

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Pavel Dostál

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv vzdělávání na zdraví pracovníka
The influence of education on employee's health

Pavel Dostál

Vedoucí práce: Doc. RNDr. PhDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: UVVP ZŠ a SŠ speciální pedagogika-výchova ke zdraví

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv vzdělávání na zdraví pracovníka vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20.dubna 2018

.....

podpis

Děkuji Doc. RNDr. PhDr. Haně Voňkové, PhD. et Ph.D. za odborné konzultace a vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem, kdo přispěli k tomu, že mohla tato diplomová práce vzniknout.

ABSTRAKT

Teoretická část práce se zaměřuje na výchovu a vzdělávání jako činitele ovlivňující zdraví jedince. Sleduje jak výchova a vzdělávání vytváří podmínky pro udržení a podporu zdraví a zdravého životního stylu. Porovnává historické souvislosti a jednotlivé vzdělávací směry od antiky až po současnost. Mapuje situaci na školách v České republice a v zahraničí. Upozorňuje na jednotlivé moderní pohledy, na postoje společnosti a z nich vycházející cíle a kompetence ve vzdělávání. Empirická část práce vychází z výzkumu, který byl proveden formou dotazníkového šetření a jeho vyhodnocením. Dělí respondenty dle hodnotícího kritéria: „Jak hodnotíte vztah klient-pracovník?“ Jednotlivé odpovědi: a) Pracovník je ve výhodě. b) Pracovník a klient jsou na stejné pozici. c) Klient je ve výhodě. Tyto odpovědi zastupují subjektivní pocit pohody pracovníka na pracovišti. Vzniklé skupiny jsou následně zkoumány z pohledu jejich vzdělávání. Výzkum zjišťuje, zda jsou respondenti vzdělávání samostudiem, jednorázovými, nebo periodickými školeními, nebo zda vzdělávání nejsou. Následně je posouzeno, jestli je vazba mezi intenzitou vzdělávání a toho, jak respondenti hodnotí svoji situaci na pracovišti. Výsledek šetření ukazuje souvislost mezi intenzitou vzdělávání a vnímáním pracovní situace. Větší intenzita samostudia, jednorázových a periodických školení má souvislost s lépe hodnocenou situací na pracovišti. Průběžně vzdělávání respondenti vnímají svoji situaci na pracovišti lépe.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výchova; vzdělávání; zdraví; determinanty zdraví; tělesná, duševní a sociální pohoda.

ABSTRACT

The theoretical part is focused on upbringing and education as health determinants in an individual. It observes upbringing and education as they create conditions for sustaining and support of health and healthy lifestyle. Historical connections and particular educational schools from antiquity up to present day are compared. Current state of affairs at schools in the Czech Republic and abroad is surveyed. Different contemporary perspectives are brought into focus, as well as attitudes in society and ensuing educational goals and competence.

The empirical part is based on research designed as questionnaire survey and related analysis. The respondents are divided according to the evaluating criterion: What is your evaluation of the client-worker relationship? Particular responses: a) The worker is advantaged. b) The worker and the client are equally matched. c) The client is advantaged. The responses represent the workers' subjective sense of well-being in the workplace. The groups are then analysed with regard to their education. The survey explores whether respondents self-study, attend one-day or regular training courses, or are not educated at all. Subsequently, the relation between the extent of education and workplace evaluation is assessed.

The results indicate connection between the extent of education and perception of workplace. Greater intensity in self-study, one-day and regular training courses are connected with better evaluation of the workplace. Continuously educated respondents tend to view their workplace more favourably.

KEYWORDS

Upbringing; education; health; health determinants; physical, mental and social well-being

Obsah

1	Úvod: Člověk a zdraví.....	9
2	Výchova a vzdělávání jako činitele ovlivňující zdraví.....	11
2.1	Historie.....	11
2.1.1	Antika – antické Řecko.....	11
2.1.2	Antika – antický Řím.....	14
2.1.3	Středověk.....	15
2.1.4	Renesance a humanismus	16
2.1.5	Reformace.....	16
2.1.6	Protireformace, Jezuité	16
2.1.7	Jan Amos Komenský	17
2.2	Současnost	21
2.2.1	Situace na školách	22
2.2.2	Strategie KEMSAK	23
2.2.3	Kognitivní učební strategie.....	24
2.2.4	Shrnutí: optimální kognitivní vývoj	25
2.2.5	Zahraniční pohled	26
2.2.6	Jednotlivé moderní pohledy	29
2.2.7	Reflexe jako zvláštní forma myšlení	30
2.2.8	Postoje společnosti	31
2.3	Cíle, kompetence a jejich vztah ve vzdělávání	32
2.3.1	Tělesné sebepojetí a vzdělávání	33
2.3.2	Vliv vzdělávání na zdraví	35
3	Empirická část	36
3.1	Vymezení pojmů.....	37

3.1.1	Dotazník a jeho distribuce, stanovení populace	43
3.1.2	Výzkumný vzorek – populace	45
3.2	Zaměření výzkumu	47
3.2.1	Výzkumné otázky	49
3.2.2	Důvod, význam a potřeba výzkumu	50
3.2.3	Teoretický rámec navrhnutého výzkumu	51
3.2.4	Fáze výzkumu.....	54
3.2.5	Interpretace výsledků.....	56
4	Diskuse	60
5	Závěr: Zpětná vazba, přínos pro dnešní dobu.....	65
6	Seznam použitých informačních zdrojů	66
7	Přílohy	70
8	Seznam příloh.....	73

1 Úvod: Člověk a zdraví

Zdraví a potřebu zdraví si uvědomuje každý jedinec i celá společnost. Zdraví je klíčovým a bytostným základem celého lidského žití. Jen zdravý jedinec může plnohodnotně žít, může naplňovat osobní i společenské funkce, může se rozvíjet, může tvořit.

Odpovědný jedinec i odpovědný stát, odpovědná společnost, všechny tyto subjekty se snaží vytvořit podmínky pro udržení zdraví. Stanovují primární, sekundární a terciální opatření pro podporu zdraví a pro podporu zdravého životního stylu. Nehledají pouze krátkodobou podporu, hledají a vytvářejí podmínky pro trvale udržitelný zdravý život všech jedinců ve společnosti a tím tvorbu zdravé společnosti.

Důležitost této problematiky, tedy zdraví jedince a zdravé společnosti, tato důležitost vyplývá z celosvětového přístupu k této problematice. Světová zdravotnická organizace (WHO) nyní nově definovala základní principy strategie péče o zdraví a shrnula je do programu „Zdraví pro všechny v 21. století“, tento program představuje v současné době komplexní model péče společnosti o zdraví. Je založen na definici zdraví jako bio-psycho-sociální kategorie.

Každá ze složek uvedená v definici zdraví vychází z celkového pohledu, tak jak je zdraví vnímáno a kdy se člověk jako jedinec cítí zdrav. Jedna ze známých a zažitých definic, kterou zakotvila též Světová zdravotnická organizace, ale o půl století dříve v roce 1946, definuje celkový pohled na zdraví následovně: „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.“ Tedy „Zdraví jako stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady.“

Rozložením této definice na její jednotlivé části dojdeme k prvkům, které jsou se zdravím spojovány automaticky. Tělesná pohoda je první, kterou každý přiřadí k pocitům a stavům zdraví, je první, kterou člověk vnímá, z pohledu Maslowa jsme v hierarchii nejzákladnějších potřeb, potřeb fyziologických. Bez zdravého těla lidský jedinec vnímá mnohem méně ostatní složky. V systému vnímání bolesti je vnímána prioritně bolest nejvyšší nebo nejbližší a takovou bolestí je bolest tělesná. Druhou složku, tedy duševní, vnímá člověk podobně intenzivně jako první, tělesnou, stavy úzkosti, smutku, intenzivních negativních prožitků,

nebo poškození duševní stránky jedince, to vše je vnímáno intenzivně a člověk toto automaticky řadí k poruše zdraví nebo rovnou k nemoci. Třetí složku zdraví, tedy sociální již ne každý jedinec na první pohled přiřadí ke složkám zdraví. Je to složka méně nápadná, nevyvolá okamžitou senzomotorickou odezvu v těle, nevyvolá okamžitou prudkou bolest, působí pomalu, rozkládá člověka postupně, a i v této fázi si ještě člověk nemusí uvědomit, že to, co ho trápí, to, proč se necítí zcela zdrav, je sociální nepohoda. Tuto složku zdraví někteří lidé nepovažují ani po seznámení s jejími dopady na zdraví, za složku zdraví. Přitom tato složka je složena z mnoha dalších částí, které ji ovlivňují, a tak v závěru přímo ovlivňují zdraví jedince.

Jednou ze složek sociální pohody je i složka výchovy a vzdělávání daného jedince. Dříve byly výchova a vzdělávání chápány, jako příprava na aktivní, plnohodnotný život jedince a bylo k nim z pohledu společnosti přistupováno, jako k časově omezeným aktivitám v době růstu jedince, v době jeho dětství a zrání. Dnes je i výchova i vzdělávání chápáno jednak jako socializace a enkulturace jedince, tedy procesy, kde nejen jedinec získává odborné informace potřebné pro svůj aktivní profesní život, ale i o proces jeho začleňování do společnosti, tedy o získání informací důležitých pro život mezi ostatními jedinci, se kterými následně vytváří uskupení, společnost. Tyto procesy již nejsou chápány jako časově omezené, ale jako neustále probíhající po celý život člověka, hovoří se o celoživotním vzdělávání. Výchova a vzdělávání je tedy nedílnou složkou sociální pohody jedince a sociální pohoda je nedílnou složkou zdraví jedince.

Cíl práce je teoretické a empirické zjištění, zda existuje souvislost mezi vzděláváním, jeho mírou a intenzitou, a mezi hodnocením vztahu klienta a pracovníka na pracovišti. Zjištění, jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který se již dále nevzdělává. Jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec s jednorázovým vzděláváním. Následně jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který je vzděláván v rámci své pracovní náplně periodicky.

2 Výchova a vzdělávání jako činitele ovlivňující zdraví

Výchova a vzdělávání ovlivňují sociální složku zdraví a tato složka je důležitou částí celkového pohledu na zdraví. Zkoumání lidské historie dokládá, že této provázanosti si lidstvo, jednotliví jedinci, jedinec, bylo vědomo minimálně od dob, kam sahají písemná svědectví, které toto dokumentují.

2.1 Historie

Způsob pojetí pohledu na vzdělávání a výchovu v historii, souvislost vzdělávání a výchovy s tvorbou podmínek a podpory udržení zdraví. Zaměření na celostní pohled zdraví. Uvědomění si jednotlivých složek zdraví a jejich provázanost. To vše se prolíná dostupnou lidskou existencí. Následující výčet jednotlivých etap lidského snažení o vzdělávání a výchovu, lidský život s udržením zdravého životního stylu, jednotlivá východiska, cíle a dosažené výsledky jsou popsány v následujících podkapitolách.

2.1.1 Antika – antické Řecko

Již v Antice, tedy v období jednoho tisíce let před naším letopočtem až čtyři sta let našeho letopočtu, si lidé té doby uvědomovali důležitost zdraví a důležitost výchovy a vzdělávání, zároveň i to, že se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují. Jak uvádí Vacínová (2009): *„Řecký systém výchovy a vzdělávání není zcela bez souvislosti s obdobím předcházejícím, zvláště s orientálními despociemi. Poprvé v dějinách lidstva se však setkáváme se snahou o rozvoj lidské individuality. V Řecku byl „člověk měřítkem všech věcí“ (Protagoras), řecká literatura, divadlo a umění oslavovaly lidské schopnosti „mnoho je na světě mocného, nic však mocnějšího člověka“ (Sofokles). Vše nucené vyučování se pokládá za zlé a bezúčelné. Učení je tím lepší a plodnější, čím je svobodnější a nezávislejší.“¹ Řecko té doby formuje humanismus, náboženská nezávislost a naturalismus, Řecko žije přítomností, neupíná se na budoucnost. Vacínová (2009) uvádí: „Řekové neznají středověké askeze, suché dogmata. Proto řecké umění zobrazuje zdravé a silné lidské tělo, z něhož sálá*

¹ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 7. ISBN 978-80-86723-74-7.

životní radost.“² Formuje a dotváří se zde hlavní rys řecké kultury v pohledu na lidské tělo a bytí. Kalokagathie. Vacínová (2009) uvádí: „Cílem výchovy je harmonicky rozvinutý člověk po stránce tělesné a duševní. Hovoříme o tzv. ideálu kalokagathie. Člověk má být nejen na pohled krásným a zdravým (kalos), ale i duševně, eticky mravným (agathos). Jen ve zdravém těle může být zdravý duch a naopak. Souměrné pěstění těla a ducha se uskutečňovalo vzděláním gymnastickým (tělesný výcvik, zdrženlivost a sebeovládání v gymnáziích a palestrách) a vzděláním múzickým (duševní schopnosti rozvíjené ve školách filozofických).“³ Tyto cíle vedou k naplňování racionalismu, intelektualismu a estetičnosti, kde se člověk stává nositelem rozumu, řídí své vlastní záležitosti, a stará se i o své zdraví. Systém kalokagathie je tedy systémem, který se užívá a považuje za platný i dnes. Vždyť je základem dnešních systémů.

Řecká výchova v Antice se dělí na čtyři období: Homérské, archaické, klasické a helénské. Vacínová (2009) uvádí: „U Homéra nacházíme počátky múzického a tělesného vzdělání. V ideálu Achilla je již jasně viditelná idea souměrného pěstění těla i duše (má být dobrým řečníkem i bojovníkem).“⁴ Metodou výuky v této době byla imitace a životní praxe.

Další období nazýváme archaickým, vznikají první městské státy – polis. Mezi nejznámější se řadí Sparta a Athény. Cílem výchovy v antické Spartě byla fyzická síla, odvaha, statečnost a poslušnost zákonům. Duševní vzdělávání bylo okrajové, obsahovalo sebeovládání, hudbu, zpěv, tanec. Vzdělávání řídil stát. Stát tedy přímo kontroloval výchovu a zdraví populace. Zdraví přímo ovlivňovala výchova a vzdělání. Antické Athény se vyvinuly v řemeslnické a obchodní město. Školství bylo soukromé a rozvíjelo svobodnou lidskou individualitu. Vacínová (2009) uvádí: „Poprvé se zde setkáváme se zájmem o plný rozvoj svobodné lidské individuality. Výchova nepodceňovala tělesný rozvoj, ale zároveň se snažila realizovat ideál

² VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 8. ISBN 978-80-86723-74-7.

³ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s.8. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁴ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 19. ISBN 978-80-86723-74-7.

*harmonizující fyzickou krásu a estetickou vytríbenost s vyspělostí rozumovou a mravní.*⁵ Stát vykonával kontrolu a stanovoval obecné normy. V rámci výchovy bylo vyučováno plavání, zápas, běhání, skok, vrh, tedy disciplíny přímo související s fyzickým zdravím. Následuje období klasické, je přijata Kleisthenova ústava, zajišťující práva všem obyvatelům, prosazuje se filozofický pohled, kladou se nároky na lidskou individualitu, vytváří se systém vyššího vzdělávání, výuka rychlé orientace, diskuse, argumentace, práva, politiky, diplomacie, společenské vědy, zdraví. Jako nositelé vzdělání jsou vnímáni sofisté, učitelé z milétské školy. Vyučovali mnohostranně, systematicky a na první místo kladli člověka a jeho potřeby.

Ve městě Krotón vyučuje Pythagoras, dále se uplatňuje Sokrates, Platon, Aristoteles. Pythagoras byl činný v oblasti matematiky, aritmetiky, geometrie, algebry, filozofie, prvky všech věcí a celého vesmíru. Sokrates se zabýval tezí naučitelnosti ctnosti a maieutickou metodou. Vacínová (2009) uvádí: *„Podstatou Sokratova učení bylo rovnítko mezi pravdou a dobrem. Vyzdvihoval člověka jako myslící, vnitřně svobodnou bytost, jejíž veškeré jednání je určováno rozhodnutím rozumu. Za nejvyšší ctnost považoval moudrost. Zastával názor, že absolutní skutečné poznání je vyhrazeno pouze bohu a člověk ví pouze jedno: „Že nic neví.“ Vybízal k analýze vlastního jednání a k neustálému hledání pravdy. Dosud živá je Sokratova metoda otázek a odpovědí – dialogická metoda. Je to metoda, jejíž podstata je stále moderní, ať ji dnes v didaktice nazýváme metodou sokratovskou, sokratickou, heuristickou, iluminativní či problémovou. Domníval se, že proces poznání začíná poznáním člověka samého.*⁶ Svobodná bytost byla v Antice chápána v rámci kalokagathie, tedy ducha i těla, zdravého těla, zdravého ducha.

Platón, společenský utopista, uspořádal základy systematické pedagogické teorie, hledal dokonale spravedlivou, sociálně vyváženou a stabilní společnost. Založil první „vysokou školu“ v Evropě nazývanou Akademie. Vyučovala se matematika, filozofie, politika.

⁵ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 13. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁶ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 21, 22. ISBN 978-80-86723-74-7.

Důraz byl na všestrannost a harmoničnost. Výchova se dotýkala všech vrstev lidu od narození po stáří. V tělesných aktivitách se cvičila i otužilost.

Aristoteles, všestranně nadaný myslitel, filozof, matematik, historik, přírodovědec, fyzik, zoolog, botanik a medik. Zdůrazňuje smyslovou zkušenost, zkoumá přírodu, člověka a společnost. Založil školu Lykeion, kde propojil systematickou výuku s vědeckým výzkumem, což se dá označit za počátky vysokoškolské pedagogiky. Systematicky klasifikoval vědu, zabýval se psychologíí. Vacínová (2009) uvádí: „*Obsah výchovy odvozuje jednak ze společenských potřeb, jednak z učení o duši. Všechn svůj postup výchovy zakládá na třech momentech: přírodě, návyku a rozumu. Vychovatel se má řídit těmito zřeteli, a tudíž vzdělávat tělo a rozum. Zdůraznil princip souladu výchovy s přírodou a výchovným prostředím. Člověk se stává člověkem i vlohami i výchovou. Tedy vlivy subjektivními, individuálními i objektivními, sociálními*“⁷ Již zde se tedy spojují složky bio-psycho-sociální kategorie. Těžiště výchovy směřuje k péči tělesné, správné výživě, otužování, pohybu a hře. Varuje před přetěžováním a unavováním organismu.

Helénské období Antiky rozšiřuje péči o zdraví, zdraví propojuje s výchovou, ale i s péčí o tělo, staví a užívají lázně. Ve školství se kodifikují prvky výchovy a vzdělání pod názvem sedmero svobodných umění: trivium: gramatika, rétorika, dialektika; quadrivium: aritmetika, geometrie, astronomie, múzika. Řekové zpracovali lidské poznání na základě vědecké empirie.

2.1.2 Antika – antický Řím

Výchova a vzdělávání bylo praktického charakteru, tělesné cvičení, znalost práv, řečnické umění a pěstování virtus. Vacínová (2009) uvádí: „*Virtus (mužnost) zahrnovala vojenskou zdatnost, občanskou kázeň a poslušnost vlasti, rodičům a předkům.*“⁸ Byla zavedena třístupňová soustava školství. Školy elementární, gramatické, rétorické. V rámci vzdělávání je vyučována medicína. Cicero reformoval školství, viz Vacínová (2009): „*Výchovným*

⁷ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 29. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁸ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 43. ISBN 978-80-86723-74-7.

*ideálem bylo všestranné vzdělání a vedení k občanské ctnosti a mravní dokonalosti, jehož vrcholem je humanitas – lidskost.*⁹

V celé Antice jsou tedy dohledatelné písemné záznamy o pedagogice, o snaze dosáhnout pevného zdraví jedinců a o uvědomění si jednotlivých složek zdraví, tělesného, duševního a sociálního.

2.1.3 Středověk

Vlivem mnoha faktorů postupně došlo k rozpadu Římské říše, stěhování národů, vznik nových politicko-ekonomických celků, nových obchodních center. Do tohoto zároveň vstupuje nový náboženský směr-křesťanství. Vacínová (2009) uvádí: *Monopol křesťanské doktríny převládal v Evropě od prvního ekumenického koncilu v Nikaji (325) až do Velké francouzské revoluce (1789). Tedy půl druhého tisíce let křesťanská ideologie jednoznačně určovala základní cíle, obsah, metody a formy výchovy. Mezi hlavní důvody obliby a rychlé rozšíření křesťanské víry patří: idea rovnosti všech lidí před Bohem a ideál věčné spravedlnosti, která dávala naději chudým a utiskovaným, nová křesťanská morálka (žít čistým mravním životem, milovat vespolek a milovat dokonce i své nepřátele).*¹⁰ Opět je poukazováno i na sociální aspekt výchovy a jeho dopady.

Ve 12. až 14. století začínají na území Evropy vznikat Univerzity (spojení věd), stávají se základem vzdělání pro všechny s vlastní jurisdikcí, majetkem a správou. Poskytují teologickou, lékařskou a právníckou přípravu. Na lékařství se specializovaly univerzity v Salernu na jihu Itálie a Salamanca ve Španělsku. Používal se univerzální jazyk latina, takže žáci i profesori mohli přecházet z univerzity na univerzitu. V roce 1348 je založena Univerzita Karlova (vysoké učení). Jedna ze čtyř fakult byla fakulta lékařská. Fakulty se vzájemně doplňovaly, jak uvádí Vacínová (2009): *„Univerzita poskytla základ vševědění, a poté specializace: teologie – léčící neduhy ducha; medicínu – léčící neduhy těla; právo –*

⁹ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 48. ISBN 978-80-86723-74-7.

¹⁰ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 63, 64. ISBN 978-80-86723-74-7.

léčící neduhy společnosti.“¹¹ Stále tedy výchova a vzdělávání sledovaly bio-psycho-sociální kategorie.

2.1.4 Renesance a humanismus

Renesance prostupuje umělecké hnutí, humanismus se týká literatury a školství. Oba směry sledují oživení antických ideálů a hodnot. Vzniká humanistická koncepce člověka, ta posiluje svobodu tvorby a svobodu mysli, vzniká přesvědčení, že člověk je schopen ovládnout a změnit svět. Hledá se nový vztah k životu a k přírodě. Výchova sleduje cíle vědomostní, hygienu, tělesný a vojenský výcvik a ctižádost. Vacínová (2009) uvádí: „*Ve výchově se doporučuje chránit mládež preventivně před škodlivými vlivy, obklopovat ji pozitivně působícím prostředím a vést ji k střídmosti a skromnosti.*“¹² V této době se tedy již objevuje i důraz na primární prevenci, zamezit vzniku rizikových faktorů a ne je léčit po jejich propuknutí. Francois Rebelais usiluje o paralelní výchovu tělesnou, duševní a mravní. Thomas More označil vzdělání za cestu k pravému štěstí člověka, zároveň za povinnost mládeže a dobrovolnou aktivitu dospělých ve volném čase.

2.1.5 Reformace

Lidové hnutí za znovuoobnovení křesťanských hodnot v církvi. Nastolení mravní čistoty církve. Vliv reformace na školství se promítá do využití mateřského jazyka a praktických dovedností. Člověk začíná být chápán jako součást celku, tedy v jeho sociální rovině. Filip Melanchton dělí výuku na eruditio (vzdělanost), eloquentia (výmluvnost), humanita (lidskost).

2.1.6 Protireformace, Jezuité

Protireformace byla reakcí katolické církve na reformaci, svoláním církevního koncilu v Tridentu (1545-1563) byla zavedena disciplinární reforma církve. Tato měla přímý vliv na úpravu vzdělávání. Hlavní nositelé protireformace – Jezuité, zakládají bezplatné školy.

¹¹ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 117. ISBN 978-80-86723-74-7.

¹² VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 127, 64. ISBN 978-80-86723-74-7.

Probíhalo zde všeobecné vzdělávání. Součástí bylo plavání, jízda na koni, šerm, hry, tělesná výchova a psychologie.

Francis Bacon plánoval pedagogický realismus. Vacínová (2009) uvádí: „*Bacon svou novou metodou induktivní (empirickou) staví vyučování na věčný základ – pedagogický realismus. Chce očistit mysl i smysly od čtyř druhů idolů, které deformují lidské myšlení. Idoly rodu – nejškodlivější iluze, vyplývající z nedokonalosti rozumového poznání u všech lidí; idol jeskyně – poznávací nedostatky, plynoucí z individuální povahy člověka a jeho vychování; idol tržišť – nepřesná pojmenování, vyplývající z nedokonalosti slovních výrazů; idol divadla – nesprávné filozofické soustavy. K nejvýznamnější vizi patří bezkonfliktní budoucnost sjednoceného lidstva a materialismus.*“¹³ Tedy osobní i sociální rovina.

2.1.7 Jan Amos Komenský

Dílo Komenského rezonuje odkazy univerzalistického pojetí, aktivně ale hledá model poznání principů světa, dále zkoumá individualitu člověka, vytváří prostředky a metody vzdělávání, hledá cíle. Školu nazývá dílnou lidskosti. Lidské vědění chce využít k nápravě společnosti a k výchově a vzdělávání člověka. Psal pedagogické knihy a snažil se o reformu školství. Pokoušel se realizovat pansofické myšlenky, z knih vybrat to podstatné a užitečné pro život a vytvořit úplnou encyklopedii lidského poznání. Systematicky a důkladně rozpracoval principy přirozeného, nenásilného, radostného, důkladného vzdělávání a výchovy od dětství po dospělost. Vacínová (2009) uvádí: „*Neodděluje obsah mravního zušlechtění a vědění, toto má tvořit jeden harmonický celek. Smyslem vzdělání není jen dosažení prostého vědění, ale především dosažení moudrosti.*“¹⁴ Osobní i sociální roviny opět prolíná vzdělávání. V knize *Obecná porada o nápravě věcí lidských* rozebírá otázky vztahu člověka a světa, lidského života jako jednotlivce i z pohledu společnosti. Cíl výchovy je pravý člověk: moudrý-pozná sebe i svět, mravný-ovládá se, zbožný-povznáší se k vyšším hodnotám. Uváděl, že škola má být ozdravovnou, kde se žáci budou učit žít zdravě.

¹³ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 172. ISBN 978-80-86723-74-7.

¹⁴ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 186. ISBN 978-80-86723-74-7.

Meisner (1970) uvádí: „*Pedagogické dílo J. A. Komenského je proniknuto na svou dobu nečekanou péčí o duševní zdraví žáků. Živá voda jeho humanistické pedagogiky prýští také z jeho přístupu mentálně hygienického. Komenský se jeví i jako zakladatel soustavné mentálně hygienické péče o člověka, stanovil její základní zásady i způsob její individuální aplikace pro každé životní období jednotlivce i pro širší společenské kolektivy, především rodinu, kterou považoval za základ státu a zdraví dětí.*“¹⁵ Navazuje tedy na historické zkušenosti, ve svých dílech cituje autory až po Antiku, provádí analýzu jejich myšlenek a v následující syntéze se snaží vytvořit nový fungující model. Tento model má přesah až do moderního světa, světa vědy a techniky. Meisner (1970) dále uvádí: „*Komenský nachází právě ve výchově a vzdělávání možný nástroj všelidských humanistických snah i snah mírových, dnes bychom řekli, snah antropologicko-filosofických. Dílo je prosvíceno renesancí starověkého řecko-římského laického humanismu, stoicismu, vybavováno všelidskými etickými hodnotami. Často cituje Seneku, Cicerona, Epikteta, Chrysippa, Vergilia. Dalo by se říci, že Komenského humanistické koncepci péči o duševní zdraví v procesu výchovy, ale i mimo ni, přispívaly do značné míry tyto antické prameny. Na základě humanismu definuje první kodex lidských přirozených práv člověka. Ukazuje, že na prvním místě náleží člověku **nezadatelné právo na zdravý tělesný a duševní i sociální rozvoj jeho osobnosti.** Je to základní antropologická hodnota, která tedy přináleží všem lidem.*“¹⁶ Tenká červená niť bio-psycho-sociální kategorie zdraví dle současné definice se line od Antiky, celým obdobím a Komenský ji uvádí ve větší známost, díky svému působení napříč Evropou, ji předkládá celoevropsky. Přímou vazbu mezi zdravím a vzděláváním nachází Meisner u Komenského následující: „*Vzdělavatelnost je tedy u Komenského jedním z hlavních antropologických znaků člověka. Každý člověk tedy má právo, ale i povinnost, se neustále vzdělávat a růst do odpovědnosti. A plně odpovědný člověk je podle Komenského právě také člověk tělesně a duševně zdravý. I toho může dosáhnout výchovou. Z Komenského díla vyplývá, že i k tělesnému a duševnímu zdraví můžeme a také*

¹⁵ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 733. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

¹⁶ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 734. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

máme být vzdělávání a vychovávání. Dílo Komenského je živé i tím, že je prostupuje v jednotě s pedagogickými záměry péče nejen o tělesné, ale i duševní zdraví mládeže a dospělých. Mentálně hygienický akcent výchovného systému Komenského je jedním z humanizačních prostředků.¹⁷ Komenský tedy chápe a podchycuje jednotu všech složek a tyto hodnoty se díky Komenskému šíří Evropou.

Meisner uvádí soulad díla Komenského i k době vydání článku (5/1970): „*I dnes je záhodno si uvědomovat, že péče o duševní zdraví člověka, začleněná do výchovného procesu, přispívá k řešení mnohých osobních konfliktů a patří mezi účinné prostředky humanizace člověka.*“¹⁸ Komenský k péči o duši vychází z lidské zkušenosti, starověkých a pohanských pouček, ze stoické morálky filosofů. Jako hlavní poučky Komenského Meisner v článku uvádí: „*Miluj zlatou střední cestu, varuj se extrémů jako strmých propastí. Nechtěj nikdy více, než můžeš. A pomni, že jsi člověkem, neboť i tobě se může státi, co se komukoliv jinému přichází. Vše podléhá změnám. Nepřemožená mysl překoná všechno.*“¹⁹ V rámci prevence v souladu se stoicismem uvádí prvky mentálně hygienické prevence: „*Přemáhání vnějších protivenství vnitřní neochvějností (ataraxie, apathia), překonávání instinktů vůlí, klidná vyrovnaná mysl (euthymia), ovládnání vášní, duševní klid, duševní harmonie, sebezapření, smíření se s těžkými životními osudy. Jsou to léky, jak zachovat lidskou důstojnost v těžkých životních situacích, jak přežít. Je to návod vnitřního řešení a vyvážení vnější nepříznivé situace.*“²⁰ Komenský vkládal zásady vzdělání a zdravé životosprávy do svého pedagogického díla, tak vytváří komplexní celek a zvyšuje účinnost pedagogického procesu. Meisner uvádí pro porovnání moderní pohled na věc citátem Erica Froma: „*Problém psychického zdraví a neurózy je nerozlučně spjat s problémy etiky. Dá se říci, že každá neuróza představuje morální problém. Nedosáhnout zralosti a integrity osobnosti ve smyslu*

¹⁷ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 735. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

¹⁸ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 735. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

¹⁹ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 737. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

²⁰ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 737. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

humanistické etiky morálním neúspěchem a neurotické symptomy pak výsledkem jejich nevyřešení. ²¹ Komenský ve svém díle použil citátu římského básníka Juvenala: „*Mens sana in corpore sano. (Ve zdravém těle zdravý duch.)*“ a uzpůsobil si ho následovně: „*Pane Bože, dej nám zdravého ducha v zdravém těle, abychom žili zde život pokojný a tam jednou pak život blažený.*“ Přes mnoho dalších učenců a lidí blízké i lidem dnešní doby. Meisner dodává: „*Moderní člověk dnešního světa má právo na duševní zdraví, vyrovnanost, harmonii, životní optimismus.*“²² Jsou to hodnoty, které jsou platné od Antiky, přes Komenského, Meisnera (1970) stále. Doporučení pro pedagogy uvádí Komenský následovně: „*Škola duševního zdraví žáků může tedy působit jako ozdravovna duše a těla jen tehdy, jestliže si v ní učitel sám bude umět zachovat duševní zdraví. Jedině tak se jeho péče o duševní zdraví žáků může stát účinnou, opravdu sugestivní, předávanou těm, jimž je určena. Meisner dodává: Komenský viděl vývojové a zdravotní souvislosti již před 300 lety.*“²³ Komenský říká, že řádná péče o své vlastní zdraví je v zájmu každého člověka, protože základem činnosti je životní čilost, to je zdraví, proto mu musíme věnovat veškerou péči po celý život. Jako přínosné uvádí tvorbu životního prostředí úsměvů, laskavosti, citlivé k potřebám člověka, prosvícené láskou a dobrou myslí. Proklamuje zároveň vzdělávání po celý život. Žáky pak dělí na začátečníky, pokračující a končící. Zařazuje vyučování analytické, syntetické a synkritické (srovnávací – model reprezentující typické znaky pro pochopení dalšího příbuzného okruhu učiva). Říká: „*Čím více bude člověk vládnout nad sebou, tím více svobody bude mít.*“ V knize Škola hrou podává názor, že právo dítěte na hru má být chápáno jako právo dítěte na duševní zdraví. Vymezuje humanismus harmonické jednoty rozumu, citu a víry. Meisner sumarizuje: „*Z našeho hlediska pak takovýto komplexní jednotící výchovný proces můžeme nazvat také procesem*

²¹ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 738. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

²² PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 740. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

²³ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 744. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

přinášejícím zdraví. A to je také právě Komenského přirozený výchovný proces.“²⁴ Meisner v závěru článku uvádí ještě jeden důležitý jev: „*Prameny neurotizace v moderní škole prýští také z množství nebo obtížnosti učiva, které nadto v čase osnovami předepsaném nemohou být ani učitelem ani žákem zvládnuty.*“²⁵ Tuto poznámku uvádí z důvodu, že Komenský nabádá k uměřenosti, vybírat učivo tak, aby méně bylo více.

2.2 Současnost

Současný pohled je pohledem širokospektrálním. Lidé si uvědomují potřebnost a provázanost všech systémů výchovy a vzdělávání. Již se neprosazují jednotlivé směry, není soutěživost a dokazování, který směr je pravdivější. Dnešním poznáním je, že vše souvisí se vším, je nutno na vše nahlížet univerzálně a vše se ještě neustále vyvíjí, nic není stabilní. Jak řekl Budha: Jediná jistota, která existuje, je jistota změny. Kohoutek (3/2008) uvádí: „*21. století je stoletím informační společnosti, poznatků, znalostí a vědomostí, zrychleného toku informací a celoživotního (biodromálního) učení. Klade se důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupujeme navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska. Zdůrazňuje se aktivní úloha subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů. Tradiční scholastické vyučování přeceňující pamětní kognitivní funkce a akademické vědomosti jsou již překonané.*“²⁶ Kohoutek uvádí současný trend jako: „*Usilování o tvořivě-humanistickou výchovu a vzdělávání, o osobnost rozvíjející vyučování, o vyučování a učení využívající poznatků o mozku (brain-based learning, brain comptible learning) a o konstruktivistickou tvorbu nových poznatků žáků.*“²⁷ Do problematiky tedy vstupují nové

²⁴ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 758. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

²⁵ PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18], s. 761. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

²⁶ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 19. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

²⁷ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 19. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

vědecké poznatky a snaha tyto poznatky co nejlépe uplatnit. Jedná se o multioborové poznatky, lékařské vědy a výzkumy ovlivňují pole pedagogiky, ukazují práci mozku a jeho nejlepší využití v procesech učení. Základ zůstává stejný, Kohoutek uvádí: „*Kognitivní vývoj dětí a mládeže se týká změn a utváření poznávacích funkcí: vnímání, představování, fantazie, schopností, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a paměti, projevujících se a realizujících se v průběhu celého života v souvislosti s narůstajícím zráním poznávacích funkcí a procesů a nabyváním zkušeností sociálním učením.*“²⁸ Základem kognitivního pojetí jsou procesy asimilace a akomodace, přijímání, osvojování nových zkušeností a jejich začlenění do současného pohledu na svět, případně úprava aktuálního pohledu na modifikovaný pohled, který odpovídá novým poznatkům. Omezení tohoto systému naznačil Vygotsky v jeho zóně nejbližšího vývoje, kde poukázal na omezené rozpětí schopností a dovedností. Dle Vygotského je sice možné tyto hranice postupně zvětšovat, ne však neomezeně. Jean Lave vychází z Vygotského a předpokládá: „*Veškeré učení je situováno, probíhá ve specifické situaci či kontextu, který je spoluvytvářící jak pro učební proces, tak pro jeho výsledek. Dochází k tomu, že učení má být chápáno jako sociální proces.*“²⁹ Takže splynutí všech složek (bio-psycho-sociální) dohromady.

2.2.1 Situace na školách

Kohoutek vidí situaci na školách následovně: „*Dnešní škola je liberální a demokratická a usiluje o humanizaci, což sebou nese větší asertivnost, sebeprosazování žáků, zvýšený individualismus, zvýšenou kritičnost, větší dávku verbální agresivity a neomalenosti. Prioritním cílem učitele by proto měl být rozvoj osobnosti žáka, který bude vzdělán a vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání, nebo pracovní činnosti. V současné době už nejde při učení a vyučování jen o osvojování poznatků, ale také o vytvoření a dovedné uplatňování obecnějších způsobilostí (kompetenci),*

²⁸ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání.* [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 3. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

²⁹ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání.* [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 7. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

ale i konkrétních a efektivních technik duševní práce přesahující i do mimoškolního prostředí. Jde o osvojení potřebných strategií učení, naučení se vybírat pro efektivní učení a kognitivní rozvoj vhodné způsoby, metody a nakonec plánovat a organizovat i řídit vlastní samostatné, v maximální možné míře autonomní celoživotní učení a sebevzdělávání.³⁰ Škola tedy svým způsobem přenáší mnohé kompetence, které dříve používala, na žáky, a ti se musí tyto kompetence naučit uplatňovat.

2.2.2 Strategie KEMSAK

Slovenský psycholog Mirona Zelina a autorka Milota Zelinová definovali ideální pedagogické strategie: „Edukativní strategie KEMSAK; kognitivizace učí poznávat a samostatně myslet a řešit problémy; emocionalizace učí prožívat, cítit, rozvíjet emoce a city; motivace učí rozvíjet zájmy, potřeby, tendence, snahy, aktivity; socializace učí soužití s druhými lidmi, adekvátní komunikaci; axiologizace učí rozvíjet žádoucí hodnotovou orientaci; kreativizace učí rozvíjet originální, tvořivý styl života.“³¹ Dle Mareše in Kohoutek je situace následující: „Styl učení má charakter metastrategie, tedy grupuje dílčí strategie učení: monitoruje je, vyhodnocuje a reguluje s ohledem na podmínky, vlastní průběh i výsledky učení.“³² Kohoutek ještě doplňuje pohled Hanušové, Janíkové a Vlčkové dle kterých: „Učební strategie umožňují člověku manipulovat s informacemi prostřednictvím uvažování podle analogie analýzy a syntézy, indukce a dedukce, sumarizace a hledání nových, originálních vztahů, a to na úrovni mikrokreativní, tedy na úrovni tzv. subjektivní kreativity, kde zjištěné novosti jsou originální pouze pro daného jedince, nebo na úrovni makrokreativní, kdy novosti, inovace jsou originální a objektivně kreativní pro skupiny, a na úrovni megakreativní, kdy jsou tyto inovace originální pro velké skupiny,

³⁰ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 12. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³¹ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 13. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³² PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 16. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

např. *národ, stát*.³³ Takto pojaté strategie pak lze dělit na podskupiny: „*Paměťové učební strategie využívají pomůcek usnadňující zapamatování, např. mnemotechniky, akronymů, rýmů, vizuálních představ, pohybu, pojmových map. Následuje Kompenzační učební strategie, dále Afektivní či emotivní a motivační učební strategie, ta se týká dovednosti člověka uvědomovat si vlastní náladu, pocity, zvýšenou psychickou tenzi, trému, úzkost a pracovat s nimi, vyrovnávat se s riziky, povzbuzovat se, dávat si odměny a vhodné autosugesce, optimalizovat si sebedůvěru. Cílem je i snižovat přehnaný osobní strach z chybného výkonu. Pedagogickou (edukativní) strategií, která v této oblasti žákům pomáhá rozvíjet afektivní či emotivní učební strategii, je tzv. emocionalizace (Zelina, 1998, viz výše)*.“³⁴ Zvládnutím těchto strategií učení, těchto zpětných vazeb si vytváří vzdělávaný jedinec oporu ve své vlastní psychice, lépe snáší i socializaci a upevňuje se v sociálních vztazích. Zvládnutí těchto dvou složek se pak promítá i do lepšího tělesného vnímání sebe sama. Učební strategie a jejich uplatňování tedy přispívá k lepšímu bio-psycho-sociálnímu prožívání a k upevňování zdraví.

2.2.3 Kognitivní učební strategie

Navazující učební strategie tento postup ještě upevňují: „*Volní kognitivně učební strategie se podílí na cílevědomém kladení cílů na rozvíjení osobnosti, udržování pozornosti, rozhodném, usilovném, vytrvalém a asertivním konání, zaměření na adekvátní či optimální výkon, překonávání zátěžových situací, vyhýbání se neúspěšnosti, udržování žádoucích aktivit. Pedagogická (edukativní) strategie, která je pro tuto oblast významná, je výchova k adekvátním hodnotám, axiologizace osobnosti. Následuje Smyslová a pohybová strategie, jejíž důležitou částí je uvědomění potřeby střídat učení s přestávkami a relaxačními i pohybovými chvílkami. Následuje Sociálně komunikativní učební strategie, která směřuje k dovednosti požádat o pomoc, řeší dovednosti spolupracovat, diskutovat, ovládat kritiku,*

³³ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 16. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³⁴ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 17. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

*polemiku, chovat se s přiměřenou asertivitou.*³⁵ Všechny tyto směry si dávají za cíl uvědomit si náročnost výuky, zvládnout tuto náročnost a chránit přitom své zdraví tím, že vzdělávaný získá kompetence dané situace zvládat.

Získané kompetence pak vedou k zvládnutí metakognice: „*Metakognice se týká identifikace, autodiagnostikování, autoreflexe vlastního kognitivního a učebního stylu, vlastních potřeb, nadhledu nad vlastním způsobem poznávání, monitorování vlastních kognitivních potencialit, kladů i nedostatků. Metakognice je vlastně autoreflexe, jde o to, naučit se postupně zdokonalovat své vlastní poznání. Výstupem metakognice je Automanažerství, které se zabývá sebeutvářením, sebezdokonalováním, sebeřízením, selfmanagementem, dosahováním svých možností (potencialit), dodržováním řádu, úrovní vlastní odpovědnosti (responzibility), stanovováním případné adekvátní korekce a nápravy nedostatků a chyb a odstraňování bariér, které učení znesnadňují. Automanažerství spočívá v samostatném plánování i prognózování a aktivním dosahování cílů a úkolů, v autoregulaci vlastního soustavného učení a autodeterminaci životního stylu.*“³⁶ Uvědomění těchto souvislostí vede Kohoutka k definování závěrů a opatření.

2.2.4 Shrnutí: optimální kognitivní vývoj

Vývoj podléhá celému spektru určujících determinantů, Kohoutek uvádí: „*Adekvátní a optimální vývoj je ovlivněn geneticky, zráním, kulturně, sociálně, rodinnou výchovou, školní výchovně-vzdělávací činností, adaptivní edukací (přizpůsobením vyučování a výchovy potřebám a možnostem jednotlivých žáků či studentů), vedením škol podporujících zdraví, které prosazují zásady zdravého vyučování a učení, např. smysluplnost výuky, možnost výběru, přiměřenost výuky, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení, zajištění zpětné vazby, uznání, rozvíjí samostatnost, iniciativu a zodpovědnost, sebezvědomování, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii. Pedagog se má stát facilitátorem, podporovatelem tohoto typu*

³⁵ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 17. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³⁶ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 18. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

učení. “³⁷ Zcela v závěru pak Kohoutek uvádí: „Kognitivní rozvoj je možno podporovat nejen motivací, psychosociální stimulací a tréninkem poznávacích procesů a zapojováním všech smyslů do učení a vyučování, ale také vhodnou výživou, dostatkem spánku a odpočinku, spontánní herní a sociálně komunikativní činností a adekvátní pohybovou aktivitou, tedy zdravým životním stylem.“³⁸ Člověk si neustále uvědomuje tyto potřeby, historicky je s nimi spjat, klade na ně důraz a snaží se jimi řídit. Antika, starověk, středověk, novověk, moderní společnost, všude jsou tyto tendence patrné.

2.2.5 Zahraniční pohled

Jednotící prvky Evropy a Evropské unie jsou ekonomické, hospodářské, politické, ale i edukační. Potřeba řešení společných problémů, definování společných cílů, to vede i tvorbě společných nebo podobných metod a metodologií. Celoživotní učení nyní rezonuje celou Evropou. Theo van Dellen k tomu uvádí: „Slogan „celoživotní učení od kolébky po hrob“, který slyšíme hlásat kolem sebe, má zapůsobit (ne-li přímo zatlačit) na veřejnost ve velkém. Na jedné straně se úřady, zaměstnavatelé, odborové a resortní organizace snaží podněcovat odpovědné občanství v osobním i pracovním životě lidí. Na straně druhé chtějí organizace dávat zaměstnancům na srozuměnou, že jejich zaměstnatelnost je jen jejich věc a že se musí učit.“³⁹ Evropsky jednotné, současné, v České republice, v Holandsku. Theo van Dellen se ve svém článku zamýšlí, co motivuje jedince ke vzdělávání: „Celoživotní učení zůstává především zaměřeno na adaptaci a je víceméně vynucováno. Je to protiklad autonomního, dobrovolného učení, celoživotní učení je učením přizpůsobení či učením přímo povinným. Učení dospělých je komplexní jev, neexistuje jednotná teorie,

³⁷ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 18. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³⁸ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: Studie. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 20. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

³⁹ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit*. [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 15. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

pro vysvětlení, jak, co, proč a kdy se dospělí učí.“⁴⁰ Dellen hledá tento stimul k učení ve vnitřním prožitku jedince a opírá se přitom o německého filozofa Hegela: „*Dialektický proces, kterým působí samo vědomí na své vědomosti i na svůj objekt, v tom smyslu, že z něj skutečně povstává objekt nový, je přesně to, co nazýváme prožitkem.*“⁴¹ Obecně se v literatuře hovoří o puzení k učení, o vnitřní touze se učit, získávat nové poznatky.

Dellen jde dále a klade vzdělání na úroveň materiálního jevu, zamýšlí se nad tím, ne proč a jak učení probíhá, ale o normativní otázku, zda probíhá správně. Hledá tedy měřitelnost, konstatuje, že měřit znamená vědět, říká: „*Proto je eveluace u tohoto přístupu k učení základem.*“⁴² Další myšlenka Dellena směřuje k seberegulačnímu pojetí: „*Seberegulační pojetí se zužuje na to, že sám jednatel ovládá své akce, může a chce zakládat své motivované chování na dobře zvážených emocích, touhách či zaujetí a zároveň na přesvědčeních o sobě samém a svém okolí.*“⁴³ Dále se zamýšlí nad základní filosofickou otázkou u učení: „*Že učení je dobré a učení je dobro, by nemělo být bráno jako samozřejmost.*“⁴⁴ K motivaci uvádí: „*Něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje! Buď se učíme, nebo ne, ale aby učení nastalo, musí být motivace přítomna, ač to není vždy*

⁴⁰ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chut' se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 16. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴¹ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chut' se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 16. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴² STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chut' se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 17. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴³ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chut' se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 20. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴⁴ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chut' se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 21. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

zjevné.⁴⁵ Zamýšlí se nad tím, že učení je podstatný a emocionální proces. Motivaci vnímá jako původce a řešitele problémů, jako zdroj rozvoje a pohon ku předu, jako směřování, definuje ji jako: „*Motivace=cíle+emoce+osobní přesvědčení.*“⁴⁶ Utvářené, nabízené, vynucované cíle, všechny cíle musí být přijaty a přisvojeny, aby se staly motivací. To, jak je pak cítíme řídí fungování mozku a našeho poznávání. Cítíme, myslíme, děláme. Uvádí: „*Motivovat jedince znamená zabývat se celou jeho osobností v souvislosti s určitým kontextem. Znamená to zacházet s někým, kdo má určitou historii vývoje a fyzickou, biologickou, psychologickou a sociální charakteristiku. Jelikož je každý člověk jedinečný, je zapotřebí osobnostně a kontextově citlivého přístupu.*“⁴⁷ K současnému vzdělávání říká, chraňme pocit sebeúcty tím, že oceníme více význam snahy nežli výsledků. Šťastnější a pozitivní život udržíme pozitivním pohledem. Je třeba slavit úspěch plynoucí z úsilí jako prostředek zklidnění. Emoce jsou nástrojem motivace i demotivace lidí, jsou základem pro budoucí úsilí a další požitek úspěchu. Dellen definoval strukturu: „*1/ Budovat důvěru; 2/ Střídat následování a vedení; 3/ Pozorovat a být citlivý; 4/ Nabízet vhled; 5/ V případě potřeby zasáhnout. Jednotlivci, kteří zkombinují vůli a energii s chutí, budou přirozeně motivováni. Tím spíše, existuje-li reálná šance, že svého cíle mohou dosáhnout. Zejména v takovém případě se pustí do akce a budou ochotni překonávat překážky, které před nimi vyvstanou.*“⁴⁸

⁴⁵ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 21. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴⁶ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 21. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴⁷ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 27. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

⁴⁸ STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, 15-35, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit.* [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18], s. 32. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

2.2.6 Jednotlivé moderní pohledy

Problematikou vzdělávání a zdraví se zabývá Jozef Liba, do tématu uvádí následovně: *„Výrok Immanuela Kanta „Člověk se stává člověkem jen výchovou“ umožňuje vystihnout a vymezit (v historickém i aktuálním kontextu) výchovné působení jako cílevědomou, integrální, smysluplnou a pozitivní kultivaci směřující ke komplexnímu, optimálnímu a harmonickému rozvoji člověka. Fenomén výchovy jako procesu vědomého utváření osobnosti směrem k poznání a sebepoznání spojuje roviny kognitivní, etické, axiologické, ontologické a další s cílem kultivace všech jejích stránek. Proces zasahuje všechny složky aktuální lidské existence, ekologické, sociální, ekonomické, etické, náboženské. Zároveň je vztahovým rámcem směřujícím ke zdraví, zdravému životnímu stylu, jako činitelů, které významným způsobem determinují kvalitu života.“⁴⁹ Utváření a formování osobnosti vnímá jako multioborovou a celostní záležitost. Předpoklad pro fungování ve všech oblastech života s ohledem na aspekty kvality života je zdraví: *„Jde o zdraví jako funkční optimum všech životních projevů člověka, jako stav bez závažných subjektivních a objektivních problémů, jako komplexní projev umožňující pozitivní reakci na změny a výzvy života. Zdraví je nepochybně základní zdroj a předpoklad pro vyváženou činnost všech stránek osobnosti v intencích jejího vnímání jako bio-psychické a socio-kulturní struktury. V této charakteristice je promítnutá komplexnost zdraví akceptující holistický přístup, který vnímá člověka jako nedělitelný a integrovaný celek.“⁵⁰ Ke vztahu o zdraví říká: *„Zdraví a výchova jsou v současnosti vnímané a akceptované jako kategorie saturující bio-psycho-socio-kulturní oblast života člověka. Škola kvantitou a kvalitou působení disponuje nezastupitelným informativním a formativním potencionálem, kde kromě sumy poznatků a vědomostí má rovnocenný význam strukturování a stabilizace žádoucích a pozitivních hodnotových orientací. Zdravotně vyvážený a smysluplný způsob života je předpokladem primární regulace a autoregulace, životní spokojenosti, osobní***

⁴⁹ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 53-62: LIBA, J. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách.* [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 53. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1189/914>

⁵⁰ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 53-62: LIBA, J. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách.* [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 54. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1189/914>

a společenské zodpovědnosti, seberealizace a sebeakceptace.“⁵¹ Dále uvádí: „Základním hodnotícím kritériem účinné výchovy, je komplexní úroveň zasahující oblast kognitivní (informační, poznávací), oblast afektivní (emocionální, zaměřenou na prožívání) a rovněž, jako výsledek spolupůsobení uvedených oblastí i oblast konativní (očekávané a žádané chování). Zdraví je dominujícím projevem, ukazatelem a determinantem kvality lidského života.“⁵² Uvádí, že v otázkách vzdělávání a zdraví se má vycházet z cílevědomého a soustavného působení složek společnosti na všech stupních působení, škola, rodina, média, legislativa. Zdraví je základním projevem kultury a kvality života.

2.2.7 Reflexe jako zvláštní forma myšlení

Důležitou složkou výchovy a výuky je po správně nadefinovaných cílech a správně použitých metodách, evaluace výsledků procesu učení. K zdokonalování těchto procesů slouží mimo jiné i reflexe, tak jak o ní pojednává ve své studii Klára Šeďová. Šeďová uvádí: „Reflexe je zvláštní forma myšlení. Jde o mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy. Spočívá v analytickém promyšlení proběhlých situací. Zatímco v situaci samotné jedná člověk intuitivně a automatizovaně, reflexe umožňuje se k akci vrátit a dostat její aspekty pod vědomou kontrolu. To zakládá na proces možné změny v budoucnosti.“⁵³ Reflexe umožňuje sledovat uvažování o procesu změny, jaké vyvstávají potíže a jak se řeší. Jeden z výstupů reflexe je zjištění zdroje rezistence vůči změně v profesním vidění učitele při modifikaci výuky.

Spilková vidí cíl reflexe následně: „Reflexe přispívá ke kvalitě vzdělávání učitelů a k podpoře jejich celoživotního profesního rozvoje, dostává se do pozornosti pedagogické

⁵¹ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 53-62: LIBA, J. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 56. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1189/914>

⁵² PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 53-62: LIBA, J. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18], s. 56. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1189/914>

⁵³ PEDAGOGIKA, 4/2016, 477-494: *Případová studie*. ŠEĎOVÁ, K. *Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele*. [online]. 4/2016 [cit. 2017-03-18], s. 480. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11532&lang=cs>

teorie, výzkumu a zejména vzdělávací politiky.“⁵⁴ Výchova a vzdělávání je vnímáno jako záležitost politická. Jejich regulace a vymezení probíhá na podkladě široké veřejné diskuse a je ukotven v zákonech. Spilková upozorňuje: „Vzdělavatelé řeší nejen výzvy teoretické povahy, ale i jejich průmět do roviny politického rozhodování. Nejvýrazněji jsou zastoupeny koncepční a realizační aktivity vzdělavatelů, tzn. promýšlejí, navrhuji, realizují, výzkumně ověřují, přehodnocují (se) konkrétní přístupy a prostředky přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a podpory profesního rozvoje.“⁵⁵ Mimo odborné stránky věci se tedy zkoumá i její společenské uplatnění.

2.2.8 Postoje společnosti

Zjištění a názory odborníků jsou konfrontovány s realitou a každodenní praxí. Pro předkládané teorie se nachází jejich uplatnění a začlenění. Na toto začlenění mají vliv i postoje laické veřejnosti. Jana Straková k tomu uvádí: „V posledních desetiletích dochází v mezinárodní komunitě tvůrců vzdělávacích politik k velkým změnám v nazírání na cíle vzdělávání. Tyto změny jsou způsobeny reflexí velkých změn společenských. Česká republika v nových kurikulárních dokumentech deklaruje změny cílů vzdělávání, které jsou ve shodě s mezinárodními prioritami. Tyto cíle však nebyly předmětem národní diskuse a není zřejmé, zda se těší podpoře široké veřejnosti, která je pro realizaci tak zásadních změn ve vzdělávacím systému nezbytná.“⁵⁶ Nové teorie a zjištění vznikají na základě změny nároků na vědomosti, dovednosti a postoje, díky kterým se vzdělávaný uplatní v osobním a pracovním životě, zároveň je pro tyto změny důležitá podpora veřejnosti.

Roste dostupnost informací a otázkou se stává, jak se získanými informacemi naložíme, jak je vyhledáme, roztřídíme a posuzujeme. Vědomosti a řemeslo zůstávají základem

⁵⁴ PEDAGOGIKA, 4/2016, 365-367: Úvodník. SPILKOVÁ, V., JANÍK, T. *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi*. [online]. 4/2016 [cit. 2017-03-18], s.365. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11553&lang=cs>

⁵⁵ PEDAGOGIKA, 4/2016, 365-367: Úvodník. SPILKOVÁ, V., JANÍK, T. *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi*. [online]. 4/2016 [cit. 2017-03-18], s. 367. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11553&lang=cs>

⁵⁶ STUDIA PAEDAGOGICA, 2/2010, STRAKOVÁ, J. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase*. [online]. 2/2010 [cit. 2017-03-18], s. 27. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/211>

a přidanou hodnotou se stává tvořivost, fantazie a sociální inteligence. Vědomosti a dovednosti se tedy doplňují ještě o kompetence k jednání. Straková dále uvádí: „Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století při organizaci UNESCO vymezila čtyři základní cíle vzdělávání pro moderní společnost: *learning to know* (učit se znát; kombinace širokých vědomostí a schopnost u malého množství jít do hloubky), *learning to do* (učit se konat; jednat v řadě situací a pracovat v týmech), *learning to live together* (učit se žít s ostatními; porozumět druhým lidem, vážit si spolupráce, respektovat druhé), *learning to be* (učit se být; rozvoj vlastní osobnosti, činit autonomní rozhodnutí, přijímat odpovědnost). Učení nesmí zanedbat žádný aspekt lidského potenciálu: paměť, logickou argumentaci, estetický smysl, fyzické dovednosti, komunikační dovednosti.“⁵⁷ Autorka se u těchto mezinárodních kompetencí zamýšlí, zda budou odpovídat i národní potřebě. Zároveň poukazuje na společenskou národní poptávku těchto změn: „*Jen shodne-li se společnost na jejich potřebě, je možno změny provádět, a to s předstihem, rozmyslem a koncepčně.*“⁵⁸ Autorka zde vnímá kolizi některých zákonů vůči obecné poptávce na našem území, dá se říci, že přijímáním zákonů v systému harmonizačních opatření Evropské unie, tak někdy zákon předběhne vlastní národní potřebu přijmutí takového opatření.

2.3 Cíle, kompetence a jejich vztah ve vzdělávání

Stavba kurikula vychází z předpokladu znalostí cílů, jejich jednoznačné identifikace a definice. Cílem se stávají kompetence. Kompetence definují znalostní potřebu, to, co má po ukončení vzdělávání vzdělávaný ovládat. Na základě těchto kompetencí a cílů jsou poté stanoveny metody, jak se k těmto cílům dobrat. Skalková rekapituluje: „*Cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních potřeb, tak potřeb společenských. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických*

⁵⁷ STUDIA PAEDAGOGICA, 2/2010, STRAKOVÁ, J. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase.* [online]. 2/2010 [cit. 2017-03-18], s. 30. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/211>

⁵⁸ STUDIA PAEDAGOGICA, 2/2010, STRAKOVÁ, J. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase.* [online]. 2/2010 [cit. 2017-03-18], s.41. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/211>

hodnot a žádoucích vztahů k ostatním idem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti i na trhu práce. Obecné a klíčové kompetence mají vliv na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či na vstup do praxe.⁵⁹ Kam tyto cíle směřují: „Cíle individuální a sociální, cíle obecné a specifické, cíle formální, formativní a cíle materiální, informativní, cíle adaptační a anticipační, cíle teoretické a praktické, cíle autonomní a heteronomní, tyto všechny směřují k ideálu plného a harmonického rozvoje osobnosti.“⁶⁰ Cílem těchto snah je připravit jedince na podmínky znalostní společnosti, aby byl schopen tvořivě zvládat život a profesi. K tomuto zvládnutí je nutnou podmínkou i duševní zdraví, Kohoutek (2005) říká: „Duševní zdraví znamená nepřítomnost symptomů poruch, které interferují s duševní výkonností, emoční stabilitou nebo klidem mysli. Duševně zdravá osoba se navíc podílí na udržování kultivovaného prostředí. Jde o to, aby člověk mohl co nejvíce uplatnit své předpoklady ve smyslu „dobrého života“ a stal se psychologicky svobodnou, osobnostně zralou, optimální, plně fungující osobou, tvořivým jedincem. Za normální osobnost obvykle považujeme osobnost autoregulovanou, přizpůsobenou, individualizovanou, integrovanou.“⁶¹ Duševní zdraví je přirozenou složkou jedince a je třeba i v tomto směru člověka vzdělávat.

2.3.1 Tělesné sebepojetí a vzdělávání

Historický a současný pohled ukazuje, že zdraví je chápáno jako složka tělesné, duševní a sociální kategorie po celou dobu písemně podchycených dějin lidstva. Pokračování tohoto trendu v současnosti je pouze logickou návazností. Ludmila Fialová píše: „Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je naučit mladého člověka dívat se na veškeré činnosti nejen z hlediska

⁵⁹ ORBIS SCHOLAE, 2/2007, 7-21: *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti*. SKALKOVÁ, J. [online]. 2/2007 [cit. 2016-10-25], s. 7. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf

⁶⁰ ORBIS SCHOLAE, 2/2007, 7-21: *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti*. SKALKOVÁ, J. [online]. 2/2007 [cit. 2016-10-25], s. 9. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf

⁶¹ PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2005, 37-61: *Rozhovor jako metoda poznávání osobnosti a duševního zdraví*. KOHOUTEK, R. [online]. 3/2005 [cit. 2017-03-18], s. 37, 38. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1032/832>

vlastních potřeb, ale i z hlediska životních perspektiv a **rozhodovat se ve prospěch zdraví**. Proto se do vzdělávacího procesu dostávají témata jako zdravý životní styl, denní režim, výživa, zdravotně orientovaná zdatnost, pohybový režim, prevence sociálně patologických jevů, které ohrožují zdravý vývoj a další.⁶² Zdravotní problémy mohou vzniknout výkonově orientovanou atmosférou v rodině, ve škole, na pracovišti, projevem jsou pak obranné reakce, úzkost. Sebevědomí je poměrová záležitost reálného a ideálního obrazu jedince, čím vyrovnanější je vztah reálného a ideálního obrazu, tím je sebevědomí pevnější. Ideální obraz je ovlivněn sociálními faktory a ten následně takto ovlivněn je srovnáván s reálným obrazem. Jedinec se poté snaží uvést stav do rovnováhy. Zdraví je vnímáno jako subjektivní, pramenící z vnitřních pocitů a vlastního mínění jedince o svém zdravotním stavu a jako objektivní, které se opírá o názor druhých lidí, většinou porovnáním se stavem celé populace. Zdraví se vyznačuje dobrou výkoností, silou, vnitřní harmonií, radostí ze života. Psychické zdraví většinou souvisí s fyzickým zdravím. Fialová uvádí: „Špatný tělesný stav může způsobit psychické zhoršení, naopak chatrné duševní zdraví může zapříčinit tělesné onemocnění. Když jsme šťastní, máme tendenci být zdraví.“⁶³ Jednou ze složek zdraví je zdatnost, tedy tělesná výkonost a funkčnost těla, tyto ovlivňuje pozitivní přístup k životu, osobní návyky, zvládání stresu, výživa, kontrola hmotnosti. Jak uvádí Fialová: „Zdatnost (tělesná kondice) vyjadřuje dosažení harmonie těla a ducha. Psychická vyrovnanost a duševní svěžest bývá výsledkem tělesných cvičení. Dobrá tělesná kondice dovoluje větší tělesnou zátěž, účinnější obranu proti nemoci, pomáhá k duševní vyrovnanosti a atraktivnímu vzhledu. Člověk, který se cítí fit, je většinou sám se sebou spokojenější.“⁶⁴ Pedagogika, výchova a vzdělávání mají možnost jednotlivé části zdraví ovlivnit. Fialová píše: „Ke kompetencím současného pedagoga s ohledem na vnímání a kontrolu těla patří: -

⁶² PEDAGOGIKA, 2005, 382-390: *Filosofie výchovy*. FIALOVÁ, L. *Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví*. [online]. 2005 [cit. 2017-03-18], s.382. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1726&lang=cs>

⁶³ PEDAGOGIKA, 2005, 382-390: *Filosofie výchovy*. FIALOVÁ, L. *Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví*. [online]. 2005 [cit. 2017-03-18], s. 384. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1726&lang=cs>

⁶⁴ PEDAGOGIKA, 2005, 382-390: *Filosofie výchovy*. FIALOVÁ, L. *Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví*. [online]. 2005 [cit. 2017-03-18], s. 385. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1726&lang=cs>

vědomosti o zdravém způsobu života; - schopnost podílet se na prevenci negativních jevů, jež ohrožují zdravý vývoj mládeže; - připravenost poskytnout psychickou podporu ve složité životní situaci; - podpora tolerance, spolupráce a přátelství ve skupině; - snaha umožnit každému prožít úspěch, dostat pochvalu, být spokojen; - podchycení a podpora pozitivních stránek každého individua; - respekt k odlišnostem mezi jedinci.⁶⁵ Jednotlivé složky působí společně a neoddělitelně.

2.3.2 Vliv vzdělávání na zdraví

Vliv vzdělávání, je jedním z vlivů, který zlepšuje celkovou duševní a fyzickou stránku života jedince. Odpovědnost každého člověka za to, jak žije, hledání cesty a způsobů, jak zkvalitnit svůj život, hledání cesty k odpovědnému přístupu ke svému zdraví, hledání prevence rizik to jsou části, které společně s ostatními preventivními opatřeními vytváří celkový zdravý životní styl. Styl, jehož dodržování je pro odpovědného člověka nejen příjemný, ale přináší mu i prospěch, udržuje ho zdravého a silného. To vede ke zkvalitnění jeho života jako jedince a jedinec spoluvytváří společnost, která bude poté také kvalitnější.

⁶⁵ PEDAGOGIKA, 2005, 382-390: *Filosofie výchovy*. FIALOVÁ, L. *Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví*. [online]. 2005 [cit. 2017-03-18], s. 389. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1726&lang=cs>

3 Empirická část

Empirická část práce se orientuje na ověření vzájemné vazby mezi vzděláváním a toho, jak je vnímán vztah klienta a pracovníka na daném pracovišti. Zlepšuje vzdělávání vnímání tohoto stavu, nebo úroveň vzdělání nemá na tento vztah vliv?

Informace o vzdělávání pracovníka v jednotlivých oblastech jeho pracovního výkonu a zjištění periodicity tohoto vzdělávání je porovnáno s odpovědí daného pracovníka na otázku, jak hodnotí svůj pracovní vztah s klientem.

Zjištění, zda existuje souvislost mezi vzděláváním a změnou vnímání vztahu klient pracovník je cílem výzkumu. Výzkum je zaměřen na sběr dat souvisejících se vzděláváním pracovníka, četnosti vzdělávání, hodnocení vztahu klient pracovník a doplňujících dat, která charakterizují pracovníka, jenž v rámci výzkumu vyplnil dotazník.

Dotazník je vložen do přílohy této práce. V dotazníku je uvedena hodnotící otázka číslo sedm, dle které jsou respondenti následně posuzováni. Otázka zní: „Jak hodnotíte vztah klient-pracovník?“

Bude-li vztah klient pracovník hodnocen odpovědí c): pracovník je svázán mnoha omezeními, postupy a směrnicemi, klient není vázán ničím, klient je ve výhodě. Pracovník v tomto případě vnímá své sociální znevýhodnění, a tak se dostává do pozice, kdy v bio-psycho-sociálním pojetí zdraví trpí jeho sociální i psychologická složka. To tedy ovlivňuje jeho zdraví k horšímu.

Hodnocení vztahu odpovědí a): Pracovník je ve výhodě, pro svoji práci má k dispozici všechny postupy, směrnice a informace, klient nemá nic. Tato odpověď se jeví pro pracovníka optimálně, ale klient je na tom hůř. Vlivem toho se vymezuje vůči pracovníkovi a opět vznikají problémy v psycho-sociální složce. Zdraví pracovníka je opět ovlivněno k horšímu.

Odpověď b): Pracovník a klient jsou na stejné pozici, jedná se o vyvážený vztah, klient i pracovník znají svá práva a povinnosti, ty jsou přesně vymezeny vzájemným smluvním ujednáním. Zhodnotil-li pracovník vztah takto, pak v psycho-sociální složce nedochází k negativnímu ovlivnění. Zdraví pracovníka není negativně ovlivněno.

Výzkumná část práce bude sledovat, jak probíhá vzdělávání u jednotlivých skupin odpovědí u otázky hodnocení vztahu. V závěru bude hodnoceno, zda se projevila shoda: lepší vzdělávání, lepší hodnocení vztahu, nebo rozdíl: lepší vzdělávání, horší vztah, nebo zda byl zjištěn minimální vzájemný vliv vzdělávání a vztahu.

Vztah přímo ovlivňuje dvě složky zdraví: psychickou a sociální. Otázkou tedy je, zda vztah ovlivňuje vzdělávání. Zároveň jestliže ho ovlivňuje, tak jak?

3.1 Vymezení pojmů

Výzkumná část a sběr dat proběhl v organizacích, které nabízejí služby pracovníků pomáhajících profesí. Pro výzkumnou část této práce je pracovník vymezen následovně:

Pracovník – zaměstnanec organizace nabízející služby v rámci pomáhajících profesí. Konkrétně se jedná o profese: sociální pracovník, pracovník v sociálních službách, pečovatel, asistent, osobní asistent, koordinátor, speciální pedagog, kontrolní pracovník, referent, terénní sociální pracovník, vedoucí sociální práce, všeobecná sestra, zdravotní sestra, vrchní sestra, zdravotní asistentka, pracovník sociální práce, sociální služby, ředitel sociálních služeb, vedoucí sociálních služeb, pracovník OSPOD a další.

Pracoviště – místo, kde pracovník pomáhající profese nabízí a poskytuje svoji službu, Domov důchodců, Penzion, Ústav sociálních služeb, Domov pro seniory, Terénní sociální služby, OSPOD, Městský úřad, atd. Jedná se o kanceláře, ordinace, fyzioterapeutické prostory, nebo je-li služba poskytována terénní formou, tak se jedná o vlastní osobní prostory klienta, byt, rodinný dům.

Klient – každý, kdo čerpá službu pracovníka pomáhající profese. Službu může čerpat na základě platných zákonů a vyhlášek, nebo na základě smluvního ujednání. Službu lze čerpat jednorázově, periodicky, nebo trvale. Ze zákona je klient ten, koho tento zákon vymezi jako osobu, která má právo čerpat služby, které poskytují pomáhající profese. U smluvního ujednání se může stát klientem jakákoli fyzická osoba, která si službu sjedná, vymezi si vzájemné smluvní plnění a odměnu za poskytnutou službu.

Pracovní náplň – vychází z požadavků pracovního práva. Pracovník musí mít s organizací ve které je zaměstnán řádně uzavřenou pracovní smlouvu. Pracovní smlouva je dvoustranné právní ujednání zaměstnavatele a zaměstnance, která zakládá pracovní poměr, ve kterém

je vymezen výkon práce. Hradil uvádí: „Vymezení druhu práce určuje hranice práva zaměstnavatele přidělovat práci v rámci druhu sjednaného v pracovní smlouvě, ale i povinnost takovou práci přidělovat. Jde o určitý okruh stejnorodých činností.“⁶⁶

Například výkon práce sociálního pracovníka. Jedná se o povinnou součást pracovní smlouvy. Pracovník by s pracovní náplní měl být jednoznačně seznámen.

Vnitřní směrnice/pracovní postupy – doplňují a upřesňují pracovní náplň. Nejedná se o povinné dokumenty. Tyto směrnice a postupy stanovují organizace v případech, kdy chtějí, aby jejich pracovníci byli co nejlépe připraveni na výkon své profese. Většinou se jedná o návody, jak v které pracovní situaci postupovat. Kam zaznamenat jakou činnost, odkaz na formuláře. Kdo je zodpovědný za rozhodnutí. Také může být stanoven systém kontrolních bodů, kde si pracovník ověřuje a evaluuje svoji dosavadní činnost v jejím průběhu. Takto pojaté kontrolní body se snaží o to, aby se případná chyba, která vznikla na začátku procesu, včas odhalila, napravila, a nebyla zjištěna až v celkovém výstupu. Směrnice a postupy mají vést ke zkvalitnění a zefektivnění prováděné práce.

Ekonomické směrnice – pracovník očekává za svůj výkon ohodnocení formou mzdy, klient za čerpání služby platí, buďto nepřímo odvodem daní, nebo přímo platbou organizaci, která danou službu nabízí. Organizace musí na mzdové prostředky zaměstnance vydělat. Cena služby je tedy buď nastavena tak, aby organizace vydělala, nebo je nastavena na nižší úroveň (proklientově orientována), pak musí organizace, tedy pracovník odbavit více klientů za stejný čas, aby peníze pro organizaci získal. V obou případech organizace přenáší na pracovníka informaci o tom, jak je daný klient pro organizaci lukrativní, jak jsou ohodnoceny jednotlivé úkony s klientem. Na základě těchto informací pak musí pracovník zvýšit svůj pracovní výkon. Ekonomické směrnice tedy určují faktory a ukazatele ziskovosti organizace. Pokud nejsou stanoveny, nebo se nedodržují, organizace nevydělá a nemůže vyplatit mzdu pracovníkovi.

Etické směrnice – stanovují způsob chování a vystupování jménem organizace. Jak jednat s klientem, jak jednat s kolegy na pracovišti, jak si vážit a vzdělávat sebe. Stanovují

⁶⁶ HRADIL, Petr. Právo pro gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy: podle právního stavu k 1. 1. 2013 s předpisy účinnými k 1.1.2014: nový občanský zákoník, zákon o obchodních korporacích. Valašské Klobouky: P. Hradil, 2013. ISBN 978-80-260-5004-9, s. 244.

se v proklientsky odpovědných organizacích, kde nechtějí pouze dodávat sjednanou službu, ale chtějí ji dodat zodpovědně, kulturně a eticky.

Supervize – možnost konzultovat pracovní postupy, metody a související pocity vznikající v průběhu zakázky s nezávislým odborníkem. Hledání optimálního řešení, podpora pracovníka v pracovní i emocionální rovině.

Zásady chování klienta – stanovení podmínek, za kterých bude klientovi poskytnuta nabízená služba. Předem dané vymezení postupů, co dělat, je-li klient agresivní, má znaky jiného nevhodného chování, nebo se nechová dle odpovídajících obecných požadavků a norem. Zároveň udává, v jakém případě bude klientovi služba odepřena.

Vzdělávání pracovníka – soubor všech opatření a úkonů, které vedou ke zvýšení odborné kvalifikace, ke zlepšení etického chování, k ekonomicky odpovědnému přístupu, ke zlepšení vztahu k okolí a k sobě samému daného vzdělávaného pracovníka. Vzdělávání může probíhat mimo organizaci, školení, kurzy. Nebo v organizaci, školení, doškolování, seznamování s povinnostmi. Vymezení a školení pracovní náplně, vnitřních směrnic, pracovních postupů, ekonomických směrnic, etických směrnic, supervize, zásad chování pracovníka i klienta, to všechno jsou oblasti vzdělávání a zvyšování kvalifikace pracovníka.

Vzdělávání dle definice, kterou uvádí Průcha: „*V odborném významu je vzdělávání to, co označujeme termínem edukace, tedy proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (např. v rámci podnikového vzdělávání, zájmového vzdělávání dospělých aj.) Jedna z forem vzdělávání je také individuální sebevzdělávání.*“⁶⁷ Člověk se vzdělává od svého početí. V dnešní době si celá společnost uvědomuje význam vzdělávání a celoživotního vzdělávání. Průcha uvádí: „*Celoživotní učení/vzdělávání - veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života. Dále je zaveden pojem všeživotního učení, který se týká vzdělávání v celé*

⁶⁷ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 301. ISBN 978-80-247-4748-4.

rozmanitosti aktivit života člověka.⁶⁸ Celoživotní vzdělávání je ukotveno i v pracovním právu České republiky, jak uvádí Hradil: „Školení a studium při zaměstnání – jde o péči zaměstnavatele o kvalifikaci zaměstnance. Rozlišuje se vzdělávání ve vztahu k druhu práce a potřebě zaměstnavatele, kdy pak může jít o některou z těchto možností: překážku v práci, výkon práce, nebo aktivita výlučně věci zaměstnance (realizována musí být mimo pracovní dobu). Studium jako překážka v práci: účast zaměstnance na školení a studiu při zaměstnání, kdy má získat předpoklady pro řádný výkon práce sjednané = zvyšování kvalifikace. Podmínkou je to, že jde o zvyšování (získání, rozšíření) kvalifikace v souladu s potřebou zaměstnavatele. Náleží pracovní volno a hmotné zabezpečení. Prohloubení, udržení nebo obnovení kvalifikace = není považováno za překážku v práci a je přímým výkonem práce. Přísluší za to mzda (postgraduální studijní aktivity, semináře, kurzy). Výhradně pro svou potřebu či zájem = nejedná se o překážku v práci ani o výkon práce a je třeba to činit mimo pracovní dobu.“⁶⁹ Dle aktuálního znění zákona číslo 262/2006 Sb. ze dne 21. dubna 2006 v platném znění, „část osmá, hlava I, díl 2, §205 Překážky v práci z důvodu školení, jiné formy přípravy nebo studia a další.“⁷⁰ Vzdělávání je tedy vnímáno jako potřebné a nutné a zároveň jsou pro vzdělávání v naší společnosti vytvořeny potřebné podmínky.

Barták ke vzdělávání uvádí: „Vzdělávání zaměstnanců se zaměřuje na rozvoj odborných či sociálních způsobilostí na úrovni celoorganizační, skupinové či individuální. Uskutečňuje se na pracovišti, případně i mimo ně. Odvozují se požadavky na vzdělání a analyzuje se existující kvalita.“⁷¹

Vzdělávání tedy ovlivňuje pracovní výkon pracovníka a jeho vztah ke klientovi.

⁶⁸ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 60, 61. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁶⁹ HRADIL, Petr. *Právo pro gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy: podle právního stavu k 1. 1. 2013 s předpisy účinnými k 1.1.2014: nový občanský zákoník, zákon o obchodních korporacích*. Valašské Klobouky: P. Hradil, 2013, str. 265. ISBN 978-80-260-5004-9.

⁷⁰ Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce. In. *Sbírka zákonů České republiky*. 2016. Dostupné z: systém CODEXIS.

⁷¹ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 66. ISBN 978-80-7452-020-4.

Vztah klient pracovník – jedná se o vztah klienta, který požívá služby organizace poskytující pomáhající profese a pracovníka, který je zaměstnancem takové organizace, a pomáhající profesi přímo vykonává. Pro tento vztah jsou stanoveny tři hodnotící kritéria: pracovník je v tomto vztahu ve výhodě, pracovník a klient jsou na stejné pozici, klient je ve výhodě. Zjištění kritéria je třídící a hodnotící otázkou, tak je uvedeno podrobně v kapitole „Porovnání teorie a výzkumu“.

Měří a vyhodnocuje se tedy odpověď na otázku vztahu klienta a pracovníka a porovnává se s odpovědí na provedená školení a vzdělávání.

Pro výzkum jsou použita data získaná dotazníkovým šetřením v roce 2014, následně ještě doplněná dotazníkovým šetřením v roce 2015. Dotazníkové šetření obsahovalo množství otázek a odpovědí, část z těchto údajů byla využita pro výzkum v rámci absolventské práce „Vztah pracovníka a klienta z pohledu etického kodexu“ v roce 2014. Další část dat byla použita ve výzkumu bakalářské práce „Etický kodex a jeho význam u pomáhajících profesí“ v roce 2016. Získaná data umožňují i výzkum v rámci této práce „Vliv vzdělávání na zdraví pracovníka“. Data potřebná pro tento výzkum ještě nebyla uplatněna.

Absolventská práce byla zaměřena na zjištění vztahu klient-pracovník, kdo je v tomto vztahu na tom lépe. Výsledek: Skupina 73 % respondentů uvádí, že vztah je vyvážený. Umožnění supervize pracovníkům byl další okruh zkoumání. Výsledek: Supervize je umožněna 82 % pracovníkům. Vymezení ekonomických směrnic a návaznost ekonomických směrnic na počet klientů bylo dalším bodem výzkumu v roce 2015. Výsledek: Ekonomické faktory má nastaveno a řídí se jimi 62 % respondentů.

Bakalářská práce sledovala vazbu etických směrnic na vnímání rovnováhy vztahu klienta a pracovníka. Výsledek: Pro 68 % respondentů byl vztah vnímán rovnocenně. Dále byla hodnocena souvislost uplatňování etických směrnic zároveň s umožněním supervize. Výsledek: Pro skupinu respondentů užívajících etické směrnice zároveň platí i možnost užívání supervize a to v 78 %.

Interpretace výsledků absolventské a bakalářské práce jsou uvedeny pouze pro informaci, nemají žádnou souvislost se zjištěními diplomové práce. Interpretace jen dokladuje způsob

využití dat z dotazníkového šetření pro předešlé práce. Empirická část diplomové práce zkoumá data v porovnání souvislosti vzdělávání a hodnocení vztahu klient-pracovník.

Cíl magisterské práce je teoretické a empirické zjištění, zda existuje souvislost mezi vzděláváním, jeho mírou a intenzitou, a mezi hodnocením vztahu klient-pracovník. Zjištění, jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který se již dále nevzdělává. Jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec s jednorázovým vzděláváním. Následně jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který je vzděláván v rámci své pracovní náplně periodicky.

Empirická část této práce vychází z dat získaných sběrem pro minulé práce. Uplatňuje data, která ještě nebyla užita, ostatní data klade do nových souvislostí, na základě nově stanoveného třídícího kritéria. Vlastní dotazník nebyl nijak modifikován pro účel této práce.

Teoretický rámec zkoumané problematiky je uveden formou citací v textu. Čtenář má možnost uplatnit zdroj informací, popřípadě si najít doplňující informace v uvedené literatuře. Jedná se o témata vzdělávání, dalšího vzdělávání, jeho umožnění, vyžadování a související problematika.

Analýza dostupných podkladů k danému tématu má za cíl poznat jednotlivé části celku. Analýza je následně spojena se syntézou, která poznané jednotlivosti opět spojuje v celek. Analýza a syntéza tak tvoří celkový pohled na zkoumanou problematiku.

Výzkumný vzorek provedené studie obsahuje zaměstnance a pracovníky pomáhajících profesí. Jedná se o sociální pracovníky, pracovníky v sociálních službách, pečovatele, asistenty, osobní asistenty, koordinátory, speciální pedagogy, kontrolní pracovníky, referenty, terénní sociální pracovníky, vedoucí sociální práce, všeobecné sestry, zdravotní sestry, vrchní sestry, zdravotní asistenty, pracovníky sociální práce, sociální služby, ředitele sociálních služeb, vedoucí sociálních služeb, pracovníky ospodu a ostatní. Sběr dat byl provádět v okresech Tachov, Domažlice, Plzeň, Klatovy, Cheb, Mariánské Lázně, Sokolov. Věk respondentů byl sledován ve skupinách 18-30; 31-40; 41-50, 51-60, 60 a více, neuvedeno.

Omezení výzkumného vzorku: výzkumný vzorek je omezen organizacemi, které byly osloveny a tím, které se šetření zúčastnily. Pro výběr organizací bylo omezujícím faktorem to, zda jsou v dosahu výzkumníka. Při navázání spolupráce byl upřednostňován osobní

kontakt výzkumníka s vedením organizace, pro možnost vyjasnění záměru. Dále pak možnost konzultací v průběhu šetření a finální předání a převzetí vyplněných dotazníků plus poděkování za účast v šetření. Výzkum je tedy limitován specifickým výběrem respondentů a jejich geoprostorovým umístěním. Ve výzkumném vzorku rovněž převažovaly ženy, neboť v těchto povoláních se jako zaměstnanci více uplatňují.

Výzkum nebral v úvahu možnost špatně interpretovaných dat jednotlivcem, tak jak na to ve své práci upozorňuje Voňková: „*Ve výzkumných šetřeních se často využívají tzv. sebehodnotící otázky (self assessment questions). Příkladem může být otázka Jak byste zhodnotili své zdraví? s pětibodovou škálou od nedostatečné až po vynikající. K hlavním přednostem těchto otázek patří nízké náklady (oproti objektivnímu měření např. zdravotního stavu). Přímé porovnání zemí či různých skupin na základě odpovědí na tyto otázky však může vést k chybnému závěru o objektivním stavu těchto zemí či skupin. Různí respondenti totiž mohou pro hodnocení určitého skutečného stavu využívat různé kategorie škály, interpretovat kategorie škály odlišným způsobem. Tento fenomén je v literatuře označován jako differential item functioning (zkratka DIF).*“⁷² V průzkumu byla v tomto smyslu postavena otázka číslo sedm *Jak hodnotíte vztah klient-pracovník?* i zde tedy vzniká omezení výzkumu.

3.1.1 Dotazník a jeho distribuce, stanovení populace

Dotazník je sestaven pro zjišťování toho, jak vnímá a jak působí vnitřní struktura organizace na pracovníka. Sleduje vymezení jednotlivých povinností pracovníka, to, jak je s těmito povinnostmi seznamován, jaký to má vliv na jeho pracovní povinnosti. Povinnosti jsou sledovány a vyhodnocovány od základních, daných zákony, po povinnosti nadstandartní, jejichž přidaná hodnota se sleduje například certifikačními procesy, vnitřními audity, externími audity, nebo jinými způsoby.

Dotazníkové šetření vzniklo jako podklad pro praktickou část Absolventské práce na Vyšší odborné škole, Erbenova 184, 344 01 Domažlice. Základní koncepce dotazníku vznikla

⁷² ORBIS SCHOLAE, 2012, 6(1) 27-40: *Teoretické a metodologické studie*. VOŇKOVÁ, H. *Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice* [online]. 2012 [cit. 2016-10-25], s. 28. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_1_02.pdf

v únoru 2014, dotazník byl připomínkován jednotlivými vyučujícími, byl zkušebně vyplněn v rámci praktické výuky, připomínkován respondenty, spolužáky. Na základě vzniklých připomínek byl upraven a použit pro předvýzkum. Ve fázi předvýzkumu byla data analyzována a byla použita zpětná vazba respondentů ohledně konstrukce dotazníku. Dotazník byl finálně upraven a v květnu 2014 byl připraven k distribuci.

Dotazník byl sestaven pro téma Absolventské práce, které bylo: Vztah pracovníka a klienta sociálních služeb z pohledu etického kodexu. V rámci tohoto výzkumu byly zároveň sledovány i další strukturální prvky oslovených organizací. Tato data nebyla v absolventské práci vyhodnocena a zpracována. Důvodem bylo velké množství získaných dat, jejich značný přesah i do jiných témat, než bylo téma vlastní práce. Rozsah zjišťovaných dat byl dán jednak tématem práce a také osobními zájmy výzkumníka a vedoucího práce. K dotazníkovému šetření bylo přistoupeno tak, aby když už je organizováno, když je osloveno mnoho respondentů, kteří jsou ochotní spolupracovat, tak ať je výtěžnost dotazníku co možná největší. Přitom byla snaha zachovat dotazník v takovém rozsahu, aby neodrazoval hned na první pohled od jeho vyplňování.

Koncepce dotazníku byla tedy strukturována do sedmi hlavních otázek. Tyto hlavní otázky pak obsahovaly stejný soubor podotázek, které upřesňovaly a doplňovaly otázku hlavní. Opakování textu bylo zvoleno záměrně, aby respondent viděl strukturu a v jednotlivých dalších otázkách mu již bylo jasné, na co bude tázán, jen v souvislosti s jinou otázkou. Ze strany většiny respondentů byla tato strategie tvorby otázek hodnocena v ústní zpětné vazbě jako pozitivní. Menší část to vnímala neutrálně. Jeden respondent na toto reagoval velmi negativně. Jeho zpětná vazba byla zhruba následující: To je hrůza, Ctrl+C, Ctrl+V, je to všechno okopírované. Nikdy bych nic takového nikomu nepředložil. Byť toto byla jediná vyloženě negativní zpětná vazba na vytvořený dotazník, který takto byl záměrně vytvořen, byla tato zpětná vazba cenným materiálem do budoucna. Jejím vlivem bylo zamyšlení nad celkovou koncepcí dotazníku, bylo podkladem pro další studium zákonitostí tvorby dotazníků, jejich strukturu a pro další hlubší studium témat souvisejících s tvorbou a prováděním dotazníkových šetření. V příloze je uveden rozbor jednotlivých otázek dotazníku.

Cílová skupina respondentů, tedy populace, byla pro toto dotazníkové šetření skupina pracovníků v sektoru pomáhajících profesí. U těchto profesí dochází často ke stresům na pracovišti, k vnitřním střetům, kdy se musí řídit platnými zákony, a to i v případě, že vnitřně cítí, že zákon není pro řešený problém dostatečně účinný a jiný přístup by byl účinnější. Nebo kdy pracovník musí volit ze dvou nebo více špatných možností jen tu méně špatnou a nemá možnost zvolit dobrou. Vše toto pak v součtu vede k syndromu vyhoření a ke zhoršení zdravotního stavu pracovníků v tomto resortu.

Provedení distribuce respondentům bylo provedeno elektronicky a v tištěné formě. Respondenti byli vybráni na základě znalosti organizací poskytujících služby v pomáhajících profesích, na základě aktivního vyhledávání těchto institucí pomocí internetových zdrojů. Organizace kde respondenti pracují byly kontaktovány osobně nebo telefonicky, byl jim vysvětlen smysl dotazníkového šetření a byly požádány o spolupráci. Respondenti měli kontakt na zadavatele dotazníku, mohli si vyžádat dodatečné informace a konzultovat případné dotazy.

Výběr vyplněných dotazníků probíhal elektronicky, mailovou poštou, nebo osobním sběrem. V závěru dotazníkového šetření následovalo ještě osobní poděkování respondentům od zadavatele.

3.1.2 Výzkumný vzorek – populace

Populace rozdělená dle věku, viz následující tabulka.

Tabulka číslo 1.: Struktura respondentů dle věku

věk respondentů		neuveden	18-30	31-40	41-50	51-60	61-
Skupina A	Vzdělávání proběhlo	4	26	36	38	20	0
Skupina B		0	2	0	2	0	2
Skupina C		0	0	2	0	2	0
Skupina A	Vzdělávání neproběhlo	2	13	18	19	10	0
Skupina B		0	1	0	1	0	1
Skupina C		0	0	1	0	1	0
Celkový počet respondentů		6	42	57	60	33	3

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření a výpočty

Dále populace rozdělená dle profese.

Tabulka číslo 2.: Struktura respondentů dle profese

Pracovní pozice respondentů		Sociální	PSS	pečovatel	Asistent	Osobní asistent	Koordinátor	Speciální pedagog	Kontrolní pracovník	Referent	Terénní soc. pracovník	Vedoucí soc. práce	Všobecná sestra	Zdravotní sestra	Vrchní sestra	Zdravotní asistent	PSP	Sociální služba	Ředitel sociální služ.	Vedoucí sociální služ.	OSPOD
Skupina A	Vzdělávání proběhlo	26	12	12	6	2	6	4	2	4	2	6	6	4	6	2	10	8	2	2	2
Skupina B		0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupina C		0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
Skupina A	Vzdělávání neproběhlo	13	6	6	3	1	3	2	1	2	1	3	3	2	3	1	5	4	1	1	1
Skupina B		0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupina C		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Celkový počet respondentů		39	21	21	9	3	9	6	3	12	3	9	9	6	12	3	15	12	3	3	3

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření a výpočty

Další rozdělení populace dle okresů.

Tabulka číslo 3.: Struktura respondentů dle okresů

Respondenti dle okresu		Tachov	Domažlice	Plzeň	Klatovy	Cheb	M. Lázňe	Sokolov
Skupina A	Vzdělávání proběhlo	44	10	8	34	14	4	10
Skupina B		2	2	2	0	0	0	0
Skupina C		4	0	0	0	0	0	0
Skupina A	Vzdělávání neproběhlo	22	5	4	17	7	2	5
Skupina B		1	1	1	0	0	0	0
Skupina C		2	0	0	0	0	0	0
Celkový počet respondentů		75	18	15	51	21	6	15

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření a výpočty

3.2 Zaměření výzkumu

Celkový zdravotní stav a pohoda pracovníka je složkou skládající se z bio-psycho-sociální roviny. Psycho-sociální rovina je ovlivněna situací na pracovišti. Jak uvádí Barták: „*Klíčem k dalšímu rozvoji je uvědomění si nikdy nekončícího vývoje poznání přírodních zákonitostí, možností a mezi jejich aplikace na společenské procesy a jejich pochopení a využití v práci s lidmi v organizacích. Ukazuje se stále markantněji souvislost rozvoje lidského poznání s využíváním poznatého v praxi. Nové přístupy směřují v demokratických společnostech k vytváření takových podmínek, které zabezpečí systematické vyhledávání, rozvíjení a využívání nadání a schopností lidí v zájmu společenského a ekonomického rozvoje i v zájmu vzdělávaných, s akceptováním jejich zaměstnavatelnosti a ekonomické a sociální úspěšnosti.*“⁷³ Cílem je efektivně využívat znalosti a dovednosti, jak odborné, tak sociální a dále osobnostní. Tím se vytváří, rozvíjí a upevňují pozitivní vztahy na pracovišti. Barták uvádí: „*Management firmy usiluje o co nejefektivnější využívání a rozvíjení požadovaných způsobilostí všech zaměstnanců v rámci organizace. Cíleně se zaměřuje na motivaci lidí, jejich intelektuální, emoční a tvůrčí rozvoj. Odkrývání, rozvíjení a uplatňování potenciálu zaměstnanců je klíčem k úspěšnosti organizace. Lidé jsou totiž jediným zdrojem, který při dobrém vedení a řízení nepodléhá amortizaci, naopak zvyšuje svou hodnotu pro firmu svou proaktivitou, schopností chovat se: zlepšovately; spolupodnikately; systematicky se vzdělávat a rozvíjet.*“⁷⁴ Finanční prostředky vložené do vzdělávání, rozvoje, stabilizace zaměstnanců se stávají návratnou investicí přinášející výhody pro zaměstnance.

Dle Bartáka se systémem rozumí komplex přístupů, myšlenek, představ, jejichž vzájemné působení má za následek vznik nových vlastností. Změna jedné části vyvolá změnu u dalších částí, případně u celého systému. Komplexní přístup umožňuje cílevědomé učení, které se projevuje do společenského klimatu, kultury a rozvoje lidí. Dle Bartáka: „*Člověk již není (jen) objektem vzdělávacích a kultivačních snah, ale stává se plnohodnotným subjektem*

⁷³ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 99. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁷⁴ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 106. ISBN 978-80-7452-020-4.

*vlastního rozvoje a iniciátorem rozvoje druhých.*⁷⁵ Vzdělávání ve firmě působí tedy pozitivně mnoha směry, směrem k vzdělávanému, rozšiřuje mu možnosti, odkrývájí jeho vlastní potenciál a staví před něj nové úkoly k řešení, které ho dále iniciují ke vzdělávání. Směrem k druhým motivují výkon ostatních, snahu se vzdělávat. Posiluje týmového ducha a zlepšuje atmosféru při řešení úkolů. Prospěch, který pracovník vnímá vede dále k jeho permanentnímu učení, spravuje a rozvíjí znalosti, hledá týmová řešení a rozhodování, hledá prostor pro invenci, rozvoj ducha, snaží se využít svůj vlastní potenciál i potenciál ostatních. Tím vzniká nový přístup k lidským zdrojům. Jak uvádí Barták: *„Lidé, vybavení potřebnými znalostmi a dovednostmi, motivováni a energetizovaní, jsou nejvýznamnějším zdrojem úspěšnosti organizace. Jejich úroveň se rozhodujícím způsobem podílí na tom, co firmu posiluje, případně brzdí. Zdaleka nejde pouze o jejich kvalifikaci, pokud ji chápeme jen úzce pragmaticky, nýbrž o ZNALOST. Je to zdroj, který nepodléhá fyzické ani morální amortizaci. Používáním se neznehodnocuje, naopak se obohacuje, roste, „nabaluje“ na sebe další znalosti, zejména v synergickém managementu.*⁷⁶ Potřeba vzdělávání a sebevzdělávání je podmínkou pro úspěch, a člověk zažívající úspěch vnímá svůj život pozitivně, daří se mu lépe a zažívá pocit vnitřního uspokojení. Dle Bartáka: *„Pěstování znalostí je v dialektickém vztahu k potřebám řešení. Znalosti umožňují nová řešení. Zároveň však s novými řešeními přicházejí i nové problémy, jejichž zvládnání vyžaduje nové znalosti, metody řešení a pracovní postupy. Můžeme tedy říci, že znalosti plodí řešení a ta implikují nové požadavky na další znalosti. Každá znalost představuje tedy jakési „silové pole“, které přitahuje – v zájmu žádoucího řešení, např. nového produktu či služby – další a další znalosti.*⁷⁷ Vzdělávání na pracovišti ale nemusí být vůbec podporováno, nebo může být zcela vyloučeno, u autoritativně vedené firmy dochází k potlačování rozvíjení znalostí. Výsledkem tohoto procesu je pak: *„Absence energetizace, onoho chtění, bez něhož chřadne uplatňování*

⁷⁵ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 110. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁷⁶ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 114. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁷⁷ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 114. ISBN 978-80-7452-020-4.

schopností.“⁷⁸ Pohled na vzdělávání a jeho uplatnění je tedy buďto neutrální, nebo ve fázi pozitivní deviace, kdy toto vede k energetizaci pracovníka, či ve fázi negativní deviace, kdy pracovník stagnuje. Je uvedeno: „*Člověk, který se ve tvořivé práci najde, má možnost úspěšně uplatňovat své schopnosti, má také větší šanci dosahovat úspěchů, prožívat uspokojení ze seberealizace, zlepšovat kvalitu svého života i svůj Index of Happiness (index štěstí).*“⁷⁹ Pracovník používá vlastní znalosti a zkušenosti, dále znalosti druhých, od kterých se v pracovním procesu učí, v týmu pak společně hledají nové přístupy, hledají vyšší přidanou hodnotu. Snaží se použít správné znalosti ve správný čas. Tyto funkční způsobilosti jsou souborem znalostí a dovedností, které umožňují výkon svěřených dovedností na požadované úrovni v rámci cílené sebereflexe, sebepoznání, sebehodnocení s ohledem na kontinuální zlepšování. Průmětem sebepoznání a sebeuvědomění se stává vědomí vlastní ceny, emoční inteligence. Dle Bartáka: „*Emoční inteligence má prostřednictvím měkkých dovedností (zejména schopnost rozumět vlastním emocím i emocím druhých a efektivně je řídit), přímý vliv na celkové hospodářské výsledky. Emoční inteligence zvyšuje schopnost řešit obtížné situace, konflikty, vyrovnání se s překážkami a neúspěchy, zvládání životních změn a nejistot, čelit stresu.*“⁸⁰ Odbourání stresu pak přímo zlepšuje pohodu pracovníka. „*Kladné emoce nás dokážou energetizovat, uvolnit náš potenciál k akci.*“⁸¹ Proces vzdělávání vede k inovacím, ke zvyšování kvality života, mezilidských vztahů a sociálních a osobnostních způsobilostí zaměstnanců.

3.2.1 Výzkumné otázky

Pracovník se vzdělává v rámci své pracovní pozice, umožňuje mu toto vzdělávání organizace, je organizace zároveň vzdělavatelem, je centrem intencionálního,

⁷⁸ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 115. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁷⁹ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 126. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁸⁰ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 144. ISBN 978-80-7452-020-4.

⁸¹ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 147. ISBN 978-80-7452-020-4.

funkcionálního či kombinovaného vzdělávání? Vytváří vliv sounáležitosti? Jakou hraje roli v harmonickém rozvoji zaměstnance? Posiluje jeho potenciál, zlepšuje úroveň jeho prožívání?

Výzkum se soustředí na otázku, zda skupina pracovníků s intenzivním vzděláváním vnímá svůj vztah ke klientovi jako vyvážený. Jestli skupina pracovníků bez dalšího vzdělávání vnímá vztah ke klientovi jako nevyvážený. Jaký vliv má vzdělávání a jeho intenzita na vnímání pracovního vztahu.

Vztah pracovníka a klienta ovlivňuje psycho-sociální rovinu zdraví pracovníka. Když pracovník vnímá tento stav jako nevyvážený, zatěžuje to jeho prožívání, jeho zdraví. Jestliže vyšší úroveň vzdělávání přinese vyváženější vztah, pak se k lepšímu změni i zdraví pracovníka. To pro něj bude mít celkově pozitivní dopad. „*Poznání emočních mechanismů, zdrojů emocí, nám umožní zvládat negativitu, vypořádat se s „horkými“ problémy, lépe využívat svých zkušeností, navazovat pozitivní vztahy, citlivě a s empatií řešit problémy, posilovat své sebevědomí.*“⁸² Výzkum vede k potvrzení či vyvrácení této otázky.

Rozložení respondentů dle hodnotícího kritéria: Kritérium stanovuje vnímání vztahu pracovníka a klienta, který má přímý dopad na psychickou stránku pracovníka. Celkem 25 % pracovníků vnímá vztah jako nevyvážený, ve kterém se dobře nepochujuje. Dalších 75 % pracovníků hodnotí vztah jako vyvážený, kde lze podávat optimální pracovní výkon a který je pro pracovníka příjemný.

3.2.2 Důvod, význam a potřeba výzkumu

Zjištěním, jestli má vzdělávání vliv na vyváženost pracovního vztahu a tím na vlastní zdraví pracovníka může vést k nově pojatým přístupům k firemnímu vzdělávání. Vzdělávání se může stát pro pracovníky nejen nutným zlem, ale i pozitivní motivací k lépe prožívanému životu. Může ho energetizovat k lepším sociálním a vztahovým vzorcům chování.

Každá i drobná změna k lepšímu, každé drobné zlepšení zdraví, je přínosem nejen pro daného pracovníka, ale zároveň přínosem pro zaměstnavatele a pro celou společnost. V jedné rovině ušetření nákladů spojených s ošetřováním, následnou rehabilitací

⁸² BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 147. ISBN 978-80-7452-020-4.

a postupným vrácením do pracovního procesu. V druhé rovině zajištění trvalého pracovního výkonu, ekonomické soběstačnosti, ve třetí rovině v dobře prožívaném osobním životě, s možností plně se soustředit na práci, na volnočasové aktivity, na odpočinek. Každá změna k lepšímu je důležitá.

Povede-li tedy další vzdělávání k takovéto pozitivní změně, je v zájmu každého jedince, ne-li jeho povinností, takovouto změnu vyvolat a vydat se cestou této změny.

Výzkum se zabývá otázkou, zda vzdělávání, jeho míra a intenzita přímo ovlivňuje psychosociální složku zdraví pracovníka. Jestli přináší lépe vnímanou atmosféru na pracovišti a tím menší stres pro pracovníka. Barták uvádí: „*Vytvářením vstřícné, přátelské atmosféry, iniciující pozitivní vztahy a kreativní vztah k práci, získávají firmy motivované pracovníky, kteří se nespokojují s dosaženým a neustále usilují o nalezení nových cest, způsobů řešení – tedy chovají se tvořivě a spolupodnikatelsky. Je vidět, že chce-li být organizace úspěšná, musí se zajímat o rozvoj svých manažerů i ostatních pracovníků komplexně.*“⁸³ Cílem se tedy může stát trvalé a průběžné vzdělávání.

3.2.3 Teoretický rámec navrhnutého výzkumu

Praxe přináší pracovníkovi uplatnění v různých typech organizace z pohledu typu řízení těchto organizací. Silně byrokratické organizace svazují pracovníka předpisy a nařízeními, udávají přesně jeho pracovní náplň a stejně tak striktně zadávají pracovníkovi možnosti jeho vzdělávání, popřípadě nevzdělávání. Liberální organizace umožňují pracovníkovi výběr, poskytují možnost a nabídku vzdělávání, vkládají osud vzdělávání do rukou pracovníka. V případě, že je pracovník v tomto směru aktivní, vytváří mu tyto organizace zázemí pro jeho další vzdělávání. Jak se projeví rozdílné způsoby k přístupu ke vzdělání, co přináší pracovníkovi, zlepšují nebo zhoršují situaci ve vztahu ke klientovi. Působí stresově nebo ozdravně. „*V průběhu svého aktivního života můžeme především úspěšně rozvíjet své schopnosti emoční a sociální, pokud jsme schopni a ochotni prohlubovat své sebeuvědomování. Kultivace našich instinktů směřuje do sebezáchovného modelu (potřeba ovlivňovat dění kolem nás, úsilí o moc, vliv) k modelu vztahovému (potřeba*

⁸³ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 146. ISBN 978-80-7452-020-4.

komunikace, budování vztahů, motivace) až k modelu sociálnímu (vědomí vlastní hodnoty a potenciálu, který dokážu ve spolupráci s druhými účelně využít).“⁸⁴ Co tedy přináší možnost vzdělávání, jak se projeví?

Rámec výzkumu

Výzkum je postaven jako deskriptivní. Jsou zde zahrnuty základní statistické metody, absolutní a relativní četnosti, popisnou statistiku, aritmetický průměr. Je využita kvantitativní metoda, pro sběr dat slouží dotazník. Cílem výzkumu je zjištění, zda vyšší míra vzdělávání vede k vyváženému vztahu pracovníka a klienta, zároveň zda nižší míra vzdělávání vede k nevyváženému vztahu. Posuzována je také intenzita vzdělávání a vazba intenzity k vyváženosti vztahu. Celkové zjištění je pak jaké má vzdělávání dopad na úroveň vztahu.

Stanovení problému

Výzkum je orientován na zjištění stavu v organizaci z pohledu možností dalšího vzdělávání pracovníka. Pracovník v dotazníku uvádí, jestli vzdělávání neprobíhá, nebo probíhá formou samostudia, jednorázového vzdělávání či vzdělávání periodického. Třídící klíčem je odpověď na otázku, jak pracovník vnímá vztah na pracovišti s klientem. Dle této odpovědi jsou pracovníci zařazeni do skupin. Skupina – pracovník vnímá vztah jako vyvážený, pracovník je spokojen. Skupina – pracovník vnímá vztah jako nevyvážený, a to i pozitivně i negativně, pracovník není spokojen. Tyto dvě skupiny jsou vzájemně srovnány z hlediska možnosti a počtu vzdělávacích akcí.

Jednotlivé prvky výzkumu

Výzkumné otázky jsou zaměřeny na jednotlivé okruhy vzdělávání. Vzdělávání, jehož tématem je pracovní náplň, vzdělávání týkající se pracovních postupů, vzdělávání v oblasti ekonomiky provozu a ekonomických směrnic. Vzdělávání a uplatnění etických směrnic a etických kodexů. Možnost vzdělávání a zpětné vazby pomocí supervize. Vzdělávání cílené na klienta, jeho práva a povinnosti.

⁸⁴ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 147. ISBN 978-80-7452-020-4.

Výzkumné otázky zjišťují, jak intenzivně je pracovník v těchto okruzích vzděláván. Vůbec, samostudiem, jednorázově nebo periodicky.

Třídícím kritériem je otázka hodnocení vztahu pracovníka a klienta.

Teorie

Teoretická část práce popisuje historické a současné pojetí vzdělávání, jeho možnosti a uplatnění, dále vazbu vzdělávání k psychosociálnímu působení na vzdělávaného jedince. Praktická část zjišťuje hloubku tohoto provázání, vlivu vzdělávání na pracovní vztah a na zdraví pracovníka.

Vede správně nastavené vzdělávání k lepšímu či horšímu vnímání vztahu, nebo nemá vliv.

Výzkumné otázky pro budoucí výzkum

Požadují pracovníci od zaměstnavatele další školení? Chtějí se dále dobrovolně vzdělávat? Očekávají změnu přístupu organizace k jejich požadavkům na školení?

Cíl výzkumu

Zjistit, zda existuje souvislost mezi vzděláváním, intenzitou vzdělávání a hodnocení vztahu klient pracovník. V případě pozitivního dopadu snížení stresu na pracovišti. Jestliže souvislost existuje, pak zjistit, zda je pozitivní a má kladný dopad na vztah. Jestliže má pozitivní dopad, navrhnout pedagogické využití tohoto zjištění.

Omezení studie

Výzkum je limitován ochotou respondentů odpovědět na předložené otázky. Dále možným zkreslením odpovědí, respondent idealizuje nebo negativizuje situaci. Výzkum je zaměřen pouze na pomáhající profese a pouze regionálně. Třídící otázka zjišťuje pouze pocit pracovníka. Není jinak ověřitelná a měřitelná. Jedná se subjektivní názor platný v době vyplňování dotazníku.

Vymezení studie

Studie je vymezena formou a typem otázek v dotazníku. Otázky směřují k jednoznačné odpovědi. Jsou použity uzavřené otázky s možností odpovědi ano, ne. Dotazník je složen ze sedmi hlavních otázek. Tyto otázky jsou dále členěny do osmi podotázek. Podotázky

doplňují hlavní otázku a rozšiřují informace získané z hlavní otázky. Struktura podotázek je záměrně u každé hlavní otázky stejná. Cílem stejné struktury je snadné pochopení dotazníku respondentem a možnost urychlení vyplňování.

Hlavní otázky jsou zaměřeny na jednotlivé okruhy vzdělávání. Podotázky sledují jak intenzivně a zda je respondent v těchto okruzích vzděláván. Poslední část podotázek zjišťuje závaznost a případný postih ze strany zaměstnavatele při účasti nebo neúčasti na vzdělávání v té které oblasti.

V závěru dotazníku má respondent možnost doplnit dle vlastního uvážení zkušenost vztahující se k vnímání prožívané situace na pracovišti. Tato část není koncipována formou otázek. Respondent zde má volnou možnost se jakkoli vyjádřit.

Výzkumné otázky uzavírá skupina otázek zjišťující pohlaví, věk, pracovní pozici, a okres, kde byl dotazník vyplněn.

3.2.4 Fáze výzkumu

Studium a utřídění dostupných zdrojů a spojení myšlenky směru výzkumu tvoří základ teoretické části práce. Historické souvislosti, vývoj a současné trendy, jejich porovnání, zjištění pozitiv a negativ jednotlivých postupů. Vzájemná komparace a možnost propojení. Pro a proti jednotlivých teorií.

Přesné vymezení výzkumného problému a stanovení výzkumných otázek. Omezení a vymezení výzkumu, stanovení okruhu respondentů, geografický rozsah studie, možnosti výzkumníka, kde, koho a jak oslovit a následně shromáždit vyplněné dotazníky.

Vlastní tvorba dotazníku, členění hlavních výzkumných otázek, podotázek, data o respondentovi. Celkový vzhled, posouzení časové náročnosti. Odladění v předvýzkumu, oprava a doplnění, tvorba finální verze.

Geografická, časová, dopravní, logistická, profesní dostupnost respondentů. Ochota spolupracovat, to jsou základní data ovlivňující výběr respondentů. Kontaktování vedoucích pracovníků vytipovaných organizací, seznámení s výzkumem, domluvení spolupráce a kontakt na pracovníky – respondenty.

Vlastní oslovení respondentů, seznámení s výzkumem, předání dotazníku, žádost o spolupráci, kontakt pro případné dotazy, domluvení způsobu odevzdání vyplněných dotazníků.

Vyhodnocení, popis výsledků, rozbor, tabulky a grafy. Formulace výsledků a možnost využití výsledků pro praxi.

Závěr, interpretace výsledků, vlastní pohled na výsledky výzkumu, zamyšlení nad budoucím směrem případného navazujícího výzkumu. Úvaha nad provedeném zjištění výzkumu.

Průběh výzkumu využívá dotazník v tištěné a elektronické podobě. Vyhledání respondentů proběhlo na základě osobní znalosti výzkumníka, přímé znalosti dotčených organizací, principu sněhové koule, kdy oslovení respondenti poskytli odkaz na možné další respondenty. Dále hledání pomocí využití internetových vyhledávačů a telefonního seznamu. Další zdroj možných respondentů je „Katalog poskytovatelů sociálních služeb v Mariánských Lázních a okolí“, „Katalog poskytovatelů sociálních a zdravotních služeb města Stříbra a okolí“ a další katalogy. Tyto katalogy jsou financovány z prostředků Evropského sociálního fondu, prostřednictvím Operačního programu lidské zdroje a zaměstnanost a rozpočtu ČR.

Počet respondentů

Struktura otázek v dotazníku je postavena za účelem zjištění vnitřní funkčnosti organizace z pohledu vzdělávání pracovníka. Zjišťuje celkovou situaci v dané organizaci, do odpovědí se promítá znalost pracovníka o problematice vzdělávání, nikoli jeho osobní postoj k tomuto tématu. Na základě toho bylo v každé organizaci osloveno maximálně 15 respondentů. Tento počet mírně zkreslení odpovědi mimo statistický průměr a zároveň nenutí organizaci k součinnosti všech jejích pracovníků na výzkumu. Počet respondentů v organizaci vykáže standardní nastavení vnitřních postupů organizace, jestliže jsou tyto postupy nastaveny, pak jsou nastaveny pro všechny a výzkum to může potvrdit.

Dotazník byl rozeslán elektronicky a předán osobně respondentům. 61 % respondentů vyplnilo a předalo dotazník obratem. 12 % respondentů bylo požádáno o vyplnění telefonicky ještě dodatečně, na základě této žádosti dotazník vyplnili. 7 % respondentů zaslalo vyplněný dotazník na základě e-mailové žádosti.

Pouze jeden respondent využil možnost v závěru dotazníku rozvést své osobní zkušenosti. Pět respondentů sdělilo, že dotazník je nepřehledný a složitý. Pracovníci nízkoprahového centra upozornili na chybně volené názvosloví, které zákon formuluje odlišně.

V podobě odevzdaných dotazníků bylo možno vysledovat i s výzkumem nesouvisející, ale zajímavá zjištění. Tím byl vztah pracovníků k technice a k ekologii. Někteří respondenti odpovídali výhradně elektronicky. Tato skupina se dále dělila na ty, kdo v dotazníku pouze umazával nevyhovující odpovědi, a na ty, kdo sofistikovaně využil možnosti práce s pc a odpovědi elektronicky označil. Druhá skupina odpovídala na tištěném formuláři. Ta se dělila na ty, komu nešel soubor otevřít k přepisování, nešel uložit, nebo odeslat, nebo vznikla jiná technická příčina, proč neodpověděli elektronicky. Dále na ty, kdo chtěl cíleně odpovídat na tištěném formuláři. Ekologické cítění se projevilo v této podskupině u respondentů, kteří sice formulář vytiskli, ale použili pro tisk možnost oboustranného tisku. Žádná z oslovených organizací ani koncových respondentů nepožádala o tištěný dotazník anebo náhradu za vytištění. Lze tedy vyvozovat, že všichni mohli bez problémů tisknout, měli na co, měli čím, a uměli to. Měli tedy i materiálnětechnické i znalostní zázemí.

3.2.5 Interpretace výsledků

Hodnotící kritérium byla odpověď na otázku číslo sedm. Jak hodnotíte vztah klient-pracovník? Hlavním třídícím znakem bylo rozdělení odpovědí do dvou skupin, skupina, která hodnotí vztah jako vyvážený, a skupina, která hodnotí vztah jako nevyvážený, ta dále obsahuje dvě podskupiny, jednu: pracovník je ve výhodě, druhou: klient je ve výhodě. V podskupině jedna, kdy je pracovník ve výhodě, byli pouze tři respondenti, v tabulkách jsou uvedeny, dále se s nimi však zvláště neuvažuje. Druhá podskupina, klient je ve výhodě, otázky respondentů této podskupiny jsou porovnávány ve všech otázkách. Z výzkumu je vynecháno sedm respondentů, kteří chybně zodpověděli třídící otázku, buď neodpověděli, nebo označili více odpovědí, které se vzájemně vylučovali.

Respondenti, kteří si protirečili v ostatních otázkách, jsou ve výzkumu ponecháni a dokumentují tak odchylky od normálu. Příkladem jsou respondenti, kteří uvedli, že v organizaci nemají stanoveny pracovní postupy, v následující podotázce však uvedli, že tyto neexistující pracovní postupy jsou pro ně závazné. Konkrétně 71 % jedné skupiny

respondentů uvedlo, že nemají vymezenou pracovní náplň, zároveň však 86 % této skupiny uvedlo, že jsou potrestáni za nedodržení vymezené náplně.

Zdroj dat uvedených v této práci je dotazníkové šetření autora práce. Tabulky jsou vypracovány autorem práce.

Pomocí dotazníkového šetření a sběru dat jsou získány informace o prováděném vzdělávání pracovníků. Je zjištěna míra vzdělávání v rozmezí: a) vzdělávání se nerealizuje – není žádné; b) pracovníci se vzdělávají formou samostudia; organizace zajišťuje pracovníkům vzdělávání, a to buďto c) vzdělávání jednorázové, nebo d) vzdělávání periodické.

Data o vzdělávání jsou tříděny dle obsahu vzdělávání: 1) pracovní náplň; 2) pracovní postupy; 3) ekonomické směrnice a postupy; 4) etické směrnice; 5) supervize; 6) povinnosti a chování klienta.

Hodnocení výzkumu je provedeno na základě třídícího znaku posouzení úrovně vztahu klienta a pracovníka. V dotazníku pracovník hodnotí svoji pozici vůči klientovi. Jedná se o uzavřenou otázku s možností odpovědi: a) pracovník je ve výhodě; b) pracovník a klient je na stejné pozici; c) klient je ve výhodě.

Získané údaje jsou uvedeny v tabulce. Na základě třídícího znaku jsou respondenti zařazeni do dvou skupin, tyto skupiny jsou mezi sebou porovnány z pohledu vzdělávání.

Skupina respondentů hodnotící vztah s klientem jako vyvážený. V této skupině proběhlo jednorázové školení alespoň jednoho z šesti obsahů 152krát. Periodické školení 437krát.

Skupina respondentů hodnotící vztah jako nevyvážený, a to nevyvážený pro klienta i nevyvážený pro pracovníka. V této skupině proběhlo jednorázové školení alespoň jednoho z šesti obsahů 86krát. Periodické školení 142krát.

Jednorázové školení je v poměru 152:86. Skupina hodnotící vztah jako vyvážený byla jednorázově školená v 63,9 % případů, oproti skupině hodnotící vztah jako nevyvážený, která byla jednorázově školená pouze v 36,1 %.

Periodické školení je v poměru 437:152. Skupina hodnotící vztah jako vyvážený byla periodicky školená v 74,2 %, oproti skupině hodnotící vztah jako nevyvážený, která byla periodicky školená pouze ve 25,8 %.

Tabulka číslo 4.: Poměr míry vzdělávání

Poměr míry vzdělávání		
Vztah vyvážený	Vzdělávání jednorázové	Vzdělávání intenzivní
	26 %	74 %
Vztah nevyvážený	Vzdělávání jednorázové	Vzdělávání intenzivní
	34 %	66 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření a výpočty

Respondenti, kteří byli jednorázově školeni v 36,1 % a periodicky školeni v 25,8 % svůj vztah s klientem hodnotí jako nevyrovnaný. Respondenti, kteří byli jednorázově školeni v 63,9 % a periodicky školeni v 74,2 % svůj vztah s klientem hodnotí jako vyrovnaný.

Tabulka číslo 5.: Poměr míry vztahu

Poměr míry vztahu		
Školení jednorázové	Vyvážený vztah	Nevyvážený vztah
	66 %	34 %
Školení periodické	Vyvážený vztah	Nevyvážený vztah
	76 %	24 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření a výpočty

Z uvedeného vyplývá, že vyšší míra vzdělávání a zároveň i vyšší intenzita vzdělávání vede z pohledu pracovníka k lépe vnímanému vztahu klient pracovník.

Respondenti ve „vyvážené“ skupině neabsolvovali žádné školení v 28,2 %, respondenti v „nevyvážené“ skupině neabsolvovali žádné školení v 31,3 %. Poměr pracovníků, kteří jsou bez jakéhokoli vzdělávání je v obou skupinách přibližně stejný.

Respondenti ve „vyvážené“ skupině se snaží vzdělávat samostudiem v 7,6 %, respondenti v „nevyvážené“ skupině se vzdělávají samostudiem v 17,4 %. Menší vzdělávací možnosti ze strany zaměstnavatele vedou k větší potřebě vzdělávat se samostudiem.

4 Diskuse

Teoretická část práce sleduje jednotlivá historická pojetí výchovy a vzdělávání, a jejich souvislost se zdravím člověka. Dnes je zdraví definováno Světovou zdravotnickou organizací (WHO) jako bio-psycho-sociální model. Teprve pokud jsou všechny tři složky zdraví ve vzájemné shodě, pak teprve nastává stav zdraví. Stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nejen nepřítomnost nemoci nebo vady. K tomuto modelu došlo lidstvo postupně, nicméně již v antickém Řecku se zrodil ideál Kalokagatie, harmonicky rozvinutého člověka, krásného, zdravého, duševně a eticky mravného, který se sám stará o své zdraví, učí se fyzické síle, zdravému životnímu stylu, odvaze, statečnosti, sebeovládání a hudbě. Řekové v umění zobrazují zdravé, silné tělo, ze kterého sálá životní radost. Tedy bio-psycho-sociální model WHO o dvě tisíciletí dřív.

Antický Řím spoléhá na tělesné cvičení, znalost práv, řečnické umění. Preferuje zdatnost, kázeň, poslušnost. Nahlíží na člověka celostně, snaží se o jeho zvelebení. Potřebuje zdravé občany a cíleně je ke zdraví vychovává. V následujících stoletích celá Evropa na těchto základech stále staví, ve středověku se přidává akcent na ideu rovnosti, spravedlnosti, vše se snoubí do ucelené křesťanské morálky. Vzdělávání se stává neochvějným pilířem, vznikají univerzity, kde se vyučuje teologie, lékařství a práva. Výchova a vzdělávání se prohlubuje, hledají se nové souvislosti, začíná se uplatňovat empirický výzkum. Renesance startuje humanistické hnutí, hnutí opřené o vědomosti, hygienu, výcvik. Vzdělávání podložené výchovou tělesnou, duševní a mravní. Definuje vzdělání jako cestu k pravému štěstí člověka. Východiskem se zároveň stává uvědomění si lidského potenciálu, uvědomění si schopnosti člověka ovládnout, měnit a přetvářet svět. Návazné období reformace akcentuje sociální roviny lidského, člověk se stává pevnou součástí celku, silné společnosti. Protireformace se snaží o očištění mysli, hledá bezkonfliktní budoucnost. Vychovává a vzdělává umění jízdy na koni, plavání, šerm, sportovní hry, tělesnou výchovu ale i psychologii a další vědní obory. Vzniká pedagogický realismus. Celou Evropu ovlivňuje svými myšlenkami a svojí činností Jan Amos Komenský. Snaží se o universalistické pojetí vzdělání, hledá a vytváří pansofii, univerzální spojenci všeho vědění. Snaží se o nápravu společnosti, všechny své snahy opírá o výchovu a vzdělávání, školu vnímá jako dílnu lidskosti, jako ozdravovnu, podtrhuje její důležitost v roli mentálně-hygienické péče. Prostřednictvím školy se snaží

zlepšit vztah člověka a světa. Celkově posílit duševní zdraví žáků. Vytváří a definuje nezadatelné právo na zdravý tělesný a duševní i sociální rozvoj osobnosti. Tento rozvoj následně zároveň vnímá jako účinný prostředek pro humanizaci celého světa.

Širokospektrální pohled se uplatňuje v současnosti, využívá se provázanost všech systémů, vědomí že vše souvisí se vším. 21. století je století poznatků, znalostí a vědomostí. Problémy se řeší celosvětově, vědecky, multioborově. Škola je liberální a demokratická, usiluje o humanizaci, rozvoj osobnosti žáka, předává znalosti, způsobilosti, hodnoty. Učí kompetence, strategie, řízení. Jednou z aktuálních učebních metod je strategie Kemsak, tato strategie rozvíjí emoce a city, prohlubuje socializaci, nastavuje hodnotovou orientaci, oporu hledá ve vlastní psychice žáka, upevňuje sociální vztahy. Dalším příkladem je volní kognitivní učební strategie, ta si klade za cíl naučit žáka cílevědomě stanovovat cíle, rozvíjet osobnost, zvládnout metakognici, tedy autoreflexi vlastního učebního kognitivního stylu. Vytvořit si dovednost automanažerství. Tyto učební strategie a styly považují za optimální pozici pedagoga jako facilitátora a podporovatele. Současná Evropa se snaží opřít o celoživotní vzdělávání, o učení od kolébky po hrob. Motem se stává: „Učení je dobré, učení je dobro.“ Motivací k takovému poznání je cítění, myšlení a uskutečňování.

Člověk se stává člověkem jen výchovou. Výchova a vzdělávání je cílevědomá, integrální, smysluplná, pozitivní kultivace člověka. Jedná se o vědomé utváření osobnosti. Holistický přístup výchovy a vzdělávání zahrnuje koncept zdraví. Akcentuje zdravotně vyvážený a smysluplný způsob života. V moderním vzdělávání se klade důraz na stanovení cílů vzdělávání, metody vzdělávání, evaluaci procesů vzdělávání, reflexi a vědomou kontrolu celého vzdělávacího procesu. Jeden z hlavních cílů je výchova ke kompetenci k jednání, k tvořivosti, k fantazii, k sociální inteligenci. Výchova jedince k tomu, aby sám převzal plnou odpovědnost za své vlastní bytí, aby sám rozhodl a vyhodnotil, co potřebuje, jak se tam dostat, a průběžně hodnotil jednotlivé již dosažené cíle. UNESCO stanovilo jako prioritní cíle současného vzdělávání: učit se znát, učit se konat, učit se žít, učit se být. Cíle vymezilo jako osobnostní i jako společenské. Klade při tom důraz na tělesné sebepojetí. Rozhodovat se ve prospěch zdraví, definovat a vytvořit si zdravý životní styl, správnou výživu, zdravotně orientované zdatnosti, směřovat k harmonii těla a ducha. Poukazuje, že vzdělávání zkvalitňuje život a zdraví.

Vzdělávání se stává celoživotním. Samostudium, školení a studium při zaměstnání, které uspokojuje potřeby spojené s výkonem práce, potřeby zaměstnavatele a potřeby osobní. Vzdelávání má za cíl rozvoj osobních a sociálních dovedností. Veškerá tato školení a vzdělávání jsou již ukotvena v legislativě a zákonech jako přímý výkon práce. Zaměstnavatel školení musí umožnit a zároveň se na něm ekonomicky spolupodílet. Vzdelávání ovlivňuje psychosociální rovinu na pracovišti, vzdělávaný se stává subjektem vlastního rozvoje a zároveň iniciátorem rozvoje druhých. Získání znalostí je zároveň ekonomickým ziskem. Znalost nepodléhá morální amortizaci, zároveň na sebe váže další nové znalosti, takže se neustále prohlubuje. Znalosti odbourávají nejistotu na pracovišti, s klesající nejistotou klesá zároveň stres, tím narůstá pohoda pracovníka a jeho zdravý životní komfort.

Výzkumné otázky této diplomové práce zjišťují míru a intenzitu vzdělávání v jednotlivých oblastech na pracovišti. Tuto míru následně porovnávají s pocitem hodnocení situace na pracovišti. Porovnání je provedeno na základě rozdělení respondentů dle třídící otázky na skupinu pracovníků, kteří jsou se situací na pracovišti spokojeni a na skupinu, kteří hodnotí situaci jako neuspokojivou. Výzkumné otázky jsou zaměřeny na oblast školení a vzdělávání v okruhu pracovní náplně pracovníka, pracovních postupů, ekonomických směrnic a postupů, etických směrnic, supervize, povinností a chování klienta a na vlastní hodnocení situace na pracovišti. Sleduje se oblast emočních a sociálních dovedností ve vazbě na spokojenost na pracovišti.

Zjištění empirické části práce ukazuje na souvislost mezi intenzitou vzdělávání a vnímání situace na pracovišti. Ve skupině vyváženého vztahu klienta a pracovníka neabsolvovalo žádné školení 26 % respondentů této skupiny. Samostudium absolvovalo 7,6 % respondentů, vzdělávání jednorázové 17,1 % respondentů, vzdělávání periodické 49,3 % respondentů. Ve skupině nevyváženého vztahu klienta a pracovníka neabsolvovalo žádné školení 25,9 % respondentů této skupiny. Samostudium absolvovalo 17,4 % respondentů, vzdělávání jednorázové 21,4 % respondentů, vzdělávání periodické 35,3 % respondentů.

Poměr jednorázového školení ve vyrovnaném vztahu proti nevyrovnanému je 63,9 % ku 36,1 %. Poměr periodického školení ve vyrovnaném vztahu proti nevyrovnanému je 75,5 % ku 24,5 %. Poměr periodického školení proti jednorázovému u vyváženého vztahu

je 74,2 % ku 25,8 %. Poměr periodického školení proti jednorázovému u nevyváženého vztahu je 62,3 % ku 37,7 %.

Vyšší míra vzdělávání, tedy více jakéhokoli studia, samostudia, jednorázového studia, souvisí s vyváženým vztahem. Vyšší intenzita vzdělávání, tedy periodicita vzdělávání, souvisí také s vyváženým vztahem. Čím více školení a čím častěji a periodicky respondenti absolvovali, tím hodnotili situaci na pracovišti subjektivně lépe.

System vzdělávání samostudiem, jednorázově, nebo periodicky přináší pohodu na pracoviště. Díky důkladné znalosti náplně práce, pracovních postupů, ekonomických směrnic a postupů, etických směrnic, supervize, povinností a chování klienta získává pracovník „pevnou půdu pod nohama.“ Jeho znalosti mu přinášejí větší psychický komfort a tento komfort psychický pak zlepšuje sociální interakci mezi klientem a pracovníkem. Na pracovišti tak vzniká méně stresových situací. Vzniká větší pracovní pohoda. Přesně vymezená práva a povinnosti, přesně vymezené mantinely vztahu klient-pracovník, to jsou prvky vedoucí k větší pracovní pohodě a k celkovému pracovnímu klidu. Pracovník je následně v psychosociální složce svého zdraví v komfortnější situaci, nežli pracovník bez možnosti školení a bez možnosti prohlubování svých znalostí a dovedností.

Doporučení plynoucí z těchto zjištění je zajištění a umožnění vzdělávání pracovníkům. Výsledky odkazují na školení pravidelná a periodická, která umožňují získávat nové informace a zároveň si tyto informace ukotvit a naučit se je implementovat a používat. Pracovníci se tak cítí lépe, lépe pracují, nevyhýbají se pracovním povinnostem. Tím se následně vrací ekonomický kapitál, peníze a čas, investovaný do vzdělávání zpět zaměstnavateli i zaměstnancům. Vzdělávání podporuje ekonomiku i zdraví.

Zajištění cílů vzdělávání, metod a evaluace vzdělávání je tedy správnou a dobrou investicí do firmy a do zaměstnanců.

Vytknutý cíl této práce teoretické a empirické zjištění, zda existuje souvislost mezi vzděláváním, jeho mírou a intenzitou, a mezi hodnocením vztahu klient-pracovník zaměstnancem na pracovišti. Zjištění, jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který se již dále nevzdělává. Jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec s jednorázovým vzděláváním. Následně jak vztah klient-pracovník vnímá zaměstnanec, který je vzděláván

v rámci své pracovní náplně periodicky. Tento cíl byl zkoumán z pohledu teorie a empirickým výzkumem. Byla zjištěna souvislost vzdělávání a hodnocením vztahu klient-pracovník. Tento vztah je vyrovnaný, pokud se zvyšuje počet školení a pokud se dále zvyšuje periodicita školení a vzdělávání.

5 Závěr: Zpětná vazba, přínos pro dnešní dobu

Cílem práce je možnost integrace zjištění obsažených v této práci do praktického života, do struktur organizací. Nastavení procesního řízení organizací, nastavení struktury, definování pracovních kroků, stanovení kontrolních bodů, provádění analýz. Využití základních konceptů pro činnost, tak jak je uvádí Barták: „*Koncept plánování rozvoje: - kde jsme nyní? Situační analýza; - kam se chceme dostat? Formulace cílů, - jak se tam dostaneme? Definice postupu, alokace zdrojů; - směřujeme skutečně tam, kam chceme? Kontrola postupu.*“⁸⁵ Do těchto postupů zakotvit možnost žít život kvalitněji, odbourávat stres na pracovišti, hledat zdravý životní styl na pracovišti. Tyto body vnímat jako důležité pro uplatnění v praxi, pro firmy, spolupracovníky, klienty a pro celou společnost. Dosahovat vzděláváním zdravějšího životního stylu.

Provedený výzkum pro danou populaci potvrdil spojitost mezi dalším vzděláváním a tím, jak se pracovník na svém pracovišti cítí. Větší míra a rozsah vzdělávání vede k lépe vnímanému pracovnímu prostředí. Psychická a sociální složka zdraví je tedy dalším vzděláváním posilována a upevňována. Dalším výsledkem výzkumu je uvědomění si potřeby vzdělávání přímo ze strany respondentů (zaměstnanců). Pokud jim vzdělávání neumožňuje organizace, hledají si cestu ke vzdělávání formou samostudia. Sami si tak upevňují svojí sociální pozici, zlepšují si psychickou stránku práce a celkově tak zlepšují a upevňují dvě důležité složky svého zdraví.

Zajištění uceleného vzdělávacího systému na pracovišti, neustále se zlepšujícího, reagujícího na změny a na vlastní evaluaci, pozitivní dopad vzdělávání do všech složek lidského bytí, to je doporučení plynoucí z této práce.

⁸⁵ BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 67. ISBN 978-80-7452-020-4.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

HRADIL, Petr. *Právo pro gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy: podle právního stavu k 1. 1. 2013 s předpisy účinnými k 1.1.2014: nový občanský zákoník, zákon o obchodních korporacích*. Valašské Klobouky: P. Hradil, 2013. ISBN 978-80-260-5004-9.

BARTÁK, Jan. *Personální řízení, současnost a trendy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-020-4.

VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7.

Internetové zdroje:

ORBIS SCHOLAE, 2/2007, 7-21: *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti*. SKALKOVÁ, J. [online]. 2/2007 [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf

ORBIS SCHOLAE, 2012, 6(1) 27-40: *Teoretické a metodologické studie*. VOŇKOVÁ, H. *Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice* [online]. 2012 [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_1_02.pdf

PEDAGOGIKA, 5/1970, 733-763: *J. A. Komenského škola duševního zdraví*. MEISNER, J. [online]. 5/1970 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8901&lang=cs>

PEDAGOGIKA, 2005, 382-390: *Filosofie výchovy*. FIALOVÁ, L. *Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví*. [online]. 2005 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1726&lang=cs>

PEDAGOGIKA, 4/2016, 365-367: *Úvodník*. SPILKOVÁ, V., JANÍK, T. *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi*. [online]. 4/2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11553&lang=cs>

PEDAGOGIKA, 4/2016, 477-494: *Případová studie*. ŠEĎOVÁ, K. *Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele*. [online]. 4/2016 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11532&lang=cs>

PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2005, 37-61: *Rozhovor jako metoda poznávání osobnosti a duševního zdraví*. KOHOUTEK, R. [online]. 3/2005 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1032/832>

PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 3-22: *Studie*. KOHOUTEK, R. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

PEDAGOGIGICKÁ ORIENTACE, 3/2008, 53-62: LIBA, J. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách*. [online]. 3/2008 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1189/914>

STUDIA PAEDAGOGICA, 2/2010, STRAKOVÁ, J. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase*. [online]. 2/2010 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/211>

STUDIA PAEDAGOGICA, 1/2012, DELLEN, T. *Celoživotní učení a chuť se učit*. [online]. 1/2012 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>

Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce. In. Sbíрка zákonů České republiky. 2016. Dostupné z: systém CODEXIS. 262/2006 Sb. ze dne 21. dubna 2006, ve znění zákona č. 585/2006 Sb., ve znění zákonů č. 181/2007 Sb., č. 261/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., se zapracovanými změnami dle vyhlášky č. 357/2007 Sb., ve znění zákona č. 362/2007 Sb., nálezu Ústavního soudu č. 116/2008 Sb., zákonů č. 121/2008 Sb., č. 126/2008 Sb., č. 294/2008 Sb., č. 305/2008 Sb., č. 306/2008 Sb., č. 382/2008 Sb., se zapracovanými změnami dle vyhlášky č. 451/2008 Sb., ve znění zákonů č. 286/2009 Sb., č. 320/2009 Sb., č. 326/2009 Sb., se zapracovanými změnami dle vyhlášky č. 462/2009 Sb., ve znění zákona č. 347/2010 Sb., se

zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 377/2010 Sb., ve znění zákonů č. 427/2010 Sb., č. 73/2011 Sb., č. 180/2011 Sb., č. 185/2011 Sb., č. 341/2011 Sb., č. 364/2011 Sb., č. 365/2011 Sb., č. 367/2011 Sb., č. 375/2011 Sb., se zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 429/2011 Sb., ve znění zákonů č. 466/2011 Sb., č. 167/2012 Sb., č. 385/2012 Sb., č. 396/2012 Sb., č. 399/2012 Sb., se zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 472/2012 Sb., ve znění zákonů č. 155/2013 Sb., č. 303/2013 Sb., se zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 435/2013 Sb., ve znění zákonů č. 101/2014 Sb., č. 182/2014 Sb., č. 250/2014 Sb., se zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 328/2014 Sb., ve znění zákonů č. 205/2015 Sb., č. 298/2015 Sb., se zpracovanými změnami dle vyhlášky č. 385/2015 Sb., ve znění zákonů č. 47/2016 Sb. a č. 298/2016 Sb.

7 Přílohy

Dotazník

DOTAZNÍK		
k absolventské práci		
Téma práce:	Vztah pracovníka a klienta pomáhajících profesí z pohledu etického kodexu	
Autor:	Pavel Dostál	
Škola:	Vyšší odborná škola v Domažlicích	
Cíl výzkumu:	Zjištění kvality vztahu klienta a pracovníka pomáhajících profesí.	
Respondent:	Tento dotazník je určen pro pracovníky pomáhajících profesí.	
Část 1:	Vymezení povinností pracovníka vůči klientovi	
1/ Máte pro Vaší pracovní pozici přesně vymezenou pracovní náplň?	ANO	NE
a/ Pracovní náplň není vymezena.	ANO	NE
b/ Pracovní náplň vymezena je, ale nebyl jsem o ni ani její náplni informován, zjistil jsem to náhodou.	ANO	NE
c/ Pracovní náplň vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, ale nebyl jsem seznámen s jejím obsahem.	ANO	NE
d/ Pracovní náplň vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia.	ANO	NE
e/ Pracovní náplň vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením.	ANO	NE
f/ Pracovní náplň vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních.	ANO	NE
Pracovní náplň je pro mě závazná.	ANO	NE
Jsem postihnutý za nedodržení pracovní náplně.	ANO	NE
2/ Máte pro Vaší pracovní pozici přesně vymezeny vnitřní směrnice ve formě pracovních postupů?	ANO	NE
a/ Pracovní postupy nejsou vymezeny.	ANO	NE
b/ Pracovní postupy vymezeny jsou, ale nebyl jsem seznámen s tím, že jsou ani s jejich náplní, zjistil jsem to náhodou.	ANO	NE
c/ Pracovní postupy vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, ale ne s jejich obsahem.	ANO	NE
d/ Pracovní postupy vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia.	ANO	NE
e/ Pracovní postupy vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením.	ANO	NE
f/ Pracovní postupy vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních.	ANO	NE
Pracovní postupy jsou pro mě závazné.	ANO	NE
Jsem postihnutý za nedodržení pracovních postupů.	ANO	NE
3/ Máte pro Vaší pracovní pozici přesně vymezeny ekonomické směrnice (kolik klientů musíte odbavit, jak je který klient lukrativní pro Vaši organizaci, jak jsou ohodnoceny jednotlivé úkony s klientem, jaké činnosti s klientem řešit a jaké ne, a další ekonomické faktory a ukazatele)?	ANO	NE
a/ Ekonomické směrnice nejsou vymezeny.	ANO	NE
b/ Ekonomické směrnice vymezeny jsou, ale nebyl jsem seznámen s tím, že jsou ani s jejich náplní, zjistil jsem to náhodou.	ANO	NE
c/ Ekonomické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím že jsou, ale ne s jejich obsahem.	ANO	NE

d/ Ekonomické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia.	ANO	NE
e/ Ekonomické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením.	ANO	NE
f/ Ekonomické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních	ANO	NE
Ekonomické směrnice jsou pro mě závazné.	ANO	NE
Jsem postihnutý za nedodržení ekonomických směrnic.	ANO	NE
4/ Máte pro Vaší pracovní pozici přesně vymezeny etické směrnice (způsob chování ke klientovi, vhodné pracovní prostředí, jednání s problémovým klientem, metody a způsoby řešení stížností a další etické záležitosti)?	ANO	NE
a/ Etické směrnice nejsou vymezeny.	ANO	NE
b/ Etické směrnice vymezeny jsou, ale nebyl jsem seznámen s tím, že jsou ani s jejich náplní, zjistil jsem to náhodou.	ANO	NE
c/ Etické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím že jsou, ale ne s jejich obsahem.	ANO	NE
d/ Etické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia.	ANO	NE
e/ Etické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením.	ANO	NE
f/ Etické směrnice vymezeny jsou, byl jsem seznámen s tím, že jsou, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních	ANO	NE
Etické směrnice jsou pro mě závazné.	ANO	NE
Jsem postihnutý za nedodržení etických směrnic.	ANO	NE
5/ Máte pro Vaší pracovní pozici možnost provádění supervize (supervizora přímo ve vaší organizaci, externího, možnost mít vlastního, je vaší organizací supervize doporučena a umožněna)?	ANO	NE
a/ Supervize není vymezena.	ANO	NE
b/ Supervize vymezena je, ale nebyl jsem seznámen s tím, že je ani s její náplní, zjistil jsem to náhodou	ANO	NE
c/ Supervize vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, ale ne s jejím obsahem	ANO	NE
d/ Supervize vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia	ANO	NE
e/ Supervize vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením	ANO	NE
f/ Supervize vymezena je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních	ANO	NE
Supervize je pro mě závazná.	ANO	NE
Jsem postihnutý za neúčast na supervizi.	ANO	NE
Část 2: Vymezení povinností klienta vůči pracovníkovi.		
6/ Máte ve Vaší organizaci určené zásady chování klienta (slušné vystupování odpovídající obecným požadavkům, ukončení jednání s agresivním klientem, nebo s klientem jinak nevhodného chování, jiné etické zásady)?	ANO	NE
a/ Chování klienta není vymezeno.	ANO	NE
b/ Chování klienta vymezeno je, ale nebyl jsem seznámen s tím, že je ani s jeho náplní, zjistil jsem to náhodou.	ANO	NE
c/ Chování klienta vymezeno je, byl jsem seznámen s tím, že je, ale ne s jeho obsahem.	ANO	NE

d/ Chování klienta vymezeno je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen pouze formou dobrovolného samostudia.	ANO	NE			
e/ Chování klienta vymezeno je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem byl seznámen jednorázovým školením.	ANO	NE			
f/ Chování klienta vymezeno je, byl jsem seznámen s tím, že je, s obsahem jsem seznamován při pravidelných školeních.	ANO	NE			
6.2/ Má klient ve vaší organizaci možnost se seznámit s podmínkami jeho chování při čerpání vaší služby (během probíhajícího smluvního vztahu mezi klientem a pracovníkem)?	ANO	NE			
a/ Podmínky jsou uvedeny na internetu, (možno prostudovat ještě před osobní návštěvou organizace).	ANO	NE			
b/ Podmínky jsou uvedeny ve vestibulu na nástěnce, (možno prostudovat před návštěvou pracovníka).	ANO	NE			
c/ Podmínky jsou uvedeny v informačním letáku na chodbě, (možno prostudovat před návštěvou pracovníka).	ANO	NE			
d/ Podmínky jsou uvedeny v informačním letáku u pracovníka, (není možno je prostudovat před setkáním s pracovníkem).	ANO	NE			
e/ Podmínky jsou uvedeny jako součást uzavřené smlouvy o službě, (není možno je prostudovat před setkáním s pracovníkem).	ANO	NE			
Etické směrnice jsou pro klienta závazné.	ANO	NE			
Klient je postihnutý za nedodržení etických směrnic.	ANO	NE			
Část 3: Celkové hodnocení					
7/ Jak hodnotíte vztah klient-pracovník?					
a/ Pracovník je ve výhodě, (pracovník má k dispozici všechny postupy, směrnice a informace, klient nemá nic).	ANO	NE			
b/ Pracovník a klient jsou na stejné pozici, (jedná se o vyvážený vztah, klient i pracovník znají své práva a povinnosti, ty jsou přesně vymezeny vzájemným smluvním ujednáním).	ANO	NE			
c/ Klient je ve výhodě, (pracovník je příliš svázán postupy, směrnicemi, klient není vázán ničím).	ANO	NE			
V případě zájmu rozveďte Vaši zkušenost ze vztahu klient-pracovník.					
Část 4: Informace o respondentovi.					
8/ dotazník vyplnil	muž	žena			
Věk:	18-30	31-40	41-50	51-60	60 a více
Pracovní pozice:					
Zaměstnán v okrese:					
Část 5: Poděkování					
Děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.					
Pavel Dostál					
květen 2014					

8 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník