalosti.
- Je na místě propagovat používání analýzy vzdělávacích potřeb mezi organizacemi a vytvořit konkrétní podporu formou metodických a vzdělávacích akcí/projektů pro zaměstnavatele v oblasti sociálních služeb.
- Absence analýzy potřeb se promítá i do typů plánování dalšího vzdělávání. Podpořena by měla být metodicky tvorba IVP, VPO a VPS, aby se do nich

přenášely skutečné a tříděné potřeby různorodých nositelů. Je potřebné rozvíjet manažerské kompetence vedoucích pracovníků sociálních služeb v oblasti nastavování a hodnocení vzdělávacích plánů.

- Další profesní vzdělávání by měl být systematický proces, v rámci kterého se u sociálních pracovníků snižuje rozdíl mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikaci objektivní.

Uplatňovat systémové myšlení a náhled na jednotlivé prvky dalšího vzdělávání jejich propojování a vytvořit strategii dalšího vzdělávání sociálních pracovníků.

- Domníváme se, a potýkali jsme se s tím i my sami při navrhování zlepšení systému dalšího vzdělávání, že řešíme jednotlivé prvky příliš odděleně od jejich vzájemných vztahů a jejich role v systému. Např. vymezení role akreditační komise či chaos v nabídce kurzů nahlížíme pouze optikou jejich vlastního fungování. Zdá se nám, že je chyba se v této chvíli věnovat jednotlivým „prvkům“ systému a vylepšovat je bez ohledu na to, aniž bychom je nahlíželi významem a rolemi, které mají hrát v rámci systému, který má směřovat k cíli. Zdá se nám, že není dostatečně evidentní, že je systém dalšího vzdělávání sociálních pracovníků naprosto jedinečným a specifickým systémem, který se musí řídit principy dalšího vzdělávání dovedností. Potřebuje být nahlížen a uchopován andragogickými východisky.
- Dříve než se budeme věnovat dílčím zlepšením prvků (jednotek) systému, je zapotřebí vymezit systémové cíle a očekávání a poté jednotlivé prvky nahlížet v jejich specifických rolích, které mají v systému hrát a také definovat jejich vzájemné vztahy. Souhlasíme s tvrzením některých našich participantů, že další vzdělávání sociálních pracovníků v současné chvíli systém netvoří. Není zcela zřejmé, jakou roli jednotlivé prvky mají hrát, jaké úkoly mají aktéři a jaké by mezi nimi měly být nastavené vtahy.
- Proto doporučujeme provést na základě našich a dalších zjištění systémovou analýzu, vytvořit strategii dalšího vzdělávání (vize, plánování, vyhodnocování), koncepci celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků, která bude určovat obsah a správný směr dalšího vzdělávání a teprve poté se věnovat dílčím vylepšováním. Bez toho budou stále kolem akreditační komise a dalších prvků

probíhat nekončící diskuse, v nichž se budou střetávat hodnotová stanoviska různých aktérů, aniž by bylo dosaženo výraznější efektivity a účinku změn.

Zavést do systému dalšího vzdělávání model kvality vzdělávání.

- Měly by být vyváženy dva přístupy péče o systém dalšího vzdělávání – prvek kontroly a prvek podpory. Kontrola by se měla zaměřovat nejen na formální stránku vzdělávání, ale obsahovat i další inspekční prvky (např. náslechy). Je zapotřebí systém kontrol revidovat a vymezit její pole a nástroje, ať je kontrolou srozumitelnou a plní i zpětnovazební roli.
- Kontrolu nelze nahlížet izolovaně, ale měla by být jen jedním z prvků, který přispívá ke garanci standardních podmínek a průběhu vzdělávání. Mnohem důležitější je zavést do dalšího vzdělávání systematický modely kvality, na němž se budou podílet všichni klíčoví aktéři, kteří budou společně pracovat na zlepšování dalšího vzdělávání. Jedná se o velké téma, které doporučujeme otevřít a diskutovat, jaký model kvality hledat a jak ho nastavovat. Současně varujeme před standardizovanými modely přinášejícími jednotná měřítka a standardy – dlouhodobě jsou nefunkční a kontraproduktivní. Je potřeba hledat nestandardizované modely, které se opírají o angažovanost aktérů odspodu a generují kvalitu způsobem „bottom up“. Nejde jen o to zajistit standardy vzdělávání, ale celý systém musí být založen na neustálé otevřenosti vůči vyhodnocování potřeb ve vztahu k výkonu sociální práce v praxi.
- Doporučujeme pracovat s modely kvality, protože jsou schopné dostát obrovskému zájmu o další vzdělávání a včlenit do dalšího vzdělávání zpětnovazební mechanismy, na kterých by se měla generovat nabídka vzdělávání. Kvalita vzdělávání je průřezová – týká se jak akreditovaného vzdělávání, tak i všech dalších forem.
- Je možné oceňovat ty, kteří se kvalitě vzdělávání věnují. Vzdělavatelé mohou být připravováni na to, aby prokázali, jak se kvalitě věnují a zajišťují ji. I toto může pomoci při vyhledávání vzdělávání.

Další doporučení

Zajistit dostatečnou podporu lektorům dalšího vzdělávání.

- Jak mnozí vědí či tuší, osobnost lektora a jeho kompetence jsou pro hodnocení i výsledky vzdělávání velmi důležité. Na lektory jsou různými aktéry vzdělávání kladeny značné požadavky. Lektor je prototypem ideálu souběhu četných kompetencí a příkladným vzorem pro praxi. Podílí se i na přípravě akreditací, spoléhá se, že vše zvládne. Lektoři ale nejsou žádným způsobem systémově podporováni v tom, aby si své kompetence doplňovali a rozšiřovali. Hodně od nich očekáváme, ale málo se jim věnujeme. Chybí jakýkoliv systém rozvoje jejich dovedností i znalostí, péče o lektory.
- Je nutné vytvořit pro lektory stabilní systém podpory, aby se mohli zdokonalovat po andragogické stránce.
- Doporučujeme zjistit, jaké jsou potřeby lektorů, neznáme je, abychom na nich mohli nějakou podporu stavět.

Narušit izolovanost klíčových aktérů dalšího vzdělávání, podpořit jejich propojování a využít synergických efektů spolupráce.

- Zaměstnavatelé nemohou být pouhými pasivními příjemci nabídky vzdělávání formulované převážně vzdělavateli – musí být více zapojeni do formulování nabídky, přípravy akreditací, informovat o svých potřebách
- Výběr dalšího vzdělávání (kurzů s akreditovaným programem) musí být doložitelný přímou vazbou na identifikované vzdělávací potřeby, musí být dosahováno jednoznačné a prokazatelné „evidence“ výběru.
- Zaměstnavatelé by se měli více zapojovat do organizace dalšího vzdělávání, spolupodílet se na jeho zajišťování, aby s ním byli v přímém kontaktu a nebyli od něj odděleni. Také se se měli více angažovat ve výběru vzdělávání a zajistit, aby bylo v souladu s různými typy vzdělávacích plánů v organizaci.

Zásadně změnit přístup k evaluaci, její provádění a zohledňování výsledků hodnocení vzdělávání v praxi.

- Aktéři dalšího vzdělávání se musí naučit provádět evaluace vzdělávání. Nejde jen o to vzdělávání evaluovat hned po skončení kurzu či jiné formy vzdělávací akce, evaluace má mnoho možností a podob, o nichž nemají aktéři potuchy. Je zapotřebí naučit aktéry evaluovat, a také s výsledky evaluací vzdělávání pracovat a využívat je ke zlepšení kurzů. Každé kvalitní vzdělávání by měla provázet evaluace, ale nikoliv jednotnou předepsanou formou, ale evaluace „ušitá na míru“. Zodpovědnost za její provedení by měl nést společným dílem vzdělavatel i zaměstnavatel, což se týká i promítnutí výsledků do dalších zlepšení (zaměstnavatel na pracovišti, vzdělavatel do kvality vzdělávání).
- Musí být vylepšeno zjišťování zpětné vazby od lektorů, klíčových aktérů dalšího vzdělávání. Doporučujeme zvyšovat znalosti a dovednosti zaměstnavatelů (zadavatelů vzdělávání) v oblasti hodnocení vzdělávání a osvětu mezi organizacemi upozorňující na nezbytnost provádět hodnocení vzdělávání sociálních pracovníků. Aktéři netuší, jak může být evaluace přínosná. Neznají její potenciál a možnosti. Je zapotřebí je s tímto obeznamovat a zvýšit celkovou věrohodnost a přínosy evaluací, a to v přímém vztahu k rozvoji kvality dalšího vzdělávání.

V rámci dalšího vzdělávání sociálních pracovníků narušit dominantní orientaci na krátkodobé jednodenní vzdělávání a podporovat dlouhodobé, návazné, prohlubující vzdělávání s důrazem na praktickou orientaci.

- Krátkodobé opakující se kurzy naplňují jen některé potřeby, nevedou k dalšímu systematickému prohlubování a rozvoji znalostí a dovedností sociálních pracovníků v dlouhodobějším horizontu, čehož lze dosáhnout jen systematičtější podporou pečlivě plánovaných dlouhodobějších a navazujících forem vzdělávání, a to v přímém vztahu ke kariérnímu rozvoji sociálních pracovníků.

- Další vzdělávání je hodnoceno především z hlediska praktických přínosů a orientace na témata, která se generují při výkonu profese. Vzdělávání musí klást důraz na praktické aplikace a interaktivitu, překračování hranic jednotlivých specializací.
- Nabízí se podpora budování širší nabídky návazných vzdělávacích programů, které by podpořily dlouhodobé vzdělávání, například formou samostatných modulů.

Zajistit širokospektrálnost dalšího vzdělávání.

- Doporučujeme zachovat primárnost formy kurzů s akreditovaným vzděláváním. Je široce akceptovaná, funkční. Stanovená minimální povinnost vzdělávání je důležitým systémovým prvkem, který garantuje vzdělávání.
- Vedle akreditovaných kurzů je ale potřeba dát větší prostor i dalším formám vzdělávání, po nichž je poptávka. Jejich volba by se měla řídit zjištěnými potřebami. Je na místě podpořit pracovníky v jejich zájmu o další formy vzdělávání a vytvářet jim podmínky (nejen konference, stáže apod., ale i ty neformální).

Zvýšit pozornost na zajištění dobrých podmínek dalšího vzdělávání.

- Musí být kladen důraz nejen na obsahovou stránku vzdělávání, ale i na vytváření takových podmínek, aby vzdělávání nenarušovaly některé nedostatky, kterým není věnována pozornost (dostatek pomůcek, pohodlné sezení, výuka zajišťovaná avizovaným lektorem, aj.).
- Mnozí aktéři si dostatečně neuvědomují, jaký vliv mají podmínky realizace na účinnost a efektivitu vzdělávání, a tyto podmínky nejsou dostatečně monitorovány.
- Zaměstnavatelé by měli být informováni, jaké podmínky patří ke standardu vzdělávání a vytvářet pro jejich uplatňování prostor, věnovat pozornost kvalitě prostředí vzdělávání, naplňování základních potřeb účastníků a promyšlené

skladbě účastníků. Definování vhodných podmínek musí být součástí strategického plánu vzdělávání.

Využít potenciál systému AKRIS.

- Systém AKRIS není pro obtížnější vyhledávání informací využíván při vyhledávání kurzů s akreditovaným programem zaměstnavateli ani pracovníky. Přitom má v tomto ohledu velký potenciál. Jsme si vědomi, že do jeho hodnocení se promítají různá očekávání, přesto by bylo dobré zvážit, jak využít potenciál vůči cílové skupině uživatelů z organizací, kteří vyhledávají vzdělávání na různých místech, nahodile, komplikovaně a dlouho. Voláno je po přehledném, spolehlivém a užitečném informačním systému o vzdělávacích akcích pro sociální pracovníky a jejich zaměstnavatele.
- Žadatelům lze nabídnout školení pro práci v systému, i ve vztahu k očekáváním od akreditací.

Zajistit dostatečné financování systému dalšího vzdělávání.

- Součástí lepšího vyrovnání nabídky a poptávky po vzdělávání musí být dostatečné financování dalšího vzdělávání. Je potřeba eliminovat řadu nezamýšlených důsledků, které působí na obě strany a ústí v preferování krátkodobého levného vzdělávání na úkor celého spektra forem vzdělávání a jeho celkové kvality. Další vzdělávání neprovází jen náklady na lektory, ale rovněž další související náklady, a to i na straně zaměstnavatele. Je potřeba se přeorientovat na kvalitu, ne se podřídit výhradně kritériu blízkosti vzdělávání či jeho ceny.

IX POUŽITÁ LITERATURA

Analýza dalšího vzdělávání pracovníků OSPOD v ČR. MPSV, 2017.

Analýza financování sociální práce v přenesené působnosti, MPSV ČR, 2019, [cit. 25. 5. 2021]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1079648/Anal%C3%BDza%20financov%C3%A1n%C3%AD%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20v%20p%C5%99enesen%C3%A9%20p%C5%AFsobnosti.pdf/8b4ed969-e776-398b-01d9-55b8bbfeabf2

Analýza spolufinancování agendy sociálněprávní ochrany dětí a možného zavedení pevného podílu spolufinancování ze strany obcí s rozšířenou působností, 2019 [cit. 25. 5. 2021]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Anal%C3%BDza+spolufinancov%C3%A1n%C3%AD+SPOD_2019.pdf/30e3aa91-1ee4-c9fd-2c24-c97180059501

Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy.* Praha: Grada, 2007.

Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků.* Praha: Grada, 2010.

Bedrnová, E., Nový, I. *Psychologie a sociologie řízení.* Praha: Management Press 1998.

Beneš, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008.

Bradshaw, J. Taxonomy of social need. In: McLachlan, G. (ed.) *Problems and progress in medical care: essays on current research.* Oxford University Press, London, 1972, pp. 71–82.

Elichová, M. *Sociální práce. Aktuální otázky.* Praha: Grada, 2017.

Elichová, M., Sýkorová, A. Kompetence sociálního pracovníka: co učí školy a co vyžadují zaměstnavatelé. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2015/1.

Etický kodex sociálního pracovníka České republiky [online]. [cit. 03. 06. 2021]. http://socialnirevue.cz/item/eticky-kodex-socialnich-pracovniku-ceske-republiky

Fibichová, N. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém. Metodická příručka.* Strakonice, 2016.

Gupta, K. et al. *A practical guide to needs assesment*. San Francisco: John Willey and sons, 2007.

Janíková, M. Vzdělávání v sociální práci ze sociologické perspektivy. In *Sociální práce*, 2019/2, s. 43–52.

Havlíková, J. a kol. *Odborný výkon sociální práce ve veřejné správě a sociálních službách: role vstupního vzdělávání a dalšího vzdělávání.* Brno: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2018.

Havlíková, J. Význam kvalifikačního a dalšího vzdělávání pro praxi sociální práce: Pohled vedoucích pracovníků působících v oblasti sociální práce. In Květenská, D. (Ed.). *Nové směry, trendy a inovace v sociální práci.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2019, pp. 106–114.

Havrdová, Z. *Kompetence v praxi sociální práce.* Praha: Osmium, 1999

Krutilová, D. *Sociální služby: tvorba a zavádění Standardů kvality poskytovaných sociálních služeb.* Tábor: ABENA, 2008.

Langer, T. Moderní lektor. *Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých.* Praha: Grada Publishing, 2016.

Macela, M. *Analýza financování systému péče o ohrožené děti v České republice*, 2018 [cit. 25. 5. 2021]. Dostupné z: http://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2018/10/ANALYZA-FINANCOVANI-FINAL-2.pdf

Matoušek, O. Koordináty vzdělávání sociálních pracovníků. In *Fórum sociální práce*, 1/2017, s. 29–38.

Matoušek, O., Navrátil, P., Matulayová, T. Ideál profesionalizace v sociální práci. In *Fórum sociální práce*, 2/2019, s. 28–39.

Medlíková, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora.* Praha: Grada Publishing, 2013.

Musil, L. Identita oboru/profese sociální práce. In: Matoušek, O. (ed.), *Encyklopedie sociální práce*, Praha: Portál, s. 512–514.

Mužík, J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Codex, 2000.

Navrátilová, J., Navrátil, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. In *Sociální pedagogika*, 2016/1, s. 38–56.

Nejedlá, D., Pavlíková Brožová, V. Proč chceme dále vzdělávat pracovníky v sociálních službách – chceme pozitivní změnu v praxi nebo jen splnění zákonného požadavku? In *Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociální práce*. Sborník z konference X. Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 51–55.

Palán, Z., Langer, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008.

Profesní komora sociálních pracovníků, z.s. *Další vzdělávání sociálního pracovníka.* PKSP [online]. [cit. 03. 06. 2021]. Dostupné z: http://www.pksp.cz/dalsi_vzdelavani.html

Prohlášení Mezinárodní federace sociálních pracovníků o etických principech. IFSW, 2018.

Registr poskytovatelů sociálních služeb. Dostupné z: http://iregistr.mpsv.cz/socreg/vitejte.fw.do?SUBSESSION_ID=1617022650726_1

Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele. MPSV, 2008.

Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2019. MPSV ČR, [cit. 25. 5. 2021]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/975025/Statisticka_rocenka_z_oblasti_prace_a_socialnich_veci_2019+%281%29.pdf/9da5cc00-7d78-7caa-6bf2-01eeccdeabd7

Tajanovská, A. Rozvoj a podpora celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků optikou profesního svazu sociálních pracovníků v sociálních službách. In *Fórum sociální práce*, 1/2018, s. 63–70.

Tomáš, M. *Dielektrika* [online]. 2009 [cit. 03. 06. 2021]. Dostupné z: http://dielektrika.kvalitne.cz/motivace.html

Topinka, D. Analýza potřeb v sociálních službách. In Janoušková, K., Nedělníková, D. (eds.). *Profesní dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 329–361.

Šeďová, K., Novotný, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. In *Pedagogika*, 2, 2006, s. 140-151.

Vojtíšek, P. Sociální pracovníci o profesionalizaci sociální práce v ČR. In *Sociální práce*, 6/2017, s. 152–159.

Vychová, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU.* Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008.

108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 08.06.2021]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108/zneni-20190701

312/2002 Sb. Zákon o úřednících územních samosprávných celků. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 08.06.2021]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-312

473/2012 Sb. Vyhláška o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 08.06.2021]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-473

505/2006 Sb. Vyhláška, kterou se provádí zákon o sociálních službách. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 08.06.2021]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505

X SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AKRIS	informační systém pro agendu akreditací
CAWI	Computer Assisted Web Interviewing
ČSP	sociální pracovníci vykonávající činnost sociální práce
IP	individuální plán
IVP	individuální vzdělávací plán
KÚ	krajský úřad
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
MÚ	městský úřad
OSPOD	oddělení sociálně – právní ochrany dětí
ORP	obec s rozšířenou působností
OÚ	obecní úřad
PSS	pracovník v sociálních službách
RPSS	registr poskytovatelů sociálních služeb
SP	sociální pracovník
SPO	sociálně-právní ochrana
SPOD	sociálně-právní ochrana dětí
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
VPO	vzdělávací plán služby
VPS	vzdělávací plán organizace
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola

XI SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ

Seznam grafů

Graf 1: Správnost uzákoněné povinnosti dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320) .. 27

Graf 2: Nutnost obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320) .. 28

Graf 3: Dostatečnost získané odborné způsobilosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320) 29

Graf 4: Zájem pracovníků o další vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320) 30

Graf 5: Dostatek nástrojů k motivování pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320)..... 31

Graf 6: Motivy zaměstnavatelů pro podporu dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 320) 32

Graf 7: Způsoby motivace pracovníků ke vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322)..... 34

Graf 8: Správnost uzákoněné povinnosti dalšího vzdělávání – sociální pracovníci (N = 287) 37

Graf 9: Nutnost obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – sociální pracovníci; (N = 287) 38

Graf 10: Vztah délky praxe a vědomí nutnosti si obnovovat a prohlubovat profesní kvalifikaci – sociální pracovníci 39

Graf 11: Dostatečnost získané odborné způsobilosti – sociální pracovníci; (N = 287)..... 40

Graf 12: Zájem o další vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)..... 41

Graf 13: Míra vlastní motivace ke vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 42

Graf 14: Motivy k dalšímu vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 43

Graf 15: Zaměstnavatel dokáže pracovníky nadchnout a přesvědčit – sociální pracovníci; (N = 285) 45

Graf 16: Způsoby motivace pracovníků k dalšímu vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287)..... 46

Graf 17: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 57

Graf 18: Kdo zjišťuje vzdělávací potřeby – zástupci zaměstnavatelů; (N = 306)..... 58

Graf 19: Způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb – zástupci zaměstnavatelů; (N = 306) 60

Graf 20: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků – sociální pracovníci; (N = 287)..... 63

Graf 21: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků dle druhu organizace – sociální pracovníci 64

Graf 22: Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků dle působnosti organizace – sociální pracovníci 65

Graf 23: Zjišťování, v čem se chtějí pracovníci vzdělávat – sociální pracovníci; (N = 287)..... 66

Graf 24: Kdo zjišťuje vzdělávací potřeby v organizaci – sociální pracovníci; (N = 287) 67

Graf 25: Způsoby zjišťování vzdělávacích potřeb v organizaci – sociální pracovníci; (N = 287) 68

Graf 26: Frekvence zjišťování vzdělávacích potřeb v posledních třech letech – sociální pracovníci; (N = 191) 69

Graf 27: Každý sociální pracovník má sestavený individuální plán dalšího vzdělávání– zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 77

Graf 28: Vytvořený individuální vzdělávací plán podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 78

Graf 29: Vytvořený individuální vzdělávací plán podle počtu zaměstnanců v organizaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 79

Graf 30: Osoby podílející se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 80

Graf 31: Zdroje při sestavování individuálního vzdělávacího plánu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 81

Graf 32: Důležitost aspektů při sestavování individuálního vzdělávacího plánu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 83

Graf 33: Vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů v posledních třech letech – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 84

Graf 34: Průběžné upravování individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 85

Graf 35: Způsob vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 200) 86

Graf 36: Sestavený individuální vzdělávací plán – sociální pracovníci; (N = 287) 89

Graf 37: Osoby podílející se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů – sociální pracovníci; (N = 131) 90

Graf 38: Počet vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů v posledních třech letech – sociální pracovníci; (N = 131) 91

Graf 39: Dochází k průběžným úpravám individuálních vzdělávacích plánů – sociální pracovníci; (N = 131) 92

Graf 40: Preferované formy dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 98

Graf 41: Preferování odborných stáží podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů 100

Graf 42: Využívání i jiné formy vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 101

Graf 43: Využívání jiné formy vzdělávání podle velikosti obce – zástupci zaměstnavatelů 102

Graf 44: Osoby podílící se na výběru formy dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 103

Graf 45: Osoby podílící se na výběru tématu dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 104

Graf 46: Zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) . 105

Graf 47: Preferované formy dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 109

Graf 48: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které pracovníci dalšímu vzdělávání věnují a kolik by mu chtěli věnovat – sociální pracovníci; (N = 287) 110

Graf 49: Využívání jiné formy vzdělávání – sociální pracovníci; (N= 287) 112

Graf 50: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které pracovníci jiným formám vzdělávání věnují a kolik by jim chtěli věnovat – sociální pracovníci; (N = 72) 113

Graf 51: Osoby podílící se na výběru formy dalšího vzdělávání; (N = 287) 114

Graf 52: Osoby podílící se na výběru tématu dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 115

Graf 53: Zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 117

Graf 54: Organizací doporučované kurzy – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 127

Graf 55: Organizace sama podávala žádost o akreditaci kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 128

Graf 56: Organizace je držitelem platné akreditace kurzu u MPSV – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 129

Graf 57: Důležitost akreditace při výběru kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 130

Graf 58: Důležitost akreditace při výběru kurzu podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů 131

Graf 59: Preferovaný výběr kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 132

Graf 60: Důležitost jednotlivých aspektů při výběru akreditovaného kurzu – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 133

Graf 61: Ověřování doby platnosti akreditace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 134

Graf 62: Preferovaný výběr kurzů – sociální pracovníci; (N = 287) 137

Graf 63: Důležitost akreditace při výběru kurzu – sociální pracovníci; (N = 287) 138

Graf 64: Důležitost jednotlivých aspektů při výběru akreditovaného kurzu – sociální pracovníci; (N = 287) 139

Graf 65: Udělení akreditace MPSV představuje garanci kvality vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 287) 140

Graf 66: Ověřování doby platnosti akreditace – sociální pracovníci; (N = 287) 141

Graf 67: Preferovaná doba trvání akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 280) 142

Graf 68: Komunikace zaměstnavatelů se vzdělavateli – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 149

Graf 69: Místo konání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 149

Graf 70: Spokojenost s organizačním zajištěním kurzů – sociální pracovníci; (N = 287) 151

Graf 71: Obsah vzdělávání je v souladu s tím, co bylo přislíbeno – sociální pracovníci; (N = 287) ... 152

Graf 72: Spokojenost s výkonem lektorů – sociální pracovníci; (N = 287) 153

Graf 73: Zájem zaměstnavatele o hodnocení akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 159

Graf 74: Zájem zaměstnavatele o spokojenost zaměstnanců s kurzem podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů 160

Graf 75: Zájem zaměstnavatele o to, co se pracovníci v kurzu naučili podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů 161

Graf 76: Důraz zaměstnavatelů na hodnocení kurzů samotnými pracovníky – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 162

Graf 77: Celková spokojenost s dalším vzděláváním – zástupci zaměstnavatelů; (N = 322) 163

Graf 78: Zájem zaměstnavatele o hodnocení kurzů – sociální pracovníci; (N = 287) 166

Graf 79: Možnost na konci vždy kurz ohodnotit – sociální pracovníci; (N = 287) 167

Graf 80: Celková spokojenost s vlastním dalším vzděláváním – sociální pracovníci; (N = 287) 168

Graf 81: Spokojenost s vlastním dalším vzděláváním podle druhu organizace – sociální pracovníci 169

Graf 82: Pracovníci by se vzdělávali i bez zákonné povinnosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 174

Graf 83: Zaměstnavatelé podporovali pracovníky ve vzdělávání i bez zákonné povinnosti – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 175

Graf 84: Přínosnější vzdělávání vzhledem k výkonu profese – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 176

Graf 85: Dostatečnost znalostí a dovedností sociálních pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 177

Graf 86: Zaměstnavatelem vytvářené podmínky ke vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 178

Graf 87: Omezení při zajišťování dalšího vzdělávání zaměstnanců – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 179

Graf 88: Zájem pracovníků o další vzdělávání i bez zákonné povinnosti – sociální pracovníci; (N = 286) 183

Graf 89: Dostatečnost vlastních znalostí a dovedností – sociální pracovníci; (N = 286) 184

Graf 90: Významy dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286) 185

Graf 91: Překážky v dalším vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286) 187

Graf 92: Připravenost zaměstnavatelů na provádění analýzy vzdělávacích potřeb – zástupci zaměstnavatelů; (N = 288) 198

Graf 93: Organizace disponuje personálem schopným zpracovat analýzu vzdělávacích potřeb podle druhu organizace – zástupci zaměstnavatelů 199

Graf 94: Další vzdělání pracovníků dostatečně reagovalo na zjištěné potřeby – zástupci zaměstnavatelů; (N = 288) 200

Graf 95: Přesvědčení, že sociální pracovníci dokážou pojmenovat své vzdělávací potřeby – sociální pracovníci; (N = 286) 203

Graf 96: Spokojenost se způsobem zjišťování vzdělávacích potřeb – sociální pracovníci; (N = 286) 204

Graf 97: Vzdělávání reagovalo na individuální potřeby – sociální pracovníci; (N = 286)..... 205

Graf 98: Vzdělávací plán organizace odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308) 212

Graf 99: Vzdělávací plán služby uvádí přehledně všechny vzdělávací potřeby pracovníků – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308) 213

Graf 100: Překážky při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308) 214

Graf 101: Spokojenost se způsobem vyhodnocování IVP v organizaci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 215

Graf 102: Schopnost reagovat na změny a průběžně upravovat IVP – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 216

Graf 103: Důležitost zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu – sociální pracovníci; (N = 286) 219

Graf 104: Nesouhlas s výroky o individuálním vzdělávacím plánu – sociální pracovníci; (N = 141) .. 220

Graf 105: Nastavení výběru dalšího vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 226

Graf 106: Nastavení výběru dalšího vzdělávání – sociální pracovníci; (N = 286) 229

Graf 107: Udělení akreditace MPSV představuje garanci kvality vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)..... 236

Graf 108: Sociální pracovníci se podílí na vybírání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307) 237

Graf 109: Problémy zaměstnavatelů při výběru akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307)..... 238

Graf 110: Kurz má být určen výhradně sociálním pracovníkům – zástupci zaměstnavatelů; (N = 307) 240

Graf 111: Sociální pracovníci se podílí na vybírání akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 286) 243

Graf 112: Problémy sociálních pracovníků při výběru akreditovaných kurzů – sociální pracovníci; (N = 260)..... 244

Graf 113: Spokojenost s organizačním zajištěním akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 252

Graf 114: Zájem zaměstnavatelů o to, jaké kurzy pracovníci navštěvují – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309) 253

Graf 115: Obtíže během konání akreditovaných kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 309)..... 254

Graf 116: Spokojenost s organizačním zajištěním kurzů– sociální pracovníci; (N = 286)..... 257

Graf 117: Nepokojenost s organizačním zajištěním kurzů – sociální pracovníci; (N = 286)..... 260

Graf 118: Spokojenost s prací lektorů – sociální pracovníci; (N = 286)..... 261

Graf 119: Kurzy se rozchází s očekáváním – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 271

Graf 120: Výsledky vzdělávání – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 272

Graf 121: Využití výsledků vzdělávání v praxi – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 273

Graf 122: Zaměstnavatel zohledňuje hodnocení vzdělávání zaměstnanci – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308) 274

Graf 123: Přístup zaměstnavatelů ke zpětné vazbě z kurzů – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308).. 275

Graf 124: Schopnost zaměstnavatele pracovat s výsledky evaluací – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308)..... 276

Graf 125: Negativní a neutrální hodnocení evaluace kurzů s akreditovaným programem – zástupci zaměstnavatelů; (N = 308) 277

Graf 126: Kurzy se rozchází s očekáváním – sociální pracovníci; (N = 286) 280

Graf 127: Využití výsledků vzdělávání v praxi – sociální pracovníci; (N = 286)..... 281

Graf 128: Zohledňování závěrečných hodnocení kurzů od pracovníků – sociální pracovníci; (N = 286) 282

Graf 129: Přístup sociálních pracovníků ke zpětné vazbě z kurzů – sociální pracovníci; (N = 286) .. 283

Seznam tabulek

Tabulka 1: Schéma vztahu výzkumných otázek, matod a technik..... 15

Tabulka 2: Schéma výběru zkoumaných osob podle výzkumných technik 20

Tabulka 3: Klíčové motivy podle zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, TOP 5 53

Tabulka 4: Nejvyužívanější způsoby motivování pracovníků, TOP 3 54

Tabulka 5: Kdo zjišťuje potřeby, TOP 3 72

Tabulka 6: Nejčastější metody zjišťování vzdělávacích potřeb, TOP 3 72

Tabulka 7: Osoby nejčastěji se podílející se na tvorbě IVP 95

Tabulka 8: Nejčastější zdroje při sestavování individuálního vzdělávacího plánu 95

Tabulka 9: Pořadí preferovaných forem dalšího vzdělávání 122

Tabulka 10: Rozdíl mezi průměrným počtem hodin za rok, které sociální pracovníci dalšímu vzdělávání věnují a kolik by mu chtěli věnovat 123

Tabulka 11: Osoby podílející se na výběru formy dalšího vzdělávání, TOP 3 124

Tabulka 12: Osoby podílející se na výběru tématu dalšího vzdělávání, TOP 3 124

Tabulka 13: Nejvíce využívané zdroje informací pro výběr konkrétního vzdělávání, TOP 4 125

Tabulka 14: Preferovaný výběr kurzů podle udělení akreditace 145

Tabulka 15: Preferovaný výběr kurzů zaměstnavateli podle nabídky 146

Tabulka 16: Nejdůležitější aspekty při výběru akreditovaného kurzu, TOP 5 147

Tabulka 17: Místo konání akreditovaných kurzů 156

Tabulka 18: Spokojenost sociálních pracovníků se zajištěním vzdělávání 157

Tabulka 19: Spokojenost sociálních pracovníků s výkonem lektorů 158

Tabulka 20: Zájem zaměstnavatele o hodnocení akreditovaných kurzů 171

Tabulka 21: Celkové hodnocení spojojenosti s dalším vzděláváním 172

Tabulka 22: Zájem pracovníků o další vzdělávání i bez zákonné povinnosti 192

Tabulka 23: Přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností sociálních pracovníků 193

Tabulka 24: Významy přikládané dalšímu vzdělávání sociálními pracovníky – TOP 6 194

Tabulka 25: Překážky pro další vzdělávání, TOP 5 196

Tabulka 26: Nepřipravenost zaměstnavatelů na provádění analýzy vzdělávacích potřeb v jednotlivých oblastech 208

Tabulka 27: Překážky při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů na straně zaměstnavatelů, TOP 5 224

Tabulka 28: Nastavení způsobu výběru dalšího vzdělávání 233

Tabulka 29: Nejčastější problémy při výběru akreditovaných kurzů, TOP 10 250

Tabulka 30: Nejvyšší míry nespokojenosti s prací lektorů 263

Tabulka 31: Spokojenost sociálních pracovníků s organizačním zajištěním kurzů, TOP 5 267
Tabulka 32: Nespokojenost sociálních pracovníků s organizačním zajištěním kurzů, TOP 4 268
Tabulka 33: Nespokojenost sociálních pracovníků s prací lektora, TOP 3 270
Tabulka 34: Využití výsledků vzdělávání v praxi – dopady 288
Tabulka 35: Zohlednění hodnocení vzdělávání (evaluace) 290
Tabulka 36: Schopnost zaměstnavatele pracovat s výsledky evaluací 291
Tabulka 37: Typ programu 317
Tabulka 38: Hodinový rozsah 318
Tabulka 39: Počet účastníků 319
Tabulka 40: Pracovní zařazení účastníka kurzu 320

Seznam obrázků

Obrázek 1: Diagram vztahů problémů a příčin v systému dalšího vzdělávání 294
Obrázek 2: Etapy procesu akreditace 301

XII MANAŽERSKÉ SHRNUTÍ

Systém dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v ČR patří k tématům, které si zaslouží zvláštní pozornost. Nároky kladené na profesi sociálního pracovníka jsou značné a práce v měnícím se prostředí a světě vyžaduje neustále a systematicky obnovovat, upevňovat a rozvíjet celou řadu kompetencí, dovedností a znalostí sociálních pracovníků a pracovnic. Nastavení systému vzdělávání má klíčový vliv na jejich výkon v praxi, a tím i na kvalitu služeb, kterou poskytují svým klientům. Systém dalšího vzdělávání má spočívat ve vytvoření návodů, jak v daných situacích jednat, má zajišťovat teoretickou i praktickou přípravu, rozšiřovat široké spektrum kompetencí a motivovat k dalšímu učení se a rozvoji sociálních pracovníků. Další vzdělávání sociálních pracovníků patří do oblasti celoživotního vzdělávání (učení) – konkrétně vzdělávání (učení) dospělých, což samo o sobě přináší řadu specifik.

XII.1 Téma výzkumu

Tématem výzkumu je **další profesní vzdělávání** – vzdělávání sociálních pracovníků, které je „normativní“, tedy dané zákonem stanovenou povinností. Aby mohli sociální pracovníci náročnou práci vykonávat, je nutné dále **zvyšovat jejich kvalifikaci prostřednictvím dalšího vzdělávání.** §111 (Další vzdělávání sociálního pracovníka) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ukládá sociálním pracovníkům povinnost se účastnit dalšího vzdělávání.

XII.2 Výzkumný problém

U systému dalšího profesního vzdělávání sociálních pracovníků existují pochyby nad tím, zdali:

c) systém **adekvátně reaguje na potřeby** sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání **a naplňuje je**,

d) je **proces akreditačního řízení** vzdělávacích programů pro sociální pracovníky **optimální z hlediska procesního** (na úrovni akreditačního procesu) a **z hlediska garantování kvality dalšího vzdělávání** (zajištění podmínek pro kvalitní vzdělávání v praxi).

XII.3 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo v rámci systému dalšího vzdělávání zjistit:

4. Jaké jsou postoje a hodnocení k formě vzdělávání „účast v kurzech s akreditovaným programem“ (deskripce postojů a hodnocení)
5. Jaké jsou vzdělávací potřeby sociálních pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání (analýza potřeb)
6. Jaké jsou nedostatky systému dalšího vzdělávání a představy o jeho optimálním fungování na úrovni jeho aktérů, s důrazem na proces akreditačního řízení vzdělávacích programů (procesní analýza akreditačního řízení, analýza problémů a jejich příčin v systému)

XII.4 Metody a techniky výzkumu

Ke čtyřem oblastem zkoumání jsme navrhli následující výčet výzkumných metod a technik. Využit byl smíšený výzkumný design, jehož předností byla triangulace metod vedoucí k větší validitě výzkumu. S ohledem na čas, který měl výzkum k dispozici, design vyšel z paralelního modelu, kdy byly všechny metody a techniky uplatněny souběžně. Přenos dílčích výsledků mezi nimi zajišťovali výzkumníci po celou dobu výzkumu. V rámci výzkumu byly využity kvantitativní i kvalitativní přístupy, které se zaměřily na zjišťování vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků, a také na proces dalšího vzdělávání sociálních pracovníků v kontextu akreditačního řízení. Celý výzkum se řídil společnou logikou – všechny výzkumné části vycházely z procesu vzdělávání a na základě analýzy dokumentů námi identifikovaných sedmi základních klíčových etap.

Z hlediska **výzkumných metod** jsme pracovali s deskripcí postojů, analýzou potřeb, analýzou problémů a jejich příčin a procesní analýzou. Z hlediska **výzkumných technik** byl použit dotazník, individuální polostrukturované rozhovory a focus groups.

Vytvořeny byly čtyři **dotazníky** – dva zaměřené na analýzu potřeb pro sociální pracovníky a zástupce zaměstnavatelů, dva pro zjištění postojů a hodnocení vzdělávání opět jak pro sociální pracovníky, tak i pro zástupce zaměstnavatelů. Považovali jsme za důležité vzájemně oddělit rovinu deskripce – hodnocení procesu a

rovinu identifikace potřeb. Byly distribuovány on-line metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), a to prostřednictvím ověřeného nástroje, který se vyznačoval uživatelskou nenáročností. Odkaz na on-line dotazník byl rozeslán prostřednictvím e-mailových adres. Vyplnění respondentům trvalo průměrně 23 minut. Kontakty na respondenty byly získány z registru poskytovatelů sociálních služeb a webových stránek úřadů a organizací. Výběr byl realizován metodou vícestupňového náhodného výběru. Celkem do analýzy vstoupilo 1 204 dotazníků (573 sociální pracovníci, 631 zástupci zaměstnavatelů). Výsledná zjištění můžeme zobecnit na obě zkoumané kategorie – výzkum byl proveden jako reprezentativní.

Polostrukturované rozhovory probíhaly se zástupci zaměstnavatelů organizací, jež zaměstnávají sociální pracovníky s povinností vzdělávání dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a vybranými experty individuální formou a vycházely z návrhu scénářů, které respektovaly jednotnou logiku výzkumu. Scénáře se lišily podle toho, zdali šlo o deskripci procesu nebo o analýzu potřeb. Každý byl navíc přizpůsoben dané kategorii zkoumaných osob. Experti byli vyhledáváni podle daného tématu, a to mezi supervizory, inspektory kvality, lektory, vzdělavateli (mimo univerzity), akademiky (prostředí VŠ a VOŠ), zástupci asociací a komor a členy akreditační komise. Výsledná zjištění však, na rozdíl od dat získaných dotazníkovým šetřením, nelze zobecňovat. Zjištění z individuálních rozhovorů poskytují vhled a porozumění tomu, jaké potřeby zkoumané osoby mají a jak hodnotí proces vzdělávání.

Fokusní skupiny proběhly se sociálními pracovníky. Skupiny byly vytvářeny tak, aby zohledňovaly pestrost služeb a různorodou skladbu sociálních pracovníků (nejen činnost v sociálních službách, ale rovněž činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích a v azylových zařízeních). Skupinové rozhovory probíhaly podle připravených scénářů v on-line prostředí. Také u nich, stejně jako u individuálních rozhovorů nemůžeme výsledky zobecňovat, poskytují ale vhled a porozumění tomu, jaké potřeby zkoumané osoby mají a jak proces vzdělávání hodnotí.

XII.5 Výběr zkoumaných osob

Výzkum se zaměřil na tři kategorie osob:

1. Sociální pracovníky – vykonávající činnost v sociálních službách, ale rovněž vykonávající činnost podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.
2. Zástupce (reprezentanty) zaměstnavatelů – osoby, které u zaměstnavatele zabezpečují pracovníkům další vzdělávání.
3. Experty – osoby disponující expertní znalostí o potřebách sociálních pracovníků či o systému a procesech dalšího vzdělávání.

XII.6 Limity výzkumu a reflexe výzkumných prací

Jako každý výzkum, i tento se potýká s některými limity, na které musíme čtenáře upozornit. Prvním limitem byla skutečnost, že výzkum probíhal v čase, kdy se poskytovatelé sociálních služeb potýkali s procesem uvolňování řady opatření v důsledku pandemie, což ovlivnilo zájem některých z nich se výzkumných aktivit účastnit. Se zásadním odmítáním výzkumu jsme se plošně nepotýkali.

Dotazníkové šetření zahrnovalo sociální pracovníky z registrovaných služeb, pracovníky OSPOD, a také pracovníky vykonávající činnost sociální práce (na obcích a krajských úřadech). Do kvantitativní části výzkumu nebyly zahrnuty některé skupiny pracovníků vykonávajících činnost podle zvláštních právních předpisů. Důvod spočíval v nemožnosti provést jakýkoliv způsob výběru pracovníků, který by mohl být považován za reprezentativní. Reprezentativity tedy bylo dosaženo vůči kategoriím pracovníků registrovaných sociálních služeb, pracovníků SPOD a pracovníků vykonávajících činnost sociální práce na obcích a krajských úřadech. Ostatní kategorie pracovníků jsme zapojili do kvalitativní části výzkumu.

Jistým limitem také byla realizace většiny rozhovorů v on-line prostředí. Týkala se spíše skupinových rozhovorů, kdy výzkumníci neměli možnost využívat více interaktivní způsoby práce. Poměrně významným limitem byla stanovená doba na provedení výzkumu. Značný prostor výzkumníci věnovali přípravě různých forem dotazování, které museli provádět souběžně. O něco náročnější bylo zajišťovat přenos průběžných zjištění, některé rozhovory byly do výzkumu zařazeny jako rozšiřující,

neboť se objevovala nutnost se k některým informacím vracet a prohloubit jejich porozumění. Výzkum respektoval etická kritéria a zásady a byl proveden nezávisle.

XII.7 Výběr výzkumných zjištění

Dále uvádíme nejvýznamnější zjištění týkající se postojů a hodnocení dalšího vzdělávání, potřeb zaměstnavatelů a pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání a výčet slabých stránek systému dalšího vzdělávání s důrazem na proces akreditačního řízení vzdělávacích programů, plynoucích z procesní analýza akreditačního řízení a analýzy problémů a jejich příčin v systému.

XII.7.1 Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Zákonná úprava dalšího vzdělávání má velkou podporu a legitimitu – zaměstnavatelům umožňuje vytvářet podmínky pro další vzdělávání a motivovat zaměstnance, sociálním pracovníkům zase vytváří nárokovost na další vzdělávání. Není ale motivací samou o sobě. Zaznamenáváme **značnou míru motivace pracovníků se dále vzdělávat**. Na jedné straně je další vzdělávání silně legitimizováno v podobě zákonné povinnosti, ta ale v praxi interaguje **s velkým zájmem** sociálních pracovníků **o další vzdělávání**.

K vysoké míře motivovanosti sociálních pracovníků bezesporu přispívá silná pohnutka dále se v profesi rozvíjet a **vědomí nutnosti** po celou dobu praxe neustále obnovovat, prohlubovat či zvyšovat svou profesní kvalifikaci a **učit se něčemu novému**. Pracovníci si nevystačí s tím, co se ve škole o sociální práci naučili a **další vzdělávání je nezbytnou a samostatnou součástí výkonu profese**. Přínosy dalšího vzdělávání v zaměstnání pozoruje více než každý druhý zaměstnavatel. Na d**alší vzdělávání** zaměstnavatelé **kladou důraz** mnohem více než na profesní přípravu. Jsou přesvědčeni o tom, že vytvářejí pro sociální pracovníky **motivující podmínky** k dalšímu vzdělávání, spoléhají přitom na vysoké vnitřní motivace pracovníků.

Pokud porovnáme přítomné **motivační struktury** zaměstnavatelů a sociálních pracovníků, tak se obě perspektivy shodují v tom, že další vzdělávání je příležitostí zavést na pracovišti něco nového, něco vylepšit, ocenit zaměstnance a profesně se rozvíjet a růst. Ukazuje se, že zaměstnavatelé s motivacemi pracují, sociální **pracovníci od nich očekávají, že jim budou vytvářet příznivé**

technickoorganizační podmínky a zajišťovat dostatečné finanční prostředky ke vzdělávání. **Motivaci omezují** vysoké náklady na vzdělávání, nedostatek financí, (ne)dostupnost vzdělávání, nedostatečné kapacity v kurzech, povinnost centrálního vzdělávání, nedostatečné personální zajištění, nedostatečná nabídka kurzů a omezená možnost volby kurzů či nemožnost vybrat kurzy akreditované jinými ministerstvy než MPSV. Pro zaměstnavatele je největší **překážkou** pro další vzdělávání finanční zátěž, což vnímají i sociální pracovníci a související obtíže se zastupitelností při absenci sociálních pracovníků v práci. Na překážkách se obě zkoumané kategorie poměrně shodují – týkají se finančních limitů, důsledků spojených s absencí pracovníka na pracovišti, nevhodně zvoleného místa vzdělávání a náročnosti vzdělávání pro pracovníky.

XII.7.2 Vzdělávací potřeby

Respondenti uvádí, že vzdělávací potřeby sociálních pracovníků jsou před samotným vzděláváním **zjišťovány**. Zjišťování ale **není rovnoměrné napříč spektrem služeb** – probíhá častěji v registrovaných sociálních službách než na OSPOD a obecním/krajském úřadu. Nejčastější **metodou zjišťování** vzdělávacích potřeb je individuální rozhovor a také sebehodnocení.

Data o rozšířenosti zjišťování potřeb vypovídají spíše o **formálnosti a nezvládání procesu identifikace potřeb.** Ve skutečnosti se totiž **nejedná o analýzu potřeb, ale o shromažďování názorů – deklarovaných potřeb sociálních pracovníků.** Toto má dalekosáhlé důsledky pro celý proces dalšího vzdělávání a jeho celkovou efektivitu a účinnost. Činnost, která je v praxi prováděna, **se nedá nazvat analýzou potřeb, ale sběrem aktuálních pociťovaných požadavků jedné výhradní kategorie sociálních pracovníků**. Díky tomuto **další vzdělávání není podloženo věrohodnými a spolehlivými analýzami potřeb, které zjišťují skutečné potřeby** a zohledňují přitom různorodost potřeb a jejich nositelů, ale stojí v zárodku velmi jednostranného a nekritického směřování dalšího vzdělávání. Do popředí se tímto dostává jen určitý typ potřeb – potřeby individuální, pociťované, krátkodobé výhradně v perspektivě jednoho z jejich nositelů, nejsou nijak tříděné, a mechanismus provází **rezignace na významný klíčový prvek analýzy potřeb** – definování tzv. ideálního (žádoucího) stavu z více perspektiv. Tímto způsobem se **vytrácí celá řada potřeb strategických, skupinových, budoucích, organizačních, sekundárních, dlouhodobých apod., na které další vzdělávání nereaguje, neboť o nich neví.**

Proto mechanismus tzv. zjišťování vzdělávacích potřeb v praxi nahlížíme se znepokojením – neústí k identifikaci potřeb skutečných (reálných, faktických).

Sociální pracovníci si jsou svými potřebami jisti, tvrdí, že je umí snadno pojmenovat. Na jednu stranu zaměstnavatelé deklarují, že je pro ně důležité identifikovat vzdělávací potřeby. Na druhou stranu nemají potřebu její provedení svěřit externím odborníkům a současně často nedisponují zkušeným personálem, který by analýzu potřeb prováděl. V každé druhé organizaci se **setkáváme s některou z vážných potíží, pro které neprobíhá analýza potřeb tak, jak by měla**. Zaměstnavatelům v tomto směru chybí znalost i zkušenost s prováděním analýzy potřeb. Zjišťování je vedeno intuitivně a spočívá v naslouchání a přebírání toho, jak potřeby definují sociální pracovníci. Kdo ze zaměstnavatelů pracovníkům naslouchá a přistoupí na jejich návrhy, je oceňován.

XII.7.3 Vzdělávací plán

Podle více než třetiny zaměstnavatelů pracovníci **nemají individuální vzdělávací plány zpracovány**. Sociální pracovníci uvedli ještě o něco vyšší údaj – nemají ho více než dvě pětiny. Nejčastěji mají individuální plán dalšího profesního vzdělávání vytvořený sociální pracovníci OSPOD, méně často je vytvářen u pracovníků obecních/krajských úřadů a registrovaných sociálních služeb. S IVP se setkáváme poměrně málo v těch nejmenších a potom v těch největších organizacích.

Na tvorbě IVP se nejčastěji **podílí sám sociální pracovník a jeho přímý nadřízený**. I zde je patrný **velký vliv daného sociálního pracovníka,** který se mnohdy kryje přímo s autorstvím – IVP si sestavuje pracovník a nadřízený pracovník jej odsouhlasí. Při sestavování IVP se vychází především z výsledků analýzy potřeb sociálních pracovníků a také z jejich pracovní náplně. Upozaděny jsou zdroje jako analýzy potřeb klientů (potřeby uživatelů) nebo strategické plány s vizemi a cíli (organizační potřeby). Zaměstnavatelé IVP zaměstnanců obvykle **vyhodnocují** – nejčastěji prostřednictvím individuálního rozhovoru, částečně i pozorováním výkonu pracovníka. Vzdělávací plán je považován za živý dokument, do kterého je možné zasahovat a měnit jej. Na jedné straně jsou IVP považovány za ryze formální dokumenty, v nichž se „jen“ vyjmenovávají předepsaná témata vzdělávání (konkrétní kurzy v podobě závazků) a následně slouží pro účely kontroly. Na druhé straně se setkáváme s otevřeným

přístupem, kdy IVP pro zúčastněné představují výraz hledání způsobu, jak co nejvhodnějším způsobem naplnit vzdělávací potřeby.

Zaměstnavatelé **nemají k dispozici dostatečnou metodickou podporu** pro zpracovávání IVP, a také **nemají dobré podmínky** k vytvoření funkčního IVP (čas, kapacity) a **do plánů často pouze zrcadlí aktuální přání zaměstnanců**. O tom, že **vzdělávací plán organizace** (VPO) odpovídá aktuálním vzdělávacím požadavkům organizace, mezi zaměstnavateli panují pochybnosti.

XII.7.4 Výběr dalšího vzdělávání

Nejčastěji **preferovanou formou** dalšího vzdělávání je **účast na kurzech s akreditovaným programem**. Akreditované kurzy tvoří primární kategorii dalšího vzdělávání, přináší celou řadu bonusů. Vedle akreditovaných kurzů se nalézá **sekundární (doplňková) kategorie dalších forem vzdělávání**. Jedná se o širokou škálu dalších forem vzdělávání, které jsou v praxi využívány, byť ne v takovém objemu jako akreditované kurzy – zejména účast na konferencích a účast na školicích akcích. **Zájem o další formy vzdělávání je plošný,** poptávka je především po odborných stážích a mnoha dalších formách.

O formě dalšího profesního vzdělávání a jeho výběru významným způsobem rozhoduje sociální pracovník. Role zaměstnavatele je v tomto případě spíše korigující – kontroluje, zdali se vzdělávání nějak zásadně neodchyluje od svého účelu. Nejčastěji bývají informace vyhledávány na webech vzdělávacích institucí a organizací nabízejících další profesní vzdělávaní.

Poptávka se nestřetává s nabídkou tím správným způsobem. Na jedné straně je patrné, že se **poptávka po vzdělávání utváří pod silným vlivem přání a preferencí samotných sociálních pracovníků**. Na druhé straně se nalézá **nabídka vzdělávání v podobě** kusých informací na webových stránkách vzdělavatelů či v přímých nabídkách vzdělavatelů (letáky, e-maily apod.). Jen sporadicky se objevily zmínky o vzdělávání na míru či o nějakých interakcích se vzdělavateli. Důsledkem mimo jiné je, že je **nabídka konzervativní a málo otevřená inovacím**. Nabídka se jeví jako danost, ze které si zaměstnavatelé a pracovníci „pouze“ vybírají a vzniká na základě snahy číst signály zájmů od poskytovatelů služeb, zejména jejich pracovníků.

Sociální pracovníci bez ohledu na typ služby uváděli, že nejpřínosnější je vzdělávání, které jim umožňuje **sdílet zkušenosti nebo získávat praktické dovednosti a**

osvojovat si postupy, které mohou následně **využít ve své praxi**. Někteří **volají po vícedenním vzdělávání**, ale systematičtějšímu dlouhodobému vzdělávání brání potíže s financováním (úhrada značných nákladů, nepružnost financování), ale také se zastupitelností pracovníků a nemožnosti omezit provoz služby v případě delší nepřítomnosti zaměstnance.

XII.7.5 Výběr akreditovaného kurzu

Akreditace MPSV udělená kurzům je považována za velmi důležitou. Je určitým **směrovníkem** a v praxi jsou vybírány zaměstnavateli i sociálními pracovníky právě ty vzdělávací kurzy, kterým byla akreditace udělena MPSV. Objevují se i volby akreditovaných kurzů z jiných ministerstev (převážně pracovníci OSPOD a obecních či krajských úřadů). Přímá souvislost s kvalitou zde není spatřována, přesto hraje akreditace **významnou roli** při výběru kurzů dalšího vzdělávání.

Zaměstnavatelé se obvykle obrací směrem s poptávkou **k externím vzdělavatelům**. Při výběru akreditovaných kurzů hraje významnou roli nabídka vzdělavatelů, méně však orientace na přípravu kurzů „na míru“. Organizace jsou více **pasivními příjemci externě zpracovávané nabídky, málo ji ovlivňují**.

Při **výběru kurzu** s akreditovaným programem se jako nejdůležitější ukázaly kvalitativní faktory spojené s tématem a obsahem vzdělávání. Nejdůležitější je při výběru téma vzdělávání a obsah/anotace kurzu. Výběr se řídí především **ideovou náplní vzdělávání** – obsahem, tématem, cílovou skupinou a obdrženými referencemi, ale v praxi se zaměstnavatelé rozhodují spíše pragmaticky – řídí se cenou (levnější kurzy) a vzdáleností místa vzdělávání (menší náklady). I zde pozorujeme jejich **velký vliv** na výběr akreditovaných kurzů. Zaměstnavatelé i sociální pracovníci se potýkají s obtížemi s tím, že zajímavé kurzy bývají brzy obsazené, nabídka je roztříštěná, vyžaduje hledání na mnohých místech a akreditace negarantuje kvalitu kurzu. Přibližně třetině zaměstnavatelů je jedno, jestli je kurz společný pro sociální pracovníky i pracovníky v sociálních službách.

XII.7.6 Realizace kurzu s akreditovaným programem

Realizace kurzu s akreditovaným programem je pro většinu zaměstnavatelů spíše otázkou dojednávání organizačních a finančních podmínek. Zaměstnavatelé příliš neovlivňují podobu realizace vzdělávání a minimálně se podílí na samotném procesu

akreditace tak, aby ovlivnili vzdělávání podle svých představ a potřeb – **přijímají, co jim vzdělavatelé nabízí**.

Zaměstnavatelé mají přehled o tom, jaké kurzy pracovníci navštěvují a s realizací a organizačním zajištěním akreditovaných kurzů ze strany vzdělavatelů bývají spokojeni. Pokud se s nějakými problémy setkávají, pak je to nejčastěji s tím, že od vzdělavatele/lektora **postrádají zpětnou vazbu**.

Sociální pracovníci bývají nejčastěji **nespokojeni** s tím, že nejsou k dispozici učební pomůcky, že sezení na židlích není pohodlné, že dochází k výměně lektorů (vyučuje jiný lektor než avizovaný) a že on-line výuka není adekvátní náhradou výuky kontaktní.

Při hodnocení vzdělávání je klíčová **osobnost lektora** a jeho lektorské dovednosti a znalosti. Lektoři bývají celkově hodnoceni pozitivně, bývají na výuku připraveni, nespoléhají se na improvizaci. Nároky na lektora jsou poměrně vysoké. Lektor je **prototypem ideálu souběhu četných kompetencí** a příkladným vzorem pro praxi. Vedle nároků na lektora do popředí vystupují i **další podmínky** – kvalita prostředí, v němž se kurz koná (aby bylo místo příjemné, komfortní), respektování základních potřeb účastníků (hygiena, občerstvení) a zajištění podnětné skladby účastníků vzdělávání (aktivní a angažovaní účastníci).

Sociální pracovníci uvedli, že **ideální je kurz v trvání 8 hodin, preferují** jednodenní kurzy.

XII.7.7 Hodnocení kurzů s akreditovaným programem

Zaměstnavatelé se zajímají o to, zdali byli s kurzem pracovníci spokojeni, co nového se naučili. Nějaký velký tlak zaměstnavatelů, aby byly na konci kurzů sbírány a vyhodnocovány zpětné vazby, nepozorujeme. I bez něj sociální pracovníci uvádí, že naprostá většina z nich má na konci kurzu možnost poskytnout zpětnou vazbu. Hodnocení vzdělávání nejčastěji probíhá v rámci ročních hodnotících pohovorů, které sociální pracovníci napříč všemi typy služeb absolvují.

Většina zaměstnavatelů je celkově **s dalším vzděláváním sociálních pracovníků spokojena**, což platí i pro sociální pracovníky, a jejich **očekávání** bývají naplněna. Každý pátý respondent není v tomto ohledu spokojen.

Je zřejmé, že se podle pozorování zaměstnavatelů výsledky dalšího vzdělávání promítají do **zvýšení kompetencí sociálních pracovníků** a s mírou, v jaké k tomu dochází, můžeme být spokojeni.

Co se týká evaluace vzdělávání, více než třetina zaměstnavatelů v praxi nezohledňuje, jak na konci kurzu zaměstnanci vzdělávání hodnotí. Téměř třetina zaměstnavatelů přistupuje k evaluaci formálně, nepřikládá ji žádný význam. Přibližně každý desátý pracovník přistupuje k evaluaci čistě formálně, hodnocení nepřikládá žádný význam a odbyde ho.

XII.8 Problémy systému dalšího vzdělávání v pojetí expertů

- **Problémy s propojením vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků s požadavky sociální práce jako profese –** problémem je samotná **identifikace vzdělávacích potřeb sociálních pracovníků,** a to na úrovni sociálních pracovníků, ale i jejich zaměstnavatelů. Sociální pracovnici **nedokáží definovat (identifikovat)** své skutečné vzdělávací potřeby a cíle. Zaměstnavatele nikdo **nenaučil, jak mají provádět skutečnou analýzu potřeb**.
- **Neprovázanost prvků dalšího vzdělávání do systému –** vzdělávání není **systémovým procesem.** Mnohé jeho prvky působí odděleně a nekomunikují spolu. Nabídka dalšího vzdělávání je označována za **nesystematickou a vzájemně neprovázanou**. Problémem je i **různá kvalita** nabízených vzdělávacích kurzů a **nepřehlednost kvality** dostupného vzdělávání. Kvalita vzdělávání není nijak systematicky budována a nastavována.
- **Nedostatečné propojení subjektů v systému vzdělávání – nedostatečná kooperace** jednotlivých subjektů v systému dalšího vzdělávání.
- **Nedostatečné finanční zajištění dalšího vzdělávání – omezuje účast ve vzdělávání,** i v dlouhodobějších kurzech či vzdělávání nad rámec zákonem předepsaných hodin. Systém se adaptoval na zdroje z evropských projektů, v nichž bylo považováno další vzdělávání za „vzdělávání zdarma“. Tento systém sice umožnil vzdělávat pracovníky ve velkém měřítku, ale přinesl řadu nezamýšlených důsledků a negativně ovlivnil trh vzdělávání, který se orientuje

na nabízení levných a krátkodobých vzdělávacích programů a nevytváří prostor pro kvalitní zajištění dalšího vzdělávání.

XII.9 Vybraná zjištění z analýzy procesu akreditačního řízení v pojetí expertů

- Vzdělavatelé si **průběžně zjišťují**, po jakých tématech je ze strany uživatelů poptávka, aby mohli na jejich potřeby reagovat adekvátní nabídkou. Nejedná se o žádné sofistikované zjišťování. S tématem může rovněž přijít i **lektor**, který v rámci své praxe zjistí, že je ze strany sociálních pracovníků po nějakém tématu poptávka.
- **Lektor je velmi důležitou součástí kurzu**, mnohdy tou nejdůležitější. Je potřeba, aby mimo svých odborných znalosti disponoval také **lektorskými dovednostmi**. H**odnotitelé** z řad členů akreditační komise se zaměřují se **hodnocení praktických zkušeností i odbornosti**.
- Samotní **uživatelé kurzů** informační systém pro agendu akreditací AKRIS pro vyhledávání kurzů **nepoužívají**, a to i přesto., že jedním z původních záměrů tvůrců bylo, aby se AKRIS stal nástrojem nejen pro vzdělavatele. **Původní záměr byl zapojit i samotné uživatele**.
- Hodnocení systému AKRIS výrazně kolísá, je hodnocen různě z různých perspektiv, a to jak pozitivně, tak i negativně.
- Diskutovanou částí žádosti je **lektorský tým**, tedy přiřazení lektora pro daný vzdělávací program a doložení jeho kvalifikace a odbornosti ve vztahu ke vzdělávacímu programu. V rozhovorech se členy akreditační komise zaznělo, že **požadavky na lektora jsou oprávněné**. Avšak někdy je i z pohledu hodnotitelů těžké vymezit, co vlastně má být požadováno. Sami hodnotitelé uváděli, že v některých případech tápou, **co přesně je znakem odbornosti a kvality** u konkrétního lektora.
- Téma vymezení kvality a odbornosti lektora trápí i vzdělavatele, kteří uváděli, že **požadavky na odbornost a kvalitu lektora jsou někdy přehnané**. Jejich názor se však od názoru hodnotitelů liší. Zatímco pro členy akreditační komise jsou požadavky vyspecifikovány nedostatečně, dle vzdělavatelů jsou naopak přehnané.

- **Členové akreditační komise** uváděli, jak by si představovali **vylepšení celého systému udělování akreditace**. Zmiňovali, že je pro ně důležité, aby měli **nastavené podmínky pro rozhodování** a **jasně vymezený proces dalšího vzdělávání** i **požadavky na akreditaci**. Objevovala se tedy snaha nějakým způsobem **postoje a pohled na kvalitu akreditovaných programů sjednotit**.
- **Zástupci z řad vzdělavatelů a lektorů** směrem k práci akreditační komise a rozhodování o udělení akreditace vyjadřovali **spíše nespokojenost**. Změny na pozicích jednotlivých členů komise nejsou příliš časté, a to že se někdo stane členem, nemusí být na základě jeho odbornosti a způsobilosti. Ocenili by, kdyby byli v akreditační komisi zastoupeni odborníci z praxe z různých regionů. Oslovení experti taktéž zmiňovali, že by bylo vhodné nastavit **přátelštější formu komunikace** mezi akreditační komisí, MPSV a vzdělavateli. Mělo by se spíše jednat o partnerské vyjednávání než o systém nařizování z pozice moci.
- **Pozitivně jsou hodnoceny změny ve frekvenci projednávání žádostí o akreditaci a převedení akreditačního procesu do online formy.**
- Názory na **přínos samotné akreditace** se ve výpovědích rozcházely. Experti (bez ohledu na jejich postavení v systému akreditace) považují **akreditaci za přínosnou**. Kvalita se vytváří propracováním žádosti a tím, že uchazeč projde celý proces, který je poměrně náročný a obsáhlý.
- Legislativní ukotvení celého procesu je velmi vágně definováno a **akreditační komise mnohdy neví, o co se při rozhodování opřít**.
- V nabídce kurzů **chybí specializované či prakticky zaměřené kurzy**, **chybí dlouhodobé vzdělávání.**