

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. KRISTÝNA LEHEČKOVÁ

**MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ
V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha, 2021

Vedoucí práce: PhDr. Olga Běhounková, Ph.D.

Konzultant práce: PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Kristýna Lehečková

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace k dalšímu vzdělávání u pomáhajících profesí. Cílem práce je analyzovat současné podoby motivace u vybrané oblasti pomáhajících profesí v České republice. Pozornost je věnována charakteristice oblasti pomáhajících profesí, osobnostním specifikům a kompetencím pracovníků v pomáhajících profesích a etickým aspektům práce v pomáhajících profesích. Zpracována je problematika dalšího vzdělávání se zaměřením na další profesní vzdělávání u pomáhajících profesí. V práci jsou rozpracovány rovněž bariéry v dalším vzdělávání u zvolené skupiny. Dále se práce věnuje problematice motivace, vybraným motivačním přístupům a motivaci pracovníků v pomáhajících profesích k účasti na edukačních aktivitách. Součástí diplomové práce je kvantitativní empirické šetření, jehož cílem je analyzovat motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání pracovníků v oblasti zdravotnictví a v oblasti školství. Výsledky kvantitativního dotazníku jsou popisnou statistikou zanalyzovány a následně testovou statistikou ověřeny s cílem zjistit specifika motivace pomáhajících profesí a ověřit, jak se motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání u vybraných pomáhajících profesích liší. Dílčím cílem empirického šetření je komparovat zjištěné výsledky s daty Českého statistického úřadu a EUROSTATu.

Klíčová slova: motivace, další vzdělávání, neformální vzdělávání, profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, účast na vzdělávání, dospělí, pomáhající profese, školství, zdravotnictví

Abstract

The diploma thesis deals with the issue of motivation for further education in helping professions. The aim of the thesis is to analyse the current forms of motivation in a selected area of helping professions in the Czech Republic. Attention is paid to the characteristics of the field of helping professions, personal specifics and competences of workers in helping professions and ethical aspects of work in helping professions. The issue of further education with a focus on continuing professional education in the helping professions is discussed. Barriers to further education in the selected group are also elaborated. Furthermore, the thesis deals with the issue of motivation, selected motivational approaches and motivation of workers in the helping professions to participate in educational activities. The thesis includes a quantitative empirical investigation aimed at analysing the motivation for continuing professional education of health care and education workers. The results of the quantitative questionnaire are analysed by descriptive statistics and then verified by test statistics in order to find out the specifics of the motivation of helping professions and to verify how the motivation to further professional education differs among the selected helping professions. A partial aim of the empirical investigation is to compare the results with the data of the ČSÚ and EUROSTAT.

Key words: motivation, further education, non-formal education, professional education, interest-based education, civic education, participation in education, adults, helping professions, schooling, health care

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D., za ochotu, vstřícnost a čas věnovaný v průběhu zpracování diplomové práce. Děkuji za vysokou profesionalitu, odborné vedení a zpětné vazby, které mi v průběhu psaní práce pravidelně poskytovala. Ráda bych poděkovala i PhDr. Janu Gruberovi, Ph.D., za odborné rady a trpělivost během konzultací k empirickému šetření. Chtěla bych také poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili empirického šetření.

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	8
0 ÚVOD.....	9
1 POMÁHAJÍCÍ PROFESE.....	11
1.1 CHARAKTERISTIKA POMÁHAJÍCÍHO CHOVÁNÍ A POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	12
1.2 SPECIFIKA A KOMPETENCE OSOB V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH.....	15
1.3 ETICKÉ ZÁSADY PROFESE A OSOBNOST POMÁHAJÍCÍHO PRACOVNÍKA.....	18
1.4 OBLASTI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ.....	23
1.4.1 Oblast školství.....	23
1.4.2 Oblast zdravotnictví	26
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA POMÁHAJÍCÍ PROFESE	29
2.1 CHARAKTERISTIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
2.2 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
2.3 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ U POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ.....	39
3 MOTIVACE PRACOVNÍKŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	45
3.1 MOTIVACE A VYBRANÉ MOTIVAČNÍ PŘÍSTUPY	45
3.2 PRACOVNÍ MOTIVACE.....	50
3.3 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	54
3.4 MOTIVACE PRACOVNÍKŮ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH K ÚČASTI NA EDUKAČNÍCH AKTIVITÁCH.....	61
4 BARIÉRY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ U PRACOVNÍKŮ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH.....	70
5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ POMÁHAJÍCÍCH PRACOVNÍKŮ V OBLASTI ZDRAVOTNICTVÍ A V OBLASTI ŠKOLSTVÍ	77
5.1 VYMEZENÍ CÍLE A HYPOTÉZ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	77
5.2 METODIKA ŠETŘENÍ A VÝBĚR RESPONDENTŮ.....	78
5.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	80
5.4 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	102

6	DISKUSE	107
7	ZÁVĚR	112
8	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	115
9	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	133
10	SEZNAM PŘÍLOH.....	135

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AES	Adult Education Survey
CEDEFOP	Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
EUROSTAT	Statistický úřad evropských společenství
FDV	Fond dalšího vzdělávání
IPVZ	Institut postgraduálního vzdělávání
LFS	Labour Force Survey
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NCO NZO	Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů
NSK	Národní soustava kvalifikací
NSP	Národní soustava povolání
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
SV	Specializační vzdělávání
UNESCO	Odborná organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu

0 ÚVOD

Oblast dalšího vzdělávání je nedílnou součástí našeho každodenního osobního i pracovního života. Nasvědčuje tomu i fakt, že se této oblasti věnuje nejen politika na státní úrovni, ale samotné téma se objevuje i na poli mezinárodních institucí a organizací. Subvence dalšího vzdělávání se stává stále více aktuálním veřejným zájmem, jelikož napomáhá zvyšovat efektivitu pracovníků nebo pomáhá získávat nové klíčové kompetence a dovednosti.

Problematice dalšího vzdělávání se v minulosti věnovalo několik výzkumů, které umožňovaly komparaci dat i s členskými státy EU. Jedná se například o průzkum „...*Adult Education Survey (AES), Continuing Vocational Training Survey (CVTS) nebo Labour Force Survey (LFS)*.” (Dvořáková, 2016, s. 124–125) Jistým nedostatkem dat z již zmíněných výzkumů je, že výsledky neumožňují adekvátní vhled a pochopení celé problematiky.

Cílem této diplomové práce je analyzovat potřeby a motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání u pracovníků pomáhajících profesí. Práce je rozdělena do šesti tematických kapitol. První kapitola je zaměřena na specifickou oblast pomáhajících profesí. Nejprve jsou vymezeny pomáhající profese, následně jsou popsána osobnostní specifika a kompetence osob pracujících v pomáhajících profesích. Charakterizovány jsou dvě vybrané oblasti pomáhajících profesí, konkrétně oblast školství a oblast zdravotnictví. Hlavními zdroji pro tuto kapitolu jsou publikace mapující oblast pomáhajících profesí od Zášková, Mlčáka, Kubicové a Kopřivy.

Druhá kapitola se zabývá problematikou dalšího vzdělávání se zaměřením na pomáhající profese. V druhé kapitole je vymezena momentální situace v České republice a jsou zmíněné konkrétní nedostatky v oblasti dalšího vzdělávání. Kapitola se dále zaměřuje na další profesní vzdělávání s následným zaměřením na pomáhající profese. Druhá kapitola je doplněná o relevantní výzkumy a studie, které se oblastí dalšího profesního vzdělávání zabývají. K hlavním autorům, ze kterých je čerpáno pro druhou kapitolu, patří Šerák, Dvořáková, Palán, Langer, Rabušicová a Rabušic.

Ve třetí kapitole je rozpracována problematika motivace a vybrané motivační přístupy. Pozornost je věnována oblastem pracovní motivace a motivaci k dalšímu vzdělávání. Charakterizována je motivace k účasti na edukačních aktivitách u pomáhajících profesí.

Použity byly zejména zdroje mapující oblast motivace a motivačních přístupů od Nakonečného, Plhákové, Kocianové, Beneše a Říčana.

Čtvrtá kapitola pojednává o bariérách v dalším vzdělávání se zaměřením na konkrétní specifické bariéry u pracovníků v pomáhajících profesích. K hlavním zdrojům, ze kterých je čerpáno pro čtvrtou kapitolu, patří výzkumy od ČSÚ, Rabušice a Rabušicové, Kalendy a Kočvařové či EUROSTATu.

Součástí diplomové práce je empirické šetření, které je rozpracované v kapitole páté. Cílem kvantitativního šetření je zjistit míru motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání u pomáhajících pracovníků v oblasti zdravotnictví a v oblasti školství. Výsledky kvantitativního dotazníku jsou popisnou statistikou zanalyzovány a následně testovou statistikou ověřeny s cílem zjistit specifika motivace pomáhajících profesí a ověřit, jak se motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání u vybraných pomáhajících profesích liší. Dílčím cílem empirického šetření je komparovat zjištěné výsledky s daty Českého statistického úřadu a EUROSTATu. Znalostní základna pro dotazník diplomové práce se opírá o šetření *Adult Education Survey* (AES), průzkum vzdělávání dospělých, *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS), průzkum týkající se dalšího odborného vzdělávání zaměstnaných osob, a zčásti také *Labour Force Survey* (LFS).

Šestá kapitola Diskuse interpretuje výstupy empirického šetření a porovnává je s výsledky relevantních českých a zahraničních studií, které se zabývají motivací k dalšímu profesnímu vzdělávání. Popsány jsou také limity práce a uvedena doporučení pro možnou budoucí práci s daty.

Diplomová práce obsahuje jednu přílohu. Jedná se o vzor dotazníku, který byl rozeslán cílové skupině respondentů empirického šetření. Součástí diplomové práce je také Závěr, ve kterém jsou stručně shrnuty zjištěné informace a výsledky empirického šetření.

1 POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Pomáhající profesí se rozumí skupina povolání, která se zakládají na pomáhání jiným lidem. Pracující v pomáhajících profesích vykazují nejen odbornou kvalifikaci, ale také praktické dovednosti, vědomosti a převážně osobnostní vlohy. K pomáhajícím profesím je možné zařadit například zdravotnické či pedagogické profese, psychologické pracovníky, terapeutky a dále profese zaměřené na sociální či duchovní podporu (Géringová, 2011, s. 21).

Dle Géringové se jedná o systém, kde jeden člověk pomoc potřebuje a druhý člověk pomoc rozdává, přičemž osobnost člověka, který pomáhá významně ovlivňuje kvalitu jeho práce (tamtéž, s. 21–25). Podle Lorencové byl k pomáhání během období budování moderních států přidán aspekt moci a sociální kontroly, který situaci komplikují (Lorencová, 2001, s. 177).

Historie pomáhajících profesí se váže k období, kdy se společně scházeli lidé za účelem pomáhat těm, kteří to potřebovali. Během 19. století byl zaznamenán rozvoj pojící se s řadou pomáhajících profesí. Ekonomický růst moderních států dovolil vytvořit prostor pro rozvoj oborů poradenství, sociální práce či ošetrovatelství. Na konci 19. a začátku 20. století byla typická institucionalizace, profesionalizace a specializace velkého množství služeb. Další růst pomáhajících profesí je zaznamenáván v důsledku postindustriální společnosti, která registrovala nové problémy a potřeby (Kubicová, 2009, s. 57).

Od 80. let minulého století je možné zaznamenat trend postupného přijímání prvků vycházejících z komerční sféry a jsou do profesí řazené mechanismy managementu a marketingu. Proces podpory a pomoci se poddává standardizaci, schematizaci, a to z důvodu, aby monitoring a evaluace nebyly tolik náročné a výsledky snadněji dohledatelné (Kubicová, 2009, s. 58). Matoušek zmiňuje, že pomáhající profese vycházejí z medicíny, psychologie, pedagogiky a sociální práce, přičemž samotný seznam pomáhajících profesí je širší (Matoušek, 2016, s. 149).

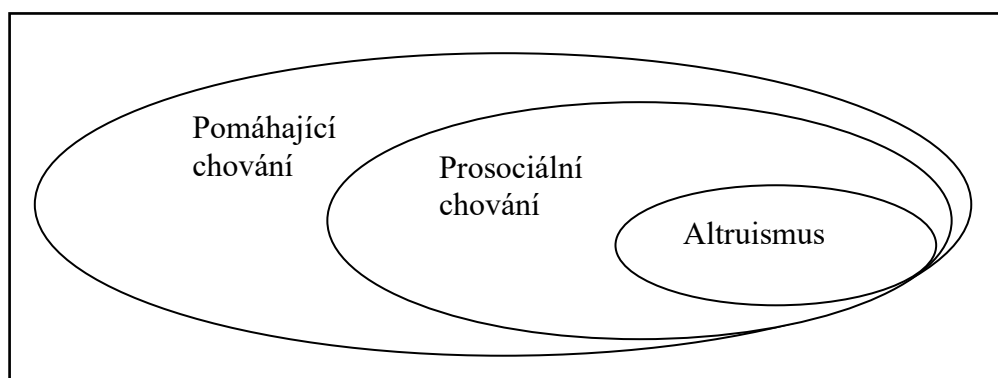
Kopřiva uvádí sedm kategorií pomáhajících profesí, jsou jimi psychologové, sociální pracovníci, učitelé, vychovatelé, lékaři, zdravotní sestry a pečovatelé. Dnes pomáhající profese působí jak ve státním, tak i nestátním sektoru, který dále lze rozlišit na soukromý, neziskový a církevní sektor (Kubicová, 2009, s. 57).

Matoušek vznik pomáhajících profesí spatřuje v úpadku rodinných a dalších tradičních struktur, které poskytují sociální pomoc a podporu. Cílem těchto profesí je pomáhat

prostřednictvím institucí sloužících ke konkrétní formě pomoci. Cílovou skupinou pomáhajících profesí je klient. O tom, kdo se stane klientem, rozhoduje situace, společnost, či například státní či nestátní organizace nabízející služby. Klienti jsou rozhodujícím činitelem v pomáhajících profesích, jelikož existence těchto profesí vznikla z potřeby klientů. Tyto profese jsou spojené s vysokou psychickou i fyzickou záležitostí, a proto je potřeba, aby lidé pracující v pomáhajících profesích byli psychicky odolní (Matoušek, 2003, s. 149).

1.1 CHARAKTERISTIKA POMÁHAJÍCÍHO CHOVÁNÍ A POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

Pojmy pomáhající chování, prosociální chování a altruismus jsou v odborné literatuře mnohdy označovány za související pojmy, které stanovují podstatné aspekty mezilidských podmínek a zároveň mají vliv na vztahy (Zášková, 2009a, s. 7).



Obrázek 1. Vztah mezi pomáhajícím chováním, prosociálním chováním a altruismem (Bierhoff, 2002, 2006)

Z Obrázku č. 1 je možné vyčíst vztah mezi termíny *pomáhající chování*, *prosociální chování* a *altruismus*. Pojem pomáhající chování zaujímá nejširší oblast. Prosociální chování zastává užší charakter a vychází z potřeby konkrétního člověka pomoci někomu, kdo to v dané chvíli potřebuje. Posledním pojem altruismus pak Zášková definuje jako nezištné chování člověka, které se odvíjí od míry empatie daného člověka (Zášková, 2009a, s. 15).

Pomáhající chování je nejširší pojem, který zaujímá veškeré formy mezilidské opory. Pomáhající většinou nezískává zpět tolik, co získává příjemce. Slaměník a Janoušek uvádí, že mezi altruismem a prosociálním chováním je významný rozdíl a naznačuje jistou terminologickou nejednotnost. Termín prosociální chování byl poprvé použit Rosenhanem

a Whitem v roce 1967. K prosociálnímu chování se řadí každé jednání, které je poskytováno ve prospěchu druhého člověka nebo skupiny osob (Slaměník a Janoušek, 2008, s. 285).

Záškodná (2009b, s. 49) rozlišuje mezi altruismem a prosociálním chováním pouze mírné nuance v motivačním zaměření. Větší nuance naopak rozlišuje mezi konkrétními typy prosociálního chování, které nejsou ekvivalentní, tudíž nemají stejnou odpovídající hodnotu. Formy a kvalifikace se odlišuje podle příčiny vzniku pomáhání. Dle této klasifikace Záškodná rozeznává *spontánní a responzivní prosociální chování*. Při spontánním prosociálním chování člověk sám vyhledá potřebného a pomoc uskutečňuje, zatímco u druhého typu se pomoci člověk dožaduje a na základě toho člověk pomáhá. Prosociální chování se dále liší podle času působení na *jednorázové, krátkodobé a dlouhodobé prosociální aktivity* (2009b, s. 49).

Slaměník a Janoušek však tvrdí, že altruismus se opírá o to, že pomoc druhým není nutně propojena s očekáváním prospěchu nebo odměny. Altruismus definují jako „...*nezištnou pomoc bez jakéhokoliv očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů pomáhajícího*.“ (Slaměník a Janoušek, 2008, s. 285–286) Hlavní rozdíl autoři vidí v tom, že prosociální chování pokládají za naučené vystupování, kdežto altruismus považují spíše za motivaci (tamtéž, s. 286).

Hartl a Hartlová pak definují altruismus jako „...*nesobecký charakter mezilidských vztahů a jako lásku pro blaho druhých, která se projevuje myšlením, cítěním a jednáním, které bere ohled na druhé lidi*.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 33)

Zajímavý vhled na problematiku altruismu poskytla evoluční psychologie, jejíž hlavními tvůrci jsou Buss, Gaulin, Burney, Dunbar, Cosmides, Tooby, Barrett a další. Disciplína na principu a zákonech evoluce charakterizuje a vysvětluje sociální chování člověka, přičemž evolučně se dědí vlastnosti, které se prokázaly pro přežití a rozmnožení obyvatelstva významné (Záškodná, 2009b, s. 25). V evoluční psychologii se následně vytvořily čtyři pojetí zdůvodňující příčiny, proč lidé mnohokrát vybírají *strategie zdůraznění společných zájmů před strategiemi zdůraznění individuální soutěže*. Konkrétně se jedná o „...*teorii příbuzenské selekce, teorii recipročního altruismu, teorii skupinové selekce a teorii konkurenčního altruismu*.“ (tamtéž, s. 26)

Polský psycholog Reykowski (1979) rozlišil znaky, podle kterých lze hodnotit aspekty prosociálního chování:

1. „*Sociální objekt: zastoupení konkrétním člověkem, organizací, nápadem,*
2. *cíle činnosti ve vztahu k osobě: klasifikace může zohlednit druhy změn ke kterých má být dosaženo například v kategorii tělesné, materiální, praktické, emocionální, morální,*
3. *časová dimenze: zde autor zmiňuje čas trvání, který do toho člověk dal,*
4. *výlohy konkrétní činnosti: jedná se o náklady, které člověk investuje.“ (Zášková, 2009a, s. 7–8)*

Pomáhající chování ovlivňují různé vnější a vnitřní faktory, které zároveň rozhodují konkrétní o míře pomoci. Mezi vnější vlivy patří převážně sociodemografické proměnné například věk, pohlaví, společenská třída, finanční příjem. Vnitřní vlivy pojímají například pocity lítosti, empatie, soucit, vinu, potřebu sebeúcty, obavu ze ztráty a vnitřní pojetí sociální spravedlnosti pro všechny (Schwartz, Howard, 1982, s. 341–348).

Zášková uvádí, že sociodemografické proměnné ovlivňují i skutečnost, zda konkrétní člověk vyhledá pomoc. Nejvýraznější z těchto sociodemografických proměnných jsou věk a pohlaví. Faktor pohlaví usměrňuje rozhodnutí, zda vyhledat pomoc a že ve stejné akutní situaci častěji pomoc vyhledají ženy. Naopak v akutních krizových situacích pomáhají více muži než ženy. Muži obvykle pomáhají ženám více, zatímco pomoc žen je zpravidla rozčleněna mezi genderem stejně (Zášková, 2009a, s. 20).

Ludewig rozeznává čtyři kategorie pomáhání podle cíle vyhledávání a dávání pomoci. Jedná se o následující kategorie: „...*návody a poučení, poradenství, doprovázení a terapie.*“ (Ludewig, 1994, s. 82) Lazarová první kategorii od Ludewiga přejmenovává na vzdělávání a tvrdí, že některé způsoby pomáhání jsou charakteristické pro specifické zaměstnání zahrnující komplexní název pomáhající profese (Lazarová, 2008, s. 14).

Prosociální chování poskytnuté druhému člověku nebo skupině osob může být vyvolané v časově limitovaném území, a to v přímém či nepřímém kontaktu. Za přímý kontakt Zášková považuje například aktivní účast při první pomoci a za nepřímý kontakt například materiální podporu obětem nebo zatelefonování na policii nebo záchranku (Zášková, 2009a, s. 25).

Prosociální chování může být zahrnuto v dosavadních vytvořených poměrech a sociálních sítích. Hartung tvrdí, že pomoc může mít podobu například dlouhodobé podpory

příslušníkům rodiny, přátel a spolupracovníků či příslušníků stejné organizace či církve (Zášková, 2009a, s. 25).

1.2 SPECIFIKA A KOMPETENCE OSOB V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

Mezi pomáhajícím a příjemcem pomoci se v průběhu interakce vytváří specifický vztah, který je pro pomáhající profesi velmi důležitý (Zášková, 2009a, s. 26). Ke zjištění míry prosociálního zaměření slouží metoda inventář prosociální osobnosti. Inventář tvoří 56 položek ke zjištění osobnostních charakteristik ve smyslu mít sklon myslet, cítit a chovat se jistým způsobem. Měření pomocí sedmistupňové škály zjišťuje čtyři komponenty prosociálního chování. Konkrétně připsování zodpovědnosti (*Ascription of Responsibility*), empatickou starost (*Empathy*), morální usuzování (*Moral Reasoning*) a ochotu pomáhat (*Helpfulness*). Již zmíněné složky reprezentují dva rysy prosociální osobnosti, jedná se o *ochotu pomáhat*, někdy též nazývaná prospěšností a druhý faktor nazývaný *jinými slovy orientovaná empatie*, která pojímá prosociální smýšlení a emoce (tamtéž, s. 30).

Zásady a řád pomáhajících profesí se s postupným vývojem společnosti výrazně mění. V minulosti v pomáhajících profesích převažoval spíše direktivní a autoritativní přístup, který byl nahrazen nedirektivním postojem zakládajícím si na podpoře klienta spolu s rodinou, která má povzbuzovat klienta k samostatnosti (tamtéž, s. 58). Nedirektivní postoj je dle Bobka a Penišky (2008, s. 134) vyjádřením partnerského pojetí, které je založené na vzájemném respektu.

Mezi základní princip Kubíková uvádí „...*nadřazenost klientových potřeb nad zájmy pracovníka, neplatnost normy reciprocity a dalších pravidel egalitárního partnerství, limitovaný čas trvání a v neposlední řadě mechanismus kontroly, který zajišťují supervizoři, kolegové i nadřízení.*“ (Kubíková, 2009, s. 58)

I přesto, že se odborníci shodnou na tom, že nedirektivní postup bývá účinnější, nezapomínají však zmínit situace, kdy je více efektivní využít direktivní postup. Jedná se například o situace, je-li klient v neodkladně těžké situaci nebo dezorientovaný a potřebuje věst, dále v situaci, když klient potřebuje utvrzení od jiné osoby, že to, co sám považuje za správné, je opravdu správné, či například při výrazně snížené inteligenci klienta (Kopřiva, 2016, s. 45).

Práce v pomáhajících profesích je specifická svou psychickou náročností. Je možné zaznamenat výskyt vyšší četnosti intenzity emocí, které se vážou na konkrétní profesi. Pocity

často vycházejí ze samotného pohledu na klienty a jejich potíže a z uvědomění polarizace sociální reality, ve které zaměstnanci pobývají. Pro toto povolání je předpokladem vysoká psychická odolnost a dobré znalosti svých pocitů a stresu (Kubicová, 2009, s. 58–59).

Dlouhodobý negativní stres může vést až k syndromu vyhoření, který je u pomáhajících profesí poměrně častý. Syndrom vyhoření je člověkem vnímán negativně a projevuje se fyzickým i psychickým vyčerpáním (Maroon, 2012, s. 25).

Za zásadní původ stresu Bacík, Kalous a Svoboda pokládají stres způsobený důsledkem vztahu pedagoga s vedením školy, ze vztahu se studenty, ze vztahu ke spolupracovníkům a rodičů a z uspořádání zaměstnání ve škole (Bacík, Kalous a Svoboda, 1995, s. 91). Pešek a Praško odhadují, že vlastní zkušenost se syndromem vyhoření má až 30 % lidí pracujících s klienty (2016, s. 16).

Pracovník v pomáhajících profesích by měl dle Zacharové zachovávat principy tzv. *profesionálního chování*, ke kterému se řadí například respektovat a brát ohled na práva pacienta, kontrola svých nežádoucích emocí, povznesení přání ostatních nad potřebami svými. Činitel, který může mít dopad na profesionální chování, je osobnostní charakteristika člověka, vzdělání, etický kodex, prestiž povolání, nároky konkrétního povolání nebo práva klientů (Zacharová, 2017, s. 81–82).

Lazarová k profesionálnímu chování řadí poskytování sociální opory, které bývají dělené na kategorie. Autorka oporu dělí na emocionální, kognitivní a materiální. I přesto, že opora nemusí být věnována pouze osobou pracující v pomáhajících profesích (Lazarová, 2008, s. 17).

Kompetence lze charakterizovat jako „...*vrozené a získané znalosti, postoje a dovednosti, které jsou důležité pro výkon povolání daného člověka.*“ (Balcar a Knob, 2016, s. 3) Jedná se o přístup a chování zaměstnance, který musí aplikovat, aby si zdárně zvládl poradit s povinnostmi, které se vážou ke konkrétní pracovní pozici. Do kompetencí vstupují složky osobnosti, konkrétně „...*motiv, rysy, vnímání sebe samého, vědomosti a dovednosti.*“ (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 71–72)

Kompetence je možné dále rozlišit na „...*tvrdé kompetence, jazykové kompetence, kognitivní kompetence, fyzické kompetence a sociální kompetence.*“ (Kubicová, 2009, s. 61) Beneš tvrdí, že mezi odborníky není konsenzus v klasifikaci kompetencí, přesto odděluje kompetence na *odborné, metodické a sociální*. *Odborné kompetence* se týkají dané profese

a daného oboru. K *metodickým kompetencím* se řadí způsobilost nalézt relevantní informace, odhalení překážek spolu s postupem k vyřešení, kreativní vytváření a vedení projektů. *Sociální kompetenci* se rozumí kvalitní komunikace, sociální interakce, součinnost, spolupráce a schopnost řešit problémy ve skupině (Beneš, 2001, s. 100).

Měřítkem ovlivňujícím třídění kompetencí u lidí vykonávající prosociálně zaměřené profese je například cílová skupina či subjekt, s nímž vstupují pracovníci do kontaktu. Mlčák (2005) rozlišuje „...kompetence ve vztahu ke klientům, k pracovní organizaci, popřípadě pracovnímu týmu a k širšímu sociálnímu systému.“ (Kubicová, 2009, s. 61–62)

Schneiderová vymezuje základní kompetence, které jsou podstatné pro výkon. Mezi hlavní kompetence řadí: „...odborné předpoklady, speciální vědomosti, speciální dovednosti, osobnostní předpoklady, intelektuální kapacity, interpersonální předpoklady, zaměřenost, psychosomatické předpoklady, fyzickou zralost a odolnost vůči zátěži.“ (Schneiderová, 2010, s. 17)

Dosažení potřebného stupně vzdělání je řazeno mezi nejzákladnější kompetenci, jelikož vzdělání zajistí minimálně teoretické i praktické zkušenosti k přípravě na konkrétní povolání. Mezi ukazatele a podstatnou kompetenci dle autorů McClellanda a Golemana nepatří inteligenční kvocient (IQ), nýbrž inteligence emoční (EQ) spolu se sociálními dovednostmi (Kubicová, 2009, s. 60).

Mayer, Salovey, Caruso a Cherkasskiy definují čtyři oblasti emoční inteligence: vědomí svých vlastních pocitů, ovládání a vedení emocí a nalezení způsobu, jak ovládat své pocity, aby podporovaly myšlení, emoční i intelektuální růst (Mayer et al., 2011, s. 532). Goleman doplňuje typologii o schopnost navazovat mezilidské vztahy, dovednost motivovat sám sebe a pochopení pocitů jiných lidí (Goleman, 2011, s. 47–48).

Kompetence prosazované v sociálních vztazích jsou často v odborné literatuře propojovány s termínem sociální inteligence. Pojem zavedl americký psycholog Thorndike, který dále rozlišil inteligenci na obecnou a praktickou. Sociální inteligence pojímá schopnost porozumět druhým lidem a sama sobě a umět se podle tohoto uvědomění projevit, jednat i hovořit (Kubicová, 2009, s. 63).

Baumgartner, Orosová a Výrost doplňují, že sociální kompetence je vnímána jako sociální způsobilost projevující se „...spokojeností s mezilidskými vztahy, komunikací, kooperací, asertivitou, zodpovědností, sebekontrolou, zvládáním konfliktních situací, způsobilost pro

přátelské vztahy a způsobilost pro zvládnání stresu.“ (Baumgartner, Orosová a Výrost, 2008, s. 206)

Člověk pracující v pomáhajících profesích by kromě efektivní komunikace měl umět i naslouchat a vyjádřit porozumění, které definuje následujícími pěti fázemi: „*aktivní naslouchání*“, „*vyjádření porozumění*“, „*zpřesňování významu*“, „*osobní sdělení terapeuta*“ a „*přijetí klientova odmítnutí.*“ (Hájek 2012, s. 69–88)

Na rozdíl od ostatních povolání je u pomáhajících profesí důležité vytvořit vztah mezi osobou, která pomoc potřebuje, a mezi osobou, která pomoc vydává. Klient potřebuje důvěřovat, prožívat lidských vztah, mít úctu k člověku pracujícím v pomáhající profesi a důvěřovat mu (Kopřiva, 2016, s. 14). Bartůněk a Ptáček potvrzují klíčovost ve vztahu mezi člověkem, který pomáhá, a člověkem, který pomoc potřebuje. Autoři tvrdí, že důležitost také tkví v tom, že by vztah měl být oboustranný, jelikož každý člověk se může dostat do role pacienta (Bartůněk a Ptáček, 2018, s. 167).

Neméně důležitá je kvalita odváděné práce. Od konce minulého století se do popředí vzdělávací politiky dostává téma kvality, kterou zpracovává mnoho mezinárodních organizací, například Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), Evropská komise či Rada Evropy (Tomková et al., 2012, s. 6). Kvalitě se věnuje například i MŠMT, které v roce 2021 ocenilo třicet pět osobností pedagogiky za vynikající a kvalitní působení v oblasti školství (MŠMT, 2021, nestránkováno).

1.3 ETICKÉ ZÁSADY PROFESÍ A OSOBNOST POMÁHAJÍCÍHO PRACOVNÍKA

Etický kodex znázorňuje „...*souhrn základních etických pravidel a norem. Respektování těchto pravidel a norem zabezpečuje orientační minimum etiky v chování subjektů.*“ (Janotová a kol., 2005, s. 18) Etický kodex je formulací etických pravidel jednotlivých profesí a je důsledkem interdisciplinárních spojitostí, přičemž každé povolání odpovídá jiným předpisům, řádu i etickým zásadám. Přehled těchto pravidel vzniká z hodnot a definují normu profesionálního a kvalitního chování. Etický kodex vymezuje přesné hranice a určuje situace, kdy se v zaměstnání jedná o neakceptovatelné a nevyhovující jednání, a pokud tato situace nastane, je možné nemorální chování potrestat (Mura, 2015, s. 107).

Etika sociální práce je postavena na třech oblastech vztahu. Jsou jimi klient, společenské prostředí a sociální pracovník. Sociální práce se orientuje na klienta a na poměry, ve kterých

se klient pohybuje. Fischer k hlavním požadavkům na pomáhajícího pracovníka řadí znalost klienta a jeho situaci, vymezení a dodržení rozsahu pomoci a pastorační rozměr sociální práce (Fischer, 2008, s. 14–15).

Podle Kalábové mravnost vystupuje ze zaměření daných lidí, kteří v rámci svého povolání přispívají k pomoci lidem, kteří to v dané situaci potřebují. Tyto profese zahrnují velmi široký soubor povolání, která bezprostředně pracují s lidmi, a proto autoři klasifikují činnosti spíše jako poslání než zaměstnání (Kalábová, 2011, s. 69–70).

Člověk vykonávající pomáhající profesi musí být vzdělaný vzhledem k zavazujícímu étosu profese a znát soubor předpisů, jež je nutno respektovat (Lorencová, 2001, s. 178–179). K nejzákladnějším normám patří:

- „*Opatrování práva na soukromí a na intimnost klienta,*
- *navrhování průběhu kooperace s klientem a brát ohled na jeho požadavky směřující k postupu či ukončení spolupráce,*
- *uvážlivý výběr vhodného pracovního postupu včetně výběru přístupu ze strany zaměstnance vůči klientovi,*
- *vyhnutí se zneužití moci nad klientem či závislosti klienta včetně vyhnutí se aplikace manipulativních technik.“* (tamtéž, 2001, s. 178–179)

Mezi metody pomoci, které by měl pracovník aplikovat na klienty, patří doprovázení, vzdělávání a poradenství. Doprovázení je technika přejatá z rogersovské terapie a spočívá v aktivním naslouchání a neodsuzujícímu postoji. Pokud klient sám přijde se žádostí o doplnění svých znalostí, hovoří se o metodě pomoci nazývané též vzdělávání. Pokud klient chce dosáhnout některých svých cílů, brání mu k tomu překážka a k překonání překážky potřebuje radu, hovoří se v tomto případě o poradenství (Lorencová, 2001, s. 180).

Pracovník v pomáhajících profesích musí jasně vymezit hranice vztahu mezi dvěma lidmi. Za velký problém lze považovat splývání, během kterého pomáhající přejímá problémy klienta za své. Splývání může narušovat psychiku pracovníka, ale zároveň i samotný proces pomáhání. Dovednost ochránit vlastní hranice je proto cílem tréninku asertivity. Zásadní proces pomáhání by měl spočívat v empatickém kontaktu s klientem spolu se zapamatováním si zakotvení v sobě samém (Kopřiva, 2016, s. 92).

Záměrem sociální etiky je identifikace znalostí sociálního světa, na základě kterých se tvoří názory na tento svět. Sociální etika vzdělává a pomocí ní je vymyšleno nejpříhodnější morální chování, které pomáhá řešit patologické a krizové situace. Témata, kterými se sociální etika zabývá, jsou například „sociální spravedlivost“, „lidská práva“, „demokracie“ a „globalizace.“ (Mura, 2015, s. 71–72)

Pracovník v pomáhajících profesích se proto musí regulovat nejen profesními etickými zásadami, ale právě také již zmiňovanou sociální etikou. Mezi primární principy sociální etiky Mura řadí respekt k lidskému životu, vnímání výjimečnosti každého lidského života, princip odpovědnosti, vzájemnosti a kolektivního dobra (tamtéž, s. 72).

Mezi nejzákladnější etické zásady, které jsou společné všem pomáhajícím profesím, se řadí úcta k lidským právům, slušnost, právo na ojedinelost a vzácnosti klienta. Odbornost a kvalita pracovníka se zakládá na tom, že pracovník zná hranice svých kompetencí a je schopen zachovávat diskrétnost (Cimrmanová, 2013, s. 51–52).

Pomáhající profese nejsou specifické jen díky formám a technikám práce, ale jedna z nejdůležitějších věcí je faktor osobnosti, která má na klienta hlavní vliv (Guggenbühl-Craig, 2010, s. 107). To potvrzuje i Schmidbauer (2000, s. 11), který za primární a nejdůležitější nástroj pomáhajících profesí považuje právě osobnost člověka.

Osobnost zaměstnance výrazně ovlivňuje, zda dojde k harmonii pomáhajícího vztahu, či nikoliv. Géringová charakterizuje vlastnosti, které představují ideálního pracovníka v pomáhajících profesích, konkrétně by pracovník měl být „...vlídný, ochotný, vyrovnaný, klidný, empatický a pro svou práci zapálený.“ (Géringová 2011, s. 36)

Kubicová uvádí „...empii, náklonnost, trpělivost a vlídnost jako jedny z nejdůležitějších vlastností pro povolání v pomáhajících profesích.“ (Kubicová, 2009, s. 59) Člověk vykonávající pomáhající profesi by měl při poskytování pomoci mít dostatečně zvnitřněné hodnoty a postoje (Weiss, 2011, s. 222).

Za vhodného pracovníka v pomáhajících profesích je považována „...prosociálně orientovaná zralá osobnost, vědomá si svého životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, osobnost bez neurotických či psychopatických rysů, s předpoklady sebereflexe vlastního rozhodování, jednání i emocí, otevřená podnětům, ochotná se sebevzdělávat i procházet pravidelnými supervizemi.“ (Lorencová, 2001, s. 178)

Kubicová doplňuje výklad ideálního pracovníka o „*...teoretické a praktické vědomosti, dovednosti a schopnosti.*“ (Kubicová, 2009, s. 59)

K pomáhajícím profesím inklinují osoby, které vykazují v pětifaktorovém modelu vyšší hodnoty v oblasti přívětivosti a svědomitosti. Přívětivost se spojuje s jistotou sebe sama, věrohodností a autentičností a spolupráce a podporou druhých lidí. Svědomitost se váže ke způsobilosti a pečlivosti. Spojení těchto charakteristických rysů zvyšují pravděpodobnost pomáhat (Zášková, 2009b, s. 89).

Pracovníci vykovávající pomáhající profesi vykazují znaky tzv. *altruistické osobnosti*. K popisu této osobnosti se řadí přijetí morálních hodnot, sociální odpovědnosti a emoční inteligence. Autoři zastávají názor, že znaky altruistické osobnosti podporují účast na dobrovolnických aktivitách (Mlčák, 2010, s. 70).

K altruistickým formám pomoci je možné mimo jiné zařadit dobrovolnictví, které pojímá obsáhlé množství činností, k nimž patří například starost o hendikepované osoby, doučování žáků se specifickými potřebami, vytváření zážitkových programů pro konkrétní cílové skupiny, zpříjemňování pobytu starých osamělých osob v domovech důchodců, aktivně se účastnit či pořádat veřejné sbírky, šíření osvěty nebo nezištná pomoc při vědeckých šetření (tamtéž, s. 66).

Clary se svými spolupracovníky vytvořila teorii, ve které zpracovává podstatné uspokojující motivy dobrovolníků a lidí pracujících v pomáhajících profesích. Jedná se o šest následujících skupin, konkrétně jsou to „*...hodnoty, porozumění, sociální funkce, kariéra, protektivní funkce a posílení.*“ (tamtéž, s. 69)

Dobrovolnictví umožňuje člověku projevovat své hodnoty v kontextu prosociálního či altruistického chování, nabýt nové způsobilosti, možnosti rozvoje a vědomostí. Dobrovolnictví zrcadlí motivaci a vztahy s druhými a slouží jako možnost k vylepšení pozice a postavení pro nastávající zaměstnání. Dobrovolnictví brání člověku vnímat negativní emoce a vinu a je možné ho vnímat jako prostředek k seberozvoji, ke zvýšení sebevědomí a sebeúcty (tamtéž, s. 69).

Osobnostní charakteristika dobrovolníka vykazuje odlišné osobnostní charakteristiky než pracovníci nevykonávající práci v pomáhajících profesích. Dle autorů Allen a Rushton dobrovolníci vykazují následující popis:

- „...mají více zvnitřněné mravní normy a celkově silnější superego spolu s vyšším stupněm svědomitosti,
- *tíhnou více k vnitřní náboženské orientaci,*
- *více akceptují vlastní osobnost, mají vyšší schopnost vyjadřovat důvěru a otevřenost vůči druhým a dokáží snadno diskutovat o svých pocitech,*
- *bývají více vyrovnaní, emocionálně stabilnější a obecně více spokojení se svým životem,*
- *vyzařují vyšší sebeúctou, flexibilitou a nezávislostí.“ (Mlčák, 2010, s. 70)*

Tošner a Sozanská zmiňují devět nevhodných motivů, které pro výkon práce nejsou příliš vhodné. Jedná se o nadměrnou lítost, neúměrnou všetečnost, dychtivost k práci, která vychází z pocitu povinnosti či obětování se, o nedostatek sociálních kontaktů a snahu najít nové sociální vazby, o touhu po ocenění své výjimečnosti, chybějící sebevědomí a snahu setkat se s lidmi, kteří jsou na tom hůře, a celkově o touhu po moci (Tošner a Sozanská, 2006, s. 46).

Baterie prosociální osobnosti od Pennera a jeho kolegů z roku 1995 rozlišila dvě orientace prosociální osobnosti: *empatii orientovanou na druhé* a *ochotu pomáhat*. První kategorie charakterizuje lidi, kteří jsou způsobilí empatie a zároveň je pro ně důležité štěstí druhých, které zohledňují vůči sobě samým. Lidé s vysokou hodnotou první kategorie vykazují vyšší míru soucitu, péče a zaměřenosti na druhé a je u nich větší pravděpodobnost, že budou pomáhat i jako dobrovolníci častěji nebo delší dobu. První dimenze odpovídá v pětifaktorovém modelu osobnosti rozměru přívětivosti (Zášková, 2009b, s. 92). Druhá dimenze prosociální osobnosti obnáší nejen zaměření na druhé, ale i pomoc opravdu poskytnout a jednat prosociálně, tedy uzpůsobit k tomu myšlení, cítění i chování. Lidé s vysokými hodnotami druhé dimenze jsou přesvědčení, že jsou způsobilí pomáhat a vykazují vyšší míru sebedůvěry a sebejistoty (tamtéž, s. 92–93).

Pomáhající profese má svá specifika a nároky na osobnost člověka, které se mohou bohužel vypracovat i do nepříjemné formy. U pomáhajících profesí je možné vyzorovat tzv. *syndrom pomáhajícího*, který je charakterizován jako rys narcistické poruchy a má následující projevy: enormní motivace k povolání, ztotožnění se s povoláním a se svým superegem, silná míra nezištnosti a nesobeckosti, zvýhodnění potřeb druhých na úkor svých potřeb, opomíjení sám sebe, nesouhlas s těmi, kdo pomoc nepotřebují nebo nepřijímají.

Mezi další symptomy se řadí například narcistické potřeby či autoritářství (Kalina, 2013, s. 81–82).

1.4 OBLASTI POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

1.4.1 OBLAST ŠKOLSTVÍ

Oblast školství vymezuje zákon č. 561/ 2004 Sb. ze dne 24. září 2004 *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Školský zákon mimo jiné definuje druhy škol, jejich konkrétní cíle, povinnosti a cíle pedagogických pracovníků. Školský zákon rozlišuje školy na mateřské, základní, střední, konzervatoř, vyšší odborné, umělecké i jazykové školy. V těchto školách vyučují odborně způsobilí pracovníci, kteří mají svá práva a povinnosti. K právům se řadí například zabezpečení adekvátních podmínek pro své učitelské působení, používání vhodných technik k výuce nebo zaujímání nestranného postoje k hodnocení. Pracovník v oblasti školství se zavazuje k vyučování, které je v rovnováze s právy a cíli školy, k opatrování a respektování každého studenta, k zabezpečení takového prostředí, ve kterém se student bude cítit dobře (Česko, 2019, nestránkováno).

Další zákon, který se věnuje pedagogickým pracovníkům je zákon č. 563/2004 Sb., který vymezuje, kdo je pedagogický pracovník a jaké jsou podmínky pro výkon povolání. Zákon definuje pedagogického pracovníka jako člověka, který pořádá „...*přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost.*“ (Česko, 2016, nestránkováno)

Pedagog je považován za hlavní faktor edukačního procesu. Jedná se o profesně způsobilého pedagogického pracovníka, který vykonává pedagogickou praxi. Pedagogickou praxí se rozumí všechny činnosti, které pedagogický pracovník vykonává v rámci svého povolání a vzdělávání druhých. Jedná se například o samotné vzdělávání, zpracování informací pro výuku, administrativu a hodnocení (Roják, Miklošíková a Sekera, 2006, s. 20–21).

Pojem pedagogický pracovník je nejobecnější pojmenování. Profese, které vykonávají pedagogickou praxi, jsou dle §2 „...*učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, trenér, metodik prevence a vedoucí pedagogický pracovník.*“ (Česko, 2016, nestránkováno) V těchto profesích jsou vyžadovány nezbytné podmínky, aby mohl člověk pracovat v pedagogické profesi: měl by být kvalifikovaný, měl by mít čistý trestný rejstřík,

měl by být psychicky zdravý a měl by mít znalost českého jazyka na úrovni rodilého mluvčího (tamtéž, nestránkováno).

Legislativní vymezení učitele je formulováno odbornou a pedagogickou kvalifikací podle vyhlášky č. 139/ 1997 Sb. „...o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků,“ která rozeznává deset základních skupin učitelů podle typu školy a stupňů vzdělání. O vzdělávání pedagogů dále pojednává vysokoškolský zákon č. 147/ 2001 Sb. (tamtéž, nestránkováno).

MŠMT za podpory Národního ústavu pro vzdělávání v projektu „Podpora práce učitelů“ vymezuje *rámec digitálních kompetencí učitele*, jenž vystihuje způsobilost učitelů ve sféře digitálních technologií, které jsou potřebné při plnění povolání pedagoga. Primárně by měl podněcovat pedagogy k tomu, aby na základě soustavné reflexe na sobě neustále pracovali a rozvíjeli se. Rámec definuje dvacet dva kompetencí rozlišených do šesti oblastí, konkrétně „...profesní zapojení, digitální zdroje, výuka, digitální hodnocení, podpora žáků, podpora digitálních kompetencí žáků.“ (MŠMT, 2018, nestránkováno)

Hmotné, kulturní a duchovní projevy společnosti a celková transformace společnosti pokládá nové nároky na koncepci, přístup a kvalitu oblasti školství. V průběhu 80. let minulého století se proměňuje pojetí školství a nabývá důraz na názor, že vzdělávání a převážně kvalita vzdělávání je důležitá pro celkový rozkvet společnosti. Vzdělaná společnost je vnímána jako rozhodující činitel, který podporuje ekonomický rozvoj společnosti (Krykorková a Váňová, 2010, s. 33).

Profese pedagoga je nejen spojena s požadavky na vzdělávání, ale zároveň i s osobnostními a psychickými požadavky (Roják, Miklošiková a Sekera, 2006, s. 22) Etika pomáhajících profesí závisí na přístupu ke klientovi a vytvoření si vzájemného vztahu. Z toho lze vyvodit stanovující nároky na profesi pedagogického pracovníka. Dle Lorencové, Krykorkové a Váňové jsou jimi například hlídání soukromí všech zúčastněných stran, respekt k individualitě studentů včetně genderových či kulturních faktorů, rozvážnost v samostatnosti a spolupráce studentů, nevyužívání své moci nad studenty či pomoc při vzniklých problémech (Krykorková a Váňová, 2010, s. 86).

K dalším nutným předpokladům profese pedagoga autoři řadí inteligenci, včetně emoční a sociální inteligence, která je významná k porozumění klienta a ke vzniku důvěryhodného opravdového vztahu. Ke klíčovým kompetencím učitele je dále řazena spolehlivost, komunikační dovednost, empatie a s ní spojená schopnost naslouchat a schopnost

parafrázovat a porozumět tomu, co student říká. Učitel by dále měl umět ovládat situace, kdy například student přichází s problémem, se kterým se potýká i on sám (tamtéž, s. 91). Barták doplňuje, že zdárná prospívající vzdělávací práce se neobejde bez zohledňování silných a slabých stránek osobnosti (Barták, 2008, s. 17).

Dle Dytrtové a Krhutové jsou pro výkon profese v oblasti školství důležité následující osobnostní charakteristiky: „...*psychická odolnost, adaptabilita, schopnost osvojit si nové poznatky, empatie a komunikativnost.*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15)

Od pedagoga se mimo jiné očekává pozitivní morální vlastnosti, konkrétně Barták uvádí „...*čestnost, slušnost, pochopení pro problémy druhých lidí, trpělivost, schopnost připustit možnost omylu, spravedlnost a nezaujatost při vedení a hodnocení studentů.*“ (Barták, 2008, s. 117) Mezi další důležitou schopnost pedagoga patří komunikace, ke které se váže schopnost formulovat své teze pregnantně, využívat relevantní terminologii, spisovný jazyk i vhodné tempo řeči. Pedagog by měl umět své žáky motivovat a vést je přiměřeným stylem vedení, kdy by neměl převažovat příliš direktivní styl (tamtéž, s. 117–118).

Kompetence pedagoga je komplex znalostí, poznatků, dovedností a soubor pozitivních a negativních hodnocení vztahující se k pedagogické praxi. Kompetence, které se týkají pedagoga, jsou podle Průchy et al. kompetence „...*didaktická, výchovná, diagnostická a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerská a normativní a profesně a osobnostně kultivující.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 130)

Pro pedagoga dospělých se ustáleně využívá pojem lektor. Barták definuje lektora jako „...*osobu, která vede vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností.*“ (Barták, 2008, s. 118–119) Lektor by měl mít přehled z odborných oborů andragogiky, pedagogiky i psychologie a vykazovat vysoké *motivační, organizační, rétorické, didaktické i kreativní schopnosti.* Lektor během vzdělávacího procesu zastává úlohu facilitátora, instruktora, konzultanta, kouče, mentora, moderátora, trenéra i tutora (tamtéž, s. 119).

Přehled odborných a osobnostních předpokladů pro pedagoga dospělých jsou shrnuty v profesní kvalifikaci „*lektor dalšího vzdělávání.*“ Kvalifikace byla implementována podle pravidel zákona č. 179/2006 Sb., *o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.* K výhodám implementace se řadí celostátní platnost, dostupnost pro všechny ale zároveň regulace podle úspěšné složení zkoušky (NÚV, 2013, s. 26).

Dle MŠMT je pro pedagogy a kvalitu pracovního výkonu potřeba vnitřní motivace a metodická subvence, která zohlední pracovní postupy, jaké pedagogové používají, a zároveň metodiku doplní o způsoby, jakými se učitelé sami učí (MŠMT, 2014, s. 28). Posílení vzdělávání pedagogů by mohlo spočívat „...v *mentoringu, supervizi, sdílení příkladů dobré praxe či celková podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*“ (tamtéž, s. 28)

Zásadní transformaci proměnil názor a pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu. Učitel by měl žáky motivovat k nalezení významu vzdělávání a zároveň v nich vytvořit pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání a seberozvoji (Krykorková a Váňová, 2010, s. 34). Delors zmiňuje čtyři základní pilíře edukace, které by učitel měl studenty naučit, konkrétně učit se být, znát, jednat a žít pospolu s druhými (Delors, 1994, s. 37).

Pedagog by měl působit jako kompletní koordinátor vzdělávacího procesu. Dle autorů by měl být také pomocníkem a průvodcem na cestě k získání nových dovedností. Pedagog by měl u účastníků vzdělávání probouzet zájem a motivaci ke vzdělávání. Pedagogové by měli rozeznat efektivní způsoby, které podporují ke vzdělávání a ty ve své výuce aplikovat. Autoři proto doporučují systematické vzdělávání a pravidelné zdokonalování metod vzdělávání (Giannoukos et al., 2015, s. 49–51).

1.4.2 OBLAST ZDRAVOTNICTVÍ

Ke zdravotnickým profesím je možné zařadit „...*všeobecné sestry, dětské sestry, praktické sestry, porodní asistentky, ergoterapeuty, radiologické asistenty, zdravotní laboranty, zdravotně-sociální pracovníky, optometristy, ortoptisty, protetiky, nutriční terapeuty, zubní techniky, dentální hygienisty, zdravotní záchranáře, farmaceutické asistenty, adiktology, psychology ve zdravotnictví, logopedy ve zdravotnictví, fyzioterapeuty a další.*“ (Česko, 2021b, nestránkováno)

Historie výrazně působila na proměnu osobnosti zdravotníků, náplň provozování profese i na prestiž profese. Na prestiž profese má vliv také sociální prostředí, které profesi velmi podceňují. Společenské klima ovlivňuje obsah i představu o konkrétním povolání. Mezi nejpodstatnější dokumenty patří „...*Etický kodex České lékařské komory, etické kodexy zdravotních sester a ošetřovatelek a etický kodex Práva pacientů.*“ (Zacharová, 2017, s. 76) Etický kodex je stavovský předpis č. 10 k zákonu č. 220/1991 Sb., který definuje práci lékaře, jeho povinnosti a vztahy mezi spolupracovníky a pacienty (Česká lékařská komora, 2011, nestránkováno).

Zdravotní služby a druhy zdravotní péče vymezuje zákon č. 372/ 2011 Sb. ze dne 6. listopadu 2011. Dále definuje, kdo je pacientem a kdo může vykonávat zdravotnickou profesi. Druhy zdravotní péče je možné rozlišit podle časové důležitosti či podle záměru dané péče. Pacientem je považována osoba, která potřebuje zdravotní služby a péči. Zdravotnictví je možné rozlišit na dvě oblasti, které vymezuje zákon č. 95, který se věnuje lékařům a jiným lékařským specialistům, a dále zákon č. 96, který je zaměřen na zdravotní sestry a další nelékařský personál (Česko, 2021a, nestránkováno).

V České republice jsou kompetence sester legislativně upravené v zákoně č. 96/2004 *Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (o nelékařských zdravotnických povoláních)*. Tento zákon vymezuje požadavky pro získání odbornosti k výkonu zdravotnické profese. Ve zdravotnictví je umožněno pracovat člověku, který je kvalifikovaný, má čistý trestný rejstřík a je zdravý. Zdravotnické pracovníky je možné rozlišit do tří kategorií: na zdravotní personál, který je způsobilý k profesi bez dohledu, dále na personál, který může vykonávat profesi bez dohledu v určitém rozsahu, a personál, který není způsobilý k práci bez odborného dozoru (Česko, 2021b, nestránkováno).

Práce zdravotníka obnáší značné předpoklady a úsilí, jelikož se z hlediska specializovanosti a náročnosti řadí k těžším povoláním. Subjektem povolání je většinou člověk, který trpí nějakými obtížemi, a proto je v této profesi důležité umění komunikovat s pacientem i vytvoření vztahu. Zdravotník by si měl umět poradit s pokrokovými přístroji, administrativní činností i s nástrahami a problémy spojenými se zátěží práce. Mezi specifické osobnostní předpoklady zdravotníka Zacharová řadí sebekritičnost, umění ovládat své chování, vysoká míra pochopení, empatie a trpělivosti, nadhled, nepřemrštěný optimismus a profesionální chování (Zacharová, 2017, s. 74–75).

Podobně jako u oblasti školství je empatie a s ní spojený vytvořený vztah s pacientem významným faktorem i pro oblast zdravotnictví. Člověk pracující v oblasti zdravotnictví by měl být osobnostně zralý a odolný vůči situacím spojených s výkonem práce (tamtéž, s. 76).

Kopřiva uvádí výzkum, který byl proveden pomocí dotazníku a účastnilo se jej 266 pracovníků ve zdravotnictví a 107 pracovníků v sociální oblasti. Dotazník zjišťoval odpověď na otázku „*Kdyby se Vám někdo blízký z nějakého důvodu ocitl v domově důchodců, jaké tři nejdůležitější schopnosti nebo vlastnosti sester či ošetřovatelek byste mu*

přála?“ (Kopřiva, 2016, s. 15) Z výzkumu vyplynulo, že 64 % sester se shodlo na vlastnosti, kterou nazývaly náklonost či vlídnost, 41 % trpělivost, 42 % vcítění, a na 41 % odbornost (tamtéž, s. 15).

Oblast zdravotnictví má striktně definované zásady při chování ke klientům. Komunikace s pacientem by měla vycházet z empatického a psychologického přístupu. Člověk pracující ve zdravotnictví by se měl chovat profesionálně a pacienta respektovat jako jedinečné individuum (Zacharová, 2017, s. 77–79). V etice jde převážně o to, že osoba svému chování či chování druhého člověka přisuzuje etický význam a posuzuje, zda chování bylo správné, či špatné, čímž následně je chování přijímáno, či zavržováno (Kutnohorská, 2007, s. 25).

V oblasti zdravotnictví se rozlišuje ošetrovatelská a lékařská etika, přičemž mezi nimi je významně zratelná spojitost. Z lékařské etiky, která je starší, vystupuje etika ošetrovatelská, která je stále více na vzestupu díky postupnému zvyšování významu zdravotních sester v léčebném procesu (tamtéž, s. 21).

Ošetrovatelská etika definuje závazky sester, ke kterým Zachová řadí snahu zachránit pacientovo zdraví, prevenci onemocnění, pomoc při bolestech a snahu utišit bolest (Zachová, 2017, s. 77–79). K úkolům zdravotních sester se řadí vytváření plnohodnotných vztahů ke klientům, znát povinnosti své profese, pevně si vymezit hranice a vykonávat svou práci podle etických pravidel (Kutnohorská, 2007, s. 22). Zdravotní sestra ve své práci vykonává mnoho rolí, jedná se například o „...ošetřovatelku, komunikátorku, edukátorku, poradkyni, pacientovu advokátku, nositelku změn, manažerku či výzkumného pracovníka.“ (tamtéž, s. 22)

2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA POMÁHAJÍCÍ PROFESE

2.1 CHARAKTERISTIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Koncept celoživotního učení a vzdělávání dospělých je explicitně pojednán v dokumentu nazvaném „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*“, pro který se též užívá název „*Bílá kniha*“, ve které se hovoří o primárních strategických cílech vzdělávací politiky v ČR. K hlavním bodům v Bílé knize patří zabezpečení, aby vzdělávání bylo přístupné pro každého, dále pomoc k rozvoji individuální osobnosti a rozvoji vzdělávacích aktivit odpovídající potřebám vzdělávaných a vedoucí k respektu k odlišnostem (Palán a Langer, 2008, s. 104). Celoživotní učení je významným prvkem ve strategii Evropské unie, neboť podporuje udržitelný rozvoj dospělých a napomáhá jejich sociálnímu začlenění (Cedefop, 2015, s. 2).

System celoživotního učení dle *Strategie celoživotního učení ČR* pojímá „...*formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.*“ (MŠMT, 2007, s. 9) Všechny zmíněné typy učení jsou během života jedince naprosto nepostradatelné. Termín „*celoživotní*“ upozorňuje na časovou osu, tedy učení v průběhu celého života, oproti tomu dle Evropské komise termín *všeživotní* „...*upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení.*“ (Evropská komise, 2001, s. 7)

Formální vzdělávání je realizováno v pedagogických zařízeních, převážně ve školách. Účel, náplň i podoba těchto edukačních aktivit jsou definovány právními směrnici a kurikuly, která na sebe mohou navazovat další stupně vzdělání. Stupeň získaného vzdělání lze prokázat osvědčením, které může mít formu diplomu, vysvědčení nebo certifikátu, který je uznáván na úrovni státu. Pro úspěšné získání certifikátu je potřeba splnit určité stanovené podmínky, kterými jsou například víceúrovňová úroveň, vstupní přijímací pohovor, doba studia či závěrečné zkoušky (Velecká, 2019, nestránkováno).

MŠMT definuje informální učení jako proces sběru znalostí, poznatků a pravomocí ze všedních situací. Bývá charakterizováno sebevzděláváním bez potvrzení si nově získaných dovedností. Oproti formálnímu a neformálnímu vzdělávání je informální učení neuspořádané a neřízené (MŠMT, 2007, s. 9–10). Dle strategie se v ČR sebevzdělává každý pátý dospělých člověk, přičemž osoby s nízkou kvalifikací se sebevzdělávání neúčastní téměř vůbec (NÚV, 2006, s. 38).

Neformální vzdělávání se odehrává mimo oblast primárních vzdělávacích institucí. Není zakončeno certifikátem či stupněm vzdělání, ale jde spíše o organizovanou vzdělávací a výchovnou aktivitu (Palán a Langer, 2008, s. 22). Neformální vzdělávání nesměruje k celistvému a kompaktnímu školskému vzdělávání. Neformální vzdělávání je specializované na růst míry informovanosti, vědomostí a schopností. Nejčastěji probíhá v konkrétní organizaci, privátní vzdělávací organizaci, neziskové organizaci a v knihovnách, přičemž tyto vzdělávací aktivity jsou nad rámec vzdělávání formálního. Nezbytným předpokladem pro uskutečnění tohoto typu vzdělávání je přítomnost kvalifikovaného přednášejícího, pedagoga, lektora či způsobilého vedoucího (MŠMT, 2014, s. 6).

Definici neformálního vzdělávání je možné shrnout definicí od Evropské komise, která vymezuje neformální vzdělávání jako vzdělávání, které se koná mimo hlavní vzdělávací proces, přičemž je toto vzdělávání možné nabízet jako službu, která doplňuje stávající formální strukturu (Evropská komise, 2001, s. 6–7).

Od konce 2. světové války organizuje UNESCO sympozia pojednávající o vzdělávání dospělých. Konference se konají jednou za 12 let. V roce 1997 se pátá konference konala v Hamburku a byly zde přijaté dvě důležité písemnosti: *Hamburská deklarace vzdělávání dospělých a akční program pro rozvoj vzdělávání dospělých na období do další konference Agenda pro budoucnost*. (Kohnová, 2004, s. 17) Po dvanácti letech, v roce 2009, se konference odehrávala v Brazílii a pojednávala o možnostech vzdělávání dospělých na internacionální úrovni, o možnostech upevnění vzdělávání dospělých v oblasti celoživotního učení, o nabídce vzdělávání dospělých, o podobě účasti na vzdělávání a o investování do vzdělávání dospělých (UNESCO, 2010, s. 13–19).

Dalším tématem v oblasti neformálního vzdělávání a obecně dalšího vzdělávání je financování, které je momentálně v České republice financováno z více pramenů, jedná se o „...státní rozpočet, evropské dotace, regionální či obecné prostředky, dotace z firem, soukromé prostředky a jiné.“ (tamtéž, 2013, s. 51) Do vzdělávání dospělých v ČR bylo v letech 2004 až 2013 díky strukturálním fondům k dispozici přes 2,4 miliard euro (Kalenda, 2015, s. 1082). „Naprostá většina těchto zdrojů byla určena jak veřejným, tak soukromým organizacím k realizaci vzdělávacích kurzů, čímž měly být odstraněny předpokládané překážky na straně nedostatečné nabídky vzdělávacích příležitostí pro dospělé.“ (tamtéž, s. 1082)

Podoba dalšího vzdělávání v ČR byla do značné míry podpořena díky finančním prostředkům z Evropského sociálního fondu. Projekty, které byly hrazené ve zmíněném období, jsou například projekt *Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti*, *Koncepce dalšího vzdělávání*, *Národní soustava povolání*, *Národní soustava kvalifikaci* či *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* (NÚV, 2013, s. 25).

Pro období 2014 – 2020 bylo alokováno 23,96 miliard eur. Programy pro období 2014–2020 byly schváleny usnesením vlády ČR č. 867 ze dne 28. listopadu 2012 a jedná se například o *Operační program Podnikání a inovace pro konkurenceschopnost*, *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* nebo *Operační program Zaměstnanost* (Úřad vlády ČR, 2012, nestránkováno).

Celoživotní vzdělávání zahrnuje všechny formy vzdělávání, kterých se člověk během svého života účastní. Dle Palána a Langer lze celoživotní učení členit na „...*další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání*.“ (Palán a Langer, 2008, s. 41) Stejně jako Palán a Langer rozlišuje další vzdělávání i například Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Barták k Palánovu dělení dalšího vzdělávání doplňuje ještě vzdělávání seniorů, které se vyznačuje zaměřením se na starší populaci a jejich potřeby (Barták, 2008, s. 11).

Vymezení zájmového vzdělávání není ze strany státu nijak upravováno a bohužel ani v EU se nenachází univerzální definice. Dvořáková a Šerák definují zájmové vzdělávání jako vzdělávací aktivity, pro které jsou charakteristické rysy: „...*dobrovolnost, vnitřní motivace, výrazná neutilitárnost a nepragmaticčnost, orientace na saturaci individuálních zájmů a potřeb a rovněž propojení s volným časem účastníků*.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 113)

Občanské vzdělávání zahrnuje vzdělávací činnosti, které jsou orientované na „...*utváření vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat*.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 116)

Další vzdělání nemá v České republice dostatečné legislativní zakotvení, jelikož nebyl zformulován a následně schválen žádný zákon, který by vymezoval další vzdělávání obecně, natož konkrétně oblasti dalšího vzdělávání. V České republice navíc nemá další vzdělávání konkrétní institut, který by oblast dalšího vzdělávání plně zahrnoval (Veteška a Salivarová, 2013, s. 49).

Šerák zmiňuje, že kategorie byly definovány v době tehdejšího Československa a v zahraničí není možné nalézt shodu s rozlišením kategorií či terminologií obecně (Šerák a Dvořáková, 2016, s. 109). V současné situaci stát postrádá jednoznačné ohraničení oblasti dalšího vzdělávání včetně systému, který by jasně a výstižně upravoval celostátní dokumenty. Mimo jiné chybí formulování konkrétních pravomocí ve vedení a působení dalšího vzdělávání a vyjasnění přesného vztahu a kompetencí ministerstev, konkrétně mezi *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* (MŠMT) a *Ministerstvem práce a sociálních věcí* (MPSV). Kompetence se mezi ministerstvy obměňují podle priorit i při změně ministra (Palán, 2013, s. 13).

Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) se věnuje momentální situaci na trhu práce, identifikuje vzdělávací potřeby, analyzuje a definuje deskripci vybraných profesí a tím dále rozvíjí NSK. MPSV dále hledá snazší cesty pro vzdělávání u rizikových skupin, kterými mohou být například absolventi, dlouhodobě nezaměstnaní, znevýhodnění lidé, matky samoživitelky. Těmto lidem dále MPSV nabízí kariérové poradenství či rekvalifikace na základě zákona č. 435/2004 Sb. V rámci MPSV byl zřízen *Fond dalšího vzdělávání* (FDV), který napomáhal lidem najít uplatnění na trhu práce (Eurydice, 2019, nestránkováno). Činnost FDV byla ukončena v roce 2019. Kariérovým poradenstvím se momentálně zabývá například Národní ústav pro vzdělávání (NÚV).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se zabývá převážně utvářením legislativního rámce v oblasti dalšího vzdělávání a soustavou pro schvalování kvalifikací dle zákona *o uznávání výsledků*, kterou dále rozvíjí pomocí Národní soustavy kvalifikací (Eurydice, 2019, nestránkováno). MŠMT se dále zabývá podporou vzdělávacích aktivit u dospělých a spolupodílí se na udílení oprávnění u rekvalifikačních programů. Mimo jiné se zabývá podporou vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., či na vysokých školách podle zákona č. 111/1998 Sb. (tamtéž, nestránkováno).

Další vzdělávání má vliv na růst společnosti, prosperitu státu i zvyšování životního standardu obyvatel. V publikaci od OECD je mimo jiné zmíněno, že Dánsko, Finsko a Švédsko jsou z hlediska míry účasti na dalším neformálním vzdělávání aktivnější než například Maďarsko, Portugalsko a Polsko. Dle OECD je možné zvýšit účast dospělých na vzdělávání například tím, že budou znatelnější výhody samotného vzdělávání a budou odstraněné bariéry, které lidem v dalším vzdělávání brání. OECD se také věnuje kontrole kvality, kterou spatřuje ve vhodných institucích poskytujících vzdělávání, v rozvoji programů

externího vzdělávání, které pracuje s informačními komunikačními technologiemi. Pokud je vzdělávání dostatečně efektivní, může zaručit vyšší účast (OECD, 2005, s. 1–3). Kvalita vzdělávání je dle OECD silně spojována se strukturou dalšího vzdělávání v dané zemi. Struktura dalšího vzdělání by měla reagovat na konkrétní vzdělávací potřeby obyvatel dané země (tamtéž, s. 2).

Nejobjektivnějším měřítkem kvality dalšího vzdělávání je kvalita jeho výstupů. Dle NÚV lze kvalitu kontrolovat pomocí etalonu, který musí být přesně explicitně definovaný, přístupný všem a zcela transparentní. Všechny tyto nároky jsou zahrnuté v rámci kvalifikací vyžadovaných dle zákona č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. Požadavky jsou splněné pomocí Národní soustavy kvalifikací (NÚV, 2013, s. 18).

Dle NÚV může zákon č. 179/2006 Sb., sloužit pouze pokud bude NSK kontinuálně a pravidelně doplňována o nejnovější údaje (NÚV, 2013, s. 24). Národní soustava kvalifikací (NSK) je server, který obsahuje informace o všech profesních kvalifikacích, které jsou v ČR oficiálně uznávané. NKS je vnímán jako prostředek sloužící k podpoře celoživotního učení (Bezděková, Blehová a Kadlec, 2015, s. 3). Zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*, poskytuje každému, kdo projeví zájem, uznat výsledky svého dosavadního vzdělávání (NÚV, 2013, s. 18). K hlavnímu cíli NSK se v roce 2019 řadilo převážně rozšíření uplatňování zákona č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (NÚV, 2019, s. 14).

Národní soustava povolání (NSP) je internetový katalog, ve kterém jsou aktualizované informace s popisy konkrétních povolání. Hlavním účelem NSP je poskytovat informace o nabídce a poptávce na trhu práce (MPSV, 2017, nestránkováno).

V roce 2020 byl schválen dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, ve kterém byly definované dva strategické cíle, a to „...zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.“ (MŠMT, 2020, s. 16–19) Strategické cíle byly vytvořeny v důsledku rychle se měnících požadavků ze strany vzdělávaných i ze strany institucí. Dle MŠMT je potřeba inovovat obsah i způsob vzdělávání, přičemž konečným cílem by mělo být zaměření se na získané kompetence (MŠMT, 2020, s. 17).

„Analýza současného stavu fungování dalšího vzdělávání v ČR ukázala, že nelze mluvit o uceleném systému, ale stále spíše o stavu volného trhu nabídky a poptávky, který je pouze v některých svých segmentech do určité míry usměrňován.“ (NÚV, 2013, s. 6)

Další vzdělávání v ČR nemá dostatečně rozpracované funkce, dle NÚV především je nejméně rozvinutá funkce systémotvorná a funkce koordinační na národní a regionální rovině (tamtéž, s. 6). V současné době je nabídka dalšího vzdělávání značně nejednotná, a to nedovoluje dostatečnou orientaci. Počet organizací poskytující další vzdělávání převyšuje hranice stovek, jelikož se jedná o všechny komerční, veřejné i neziskové organizace (NÚV, 2013, s. 46).

2.2 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Významnou součástí dalšího vzdělávání je vzdělávání profesní, které je definováno jako vzdělávání nabízené lidem, kteří mají vystudované řádné formální vzdělávání a pojímá všechny podoby profesního a odborného vzdělávání během pracovního života. Pojem další profesní vzdělávání zahrnuje *„...kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání, profesní a odborné vzdělávání.“* (Palán, 2003, s. 57)

Rozdělení dalšího profesního vzdělávání nemá dostatečný legislativní rámec, jelikož například zákon č. 435/2004 Sb. nerozlišuje rozdíl mezi *kvalifikačním a rekvalifikačním vzděláváním* a nazývá oba typy vzdělávání jedním termínem – rekvalifikace. Rekvalifikace je chápána jako dosáhnutí nové způsobilosti, tedy kvalifikace. Národní soustava kvalifikací v roce 2021 sčítá přes 1400 profesních kvalifikací (Česko, 2021c, nestránkováno).

Rekvalifikací je definována jako *„...získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování.“* (Kaplan, 2021, nestránkováno) Pro uznání rekvalifikace je nutné absolvovat zkoušku v akreditovaném zařízení (tamtéž, nestránkováno).

Dle Cedefopu je nejpodstatnější vzdělávání dospělých v zaměstnání, jelikož je nepostradatelné pro příhodný rozvoj znalostí dospělých a pro ekonomickou konkurenceschopnost dospělých. Podpora účasti dospělých na vzdělávání zamezuje vzniku nerovnosti mezi lidmi a zabezpečuje relevantnost pro trh práce (Cedefop, 2015, s. 2).

K cílům dalšího profesního vzdělávání se řadí rozšíření stávajících postojů, zkušeností, vědomostí a dovedností potřebných pro konkrétní zaměstnání (Palán, 2003, s. 57).

I přesto, že po absolvování neformálního vzdělávání může dospělý obdržet certifikát, neprokazuje jím žádný stupeň vzdělání (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 109).

Další profesní vzdělávání je považováno za nejpůvodnější a nejvíce zpracovanou oblast dalšího vzdělávání. Další profesní vzdělávání je zaznamenáno v zákoně č. 262/2006 Sb., *Zákoníku práce*, jenž vymezuje závazky zaměstnavatele a jeho podřízených vztahující se ke vzdělávání pracovníků, konkrétně „...v oblasti povinného vzdělávání, zaškolení a zaučení a prohlubování a zvyšování kvalifikace.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111)

Oblast dalšího vzdělávání nemá jasně definované pravomoci z hlediska konkrétních institucí, které by se věnovaly samostatným oblastem dalšího vzdělávání. Objevují se pouze další zákony, které upravují další vzdělávání. Jedná se například o zákon č. 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti*, vyhláška 176/2009 Sb., *o akreditacích a rekvalifikacích*, zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*, či například zákon č. 262/2006 Sb., *Zákoník práce* (tamtéž, s. 111).

Další profesní vzdělávání pojímá všechny aktivity, které jedinec podniká pro výkon určitého zaměstnání. Profesní vzdělávání zaujímá „...formální i podnikové vzdělávání, včetně rekvalifikací i samostudium.“ (Dvořáková a Šerák, 2009, s. 41) *Profesní vzdělávání dospělých* zaujímá v zásadě totožné vzdělávací činnosti jako forma předcházející, přičemž aktérem profesního vzdělávání je osoba, která nabyla věku pokládaného za dospělost (tamtéž, s. 41).

Novotný tvrdí, že z důvodu širokého vymezení profesního vzdělávání dospělých nejsou některé kategorie dostatečně teoreticky definovány a některé zase nemají dostatečně podložená empirická data. K nejběžnějším složkám profesního vzdělávání dle Novotného patří „...podnikové vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a odborně zaměřené studium při zaměstnání.“ (Novotný, 2008, s. 114–115)

Další profesní vzdělávání dle Dvořákové a Šeráka obsahuje „...profesní a odborný rozvoj dospělých osob po zakončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci formálního vzdělávacího systému.“ (Dvořáková a Šerák, 2009, s. 41) Barták tvrdí, že vzdělávání dospělých zprostředkovaně předává účastníkovi množství znalostí, informací a poznatků umožňující nabytí či rozvoj dovedností (Barták, 2008, s. 25).

Dvořáková a Šerák oblasti dalšího profesního vzdělávání dále rozlišují na „...obligatorní vzdělávání, vzdělávání v průběhu adaptace a kvalifikační vzdělávání.“ (Dvořáková a Šerák,

2016, s. 111–112) Obligatorní vzdělávání je povinné a jedná se například o „...školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, požární ochrana či normativně stanovené kvalifikační požadavky.“ (tamtéž, s. 112) Vzdělávání v průběhu adaptace je orientované na nového zaměstnance v organizaci. Kvalifikační vzdělávání pak pojímá všechny vzdělávací aktivity, které vedou ke zdokonalení, extenzi získané kvalifikace či k získání zcela nové kvalifikace (tamtéž, s. 111–112).

Novotný spojuje profesní vzdělávání s místem, kde dospělý vykonává práci, s obsahem práce, zaměstnáním a pracovní pozicí, kterou člověk zastával, zastává a bude zastávat (Novotný, 2008, s. 114–115).

Další profesní vzdělávání se odehrává ve třech hlavních rovinách, tj. na úrovni jednotlivce, organizace a na všeobecném společenském zájmu. Zájmem jednotlivce je zachování si své pracovní pozice, popřípadě nabytí takových zkušeností a vědomostí, které mu poskytnou zachovat svou konkurenceschopnost a v případě potřeby najít nové lukrativní pracovní místo či zaměstnavatele. Zájmem na úrovni organizace je zaměření na zachování, a především růst lidského potenciálu a vytvářet podmínky vyhovující potřebám pracovníka i podniku, a tím zvyšovat efektivnost a výkon lidí. Jedná se tedy o typické sladování zájmů všech aktérů a příkladem sladování zájmů je i provádění profesního vzdělávání. Společenský prospěch souvisí se zužitkováním možného přínosu vzdělávání v pracovním kontextu k hospodářskému a společenskému rozvoji. Společenský zájem řeší převážně soulad nabídky a poptávky, demografický vývoj a otázky nezaměstnanosti. Společenský zájem zastupuje zejména stát, mezinárodní a nadnárodní instituce. Profesní vzdělávání je součástí i mnoha dokumentů (Novotný, 2008, s. 123).

Memorandum o celoživotním učení upozorňuje na dva podstatné cíle celoživotního učení, konkrétně přispívání k aktivnímu občanství a zaměstnatelnosti. Schopnost získat a zachovat si pracovní pozici je důležitý předpoklad k dopracování se ke kompletní zaměstnanosti a dále pro pozdvižení konkurenceschopnosti a rozvoji v ekonomice. Aktivní občanství se specializuje na to, zda se občané účastní aktivit, které podporují společenské a ekonomické oblasti života. Schopnost získat a zachovat si pracovní pozici je důležitý předpoklad k dopracování se ke kompletní zaměstnanosti a dále pro pozdvižení konkurenceschopnosti a rozvoji v ekonomice. V polovině 90. let došla Evropská komise k závěru, že vzdělávání během celého života přispívá k ekonomické konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti. Vzdělávání také pomáhá k vymezení sociální exkluze, zabezpečení

sociálního zařazení a k navržení stejných příležitostí pro každého. Toto všechno je možné, pokud se bude vzdělávání soustředit na konkrétního člověka a jeho potřeby (Evropská komise, 2001, s. 4–5).

V *Memorandu o celoživotním učení* je dále vymezeno šest klíčových myšlenek, které mají směřovat k prospěchu celoživotního učení. K těmto cílům patří například umožnění nepřetržitého přístupu ke vzdělávání, které podporuje nabytí či zlepšení dosavadních vědomostí nezbytných pro účast na aktivním občanství a podpoře ekonomiky, zdokonalení metod koncipování a evaluace vzdělávání, a to především u neformálního a informálního učení, a zařídit, aby se každý člověk mohl kdykoliv během svého života účastnit kvalitního vzdělávání. Dle *Memoranda o celoživotním učení* jsou k tomu potřeba lidé, kteří jsou podněcováni k tomu, aby se posouvali v každé sféře svého života, a to znamená, že programy umožňující vzdělávat se musí odsunout ze strany nabídky na stranu poptávky a zaměřit se na potřeby a žádosti ze strany uživatelů (Evropská komise, 2001, s. 9–15).

K nejznámějším výzkumům, které mapují oblast dalšího vzdělávání a účast dospělé populace na vzdělávání v České republice, se řadí „...*Adult Education Survey (AES), průzkum vzdělávání dospělých, Continuing Vocational Training Survey (CVTS), průzkum týkající se dalšího odborného vzdělávání zaměstnaných osob a zčásti také Labour Force Survey (LFS)*.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 125)

Adult Education Survey (AES) je průzkum, který se vztahuje na další vzdělávání a díky němuž je umožněná komparace údajů pro země v Evropské unii (tamtéž, s. 125). První šetření se konalo v letech 2011 a 2012 na základě *Nářízení Komise (EU) č. 823/2010 ze dne 17. září 2010* a na výzkumu participoval každý členský stát EU. Výzkum by se měl každých pět let opakovat. Kromě sociodemografických popisů respondentů byla zkoumána účast na formálním či neformálním vzdělávání. Doplnkově byl zkoumán přísun vědomostí a informovanosti pomocí informálního učení, jazykové schopnosti a rozměr obliby knih a novin. Zatím poslední šetření se v ČR uskutečnilo v roce 2016 a zúčastnilo se jej 12 272 lidí z 7 780 domácností (ČSÚ, 2016, s. 5–6).

Continuing Vocational Training Survey (CVTS) je výzkum, který se zabýval dalším odborným vzděláváním zaměstnaných osob. Česká republika se účastnila čtyř šetření, konkrétně v roce 2000, 2006, 2011 a 2016. Do výzkumu v roce 2011 bylo zařazeno 10 000 ekonomických činitelů s 10 a více zaměstnanými lidmi, přičemž výběr podniků byl napříč oblastmi české ekonomiky (ČSÚ, 2013, nestránkováno).

Labour Force Survey (LFS) je výzkum, který je uskutečňován čtyřikrát ročně a slouží ke zmapování situace na trhu práce. Šetření zkoumá účast na formálním a neformálním vzdělávání pouze v posledních čtyř týdnech, a proto například komparace výsledků AES a LFS ze shodného období prezentuje rozdílné výsledky (Dvořáková, 2016, s. 127–128).

Cílem procesu vzdělávání je, díky souhrnu vzdělávacích činností, dosáhnout optimálního příznivého stavu znalostí a vědomostí, včetně postojů a názorů (Langer, 2016, s. 39). Šetření *Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti* k cílům dalšího pracovní orientovaného neformálního vzdělávání zařadilo zdokonalení, obnovení nebo dosažení nových kompetencí poskytujících další kariérní rozvoj, transformaci či dosažení nové kvalifikace (Kolomazník, 2015, s. 9).

Barták (2008, s. 24) rozděluje cíle na hlavní a vedlejší. Hlavní cíle definují orientaci vzdělávacího procesu, zatímco vedlejší vycházejí z hlavních a zaměřují se na specifickou a konkrétní formu, smysl, obtížnost, finance i čas samotného vzdělávacího procesu. Cíle ovlivňuje velké množství subjektivních a objektivních činitelů. Řadí se k nim například profesní zaměření, individuální potřeby či samotné schopnosti člověka. Pokud člověk spatřuje významnost v cíli, roste jeho úsilí v práci na jeho zdolání.

Barták (2008, s. 31) dále vytváří etapu učení, kterou shrnul do šesti bodů, během nichž dochází k rozvoji v oblasti mezilidských vazeb, rozvoji vědomostí, dovedností a kompetencí a zároveň kultivaci motivace.

1. Formování nejvhodnějšího vzdělávacího stavu.
2. Bezpečné prostředí s absolutním respektem k individualitě každého jedince.
3. Vzájemné působení mezi účastníkem vzdělávání a lektorem.
4. Vytvoření vztahu mezi dvěma subjekty.
5. Předávání edukačního obsahu pomocí různých metod.
6. Vedení edukačního procesu mezi dospělým a lektorem.

V roce 2019 byl zjevný pokus o podpoření a zvýšení vývoje ve sféře schvalování výsledků předcházejícího vzdělávání zakládajícím na zákoně *o uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. Primárním prostředkem pro následující zákon byl vznik *Národní soustavy kvalifikací* (MŠMT, 2020, s. 37). Národní soustava kvalifikací (NSK) dovoluje lidem nabýt celostátně uznávané osvědčení i v oboru, který formálně nevystudovali (Pol a Hloušková, 2008b,

s. 21). V roce 2019 bylo akceptováno 59 nových profesních kvalifikací a celkově v roce 2019 bylo 1320 kvalifikací (MŠMT, 2020, s. 37).

2.3 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ U POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

Dle právní úpravy zákona 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících* je osoba vykovávající profesi pedagogického pracovníka povinna účastnit se dalšího vzdělávání (Česko, 2016, nestránkováno). Další vzdělávání učitelů je vnímáno jako zásadní prostředek k rozvoji a přeměně školství a je pokládáno za nejméně nákladný a zároveň nejúčinnější prostředek k zabezpečení profesnímu zaměření mladých a udržení jejich konkurenceschopnosti v neustále proměňujících dynamických podmínkách (Kohnová, 2004, s. 18). Kohnová tvrdí, že i přesto, že je nadnárodními organizacemi další vzdělávání učitelů prohlašováno za právo a povinnost, jedná se spíše o bezduchou proklamaci, jelikož zajištění tohoto práva není vždy zcela jistě garantováno (tamtéž, s. 45–46).

Kohnová rozlišuje pojmy další vzdělávání učitelů a profesní rozvoj pedagogů a upozorňuje, že se nejedná o synonyma. Profesní vzdělávání učitelů má dvě oddělené sféry, které spolu výlučně souvisejí. Jedná se o *profesní přípravu*, která zahrnuje samostatné formální vzdělávání oboru učitelství, a *profesní rozvoj*, který „...obsahuje praxi, samostudium a další vzdělávání učitelů.“ (tamtéž, s. 59) Další vzdělávání pedagogů Kohnová označuje za pojem nadřazený a definuje jím: „aktivity, na kterých jsou učitelé školeni, ale i sebevzdělávací aktivity vztahující se k vymezeným a proklamovaným požadavkům a aktivity, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, připravují učitelé nové strategie a přístupy.“ (tamtéž, s. 21)

Vyhláška č. 317/2005 Sb. ze dne 27. července 2005 *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* vymezuje druhy dalšího vzdělávání na: „...studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace.“ (Česko, 2021e, nestránkováno)

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů například definuje „...studium v oblasti pedagogických věd, studium pro asistenty pedagoga či studium k rozšíření odborné kvalifikace.“ (tamtéž, 2021e, nestránkováno) Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů pojednává „...o studiu pro výchovné poradce a studiu k výkonu

specializovaných činností. Studium k prohlubování odborné kvalifikace definuje průběžné vzdělávání.“ (tamtéž, 2021e, nestránkováno)

V České republice je možné absolvovat výcvik, který se nazývá *Učitel naživo*, celým názvem Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Poskytuje absolventům vysoké školy možnost si doplnit pedagogické minimum, díky němuž mohou vzdělávat děti a mladistvé. Unikátní vzdělávací program *Učitel naživo* zahrnuje 750 hodin a je akreditovaný MŠMT. Od běžného státního vysokoškolského studia se liší tím, že se zaměřuje na proměnu vzdělávání a staví na vytvoření kvalitních vztahů založených převážně na důvěře. Absolvent Petr Vrchota zmiňuje, že díky tomuto programu pochopil podstatu vzdělávání v tom, že jde více o pochopení spojitostí a směřování žáků k odpovědnosti za své chování (Učitel naživo, 2021, nestránkováno).

Kohnová vytvořila modely dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na kompetence a dělí je na „...*oborově-předmětové, předmětově-didaktické, kombinovaná forma obou předchozích modelů, interdisciplinární, pedagogicko-psychologické, všeobecně vzdělávací, orientované na politické vzdělávání, zaměřené na rozvoj školy, nové situace ve školním prostředí a zaměřené na aktuální výchovné či společenské problémy.*“ (Kohnová, 2004, s. 68–69)

Prostředky na další vzdělávání učitelů mohou pramenit z dotací od státu, od samotných aktérů participujících na aktivitách dalšího vzdělávání, z podpory od nevládních orgánů či mezinárodních programů a díky komerční sféře (tamtéž, s. 83). Šerák se v oblasti dalšího vzdělávání shoduje na modelu vícezdrojového financování, které zahrnuje mimo již zmíněné také „...*profesní a zájmové organizace, kraje a obce.*“ (Šerák, 2016, s. 142)

Grossman a McDonald rozlišují tři aspekty, které mají vliv na vzdělávání pedagogů. Jedná se o národní politiku, institucionální souvislosti a trh práce. Autoři dodávají, že požadavek na vzdělávání pedagogů se mezi státy výrazně liší. Vzdělávací aktivity pedagogů by proto měly reagovat na aktuální potřeby v místním prostředí (Grossman a McDonald, 2008, s. 192–194).

Cíle dalšího vzdělávání pedagogů jsou dle Kohnové závislé na teorii dalšího vzdělávání a na aktuální vzdělávací politice daného státu. I přesto, že je další profesní vzdělávání považováno za nejvíce zpracovanou oblast dalšího vzdělávání a objevují se zákony, které další profesní vzdělávání upravují, chybí v ČR jednotný systém, který by se oblasti dalšího vzdělávání pedagogů věnoval na celostátní úrovni. Cíle dalšího vzdělávání by měly

reflektovat nejen potřeby vzdělávacího systému, ale i potřeby společnosti a pracovníků v oblasti školství (Kohnová, 2004, s. 61).

Pedagogové se mohou účastnit dvou typů vzdělávání – přípravného vzdělávání učitelů a dalšího vzdělávání učitelů. Přípravné vzdělávání učitelů zahrnuje veškerou přípravu spojenou s budoucím povoláním pedagoga. Tento typ vzdělávání probíhá v České republice nejčastěji na vysokých školách, mimo učitelství pro mateřské školy, které je realizovatelné na středních či vyšších odborných školách. Průcha zmiňuje, že vzdělávání učitelů je možné absolvovat na devíti pedagogických a dvaceti šesti jiných fakultách (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 371–372).

Přípravné vzdělávání učitelů zahrnuje přípravu na povolání pedagoga, přičemž vede k nabytí způsobilosti k dané profesi. Oproti tomu termín další vzdělávání učitelů zahrnuje různorodé možnosti vzdělávání pedagogů, kteří jsou již zaměstnaní (Průcha, 2002, s. 98). Přípravným vzděláváním se v České republice věnuje například Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze, který umožňuje studentům v oborech zemědělství získat způsobilost pro pedagogickou praxi a zaštiťuje mnoho vzdělávacích aktivit, které podporují růst a rozvoj kompetencí pedagogů (Krpálek, 2009, s. 60).

Každý učitel je povinen se vzdělávat během své pedagogické praxe se záměrem inovace, posílení a zdokonalení své pedagogické způsobilosti. Další vzdělávání učitelů spolu s okolnostmi a povinnostmi absolvování definuje ministerstvo školství, přičemž je realizováno na vysokých školách či v organizacích, které jsou akreditovány pro další vzdělávání. O dalším vzdělávání učitelů nejčastěji rozhoduje ředitel, který má právo poskytnout učitelům volno v maximální délce až 12 pracovních dnů. K nejčastějším metodám dalšího vzdělávání učitelů Průcha, Walterová a Mareš řadí kurzy, semináře pořádané organizacemi pořádající profesní či zájmové vzdělávání dospělých či pedagogickými a jinými fakultami (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 44).

Dalšímu profesnímu vzdělávání u učitelů se věnuje například Adamec ve svém výzkumu *Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání*, který zaznamenával možné korelace mezi učitelskou profesí a dalším profesním vzděláváním se zaměřením na jejich vztah k samotnému vzdělávání (Adamec, 2019, s. 165).

V současné době je v ČR vzdělávání lékařů vymezeno zákonem č. 95/2004 Sb. *o vzdělávání lékařů, zubních lékařů a farmaceutů*. Způsobilost k povolání lékařských profesí je možné získat úspěšným dokončením minimálně šestiletého formálního vzdělávání.

Zákon č. 95/2004 Sb. komplexně definuje výkon povolání lékaře s odbornou způsobilostí (Česko, 2021d, nestránkováno) V roce 2008 byl zákon č. 95/2004 Sb. novelizován ve smyslu posílení regulační funkce státu. Systém celoživotního vzdělávání lékařů poskytuje prohloubení odborné způsobilosti lékaře pro výkon povolání. Institut pro další vzdělávání lékařů a farmaceutů se mimo organizaci atestačních zkoušek dále zabývá pedagogickou činností a ročně bývá uskutečňováno okolo 200 vzdělávacích akcí pro více než 24 000 lékařů, zubařů, farmaceutických a jiných specializovaných pracovníků (Chloubová, 2010, s. 42).

Vzdělávání zdravotních pracovníků bylo v minulosti povinné podle zákona č. 96/ 2004 Sb. *o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů nelékařských zdravotnických povolání* (Česko, 2021b, nestránkováno).

Celoživotní vzdělávání v oblasti zdravotnictví dále upravuje zákon č. 95/2004 Sb., *o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu povolání lékařů a farmaceutů* (Česko, 2021d, nestránkováno). Schválení výše zmíněného zákona zapříčinilo velkou změnu v oblasti vzdělávání zdravotních pracovníků. Zákon č. 96 vymezil čtyřicet jedna nelékařských zdravotnických povolání včetně kompetencí, náplně práce a vzdělávání pro každé z nich.

Podle §53 v zákoně č. 96/2004 Sb., se celoživotním vzděláváním definuje kontinuální zdokonalování dosavadních znalostí, dovedností a kvalifikací zdravotnických pracovníků a jiných profesionálů. Formy celoživotního vzdělávání definuje §54 a jedná se například o „...*specializační vzdělávání, certifikované kurzy, inovační kurzy v akreditovaných zařízeních, odborné stáže v akreditovaných zařízeních, účast na konferencích, kongresech či sympoziích, publikační, pedagogická a vědecko-výzkumný činnost, e-learningový kurz či samostudium.*“ (Česko, 2021b, nestránkováno)

Zákon č. 96/2004 Sb. se postupně odkrýval jako nedostačující, a proto vstoupil v platnost zákon č. 105/2011 Sb. *zákon, kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 634/2004 Sb., o správních poplatcích, ve znění pozdějších předpisů.* Účelem nově vzniklého zákona byla snaha o zlepšení nedostačující situace (Česko, 2021f, nestránkováno).

Další velká změna v oblasti vzdělávání zdravotních pracovníků proběhla v roce 2017. Momentálně státem stanovená povinnost vzdělávání byla kvůli zákonu č. 201/2017 Sb. zrušena. I přesto však existuje celý systém specializačního a postgraduálního vzdělávání, které je pro každé zdravotnické a nezdravotnické povolání samostatně definované. Každá profesní skupina nelékařských zdravotnických profesionálů má stanovené své specifické požadavky na celoživotní vzdělávání. Instituce, které nabízejí tento typ vzdělávání, jsou *Institut postgraduálního vzdělávání (IPVZ)* a *Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů (NCO NZO)*. Institut postgraduálního vzdělávání vykonává „...specializační vzdělávání, celoživotní vzdělávání, aprobační zkoušky lékařů, zubních lékařů a farmaceutů a atestační zkoušky.“ (Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví, 2021, nestránkováno)

Během roku 2020 se dalšího vzdělávání účastnilo téměř 18 000 pracovníků, přičemž programu celoživotního vzdělávání se účastnilo 9 000 pracovníků (tamtéž, 2021, nestránkováno). IPVZ je otevřené pro pracovníky, kteří vykonávají práci: „...*perfuziologa, biomedicínského technika, psychologa ve zdravotnictví, logopeda ve zdravotnictví, radiologického fyzika, odborného pracovníka v laboratorních metodách, biomedicínského inženýra, zřakového terapeuta či adiktologa.*“ (MZČR, 2016a, nestránkováno)

Specializačním vzděláváním (SV) zdravotnických a nelékařských povolání se rozumí akreditovaná instituce, která je v souladu s nařízením vlády č. 31/2010 Sb. Do specializačního vzdělávání je možné zapojit pracovníka v oblasti zdravotnictví tehdy, pokud splnil podmínky pro vstup. K podmínkám institut řadí obdržení odborné způsobilosti k profesi zdravotnického povolání dle zákona č. 96/2004 Sb. (NCO NZO, 2021, nestránkováno).

Specializační vzdělávání se vztahuje na následující profese: „... *všeobecná sestra, dětská sestra, porodní asistentka, ergoterapeut, radiologický asistent, zdravotní laborant, zubní technik, asistent ochrany a podpory veřejného zdraví, farmaceutický asistent, zdravotnický záchranář, nutriční terapeut, fyzioterapeut, odborný pracovník v laboratorních metodách a v přípravě léčivých přípravků a nelékařští zdravotničtí pracovníci podle §5–§28 zákona č. 96/2004 Sb. pro obor Organizace a řízení ve zdravotnictví.*“ (MZČR, 2016a, nestránkováno)

Specializační vzdělávání pro nelékařské zdravotnické pracovníky nabízí mnoho vzdělávacích programů, které jsou schválené podle Nařízení vlády č. 31/2010 Sb. Jedná se

například o vzdělávací program pro všeobecné sestry, konkrétně v oblasti „...intenzivní péče, perioperační péče, intenzivní péče v pediatrii, ošetrovatelské péče v psychiatrii či perfuziologie.“ (MZČR, 2016b, nestránkováno) Nařízení vlády č. 31/2010 Sb. dále pojednává o vzdělávacích programech pro dětské sestry, porodní asistentky, ergoterapeuty, zubní laboranty a další nelékařská povolání.

Ministerstvo zdravotnictví odkazovalo na fakt, že nepřetržité komplexní vzdělávání zdokonaluje nejen způsobilost pracovníka, ale také kvalitu nabízených zdravotnických služeb. Již v roce 2010 proto Ministerstvo zdravotnictví ČR spustilo dva projekty, které měly reagovat na zvyšování kompetencí a kvalit zdravotnických služeb. Vzdělávání zdravotnického personálu zařadil *Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví* (IPVZ), který byl založen v roce 1953 jako organizace pracující pro Ministerstvo zdravotnictví ČR (MZČR, 2010, nestránkováno).

3 MOTIVACE PRACOVNÍKŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 MOTIVACE A VYBRANÉ MOTIVAČNÍ PŘÍSTUPY

Motivace je charakterizována jako „...*intrapsychický probíhající proces, vyúsťující ve výsledný vnitřní stav, motiv.*“ (Nakonečný, 1996, s. 7) Obecně lze motivaci shrnout jako soubor veškerých faktorů, které usměrňují a řídí chování jedince a jsou základem k podnícení člověka vykonat aktivitu. Motivace poskytuje chování celistvost a smysl a zároveň uspořádává spolu s kognitivními procesy pohyby tak, že se jeví jako smysluplné činnosti (tamtéž, s. 12).

Motivace je také definována jako *hybná síla chování* a tuto definici potvrzuje samotný překlad motivace z latinského slova *movere*, tedy *hýbat se* (Nakonečný, 1997, s. 108). Pojem chování je pak vykládán jako souhrn pohybových odezev formující smysluplný soubor a sestávající ze sledu individuálních na sebe navazujících činností (Nakonečný, 1996, s. 21).

Zimbardo upozorňuje, že i přesto, že motivaci nikdy nikdo nespatriil, jedná se o pojem sdělující zaručené úsudky z toho, co je zkoumáno, tedy, že se chování orientuje k docílení specifických záměrů, že se vyvíjí se zaručenou energií a že díky tomu člověk prožívá dychtivost a žádostivost (Zimbardo, 1983, s. 344).

Motivace dle Nakonečného pojímá následující jevy:

0. „...*energii, vzrušení,*
1. *zaměření této energie na určitý cíl,*
2. *selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné,*
3. *organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, respektive jejich sekvenci,*
4. *udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky.*“ (Nakonečný, 1996, s. 12)

Motivace slouží k vysvětlení psychologických příčin chování. Jeho subjektivní význam zároveň poukazuje na proměnlivost chování. Z výše zmíněného nelze zcela spolehlivě odlišit motivaci od účinků učení, jelikož je možné zaznamenat různé chování ve stejné situaci (Nakonečný, 1996, s. 12–13).

Říčan definuje motivaci jako shrnující označení pro motivy a jejich vzájemnou interakci. Motivace a motiv nejsou identické pojmy a nejedná se o synonyma. Motivace je proces, oproti tomu motiv je možný předpoklad k aktivitě. Vzájemná interakce motivů vytváří motivaci. Naléhavost motivu stoupá, není-li delší dobu uspokojován (Říčan, 2007, s. 92). Síla konkrétního motivu ovlivňuje intenzitu a kvalitu chování, které se může například projevovat rázností, důkladností, neústupností (Plháková, 2005, s. 319).

Pohnutky, které ovlivňují výsledek činnosti a celkově, zda člověk aktivitu vykoná, či nikoliv, rozděluje Nakonečný na vnitřní a vnější (Nakonečný, 1997, s. 108). Za hlavní podobu motivů považuje potřeby, jelikož všechny zbylé podoby motivů vycházejí z potřeb. Motivы klasifikuje na *biogenní*, kam zařazuje primární biologické potřeby, a *psychogenní*, které vycházejí ze společenského působení člověka (Nakonečný, 2009, s. 248).

Kocianová motivaci definuje jako souhrn faktorů zachycující vnitřní hnací energii člověka, který ovlivňuje jeho chování. K primární motivaci se řadí zejména „...*potřeby, zájmy, postoje a hodnoty*.“ (Kocianová, 2010, s. 22–23)

Potřeba je definována jako stav strádání nebo nadbytku, který je vnímán negativně, a proto má člověk tendenci tento stav změnit (Holeček, Miňhová a Prunner, 2007, s. 126). Mezi psychology není konsensus v oblasti třídění potřeb, nejčastěji se lze setkat s rozdělením na nižší a vyšší. Nižší potřeby bývají též nazývány jako biofyziologické, elementární či primární a konkrétně se k nim řadí obecně to nejzákladnější, co člověk potřebuje pro zachování svého bytí. Tyto ontogeneticky starší potřeby můžeme zpozorovat jak u lidí, tak i u nižších živočichů a jedná se o potřebu kyslíku, vody, potravy, smyslových podnětů, sexu, vyměšování, spánku, vyhnutí se ohrožení aj. (Říčan, 2007, s. 100). Vyšší potřeby přicházejí až tehdy, pokud jsou uspokojené ty nižší. Klasifikace potřeb bývá nejčastěji rozlišena na *potřeby poznávací, sociální, výkonové, estetické a existenciální* (Holeček, Miňhová a Prunner, 2007, s. 125–129).

Kromě již zmíněného rozdělení na *nižší a vyšší potřeby* se k nejnámější a nejcitovanější řadí klasifikace od Maslowa, která byla vytvořena ve 40. letech minulého století. Klasifikace třídí potřeby vzestupně podle důležitosti, tj. od základních po potřeby vyšší. V případě, kdy nejsou ukojeny nižší potřeby, nevystupují do popředí vyšší potřeby. Vyšší potřeby jsou saturovány až v momentě, když jsou dostatečně uspokojeny potřeby nižší. Z toho důvodu, pokud se člověk rozhoduje, zda uspokojit dvě potřeby, obvykle vybírá tu, která se nachází v Maslowově pyramidě níže. Pokud však není potřeba uskutečněna,

její tlak na ukojení se intenzivně stupňuje. Holeček, Miňhová a Prunner z toho vyvodili následující tvrzení: „...jsou-li uspokojeny nižší potřeby, vzrůstá naléhavost vyšších potřeb a naopak, jsou-li vyšší potřeby frustrovány, zvyšuje se význam potřeb nižších.“ (Holeček, Miňhová a Prunner, 2007, s. 130)

Postoj je definován jako duševní a nervový stav připravenosti, vytvářený zkušeností, která přímo působí na dopad reakce jednotlivce vůči všem objektům a situacím, se kterými má dotýčný vztah. Odlišnost mezi postojem a motivem lze vyjádřit tak, že postoj vymezuje možnosti konání, zatímco motiv zahrnuje důvod konání a formuluje jeho psychologický význam (Nakonečný, 1999, s. 131). Postoje vymezují podobu konkrétního konání a vytváří specifickou aktivní připravenost (Nakonečný, 2009, s. 242). Postoje jsou různorodé a mohou být velmi prosté i konkrétně více zacílené. Je-li řeč o nejzákladnějších postojích, pak není pouze o postojích, nýbrž o hodnotách, které jsou vnímány jako nejvrcholnější forma postojů (Říčan, 2007, s. 105).

Odborníci (srov. Provazník a Komárková, 1996; Madsen, 1972 a 1979; Nakonečný, 1999; Atkinson, 2003; Armstrong, 2007 a Kocianová, 2007) rozeznávají různé druhy modelů teorie motivace.

Madsen pokládá motivaci za významný pojem v novodobé psychologii, který je významný pro samotné chápání, interpretaci a předvídatelnost lidského jednání. Madsen překládá systematické rozborů několika významných výkladů motivace (Madsen, 1979, s. 17). Ve svých publikacích analyzuje několik desítek teorií motivace. Konkrétně se zabývá například teorií od Allporta, Lewina, Tolmana, Murraye, McDougalla, McClellanda, Maslowa, Atkinsona (Madsen, 1972, s. 9–10 a Madsen, 1979, s. 5–6).

Odborníci (Madsen, 1979, s. 411; Provazník a Komárková, 1996, s. 92; Smékal, 2009, s. 260; Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 242) rozlišují následující motivační přístupy:

- „...homeostatický model motivace,
- *hédonistický model motivace,*
- *aktivační, pobídkový model motivace,*
- *kognitivní, poznávací model motivace,*
- *humanistický koncept motivace.“*

Homeostatický model vystupuje z biologických teorií a je považován za jednu z nejstarších teorií. Homeostatický model motivace hovoří o tom, že biologické pochody včetně chování se vytváří narušením optimálních vnitřních, fyziologických podmínek fungování organismu. Narušení psychické pohody zapříčiňuje zrod napětí a potřeb, které se projevují zvyšujícím se vnitřním tlakem na člověka potřebu uspokojit. Pro člověka je tento tlak vnímán negativně, a proto soustřeďuje své chování na to, aby byl tento tlak zlikvidován. K homeostáze, tedy k obnovení stálosti vnitřního prostředí, dochází tehdy, když je potřeba uspokojena (Provazník a Komárková, 1996, s. 92). Jedná se například o fyziologické potřeby doplnění tekutin. Fyziologický proces v lidském organismu vyvolá pocit žízně, který směřuje ke zrodu motivace pít se záměrem obnovit porušenou rovnováhu. Je-li vytvářeno napětí v organismu automaticky, je i vytvářen tlak na jedince, který jedná se záměrem příslušný tlak zlikvidovat (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 242).

Hédonismus je filozofický směr, jehož kořeny sahají až do antiky. Podstata této teorie spočívá ve zdůrazňování smyslu citů v životě člověka. Chování člověka směřuje k emocím libým, nebo naopak k emocím nelibosti. Emoce libosti jsou spojené k dosažení slasti a pobízí člověka vyhledávat přívětivé pozitivní stavy. Naopak emoce nelibosti autoři spojují s vyhnutím se strastí a negativních situací. Hédonistický přístup zmiňuje důležitou roli emocí, jelikož dynamizují k chování (Provazník a Komárková, 1996, s. 93). Kritici hédonického modelu tvrdí, že tento model neumožňuje komplexní vysvětlení lidské motivace, jelikož lidé bývají motivováni i k činnostem, které se vážou více s vysokým úsilím, obtížemi a nepříjemnostmi (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 242).

Aktivační model motivace spočívá v myšlence, že za podstatný motivační faktor je pokládán impuls z vnějšího prostředí. Vnější impuls pobízí lidské chování a jednání prostřednictvím tzv. *pobídkové motivace*. Model rozeznává dvě kategorie pobídek, tj. prvotní a druhotné. Prvotní pohnutky se rozeznávají s vrozeným silovým efektem, oproti druhotným pohnutkám, které dostávají svůj efekt až jako následek učení člověka (Provazník a Komárková, 1996, s. 94). Teorie se váže především k jednání, které míří k uspokojení a úspěchu, či směřuje k vyhnutí se nezdaru či neúspěchu. Aktivační model motivace směřuje především k motivům emocionálním a sociálním, tj. obavám, agresi, potkávání se, efektivitě, schopnosti síly (Provazník a Komárková, 1996, s. 95). Za primární motivační činitel je považován silný podnět, který vychází z vnějšího prostředí. Tento podnět vyvolává odezvu v podobě lidského chování a jednání. Aktivační pobídkový model se vztahuje

především k motivům emocionálním a sociálním. Obdobně jako u předchozích přístupů autoři zmiňují, že není možné komplexně vyjasnit všechny podoby lidského chování (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 243).

Podstata kognitivní motivace spočívá v tom, že poznávání se spojuje připraveností člověka k určitému chování a kognitivní pochody jsou úzce spojovány s motivačním chováním. Kognitivnímu modelu motivace se v minulosti věnovalo mnoho psychologů. K nejnámějším teoriím bývá řazena tzv. *kognitivní disonance* od psychologa Festingera. Teorie se opírá o základ v tom, že člověk během svého života poznává aspekty okolí včetně chování, které následně posuzuje. Během hodnocení může dojít k rozporu mezi jednotlivými vjemy a tím vzniká kognitivní disonance. Člověk intrapsychický stav kognitivní disonance vnímá negativně a důsledkem je oživení potřeby disonanci odstranit a uvést všechny aspekty v harmonii (Provazník a Komárková, 1996, s. 96). Jinými slovy je disonancí vnímán rozpor mezi konkrétními vlastními vjemy, které člověk získává během svého života. Rozpor je vnímán negativně, a proto má člověk potřebu vnitřní tlak zmírnit a zničit (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 243).

Humanistický model motivace, jehož významnými představiteli jsou Maslow a Allport, vychází ze dvou základních přístupů, a to humanistického psychologického přístupu a z předpokladu, že je možné zaznamenat specifické kategorie lidské motivace. Pozornost je věnována tématům, jako jsou lidská svoboda a svoboda jednotlivce, které má každý člověk. První skupina sil vychází ze strachu a člověka zastavuje a znemožňuje mu jít dále, zatímco druhá kategorie sil člověka povzbuzuje a motivuje ho k plné funkční kapacitě všech sil. Maslow dále zmiňuje teorii potřeb a považuje ji za jednu z nejzásadnějších. Klasifikace třídí potřeby vzestupně podle důležitosti. V případě, kdy nejsou uspokojené potřeby, které jsou uvedené níže, nevystupují do popředí potřeby vyšší. Dále zmiňuje, že někteří lidé vyšších potřeb nemusí nikdy dosáhnout, jelikož teorie zahrnuje i subjektivní vnější a vnitřní podmínky. Autor formuloval princip funkční autonomie potřeb, který hovoří o tom, že potřeba uspokojení vyšších potřeb přichází až po uspokojení potřeb nižších (Provazník a Komárková, 1996, s. 97–101). *Teorii potřeb* a jejich postupné uspokojení Maslow pokládá za jeden z nejvýznamnějších principů a je vnímán jako univerzálně uznávaný model (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 244).

3.2 PRACOVNÍ MOTIVACE

Pracovní motivaci lze vymezit jako „...*psychologický proces, který podmiňuje, energetizuje a udržuje aktivitu člověka ve vztahu k práci, úkolu či projektu.*“ (Kubátová a Kukulková, 2013, s. 14) V organizacích je motivace pracovníků stále významnějším ukazatelem jejich pracovní spokojenosti a ochoty projektovat své dovednosti a zkušenosti pro zisk zaměstnavatele (tamtéž, s. 14). Pracovní spokojenost je definována ve spojitosti s ukojováním potřeb zaměstnanců či ve spojitosti se vztahem k práci. Ve vztahu člověka k práci se projektuje i celková satisfakce s naplňováním jeho potřeb (Kocianová, 2010, s. 34).

Pracovním jednáním je vnímaná účelná, úmyslná a systematicky motivovaná provozovaná činnost. Pracovní motivací je psychologický proces lidského chování, který se váže na výkon pracovních činností a uskutečňováním pracovních povinností. Prostřednictvím pracovní motivace člověk interpretuje svůj vztah k práci, konkrétním funkcím a povinnostem, které konkrétní profese obnáší (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 244).

Psychologie rozeznává dvě kategorie motivů k práci, a to intrinsické motivy a extrinsické motivy k práci. Pojem *intrinsická motivace* vznikla z anglického originálu a česká interpretace označuje tento pojem za *vnitřní*. Chová se jako motivace endogenní a bývá převážně nevědomá. Intrinsická motivace reprezentuje zejména populární akce a činnosti, které člověk v práci prožívá jako pozitivní. Extrinsickou motivací je označována motivace exogenní, tudíž ta, která je vyvolána zvnějšku. Samotné označení *extrinsická* se z anglického jazyka volně překládá jako *vnější*. Jedná se o záměrnou aktivitu, kterou si každý vyhledává podle sebe. Tento druh motivace je vázán především s vnějšími odměnami a tresty (Nakonečný, 2015, s. 410).

Intrinsické motivy se přímo vážou s prací a jedná se o různé druhy potřeb, například potřebu činnosti, potřebu setkávání se s jinými lidmi, potřebu výkonu, dychtivost po vlivu a moci, potřebu smyslu života a o seberealizaci. Naopak extrinsické motivy vycházejí mimo konkrétní práci a může se jednat o potřebu majetku, potřebu financí, potřebu jistoty, potřebu ověření vlastní důležitosti nebo potřebu sounáležitosti (Kocianová, 2007, s. 34). Intrinsická motivující práce plní potřeby vyšší. Jedná se například o potřebu seberozvoje, sebeúcty či úspěchu. Pokud je intrinsická motivace uspokojena dostatečně, člověk zažívá pozitivní pocity a duševní rovnováhu a vzrůstá vyšší oddanost a angažovanost v práci (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 22–23).

Nakonečný tvrdí, že zmíněné označení není příliš vhodné, jelikož kategorie bezpečně nerozliší vnitřní a vnější zdroje motivace, a tudíž není přesně znatelné, co je vyvolané vnitřními a co vnějšími vlivy. Pracovní motivaci a její samotnou podstatu vnímá jako *vzbuzenou touhu*, která se, i v případě působení motivačního faktoru, nemusí nutně nepovzbudit (Nakonečný, 1992, s. 122).

Motivy k práci lze dále rozlišit na motivy aktivní, podporující a potlačující. Aktivní motiv bezprostředně pobízí člověka k naplnění konkrétní potřeby či činnosti, zatímco potlačující motiv je mnohdy příčinou, která člověka demotivuje od práce. Motiv podporující formuje příznivé podmínky pro motivy aktivní, které vedou k podpoře výkonu a zároveň potlačující motivy, které člověka od práce odvrací (Bedrnová, 2012, s. 244).

Přístupy k motivaci se opírají o teorie motivace. Armstrong rozlišuje tři nejvýznamnější teorie: „...*teorii instrumentality, teorie zaměřené na obsah a teorie zaměřené na proces.*“ (Armstrong, 2007, s. 221) *Teorii instrumentality* zakládá na názoru, že odměna a trest jsou vhodný nástroj k tomu, aby lidé jednali příhodným způsobem. *Teorie zaměřené na obsah* se specializují na rozeznání nejdůležitějších potřeb a jejich následné uspokojování. K *teoriím zaměřených na obsah* patří například *Maslowova teorie potřeb* nebo *Herzbergova teorie*. Naopak *teorie zaměřené na proces* se zabývají konkrétními silami, které mají vliv na motivaci a zároveň závisí na osobních nadějích, zaznamenávání svých dosažených ideálů či percepce spravedlnosti (tamtéž, s. 221). K teorii zaměřené na proces se řadí „*teorie očekávání, Vroomova expektační teorie, teorie cíle a teorie spravedlnosti.*“ (tamtéž, s. 221)

Teorie pracovní motivace, která je významná z hlediska zaměření této diplomové práce, je teorie zaměřená na obsah. Jedná se o dvoufaktorovou teorii motivace od Fredericka Herzberga, kterou vytvořil na základě svých výzkumů pracovní spokojenosti zaměstnanců v organizacích (Kubátová a Kukulková, 2013, s. 15). Herzberg rozlišuje dva typy motivace, vnitřní (někdy též označována jako pozitivní motivátory) a vnější (hygienické motivátory). Vnitřní motivace je především stupeň pracovního působení a faktory, které vznikají uvnitř, například uvážlivost, autonomie, potenciálnost rozvoje svých schopností a dovedností, zajímavost pracovní pozice a možnosti k povýšení. Vnější motivace se liší tím, že vychází oproti vnitřní zvenku. Jedná se o vědomé a cílené ovlivňování vnitřní motivace. Autor dále rozlišuje dva následující pojmy motivace a stimulace, jelikož stimulace působí zvenjšku s cílem ovlivnit motivaci (Kocianová, 2007, s. 35).

Herzberg definuje čtrnáct faktorů, které se přisuzují k pozitivním motivátorům: „... uznání, úspěch, možnost růstu, povýšení, plat, mezilidské vztahy, odborný dohled, odpovědnost, strategie činnosti podniku a řízení, pracovní podmínky, práce, faktory z osobního života, pozice a bezpečnost práce.“ (Vévoda a Ivanová, 2013, s. 32) Pokud tyto faktory nejsou dostatečně uspokojeny, mohou podněcovat zrod pracovní nespokojenosti (tamtéž, s. 32).

Hollandova typologie vychází z předpokladu, že spokojenost zaměstnanců je vyšší a fluktuace nižší, pokud člověk vykonává profesi, ve které cítí svou preferenci (Schneiderová, 2010, s. 56). Dle Košťálové a Cudlínové lidé v této skupině usilují o soužití v takovém sociálním klimatu, které poskytuje rozvoj a aplikaci vlastních kompetencí a vlastností (Košťálová a Cudlínová, 2015, s. 8). Typologie rozlišuje šest profesních typů, které vycházejí z preferencí a osobní charakteristiky. Jedná se o „*typ realistický, zkoumavý, společenský, konvenční, umělecký a podnikavý*.“ (Schneiderová, 2010, s. 56) *Realistický člověk* vyhledává fyzické činnosti, které spočívají na dovednostech, síle a kondici, například dělnické zaměstnání či zemědělství (tamtéž, s. 56). *Realistický člověk* se neobejde bez striktně vytyčených, zřetelných, měřitelných cílů ve své velmi uspořádané pracovní činnosti. Jedná se převážně o práci, která se pojí s různými nástroji, a o realistické pracovníky, pro které jsou důležité hodnoty peněz, moci, majetku či postavení (Košťálová a Cudlínová, 2015, s. 9).

Zkoumavý typ člověka upřednostňuje činnosti, pro které je potřeba více přemýšlet či celou situaci více pochopit, sem patří profese zabývající se například matematikou, vědou či ekonomikou (Schneiderová, 2010, s. 56). *Zkoumavý typ* osobnosti zahrnuje intelektuálně zaměřené osoby, u kterých převládají vědecké a duchovní hodnoty. Z hlediska konkrétních povolání Košťálová a Cudlínová zmiňuje například povolání programátora, zubaře, učitele matematiky a pilota (Košťálová a Cudlínová, 2015, s. 9).

Společenský typ vyhledává povolání, kde může aktivně pomoci a rozvíjet kapitál druhých lidí. Do společenského typu zaměstnání je možné zařadit psychologii, pedagogiku, poradenství či dále například sociální práci (Schneiderová, 2010, s. 56). *Společenský typ* osobnosti zahrnuje zaměstnance, u kterých je výrazně rozvinutá schopnost pracovat s lidmi. Mají totiž velmi dobré sociální citění a schopnost pomáhat ostatním. Svým organizačním chováním umí vést lidi. Nejvíce se u nich objevují sociálně a eticky zaměřené hodnoty (Košťálová a Cudlínová, 2015, s. 9).

Konvenční typ preferuje aktivity, které jsou dané pravidly a řádem, který je potřeba dodržovat, naopak *umělecký typ* vyhledává nesystematické činnosti, které vedou k rozvoji kreativity. Zatímco u konvenčního typu zaměstnání se jedná o úředníky, bankéře či obor finančnictví, u uměleckého typu autor hovoří o malířích, hudebnících, hercích (Schneiderová, 2010, s. 56).

Podnikavý typ exceluje svými komunikačními dovednostmi, které při své práci využívá nejvíce. Tento typ mají právníci a manažeři (tamtéž, s. 56). U *podnikavých* lidí se objevuje rozvinutá dovednost komunikovat s lidmi. Díky svým vysoce rozvinutým dovednostem jsou velmi inspirativními lidmi, kterým lidé věří a následují je (Košťálová a Cudlínová, 2015, s. 9).

Podle Růžičky a Drázké mezi charakteristické podněty stimulující pracovní motivaci patří finanční a pracovní ohodnocení, pracovní podmínky, systém práce, posudek od skupiny, srovnání výsledků s rezultáty druhých, pravděpodobnost samostatné práce a účast při rozhodování a výše benefitů (Růžička a Drázká, 1992, s. 77–83).

Marceer's Employee Engagement model popisuje vztah mezi spokojeností, motivací, oddaností a angažovaností. Pokud je zaměstnanec spokojený a dělá svou práci rád, působí tento faktor na motivaci, která se zvyšuje. Pokud stoupá motivace, oddanost vzrůstá a tím se stává angažovaným. Angažovaný pracovník má zájem o úspěch organizace a věnuje se zaměstnání nad rozsah svých povinností (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 32).

Pracovní spokojenost poukazuje na to, jaké pocity má člověk spojené se svou profesí, pozicí a celkově pracovním prostředím. Spokojenost je též vnímána jako hnací energie či odraz práce a podmínek práce (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 19). Dle Staehleho (1980) souvisí pracovní spokojenost s kladným vztahem k práci. Mezi faktory, které dále podporují pracovní spokojenost, autor řadí „...*transparentní organizační a personální strategie, srozumitelné a úměrné cíle, heterogenní práce, schopnost využití vlastních schopností a zkušeností, status a společenské postavení v organizaci i ve skupině, finanční ohodnocení, pozitivní mezilidské vztahy a bezpečnost práce.*“ (Kocianová, 2007, s. 52–3) Naopak faktory, které spokojenost negativně snižují jsou „...*nadvláda nepředvídatelných činitelů na práci, časový tlak, pracovní zátěž, nepřiměřené pracovní nároky, neshody se spolupracovníky a nadřizenými na pracovišti, nedostatek prostoru pro volný čas a psychosomatické důsledky práce.*“ (tamtéž, s. 52–3)

I přesto, že není žádná obecně platná teorie, která vědecky ověřeně vysvětluje faktory ovlivňující pracovní spokojenost či nespokojenost, množství výzkumů dokazují, že řádné zaměstnanecké podmínky ovlivňují a nepřímou stimulují motivaci k práci, která dále vyvolává u lidí pozitivní pocity z práce (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 254).

Bártlová uvádí, že jeden z faktorů, který pozitivně ovlivňuje pracovní spokojenost sester, je jejich další odborný růst a možnost vzdělávání. Bártlová dále tvrdí, že celoživotní vzdělávání pozitivně ovlivňuje stabilitu personálu a vede díky získaným dovednostem a poznatkům ke zdokonalování poskytované péče (Bártlová, 2010, s. 58).

Urban rozlišuje individuální pracovní motivaci do čtyř kategorií. První kategorie tkví v tom, že motivace spočívá v atraktivnosti práce, v možnosti prosadit své nadání či v touze docílit ke konkrétnímu výsledku nebo cíli. Druhá kategorie je založena na materiální odměně. Další kategorie motivace závisí na osobní pověsti či statusu, který člověk ve svém okolí formuje. A poslední kategorie motivace spočívá na společenském údělu zaměstnání a hlubším významu konkrétní práce (Urban, 2008, s. 52).

3.3 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání dospělých je proces, který člověku dává možnost ukázat informace a poznatky v ekonomické, společenské, politické a kulturní oblasti (Barták, 2008, s. 11). Celoživotní vzdělávání Koubek vymezuje jako proces, který trvá bez přestání a vychází: „...z principů politiky vzdělávání, sledující cíle strategie vzdělávání a opírající se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání.“ (Koubek, 2009, s. 259)

Dle Kocianové (2010, s. 172) je systematické vzdělávání pracovníků velmi výhodné, jelikož zvyšuje efektivitu, kvalitu i potenciál zaměstnanců, napomáhá zaměstnancům ke vzniku kompetencí, které jsou potřeba z hlediska organizace, napomáhá růst motivace a vztahů zaměstnanců k organizaci i mimo ni.

Vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí a mládeže má svá nesporná specifika. Dospělý člověk vykazuje dle Bartáka (2008, s. 17) určitou úroveň „...sociálních znalostí, vyrovnaností, ustálených životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život.“ Mimo již zmíněné se od mladistvých dospělí odlišují svým „...věkem, úrovní vzdělání, druhem profese, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi, růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji, zdravotním stavem či disponibilním časem k rozvoji.“ (tamtéž, s. 17)

Dvořáková zmiňuje, že výše vyjmenovaný souhrn znaků je nadmíru všeobecný a účastníci nemusí jasně za všech okolností vykazovat již zmíněné vlastnosti (Dvořáková, 2016, s. 80). Díky své dobrovolné účasti a již zmíněným rozdílům může dospělý objektivněji a kritičtěji přijímat informace. U dospělých převažuje praktické myšlení, které s věkem vzrůstá na hodnotě (Barták, 2008, s. 17). Další vzdělávání je přímo úměrné stupni výchozího získaného vzdělávání a s vyšším vzděláváním poptávka po dalším vzdělávání roste (Palán, 2013, s. 14). Dospělí jsou odlišní „...svými zkušenostmi, životními prioritami, zralostí, motivací, zaměřeností vzdělávání, změnou fyziologických a psychických funkcí a osobností.“ (Langer, 2016, s. 128) Dospělí na rozdíl od dětí do vzdělávání vstupují s jistou mírou životních zkušeností, biologickou, sociální, psychickou i ekonomickou vyspělostí a s jasně definovanými cíli (Langer, 2016, s. 128–129). Pro dospělé je mimo jiné typické přesvědčení o významu zpětné vazby, o kterou mají zájem během celého procesu učení (Zormanová, 2017, s. 44).

Česká republika oproti majoritě států EU nemá kompaktně sjednocený systém vzdělávání dospělých, přičemž chybí i finanční podpora a vliv politiků orientovaných k rozvoji vzdělávání dospělých. Stát v určité míře podporuje vzdělávání spíše jen specifickým souborům lidí (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 47). DPH na vzdělávání je momentálně určeno na výši 21 %. Takto vysoké procento znemožňuje mnoha lidem účast na dalším vzdělávání či minimálně vytváří očekávání, že další vzdělávání bude uhrazeno ze strany zaměstnavatele nebo úřadu práce. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR proto například navrhuje snížení DPH na vzdělávání z 21 % na 10 %, což by mohlo zpřístupnit vzdělávání většímu množství lidí a dále rozvíjet společnost i jednotlivce (AIVD, 2016, nestránkováno).

Motivace, hybná síla chování, ovlivňuje mnoho faktorů a pohnutek chování člověka. Pomáhá člověku prožívat konkrétní emoce, ale také, zda se člověk účastní dalšího vzdělávání. Výzkumy provedené po celém světě umožňují klasifikovat motivy ovlivňující motivaci k dalšímu vzdělávání (Beneš, 2014, s. 82).

Motivaci k dalšímu vzdělávání je možné rozlišit na motivaci *vnitřní* a *vnější*. Vnitřní motivace je vázaná na osobnost daného člověka a jeho názory na vzdělávání. Motivace k dalšímu vzdělávání je vyšší, pokud si myslí, že vzdělávat se má smysl. Vnější motivaci zastupuje sociální tlak či hrozba nezaměstnanosti (Trojan a Zdráhalová, 2012, s. 11). Pavelková hledí na vnitřní motivaci převážně z pohledu poznávacích potřeb.

Samotný rozvoj vnitřní motivace souvisí s osobnostní zralostí jedince (Pavelková, 2002, s. 16–17).

Ze zahraničních motivačních teorií lze uvést například tzv. *autodeterminační teorii*, která poukazuje na rozdíly ve stanovení cíle. Odlišuje situace, kdy si cíl volí člověk sám, a situaci, kdy je člověku cíl přidělen někým jiným. V ústředí autodeterminační teorie se nachází tři lidské potřeby: potřeba kompetence, potřeba sounáležitosti a potřeba autonomie. Z výzkumů vyplynulo, že pokud jsou autodeterminační potřeby zeslabené, ovlivňují tím negativně vnitřní motivaci člověka (Pavelková, 2002, s. 18). Naopak uspokojení potřeb obecně zvyšuje motivaci i výkon jedince. Výkon lze v obecné rovině definovat jako následek aktivity, který je definován součinem motivace, schopností a podmínek (Kocianová, 2007, s. 55).

Pavelková (2002), Deci a Ryan (1985), Mareš, Man a Prokešová (1996) rozlišují vnější motivaci do čtyř typů regulací, konkrétně „...*externí regulace, introjektovaná regulace, identifikovaná regulace a integrovaná regulace.*“ (Pavelková, 2002, s. 20) U externí regulace je hlavním hybatelem jiná osoba, která navrhuje odměnu, či trest. Introjektovaná regulace vychází z obecně přijímaného vzorce chování. Jedná se o takové chování, které člověk vnitřně nepřijímá, ale i přesto se tak chová, oproti tomu identifikovaná regulace je pravým opakem. Člověk vnitřně hodnotově přijímá své chování a považuje ho za své. Poslední zmíněná integrovaná regulace je zcela sjednocená do všech struktur motivace a zároveň je nejvyšší podobou vnější motivace. Regulace je propojená s hodnotami, potřebami i zájmy a umožňuje plnou autodeterminaci, jelikož se člověk motivuje k učení z vlastního zájmu (tamtéž, s. 20–21).

Motivace ke vzdělávání, tedy snaha zlepšit vědomosti, schopnosti a dovednosti, mají vliv na účinnost a efektivitu daného vzdělávání. Na motivaci má vliv hodnota lidí, kterou přisuzují ke vzdělávacím aktivitám, a situace, díky které se vzdělávání účastní (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 102).

Beneš rozeznává pohnutky, které člověka aktivně podněcují k akci, jsou jimi „...*sociální kontakt, sociální podněty, profesní důvody, participace na politickém a komunálním životě, vnější očekávání a kognitivní zájmy.*“ (Beneš, 2014, s. 84) Motivy se liší podle socioekonomické situace, nejvyššího dosaženého formálního stupně vzdělání, podle pohlaví nebo je možné najít nuance u lidí, kteří se liší počtem dětí, rodinného stavu či podle toho, kde bydlí (tamtéž, s. 84).

Sociální kontakt je silnou pohnutkou v momentě, kdy lidé hledají nové vztahy, mají snahu rozvíjet kontakty, hledají porozumění od ostatních, respekt, vyslechnutí. Lidé, kteří se řadí k typologii sociálního kontaktu, si například chtějí zlepšit sociální postavení a status nebo hledají nové možnosti, přátelství a nové pohledy. Motiv *sociální podněty* je charakteristický tím, že lidé se snaží o nalezení nového působiště a místa, kde nebudou obklopeni každodenními starostmi a stresem. Chtějí najít místo, kde mohou vypnout hlavu od tlaku, který na ně během dne působí (tamtéž, s. 84).

Participace na politickém a komunálním životě se velmi často řadí k občanskému vzdělávání. Největším důvodem člověku bývá zlepšení schopností účasti na komunálních záležitostech (tamtéž, s. 84). Kopecký uvádí, že za indikátory aktivního občanství jsou považovány: „...využití voličského práva, dobrovolnická činnost, správa komunitních činností, zapojení do činnosti politických stran a veřejných debat a nenásilné formy protestu.“ (Kopecký, 2016, s. 7–8)

Dalším motivem k akci je *vnější očekávání*, která vychází z okolí. Může se proto jednat o doporučení, pozvání či radu od zaměstnavatele, komunity nebo od přátel. Poslední motiv, který Beneš uvádí, jsou *kognitivní zájmy*. Ty vycházejí z vlastního hodnotového žebříčku. Hodnoty člověk získává díky znalostem. Beneš dále uvádí, že na participace na dalším vzdělávání mají vliv následující faktory: sociální klima, příležitosti, prostředí, vztahy s lidmi a osobnostní charakteristika (Beneš, 2014, s. 82).

Adult Education Survey (AES) je uskutečňováno v členských státech Evropské unie z důvodu *Nářízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 o vypracování a rozvoji statistik o vzdělávání a celoživotním učení*, které požaduje po členských státech sdělit v pětileté periodicitě informace o účasti a neúčasti dospělé populace na celoživotním vzdělávání (ČSÚ, 2018a, s. 5–6). V roce 2011 se šetření v České republice účastnilo 10 190 respondentů a alespoň jedné formy neformálního vzdělávání se účastnilo 35 % dospělých (Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014, s. 31). Po pěti letech je možné zaznamenat vzrůstající zájem o vzdělávání. V roce 2016 proběhlo stejné šetření a zúčastnilo se jej 12 272 lidí. Šetření mapovalo účast respondentů na formálním a neformálním vzdělávání, přičemž nejmenší byla účast na formálním vzdělávání, kterého se účastnilo v roce 2016 pouze 9 % respondentů. V roce 2016 se 40 % respondentů zúčastnilo minimálně jednoho neformálního vzdělávání, přičemž výrazná většina respondentů se zúčastnila profesního vzdělávání, které „...bylo motivováno získáním lepších kvalifikačních předpokladů pro výkon profese,

zvýšením pracovní výkonnosti či zlepšením postavení na trhu práce.“ (ČSÚ, 2018a, s. 46–47) U mužů převažovalo vzdělávání profesní oproti ženám, u kterých převládal zájem o mimopracovní vzdělávání. Účast na dalším vzdělávání v České republice v roce 2016 byla 46 % respondentů. Nejčastějším argumentem zbývajících respondentů bylo přesvědčení, že další vzdělávání není potřeba, nemají čas ani motivaci (tamtéž, s. 46–47).

V roce 2018 měřil EUROSTAT účast na dalším vzdělávání u populace ve věku 25–64 let a zjištěné výsledky porovnával se šetřením z roku 2013. Zatímco například ve Švýcarsku a ve Švédsku se téměř každý třetí občan účastnil dalšího vzdělávání, Česká republika byla výrazně na nižší úrovni. V roce 2013 ČR dosahovala 10% účasti občanů na dalším vzdělávání. Rok 2018 zaznamenal klesající tendenci na 8,5 % a poznamenával snižující se účast lidí na dalším vzdělávání (EUROSTAT, 2019, nestránkováno).

Faktory, které ovlivňují účast na dalším vzděláváním, může ovlivnit společenský vývoj a samotnými lidmi spolu s jejich neustále se měnícími požadavky (Barták, 2008, s. 12). Palán a Langer (2008, s. 87) za jeden z faktorů ovlivňující účast na dalším vzdělávání zmiňují motivaci k dalšímu vzdělávání. K příčinám nízké motivace dospělých na dalším vzdělávání Palán uvádí *„...přetrvávající nízkou prestiž vzdělávání, nízké ohodnocení výše kvalifikovaných pracovníků, nízkou podporu vzdělávání ze strany firem, obavy z vyšší fluktuace a neexistující systém finanční podpory dalšího vzdělávání.*“ (tamtéž, s. 87)

Principy vzdělávání dospělých reprezentují prostředky k vedení vzdělávacího procesu. Konkrétně *„...principy didaktické, optimálního řízení, názornosti, přístupnosti a přiměřenosti, trvalosti, soustavnosti, kontinuity akce, uvědomělosti a aktivity a princip spojení teorie s praxí.*“ (Barták, 2008, s. 26–31)

Langer vymezuje soubor motivů, které mají vliv na motivaci dospělých ke vzdělávání. Jedná se například o motiv dokončení chybějícího vzdělávání, snaha nabýt či doplnit nové vědomosti, zkušenosti a znalosti, snaha dodržet požadavky ze strany zaměstnavatele nebo rodiny. K dalším motivům se řadí potřeba kontaktu, zábavy a uspokojení pocitu prázdnoty (Langer, 2016, s. 131).

Na motivaci dospělých má kromě zmíněného vliv podrobné obeznámení s náplní konkrétního kurzu, možnostmi zakončení i s konkrétními technikami vzdělávání, přičemž pozitivně na dospělé působí zvolení moderních technik ve vzdělávání se zaměřením na praxi. K příznivým faktorům se řadí volba erudovaného lektora, který k účastníkům přistupuje individuálně (tamtéž, s. 133).

K účinnému výkonnému procesu vzdělávání dospělých podporuje dobrovolný a cílevědomý přístup a úměrná snaha nabývání nových znalostí. Mezi hlavní principy vzdělávacího procesu se řadí záměrnost, promyšlenost, kladný přístup, úměrnost, samostatnost a produktivnost. Neméně důležitý je kvalitní, individuální přístup a úcta k účastníkům (tamtéž, s. 26). Jedním z měřítek pro posouzení kvality vzdělávání je rozsah dodržovaných vzdělávacích záměrů v kombinaci se splněnými nároky ze strany účastníků vzdělávání (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 59).

Chce-li se další vzdělávání dostat do popředí, je potřeba i nadále akceptovat obecné možnosti, které přispívají k účasti na dalším vzdělávání, ke kterým Palán řadí například dodržování zákaznického přístupu jako podkladu pro tržní příležitost, zabezpečení konsekventního postoje ke zpětnému posudku efektivity vzdělávacích aktivit, možnost maximalizovat efektivnost, příležitost uplatňovat dotace z různých fondů a aktivně odpovídat na vnější iniciativy a změny (Palán, 2012, s. 15).

Koubek uvádí nejvýznamnější faktory toho, proč by se jednotlivé instituce a podniky měly zabývat vzděláváním svých pracovníků. Současná doba je typická svou rychlostí a technologiemi, které se neustále vyvíjí, a proto je vzdělávání důležité k obměňování informací, které se mohou stát brzy neaktuálními. Transformace hodnotových žebříčků a stále vyšší zaměření lidí na hodnotu pracovní pozice nasvědčuje intenzivnější potřebu lidí se vzdělávat. Díky rozvoji informačních technologií se proměňuje organizace práce i styly vedení. Péče o zaměstnance a jejich vzdělávání formuje značka zaměstnavatele (z anglického termínu *employee brand*), podporuje stabilizaci zaměstnanců a snižuje jejich fluktuaci (Koubek, 2015, s. 252–253).

U moderních informačně-komunikačních technologií Vodák a Kucharčíková k výhodám řadí okamžitou dostupnost velkému souboru lidí ve velmi krátkém časovém horizontu. Za nevýhody naopak považují vzrůstající nespokojenost s menším přímým kontaktem účastníků ve skupině, ve kterém nelze dobře zpozorovat a zohlednit neverbální signály. I přes určitá negativa jsou moderní informačně-komunikační technologie čím dál větší součástí lidského života, a proto je potřeba i na tyto potřeby účastníků reagovat (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 100–101).

Metoda vzdělávání spočívá dle Bartáka (2008, s. 34) v samotné cestě k cíli. U vzdělávání jde o cíleně vedený proces určité vzdělávací aktivity pedagoga s orientací na výchovně-vzdělávací cíl. Naopak formu vzdělávání Barták spatřuje jako „...relativně trvalý, ustálený

komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru a ve vztahu k didaktickým systémům živým a neživým.“ (tamtéž, s. 79)

Koubek rozděluje metody vzdělávání na „...*metody vzdělávání na pracovišti (on the job) a metody vzdělávání mimo pracoviště (off the job).*“ (Koubek, 2015, s. 267–273) K metodám vzdělávání, které se odehrávají na pracovišti, se řadí „...*instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, cross training a pracovní porady.*“ (tamtéž, s. 267–273) K metodám vzdělávání, které se odehrávají mimo pracoviště, naopak Koubek řadí „...*přednášku, demonstrování, diskusi, seminář, případovou studii, workshop, brainstorming, simulaci, hraní rolí, assessment centra, outdoor training/learning a e-learning.*“ (tamtéž, s. 267–273) Langer tvrdí, že není možné označit jednu z výše uvedených metod jako nejvhodnější, jelikož vždy záleží na více proměnných, jako je například obsah vzdělávání, možnosti či cílová skupina (Langer, 2016. s. 189).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 113) tvrdí, že efektivita vzdělávání spočívá v kombinaci již zmíněných metod. Nejčastěji se na trhu využívají přednášky a semináře, přičemž autoři za efektivnější pokládají tzv. participativní metody.

NÚV (2013, s. 14) za nejvyšší motivaci k účasti na dalším vzdělávání označuje pravděpodobnost uplatnění se na trhu práce. Autoři dodávají, že je proto velmi podstatné, aby další vzdělávání směřovalo k verifikovaným výsledkům a kvalifikacím, které by mělo na trhu práce důležitost. Podpořit významnost dalšího vzdělávání by dle NÚV mohlo i vyžádání výsledků dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele.

Významně vyšší míra motivace ke vzdělávání a rozvoji podporuje kvalitu a efektivitu organizace, která se promítne v kladném vztahu zaměstnanců ke vzdělávání, jejich snaze učit se a pracovat na sobě, i v kladném postoji k organizaci, vedení, spolupracovníkům i klientům. Zaměstnancům se díky kladnému vztahu ke vzdělávání zvyšuje flexibilita, ochota reagovat na změny a praktické využívání získaných dovedností (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 103).

Vodák a Kucharčíková mezi motivační faktory vzdělávání řadí posílení své pozice v kolektivu, zachování a dosažení pracovní pozice, získání kvalifikace a potenciálnost aplikovat získané schopnosti, seberozvoj, zesílení pracovní efektivity, flexibility a zrychlení kladné reakce na změny, vyšší finanční odměna a benefity a využití vlastního potenciálu (tamtéž, s. 104).

K faktorům, které posilují motivaci ke vzdělávání, přisuzují Vodák a Kuchařiková začlenění managementu do vzdělávací akce, komunikace cílů a strategií s časovou rezervou, během samotného vzdělávání brát v potaz potřeby a tužby všech zúčastněných lidí, komunikovat možná pozitiva vzdělávací akce, vytvořit dostatečné podmínky pro to, aby účastníci mohli pracovat i se svými zkušenostmi, využívat metody, které podporují zájem i samotný proces vzdělávání, využívání teoretických poznatků opírající se o praktické zkušenosti, pořádat vzdělávací akce mimo organizaci a v neposlední řadě vytvořit bezpečný prostor (Vodák a Kuchařiková, 2011, s. 89).

Člověk využívající sebevzdělávání zaujímá dvě role, roli subjektu i objektu samotného edukačního procesu. U sebevzdělávání je možné aplikovat například e-learning či informačně technologické nástroje. Efektivnost tohoto vzdělávání lze zkontrolovat různými testy, během kterých lze posoudit, zda se účastník naučil určité nové poznatky ve své profesi a rozvíjel se v různých oblastech svého života. Může se jednat například o seberozvoj nebo rozvoj jazyka. Využití vhodných prostředků může znásobit efektivnost vzdělávání (Barták, 2008, s. 96).

3.4 MOTIVACE PRACOVNÍKŮ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH K ÚČASTI NA EDUKAČNÍCH AKTIVITÁCH

Pro komplexní pochopení zaměření pomáhajících profesionálů je potřeba explicitně popsat motivaci k samotné práci, a tedy pomáhání u osob vykonávající pomáhající profesi. U osob vykonávající jednu z těchto profesí je velmi charakteristická vyvinutá potřeba altruismu.

Motivace k dalšímu vzdělávání u pomáhajících profesionálů je možné vnímat jako ekvivalent profesionálního rozvoje samotné pomáhající profese. Lazarová zmiňuje, že prohlubování a rozšiřování dalších znalostí a dovedností pomáhá pomáhajícím profesionálům k vytváření nových neotřelých postupů své práce a zároveň vede ke zvyšování kvalit konkrétních povolání (Lazarová, 2006, s. 14).

Typologie Carla a Randallové z roku 2002 charakterizuje šest druhů prosociálního chování, které má vliv na rozdílnou formu motivace:

- „...*altruistické prosociální chování (altruistic prosocial behaviour),*
- *kompliance (compliant prosocial behaviour),*

- *emocionální prosociální chování (emotional prosocial behaviour),*
- *veřejné prosociální chování (public prosocial behaviour),*
- *anonymní prosociální chování (anonymous prosocial behaviour),*
- *prosociální chování v naléhavých situacích (dire prosocial behaviour).* “ (Záškodná, 2009b, s. 50–51)

Altruistické prosociální chování reprezentuje nezištné pomáhání lidem, které je podněcováno primárně náklonností člověka o blaho druhých lidí. Mezi činiteli, které altruistické prosociální chování spouští, je například vcítění, respektování pohledu druhého člověka a zvnitřněné hodnoty a zásady (tamtéž, s. 50).

Kompliance neboli *vyžádané chování*, se zakládá na pomoci druhým lidem v případě, když si o to dotyčná osoba verbálně či neverbálně požádá a pokud člověk poskytující pomoc má zvnitřněné hodnoty a zásady spolu s mírou vcítění. Tento člověk je většinou velmi počestný, svědomitý a bezelstný. *Kompliance* je také spojována s lidmi, kteří vyžadují společenský obdiv či mají vysokou míru etického usuzování. Tento typ prosociálního chování se ve společnosti objevuje více než neuvědomělé altruistické chování (tamtéž, s. 50).

Emocionální prosociální chování zahrnuje pomáhání v extrémně citově vyostřených a vyhrocených podmínkách a okolnostech, které u člověka poskytujícího pomoc vzbudí lítost, podráždění či stres. Tento druh prosociálního chování pobízí empatie, svědomí a společenská odpovědnost (tamtéž, s. 50).

Veřejné prosociální chování se většinou uskutečňuje za přítomnosti veřejnosti. Tento typ prosociálního jednání je podněcováno snahou získat přijetí a úctu druhých lidí. Primární cíl člověka poskytujícího pomoc je egoistické ukojení svých potřeb a samotná pomoc prezentuje až cíl druhotný a vedlejší. *Veřejné prosociální chování* je charakteristické obětováním pomoci za účelem většího zisku pro sebe (tamtéž, s. 50).

Anonymní prosociální chování je prováděno bez vědomí konkrétní osoby, které patřičný člověk pomáhá. Člověk, který jedná tímto způsobem prosociálního chování, prožívá během pomoci kladné pocity, které vyvolává konkrétní dobrý skutek (tamtéž, s. 51).

Poslední typ prosociálního chování v naléhavých situacích je také nazýván *emergenčním prosociálním chováním* a je spojováno s pomocí lidem, kteří zažívají nepříznivou či obtížnou krizovou situaci, při které je důležité ihned neprodleně jednat. V tomto typu je možné

zaznamenat nezištný altruismus nebo též občanskou odvahu, která je označována jako zvláštní typ prosociálního chování. *Občanská odvaha* je definována jako jednání, které u člověka vyvstává v momentě, pokud byla překročena hranice subjektivně vnímané spravedlnosti. Člověk se potom pouští do konfliktu s osobami, které hranice nerespektovaly. Občanská odvaha závisí na osobním přesvědčení či hodnotovém žebříčku (tamtéž, s. 51).

Empatie umožňuje člověku pochopit proces vyšších živočišných druhů a dává mu možnost poznávat a vyrábět všechny možné podoby umění (Mlčák, 2009, s. 103–104). Pokud je altruistická motivace podnícena empatií, je možné zaznamenat potenciálnost rozdílných postupů socializace. Batson (1991) popisuje čtyři podstatné chody: „*vnímání potřeby druhého*“, „*přijetí perspektivy druhého*“, „*zažití empatické emoce*“, „*uskutečnění chování k dosažení altruistických cílů*.“ (Zášková, 2009b, s. 85)

Frič a Pospíšilová za nejlepší možnou motivaci považují *altruistickou motivaci*, někdy též nazývanou emocionální motivací, tedy konkrétně dychtivost pomáhat druhým bez ohledu na svůj zisk. K hlavnímu popisu motivace se řadí cit k druhým, porozumění situace druhých, lítost lidí v krizových situacích, vcítění, soudržnost a pospolitost, podpora osob s jakýmkoliv druhem hendikepu, vytváření podmínek k posilování lidské jedinečnosti, nadšení pro činnosti, které jsou konány pro blaho druhých. Opravdovost této nezištné motivace je často kritizována. Dalším druhem motivace, kterou autoři uvádějí, je egoistická motivace, někdy též nazývaná instrumentální, transakční či reciproční. Motivace spočívá v tom, že člověk v konání spatřuje především zisky pro svou osobu. Člověk s tímto typem motivace činí blaho pro ostatní s vidinou nabytí většího prospěchu pro sebe. Tato motivace je charakteristická prolínáním osobní dobrosrdečnosti s vlastním profitem. Zisky mohou být symbolické, duchovní i finanční odměny, například navazování nových kontaktů, spolupráce i vztahů, zužitkování svých dovedností a dosahování nových kompetencí či zkušeností a v neposlední řadě vytváření ideálního společenského obrazu (Frič a Pospíšilová, 2010, s. 106–107).

Z definice prosociálního chování lze vydedukovat altruistické a egoistické motivy, přičemž Rochester (2010) za nejčastější motivaci považuje kombinaci altruismu a egoistických motivů (Frič a Pospíšilová, 2010, s. 110). Autoři zmiňují tříprvkový model motivační struktury, který je rozdělen podle primárního motivu. Jedná se o následující druhy:

- *Altruistická motivace*, u které je prvotní motiv blaho druhých lidí či společnosti.

- *Egoistická motivace*, u které je prvotní motiv blaho člověka, který pomoc poskytuje s následným sekundárním motivem ve formě profitu druhého člověka či společnosti.
- *Normativní motivace*, u které je prvotní motiv realizování etických imperativních povinností, které člověk má vůči své komunitě (tamtéž, s. 111–112).

Eisenbergová dochází k závěru, že každý stupeň kognitivních schopností odpovídá vrchnímu rozhraní stupně prosociálních motivů. Její teorie se zaměřuje na procesuální povahu prosociálního morálního usuzování a nikterak nenavazuje na znaky morálního usuzování od Kohlberga. Eisenbergová v roce 1989 vymezuje pět úrovní motivů (Zášková, 2009b, s. 77–78):

- *Hédonistická orientace* je charakteristická u předškolních a školních dětí. Tento typ vystihuje typické zaměření na sebe sama, na svůj vlastní prospěch a méně na etické motivy. K pomoci motivuje především vlastní blaho a očekávání vzájemnosti od lidí, které dotýčný potřebuje, má k nim vztah či je na nich závislý.
- Druhý typ autorka nazývá *etapou orientace na potřeby druhých*. Tento typ pokládá pozornost na blaho a fyzické, psychické i hmotné problémy druhých lidí, a to i v momentě, pokud jsou potřeby druhých v rozporu s vlastními potřebami.
- Třetí typ nazývaný *etapou stereotypní orientace* spočívá na mínění jedince, na kterého působí stereotypní názory o kladných a záporných lidech. Člověk při poskytování pomoci bere v potaz i uznání a konsensus shody od druhých lidí.
- *Etapa empatické orientace* spočívá v empatii, sebereflexi, přebrání role a pohledu druhého spolu s pocitem lítosti s pohnutkou prosociálního chování. Člověk vykazuje lítostné odezvy, či kladné pocity při poskytování pomoci. Tato etapa pojímá i přechodný stupeň, který se definuje rozhodnutím pomáhat, či naopak, které je ovlivněné internalizovanými hodnotami, vnitřními předpisy, závazky a potřebou hájit práva druhých.
- Poslední typ nazývaný *etapa silné internalizace*, která se zakládá na internalizovaných hodnotách, přesvědčení dotyčného člověka, jeho závazků vůči komunitě, v dodržování respektu a rovnocennosti druhých lidí. Již zmíněná etapa se vyznačuje kladnými a zápornými pocity, které pomáhají k udržení si sebeúcty (tamtéž, s. 77–78). K příkladům takového usuzování Zášková řadí: „*Cítil bych povinnost pomoci tomu, kdo to potřebuje.*“ nebo „*Cítil bych se špatně, kdybych*

nepomohl, protože bych věděl, že jsem se nechoval podle svých zásad.“ (tamtéž, s. 77–78)

Důvody, proč člověk chce nezištně pomáhat, a jaká je motivace dobrovolníků, se zabývala Nadace rozvoje občanské společnosti (NROS), Agentura neziskového sektoru (AGNES) a Agentura Stem ve spolupráci s nadací VIA a občanským sdružením HESTIA. Motivaci v České republice zjišťovali pomocí reprezentativního šetření o dárcovství a dobrovolnictví. Z šetření vyplynulo, že nejštedřejší jsou dobrovolníci, kteří instituci podporují svou činností i hmotně. Motivace dobrovolníků vykazovala vysoké hodnoty. Díky statistickému rozboru byly odhadnuté tři druhy motivace, které se spolu mísí, přesto je možné u konkrétních lidí dohledat dominantní motiv. Autoři Tošner a Sozanská rozlišují motivaci na *konvenční, reciproční a nerozvinutý typ*:

- *Konvenční typ motivace*, někdy též nazývaný *normativní*, má tradiční charakter. Člověk se dobrovolníkem stal, protože ho k tomu podněcovaly etické normy a vzorce jeho komunity nebo obecně platný řád chování ve společnosti. Tento typ motivace převažoval u 41 % českých dobrovolníků a typickým dobrovolníkem s tímto typem motivace je člověk nad 60 let a člověk věřící. Při rozhodování je možné zaznamenat upřednostnění náboženského vyznání. Konvenční motivace vystupuje z doktríny křesťanského vyznání a idey o vhodném způsobu života.
- *Reciproční typ motivace* zaměřuje dobrovolníka, aby v samotné činnosti nacházel zkušenosti či elementy, které by byly prospěšné i pro něho samotného. Tento typ motivace kombinuje poskytování dobra pro druhé a vlastní zisk. Charakteristická je snaha získat nové kontakty, zkušenosti či sociální status. Reciproční motivaci je možné zaznamenat u 37 % dobrovolníků z České republiky a převážně u ateistických lidí do 30 let.
- *Nerozvinutá motivace* definuje soustavu situací, které mají vliv na rozhodování dobrovolníků. Jedná se například o víru v konkrétní instituci, uvědomění si významu dobrovolnické práce či participace na šíření osvěty o důležitosti dobrovolnictví. V tomto případě je možné nerozvinutý typ motivace vyhledat u 23 % dobrovolníků, a to převážně u vysokoškolských studentů a osob v rozmezí od 46 let do 60 let (Tošner a Sozanská, 2002, s. 46–47).

Podle Rochesterera vzniká motivace dobrovolníků a obecně lidí v pomáhajících profesích díky opravdovému zájmu pomáhajícího a altruismu (Frič a Pospíšilová, 2010, s. 110). K faktorům ovlivňujících motivaci Matoušek řadí vlídnou náladu v organizaci, kvalitní management, srozumitelné stanovy a řád ohledně práce, pozitivní zpětnou vazbu, uznání a vděk od klientů i zaměstnanců, vědomí smysluplnosti dobrovolnictví, okamžitou reakci na potřeby a nabídnutí pomoci, pokud o ní žádají, srozumitelné obeznámení s cíli, vizí, činnostmi i časovým rozsahem, možnost kdykoliv od dohody odstoupit, zájem o osobní život a neméně důležitá je supervize (Matoušek, 2013, s. 72).

Dekker a Halman uvádí, že pomáhání druhým se odráží na osobnosti člověka a motivace k pomáhání vychází převážně ze sociálních faktorů a podmínek, ve kterých se momentálně člověk nachází. Autoři zmiňují, že lidé mají tendenci vykonávat aktivitu kvůli tomu, kde se nacházejí, než proto, kdo jsou (Dekker a Halman, 2003, s. 3–4).

Tento pohled potvrzuje pohled sociologie, který za významný motivační faktor považuje sociální prostředí a socializaci lidí, kteří žijí ve stejné sociální skupině (Frič a Pospíšilová, 2010, s. 108–110). Komter (2010) z pohledu sociologie poskytuje čtyři druhy mezilidské solidarity, kterými jsou emotivita, otevřenost, síla a egoistický zájem. Pohledy psychologie a sociologie společně souhlasí s tím, že u lidí, kteří pracují v pomáhajících profesích, převažují kontextuální činitele. (Frič a Pospíšilová, 2010, s. 110–112).

Tošner a Sozanská rozeznávají pozitivní a negativní faktory, které k pomoci motivují, či nemotivují. K pozitivním faktorům řadí pocit důležitosti jejich pomoci, touhu něco změnit, sounáležitost, snahu překonávat výzvy a těžkosti spojené s výkonem práce, pocit uznání a individuální saturaci svých potřeb. K negativním faktorům autoři řadí neúměrné očekávání, pocit, že jejich pomoc není dostatečná a oceněná, plnění zadaných úkolů bez zpětné vazby, opory a pochvaly a neumožněný seberozvoj ze strany organizace (Tošner a Sozanská, 2006, s. 55).

Cílem supervize je sdělení zpětné vazby, nalezení možných východisek, pokud se naskytne problém, odstranění překážek ve výkonu profese, řešení pozitivních vztahů se všemi zúčastněnými stranami, motivace k dosažení efektivní práce i k seberozvoji a růstu a obecně vytváření pozitivních podmínek pro organizaci, personál i pracovníka. Vzdělávání a supervize proto mohou mít velký vliv na rozvoj a motivaci samotného pracovníka (Matoušek, 2013, s. 74).

Velké množství odborníků z různých zemí se zamýšlí nad otázkou, co dané pomáhající profese potřebují a zda seberozvoj a další vzdělávání je efektivní a jaký má dopad. Za největší problém se považuje bohužel omezenost v měření samotné efektivity. Momentálně nedochází ke shodě v měření efektivity (Průcha, 2002, s. 114). Barták tvrdí, že efektivnost je možné zjistit pomocí cílů, významu a výsledků vzdělávacího procesu. Z toho lze vydedukovat vhodnou techniku spolu s formou výkladu (Barták, 2008, s. 23).

Efektivitu ovlivňuje mnoho faktorů, jak ze strany samotného účastníka vzdělávání, dále organizace, kde účastník vykonává zaměstnání, či ze strany instituce, která vzdělávání nabízí. Dle Kocianové je nejzásadnější samotná motivace, která ke vzdělávání podněcuje. Za neméně důležité považuje i stanovení cíle vzdělávacího procesu. U institucí poskytujících vzdělávání se k podstatným faktorům řadí kvalita, vnímání potřeb účastníků a přístup. Organizace zaměstnávající účastníky vzdělávání je podstatné, aby bylo napříč organizací vnímaná přidaná hodnota vzdělávání a podporován rozvoj (Kocianová, 2010, s. 171).

V roce 2008 proběhl výzkum, jehož cílem byla analýza vzdělávacích potřeb pedagogů. Z celkového počtu 93 respondentů bylo 62 učitelů praktického vyučování a 21 pedagogů odborných předmětů. Bylo zjištěno, že obě skupiny pedagogů zmínilo za podstatnou potřebu aplikace pokrokových didaktických metod, které je možné sloučit s praktickou výukou. Z dovedností, které si učitelé přejí ovládat, se řadilo umění poradit si s konfliktním studentem či při neadekvátních okolnostech (Osudová a Frant, 2002, s. 77).

Pro úspěšné další vzdělávání osob vykonávajících pomáhající profese je potřeba identifikovat vzdělávací potřeby dané cílové skupiny. Díky identifikaci potřeb je možné zefektivnit proces vzdělávání (Dvořáková, 2007, s. 292). Vzdělávací potřeby vyvstávají u člověka v momentě, kdy člověku schází určité vědomosti či dovednosti a chtějí danou potřebu uspokojit. Podle Buckleye a Capleho je možné rozlišit dva druhy vzdělávacích potřeb, a to reaktivní a proaktivní. Reaktivní vzdělávací potřeby spouští stav strádání či úbytku výkonu, naopak proaktivní potřeby se vážou ke strategii organizace (Buckley a Caple, 2007, s. 38–58). Rozeznávání vzdělávacích potřeb u pomáhajících profesí, konkrétně u pracovníků v oblasti školství, může vycházet z *externí*, nebo *interní evaluace* (Šikýř, Borovec a Trojanová, 2016, s. 153).

Pro zvýšení motivace k účasti na dalším vzdělávání je příhodné zařadit do vzdělávacích aktivit i management. K dalším krokům autoři řadí včasné obeznámení s intencemi a cíli, brát ohled na očekávání účastníků. Dále zmiňují, aby management organizace poukazoval

na zisky a prospěšnost vzdělávání, které posílí kompetence, aktivitu a zájem a neméně důležitou částí je výběr správného lektora, který zvládne vytvořit vlnivé a bezpečné prostředí a vycítit, co účastníci v danou chvíli potřebují, a tomu přizpůsobit vzdělávací proces (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 104–105).

Ve výzkumu AES byla zjišťována motivace k účasti a neúčasti na dalším vzdělávání. Mezi nejčastější motivy, které vedly k neúčasti v dalším vzdělávání byly uvedeny „...*osobní důvody, rodinné povinnosti, cena, nevyhovující čas konání výuky, zdravotní důvody, důvody spojené s věkem a vzdálenost.*“ (ČSÚ, 2016a, s. 44) Naopak k hlavním důvodům účasti na vzdělávání je snaha pracovat lépe či zlepšit svůj dosavadní pracovní výkon, rozšířit své znalosti a způsobilosti, prohloubit klíčové dovednosti pro svou práci či běžný život či rozšířit svou konkurenční schopnost (Evropská komise, 2019, neustránkováno).

V roce 2015 probíhalo šetření zaměřené na zjištění konkrétní odborné přípravy a motivace k dalšímu vzdělávání u zdravotních sester v různých fázích jejich kariéry. Šetření se účastnilo 185 zdravotních sester, které byly rozděleny do tří kariérních fází, konkrétně student, raná kariéra a střední až pozdní kariéra. Očekávání a motivace se u kariérních fází sester lišila. Studentky a sestry na začátku kariéry motivovalo získání dostatečně kvalitní odborné přípravy a možnost účastnit se dalšího vzdělávání. Tyto motivy považovaly za faktor, který by jim usnadnil plynulý přechod na první či jiné pracoviště. Sestry ve střední až pozdní kariéře naopak motivovalo účastnit se aktivit dalšího vzdělávání z důvodu udržet si kompetence, které jsou potřebné k poskytování kvalitní péče o pacienty. Za kvalitní pracovní prostředí pak všechny sestry označily takové prostředí, které investuje do možností dalšího profesního rozvoje. Výsledky šetření zaznamenaly, že neustálý profesní rozvoj je vyjádřenou potřebou a očekáváním sester ve všech fázích kariéry (Price a Reichert, 2017, s. 6–13).

O profesní vzdělávání učitelů je stále větší zájem, jelikož se jedná o jeden ze způsobů, jak je možné podpořit studenty k naučení stále složitějších dovedností. Žáci by se dle Learning Policy Institutu měli naučit kriticky přemýšlet, komplexně zvládat řešení problémů, efektivně komunikovat, spolupracovat s ostatními či schopnost sebereflexe. Profesní rozvoj učitelů napomáhá osvojit si pedagogické postupy, které jsou potřebné k výuce těchto dovedností. Hyler, Gardner a Darling-Hammond identifikovali sedm společných prvků, které mají pozitivní vliv na profesní rozvoj a zvyšují motivaci k účasti na dalším vzdělávání. Dle autorů je důležité, aby další vzdělávání učitelů bylo zaměřeno na obsah a zahrnovalo

strategie aktivního učení. K dalším podstatným znakům řadí, aby poskytovatelé vzdělávacích kurzů nabízeli koučování, odbornou podporu ale i zpětnou vazbu (Hyer, Gardner a Darling-Hammond, 2017, s. 23).

4 BARIÉRY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ U PRACOVNÍKŮ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

Moderní doba a neustálá transformace nároků na vědomosti a schopnosti člověka, nutí lidi obětovat značné úsilí na zlepšování a rozšiřování svých dosavadních vědomostí. To mu umožní být atraktivnější a konkurenceschopnější na trhu práce. Přesto se ale najdou bariéry, které člověku znesnadňují účast na dalším vzdělávání (Koubek, 2015, s. 252).

Sycha (2008, s. 24) považuje člověka za bohatství Evropy, jako hodnotný kapitál, který se může výstižně efektivně účastnit rozvoje. Kvalifikace a získané dovednosti by se měly stále rozvíjet a člověk by za svůj život měl získat dostatek vědomostí pro to, aby byl schopen stále flexibilně reagovat na změnu požadavků v oblasti trhu práce (tamtéž, s. 24).

Kameníček považuje vzdělávání za nejvýznamnější formu investice do lidského kapitálu (Kameníček, 2003, s. 17). Člověk díky investování do vzdělávání prohlubuje své znalosti, čímž dále zlepšuje mezilidské vztahy a duševní i finanční zdraví. Vzdělávání pozitivně napomáhá k efektivnímu zrychlení růstu ekonomiky i samotných organizací (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 39).

Jeden z hlavních požadavků na vzdělávání je otevřenost a flexibilita, které ale musí být získáno s udržení rozsahu soudružnosti celé struktury s respektem k dosavadním standardům a vzdělanostní úrovni. Ochota učit se v dospělém věku závisí na více faktorech, jako je vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání či vztah ke vzdělávání, který si člověk v průběhu let vytvořil. Nikdo další nemá právo rozhodovat, jakého vzdělání a jakých znalostí má člověk dosáhnout. Bourdieu tvrdí, že na vzdělávání se též podílí přístup ke vzdělávání, společenský původ, rodinné zázemí, rozměr zděděného kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu a kvalita předešlého vzdělávání (Sycha, 2008 s. 26). Šerák zmiňuje důležitost koncentrovat se více na obsah a méně na cíl, který může představovat například osvědčení (Šerák, 2008, s. 33).

Kvalita a vztah k učení je velké téma a předpokládá se, že člověk, který si během své povinné školní docházky vytvořil negativní vztah ke vzdělávání, nebude vykazovat velké snahy v dosažení dalšího vzdělávání. Oproti tomu člověk, který je veden ke vzdělávání již od útlého věku svými rodiči a je mu vštěpována důležitost vzdělávání, vykazuje větší snahy investovat do svého dalšího vzdělávání. Přístup ke vzdělávání významně rozlišuje podíl vzdělávaných na dalším vzdělávání. Lidé s dosaženým vyšším vzděláváním vykazují vyšší

míru ochoty učit se. Tento jev je přisuzován tomu, že další vzdělávání a převážně profesní vzdělávání je hrazené většinou zaměstnavatelem (Sycha, 2008 s. 27–28).

Dalším milníkem v oblasti vzdělávání je vliv internetu a veškerých technologií, které jsou každým rokem rychlejší a schopnější, a proto orientace v nich bývá výrazně složitější. Sycha tvrdí, že vystudované vzdělání podporuje orientaci a přijímání relevantního obsahu (Sycha, 2008, s. 29). Šerák již v roce 2008 zdůrazňuje, že elektronické vzdělávání bude získávat větší postavení. V roce 2008 výzkum z EUROSTATu mapoval přístup k internetu v domácnostech a porovnával následně tyto skutečnosti se získanými daty v roce 2013. Výsledky jsou znatelně stoupající (Šerák, 2008, s. 43).

Český statistický úřad dále v roce 2018 vytvořil statistiku, která zobrazovala přes 59,1 % osob starších 16 let, kteří používají internet na stolním počítači, 73,1 % osob starších 16 let, kteří užívají internet na notebooku a 31,9 % osob starších 16 let, kteří se na internet připojují pomocí tabletu (ČSÚ, 2018b, nestránkováno).

Šetření *Labour Force Survey* monitoruje účast dospělé populace na dalším vzdělávání. Během let 2011–2015 bylo možné zaznamenat snižující tendenci. V roce 2016 a 2017 docházelo k pozvolnému nárůstu, přičemž v roce 2018 bylo opět možné zaznamenat snížení účasti o téměř jedno procento (MŠMT, 2019, s. 46–47).

Rozeznají-li se překážky, které dospělému ztěžují cestu za vzdělávání, je snazší je postupně odstraňovat (Barták, 2008, s. 18–20). Barták mezi bariéry, které ovlivňují dospělého člověka ve vzdělávání, rozlišuje „*bariéry percepční, kulturní, intelektuální a emoční.*“ (tamtéž, s. 18–20)

Percepční bariéry představují obtíž ze strany lektora, který dospělému znemožňuje jasně vysvětlit vnímat podstatu problému, a proto může účastník přesně vnímat proud informací. Lektor by měl být schopen nalézt správný přístup a v průběhu vzdělávací akce se ujišťovat, zda nedochází k vytváření špatných úsudků (tamtéž, s. 18–20).

Člověk během svého života hraje mnoho rolí a *kulturní bariéry* představují předsudky, kterým se kvůli společenskému prostředí podřizuje. Ke kulturním bariérám se řadí především různorodé výroky, které jsou nesprávně určitou kulturní komunitou vnímané jako axiomy (tamtéž, s. 18–20).

Pracovní bariéry zaujímají především pracovní prostředí, které může být vnímané negativně, jelikož v něm může převažovat „*konzervatismus, formalismus, intelektuální*

či *emoční sterilita, nedůvěra, ignorance, neochota ke spolupráci či nedodržování ergonomických norem.*“ (tamtéž, s. 18–20)

Intelektuální bariéra vzniká z insuficientní intelektuální úrovně účastníka vzdělávání. Lektor by zde měl zvolit jednoduchý a srozumitelný přístup, který umožní všem účastníkům danou problematiku pochopit (tamtéž, s. 18–20).

Poslední *emoční bariéra* představuje především strach, který člověka paralyzuje a projevuje se nutkavým negativním smyšlením o sobě. Lektor by měl všechny překážky znát a usilovat o jejich odstranění (tamtéž, s. 18–20).

Díky mezinárodnímu šetření *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých* byly určeny dvě kategorie bariér, externí a interní. K externím bariérám se řadí nedostatek peněz, času, možností k realizování kurzů, dat o obsahu a podrobností o kurzech, nepříliš zajímavá nabídka, osobní problémy, nevhodné místo pořádání kurzu, nedostatečná podpora žen na mateřské a rodičovské dovolené. K interním bariérám se řadí odevzdanost, mínění o nedůležitosti vzdělávání, strach, demotivovanost, preference jiných aktivit, neuspokojivá zkušenost, snaha být odlišný a jiné (Bartlová et al., 2008, s. 17–20).

Bariéry, které ovlivňují rozhodnutí se účastnit dalšího vzdělávání, vymezuje například průzkum *Adult Education Survey* (AES), který komparuje zjištěné údaje se zeměmi v Evropské unii (Dvořáková, 2016, s. 125). Šetření *Adult Education Survey* z roku 2016 zjistilo nejčastější bariéry u lidí ve věku 18–69 let, které brání zapojení se do dalšího vzdělávání. U 68 % respondentů se k nejčastější bariéře řadilo přesvědčení, že další vzdělávání nepotřebují. Další bariéry, které vyplynuly z AES šetření, byly *osobní důvody (11 %), rodinné povinnosti (6 %), cena (3 %), nevyhovující čas konání výuky (3 %), zdravotní důvody (2 %)* či například u 2 % respondentů *nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita.*“ (ČSÚ, 2018a, s. 44) K dalším méně statisticky významným bariérám se řadí *„nedostatek podpory zaměstnavatele či veřejných/státních institucí (1 %), důvody spojené s věkem (1 %), nesplňoval/a jsem nezbytné předpoklady (1 %), vzdálenost (1 %), nemám přístup k počítači či internetu, špatná zkušenost s předchozím vzděláváním.*“ (tamtéž, s. 44)

Evropská komise ve výzkumu *Kdo se účastní vzdělávání dospělých a jak rozlišuje překážky* u dospělých s nízkou a vysokou kvalifikací. U dospělých s nízkou kvalifikací převažovaly překážky typu *„...rodinné povinnosti, nedostatek času, cena a věk.*“ (Evropská komise, 2019, nestránkováno) Naopak u lidí s vysokou kvalifikací převažovaly následující důvody:

„nedostatek času, rodinné povinnosti, čas, nedostatek podpory od zaměstnavatele či státu.“
(tamtéž, nestránkováno)

V roce 2009 byl realizován *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*, který realizovala společnost Donath Burson-Marsteller ve spolupráci s AIVD ČR. Cílem šetření bylo analyzovat aktuální situaci v ČR. Respondenti v průzkumu zmiňovali bariéry v dalším vzdělávání. Nejčastěji respondenti uváděli nedostatek financí, času a motivace (Donath Burson-Marsteller, 2009, s. 15).

Bariérami vzdělávání se zabývala Komise evropských společenství, která v roce 2016 vydala dokument, ve kterém pojednává o následujících pěti klíčových sdělení pro zainteresované strany v oblasti vzdělávání dospělých:

1. „Odstranění překážek bránících v účasti,
2. zajišťování kvality vzdělávání dospělých,
3. uznávání a validace výsledků vzdělávání,
4. investování do stárnoucího obyvatelstva a přistěhovalců,
5. ukazatele a referenční kritéria.“ (Evropská komise, 2006, s. 6–10)

Za jeden z rozhodujících cílů tohoto dokumentu považují pak *odstraňování bariér k účasti*, se specializací na sociální skupiny, které podle relevantních studií vykazují minimální účast na dalším vzdělávání (Evropská komise, 2006, s. 6–10). Za ohrožené skupiny na dalším vzdělávání CEDEFOP (2016, nestránkováno) pokládá pracovníky s nízkou kvalifikací, osoby bez zaměstnání, lidi v předdůchodovém či důchodovém věku a osoby jinak vyloučené z trhu práce.

Longworth a Davies (1996) rozlišují bariéry vzdělávání na *intelektuálně-duchovní bariéry*, kterými se rozumí nedostatek ambic, motivace či podpory a na *finanční bariéry*. K finančním bariérám pak autoři doplňují nedostatek času, digitální negramotnost a vzdálenost. Dle autorů je potřeba uvedené překážky odstranit a zajistit, aby lektor svým přístupem vytvořil bezpečné prostředí a podporoval účastníky ve vzdělávání. Autoři dále doporučují otevřenou diskusi o potížích a bariérách, které účastníky vzdělávání omezují (Georgios et al., 2015, s. 49).

V reakci na dokument *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě*, vznikl v roce 2007 *Akční plán vzdělávání dospělých*, který zaznamenával, jak by sdělení bylo možné

realizovat. Mezi dalšími dokumenty, které byly přijaty, je *Strategický rámec pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a výcviku*, který byl orientován na čtyři zásadní úkoly:

1. „*Realizovat celoživotní učení a mobilitu.*“
2. „*Zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy.*“
3. „*Prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství.*“
4. „*Zlepšit kreativitu a inovace.*“ (MŠMT, 2010, s. 7)

Implementace zmíněných opatření v ČR probíhalo zejména ve zvyšování služeb poskytující další vzdělávání prostřednictvím dotací z evropských strukturálních fondů (Kalenda, 2015, s. 1082).

Rabušic a Rabušicová (2008) rozeznávají tři kategorie bariér, které vycházejí ze stěžejní typologie od Crossové (1981), konkrétně *situační, institucionální a osobnostní bariéry* (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 98). K *situačním bariérám* se řadí problémy, které vznikají z momentálního stavu člověka, například se jedná o nedostatek peněz, času či nedostatečnou dopravu. K *institucionálním bariérám* autoři řadí například nedostatečný rozvrh či neuspokojivý výběr programů. *Osobnostní bariéry* se vážou k sebeuvědomění člověka a jeho životním stanoviskům, které během života zaujal. Dále autoři zmiňují vnitřní a vnější bariéry. K *vnitřním osobnostním bariérám* řadí přijetí konvenčního typu vzdělávání, mínění o vlastní uspokojivé úrovni znalostí a schopností pro povolání, lhostejnost k dalšímu rozvoji formou formálního vzdělávání, negativní zážitky ze školy. Malé množství vnějších stimulů vede k vnějším bariérám ve vzdělávacím procesu (tamtéž, s. 98).

Dle Rubenssona převládají u majority zemí institucionální bariéry (2011, s. 217). Výzkum z roku 2017 od Roosmaa a Saar zkoumal mezinárodní rozdíly ve vnímání překážek u devatenácti evropských zemí. Ve výzkumu bylo zjištěno, že v severských zemích se překážky téměř nevyskytovaly. Institucionální bariéry se nejčastěji vyskytovaly u respondentů žijících v pobaltských zemích, zatímco situační bariéry byly zaznamenány převážně respondenty, kteří žili v liberálních či kontinentálních zemích. Ve všech postsocialistických zemích a v jižní Evropě byly nejčastěji vnímány bariéry dispoziční (Roosmaa a Saar, 2017, s. 265–271).

Autoři Rubenson a Desjardins v roce 2009 zformulovali model „*bounded-agency model*,“ pomocí kterého vysvětlují rozdíly mezi jednotlivými zeměmi (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 74). „*Podle této koncepce rozhodování dospělých na vzdělávacím trhu v pozdně*

moderních společnostech ovlivňují nejenom individuální dispozice dospělých, ale také instituce sociálního státu, které umožňují odstraňovat část situačních a institucionálních bariér.“ (tamtéž, s. 74) Historie České republiky je podstatně kratší a znázorňuje tzv. *hybridní model*, který se primárně dle Vanhuysse zaměřuje na sladění požadavků u pravidelně obměňovaných pravicových a levicových vlád (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 74).

Česká populace v šetření provedeném Rabušicem a Rabušicovou mezi nejčastějšími důvody neúčasti na dalším vzdělávání zmiňují nedostatek financí, nedostatek času kvůli pracovním povinnostem a přesvědčení respondentů o nesmyslnosti vzdělávání. Ze šetření je patrné, že množství vyjmenovaných bariér je nižší u respondentů, kteří se během 12 měsíců zúčastnili dalšího vzdělávání. Rozdíly jsou patrné i u konkrétních důvodů motivace mezi formálním a neformálním vzdělávání. Vzdělávání neformální je zdůvodňováno předně osobními pohnutkami oproti formálnímu vzdělávání, které stimuluje pracovní faktory (tamtéž, s. 106–109).

V roce 2015 byl v České republice realizován výzkum *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice 2005–2015*, který komparoval zjištěné výsledky s výsledky, které byly získány v šetření provedeném Rabušicem a Rabušicovou. Ve výzkumu z roku 2015 bylo zjištěno, že již nepřevažuje jedna forma bariér, ale vyskytují se všechny tři formy překážek. V šetření bylo zjištěna vzrůstající tendence situačních bariér k dalšímu vzdělávání. Potvrzena byla i zvyšující se míra institucionálních bariér jakožto jedné z nejvýznamnějších bariér k dalšímu vzdělávání (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 76–79).

K dalším možným bariérám se řadí samotný lektor, učitel, způsobilý vedoucí. U nekvalitních lektorů se objevuje direktivní styl, nerespektování úrovně vědomostí účastníků a zvolení neadekvátní formy vzdělávání, nevytvoření vztahu k předmětu ani k účastníkům, arogance, nezájem a povýšenost. Naopak kvalita lektora se ukazuje ve vysoké úrovni interpersonálních dovedností, empatie, pružnosti reagovat na potřeby účastníků, akceptace a vnímavosti (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 119).

I přesto, že *Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání* zmiňuje kompetence, které by lektor měl mít, konkrétně odborné andragogické, sociální, individuální a prezentační, neexistují v ČR kvalifikační požadavky, které jsou upraveny legislativně (Dočkal a Martínková, 2008, s. 10). Neukotvenost konkrétní legislativní struktury poskytuje vzdělávat dospělé každému, kdo je způsobilý základním předpokladům uvedených v § 25

zákona o živnostenském podnikání č. 455/191 Sb. a souvisejících nařízeních vlády, tj. například zákon č. 492/2004 Sb. nebo č. 100/2005 Sb. (Šerák, 2009, s. 59).

I přes doporučení mezinárodních vzdělávacích politik s následnou implementací konkrétních postupů autoři Kalenda a Kočvarová nabízí otázku, nakolik je eliminace překážek úspěšná, jelikož se i po zásahů vzdělávacích politik ČR účast na dalším vzdělávání konstantně pohybuje okolo 7–10 % (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 71).

5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ POMÁHAJÍCÍCH PRACOVNÍKŮ V OBLASTI ZDRAVOTNICTVÍ A V OBLASTI ŠKOLSTVÍ

5.1 VYMEZENÍ CÍLE A HYPOTÉZ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Cílem empirického šetření je analyzovat motivaci k dalšímu vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí, kteří pracují ve zdravotnictví a ve školství, a tyto oblasti posléze komparovat.

Hypotéza č. 1: Věk ovlivňuje účast na dalším profesním vzdělávání.

Hypotéza č. 1 byla vymezena na základě výsledků šetření *Adult Education Survey*, ve kterém bylo zjištěno, že s přibývajícím věkem klesá účast na dalším vzdělávání. Výzkum AES z roku 2016 ukázal, že 40 % respondentů ve věku 19–69 let se účastnilo minimálně jedné vzdělávací aktivity, přičemž převažovalo pracovně orientované neformální vzdělávání a byla zaznamenána klesající tendence ve frekvenci účasti na dalším profesním vzdělávání u starších lidí (ČSÚ, 2016, s. 38). Další výzkum s názvem *Vzdělávání dospělých – 2005* se věnoval neformálnímu vzdělávání a konkrétně účasti české dospělé populace. V tomto výzkumu bylo zjištěno a potvrzeno, že se zvyšujícím se věkem klesá účast na neformálním vzdělávání.

Hypotéza č. 2: Účast na dalším profesním vzdělávání je u pracovníků v pomáhajících profesích vyšší než účast pracovníků v pomáhajících profesích na zájmovém vzdělávání.

Hypotéza č. 2 byla vymezena na základě komparace statistických výzkumů *Adult Education Survey* (ČSÚ, 2016, s. 28), *Vzdělávání dospělých – 2005* (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 62–64) a *Continuing Vocational Training Survey* (ČSÚ, 2013, nestránkováno). V českém šetření *Vzdělávání dospělých – 2005* se neformálního vzdělávání v roce 2005 účastnilo 34 % respondentů, konkrétně jednoho kurzu se účastnilo 18 % respondentů, dvou vzdělávacích aktivit 10 % respondentů a více než tří vzdělávacích kurzů se účastnilo 6 % respondentů (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 62–68). Dalším výzkumem, který se zabýval vlivem věku na účasti na formálním vzdělávání, byl výzkum *Adult Education Survey*, který opět potvrdil hypotézu s klesající účastí, přičemž respondenti se více účastní vzdělávání, které je spojeno s výkonem zaměstnání oproti zájmovému či občanskému vzdělávání.

Hypotéza č. 3: Počet hodin průměrně strávených účastí v dalším profesním vzdělávání se liší mezi oblastí zdravotnictví a oblastí školství.

Hypotéza č. 3 byla stanovena na základě komparace mezinárodních dat ze statistického serveru EUROSTAT a výzkumů *Adult Education Survey, Vzdělávání dospělých – 2005* a dalších. Z výzkumů bylo možné vyvodit závěr, že vysoce kvalifikovaní a vzdělaní lidé mají větší ochotu účastnit se neformálního vzdělávání a průměrný počet hodin strávených ročně se v mezinárodním srovnání pohybuje pod hranicí 40 hodin ročně (ČSÚ, 2016, s. 26–31).

Hypotéza č. 4: U pomáhajících profesí je účast v dalším vzdělávání motivována více pracovními důvody než osobními důvody.

Hypotéza č. 4 byla také vymezena na základě výstupů z průzkumu *Adult Education Survey* z roku 2016, ve kterém byla zjišťována preference pracovní orientovaného neformálního vzdělávání a preference různých typů aktivit (ČSÚ, 2016, s. 27).

5.2 METODIKA ŠETŘENÍ A VÝBĚR RESPONDENTŮ

Empirické šetření bylo realizováno kvantitativní metodou, formou dotazníku. Ferjenčík definuje dotazník jako standardizovaný rozhovor předkládaný respondentovi v elektronické či papírové formě. Výhodou dotazníku pro výzkumníka je snazší kvantifikace získaných informací a menší časová náročnost. Výhodou pro respondenty je snadné a rychlé zodpovězení otázek. K nevýhodám autoři řadí formulování správných otázek, které je potřeba kvalitně stanovit, a omezenost otázek, která spočívá v nemožnosti doplnění odpovědi respondenta (Ferjenčík, 2010, s. 183).

Dotazník byl z důvodu epidemiologické situace spojené s onemocněním covid-19 a z důvodu vyšší pravděpodobnosti návratnosti dat vytvořen v on-line verzi. K sestavení dotazníku byl použit Google formulář, který umožňuje získat velké množství dat, se kterými je možné okamžitě pracovat. Anonymní dotazník byl rozeslán cílové skupině respondentů z oblasti školství a z oblasti zdravotnictví pomocí telefonické a následně e-mailové korespondence.

V únoru 2021 proběhlo pilotní šetření, ve kterém bylo osloveno pět zdravotníků a pět pracovníků z oblasti školství. Pilotní šetření zjišťovalo, zda jsou všechny otázky dotazníku formulovány srozumitelně a nedochází k jejich nepřesnému či dvojsmyslnému vyložení.

Po pilotním šetření bylo osloveno 38 základních škol, 30 středních škol, 10 gymnázií, 13 nemocnic a 75 specializovaných ordinací v Čechách, konkrétně v Praze a v kraji Středočeském, Plzeňském, Karlovarském a Jihočeském. Celkem bylo od února do června 2021 osloveno přes 1200 lidí z pomáhajících profesí. Celkem 550 respondentů zaslalo dotazník zpět, což potvrzuje 45% návratnost. Návratnost dotazníků byla podpořena i tím, že v oblasti zdravotnictví i v oblasti školství pracuje velká část autorčiny rodiny, rodinných známých a přátel.

Dotazník tvořilo dohromady dvacet šest otázek, z nichž bylo pět otázek identifikačních. Otázky v dotazníku byly uzavřené a nabízely respondentovi výběr z možných odpovědí. Výhodou bylo rychlé vyplnění dotazníku, což v době pandemie a výběru respondentů z vytížených oblastí bylo nejvíce adekvátní formou. Varianty odpovědí byly vytvořeny na základě analýzy již proběhlých a zmíněných a v práci uvedených výzkumů, které probíhaly na území České republiky, například průzkum *Adult Education Survey, Vzdělávání dospělých – 2005* nebo *Continuing Vocational Training Survey*. Dotazník také obsahoval tři otázky, kde oslovení účastníci výzkumu přiřazovali svůj postoj na pětistupňové škále. Škála byla vytvořena od „*naprosto souhlasím*“ po „*naprosto nesouhlasím*“, což respondentům umožnilo lepší možnost v rozhodování. V dotazníku bylo také možné nalézt úvodní text, který vysvětloval účely empirického šetření a informoval respondenty o pokynech, jak dotazník vyplnit.

Otázky v dotazníku byly stanovené po podrobném rozboru výzkumných otázek empirického šetření dle ČSÚ, který definuje základní postup formulace otázek, ze kterých autorka čerpala (ČSÚ, 2003, s. 36).

Respondenti byli vybráni na základě záměrného výběru, kterým byl výkon zaměstnání, tj. oblast školství nebo oblast zdravotnictví. Oblast školství zahrnovala učitele na základních školách, na středních školách, v uměleckých školách, na učilištích, speciální pedagogy, psychology a vychovatele. Oblast zdravotnictví zahrnovala zdravotní sestry, praktické sestry, záchranáře, lékaře, zubaře a dentální hygienisty.

Český statistický úřad považuje validitu za nejpodstatnější vlastnost empirického šetření a definuje ji jako účinnost a pravdivost vědeckého postupu, tj. zda výzkumná metoda zjišťuje a měří opravdu to, co má měřit. (ČSÚ, 2003, s. 37). Validita výzkumu byla podpořena poměrně vysokým počtem respondentů zapojených v empirickém šetření a téměř shodným poměrem respondentů mezi vybranými oblastmi pomáhajících profesí. Další statistickou veličinou je reliabilita, tedy spolehlivost šetření. Reliabilita zjišťuje, zda při opětovném testování se stejnými otázkami u stejného souboru respondentů budou zjištěné totožné výsledky (ČSÚ, 2003, s. 37).

5.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Empirického šetření se zúčastnilo celkem 550 respondentů, z toho 308 respondentů (56 %) z oblasti zdravotnictví a 242 respondentů (44 %) z oblasti školství. I přes velkou snahu rovnoměrného vzorku z hlediska pohlaví se z důvodu feminizace vybraných profesí empirického šetření účastnilo více žen, konkrétně 515 žen (93,63 %) a pouze 35 mužů (6,36 %).

Tabulka č. 1: Celkové zastoupení respondentů dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

Celkový počet	18–24 let	25–40 let	41–54 let	55+ let	Celkový součet
Střední odborné vzdělání bez maturity	2	4	2	1	9
Úplné střední vzdělávání s maturitou	23	31	45	24	123
Vyšší odborné vzdělání	7	28	18	8	61
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	21	62	36	9	128
Vysokoškolské magisterské vzdělání	3	117	66	23	209
Vysokoškolské doktorské vzdělání	0	13	7	0	20
Celkový součet	56	255	174	65	550

Zdroj: vlastní vypracování

Z hlediska věkových kategorií se empirického šetření účastnilo 56 respondentů (10 %) ve věku 18–24 let, 255 lidí (46,36 %) ve věku 25–40 let, 174 respondentů (31,63 %) ve věku 41–54 let a 65 respondentů (11,81 %) ve věku 55+ let.

Z hlediska vzdělání převažovalo vysokoškolské magisterské vzdělání, a to u 209 lidí (38 %). Z toho 55,98 % účastníků bylo ve věku 25–40 let. Střední odborné vzdělání bez maturity absolvovalo 9 respondentů (1,63 %), úplného středního vzdělání absolvovalo 123 lidí,

což odpovídalo 22,36 %. Celkem 61 respondentů (11,09 %) vystudovalo vyšší odbornou školu. Bakalářský studijní obor vystudovalo 128 lidí (23,27 %) a 20 respondentů (3,63 %) dokončilo doktorské studium.

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů z oblasti zdravotnictví dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

Oblast zdravotnictví	18–24 let	25–40 let	41–54 let	55+ let	Celkový součet
Střední odborné vzdělání bez maturity	2	1	1	1	5
Úplné střední vzdělávání s maturitou	12	10	30	14	66
Vyšší odborné vzdělání	6	21	14	7	48
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	13	45	24	4	86
Vysokoškolské magisterské vzdělání	0	62	21	5	88
Vysokoškolské doktorské vzdělání	0	10	5	0	15
Celkový součet	33	149	95	31	308

Zdroj: vlastní vypracování

Z oblasti zdravotnictví se výzkumu zúčastnilo 33 respondentů (10,71 %) ve věkové kategorii 18–24 let, 149 respondentů (48,37 %) ve věku 25–40 let, dále 95 lidí (30,84 %) ve věku 41–54 let a 31 lidí (10,06 %) starších 55 let.

U zdravotnických pracovníků převažovalo bakalářské a magisterské vzdělání. Bakalářský titul získalo 86 respondentů, což odpovídá 27,9 %. Magisterský titul získalo 88 účastníků empirického šetření (28,57 %). Z hlediska vzdělání mělo dokončené střední odborné vzdělání bez maturity 5 respondentů (1,62 %), střední odborné vzdělání s maturitou převažovalo u 66 respondentů (21,42 %). Vyšší odborné vzdělání absolvovalo 48 respondentů (15,58 %) a doktorské studium dokončilo 15 respondentů (4,87 %).

U zdravotnických pracovníků převažoval plný úvazek, a to u 272 respondentů (88,31 %). Na částečný úvazek pracovalo 25 respondentů (8,11 %), na dohodu o provedení práce nebo dohodu o provedení činnosti 5 respondentů (1,62 %) a jiný druh pracovního poměru bylo možné zaznamenat u 6 respondentů (1,94 %). Na plný úvazek pracovalo 127 respondentů ve věku 25–40 let a 88 respondentů ve věku 41–50 let.

Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů z oblasti školství dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

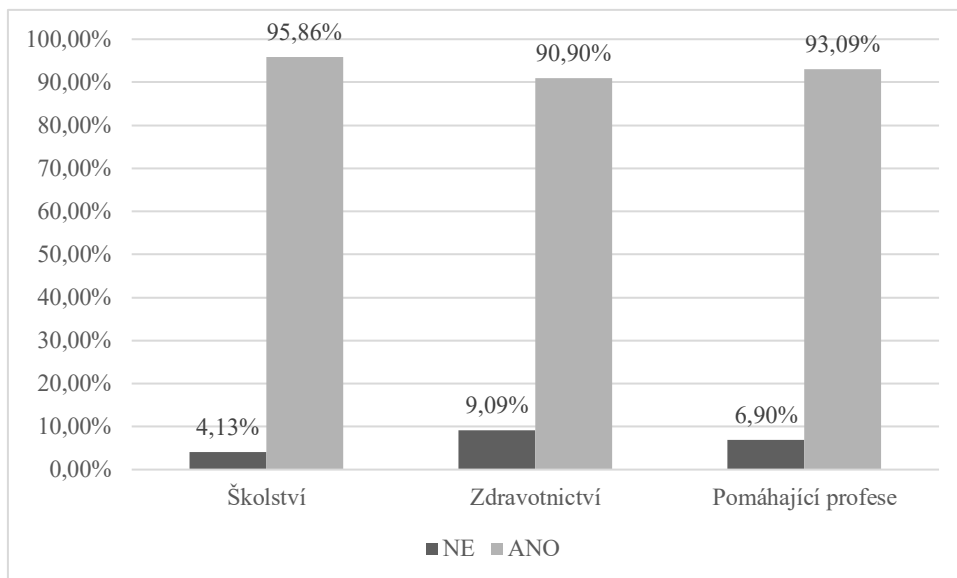
Oblast školství	18–24 let	25–40 let	41–54 let	55+ let	Celkový součet
Střední odborné vzdělání bez maturity	0	3	1	0	4
Úplné střední vzdělávání s maturitou	11	21	15	10	57
Vyšší odborné vzdělání	1	7	4	1	13
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	8	17	12	5	42
Vysokoškolské magisterské vzdělání	3	55	45	18	121
Vysokoškolské doktorské vzdělání	0	3	2	0	5
Celkový součet	23	106	79	34	242

Zdroj: vlastní vypracování

U oblasti školství se účastnilo výzkumu 23 lidí (9,50 %) ve věku 18–24 let, 106 respondentů (43,8 %) z věkové kategorie 25–40 let, 79 lidí (32,64 %) ve věku 41–54 let a 34 respondentů (14,04 %) starších 55 let.

U 121 respondentů (50 %) z oblasti školství převažovalo magisterské vzdělání. Zatímco střední odborné vzdělání bez maturity bylo možné nalézt u 4 respondentů (1,65 %), střední vzdělání s maturitou absolvovalo 57 respondentů (23,55 %). Vyššího odborného vzdělání se v oblasti školství v porovnání s oblastí zdravotnictví účastnilo podstatně méně, pouze 13 respondentů (5,37 %). Bakalářský studijní program absolvovalo 42 respondentů (17,35 %) a doktorský titul získalo celkem 5 respondentů (2,06 %).

V oblasti školství převažoval plný úvazek jakožto druh pracovního poměru a bylo ho možné zaznamenat u 187 respondentů (77,27 %). Na částečný úvazek pracovalo 46 pedagogických pracovníků (19 %), na dohodu o provedení práce či dohodu o provedení činnosti 6 respondentů (2,47 %) a na jiný druh pracovního poměru pracovali 3 respondenti (1,23 %). Na částečný úvazek pracovalo 10 respondentů ve věku 18–24 let, 24 respondentů ve věku 25–40 let, 9 respondentů ve věku 41–54 let a 3 respondenti starší 55 let. U plného úvazku převažovala věková skupina 25–40 let, tj. 80 respondentů, a 68 respondentům bylo v rozmezí 41–54 let.



Graf č. 1: Účast respondentů na organizovaném vzdělávacím kurzu během uplynulých 18 měsíců (vlastní zpracování)

Z Grafu č. 1 je patrná celková 93,09% účast na jakémkoliv organizovaném kurzu za posledních 18 měsíců. Stanovená doba 18 měsíců byla vymezena z důvodu epidemiologické situace spojené s onemocněním covid-19. Celkem se vzdělávacích aktivit účastnilo 512 respondentů, u oblasti zdravotníků se účastnilo 280 respondentů (90,9 %) a u oblasti školství 232 respondentů (95,86 %). Pouze 38 respondentů (6,9 %) odpovědělo záporně na otázku, zda se účastnili organizovaného vzdělávacího kurzu. Z oblasti zdravotnictví se neúčastnilo 28 lidí (9,09 %) a z oblasti školství pouhých 10 lidí (4,13 %).

Respondentům, kteří se žádné vzdělávací aktivity za posledních 18 měsíců neúčastnili, byla položena doplňující otázka na důvody jejich neúčasti a dotazník byl ukončen. U respondentů převažovaly následující důvody neúčasti: 22 respondentů (57,89 %) za hlavní důvod neúčasti uvedlo epidemiologickou situaci spojenou s covid-19, 6 respondentů (15,78 %) neúčast odůvodnilo svým věkem, přičemž všech 6 respondentů bylo ve věkové skupině starších 55 let. Nedostatek podpory zaměstnavatele či veřejných/státních institucí odpovědělo 5 respondentů (13,15 %), pro 2 respondenty (5,26 %) nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita, 2 respondenti (5,26 %) se neúčastnili kvůli ceně a 1 respondent (2,63 %) kvůli vzdálenosti.

Respondenti se z důvodu své neúčasti v žádném organizovaném kurzu či aktivitě dalších otázek v dotazníku neúčastnili. Po eliminaci těchto respondentů, zbylo v základním souboru 512 respondentů, z toho 232 z oblasti školství a 280 z oblasti zdravotnictví.

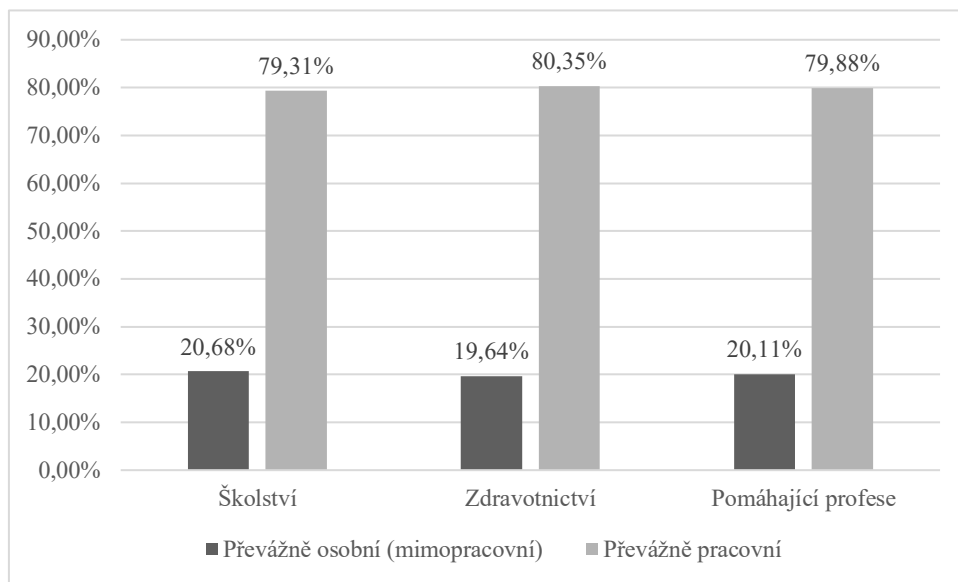
Celkový počet respondentů, kteří se účastnili za posledních 18 měsíců nějaké vzdělávací aktivity, bylo 512 respondentů, z toho 50 respondentů ve věku 18–24 let, 238 respondentů ve věku 25–40 let, 166 dotazovaných ve věku 41–54 let a 58 respondentů starších 55 let. Celková účast na jedné nebo dvou vzdělávacích aktivitách byla u 238 respondentů (46,5 %), 3–5 vzdělávacích aktivit se účastnilo 182 respondentů (35,5 %), 6–9 vzdělávacích aktivit se účastnilo 52 respondentů (10,15 %) a více než 10 vzdělávacích aktivit absolvovalo 40 respondentů (7,81 %).

Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů z oblasti školství a oblasti zdravotnictví dle věku

Oblast	18–24 let	25–40 let	41–54 let	55+ let	Celkový součet
Školství	20	101	78	33	232
Zdravotnictví	30	137	88	25	280
Celkový součet	50	238	166	58	512

Zdroj: vlastní vypracování

Po eliminaci respondentů dotazník vyplnilo 512 pracovníků v oblasti pomáhajících profesí. Následující graf znázorňuje důvody účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách u 232 pracovníků z oblasti školství a 280 pracovníků z oblasti zdravotnictví.



Graf č. 2: Důvody účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách (vlastní zpracování)

Graf č. 2 znázorňuje procentuální zastoupení respondentů a jejich odůvodnění účasti na organizovaném vzdělávacím kurzu, na který se ptala předchozí otázka. Na otázku odpovědělo 512 respondentů, z toho 232 pedagogických pracovníků a 280 zdravotnických pracovníků. Převážně pracovní důvody z celkového testového souboru převažovaly u 409

respondentů (78,88 %), naopak převážně osobní důvody označilo 103 respondentů (20,11 %). Při konkrétním zkoumání oblasti školství a zdravotnictví, osobní důvody účasti na organizovaných kurzech mělo 48 respondentů (20,68 %) z oblasti školství a 55 respondentů (19,64 %) z oblasti zdravotnictví. Naopak pracovní důvody bylo možné sledovat u 184 respondentů (79,31 %) z oblasti školství a u 225 pracovníků (80,35 %) v oblasti zdravotnictví.

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů a jejich důvodů účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách dle věku a oblasti zaměstnání

	Převážně osobní (mimopracovní)	Převážně pracovní	Celkový součet
Oblast školství	48	184	232
18–24 let	6	14	20
25–40 let	25	76	101
41–54 let	14	64	78
55+ let	3	30	33
Oblast zdravotnictví	55	225	280
18–24 let	10	20	30
25–40 let	25	112	137
41–54 let	17	71	88
55+ let	3	22	25
Celkový součet	103	409	512

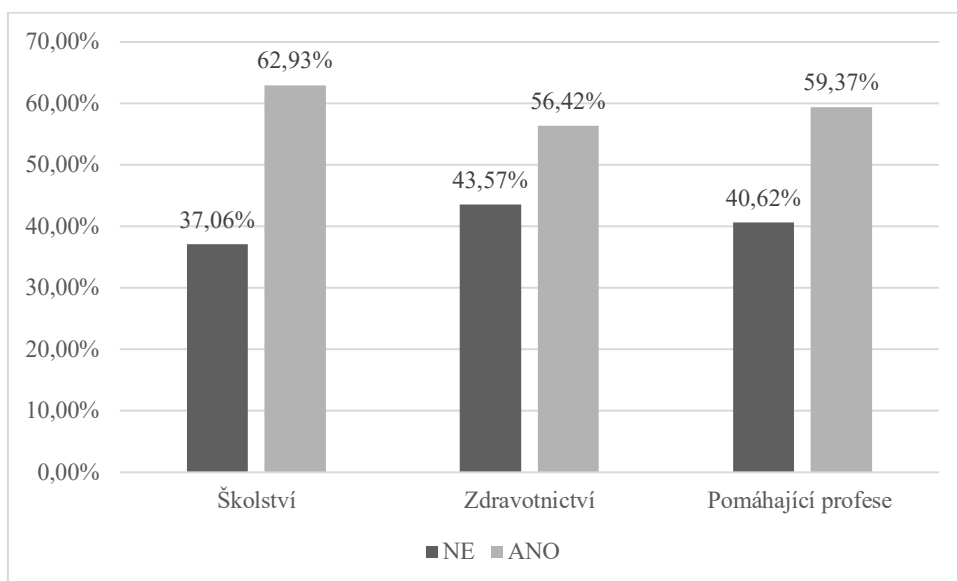
Zdroj: vlastní vypracování

Tabulka č. 5 prezentuje důvody respondentů k účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách dle věku a oblasti zaměstnání. Z oblasti školství se u věkové skupiny 18–24 let účastnilo vzdělávacích kurzů z osobních důvodů 6 respondentů a z pracovních důvodů 14 respondentů a v oblasti zdravotnictví ze stejné věkové kohorty se účastnilo kurzů z osobních důvodů 10 respondentů a z pracovních důvodů 20 respondentů. U věkové skupiny 25–40 let také převažovaly pracovní důvody u obou kategorií, u oblasti školství 76 respondentů a oblasti zdravotnictví 112 respondentů, zatímco osobní důvody u oblasti školství i zdravotnictví stejný počet respondentů, konkrétně 25 respondentů.

I u věkové skupiny 41–54 let převažovaly pracovní důvody, z oblasti školství se objevily u 64 respondentů a u oblasti zdravotnictví 71 respondentů. Poslední kategorii osob starších

55 let opět motivovaly spíše pracovní důvody účasti, konkrétně 30 pedagogických pracovníků a 22 zdravotnických pracovníků, oproti osobním důvodům, které převažovaly u 3 zdravotníků a 3 pedagogických pracovníků.

Zajímavé zjištění bylo také to, že z hlediska pohlaví se u 28 mužů z celkového počtu 32 objevily převážně pracovní důvody účasti na organizovaném vzdělávacím kurzu. Limitem pro potvrzení stejného výsledku, jak ukázal průzkum AES, tedy že u mužů převažují pracovní důvody až z 91 %, může být bohužel nízký výzkumný vzorek mužů v tomto empirickém šetření (ČSÚ, 2016, s. 27).

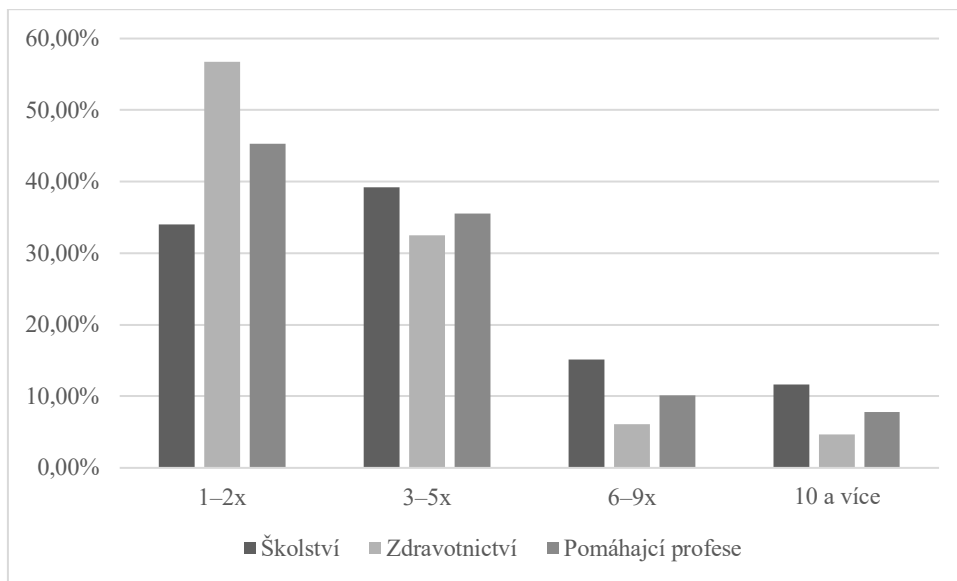


Graf č. 3: Účast respondentů na vzdělávacích aktivitách organizovaných zaměstnavatelem, mimo povinné školení o bezpečnosti a ochraně zdraví na pracovišti a požární ochraně (vlastní vypracování)

Otázkou v dotazníku jsem zjišťovala, zda se účastníci, kteří se účastnili za posledních 18 měsíců nějakého organizovaného vzdělávacího kurzu, zúčastnili nějakého kurzu organizovaného zaměstnavatelem. Zatímco v Grafu č. 1 (s. 83), bylo možné kladnou odpověď vidět u 512 respondentů, Graf č. 3 přináší odlišné výsledky. Obecně u pomáhajících profesí, tedy obou oblastí zdravotnictví a školství, se účastnilo 304 respondentů (59,37 %) a neúčastnilo 208 respondentů (40,62 %). Celkem 103 respondentů (49,51 %), kteří se neúčastnili vzdělávacích aktivit, které organizoval zaměstnavatel, bylo ve věkové kategorii 25–40 let. U věkové kategorie 41–54 let se vzdělávacích aktivit organizovaných zaměstnavatelem neúčastnilo 65 respondentů (31,25 %), u věkové kategorie 18–24 let

neúčast potvrdilo 25 lidí (12,01 %) a u lidí starších 55 let se neúčastnilo 15 respondentů (7,21 %).

Graf č.3 znázorňuje obě oblasti pomáhajících profesí, u oblasti zdravotnictví se účastnilo vzdělávacích aktivit, které organizoval zaměstnavatel, 158 respondentů (56,42 %) a u oblasti školství 146 respondentů (62,93 %). Neúčast potvrdilo 86 pedagogických pracovníků (37,06 %) z oblasti školství a 122 pracovníků (43,57 %) z oblasti zdravotnictví.



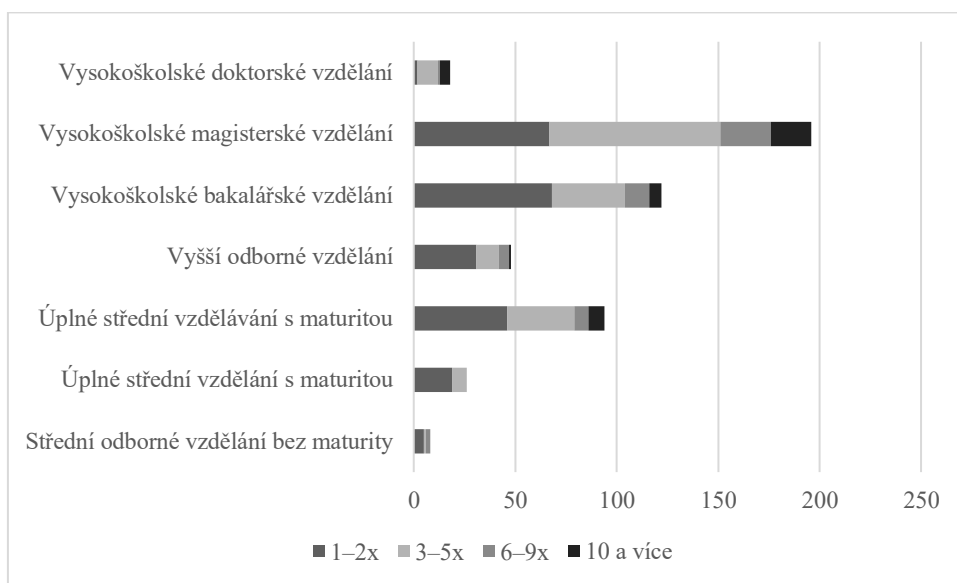
Graf č. 4: Počet organizovaných vzdělávacích kurzů, kterých se respondenti účastnili a byly spojeny s výkonem zaměstnání (vlastní vypracování)

Graf č. 4 znázorňuje poměry počtů organizovaných kurzů, kterých se respondenti účastnili a byly spojeny s výkonem zaměstnání. Kategorie byly rozdělené na 1–2×, 3–5×, 6–9× a poslední kategorie 10× a více. Nejvíce respondentů z oblasti pomáhajících profesí, tedy obou vybraných oblastí, se účastnilo 1–2 organizovaných kurzů, konkrétně 238 respondentů (45,31 %). Celkem 182 respondentů (35,54 %) z oblasti pomáhajících profesí se účastnilo za posledních 18 měsíců 3–5× nějakého organizovaného vzdělávacího kurzu. Další kategorií byla účast 6–9×, a tu v dotazníku zaškrtnulo celkově 52 respondentů (10,15 %). A 10 a více organizovaných kurzů se účastnilo dohromady 40 respondentů (7,81 %).

Dle výzkumu AES je možné zaznamenat vyšší účast žen na dalším vzdělávání než mužů, přičemž na jednoho muže připadá průměrně 1,52 vzdělávacích aktivit, zatímco na ženu 1,62 vzdělávacích aktivit (ČSÚ, 2016, s. 29).

V oblasti školství se účast na 1–2 vzdělávacích kurzech pohybovala na 34,05 %, což zahrnovalo 79 respondentů, zatímco u oblasti zdravotnictví se 1–2× účastnilo

159 zdravotnických pracovníků, což odpovídá 56,78 %. Více než 3× a zároveň méně než 6× se účastnilo v oblasti školství 91 respondentů (39,2 %) a z oblasti zdravotnictví stejný počet respondentů, tedy také 91 (32,50 %). V kategorii 6–9× se účastnilo z oblasti školství 35 pedagogických pracovníků (15,1 %) a z oblasti zdravotnictví pouze 17 respondentů (6,07 %). Více než 10 vzdělávacích kurzů v posledních 18 měsících se účastnilo nejméně respondentů, konkrétně 27 pedagogických (11,63 %), a 13 zdravotnických pracovníků (4,64 %).



Graf č. 5: Míra účasti na organizovaných vzdělávacích kurzech spojených s výkonem zaměstnání dle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání (vlastní vypracování)

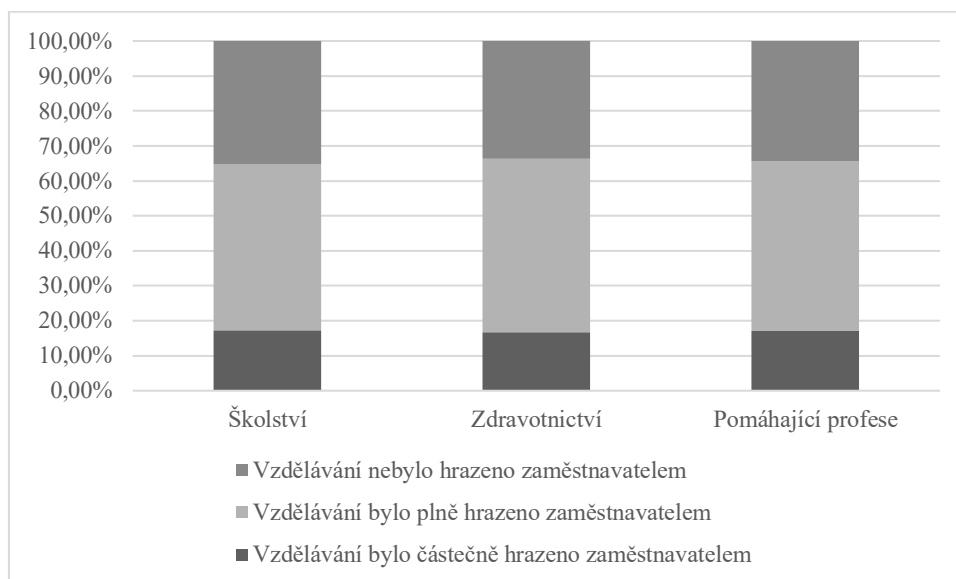
Dle výzkumu AES z roku 2016 má dosažené vzdělání vliv na účast dospělé populace na dalším vzdělávání (ČSÚ, 2016, s. 29). V tomto empirickém šetření se 10 a více vzdělávacích kurzů účastnilo 20 respondentů (50 %) s vysokoškolským magisterským vzděláním. V rozhraní 6–9 vzdělávacích kurzů a aktivit se z celkových 52 respondentů účastnilo nejvíce s vysokoškolským magisterským vzděláním, konkrétně 25 respondentů (48,07 %).

Tabulka č. 6: Počet vzdělávacích aktivit v porovnání s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů (n=512)

	1–2×	3–5×	6–9×	10× a více	Celkový součet
Střední odborné vzdělání bez maturity	5	1	2	0	8
Úplné střední vzdělání s maturitou	19	7	0	0	26
Úplné střední vzdělávání s maturitou	46	33	7	8	94
Vyšší odborné vzdělání	31	11	5	1	48
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	68	36	12	6	122
Vysokoškolské magisterské vzdělání	67	84	25	20	196
Vysokoškolské doktorské vzdělání	2	10	1	5	18
Celkový součet	238	182	52	40	512

Zdroj: vlastní vypracování

Tabulka č. 6 zobrazuje počet vzdělávacích aktivit, které koreluje s nejvyšším dosaženým vzděláním. U všech dotázaných respondentů převažovala účast na jedné nebo dvou vzdělávacích aktivitách. Výjimku tvořila skupina respondentů s vysokoškolským magisterským vzděláním a skupina respondentů s doktorským vzděláním, u kterých převažovala účast na 3-5 vzdělávacích aktivitách. Celkem 182 dotázaných se účastnilo více než dvou vzdělávacích aktivit. Více než pět vzdělávacích aktivit absolvovalo celkem 92 respondentů.

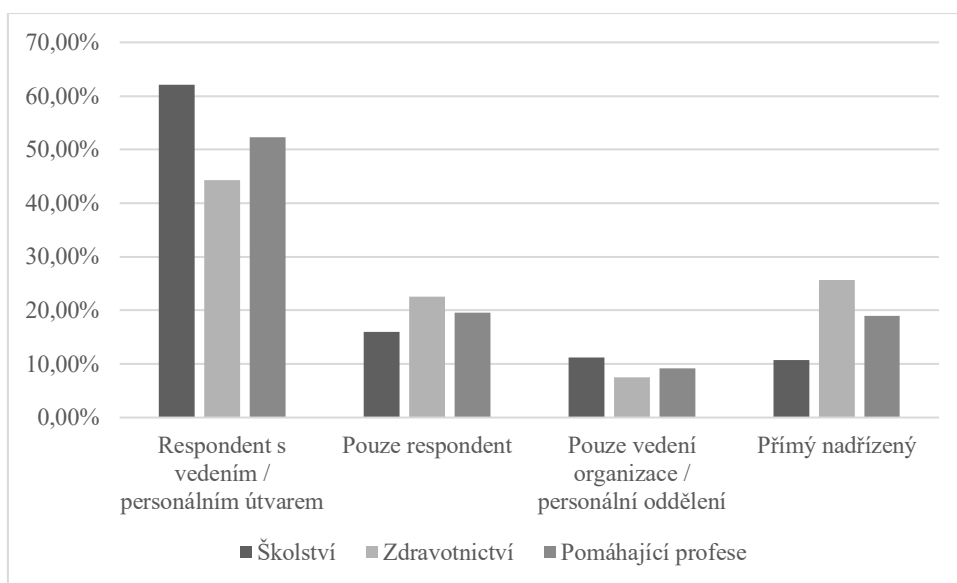


Graf č. 6: Podíl zaměstnavatele na úhradu dalšího profesního vzdělávání (vlastní vypracování)

Z Grafu č. 6 je možné zaznamenat tři velmi podobné sloupce zastupující oblast pomáhajících profesí, oblast školství a oblast zdravotnictví. Z hlediska procentuálního zastoupení se všechny kategorie téměř shodovaly. Celkem 176 respondentů (34,37 %) z oblasti pomáhajících profesí si muselo další vzdělávání hradit samo, jelikož ho zaměstnavatel vůbec nehradil. Konkrétně takto odpovědělo 82 pedagogických pracovníků, což odpovídalo 35,34 % z celkového počtu respondentů z oblasti školství, a 94 zdravotnických pracovníků, což odpovídalo 33,57 %. Zaměstnavatel částečně hradil vzdělávání 87 respondentům z pomáhajících profesí (17 %), konkrétně z oblasti školství 40 respondentů (17,24 %) a 47 respondentů (16,78 %) z oblasti zdravotnictví. Celou částku zaměstnavatel zaplatil 249 respondentům (48,63 %) z pomáhajících profesí, z oblasti školství se jednalo o 110 lidí (47,41 %) a 139 respondentů (49,64 %) z oblasti zdravotnictví.

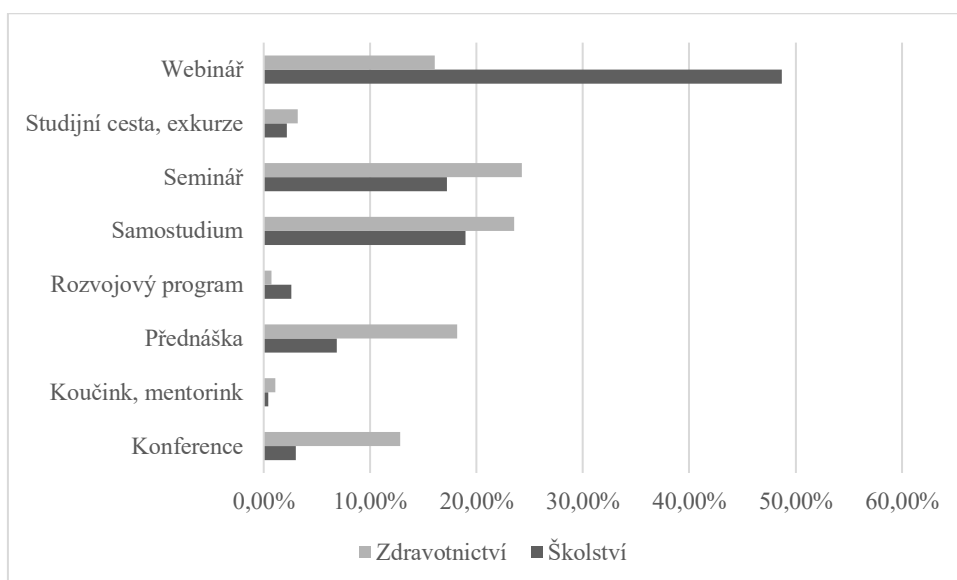
Při důkladnějším rozboru odpovědi respondentů, kteří nebyli finančně podporováni zaměstnavatelem, empirické šetření zjistilo, že 427 respondentů pracovalo na plný úvazek, 68 na částečný úvazek, 10 respondentů na dohodu o provedení práce či provedení činnosti a 7 respondentů na jiný druh pracovního poměru.

Ze všech respondentů, kteří pracovali na plný úvazek, celých 30,21 % respondentů nebylo finančně podpořeno zaměstnavatelem při dalším vzdělávání. U respondentů, kteří pracovali na částečný úvazek, bylo procento respondentů, kteří neobdrželi finanční podporu od zaměstnavatele, ještě vyšší, konkrétně 55,88 %, což odpovídá 38 respondentům.



Graf č. 7: Míra účasti respondentů při rozhodování o výběru dalšího profesního vzdělávání (vlastní vypracování)

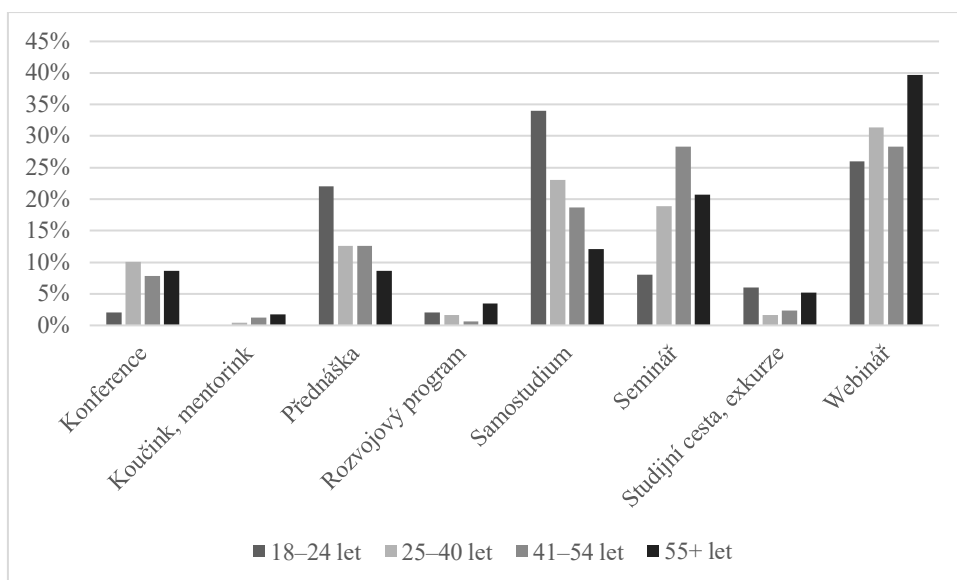
Z Grafu č. 7 jsou patrné kategorie rozhodování o účasti na dalším profesním vzdělávání. Spolu s vedením či personálním útvarem o účasti na dalším profesním vzdělávání rozhoduje 268 respondentů (52,34 %), z kategorie školství jde o 144 respondentů (62,06 %) a z oblasti zdravotnictví 123 respondentů (44,28 %). Celkem 100 respondentů z obou oblastí rozhoduje samo o tom, jaké vzdělávací aktivity se účastní, z oblasti školství se jednalo o 37 respondentů (15,94 %) a z kategorie zdravotnictví se jednalo o 63 respondentů (22,5 %). Pouze vedení organizace, popřípadě personální oddělení rozhoduje o vzdělání u 47 respondentů (9,17 %), z toho se jednalo o 26 pedagogických pracovníků (11,2 %) a 21 zdravotnických pracovníků (7,5 %). U 97 respondentů (18,94 %) rozhoduje o účasti jejich přímý nadřízený, z oblasti školství rozhoduje přímý nadřízený u 25 respondentů (10,77 %), oproti oblasti školství, kde přímý nadřízený rozhoduje o vzdělávání u 72 respondentů (25,71 %).



Graf č. 8: Míra nejčastěji využívaných metod dalšího vzdělávání dle oblastí zdravotnictví a oblastí školství (vlastní vypracování)

Z Grafu č. 8 je možné rozeznat nejčastěji využívané metody dalšího vzdělávání rozdělené podle oblasti zaměstnání. Webinář považovalo za nejčastěji využívanou metodu k dalšímu vzdělávání celkově 158 respondentů (30,85 %), z oblasti školství se jednalo o 113 pedagogických pracovníků (48,7 %) a 45 zdravotnických pracovníků (16,07 %). Další metoda hojně využívána byla metoda semináře a samostudia. Seminář nejčastěji využilo 108 respondentů (21,09 %) z obou oblastí zaměstnání, celkem 40 respondentů (17,24 %) z oblasti školství a 68 respondentů (24,28 %) z oblasti zdravotnictví. Samostudium převažovalo u 110 respondentů (21,48 %) a jednalo se o 44 pedagogických pracovníků (18,96 %) a 66 zdravotnických pracovníků (23,57 %).

Přednášku nejčastěji využilo 67 respondentů (13,08 %) a jednalo se o 16 respondentů (6,89 %) z oblasti školství a 51 respondentů (18,21 %) z oblasti zdravotnictví. Konference byla nejčastěji označena u 43 respondentů (8,39 %) a jednalo se převážně o lidi z oblasti zdravotnictví, celkově 36 zdravotnického personálu (12,85 %), a pouze 7 pedagogických pracovníků (3,01 %). Méně často označována byla studijní cesta, kterou označilo celkově 14 respondentů (2,73 %), z oblasti školství 5 respondentů (2,15 %) a z oblasti zdravotnictví 9 lidí (3,21 %). Rozvojový program využilo 8 lidí (1,56 %), konkrétně 6 pedagogických pracovníků (2,58 %) a 2 lidé z oblasti zdravotnictví (0,71 %). Poslední nejméně využívanou metodou byl koučink a mentoring, který označili pouze 4 respondenti (0,79 %), konkrétně z oblasti zdravotnictví 3 lidé (1,07 %) a z oblasti školství pouze 1 člověk (0,43 %).



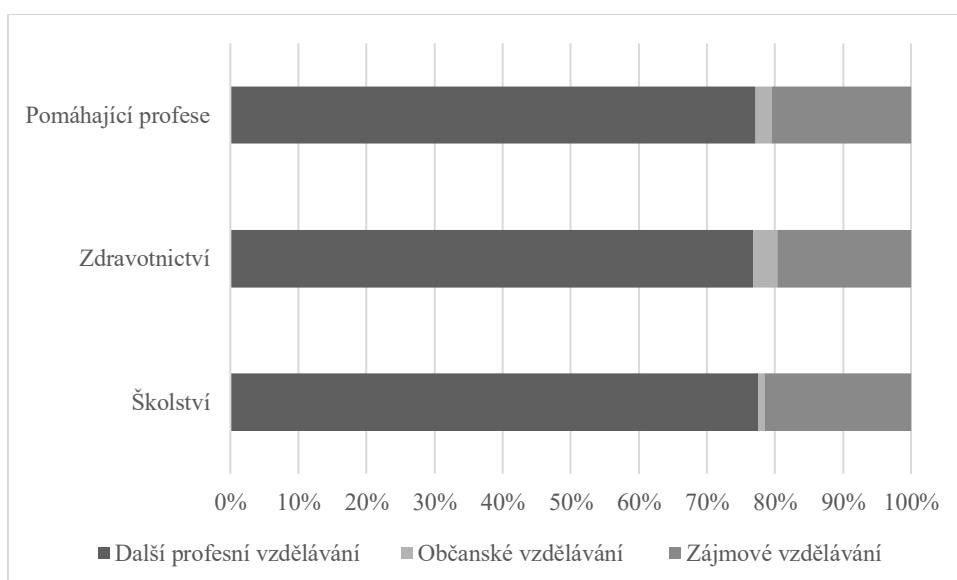
Graf č. 9: Míra nejčastěji využívaných metod dalšího vzdělávání dle věku (vlastní zpracování)

V Grafu č. 9 je uvedeno rozlišení míry preference metod dalšího vzdělávání dle věkových kategorií. U nejmladší věkové kategorie 18–24 let, kterou tvořilo celkově 50 respondentů, bylo nejčastěji využívané samostudium (34 %), webinář (26 %) a přednáška (22 %). Mezi méně využívané metody v této věkové kategorii byla konference (2 %), rozvojový program (2 %), seminář (8 %) a studijní cesta (6 %).

Věkovou kategorii 25–40 let tvořilo 238 respondentů a u 31,41 % respondentů převažoval webinář jako nejčastěji využívaná metoda dalšího vzdělávání. Mezi dále preferovanými metodami bylo samostudium (23,1 %), seminář (18,9 %), přednáška (12,6 %) a konference

(10,08 %). K méně preferovaným metodám respondenti v této kategorii zařadili studijní cestu (1,68 %), rozvojový program (1,68 %) a koučink a mentoring (0,42 %).

U věkové kategorie 41–54 let nejvíce převažoval webinář (28,31 %) a seminář (28,31 %). Další metodou, kterou respondenti preferovali, bylo samostudium (18,67 %) a přednáška (12,65 %). Méně preferovanou metodou byla konference (7,83 %), studijní cesta (2,4 %), koučink a mentoring (1,2 %) a rozvojový program (0,6 %). V kategorii starších 55 let si 39,65 % respondentů zvolilo webinář a 20,68 % respondentů seminář. Další metodou bylo samostudium (12,06 %), přednáška (8,62 %) konference (8,62 %). Méně využívanými metodami byla studijní cesta (5,17 %), rozvojový program (3,44 %) a koučink a mentoring (1,72 %).



Graf č. 10: Rozložení účasti na dalším vzdělávání podle oblastí zaměstnání (vlastní zpracování)

Graf č. 10 znázorňuje respondenty nejčastěji navštěvované oblasti dalšího vzdělávání. Další profesní vzdělávání převažuje u 395 respondentů (77,14 %) z celkového počtu 512, z oblasti školství převažuje další profesní vzdělávání u 180 respondentů (77,58 %) a z oblasti zdravotnictví u 215 respondentů (76,78 %). Zájmové vzdělávání označilo 105 lidí (20,5 %), konkrétně 50 pedagogických pracovníků (21,55 %) a 55 zdravotnických pracovníků (19,64 %). Občanské vzdělávání označilo pouze 12 respondentů z obou oblastí, konkrétně 2 respondenti (0,86 %) z oblasti školství a 10 lidí z oblasti zdravotnictví (3,57 %).

Tabulka č. 7: Rozložení účasti na dalším vzdělávání dle věkových kategorií

	18–24 let	25–40 let	41–54 let	55+ let
Další profesní vzdělávání	29	188	131	47
Občanské vzdělávání	3	4	4	1
Zájmové vzdělávání	18	46	31	10
Celkový součet	50	238	166	58

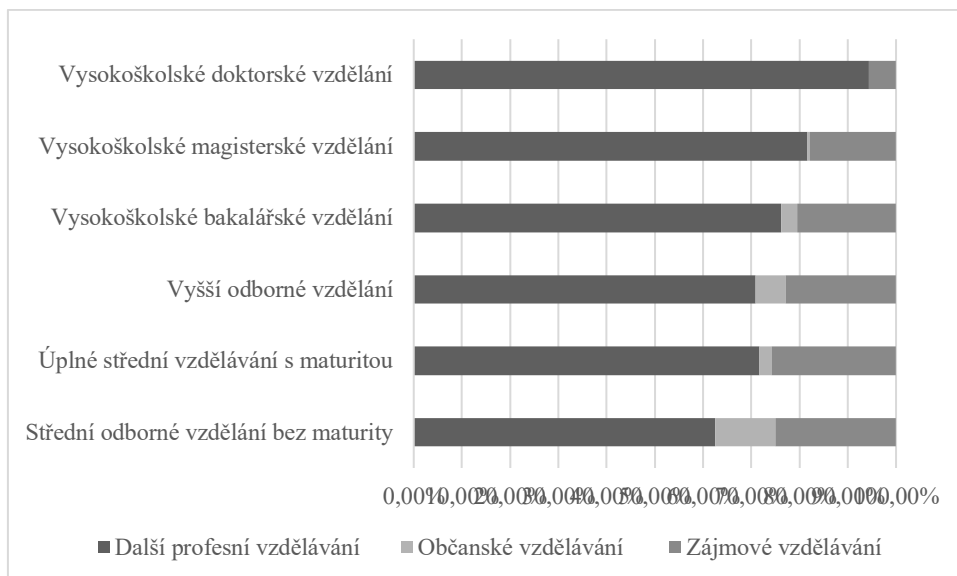
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 7 rozeznává preferenci dalšího profesního vzdělání napříč všemi věkovými kohortami. Ve věkové kategorii 18–24 let převažovalo další profesní vzdělávání u 58 % respondentů, ve věkové kategorii 25–40 let převažovalo u 79 % respondentů. Další profesní vzdělávání nejčastěji navštěvovalo 131 respondentů (78,91 %) z věkové kategorie 41–54 let a u lidí starších 55 let převažovalo další profesní vzdělávání u 81,03 % respondentů.

Ve srovnání s výsledky z průzkumu AES z roku 2016 se výsledky ohledně účasti v mimopracovně orientovaném neformálním vzdělávání pohybovaly na podobném procentuálním zastoupením. Do mimopracovně orientovaného neformálního vzdělávání autoři řadili jak zájmové vzdělávání, tak občanské vzdělávání. Ve věkové kategorii 18–24 let se na mimopracovně orientovaném vzdělávání podílelo 14 % mužů a 23 % žen, ve věkové skupině 25–34 let se podílelo 8 % mužů a 15 % žen, ve věkové kohortě 35–44 let se pohybovala účast u mužů 6 % u žen 13 %, ve věkové skupině 45–54 let se pohybovala účast u mužů 5 % a u žen 10 %. Ve skupinách 55–64 let byla účast u mužů 4 % a u žen 8 % a ve skupině 65–69 let byla účast mužů 3 % a 9 % u žen (ČSÚ, 2016, s. 38).

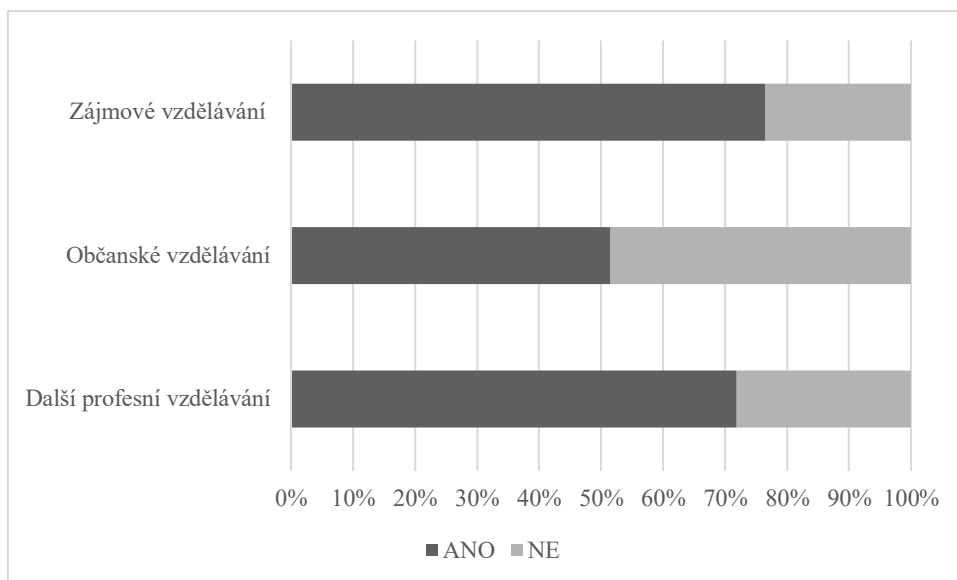
V porovnání s empirickým šetřením této diplomové práce by účast na zájmovém a občanském vzdělávání dohromady zastoupilo ve věkové skupině 18–24 let celkovou 42% účast, ve věkové kategorii 25–40 let již 21% účast, ve věkové kohortě 41–54 let také 21% účast a v poslední skupině respondentů starších 55 let 18,96% účast.

Vyšší účast na zájmovém vzdělávání u věkové skupiny 18–24 let může být dána možnost současně studovat formální vzdělávání, a tudíž u respondentů může převažovat účast na zájmovém a občanském vzdělávání více. Ve věkové skupině 18–24 let na hlavní pracovní poměr pracovalo 66 % respondentů, na částečný úvazek 24 % respondentů a na dohodu o provedení práce či dohodu o provedení činnosti pracovalo 10 % respondentů.



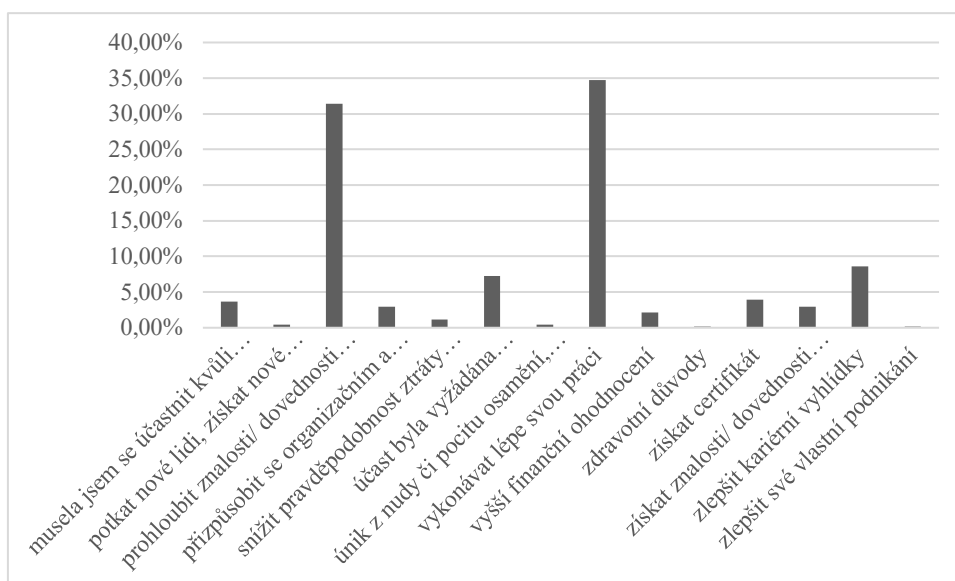
Graf č. 11: Rozložení účasti na dalším vzdělávání dle nejvyššího dosaženého vzdělání (vlastní zpracování)

Z Grafu č. 11 je možné vyčíst preferenci dalšího vzdělávání z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání. S přibývajícím vzděláním se zvyšuje procento respondentů, kteří se nejčastěji zúčastňují dalšího profesního vzdělávání. Zatímco u středního odborného vzdělání bez maturity se dalšího profesního vzdělávání účastnilo 62,5 % respondentů, u úplného středního vzdělání s maturitou se dalšího profesního vzdělání účastnilo 71,66 %. U absolventů vyšší odborné školy byla participace na dalším profesním vzdělání 70,83%. U bakalářských absolventů již byla účast 76,22%, u magisterských absolventů 81,63% a u doktorských absolventů 94,44%.



Graf č. 12: Ochota respondentů platit si oblasti dalšího vzdělávání (vlastní zpracování)

Graf č. 12 vykresluje ochotu platit si oblasti dalšího vzdělávání z vlastních prostředků. Ochotu platit si zájmové vzdělávání z vlastních prostředků mělo 392 respondentů, což odpovídalo 76,56 %, naopak neochotu platit si zájmové vzdělávání mělo 120 respondentů (23,43 %). Platit si občanské vzdělávání z vlastních finančních zdrojů bylo ochotných 264 respondentů (51,56 %) a neochotných 248 respondentů (48,43 %). Další profesní vzdělávání bylo ochotných platit si z vlastních zdrojů 368 lidí (71,87 %) a 144 lidí (28,12 %) ochotných nebylo.



Graf č. 13: Důvody účasti na dalším profesním vzdělávání (vlastní vypracování)

Graf č. 13 ukazuje nejčastější důvody respondentů k účasti na dalším profesním vzdělávání. K nejčastějšímu důvodu 178 respondentů (34,76 %) uvedlo snahu vykonávat svou práci lépe a 161 respondentů (31,44 %) uvedlo, že důvod účasti byla snaha prohloubit znalosti a dovednosti v oblasti práce. K dalším důvodům se řadilo zlepšení kariérních vyhlídek, a to u 44 respondentů (8,59 %). Celkem 37 respondentů (7,22 %) uvedlo, že jejich účast byla vyžádána zaměstnavatelem a 19 respondentů (3,71 %) uvedlo, že se dalšího profesního vzdělávání účastnili kvůli zákonným požadavkům.

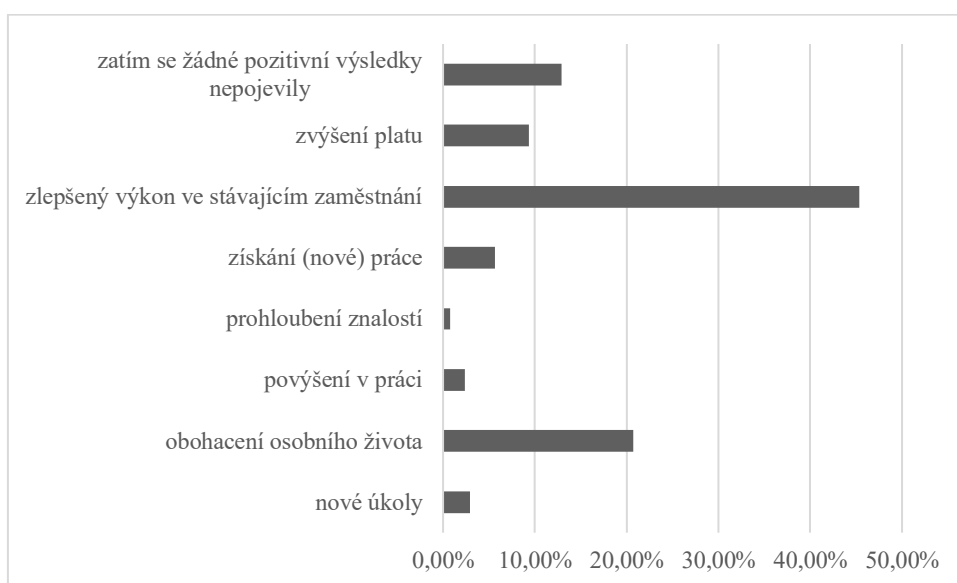
Mezi další důvody účasti bylo u 20 respondentů získat certifikát (3,9 %), získat znalosti užitečné v každodenním životě (2,92 %), přizpůsobit se organizačním změnám (2,92 %), vyšší finanční ohodnocení (2,14 %), snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání (1,17 %), únik z nudy (0,39 %), zdravotní důvody (0,19 %) a zlepšit své vlastní podnikání (0,19 %).

Tabulka č. 8: Srovnání motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání a důvody, proč se respondenti účastnili dalšího profesního vzdělávání

	<i>„Proč se účastníte dalšího profesního vzdělávání?“</i>	<i>„Co vás opravdu motivuje k účasti na dalším profesním vzdělávání?“</i>
musela jsem se účastnit kvůli zákonným požadavkům	19	5
potkat nové lidi, získat nové společenské kontakty	2	3
prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá	161	156
přizpůsobit se organizačním, nebo technologickým inovacím	15	9
snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	6	18
účast byla vyžádána zaměstnavatelem	37	10
únik z nudy či pocitu osamění, pro zábavu	2	1
zdravotní důvody	1	0
uznání od kolegů	0	2
vykonávat lépe svou práci	178	207
vyšší finanční ohodnocení	11	23
získat certifikát	20	3
získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě	15	31
zlepšit kariérní vyhlídky	44	42
zlepšit své vlastní podnikání	1	2

Zdroj: vlastní zpracování

Z Tabulky č. 8 je patrné, že na podobnou otázku není stejná odpověď. Při bližším zkoumání dotazníku a porovnání odpovědí u otázek č. 11 a č. 12 bylo zjištěno, že důvody k účasti a motiv, který respondenty motivuje, nejsou vždy totožné. O více než polovinu více získala odpověď vyšší finanční ohodnocení, které opravdu motivuje 23 respondentů, získání znalostí užitečných v každodenním životě zvolilo 31 respondentů a snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání 18 respondentů. Co naopak respondenty méně motivuje, byla zákonná povinnost, účast vyžádána ze strany zaměstnavatele a získat certifikát.

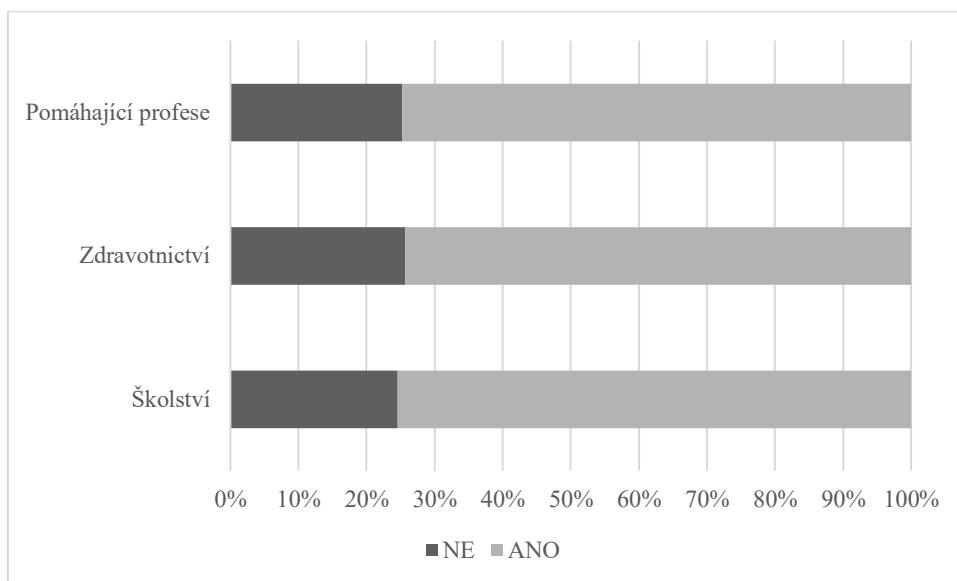


Graf č. 14 Vliv dalšího profesního vzdělávání u respondentů (vlastní zpracování)

V Grafu č. 14 je postihnout vliv a efekt dalšího profesního vzdělávání na respondenty. Celkem 232 respondentů (45,31 %) z oblasti pomáhajících profesí, konkrétně 126 pedagogických pracovníků a 106 zdravotnických pracovníků, zaznamenalo zlepšený výkon ve svém stávajícím zaměstnání a dalších 106 respondentů (20,7 %) zaznamenalo obohacení svého osobního života. K pozitivům dalšího profesního vzdělávání respondenti řadili zvýšení platu (9,37 %), získání nové práce (5,66 %), nové úkoly (2,92 %), povýšení v práci (2,34 %) a prohloubení znalostí (0,78 %). Celkem u 66 respondentů (12,89 %) se zatím žádné pozitivní výsledky neprojevíly.

V rámci empirického šetření se celý svět potýkal s pandemií covid-19 a z toho důvodu jsem do výzkumu zařadila dvě otázky mapující motivaci respondentů během tohoto obtížného období. Empirické šetření a sběr dat probíhal v dubnu a květnu 2021. Otázky mapovaly, zda

se respondentům změnila motivace k dalšímu vzdělávání během pandemie, konkrétně od března 2020, a zda se chtěli účastnit ještě dalších vzdělávacích aktivit.



Graf č. 15: Vůle respondentů zvýšit svou účast na dalším profesním vzdělávání během celosvětové pandemie covid-19 (vlastní zpracování)

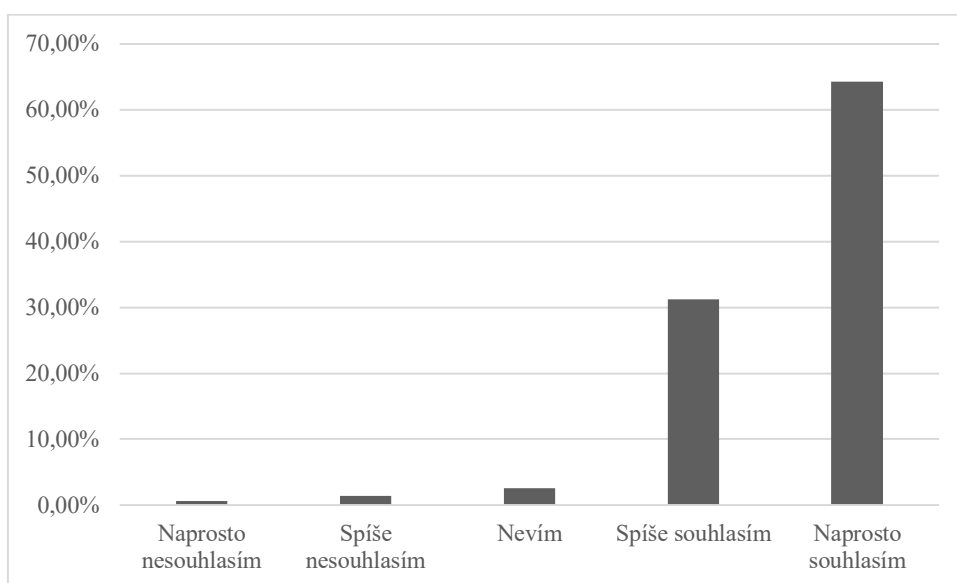
Graf č. 15 znázorňuje tři téměř shodné výstupy, které zobrazují motivaci respondentů k dalšímu profesnímu vzdělávání. Celkově 383 respondentů (74,81 %) z pomáhajících profesí označilo, že se během období covid-19 chtělo zapojit více do dalšího profesního vzdělávání, z toho kladně odpovídalo 175 pedagogických pracovníků (75,43 %) a 208 zdravotnických pracovníků (74,29 %). Naopak 129 respondentů (25,19 %) z obou oblastí odpovědělo, že se během epidemiologické situace spojené s onemocněním covid-19 nechtělo více zapojit do dalšího profesního vzdělávání, konkrétně se jednalo o 57 pedagogických pracovníků (24,57 %) a 72 zdravotnických pracovníků (25,71 %). Téměř většina respondentů, kteří se více do vzdělávání nechtěli zapojit, byla ve věku 25–54 let.

Tabulka č. 9: Změna motivace během situace spojené s onemocněním covid-19

	Ne	Ano, negativně	Ano, pozitivně
Školství	117	29	86
Zdravotnictví	151	67	62
Pomáhající profese	268	96	148

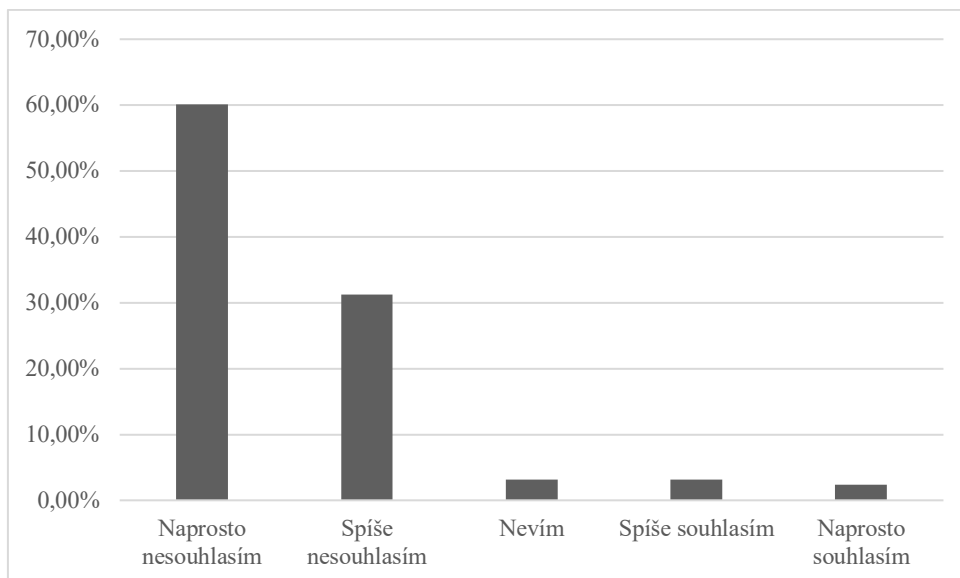
Zdroj: vlastní vypracování

Tabulka č. 9 ukazuje změnu motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání u pomáhajících profesí během pandemické situace spojené s onemocněním covid-19. Zatímco 268 (52,34 %) respondentům se motivace k účasti na dalším profesním vzdělávání nezměnila, dalším 244 respondentům se motivace změnila. Celkem 96 respondentů (18,75 %) ohodnotilo, že se jejich motivace změnila negativně, jednalo se o 29 pedagogických pracovníků a 67 zdravotnických pracovníků. Naopak 148 (28,9 %) respondentů uvedlo, že se jejich motivace k účasti na dalším profesním vzdělávání změnila pozitivně, konkrétně se jednalo o 86 pedagogických pracovníků a 62 zdravotnických pracovníků.



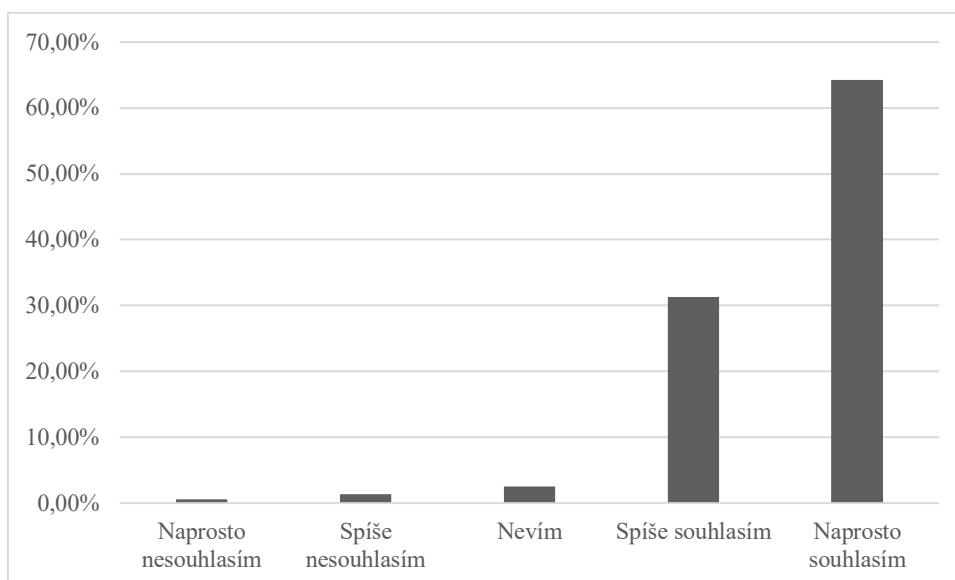
Graf č. 16: „Míra mé motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání je vysoká.“ (vlastní zpracování)

Graf č. 16 zobrazuje postoj respondentů k výroku „Míra mé motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání je vysoká.“. S tímto výrokiem 5 respondentů naprosto nesouhlasilo a 32 respondentů spíše nesouhlasilo. Neutrální postoj k tomuto výroku mělo 10,15 % respondentů, což odpovídalo 52 lidem, kteří vykonávají pomáhající profese. Kladně na tento výrok dohromady odpovědělo 423 respondentů, celkem 260 respondentů (50,78 %) spíše souhlasilo a 163 respondentů (31,83 %) souhlasilo naprosto.



Graf č. 17: „Mám pocit, že další profesní vzdělávání není důležité.“ (vlastní zpracování)

Graf č. 17 zpracovává výrok „Mám pocit, že další profesní vzdělávání není důležité.“. S tímto výrokem naprosto souhlasilo 12 respondentů (2,34 %) a spíše souhlasilo 16 respondentů (3,12 %). Neutrální názor na tento výrok mělo také 16 respondentů (3,12 %). Naopak s tímto výrokem nesouhlasilo dohromady 468 respondentů. S výrokem, že další profesní vzdělávání není důležité spíše nesouhlasilo 160 respondentů (31,25 %) a naprosto s ním nesouhlasilo 308 respondentů (60,15 %).



Graf č. 18: „Jsem ochotný zúčastnit se dalšího profesního vzdělávání.“ (vlastní zpracování)

Graf č. 18 zpracovával poslední výrok, který zněl „Jsem ochotný zúčastnit se dalšího profesního vzdělávání.“. S výrokem 3 respondenti naprosto nesouhlasili a 7 respondentů

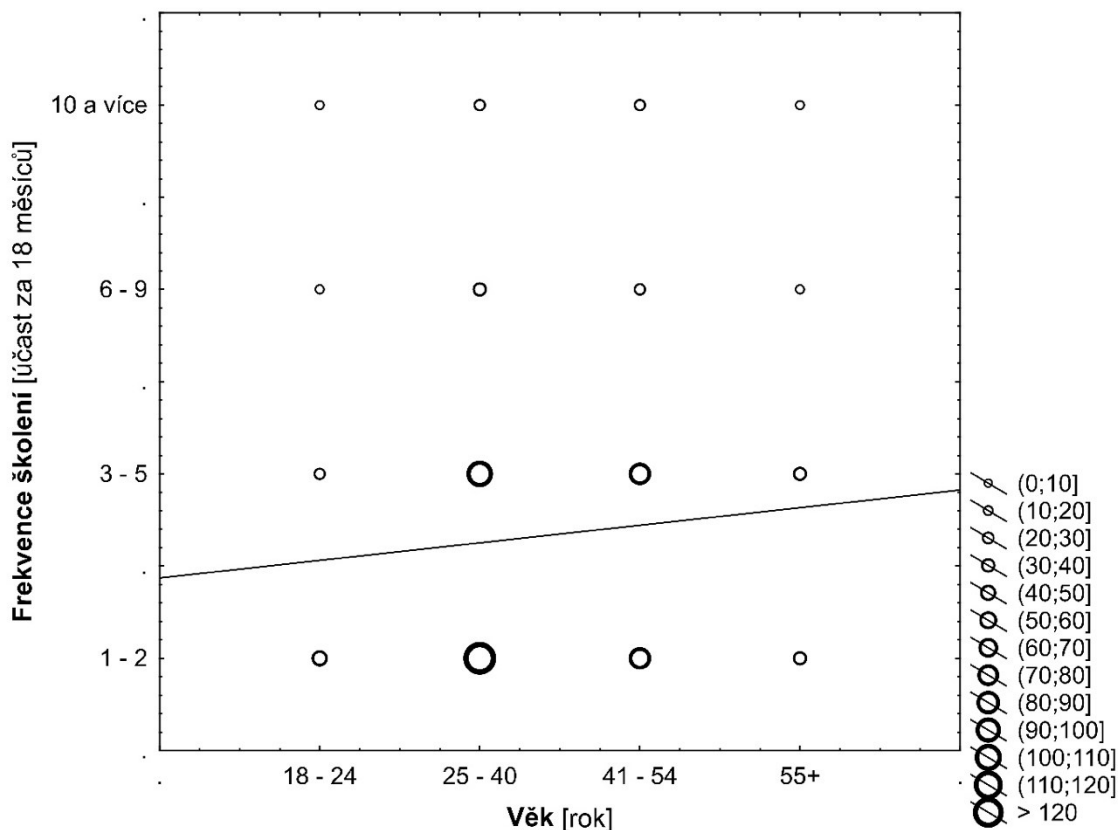
spíše nesouhlasilo. Neutrální postoj na tento postoj zaujalo 13 lidí. Naopak s výrokem souhlasilo 489 respondentů z pomáhajících profesí, konkrétně s výrokem spíše souhlasilo 160 respondentů (31,25 %). Naprosto s ním souhlasilo 329 dotázaných, což je nadpoloviční většina všech zúčastněných, konkrétně 64,25 % respondentů.

5.4 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Během testování statistických hypotéz byl využit následující postup. Jako první byl vymezen výzkumný problém, ze kterého se následně určila nulová hypotéza H_0 spolu s alternativní hypotézou H_1 . Stanovila se hranice 5% hladiny významnosti a realizovalo se empirické šetření. Po sběru dat bylo pomocí testové statistiky určeno potvrzení či vyvrácení hypotéz. Získaná data byla následně interpretována.

K otestování vymezených hypotéz bylo vybráno několik statistických metod. Byly využity následující vyhodnocovací statistické metody, konkrétně Pearsonův korelační koeficient, chí kvadrát a kontingenční tabulky. K testování hypotéz byl využit program Statistica 13,5. Všechny hypotézy byly testovány na 5% hladině významnosti.

Hypotéza č. 1: Věk ovlivňuje účast na dalším profesním vzdělávání.



Obrázek č. 2: Závislost frekvence školení na věku probandů

Pro hypotézu H1 byla použita statistická metoda Pearsonův korelační koeficient. U H1 byla vypočítaná p-hodnota 0,062, to znamená, že zjištěná p-hodnota je větší než 0,05, a proto nebylo možné H1 na hladině významnosti 5 % potvrdit. Z bodového diagramu je možné zaznamenat nepatrnou stoupající tendenci, přesto Pearsonův korelační koeficient vyšel $r=0,08$, tudíž neutrální závislost, to znamená, že se korelace mezi věkem a frekvence školení ani neprokázala, ale zároveň ani nevyvrátila.

Tabulka č. 10: Početní zastoupení jednotlivců a frekvence návštěvnosti vzdělávacích aktivit

	1–2×	3–5×	6–9×	10× a více	Celkový součet
18–24 let	32	15	2	1	50
25–40 let	111	81	28	18	238
41–54 let	68	65	18	15	166
55+ let	27	21	4	6	58
Celkový součet	238	182	52	40	512

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 10 zobrazuje početní zastoupení jednotlivců a jejich frekvence návštěvnosti vzdělávacích aktivit. U všech věkových kategorií převažovala odpověď 1–2 vzdělávací aktivity. Celkem tuto možnost využilo 238 respondentů, konkrétně 32 respondentů ve věkové kategorii 18–24 let, 111 respondentů ve věkové skupině 25–40 let, 68 respondentů ve věku 41–54 let a 27 respondentů z věkové kategorii 55+ let. Celkem 182 respondentů se účastnilo 3–5 vzdělávacích aktivit a 52 respondentů navštívilo více než 6 vzdělávacích aktivit. Více než 10 vzdělávacích aktivit se v posledních 18 měsících účastnilo celkově 40 respondentů.

Hypotéza č. 2: Účast na dalším profesním vzdělávání je u pracovníků v pomáhajících profesích vyšší než účast pracovníků v pomáhajících profesích na zájmovém vzdělávání.

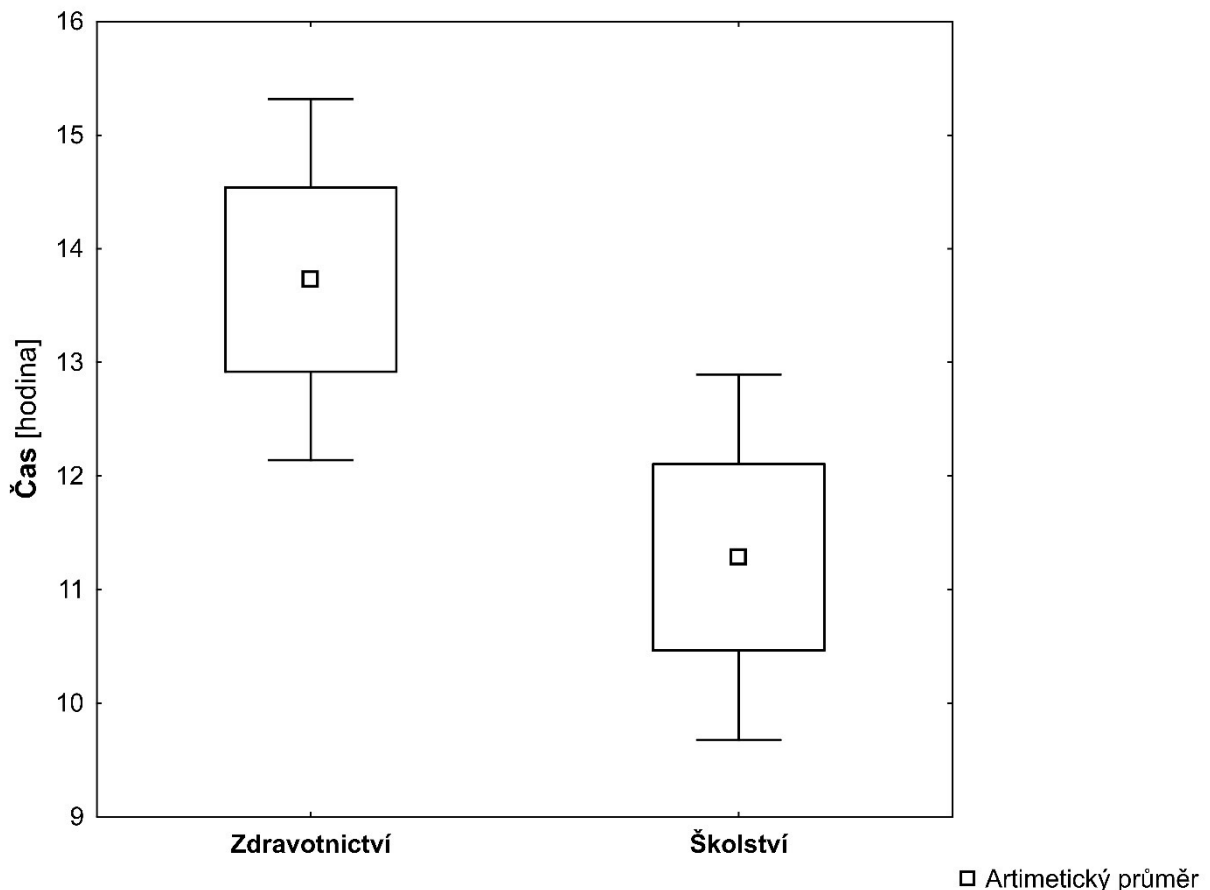
Tabulka č. 11: Chí kvadrát test Hypotézy č. 2

	Pozorované četnosti (O)	Očekávané četnosti (E)	O-E	(O-E)*2/E
Zájmové vzdělávání	105	170,67	-65,67	25,27
Profesní vzdělávání	395	170,67	224,33	294,86
Občanské vzdělávání	12	170,66	-158,66	147,50
	512	512	0,00	467,63

Zdroj: vlastní vypracování

Pro hypotézu H2 byla využita statistická metoda Chí kvadrát. Při třech skupinách byly využity dva stupně volnosti (df). Chí kvadrát z výsledků vyšel $\chi^2 = 467,63$. P-hodnota Chí kvadrát testu vyšla menší než 10^{-6} , tedy nižší než 0,05. Na hladině významnosti 5 % je možné H2 potvrdit a je možné také potvrdit, že účast na dalším profesním vzdělávání je u pomáhajících profesí vyšší než účast pomáhajících profesí na vzdělávání zájmovém.

Hypotéza č. 3: Počet hodin průměrně strávených účastí v dalším profesním vzdělávání se liší mezi oblastí zdravotnictví a oblastí školství.



Obrázek č. 3: Porovnání účasti na profesním vzdělávání ve zdravotnictví a školství

Obrázek č. 3, zobrazuje minima a maxima obou oblastí, tedy oblasti zdravotnictví a oblasti školství pomocí krabicového grafu. U oblasti zdravotnictví je aritmetický průměr 13,73 hodin se směrodatnou odchylkou 10,73 oproti oblasti školství, kde aritmetický průměr činí 11,29 hodin se směrodatnou odchylkou 8,16. P-hodnota u H3 činí 0,036, což je výrazně nižší než $p < 0,05$. Počet absolvovaných hodin na dalším profesním vzdělávání se mezi zdravotnictvím a školstvím statisticky liší. H3 je proto tedy možné potvrdit, jelikož lidé zaměstnaní v oblasti zdravotnictví stráví statisticky významně více času dalším profesním vzděláváním než lidé zaměstnaní v oblasti školství.

Hypotéza č. 4: U pomáhajících profesí je účast v dalším vzdělávání motivována více pracovními důvody než osobními důvody.

Tabulka č. 12: Chí kvadrát test Hypotézy č. 3

	Pozorované četnosti (O)	Očekávané četnosti (E)	O-E	(O-E)*2/E
Pracovní důvody	409	256	153	91,4414
Osobní důvody	103	256	-153	91,4414
	512	512	0	182,8828

Zdroj: vlastní vypracování

Pro hypotézu H4 byla využita statistická metoda Chí kvadrát. Při dvou skupinách byl využit jeden stupeň (df) volnosti. Chí kvadrát $\chi^2 = 182,88$. P-hodnota Chí kvadrát testu vyšla menší než 10^{-3} , tedy nižší než 0,05. Na hladině významnosti 5 % je možné H4 potvrdit, tedy u pomáhajících profesí je účast na dalším vzdělávání více motivována pracovními důvody než důvody osobními.

6 DISKUSE

V rámci empirického šetření byla zjišťována a analyzována motivace k dalšímu vzdělávání u lidí pracujících v pomáhajících profesích. Data byla získávána pomocí on-line dotazníku. Výzkumný soubor tvořili pracující ve dvou zvolených oblastech pomáhajících profesí, konkrétně lidé pracující v oblasti školství a oblasti zdravotnictví. V rámci dotazníku bylo zjišťováno, zda se míra motivace během pandemické situace spojené s nemocněním covid-19 změnila a popřípadě jakým směrem. Inspirací a zdrojem pro tvorbu dotazníku byly výzkumy mapující další vzdělávání v České republice. Jednalo se o výzkum *Adult Education Survey*, *Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*, *Labour Force Survey (LFS)* a výzkum *Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání*, díky nimž bylo možné získané výsledky dále interpretovat.

Ve výzkumném šetření byly formulovány a následně statisticky ověřovány čtyři hypotézy. Tři ze čtyř stanovených hypotéz se projevíly jako statisticky významné. Hypotéza, která se zaměřovala na úvahu, zda věk člověka ovlivňuje účast na dalším profesním vzdělávání, byla v rámci statistického šetření potvrzena. Empirického šetření se zúčastnilo celkem 550 respondentů. I přes velkou snahu rovnoměrného vzorku z hlediska pohlaví se z důvodu feminizace vybraných profesí empirického šetření účastnilo více žen. V dotazníku se nacházela otázka, která mapovala, zda se respondenti účastnili za posledních 18 měsíců nějaké vzdělávací aktivity. Pokud se respondent v posledních 18 měsících neúčastnil vzdělávací aktivity, byl dotazník ukončen a respondent odpovídal pouze na otázku, jaké jsou důvody neúčasti. Celkem 38 respondentů se neúčastnilo žádné vzdělávací aktivity.

Ze všech oslovených respondentů se tedy za posledních 18 měsíců nějaké vzdělávací aktivity zúčastnilo 512 respondentů. Ze získaných výsledků bylo možné zaznamenat klesající tendenci účastnit se vzdělávacích aktivit u respondentů starších 41 let. K podobným výsledkům došlo i při šetření *Adult Education Survey*, ve kterém celková účast respondentů ve věku 25–64 let byla 45 %, ve věku 25–34 let se účastnilo minimálně jedné vzdělávací aktivity 47 % respondentů, ve věku 35–44 let byla účast na dalším profesním vzdělávání 50 %, ve věku 45–54 let se účastnilo dalšího neformálního vzdělávání 49 % respondentů. Klesající tendenci je možné zaznamenat u respondentů ve věku 55–64 let, jelikož dalšího neformálního vzdělávání se účastnilo pouze 29 % respondentů. I přesto, že je účast u respondentů ve věku 55–64 let nižší oproti mladším respondentům, je možné zaznamenat

zvyšující se tendenci účasti v neformálním vzdělávání oproti roku 2007 a 2011. V roce 2007 se ve věku 55–64 let účastnilo 22 % respondentů a v roce 2011 v téže věkové kohortě se účastnilo pouze 20 % respondentů (ČSÚ, 2016, s. 38).

Výstup AES ukázal, že formální vzdělávání tvoří oproti neformálnímu vzdělávání a informálnímu učení nejmenší podíl účastněných, jelikož se ho účastnilo jen 3 % tázaných respondentů ve věku 25–64 let. Minimálně jedné aktivity dalšího vzdělávání se v ČR účastnilo 40 % respondentů ve věku 18–69 let, přičemž převážná část aktivit se pojila k práci a respondenty k účasti motivovaly převážně pracovní důvody, například nová kvalifikační dispozice, efektivita v práci či vylepšení své pozice na trhu práce. Výzkum AES ukázal, že zájem a participace v dalším vzdělávání roste společně se stupněm nejvyššího dosaženého vzdělávání a častěji další vzdělávání obecně navštěvují ženy. Pracovně orientovaného dalšího vzdělávání se účastnilo 48 % zaměstnaných respondentů, přičemž téměř většina tohoto vzdělávání probíhá během pracovní doby, a u 70 % respondentů vzdělávání probíhá na žádost zaměstnavatele. V České republice se na dalším vzdělávání podílelo 46 % respondentů ve věku 25–64 let (ČSÚ, 2016, s. 46–47).

Další výzkum, který se věnoval dalšímu vzdělávání a konkrétně účasti české dospělé populace, bylo šetření *Vzdělávání dospělých – 2005*. V tomto výzkumu bylo zjištěno a potvrzeno, že se zvyšujícím se věkem klesá účast na dalším vzdělávání. Zatímco u věkové kohorty 20–29 let byla účast 42 % respondentů a v kategorii 30–39 ještě o jedno procento vyšší, u věkové kategorie 60–65 let byla účast již jen 12 %.

Dalšímu profesnímu vzdělávání u učitelů se věnuje například Adamec ve svém výzkumu *Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání*, při kterém byla zjištěna významná kladná korelace u respondentů a jejich vztahu k dalšímu vzdělávání. Ve výzkumu byla u respondentů zaznamenána malá snaha hradit si vzdělání z vlastních úspor a ve svém volném čase. Pedagogové nižšího věku a ženského pohlaví jsou ochotnější k dalšímu vzdělávání. K důvodům, které mladší generaci a ženy podněcují ke vzdělávání, se řadí nabytí znalostí a vědomostí umožňující řešit situace, které se naskytanou ve třídě, při práci s žáky, možnost probírat tyto situace se specialisty a spolupracovníky a celkově získání nových společenských kontaktů. Výzkum dále ukázal, že pedagogové ve věku 46–55 let jsou více saturovaní s dalším vzděláváním než pedagogové ve věkové kategorii 36–45 let (Adamec, 2019, s. 165).

Druhá hypotéza pojednávala o účasti na dalším profesním vzdělávání a zkoumala, jaké oblasti dalšího vzdělávání se respondenti účastní nejvíce. Z výsledků empirického šetření bylo zjištěno, že u pomáhajících pracovníků převažuje další profesní vzdělávání, dále pak vzdělávání zájmové. Podobným tématem se zabýval výzkum *Vzdělávání dospělých – 2005*, ve kterém autoři rozdělili kurzy do sedmi kategorií a zjišťovali účast respondentů u definovaných kategorií. Nejčastěji se respondenti účastnili vzdělávacích aktivit, které byly spojené s výkonem zaměstnání (25 %), dále převažovaly kurzy spojené s informačními a komunikačními technologiemi (9 %) a kurzy spojené s učením cizích jazyků, které označilo 8 % respondentů (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 62–68).

Dalším výzkumem, který se zabýval vlivem věku na účasti na dalším vzdělávání byl výzkum *Adult Education Survey*, který opět potvrdil hypotézu s klesající účastí, protože zatímco ve věkových kategoriích 25–34 let, 35–44 let i 45–54 let se účast pohybovala téměř k 50 %, u věkové kategorii 55–64 let byla účast již jen 29 % a ve věku 65–69 let již jen 9 %. Zároveň bylo zjištěno, že se respondenti více účastní vzdělávání, které je spojeno s výkonem zaměstnání oproti zájmovému a občanskému vzdělávání. (ČSÚ, 2016, s. 28). Tento fakt potvrzují Hloušková a Pol (2008a) a Knotová (2008), kteří uvádí, že v šetření, kterého se účastnilo celkem 1418 respondentů, se občanského vzdělávání účastnilo pouze 50 respondentů, což představuje 3,5 % (Hloušková a Pol, 2008a, s. 192–193). Zájmového vzdělávání se během šetření *Vzdělávání dospělých – 2005* účastnilo 69 respondentů, a to zaujímal účast pouze 5 %, a během výzkumu *Zájmové vzdělávání – 2006* byl pomocí stejného dotazníku zjišťován podíl respondentů, kteří se participovali na zájmovém vzdělávání podle věku, a bylo zjištěno, že nejvíce se účastní věková skupina 20–29 let (Knotová, 2008, s. 177–179).

Třetí hypotéza zjišťovala časovou dotaci, kterou účastníci věnují dalšímu vzdělávání a komparovala dvě vybrané oblasti pomáhajících profesí. Aritmetický průměr u zdravotnických pracovníků zobrazoval průměrně významně více hodin než v oblasti školství. Podobným tématem se zabýval statistický server EUROSTAT a *Adult Education Survey*, ve kterém byly zjištěny nižší výsledky než v tomto empirickém šetření. Zaměstnanci v České republice průměrně podle výše zmíněných výzkumů stráví 27 hodin ročně na dalším pracovně orientovaném vzdělávání, podnikatelé o tři hodiny déle. Celkově pracující stráví průměrně 27 hodin ročně účastí na dalším pracovně orientovaném vzdělávání. Největší počet hodin na dalším vzdělávání stráví nezaměstnaní, kteří věnují účasti průměrně 52 hodin ročně

(ČSÚ, 2016, s. 26–31). Z výsledků výzkumu ČSÚ, *Vzdělávání dospělých v České republice – 2016*, vyšlo, že účast na dalším vzdělávání byla pouze 53 %. Konkrétně bylo zjištěno, že česká populace ročně věnuje 35 hodin ročně dalšímu vzdělávání (ČSÚ, 2018a, s. 86). Hypotéza č. 3 statisticky vyhodnotila, že respondenti z oblasti školství i z oblasti zdravotnictví stráví více než 10 hodin měsíčně dalším vzděláváním. Časová dotace hodin strávených dalším vzděláváním je pravděpodobně dána samotnou profesí, nebo tím, že obě oblasti pomáhajících profesí měly a některé ještě dokonce mají další vzdělávání zákonně regulované. Zatímco výsledek studie *Vzdělávání dospělých v České republice – 2016* vykázal lehce podprůměrné hodnoty ve srovnání s ostatními okolními státy, výsledek zjištěný díky empirickému šetření diplomové práce vykazuje výsledky vyšší. Nabízí se proto otázka, zda by konkrétní výzkumy neměly rozlišovat a následně komparovat samotná povolání, jelikož výzkum ČSÚ vychází pouze z toho, zda je člověk ekonomicky aktivní, a to bohužel sčítá velké množství lidí.

Čtvrtá hypotéza pojednávala o důvodech, které motivují respondenty k účasti na dalším vzdělávání. Z celkového součtu respondentů motivovaly pracovní důvody statisticky významně více respondentů. U obou vybraných oblastí pomáhajících profesí převažovaly pracovní důvody nad důvody osobními. Obdobným tématem se zabýval i průzkum *Adult Education Survey*, ve kterém téměř 68 % respondentů preferovalo pracovní školení, dále kurzy, workshopy a soukromé lekce. U soukromě orientovaného vzdělávání naopak převažovaly kurzy, workshop a soukromé lekce. V AES byl dále zjišťován důvod účasti na dalším vzdělávání a výsledkem bylo, že českou populaci více k účasti na dalším vzdělávání motivují pracovní důvody (ČSÚ, 2016, s. 27). V šetření *Continuing Vocational Training Survey* z roku 2011 bylo naopak zjištěno, že 28 % podniků v ČR neposkytovalo svým zaměstnancům další odborné vzdělávání (ČSÚ, 2013, nestránkováno). Mezi aktivity, které byly zaměstnancům nabízeny, patřilo například „...vzdělávání na pracovišti, účast na seminářích, konferencích, kroužcích či samostudium.“ (ČSÚ, 2013, nestránkováno) Kurzy byly zařazené jako nejčastější forma dalšího odborného vzdělávání, jelikož se jich účastnili zaměstnanci z 87 % dotazovaných firem, přičemž externích kurzů se účastnilo 64 % zaměstnanců a interních kurzů 36 % respondentů (ČSÚ, 2013, nestránkováno).

Dle mého názoru není v současné době v České republice dostatečné množství výzkumů, které se podobným tématem u pomáhajících profesí zabývá. Výsledky empirické části této diplomové práce bezesporu ukazují, že výše zmíněné mezinárodní a zahraniční studie je

možné v určité míře interpretovat i na skupinu pomáhajících profesí, přesto je potřeba výzkumy provádět pravidelně.

Možnými limity empirického šetření mohou být uzavřené otázky v dotazníku a výběr připravených odpovědí u uzavřených otázek. Validita výzkumu byla podpořena vysokým počtem respondentů zapojených v empirickém šetření a téměř shodným poměrem respondentů mezi vybranými oblastmi pomáhajících profesí. Další statistickou veličinou s možným limitem je jeho reliabilita, tedy spolehlivost šetření, která by mohla ukázat další informace u vybrané cílové skupiny a mohla by tím podpořit větší validitu výzkumu. Dalším doporučením pro následné zkoumání by mohl být právě re-test. Výsledky, které by se získaly díky opakováním výzkumného empirického šetření, bychom mohli dále interpretovat a aplikovat na větší část populace. Empirické šetření mapovalo pouze dvě vybrané oblasti pomáhajících profesí. Zařazením i jiných oblastí pomáhajících profesí bychom mohli dojít nového pohledu na věc. Pomáhající profese sčítají významně mnoho pozic, a proto by bylo dále možné zkoumat a analyzovat celou oblast pomáhajících profesí. Dalším krokem by také mohlo být porovnání státních a nestátních zaměstnanců, jelikož v oblasti školství i zdravotnictví je možné dohledat soukromá pracoviště. Bylo by proto zajímavé porovnávat, zda i tento faktor může mít vliv na motivaci k dalšímu vzdělávání.

7 ZÁVĚR

Problematika celoživotního učení a vzdělávání je odborníky dělena na dvě základní etapy, a to na počáteční vzdělávání a další vzdělávání, které je dále členěno na oblasti dalšího profesního vzdělávání, občanského vzdělávání a zájmového vzdělávání. V České republice stále neexistuje mezi odborníky jednotně přijímaný konsensus v přesné terminologii. Nasvědčuje tomu i fakt, že státu chybí formalizace, profesionalizace a jednoznačné definování oblastí dalšího vzdělávání, absentuje vyjasnění vztahů mezi jednotlivými oblastmi vzdělávání, včetně vztahů mezi klíčovými ministerstvy. Oblast dalšího vzdělávání nemá jasně definované pravomoci z hlediska konkrétních institucí, které by se věnovaly samostatným oblastem dalšího vzdělávání (Palán a Langer, 2008, s. 41).

Cílem diplomové práce byla analýza potřeb a motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání se zaměřením na dvě důležité oblasti pomáhajících profesí, a to oblast zdravotnictví a oblast školství. V teoretickém rámci diplomové práce byla vymezena oblast pomáhajících profesí, jejich osobnostní specifika a očekávané kompetence pracovníků v pomáhajících profesích. Oblast školství a oblast zdravotnictví zde byly podrobně definovány včetně vymezení zákonů, které dané povolání doprovází. Pozornost byla věnována také dalšímu vzdělávání se zaměřením na další profesní vzdělávání u pomáhajících profesí a relevantním výzkumům, které se obdobným tématem zabývají. Dále byla charakterizována problematika motivace včetně vybraných motivačních přístupů. Z hlediska motivace byla definována pracovní motivace a motivace k dalšímu vzdělávání. V práci byla rozpracována motivace pracovníků v pomáhajících profesích k účasti na edukačních aktivitách a bariéry v dalším vzdělávání u zvolené skupiny.

Cílem kvantitativního šetření bylo analyzovat motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí. Data byla získána on-line dotazníkem, který byl rozeslán více než 1200 pracovníkům v pomáhajících profesích, konkrétně bylo osloveno 68 základních škol a středních odborných škol, 10 gymnázií, 13 nemocnic a 75 specializovaných ordinací v Čechách, konkrétně v Praze a v kraji Středočeském, Plzeňském, Karlovarském a Jihočeském. Návratnost dotazníků činila 45 %. V rámci empirického šetření byly formulovány čtyři hypotézy, které byly následně statisticky ověřeny, a k potvrzení

došlo u tří z nich. U první hypotézy nastala neutrální závislost, tudíž se korelace ani neprokázala, ale zároveň ani nevyvrátila.

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že u pomáhajících profesí je účast v dalším vzdělávání motivována více pracovními důvody než osobními důvody. Lze tedy usuzovat, že faktor motivace spočívá více na vnějších faktorech a pomáhající profese vstupují do dalšího profesního vzdělávání více na popud zaměstnavatele. To potvrzuje i hypotéza č. 2, a to, že pracovníci pomáhajících profesí se více účastní dalšího profesního vzdělávání než vzdělávání zájmového či občanského. Domnívám se, že by proto bylo vhodné další profesní vzdělávání pracovníků podporovat ze strany organizace i řídicích pracovníků, jelikož systematické vzdělávání pracovníků může zvyšovat nejen jejich efektivitu, ale dále i perspektivu a konkurenceschopnost organizace. Z šetření dále vyplynulo, že respondenti ve všech věkových kategoriích nejvíce vstupují do dalšího profesního vzdělání. Do neformálního mimopracovního vzdělávání, které je v České republice členěno na zájmové a občanské, vstoupilo významně méně respondentů než v případě dalšího profesního vzdělávání. Respondenti se v rámci dalšího mimopracovního vzdělávání účastnili zájmového vzdělávání dospělých, které poskytuje velmi pestrou nabídku služeb, například „...*kulturní a estetická výchova, pohybová a sportovní výchova, jazykové vzdělávání, náboženská a duchovní výchova, cestování, turistika, environmentální výchova a vědecko-technické vzdělávání.*“ (Šerák, 2016, s. 15) Za respondenty nejméně preferované vzdělávání dospělých bylo označeno občanské vzdělávání.

Na základě získaných dat bylo dále zjištěno, že mezi vybranými oblastmi pomáhajících profesí existuje odlišná časová dotace hodin strávených v dalším profesním vzdělávání. Konkrétně, že lidé zaměstnaní ve zdravotnických profesích tráví statisticky významně více času vzděláváním oproti lidem zaměstnaným v oblasti školství. Hypotéza byla v tomto případě potvrzena, jelikož bylo možné vypožorovat nuance v počtu hodin mezi oblastmi pomáhajících profesí. Možným hybatelem v počtu hodin mohla být epidemiologická situace spojená s onemocněním covid-19, který v době sběru dat probíhal. I přesto, že polovina respondentů uvedla, že epidemiologie na motivaci ke vzdělávání vliv neměla, u zbylých respondentů bylo zjištěno, že epidemiologie jejich motivaci pozitivně či negativně ovlivnila.

Empirické šetření také zjistilo, že se důvody účasti na dalším profesním vzdělávání s motivací k dalšímu profesnímu vzdělávání významně liší. Důvody, proč se respondenti

dalšího profesního vzdělávání účastní, pramenily převážně z vnějších motivačních faktorů, přičemž při podrobném zkoumání motivace dochází ke změně a orientaci více na vnitřní motivační faktory.

Diplomová práce přehledově přináší komparaci zahraničních i tuzemských šetření prováděných na území České republiky. K nejznámějším výzkumům lze zařadit „...*Adult Education Survey (AES), průzkum vzdělávání dospělých, Continuing Vocational Training Survey (CVTS), průzkum týkající se dalšího odborného vzdělávání zaměstnaných osob a zčásti také Labour Force Survey (LFS)*.“ (Dvořáková, 2016, s. 125)

Vzdělávání dospělých je velmi důležitým faktorem osobnostního rozvoje, jelikož má přímý vliv na kultivaci osobnosti, rozvoj, ale i na efektivitu a kvalitu práce. Dospělí na rozdíl od dětí očekávají od vzdělávání odlišné cíle, a proto účast na vzdělávání ovlivňují jiné motivační faktory. Vliv na účast má mimo jiné také životní zkušenost a biologické, psychické a sociální faktory.

V České republice je dalšímu vzdělávání věnována pozornost pouze okrajově, jelikož chybí legislativní rámec, který by tuto oblast vymezoval a není zde ani patrný zájem ze strany vzdělávacích politik. I přesto, že existují významné rezervy v oblasti dalšího vzdělávání, je zde snaha věnovat se kvalitě nabízených služeb. Objevují se myšlenky, že pro fungující a motivující společnost je potřeba vyslechnout jejich konkrétní potřeby. Analýza současné situace ukázala, že při sladění nabídky vzdělávání s požadavky konkrétní cílové skupiny, je možné zaznamenat zvyšující účast na dalším vzdělávání. Diplomová práce proto poskytuje nový vhled do řešené problematiky prostřednictvím zmapování motivačních faktorů u pracovníků v oblasti školství a zdravotnictví.

8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ADAMEC, Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*. [online]. 2019, 69 (2), s. 165–184 [vid. 2021-02-08]. ISBN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1339>.

AIVD. *Prosazujeme zájmy členů i oboru* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2016 [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/prosazujeme-zajmy-clenu-i-oboru-315/>.

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

ATKINSON, Rita. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BACÍK, František, Jaroslav KALOUS a Jiří SVOBODA. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-025-4.

BALCAR, Jiří a Stanislav KNOB. *Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách*. Ostrava: Vysoká škola báňská–Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta, 2016. ISBN 978-80-248-3928-8.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

BÁRTLOVÁ, Sylva. Faktory, ovlivňující vztahy mezi lékaři a sestrami. In: BÁRTLOVÁ, Sylva, Ivana CHLOUBOVÁ a Marie TREŠLOVÁ. *Vztah sestra-lékař*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2010, s. 55–63. ISBN 978-80-7013-526-6.

BARTLOVÁ, Petra et al. *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých: zjištění a strategie překonávání těchto bariér* [online]. Ikaalinen: Praha–Vídeň, 2008 [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf.

BARTŮNĚK, Petr a Radek PTÁČEK. Právní souvislosti. In: BARTŮNĚK, Petr a Radek PTÁČEK, eds. *Můžeme to, co umíme?: kontroverzní témata mezi současnou medicínou a etikou*. Praha: Mladá fronta, 2018, s. 155–169. ISBN 978-80-204-5311-2.

BAUMGARTNER, František, Olga OROSOVÁ, Josef VÝROST. Sociální inteligence, sociální kompetence. In: SLAMĚNÍK, Ivan, a Jozef VÝROST, eds. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 199–217. ISBN 978-80-247-1428-8.

BEDRNOVÁ, Eva, Eva JAROŠOVÁ a Ivan NOVÝ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-239-0.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan. *Marketing a práce s absolventy vysokých škol*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-06-8.

BEZDĚKOVÁ, Klára, Hana BLEHOVÁ a Miroslav KADLEC. *Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [vid. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35800>.

BIERHOFF, Hans Werner. *Prosocial behaviour*. New York: Psychology Press, 2002. ISBN 978-08637-777-38.

BIERHOFF, Hans Werner. Prosociální chování. In: HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. eds. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, s. 331–362. ISBN 80-7367-092-5.

BOBEK, Milan a Petr PENIŠKA. *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese: s úvodem do filozofie práce s lidmi, systémových věd a psychologie*. Brno: NC Publishing, 2008. ISBN 978-80-903858-2-5.

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *The theory & practice of training*. UK: Kogan Page, 2007. ISBN 978-0-7494-4976-6.

CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014 [vid. 2021-04-1]. ISBN 978-92-896-1165-7. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.

CEDEFOP. *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 [vid. 2021-04-1]. ISBN 978-92-896-1930-1. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/5548_en.pdf.

CEDEFOP. *Improving career prospects for the low-educated* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016 [vid. 2021-12-05]. ISBN 978-92-896-2150-2. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/5554_en_0.pdf.

CIMRMANNOVÁ, Tereza. Naděje v krizi a role pomáhajícího. In: CIMRMANNOVÁ, Tereza a kol. *Krise a význam pomáhajících prvního kontaktů: aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013, s. 49–61. ISBN 978-80-246-2205-7.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: MŠMT, 2016. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha: MŠMT, 2019. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

ČESKO. Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách) [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021a. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-372?citace=1#f4438527>.

ČESKO. Zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních) [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021b. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96?text=vyhlaska%20c.%20424%2F%202004%20Sb>.

ČESKO. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021c. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435?citace=1>.

ČESKO. Zákon č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021d. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-95?citace=1>.

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021e. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317#f2939075>.

ČESKO. Zákon č. 105/2011 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 634/2004 Sb., o správních poplatcích, ve znění pozdějších předpisů [online]. In: *Zákony pro lidi.cz*. AION CS, s.r.o., ©2021f. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-105>.

ČSÚ. *Zásady pro přípravu statistických výkazů a dotazníků*. Praha: Český statistický úřad, 2003. ISBN 80-7223-904-X.

ČSÚ. *Odborné vzdělávání zaměstnaných osob (DOV)–2010* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2013 [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/dalsi-odborne-vzdelavani-zamestnanych-osob-dov-2010-f6lqqfmyxn>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018a [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

ČSÚ. *Jednotlivci v ČR používající internet na různých typech počítačů 2018* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018b [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508128/0620041820.pdf/79d2796f-09e0-4447-b100-2481a6638b33?version=1.2>

ČSÚ. *Vzdělávání* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019 [vid. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11u.pdf/d024e6c8-a335-4333-86c6-1d6b872359f8?version=1.0>.

DEKKER Paul a Loek HALMAN. *The Values of Volunteering: Cross-Cultural Perspectives*. Springer, 2003. ISBN 978-0-306-47854-3.

DELORS, Jacques. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* [online]. Francie: UNESCO, 1996 [vid. 2021-03-25]. ISBN nevedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590?posInSet=12&queryId=f9897ad1-e31b-4acf-a2d8-e64997ad28ab>.

DOČKAL, Zdeněk a Irena MARTÍNKOVÁ. *Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání: informace pro zájemce o certifikaci* [online]. Praha: MPSV, 2008 [vid. 2021-02-08]. Dostupné z:

http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_personal.pdf.

DONATH BURSON-MARTELLER, Donath. *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha: AIVD ČR, 2009 [vid. 2021-12-15].

ISBN neuveveno. Dostupné z:

<https://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Vznik a vývoj andragogiky. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 22–49. ISBN 978-80-7308-694-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Předmět a objekt andragogiky. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 77–81. ISBN 978-80-7308-694-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Účast dospělých na vzdělávání. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 121–131. ISBN 978-80-7308-694-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 106–121. ISBN 978-80-7308-694-4.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EUROSTAT. *Adult participation in learning, 2013 and 2018* [online]. Eurostat, 2019 [vid. 2021-02-02]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult_participation_in_learning,_2013_and_2018_\(1\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_in_the_last_4_weeks\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult_participation_in_learning,_2013_and_2018_(1)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_in_the_last_4_weeks).png).

EURYDICE. *Česká-republika: Rozdělení pravomocí* [online]. 2019 [vid. 2021-02-02]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/distribution-responsibilities-20_cs.

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise* [online]. Zpravodaj, 2001 [vid. 2021-03-02]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě* [online]. Evropská komise, 2006 [vid 2021-02-02]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/07ca9c53-3b2e-4b70-8ef5-efaad639bf76/language-cs>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Kdo se účastní vzdělávání dospělých a jak?* [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2019 [vid 2021-02-02]. ISBN 978-92-79-99422-7. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4939/>.

FERJENČÍK, Jan. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FISCHER, Ondřej. K pojetí etiky pro sociální práci. In: FISCHER, Ondřej a René MILFAIT a kol. *Etika pro sociální práci*. Praha: Jabok, 2008. ISBN 978-80-904137-3-3.

FRIČ, Pavol a Tereza POSPÍŠILOVÁ. *Vzorci a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21.století*. Praha: Agnes, 2010. ISBN 978-80-903696-8-9.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.

GIANNOUKOS, Georgios, Georgios BESAS, Christos GALIROPOULOS a Vasilios HIOCTOUR. The Andragogy, the Social Change and the Transformative Learning Educational Approaches in Adult Education. *Journal of Education and Practise* [online]. 2015, 6(10), s. 46–50 [vid. 2021-12-18]. ISBN 2222-288X. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081666.pdf>.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GROSSMAN, Pam a Morva MCDONALD. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal* [online]. 2008,

45(1), s. 184–205 [vid. 2021-11-25]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831207312906?fbclid=IwAR1mF8_6igIqFlw1Mucs2KVuyb4tcFwMNvcTKSf8AtF_jpJVwBOGUEIVZDU.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-809-8.

HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80262-0221-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

HLOUŠKOVÁ, Lenka a Milan POL. Občanské vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008a, s. 189–203. ISBN 978-80-210-4779-2.

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.

HYLER, Maria, Madelyn GARDNER a Linda DARLING-HAMMOND. *Effective Teacher Professional Development* [online]. CA: Learning Policy Institute, 2017 [vid. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>.

CHLOUBOVÁ, Ivana. Vzdělávání lékařů. In: BÁRTLOVÁ, Sylva, Ivana CHLOUBOVÁ a Marie TREŠLOVÁ. *Vztah sestry-lékař*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2010, s. 36–44. ISBN 978-80-7013-526-6.

ISTITUT POSTGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ZDRAVOTNICTVÍ. *Představení IPVZ* [online]. IPVZ, 2021 [vid 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.ipvz.cz/o-ipvz/zakladni-informace-o-ipvz/predstaveni-ipvz>.

JANOTOVÁ, Helena a kolektiv. *Profesní etika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-42-2.

KALÁBOVÁ, Helena. *Etika v pomáhajících profesích*. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2011. ISBN 978-80-7372-749-9.

KALENDA, Jan. Development of non-formal adult education in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. Paris: Elsevier Science B.V., 2015, 174(1), s. 1077–1084 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815008496>.

KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice 2005–2015. *Studia paedagogica* [online]. Brno: Masaryk University Press, 2017, 22(3), s. 69–89 [vid. 2021-12-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/320644915_Promeny_barier_ke_vzdelavani_dospelych_v_Ceske_republice_2005-2015.

KALINA, Kamil. *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4361-5.

KAMENÍČEK, Jiří. *Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0449-3.

KAPLAN, Petr. *Problematika uplatnění kvality dalšího profesního vzdělávání ve veřejných výběrových řízeních* [online]. Praha: NÚV, 2021 [vid. 2021-12-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/problematika-uplatneni-kvality-dalsiho-profesniho-vzdelavani>.

KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 169–188. ISBN 978-80-210-4779-2.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti*. Praha: Mowshe pro Katedru andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2007. ISBN 978-80-239-9211-3.

KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KOLOMAZNÍK, Tomáš. *Zaměstnanci a další profesní vzdělávání. Výstupní analytická zpráva projektu Kooperace* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015 [vid 2021-03-

07]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://koopolis.cz/sekce/knihovna/449-vystup-projektu-kooperace-zamestnanci-a-dalsi-profesni-vzdelavani>.

KOPECKÝ, Martin. *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě–povaha, funkce a vybrané národní příklady* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [vid. 2021-02-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych-1>.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

KOŠŤÁLOVÁ, Helena a Markéta CUDLÍNOVÁ. *Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století*. Praha: Evropská kontaktní skupina, 2015. ISBN 978-80-87993-01-9.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KRPÁLEK, Pavel. Kurzy pro rozvoj kompetencí učitelů. In: *Lifelong learning of teachers* Brno: Tribun EU, 2009, s. 60–67. ISBN 978-80-7399-886-8.

KUBÁTOVÁ, Jaroslava a Adéla KUKELKOVÁ. *Interkulturní rozdíly v pracovní motivaci generace Y: příklad České republiky a Francie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3961-7.

KUBICOVÁ, Alina. Rozvíjení prosociálního chování. In: ZÁŠKODNÁ, Helena, Alina KUBICOVÁ a Zdeněk MLČÁK. *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: Algoritmus, 2009, s. 57–105. ISBN 978-80-902491-1-0.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Etika v ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2069-2.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

LORENCOVÁ, Jitka. Pomáhání a pomáhající profese. In: KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk–prostředí–výchova k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s.173–183. ISBN 80-7315-004-2.

LORENCOVÁ, Jitka. Učitelství ve změněných sociálních podmínkách a vnitřní předpoklady učitele pro sociálně pedagogickou práci. In: KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 79–95. ISBN 978-80-7308-301-4.

LUDEWIG, Kurt. *Systematická terapie: základy klinické teorie a praxe*. Praha: Pallata, 1994. ISBN 80-901710-0-1.

MADSEN, Kristen Bent. *Teorie motivace: srovnávací studii moderních teorií motivace*. Praha: Academia, 1972. ISBN nevedeno.

MADSEN, Kristen Bent. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. ISBN nevedeno.

MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.

MAYER, John D., Peter SALOVEY, David R. CARUSO a Lillia CHERKASSKIY. Emotional Intelligence In: STERNBERG, Robert J. a Scott Barry KAUFMAN, eds. *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, s. 528–550 ISBN 978-0-521-51806-2.

MLČÁK, Zdeněk. Teoretické aspekty empatie. In: ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009, s. 99–149. ISBN 978-80-7387-306-6.

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.

MPSV. *Národní soustava povolání* [online]. Praha: MPSV, 2017 [vid. 2021-12-21]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/narodni-soustava-povolani>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [vid. 2021-03-25]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [vid. 2021-02-22]. ISBN 978-80-254-6941-5. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/34568/>.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014. [vid. 2021-03-02]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

MŠMT. *Rámec digitálních kompetencí učitele* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [vid. 2021-03-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele>.

MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2018* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [vid. 2021-03-08]. ISBN 978-80-87601-41-9. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>.

MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [vid. 2021-03-08]. ISBN 978-80-87601-45-7. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>.

MŠMT. *Medaile MŠMT za rok 2021 převzalo 35 osobností pedagogiky* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [vid. 2021-11-25]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/medaile-msmt-za-rok-2021-prevzalo-35-osobnosti-pedagogiky?highlightWords=dalš%C3%AD+profesn%C3%AD+vzděláván%C3%AD>.

MURA, Ladislav. *Etika pre pomáhajúce profesie*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-0812-6.

MZČR. *Profesní vzdělávání zdravotnických pracovníků pomůže dalšímu rozvoji českého zdravotnictví* [online]. Praha: MZČR, 2010 [vid. 2021-03-08]. ISBN neuvedeno. Dostupné

z:<https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/profesni-vzdelavani-zdravotnickych-pracovniku-pomuze-dalsimu-rozvoji-ceskeho-zdravotnictvi/>.

MZČR. *Specializační vzdělávání – základní informace* [online]. Praha: MZČR, 2016a [vid. 2021-05-08]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/specializacni-vzdelavani/>.

MZČR. *Vzdělávací programy specializačního vzdělávání pro nelékařské zdravotnické pracovníky dle Nařízení vlády č. 31/2010 Sb.* [online]. Praha: MZČR, 2016b [vid. 2021-05-08]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/vzdelavaci-programy-specializacniho-vzdelavani-pro-nelekarske-zdravotnicke-pracovniky/>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-738-7830-6.

NCO NZO. *Specializační vzdělávání*. [online]. Praha: NCO NZO, 2021 [vid. 2021-08-08]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.nconzo.cz/cs/specializacni-vzdelavani>.

NOVOTNÝ, Petr. Profesionální vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–143. ISBN 978-80-210-4779-2.

NÚV. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: NÚV, 2006 [vid. 2021-12-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

NÚV. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Konceptní studie* [online]. Praha: NÚV, 2013 [vid. 2021-12-22]. ISBN 978-80-7481-000-8. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/KONCEPT/publikace/koncepce.pdf>.

NÚV. *Výroční zpráva 2019* [online]. NÚV, 2019 [vid. 2020-03-08]. ISBN: neuvedeno. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2019.pdf>.

ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2014. ISBN 978-80-250-2548.

OECD. *Promoting Adult Learning* [online]. OECD, 2005 [vid. 2021-03-08]. ISBN 92-64-01092-0. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35268366.pdf>.

OSUDOVÁ, Drahomíra a Daniel FRANT. Analýza vzdělávacích potřeb učitelů zemědělských škol. In: *Lifelong learning of teachers* Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-886-8.

PALÁN, Zdeněk. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-86284-29-8.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Zdeněk. Další vzdělávání v nové ekonomické situaci. In: LANGER, Tomáš. *Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2013, s. 7–17. ISBN 978-80-904531-6-6.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.

POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme*

se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008b, s. 9–25. ISBN 978-80-210-4779-2.

PRICE, Sheri a Carol REICHERT. The Importance of Continuing Professional Development to Career Satisfaction and Patient Care: Meeting the Needs of Novice to Mid-to Late-Career Nurses throughout Their Career Span. *Administrative sciences* [online]. 2017, 7(2), s. 1–13 [vid. 2021-12-21]. Dostupné z: https://www.mdpi.com/2076-3387/7/2/17/htm?fbclid=IwAR1CLXRsKy7Jwxs-paTKOeLVt8wP9ci1nidKU-5JE7pQ3Ncf_W7G51oId4o.

PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1996. ISBN 80-7079-283-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ROJÁK, Antonín, Miroslava MIKLOŠÍKOVÁ a Ondřej SEKERA. *Učitelství odborných předmětů*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, 2006. ISBN 80-248-1112-X.

ROOSMAA, Eve-Liis a Ellu SAAR. Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 2017, 36(3), s. 254–277 [vid. 2021-12-21]. ISSN 1464-519X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/309620072_Adults_who_do_not_want_to_participate_in_learning_a_cross-national_European_analysis_of_their_perceived_barriers.

RUBENSON, Kjell. *Adult Learning and Education*. Academic Press, 2011. ISBN 978-01-2381-4890.

RŮŽIČKA, Jiří a Eva DRÁZSKÁ. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1992. ISBN 80-7079-626-X.

- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Kompetence manažerů v sociálních službách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-855-4.
- SCHWARTZ Shalom a Judith HOWARD. Helping and Cooperation: A Self-Based Motivational Model. In: DERLEGA, Valerian a Janusz GRZELAK. *Cooperation and Helping Behavior*. Academic Press, 1982, s. 331–353. ISBN 978-0-12-210820-4.
- SLAMĚNÍK, Ivan a Jaromír JANOUŠEK. Prosociální chování. In: SLAMĚNÍK, Ivan, a Jozef VÝROST, eds. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 285–303. ISBN 978-80-247-1428-8.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. Brno: Barrister a Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 33–45. ISBN 978-80-7308-301-4.
- SYCHA, Martin. Krátký rozbor několika trendů celoživotního učení a překážky, které znesnadňují či zabraňují jejich dalšímu rozvoji. In: TURECKIOVÁ, Michaela, ed. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2008, s. 23–33. ISBN 978-80-87306-00-0.
- ŠERÁK, Michal. Možnosti a bariéry využívání e-learningu v zájmovém vzdělávání dospělých. In: TURECKIOVÁ, Michaela, ed. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2008, s. 33–47. ISBN 978-80-87306-00-0.
- ŠERÁK, Michal. Charakter andragogiky jako vědní disciplíny. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 11–22. ISBN 978-80-7308-694-4.
- ŠERÁK, Michal. Historická reflexe vývoje pedagogiky dospělých a andragogiky v českých zemích. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání*

dospělých: vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 54–77. ISBN 978-80-7308-694-4.

ŠERÁK, Michal. Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 131–150. ISBN 978-80-7308-694-4.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára, KOSTKOVÁ a Jana KARGOROVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-514-8.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-178-6.

TROJAN, Jakub a Pavla ZDRÁHALOVÁ. *Cílené další profesní vzdělávání: konkrétní cíl – konkrétní výsledky*. Brno: Tribun EU, 2012. ISBN 978-80-263-0236-0.

UČITEL NAŽIVO [online]. ©2021 [vid. 2021-06-18]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>.

URBAN, Jan. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-3176-6.

ÚŘAD VLÁDY ČR. *Usnesení vlády České republiky ze dne 28. listopadu 2012 č. 867* [online]. Praha: Vláda ČR, 2012 [vid. 2021-12-21]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/KORN97C36JF3>.

VANHUYSSSE, Pieter. Czech Exceptionalism? A Comparative Political Economy Interpretation of Policy Pathways 1989–2004. *Sociologický Časopis* [online]. 2006, 42(6),

s. 1115–1136. [vid. 2021-12-21]. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/50312045_Czech_Exceptionalism_A_Comparative_Political_Economy_Interpretation_of_Post-Communist_Policy_Pathways_1989-2004.

VELECKÁ, Natálie. Vzdělávání: formální, neformální a informální—a jaký je mezi nimi rozdíl? [online]. 2019 nestránkováno [vid. 2021-06-08]. Dostupné z:
<https://medium.com/edtech-kisk/vzděláván%C3%AD-formáln%C3%AD-neformáln%C3%AD-a-informáln%C3%AD-a-jaký-je-vlastně-mezí-nimi-rozd%C3%ADl-80d3cfaa691b>.

VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ. Analýza rozvoje andragogiky a praxe vzdělávání dospělých v České republice. In: MATULČÍK, Július, ed. *Acta Andragogika 3* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2013, s. 39–56 [vid. 2020-08-06]. ISBN 978-80-223-3369-6. Dostupné z:
https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kand/ACTA3.pdf.

VÉVODA, Jiří a Kateřina IVANOVÁ. Specifika pracovní spokojenosti a motivace zdravotnických pracovníků. In: VÉVODA, Jiří, a kolektiv. *Motivace sester a pracovní spokojenost ve zdravotnictví*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 13–40. ISBN 978-80-247-4732-3.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

WEISS, Petr. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-845-6.

ZACHAROVÁ, Eva. *Zdravotnická psychologie teorie a praktická cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0155-9.

ZÁŠKODNÁ, Helena. Prosociální chování. In: ZÁŠKODNÁ, Helena, Alina KUBICOVÁ a Zdeněk MLČÁK. *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: Algoritmus, 2009a, s. 7–30 ISBN 978-80-902491-1-0.

ZÁŠKODNÁ, Helena. Teoretické aspekty altruismu. In: ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009b, s. 13–49. ISBN 978-80-7387-306-6.

ZÁŠKODNÁ, Helena. Teoretické aspekty prosociálního chování In: ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009b, s. 49–99. ISBN 978-80-7387-306-6.

ZIMBARDO, Philip G. *Psychologie. Vierte, neubearbeitete Auflage*. Berlin: Springer, 1983. ISBN 978-3-540-12123-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

9 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Celkové zastoupení respondentů dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů z oblasti zdravotnictví dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů z oblasti školství dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání

Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů z oblasti školství a oblasti zdravotnictví dle věku

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů a jejich důvodů účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách dle věku a oblasti zaměstnání

Tabulka č. 6: Počet vzdělávacích aktivit v porovnání s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů

Tabulka č. 7: Rozložení účasti na dalším vzdělávání dle věkových kategorií

Tabulka č. 8: Srovnání motivace k dalšímu vzdělávání a důvody, proč se respondenti účastnili dalšího profesního vzdělávání

Tabulka č. 9: Změna motivace během situace spojené s onemocněním covid-19

Tabulka č. 10: Početní zastoupení jednotlivců a frekvence návštěvnosti vzdělávacích aktivit

Tabulka č. 11: Chí kvadrát test Hypotézy č.2

Tabulka č. 12: Chí kvadrát test Hypotézy č. 3

Graf č. 1: Účast respondentů na organizovaném vzdělávacím kurzu během uplynulých 18 měsíců

Graf č. 2: Důvody účasti na organizovaných vzdělávacích aktivitách

Graf č. 3: Účast respondentů na vzdělávacích aktivitách organizovaných zaměstnavatelem (mimo povinné školení o bezpečnosti a ochraně zdraví na pracovišti a požární ochraně)

Graf č. 4: Počet organizovaných vzdělávacích kurzů, kterých se respondenti účastnili a byly spojeny s výkonem zaměstnání

Graf č. 5: Míra účasti na organizovaných vzdělávacích kurzech spojených s výkonem zaměstnání dle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání

Graf č. 6: Podíl zaměstnavatele na úhradu dalšího vzdělávání

Graf č. 7: Míra účasti respondentů při rozhodování o výběru vzdělávání

Graf č. 8: Míra nejčastěji využívaných metod dalšího vzdělávání dle oblastí zdravotnictví a oblastí školství

- Graf č. 9: Míra nejčastěji využívaných metod dalšího vzdělávání dle věku
- Graf č. 10: Rozložení účasti na dalším vzdělávání podle oblastí zaměstnání
- Graf č. 11: Rozložení účasti na dalším vzdělávání dle nejvyššího dosaženého vzdělání
- Graf č. 12: Ochota respondentů platit si oblasti dalšího vzdělávání
- Graf č. 13: Důvody účasti na dalším profesním vzdělávání
- Graf č. 14 Vliv dalšího profesního vzdělávání u respondentů
- Graf č. 15: Vůle respondentů zvýšit svou účast na dalším vzdělávání během celosvětové pandemie covid-19
- Graf č. 16: „*Míra mé motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání je vysoká.*“
- Graf č. 17: „*Mám pocit, že další profesní vzdělávání není důležité.*“
- Graf č. 18: „*Jsem ochotný zúčastnit se dalšího profesního vzdělávání.*“

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník

Pohlaví:

Žena

Muž

Věk:

18–24 let

25–40 let

41–54 let

55+ let

Délka praxe:

0–5 let

6–10 let

11–15 let

16 a více let

Nejvyšší stupeň Vašeho dosaženého vzdělání:

Základní vzdělání

Střední odborné vzdělání bez maturity

Úplné střední vzdělání s maturitou

Vyšší odborné vzdělání

Vysokoškolské bakalářské vzdělání

Vysokoškolské magisterské vzdělání

Vysokoškolské doktorské vzdělání

Druh pracovního poměru:

Plný úvazek

Částečný úvazek

Dohoda o pracovní činnosti/dohoda o provedení práce

Jiné:

Oblast zaměstnání:

Školství

Zdravotnictví

1. Zúčastnil/a jste se za posledních 18 měsíců v pracovní době, či volném čase nějakých organizovaných vzdělávacích aktivit (přednášky, kurzy apod.)?

Ano

Ne > Pokud ne, otázka přesměrována na otázku č. 4 a dále konec dotazníku.

2. Jaké byly důvody Vaší účasti v tomto dalším vzdělávání?

Převážně pracovní

Převážně osobní (mimopracovní)

3. Zúčastnil/a jste se za posledních 18 měsíců nějakých organizovaných vzdělávacích kurzů (seminář, přednáška, online kurz, workshop, webinář)?

(mimo povinné školení o bezpečnosti a ochraně zdraví na pracovišti (BOZP) a požární ochraně (PO))

Ano

Ne

4. Pokud se dalšího vzdělávání neúčastníte, jaké jsou důvody Vaší neúčasti?

- nesplňovala jsem nezbytné předpoklady
- cena
- nedostatek podpory zaměstnavatele či veřejných/státních institucí
- nevyhovující čas konání výuky
- vzdálenost
- nemám přístup k počítači či k internetu potřebným pro vzdělávání
- rodinné povinnosti
- zdravotní důvody
- důvody spojené s věkem
- jiné osobní důvody
- nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita
- špatná zkušenost s předchozím vzděláním

- epidemiologická situace spojená s covid-19
- žádný z výše uvedených důvodů

5. Kolikrát jste se během uplynulých 18 měsíců zúčastnil/a organizovaných vzdělávacích aktivit, které byly spojeny s výkonem Vašeho zaměstnání?

- 0×
- 1–2×
- 3–5×
- 6–9×
- 10× a více

6. Kolik průměrně hodin za měsíc věnujete dalšímu profesnímu vzdělávání? Napište.

7. Hradil toto vzdělávání váš zaměstnavatel?

- Ano, vzdělávání bylo plně hrazeno zaměstnavatelem.
- Ano, vzdělávání bylo částečně hrazeno zaměstnavatelem.
- Ne, vzdělávání nebylo hrazeno zaměstnavatelem.

8. Kdo ve vaší organizaci rozhoduje o tom, jaké konkrétní vzdělávací akce se zúčastníte?

- Pouze vedení organizace / personální oddělení
- Přímý nadřízený
- Já spolu s vedením / personálním útvarem
- Pouze já sám/sama

9. Jaké oblasti dalšího vzdělávání se nejčastěji účastníte?

Zájmové vzdělávání

(oblast edukačních, rekreačních, poznávacích a tvůrčích volnočasových aktivit systematického i jednorázového charakteru, které jsou realizovány převážně neformálním nebo informálním způsobem a jejichž cílem je saturace individuálních zájmů, rozvoj a kultivace osobnosti a celkové zlepšení kvality života jedince)

Občanské vzdělávání

(zahrnuje veškeré edukační aktivity, které jsou zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat)

Další profesní vzdělávání

(všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které se odehrávají po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému)

10. Jste ochotný/ochotná hradit si akce zájmového vzdělávání z vlastních finančních prostředků?

Ano

Ne

11. Jste ochotný/ochotná hradit si akce občanského vzdělávání z vlastních finančních prostředků?

Ano

Ne

12. Jste ochotný/ochotná hradit si akce dalšího profesního vzdělávání z vlastních finančních prostředků?

Ano

Ne

13. Vyberte jednu z metod dalšího vzdělávání, kterou ve vašem zaměstnání nejvíce využíváte?

- samostudium
- přednáška
- seminář
- webinář
- rozvojový program
- studijní cesta, exkurze

- konference
- koučink, mentoring
- jiné: _____

14. Proč jste se účastnil/a dalšího profesního vzdělávání? Chcete ...

- vykonávat lépe svou práci
- zlepšit kariérní vyhlídky
- snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání
- zlepšit své vlastní podnikání
- přizpůsobit se organizačním, nebo technologickým inovacím v zaměstnání
- účast byla vyžádána zaměstnavatelem
- nutná účastnit kvůli zákonným požadavkům
- získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě
- prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá
- vyšší finanční ohodnocení
- uznání od kolegů
- získat certifikát
- potkat nové lidi, získat nové společenské kontakty
- únik z nudy či pocitu osamění, pro zábavu
- zdravotní důvody
- jiné – uveďte: _____

15. Co Vás osobně nejvíce motivuje k dalšímu profesnímu vzdělávání? Chcete ...

- vykonávat lépe svou práci
- zlepšit kariérní vyhlídky
- snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání
- zlepšit své vlastní podnikání
- přizpůsobit se organizačním, nebo technologickým inovacím v zaměstnání
- účast byla vyžádána zaměstnavatelem
- nutná účastnit kvůli zákonným požadavkům
- získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě
- prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá
- vyšší finanční ohodnocení

- uznání od kolegů
- získat certifikát
- potkat nové lidi, získat nové společenské kontakty
- únik z nudy či pocitu osamění, pro zábavu
- zdravotní důvody
- jiné – uveďte: _____

16. Jak Vám pomohly dovednosti a znalosti získané tímto dalším profesním vzděláváním?

- získání (nové) práce
- zvýšení platu
- povýšení v práci
- nové úkoly
- zlepšený výkon ve stávajícím zaměstnání
- obohacení osobního života
- zatím se žádné pozitivní výsledky neprojevíly
- žádné z uvedeného

17. Chtěl/a jste se v posledních 18 měsících účastnit ještě nějakých dalších vzdělávacích aktivit a zapojit se více do vzdělávání?

Ano

Ne

18. Změnila se vaše motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání během pandemie? (tj. od března 2020)

Ano, pozitivně

Ano, negativně

Ne

19. Jak souhlasíte s následujícím tvrzením “míra mé motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání je vysoká”?

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

20. Jak souhlasíte s následujícím tvrzením “mám pocit, že další profesní vzdělávání není důležité”?

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

21. Jak souhlasíte s následujícím tvrzením “jsem ochotný zúčastnit se dalšího profesního vzdělávání”?

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím