

Sebepoznání jako součást profesního rozvoje pracovníků v sociálních službách

Bc. Monika Škrobová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Monika Škrobová
Osobní číslo: H180103
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Sebepoznání jako součást profesního rozvoje pracovníků sociálních služeb

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k sebepoznání, profesnímu rozvoji a pracovníkům sociálních služeb.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
KOTTLER, Jeffrey A., 2013. Profesionální psychohygiena psychoterapeuta: cvičení a náměty pro sebehodnocení, seberozvoj a péči o sebe sama. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-372-8.
KUNĚŠ, David, 2009. Sebeoznání: psychoterapeutické principy a postupy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-541-7.
SOKOL, Radek a Věra TREFILOVÁ, 2008. Sociální pracovník v rezidenčních zařízeních sociálních služeb. Praha: ASPI. ISBN 978-80-735-7316-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem sebezpoznáním v rámci povinného profesního vzdělávání odborných pracovníků v sociálních službách. Shrnuje požadavky na tyto pracovníky a věnuje pozornost propojení jejich vlastní identity s profesním růstem. Současně poukazuje na rizika, která s touto profesí souvisí. Uvedené aspekty dává do souvislosti s výkonem práce jako součástí života jedince, osobním sebepojetím a profesním rozvojem.

V rámci praktické části se práce zaměřuje na to, jaká je úroveň odborných pracovníků v sociálních službách, a zda jim tato sebe znalost pomáhá v náročných situacích, se kterými se při výkonu práce setkávají.

Klíčová slova: sebezpoznání, profesní vzdělávání, pracovníci v sociálních službách

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of self-knowledge in the Framework of compulsory professional training of professional workers in social services. It summarizes the requirement for these workers and pays, attention to linking their own identity with professional growth. At the same time, it points to the risks, associated with the profession. It relates these aspects to work performance as part of an individual's life, personal development and professional self-concept. Within the practical part, the work focuses on the level of identity of professional workers in social services and whether this self-knowledge helps them in the challenging situations they encounter in the course of their work.

Keywords: self-knowledge, vocational training, social workers

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a poskytnutí cenných připomínek při jejím zpracování.

Děkuji také své nejbližší rodině, která mi byla velkou oporou..

„Základním cílem člověka není být lepší než jiný člověk, nýbrž být lepší než vlastní včerejší Já.“

Dalajláma

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SEBEPOZNÁNÍ	13
1.1 DEFINICE SEBEPOZNÁNÍ A SOUVISEJÍCÍCH TERMÍNŮ	13
1.2 SEBEUVĚDOMĚNÍ A SEBEPŘIJETÍ.....	14
1.3 ZPŮSOBY SEBEPOZNÁNÍ.....	18
1.4 HISTORICKÉ KOŘENY VÝVOJE OSOBNOSTI A SEBEPOZNÁNÍ.....	20
1.5 STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ.....	23
1.5.1 Syndrom vyhoření (burnout).....	25
2 SOCIÁLNÍ SLUŽBY	28
2.1 PRÁVNÍ PŘEDPISY PRO SOCIÁLNÍ SLUŽBY.....	28
2.2 TYPY A FORMY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB	31
2.3 POŽADAVKY NA VZDĚLÁNÍ PRO PRACOVNÍKY V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH A SOCIÁLNÍ PRACOVNÍKY	33
2.3.1 Pracovníci v sociálních službách.....	35
2.3.2 Sociální pracovníci	36
3 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH	38
3.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁNY V SOULADU SE STANDARDY KVALITY A VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	40
3.1.1 Vzdělávací potřeba jako základ profesního vzdělání	41
3.2 PODOBY PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	43
3.3 SOCIÁLNÍ KLIMA ORGANIZACE A JEJÍ VLIV NA PROFESNÍ ROZVOJ	45
3.4 MOTIVACE PRACOVNÍKŮ KE VZDĚLÁNÍ	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 DESIGN VÝZKUMU	50
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	50
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	51
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ A TECHNIKA SBĚRU DAT	52
4.8 INTERPRETACE	97
4.9 DISKUZE	103
ZÁVĚR	105
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	113
SEZNAM TABULEK	114
SEZNAM PŘÍLOH	117

ÚVOD

Hektická doba, které jsme nyní součástí, s sebou nese stále nové požadavky na vzdělávání, posun a růst. Tento nezastavitelný trend je patrný snad ve všech oblastech lidského života. Není tak s podivem, že se dotýká i pomáhajících profesí. Domníváme se, že i přes tento stále se rozšiřující trend by lidé neměli zapomínat na sebe. Obzvláště to platí pro pracovníky, kteří se v rámci své profese zabývají pomoci jiným. Profese pracovníka v sociálních službách je náročným povoláním. Sociální služby mohou být poskytovány pouze pracovníkem, který splňuje poměrně širokou škálu požadavků ze strany zákona, disponuje potřebnými osobnostními rysy a v neposlední řadě se profesně pravidelně vzdělává. Vzdělávání pracovníků v sociálních službách je vymezeno zákonem o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Význam celoživotního vzdělání pracovníků v sociálních službách není třeba zmiňovat. Proto je kladen důraz na jednotlivé poskytovatele sociálních služeb, aby svým pracovníkům umožňovali vzdělávání, které pro ně bude zdrojem užitečných informací, znalostí a dovedností, které plnohodnotně využijí ve své praxi.

Zvyšující se požadavky na pracovní výkon v nás vyvolávají pocity bezmoci, vyčerpání, ztráty síly k dalších pracovním úkonům, celkovému přetížení a únavě. To, že se každý den, 24 hodin denně snaží maximálně zajistit péči potřebným, být stále pozitivně naladěný, se mohou pracovníci dostat do rozporu se svými vlastními potřebami a zapomínají, že důležité myslet hlavně na péči o sebe samotné.

Téma sebepoznání jako součást profesního rozvoje pracovníků v sociálních službách jsme zvolili, protože se domníváme, že znalost sebe sama má přímý vliv na to, v jaké kvalitě vykonáváme svou práci. Dalším důvodem je také to, že v dnešní uspěchané době lidé často za vidinou vyššího výdělků, většího úspěchu a touze po ocenění, zapomínají sami na sebe, což mimo jiné vede k rozšíření civilizačních chorob jako je obezita a psychické problémy. Důkazem, že situace začíná být ve společnosti opravdu vážná, můžeme vidět například na tom, že se v poslední době mnohem častěji v médiích setkáváme s pojmy jako návrat k sobě, sebelásky, sebestřížení apod. Otevírají se online kurzy, školení, semináře, které učí lidi vrátit se k vlastní podstatě, poznání vlastního Já. Tato témata bývají častým předmětem diskuzí nejen na sociálních sítích, a tak se dostává podvědomí nejen mladé generace.

Diplomová práce je složena ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je členěna do tří kapitol. V první kapitole jsou vymezeny pojmy týkající sebepoznání, definicí tohoto termínu, jejím formováním v průběhu lidského života a v neposlední řadě významem sebepoznání v kontextu práce. Druhá kapitola se věnuje sociálním službám v legislativním

rámci a pracovníkům, se kterými se můžeme v sociálních službách setkat. Poslední kapitola se zabývá profesnímu vzdělávání v sociálních službách.

Praktická část obsahuje kvantitativní výzkumné šetření dotazníkovou metodou. Položky v dotazníku jsou řazeny takovým způsobem, aby korespondovaly s výzkumným cílem a výzkumnými otázkami. Cílem práce je zjistit souvislosti mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Jako dílčí cíle si práce klade za úkol zjistit, jaká je úroveň sebepoznání u pracovníků v sociálních službách, dále do jaké míry je nabízené profesní vzdělání přínosné pro jejich seberozvoj, v jaké míře existují rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk a dosažené vzdělání. Výzkumným problémem je zjistit, jaký je vztah mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělání u pracovníků v sociálních službách. Výzkumným vzorkem diplomové práce budou sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách – pouze přímá oblužná péče v Pardubickém kraji. Konkrétně se zaměříme na pracovníky pracující v pobytových sociálních službách, domovy pro osoby se zdravotním postižením.

Výsledky překládané diplomové práce mohou sloužit jako podněty k dalšímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách v oblasti sebepoznání a propojení s jejich profesním životem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBEPOZNÁNÍ

Chceme – li někomu porozumět, skutečně pochopit jeho potřeby a být empatickým průvodcem, měli bychom usilovat v první řadě o to, abychom porozuměli sami sobě. Pro porozumění jinému člověku je nezbytné hledat vztah mezi jeho jedinečností a socializací. Každý jediný člověk je neopakovatelnou individualitou, která představuje jeho vlastní zkušenosti a vnitřní reflexe. V následující kapitole se seznámíme se základními termíny vztahujícím se k tématu sebepoznání. Blíže se seznámíme i se sebeuvědoměním a sebepojetím, způsoby sebepoznání. Součástí kapitoly bude také historický vhled do vývoje osobnosti a sebepoznání a nedílnou součástí je i zmínka o syndromu vyhoření. Téma syndromu vyhoření je však natolik široké, že jej není možné v této práci pojmut zcela komplexně. Pro účely tohoto textu jsme využili vybrané aspekty syndromu vyhoření, které s tématem této práce souvisejí.

Sebepoznání a sebeuvědomění představuje naši citovou zainteresovanost na našich přáních a potřebách. Je to také schopnost reálného zhodnocení našich silných a slabých stránek, znalost vlastních emocí a toho všeho vyplývající vědomí si vlastní ceny. Společným znakem je přirozená sebedůvěra, která se opírá o hodnotovou orientaci, styly učení se, mezilidskou orientaci a aktivní pozitivní přístup ke změnám (Barták, Demjanenko, 2021).

1.1 Definice sebepoznání a souvisejících termínů

Sebepoznání je součástí systému sebepojetí, které vede člověka k zpřesňování obrazu o sobě samém. Rozvíjí jej v seberozvoji a sebeřízení, umožňuje zlepšit se v interakci a komunikaci s ostatními. Pomocí záměrného a řízeného sebepoznání se nejen pracovníci na manažerských pozicích uvědomí souvislost mezi jejich vnitřním prožíváním a vnějším jednáním, naučí se lépe projevovat své myšlenky a cítění, naslouchat svým emocím a chápat reakci svého organismu na vnitřní a vnější faktory (Tronajová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Psychologie pomáhá v sebepoznání i pozvání druhých. Současné otázky se neustále točí kolem smyslu lidského života. K nalezení vlastní cesty, pátrání ve svém nitru. Tato cesta zahrnuje práce hlavně na sobě samém s cílem vlastního sebepoznání a sebezdokonalení. (Říčan, 2005)

Podobně jako Říčan na sebepoznání nahlíží i Tureckiová (2019), která říká, že sebepoznání probíhá v průběhu celého našeho života, kdy se učíme nahlížet sami na sebe, zkoumáme

skrze něj, jaký obraz si vytváření sami o sobě. Sebepoznání je tedy v podstatě celoživotním procesem. Komplexnější a realističtější pohled na sebe však získáváme až v dospělosti.

Vědomí vlastního Já je součástí každého jednání, kde záměrně o něco usilujeme a kde zapojujeme svou vůli k dokončení dané činnosti, projektu, rozhodnutí. Jáskou zkušenost tedy můžeme vnímat jako svou vlastní jedinečnost, originalitu, neopakovatelnost. Rozměr tohoto vztahu k sobě samému zahrnuje minulost, přítomnost i budoucnost. Její význam součástí jsou i myšlenky, které nám pomáhají utvářet náš svět. Co chci, co mohu, co se ode mě očekává, kým bych si přála být apod. (Slaměnik, Výrost, 2008).

V souvislosti se sebepoznáním je důležité zmínit také termín **sebeocenění** a přiměřené sebevědomí, které umožňují sebepoznání. Tedy uvědomění si vlastních silných a slabých stránek, možnosti či příležitosti a další zdroje pro vlastní rozvoj (Trojanová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Podle Holečka, Miňhové a Prunera (2007) získáváme prostřednictvím sebepoznání také reálný náhled na vlastní tělo (vzhled, stavba těla) a patří se i představy o schopnostech, motivech, temperamentu, charakteru a dalších složkách osobnosti. Neopominutelnou součástí sebepoznání jsou také vize a životní plány. Z uvedeného tedy vyplývá, že sebepoznání nezahrnuje pouze aktuální sebeobraz, ale také budoucí plány, to, čeho chceme dosáhnout.

Já je obraz vlastního těla i vlastní psychiky, který tvoří integrující faktor naší osobnosti. (Mikuláščík, 2007)

1.2 Sebeuvědomění a sebepřijetí

Plamínek (2013) například tvrdí, že člověk, který sám sobě rozumí a akceptuje se, se má přirozeně rád a nemá tak potřebu bojovat se sebou samým. Předpokladem úspěšného sebeřízení je tedy poznání zdroj zdrojů vlastní osobnosti a psychických dějů v našem nitru.

Veber a kol. (2014) dělí sebeřízení do tří oblastí:

- **sebepoznání** (selfconcept),
- **seberozvoj** (selfcevelopment),
- **sebehodnocení** (selfevaluation).

Podstatnou fází sebepoznání vidí stejný autor především ve schopnosti tzv. sebereflexe. Tedy zodpovězení si např. následujících otázek: *Kdo jsem?, Jaké mám vlastnosti?, Co*

umím?, Jaké mám znalosti, dovednosti, schopnosti?. Výsledkem toho tázání by mělo být zjištění, jaké jsou silné a naopak slabé stránky jedince.

Porvazník (2003) hovoří o třech navazujících funkcích sebeřízení:

- sebeuvědomění či sebepřijetí.
- seberozvoj,
- sebevzdělání.

Sebepoznání lze taky také považovat za funkci sebeřízení. Plamínek (2013) považuje klíčové vnitřní zdroje znalosti a dovednosti jedince, jeho motivy a postoje. Rovněž poukazuje na to, že o úspěchu jednotlivce rozhodují také vlastnosti. Podstata sebepoznání podle uvedeného autora spočívá v uvědomění si charakteristiky a specifík vlastní osobnosti a využití svých silných stránek k takovým činům, které přinášejí úspěch. Významnou součástí sebepoznání jako fáze sebeřízení je proces vlastní změny. Podle citovaného autora není možné ovlivnit to, co jsme zdělili, můžeme to však poznávat a využívat, případně rozvíjet prostřednictvím záměrného učení (Plamínek, 2013).

Předmětem sebepoznání je v tomto smyslu především našeho vlastní **osobnost**, její struktura a charakteristické zvláštnosti každého jedince. Existuje velké množství definic osobnosti, např. Průcha a Veteška (2014, s. 188) ji popisují jako: „*komplexní a relativně stabilní systém psychických a tělesných vlastností jednotlivce, který funguje jako celek a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, v interakci s jinými subjekty.*“

Sigelmanová (2003) ve své definici poukazuje na psychické aspekty jedince, kdy říká, že osobnost je organizovaná kombinace vlastností, motivů, hodnot a chování, které jsou charakteristické pro každého jedince. Plotnik (1999) ve své definici osobnosti zdůrazňuje, že se jedná o kombinaci dlouhotrvajících rozlišovacích projevů, myšlení, motivů a emocí vyjadřující způsob naší reakce a adaptace vůči ostatním lidem nebo situacím.

Cakirpaloglu (2021) se zmiňuje o tom, že v současných psychologických definicích osobnosti zpravidla chybí subjektivní a sociální složka bytí každého člověka, tj. vědomí o vlastní totožnosti a sociální zkušenosti.

Více o tom, jak se vyvíjel pohled na osobnost jedince, se dozvíme v následující kapitole. Zde se zaměříme pouze na obecné informace o strukturách osobnosti z pohledu sebepoznání. Nutno však podotknout, že osobností se jedinec nerodí, ale postupně se jí stává. Celistvější pohled na sebe a specifika své osobnosti si vytváříme až v dospělosti. To však neznamená,

že zde cesta končí. Také v průběhu dospělého věku může jedinec v procesech seberozvoje svou osobnost dále uvědoměle poznávat rozvíjet v souladu se svými osobními a pracovními cíli, novými poznatky o sobě samém, a to i ve srovnání se získanými znalostmi, informacemi a zkušenostmi (Trojanová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Komplexní struktura osobnosti je tvořena několika složkami. Z hlediska sebepoznání a využívání vnitřních zdrojů k účinnému sebeřízení je důležité si uvědomit, jak jedince ovlivňují jeho psychické **vlastnosti** a rysy osobnosti, které své **znalosti a dovednosti** používá a jaké je jeho **primární motivace**. To tedy znamená najít vztah mezi tím, co a jak dělá a jak se přitom chová. Aby své prožívání a jednání dokázal vyhodnotit a přijmout a v přiměřené míře ho ovlivnil prostřednictvím sebeřízení. Podle Plamínka (2011) je jednou ze základních schopností člověka řídit své volní jednání a vědomě usilovat o dosažení cíle, který si vytyčil. Smyslem tohoto sebeřízení je vyšší objektivní kvalita života a vyšší subjektivní spokojenost. Na kvalitu života však lze pohlížet i trochu z širšího pohledu, jak nastínil Kebza (2005), který ji vnímá jako „*kombinaci prožitků úrovně vlastního zdraví, úrovně osobní pohody, životní spokojenosti a často též určitého postavení v sociální stratifikaci*“.

To, čeho chceme v životě dosáhnout, i naše životní spokojenost jsou ovlivněny **motivací** jako jedním ze základních procesů. Motivaci můžeme označit jako vnitřní pohnutku k určitému chování nebo vědomému jednání. Kromě potřeb, patří k základním pohnutkám lidského chování hodnoty a postoje (sklony jednotlivce reagovat určitým ustáleným způsobem na předměty, osoby) a dále zájmy, aspirace, cíle, ideály a zvyky. Všechny tyto motivy jsou předmětem sebepoznání a dotváření obraz jedince (Trojanová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Aby naše sebemotivace mohla fungovat plně obrátky, je k tomu potřeba jistá míra ctižádosti, iniciativy, vytrvalosti, optimismus a ochotu ke změně (Barták, Demjanenko, 2021).

Nesmíme však zapomenout, že kromě výše uvedených motivů jsou zde také další **psychické vlastnosti a rysy osobnosti**, která mají na sebepoznání jedince významný vliv. Psychickými vlastnosti rozumíme relativně trvalé charakteristiky osobnosti. Patří zde temperament, charakter, vlohy a na jejich základě rozvinuté schopnosti, motivy, postoje a volní vlastnosti. Rysy osobnosti se projevují zejména v činnostech. Oba tyto psychické jevy vyjadřují jednotu osobnosti a využívají se pro určení typu osobnosti (Zubíková, Drábová, 2007).

Charakter je souhrn psychických vlastností osobnosti, které se projevují v mravní stránce jejího chování a jednání ve vztahu člověka k ostatním lidem k práci, v přírodě i k sobě samému (Tureckiová, 2012).

Temperament je především vrozený soubor psychických vlastností, které určují dynamiku prožívání a chování každého z nás. Nelze tvrdit, že někdo temperament má a jiný je, navzájem se však lišíme způsobem, jak reagujeme na určité podněty. Existuje několik typologií temperamentu, mezi tu nejznámější patří zároveň ta nejstarší a to Hippokratova, který definoval čtyři základní tělní tekutiny: krev, žluč, černá žluč, sliz. Eysenck vyšel z tohoto dělení a rozlišil čtyři modely osobnosti:

- melancholik (labilní a introvertní),
- choleric (labilní a extravertní),
- flegmatik (stabilní a introvertní),
- sangvinik (stabilní a extrovertní) (Trojanová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Obecně však můžeme říci, že užitečnost Eysenckovy typologie je obecně uznávaná pro jakýsi rychlý vhled do sebe sama či náhled na někoho jiného, nicméně většinu lidí nelze zařadit zcela a jednoznačně k určitému typu. Komplexnějším nástrojem pro toto sebepoznávání jsou typologie osobnosti, kterých se celá řada. **Typologie osobnosti** ukazuje, že naše vzorce chování se mohou výrazně lišit od typického chování jiných lidí a že určité typy osobnosti jsou lépe předurčeny. Touto klasifikací však nemíníme rozlišit lidi na „lepší“ a „horší“. Právě naopak, toto tvrzení pouze dokládá podstatu sebepoznání a to uvědomění si vlastních specifik osobnosti a jeho využití pro dosažení cílů jak v pracovním, tak osobním životě. Mezi nejznámější typologie osobnosti můžeme uvést například Jungovu typologii nebo Cattellovu.

V neposlední řadě nesmíme zapomenout na **inteligenci**, která určuje rozsah rozumových schopností jedince. V rámci tématu sebepoznání je významné zdůraznit existenci tzv. emoční inteligence (EQ). Tu někteří psychologové považují za minimálně stejně významnou jako rozumovou inteligenci (IQ). Emoční inteligence je součástí inteligence sociální. Sebeoznání, které má vést k vytvoření realistického sebeobrazu, k seberozvoji a sebeřízení je současně nástrojem zvyšování emoční inteligence. Emoční inteligence má následující znaky:

- znalost vlastních emocí a jejich zvládnutí,

- schopnost sebemotivace,
- schopnost vnímat emoce jiných lidí a pozitivně je ovlivňovat,
- schopnost vytvářet a udržovat dobré mezilidské vztahy (Cimbálníková, 2012).

Na inteligenci navazuje další obecná schopnost – **kreativita**. Čili schopnost, která umožňuje vykonávat tvůrčí činnosti, jejichž výsledkem jsou nové, originální, neobvyklé myšlenky, postupy, projekty. Jedná se o schopnost nebo spíše ochotu dát najevo své originální nápady a hledat nová řešení (Trojanová, Turiciová, Černíková, 2019).

Pro sebepoznání můžeme používat rozličné množství technik vedoucích ke zjištění toho, jak je naše vnitřní prožívání propojeno prostřednictvím našeho chování s vnějším fyzickým a sociálním prostředím.

Podle Kuneše (2009) existuje několik oblastí, na které je možné se v rámci procesu sebepoznání zaměřit:

- a) **vnější svět** – můžeme prozkoumávat vnější podněty a různé jevy, které existují v jeho rámci nebo chování společenské skupiny, které je jedinec součástí,
- b) **vnitřní svět** – zde se můžeme zaměřit na vlastní prožívání a zajímat se o zpracování informací, o emoce a tělesnou složku naší osobnosti,
- c) **přechodová zóna** – v tomto pojetí se zaměřujeme na chování, komunikaci a z části na vnější tělesné charakteristiky.

Podle téhož autora existují dva elementární nástroje sebepoznání, **vnímání a pozornost**. Prostřednictvím vnímání získáme informace z vnitřního a vnějšího světa a pozornost nám zase umožňuje vybírat pouze ty informace a podněty, které pro nás mají nějaký význam.

1.3 Způsoby sebepoznání

Jedna ze základních charakteristik lidského poznávání je naše schopnost výběrovosti a aktivity, proto lze do určité míry konstatovat, že každý z nás je tvůrcem své vlastní sociální reality. V okamžiku, kdy si utváříme svůj pohled na okolní svět a sebe v něm, je zřejmé, že naše další poznání je touto optikou ovlivněno a informace, které přijímáme, respektive nepřijímáme od svého okolí, jsou interpretovány v jejím rámci. Pro vědomý proces sebepoznání má proto nezastupitelný význam **sociální komunikace**. Mikuláščík (2015) připomíná zlaté pravidlo sociální komunikace, kdy tvrdí, že „nelze nekomunikovat“. Jakákoliv aktivita či neaktivita, reakce, vyjádření o nás posílají zprávu okolnímu světu

a stejně tak my vědomě či nevědomě reagujeme na podněty okolního světa. V dospělosti, při vědomém sebepoznání bychom se neměli spoléhat pouze na představy o tom, co si myslí ostatní a jak vypadáme v jejich očích. Zpětná vazba od ostatních je však součástí procesu sebepoznání. To, že si vytváříme dojmy a představy o ostatních lidem mohou ovlivnit některé vnitřní faktory, které máme spojeny především s vlastními motivy a předsudky. **Sociální percepce** je obvyklou složkou sebepoznání a souvisí s ní také **sebepercepce**, tzn. uvědomování si sebe sama a utváření si dojmu o sobě. Chyby v percepci již dnes nejsou považovány za nedostatky percepce, které je třeba odstranit, ale spíše za její součást. Pro sebepoznání je důležité uvědomit si vlastní tendence k opakování určitých chyb a vědomá snaha o snižování negativních důsledků, které z toho vyplývají po vlastní osobu i vztahy s ostatními lidmi (Nakonečný, 2005).

Podobným procesem jako sociální percepce je **atribuce** (přisuzování vlastností) nebo **kauzální atribuce** (přisuzování příčin jednání). Obecná předpoklad většiny lidí je hledat v případě úspěchu v jednání druhých lidí externí příčiny a úspěšné vlastní jednání vysvětlovat vnitřními faktory. V případě neúspěchu je tak postup úplně opačný (viz. tabulka č. 1).

Tabulka 1: Základní atribuční chyba

Příčiny	Vnitřní	Vnější
Stálé	schopnosti, vlastnosti	obtížnost úkolu
Proměnlivé	úsilí	šťěstí vs. smůla

Zdroj: Tureckiová a kol. (2019, s. 17)

Tureckiová a kol. (2019, s. 17) uvádí, že: „ Vytváření si dojmu o sobě a o ostatních lidech (sebe)percepce) a v jejím rámci připisování určitých vlastností a příčin chování ((kauzální) atribuce) významně souvisí se sebepojetím, zejména se sebehodnocením. To se utváří i prostřednictvím tzv. ego – obranných mechanismů (sebeochranným tendencí), které jsou součástí zkreslování atribuce. „

Sebepoznání lze také charakterizovat jako relativně stabilní výsledek procesu sebehodnocení, tzn. Hodnocení vlastních kvalit ve vztahu k ostatním lidem, stejně tak jako ve vztahu k vlastním cílům (Kohoutek, 2001).

1.4 Historické kořeny vývoje osobnosti a sebepoznání

Asi se jen velmi těžko dopátráme přesné historické epochy, v níž se člověk začal zabývat sám sebou. Pravděpodobně to bylo už dávno, v době, kdy si začal uvědomovat svou odlišnost od druhých lidí. První písemné zmínky dokládají snahu poznat sebe sama v dílech starořeckých myslitelů, v indických Upanišadách nebo ve filozofii Gautamy Buddha. (Kuneš, 2009)

Do konce devatenáctého století bylo sebepoznání spojováno s různými filozofickými či náboženskými naukami. Teprve později se stává jedním z témat zabývajícím se duševním zdravím (Kuneš, 2009).

V padesátých letech 20. století vznikla nová psychologická škola, **humanistické psychologie**, která odstartovala zcela nové poznatky v oblasti sebepoznání. Na jejím vzniku se podílela známá jména, A. Maslow a C. Rogers. Později se objevila **existencialistická psychologie**, jejímž hlavním představitelem byl V. E. Frankl. Obě tyto psychologie charakterizuje fenomenologický náhled na osobnost, realizace tvůrčích potenciálů, pátrání po podmínkách duševního zdraví a lidského štěstí (Cakirpaloglu, 2021).

Zájem humanistických psychologů nespočíval ve zkoumání osobnosti jako celku, ale blíže se zaměřoval na jeho dílčí charakteristiky a procesy osobnosti. Vědecký zájem přináší sebepřijetí, sebedeterminace, sebevědomí, ale také otázky potřeby lásky, štěstí, spokojenosti, svobody, otevřenosti, tvořivosti. Humanistické tedy přednostně hledají otázky, které se týkají duševního zdraví, osobní pohody a spokojenosti a osobního růstu. Kromě Rogerse patřil k hlavním představitelům humanistické teorie osobnosti také Maslow se svou sebeaktualizovanou teorií osobnosti (Cakirpaloglu, 2021).

Maslow ve své koncepci vycházel ze zdravých, tvůrčích a dospělých osobnost. Domníval se, že právě poznání sebeaktualizovaných jedinců pomůže odhalit podmínky, jak dosáhnout a hlavně udržet psychické zdraví, pocit štěstí a spokojenosti. Dle Maslowa se sebeaktualizované osobnosti řídí krédem neustálého sebezdokonalování svých potenciálů. Přičemž jejich postoj vůči sobě samým, druhým lidem a přírodě je realistický, aktivní, citlivý a altruistický. Poukazoval na to, že právě z kvality a míry přijetí sama sebe se formuje i vztah a postoj k ostatním lidem (Cakirpaloglu, 2012).

Rogersova teorie osobnosti je na rozdíl od přístupů jiných autorů zaměřena na jedince, kteří potřebovali pomoci při řešení psychických obtíží. Základem jeho teorie jsou pojmy jako

organismus, sebeaktualizace, subjektivní Já, zkušenost, potřeba být přijat (Cakirpaloglu, 2021).

Zvláštním přínosem Rogersovy teorie osobnosti je jeho psychologická analýza Self a jeho jednotlivých kvalit, vnitřní strukturu a změny, které souvisejí s psychoterapií. V tom nejširším slova smyslu znamená Self vědomí o svém bytí. Rogers Self vnímal jako komplexní psychický fenomén, které se sestával ze subjektivního a sociálního sebevědomí. Proto rozlišoval tzv. **objektivní Self**, které postupně vyrůstá z individuálních zkušeností jedince na základě specifických situací, kterým čelí a vyjadřuje tak interakční povahu osobnosti a **subjektivní Self**, který představuje intimní aspekt vlastní totožnosti. U obou těchto aspektů dochází ke vzájemnému prolínání, čímž vzniká Self – koncept, který představuje komplexní, poměrně stálou hodnotící představu o vlastní osobě. Tato velmi emoční nasycená představa v sobě pojímá všechny myšlenky a emoce, které si jen vybavíme ve spojení s otázkou „*Kdo jsem?*“ (Cakirpaloglu, 2021).

Dále Rogers vyhodnotil, že význam Self, může být kladný či záporný:

- **kladné Self** – vytoužená, vysněná představa o vlastním Já. (např. Já jako milovaná, přijímaná, všemi uznávaná a obdivovaná osoba),
- **záporné Self** – obávané, nepřijímaná, nechtěná představa o vlastní osobě (např. Já jako alkoholik, uživatel návykových látek, násilník.) (Cakirpaloglu, 2021).

Rogers zdůrazňoval potenciál Self, ve smyslu vlastního rozvoje každého člověka. Jeho teorie znamenala velký přínos v poznání Self a jeho jednotlivých kvalit (Vágnerová, 2010).

V rámci této teorie Rogers spatřoval za důležité upřímnost, přijetí a vcítění se. Upřímnost ve smyslu otevřenosti ke svým pocitům, zřeknutí se obviňování, přetvářek a aktivní zájem o své vlastní bytí. Přijetí jako nepodmíněnou pozitivní úctu a respekt od ostatních. Vcítění se jako schopnost otevřeně přijmout své emoce a názory na naši osobu od jiných (Vágnerová, 2010).

Pojem Self je součástí většiny teorií osobnosti. Můžeme je spatřit například teoriích osobnosti Freuda, Adlera, Cattela, Junga a dalších. Jiný přístup přinesl Rogers, který se zaměřil na psychologické měření Self, jeho vnitřní strukturu a změny, které souvisejí s psychoterapií (Cakirpaloglu, 2021).

Self je také ústřední složkou a činitelem osobnosti. Je předmětem zájmu sociální psychologie, vývojové psychologie, psychologie osobnosti a dochází v nich k vzájemnému

propojení. Pokud bychom měli určit období, kdy se Já stává součástí zájmu psychologů, hovoříme o konci 19. století. V této souvislosti je nutné zmínit i velký rozmach *self-psychology* (psychologie jáství).

Za další stěžejní osobu, která rozvíjela první teorie sebepojetí, je považován psycholog **William James** (1890). James seskupil jednotlivá psychologická témata, která je možno chápat a zkoumat pod pojmem Self. Byl to právě on, kdo rozšířil dualitu sebereflexe Self, tedy někdo, kdo si uvědomuje sám sebe, Self jako ten, kdo si je sám sebe vědom. Druhou část Self vnímal jako oblast, kterou označil jako předmět či objekt vlastního poznání, tedy představu o sobě samé a hodnocení sebe sama (Slaměník, Výrost, 2008).

Jak již naznačil James a po něm další autoři jako již zmiňovaní humanisté v čele s Rogerem, sebepojetí se vyznačuje komplexní a hierarchicky uspořádanou strukturou.

Podle Vágnerové (2007) je tvořeno stěženy složkami s vlastním obsahem:

- a. **tělesná identita** zahrnuje vnímání a hodnocení vlastního těla. Vyjadřuje určitý postoj k vlastnímu tělu daný určitým vztahem jeho akceptování či odmítání,
- b. **psychická identita** obsahuje vnímání vlastní psychiky a její jedinečnost ve vztahu k vlastním myšlenkám, pocitům a postojům k nim,
- c. **sociální identita** vychází z představy člověka o tom, v jaké skupině či společenství patří, ale také z toho, jak je pro něho toto společenství důležité. U jedince pak vzniká identita ve vztahu k této skupině a v souvislosti s ní i potřeba přijímat i její atributy. Sociální identita, vychází z potřeby vyjadřovat individuální podobnost a spojení s jinými lidmi.

Literatura uvádí, že poslední léta se spíše než podrobnější výklad jednotlivých teorií osobnost pozornost více směřuje k holistickému přístupu k problematice osobnosti. Jedná se především o psychologické perspektivy jako, psychoanalytická, rysová či psychometrická, humanistická a sociálně kognitivní. Všechny tyto perspektivy soustředí na komplexnost Self. (Slaměník, Výrost, 2008)

Psychoanalytická perspektiva se zaměřuje na sexuální determinaci osobnosti a nevědomou motivaci; perspektiva osobnostních rysů se snaží o objektivní odhalení základních dimenzí či faktorů osobnosti; zájmem humanistické perspektivy je objektivní odhalení faktorů osobnosti a sociálně – kognitivní perspektiva se zaměřuje na interakční povahu osobnosti. (Cakirpaloglu, 2012)

Všechny výše uvedené aspekty teorií osobnosti se vzájemně doplňují a ovlivňují, žádný z nich se neprojevuje izolovaně od ostatních (Blatný, 2010). Tyto teorie dávají vzniknout sebepojetí (self-concept)

Na pozadí uplynulých dvaceti let došlo k přínosu nových hledisek na téma lidského sebepojetí. Rozkvětu studií na toto téma pomáhá zejména zdůrazňovaný význam individuality ve společnostech západní kultury. Člověk je v soudobých podmínkách veden výchovou k osvojení si schopností sebereflexe či uvědomění si své vlastní účinnosti, která má vliv na jeho další životní dráhu (Horká, 2000).

1.5 Stres a syndrom vyhoření

Výkon pomáhajících profesí může být spojen s celou řadou obtíží, problémů a zklamání. Služba druhým vyžaduje od těch, kteří ji chtějí poskytovat určité osobnostní dispozice, vzdělání a mnohdy i ochotu přinášet oběti, ale nikoliv ve smyslu obětování sebe sama. (Jankovský, 2018)

Celá společnost je dnes velmi orientována na to, aby člověk neustále vytvářel nějaké výsledky, které by se měly i ideálním případě ještě zlepšovat. Stres však kromě některých pozitivních účinků mívá na jedince i negativní dopad. Jedním z těchto dopadů může být právě syndrom vyhoření, k jeho výskytu dochází stále častěji. Kebza a Šolcová (2003) upozorňují na to, že se tak děje z důvodu stále zvyšujícího se životního tempa a zvýšených nároků na ekonomické, sociální a emoční zdroje individua.

Je jasné, že tyto stres a syndrom vyhoření jsou odlišné pojmy. Mezi lidmi však často dochází k jejich záměně. Součástí této kapitoly je tyto pojmy objasnit.

Rozdíl mezi stresem a vyhořením je zásadní. Stresové faktory mohou hrát velkou roli při vzniku syndromu vyhoření. Nejzásadnější rozdíl je tedy ten, že stres je příčina a samotné vyhoření je důsledek (Stock, 2010).

Význam slova **stres** můžeme chápat jako nadlimitní zátěž přesahující zvládací schopnosti organismu. (Kebza, 2005) Pracovní stres se vyznačuje především poklesem chuti podávat pracovní výkon, pocity zbytečnosti a beznaděje, postupnou ztrátou osobní energie, ztráta vlastní hodnoty (Vodáčková a kol. 2012).

S podobnou definicí souhlasí také Fontana (2016), který vnímá stres jako nárok (požadavek), který je kladený na adaptivní schopnosti mysli a těla. Pokud jedinec dokáže svými adaptivními schopnostmi zvládnout vnější nároky světa a těžit z aktuálních podnětů, je tento

stres pro něj užitečný. Pakliže dojde k tomu, že vnější nároky jsou pro jedince vysilující, nadlimitní, k ničemu dobrému nepřispívá.

Fontana (2016) se zabývá otázkou, co způsobuje nadměrný stres? A jeho odpověď zní na první pohled jednoduše, jsme to my sami. Existuje však několik vlivných aspektů, které mohou být příčinou. Prvních z nich je naše kognitivní hodnocení, prostřednictvím kterého vnímáme okolní svět a dění v něm. Plně porozumět významu a moci kognitivního hodnocení a našimi emocemi znamená uvědomit si, že můžeme používat své myšlenky k ovlivnění toho, jak se cítíme. Aplikovat toto uvědomění do běžného života však není snadné, nejen proto, že to vyžaduje intenzivní práci na zpracování našich emocí. Dalším faktorem, který se může podílet na míře stresu je temperament. Existují jedinci, autor je zde označuje jako „osobnosti typu A“, kteří jsou ke stresu náchylnější, než jiní. Takovéto osobnosti se vyznačují například tím, že dělají více věcí naráz, při odpočinku mají výčitky svědomí, když mluví někdo druhý, rychle se jeho projevem unaví, protože mají pocit, že je to ztráta času. Většinu činností se snaží vykonávat co nejrychleji, při konverzaci mají tendenci svádět pozornost na vlastní zájmy apod. Dalšími aspekty, které ovlivňují vznik stresu v práci je nechuť riskovat a naopak potřeba vzrušení, přílišná identifikace s profesí, sebeobviňování, genderové stereotypy.

Někteří lidé jsou od přírody asertivnější, soutěživější a cílevědomější než jiní. Významnou roli zde hraje také výchova, která se rovněž podílí na tvorbě odolnosti vůči stresovým faktorům.

Koller (2013) se primárně věnuje původu stresu v životě psychoterapeuta, ale domníváme se, že některé aspekty lze využít i pro pomáhající profese. Autoři zdroje stresu řadí do několika kategorií:

- **stres, který vyvolávají klienti** (důsledek chování klientů, který je pro pracovníka obtížně zpracovatelný),
- **stres z pracovního prostředí** (specifické nároky práce, chování kolegů, byrokracie v organizaci, požadavky, standardy aj.),
- **stres, který si způsobujeme sami** (stresory, které si aktivuje pracovník sám v důsledku nerealistických očekávání, chybného myšlení, nevyřešených osobních problémů, traumat, životních krizí, rodinných problémů aj.).

Tělo reaguje podle autora stresové koncepce Hanse Selyeho (2016) ve třech fázích:

- **šoková fáze** (poplachová fáze) – jedinec se snaží se vzniklou situací vyrovnat,

- **adaptační fáze** (fáze rezistence) - tělo si zvykne na stres a začne ho považovat za něco přirozeného. Počáteční vypětí organismu v této fázi mizí,
- **fáze vyčerpání** - reakce na dlouhotrvající stresovou zátěž. Tělo vyčerpává své záložní zdroje na zajištění základních tělesných procesů (například zažívání, kožní reakce). Začíná je objevovat pocit chronické únavy, vyčerpání, deprese či vyhoření. Vyčerpání může být až tak intenzivní, že dojde k fyzickému kolapsu organismu či dalším fyzickým obtížím.

Vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu syndromu vyhoření a objevuje se jako reakce na stres.

1.5.1 Syndrom vyhoření (burnout)

Syndrom vyhoření bývá popisován jako určitý stav emocionálního vyčerpání, který vzniká v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků. Často se objevuje při práci s lidmi v tzv. „pomáhajících profesích“. Při jeho vzniku se kombinuje očekávání pracovníka a zátěž, která plyne z vysokých pracovních nároků. To, že pracovník není schopen dostát těmto nárokům, ve spojení s přesvědčením, že vložené úsilí je naprosto neadekvátní nízkému výslednému efektu či hodnocení a vede k vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003).

Jankovský (2018) tyto pracovníky připodobňuje k tzv. „angažovaným pomahačům“, kteří ztrácí elán, radost ze života a především energie a nadšení potřebné pro výkon profese. Dochází k nim k celkové stagnaci až rezignaci. Takový člověk se cítí frustrován, reaguje předrážděností, depresivním chováním, apatií, úzkostí, což je vede až k celkovému vyčerpání.

Proces vzniku syndromu vyhoření se rozděluje do několika fází, které mohou lišit. My se budeme zabývat pěti fázemi, které se mohou měnit, střídat, opakovat nebo přeskakovat a u každého jedince mohou trvat různě dlouhou dobu (Pešek, Praška, 2016). První fáze se projevuje idealistickým **nadšením**, kdy má pracovník v nové práci vysoké ideály. Snaží se pracovat co nejlépe a touží po úspěchu. Má spoustu nápadů. V pozadí však dochází k dobrovolnému přetěžování pracovníka (Musil, 2010). Druhá fáze je **stagnace**, kde dochází k tomu, že prvotní nadšení upadá kvůli nárazu na neupokojivou realitu. Pešek a Praško (2016) tutá fázi přirovnávají k vystřízlivění, kdy se počáteční nadšení vytrácí a pracovník pracuje tak, aby se moc nenadřel a měl pracovní pohodu. Třetí fází je **frustrace**, kterou

Venglářová (2011) vnímá jako situaci, kdy má pracovník ve své hlavě pouze svoji práci, nic dalšího ho nezajímá a proto se cítí osamělý se svými problémy. Fáze **apatie** je fází obrannou. Pracovník vykonává jen tu nejnutnější práci, záměrně se vyhýbá náročným klientům. Nerad se baví o pracovních tématech. Začíná se uzavírat sám do sebe (Pešek, Praško, 2016).

Poslední fází vzniku syndromu vyhoření je samotné **vyhoření**, který je spojen s negativními emocionálními příznaky, jako je vyčerpání, únava, stres, deprese. Rozvíjí se negativní postoje, které jsou dalším znakem vyhoření, například nižší efektivita práce, snížení pracovních schopností (Křivohlavý, 2012).

Náchylnost k syndromu vyhoření je u každého jedince jiný, existuje však několik rizikových rysů a faktorů, který pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření zvyšují.

Mezi **vnitřní faktory** patří například demografické proměnné, jako je věk, pohlaví, úroveň vzdělání, rodinný stav a délka profesní praxe. Podle výzkumů syndromu vyhoření častěji podléhají mladší pracovníci. Náchylnější jsou také více svobodní pracovníci než pracovníci žijící v manželství, neboť tito lidé mají oparu rodiny. Na vzdělání jsou kladeny velké nároky. Čím vyšší vzdělání, tím pracovník umí lépe rozeznat možnosti svého osobního vývoje a na základě toho lépe odolává tlaku (Maroon, 2012).

Dalším rizikovým faktorem pro vznik syndromu vyhoření je **workoholismus**, který Röhr (2015) označuje jako závislost na práci a pracovním výkonu. Do těla se sice nedostávají žádné chemikálie, přesto patří mezi nelátkové závislosti. Dle Peška a Praška (2016) je workoholismus snaha získat ocenění, přijetí a kontrolu nad nadměrným pracovním nasazením. Negativním důsledkem závislosti na práci je omezení či narušení důležitých vztahů, veškerých aktivit a zájmů, což vede k syndromu vyhoření. Workoholismus postihuje více jedince s vyšším vzděláním, na vyšších pracovních pozicích. **Perfekcionismus** neboli puntičkářství je snaha dělat vše na zcela dokonale, bez chyb. Pokud je tato vlastnost zvládnuta, vede ke kvalitně odvedené práci. Pokud tuto mez přeroste, může vést k neoblíbenosti na pracovišti a syndromu vyhoření (Pešek, Praško, 2016).

Vnějšími škodlivými faktory míníme takové faktory, které vychází z okolí a prostředí, ve kterém se pracovník nachází.

V pomáhajících profesích může být vysoký počet klientů, nedostatečné personální obsazení nebo nedostatečné materiální zařízení, emocionálně vztahový kontext mezi klientem a pracovníkem (Poschkamp, 2013). Mezi další vnějšími faktory patří zvyšování pracovní

zátěže. S měnící se dobou přibývají nároky na zaznamenávání údajů, psaní textů, studování vzdělávacích materiálů. Také se klade více důraz na kvalitu poskytovaných služeb (Stock, 2010).

Základním bodem, jak se preventivně vyhnout syndromu vyhoření je to, že **známe sami sebe**. Aby pracovník porozuměl klientovi a jeho problémům, musí porozumět sobě a svému vztahu k nim. Pracovníci jsou velmi často vystavováni náročným situacím, denně se setkávají se smrtí, ohrožením, osamělostí, bezmocí, ztrátami všeho druhu. Současně čelí silným emocím klientů (Vodáčková a kol. 2012).

Venglářová a kol. (2011) definuje sebezpoznání jako uvědomí si sebe sama, svých vlastností jak dobrých tak špatných, schopností, nedostatků a pocitů. Na základě těchto myšlenek dochází k sebehodnocení. Kladné sebehodnocení může způsobit zvýšení sebedůvěry, lepší adaptační schopnosti a zvládnání náročných situací.

Koller (2013) uvádí doporučení, která pomáhají syndromu vyhoření předcházet nebo neutralizovat jeho důsledky. Patří mezi ně například nástup na terapii, připojit se k podpůrné skupině lidí s podobným problémem, začít si psát deník, věnovat čas meditaci a sebereflexi.

Dle Priessové (2015) muži hledají svou vlastní identitu v profesním úspěchu, fyzických výkonech nebo situacích, které vyžadují určitou míru rizika. Naopak ženy často hledají svou hodnotu v péči o druhé. Autorka dále uvádí, že pouze ten, do ví kým je a žije podle svých představ, může ostatním pomáhat. Sklon k syndromu vyhoření mají lidé, kteří nejsou schopni vnímat sami sebe a své potřeby. Hovoříme zde o pracovnících, kteří neznají své potřeby ani své hranice. Existují také typy lidí, kteří žijí podle zkreslené představy, „*aby to dobře vypadalo*“ a ne podle vlastní identity.

Bartošíková (2006) poukazuje na to, že vyhoření není nemoc, ale proces, který se často objevuje v kariéře pomáhajícího, kde práce bývá často velmi fyzicky i psychicky náročná s neadekvátním ohodnocením. Důsledky výskytu syndromu vyhoření neohrožují jen pracovníky samotné, ale dopad sahá až na kvalitu poskytovaných služeb. Jedná se tedy o sociální problém, protože důsledek práce s lidmi má dopad na sociální sféru.

2 SOCIÁLNÍ SLUŽBY

Každý člověk může v průběhu svého života zažít nepříznivé sociální situace a události. Patří to k životu. Na ty, které jsou za hranicemi našich možností, jsou tady mimo jiné sociální služby. Následující kapitola obsahuje informace o typech a formách sociálních služeb. Zabývá se legislativními předpisy, které s nimi úzce souvisejí, a poskytuje informace o tom, kdo může vykonávat profesi pracovníka v sociálních službách a sociálního pracovníka, včetně požadavků na jejich vzdělání. Vzhledem k tématu práce se omezujeme pouze na vybrané okruhy tématu sociální služby, které souvisejí s tématem práce.

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 3, v platném znění, jsou sociální služby: „*soubor činností zajišťující pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení*“. Sociální služby jsou poskytovány lidem, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni ve společnosti. Může to být v důsledku jejich věku nebo zdravotního stavu. Takoví lidé již nemají dostatek sil a předpokladů pro to, aby tuto obtížnou životní situaci překonali sami. Sociální služby se je tedy snaží začlenit zpět do společnosti a zároveň chránit společnost před riziky, které mohou tito lidé způsobit. Sociální služby jsou také jedním z nástrojů, jak realizovat sociální politiku (Matoušek, 2007).

2.1 Právní předpisy pro sociální služby

Sociální služby spadají do rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí. Nejvýznamnějším právním předpisem je zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, který nabyl účinnosti 1. 1. 2007, v něm jsou sociální služby definovány. Mezi další právní předpisy, které s poskytováním sociálních služeb souvisejí, jsou vyhláška č. 505/2006, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, dále Bílá kniha a Etický kodex sociálních pracovníků.

Zákon o sociálních službách určuje základní rámec k zajištění potřebné podpory a pomoci při specifickém druhu nepříznivé sociální situace prostřednictvím právě sociálních služeb., příspěvku na péči. (§1, odst. 1, zákona č. 108/006 Sb., o sociálních službách, v platném znění)

Dále obsazuje formy a druhy sociálních služeb, náležitosti smluv o poskytování sociálních služeb, pravidla úhrady za sociálních služby, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb a výkon veřejné správy v oblasti služeb. Stanovuje také povinnosti

poskytovatel sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti sociálního pracovníka a pracovníků v sociálních službách.

Proto, aby bylo zaručeno naplnění smyslu zákona, jsou v něm zařazeny nové instituty, které mají vytvářet prostředí pro naplnění cílů zákona. Mezi ty řadíme například příspěvek na péči, registraci poskytovatele sociálních služeb na příslušném Krajském úřadě, standardy kvality sociálních služeb a v návaznosti na tyto standardy též inspekci kvality sociálních služeb (Čámský, Semder, Krutilová, 2011).

Význam zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, spočívá hlavně v zajištění sociální péče všem lidem, kteří ji potřebují a zároveň se skrze něj upravují právní vztahy mezi státem, poskytovateli sociálních služeb a jejich uživateli. Základní zásady tohoto zákona jsou formulované především v § 2 zákona o sociálních službách:

- bezplatné poskytnutí základního sociálního poradenství,
- zachování lidské důstojnosti,
- individuální přístup ke klientům,
- posilování sociálního začleňování,
- dobrovolnost a rovnoprávnost.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, v platném znění je právním dokumentem, kterým se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Hovoří o způsobu hodnocení schopnosti zvládat základní životní potřeby, rozsahu úkonů poskytovaných v rámci základních činností u jednotlivých typů sociálních služeb, zdravotních stavech, které vylučují poskytování pobytových sociálních služeb, kvalifikačních kurzech pro pracovníky v sociálních službách, hodnocení plnění standardů kvality sociálních služeb, náležitostech průkazu zaměstnance obce a zaměstnance kraje, dále o podmínkách pro zpracování střednědobého plánu rozvoje sociálních služeb. Přílohy tohoto právního předpisu obsahují také informace o obsahu všech standardů kvality sociálních služeb a vymezení schopností zvládat základní životní potřeby z pohledu mobility, orientace, komunikace, stravování, oblékání a obouvání, tělesná hygiena, výkon fyziologické potřeby, péče o zdraví, osobní aktivity a péče o domácnost (ČESKO, 2006).

Bílá kniha v sociálních službách je dokument, který v roce 2003 vytvořilo Ministerstvo práce a sociálních věcí pro určení základních principů transformace sociální politiky ČR. Vychází z evropského pojetí sociální politiky a jsou podstatou komunitního plánování sociálních služeb, kterou vystihují základní principy:

- nezávislost a autonomie,
- začlenění a integrace,
- respektování potřeb,
- partnerství,
- kvalita,
- rovnost,
- národní standardy, rozhodování v místě.

Dokument je rozdělen do třech částí, z nichž první hovoří o tom, co jsou sociální služby a rozebírá již zmíněné principy. V druhé části je definováno, kdo je odpovědný za sociální služby. Je zde zmíněno tzv. pětistranné partnerství mezi jednotlivce, občanskou společností, obcemi, kraji a státem. Poslední, třetí část se věnuje akčnímu plánu pro vytvoření fungujících moderních sociálních služeb, na jejichž vzniku se podílí všichni partneři uvedeni v druhé části dokumentu. Proto je zde popsán vliv politického prostředí na vývoj a vznik sociálních služeb, potřeba správného definování skutečných potřeb klientů, komunitní plánování, hodnocení potřeb, záruky kvality jak služeb jako takových, tak kvality lidských zdrojů a v neposlední řadě financování osob a komunit (MPSV, 2003).

Etický kodex sociálního pracovníka vychází z Všeobecné deklarace lidských práv, z Listiny základních práv a svobod České republiky, ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a navazuje na zásady etiky sociální práce definované Mezinárodní federací sociální práce. Hlavním cílem kodexu je snaha naplnění sociální práce takovým způsobem, aby upravoval pravidla zodpovědnosti a etického chování sociálního pracovníka ve vztahu ke klientovi sociální služby, zaměstnavateli, kolegům, profesi a odbornosti sociálního pracovníka a společnosti. Základními hodnotami sociální práce jsou lidská důstojnost, rovný přístup ke srozumitelným informacím a potřebným zdrojům, současně rovnost každé osobě bez ohledu na původ, barvu pleti, etnickou příslušnost, národnost, jazyk, věk, pohlaví, rod, sexuální orientaci apod.. Dalšími hodnotami jsou mezilidské vztahy a mlčenlivost a diskrétnost. Dokument dále hovoří o etické zodpovědnosti sociálního pracovníka vůči

klientovi sociální služby, zaměstnavateli, kolegům i vlastní odbornosti a společnosti. Krátce se zastavím u zodpovědnosti za vlastní odbornost, která souvisí tématem práce. Etickou zodpovědností sociálního pracovníka k profesi a své odbornosti spočívá v tom, že zvyšuje prestiž profese, snaží se o **zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod**, je **zodpovědný za své celoživotní vzdělávání**, pro svůj osobní růst využívá znalosti a dovednosti převzaté od kolegů a jiných odborníků a spolupracuje se školami sociální práce, aby podpořil studenty při získávání kvalitního praktického výcviku. Jeho **povinností je pečovat o své fyzické i duševní zdraví** tak, aby byl schopen poskytovat profesionální sociální služby (APSSCR, 2006).

Bartoňková (2010) poukazuje na významnou legislativní díru v oblasti vzdělávání dospělých v České republice obecně. Poskytovat vzdělání pro dospělého jedince může totiž v současné době v České republice každý, aniž by byl vázán jakýmikoliv předpoklady a podmínkami pedagogické, organizační či personální povahy, kromě základních podmínek vyplývajících ve smyslu zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů.

2.2 Typy a formy sociálních služeb

Sociální služby jsou sestaveny tak, aby byla v rámci jejich poskytování zajištěna podpora a pomoc, která zabraňuje sociálnímu vyloučení osob a umožňuje jim v maximální možné míře zapojit se do života společnosti, kde mohou využívat všechny dostupné zdroje (Sokol, Trefilová, 2008).

Sociální služby jsou poskytovány osobám, které se ocitli z různých důvodů v nepříznivé sociální situaci nebo je jejich stav dlouhodobě zdravotně nepříznivý. **Nepříjemná sociální situace** je „*oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*“ (Kroutilová, Nováková, 2012, s. 3 - 4). Za **dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav** je považován takový stav, který dle lékařské vědy trvá déle než jeden rok, a který omezuje funkční schopnosti nutné pro zvládnutí základních životních potřeb (podle §3 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách) (Kroutilová, Nováková, 2012).

Podle zákona o sociálních službách se sociální služby dělí na služby sociální péče, kdy se o sebe člověk již není schopen postarat sám a potřebuje v tom podporu někoho jiného, a služby sociální prevence, které slouží k podpoře integrace klienta do společnosti a služby sociálního poradenství (Matoušek, 2007).

Toto vymezení je zahrnuto i v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 32, v platném znění.

Služby mohou být poskytovány jako služby **pobytové, ambulantní nebo terénní**.

Pobytové služby jsou služby spojené s ubytováním přímo v zařízeních sociálních služeb. Ambulantními službami se rozumí takové služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena do zařízení sociálních služeb. Terénní služby jsou služby, které jsou osobě poskytovány v přirozeném sociálním prostředí.

Sociální poradenství je základní činností všech služeb. Rozdělujeme je na základní poradenství a odborné. Základní poradenství poskytuje klientovi informace, které pomáhají v řešení jeho nepříznivé sociální situace. Odborné poradenství se poskytuje ve specializovaných poradnách, jako např. občanské poradny, rodinné a manželské poradny, poradny pro seniory nebo pro osoby se zdravotním postižením. Služby sociální péče jsou takové služby, které pomáhají osobám k jejich fyzické a psychické soběstačnosti a zapojení osob do běžného života společnosti, podílí se na zajištění důstojného prostředí a zacházení. Služby sociální prevence se snaží o zabránění sociálnímu vyloučení osob, které jsou jim ohroženy. Jejich úkolem je chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů (Matoušek, 2007).

Podobné dělení sociálních služeb nabízí také Sokol a Trefilová (2008), kteří sociální služby dělí do tří základních oblastí:

- sociální poradenství,
- služby sociální péče – např. týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, odlehčovací služby, chráněné bydlení a další,
- služby sociální prevence – např. raná péče, tlumočnické služby, azylové domy, domy na půl cesty, kontaktní centra, intervenční centra, krizová pomoc, noclehárny, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a další. (Sokol, Trefilová, 2008)

Základní činnosti při poskytování sociálních služeb jsou podle § 35 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění určeny každé sociální službě. Jedná se o tyto činnosti:

- pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu,
- poskytnutí stravy nebo pomoc při zajištění stravy,
- poskytnutí ubytování, případně přenocování,
- pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- sociální poradenství,
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- sociální terapeutické činnosti,
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí,
- telefonická krizová pomoc,
- nácvik dovedností pro zvládnání péče o vlastní osobu, soběstačnost a dalších činností vedoucích k sociálnímu začleňování,
- podpora vytváření a zdokonalování základních pracovních návyků a dovedností.
(Kroutilová, Nováková, 2012)

Fakultativně mohou být při poskytování sociálních služeb zajištěny další činnosti jako například doprava služebním automobilem.

2.3 Požadavky na vzdělání pro pracovníky v sociálních službách a sociální pracovníky

Pro pracovníky v pomáhajících profesích je důležité, aby splňoval celou řadu předpokladů, očekávání a disponoval mnohými dovednostmi. Kromě požadavků na vzdělání jsou zde také jisté obecné předpoklady a dovednosti, které by pracovník v pomáhajících profesích měl splňovat, ať už jde o pracovníka v sociálních službách nebo sociálního pracovníka.

Jednou skupinou těchto předpokladů je **zdatnost a inteligence**, kde předpokládáme, že člověk, který se chce věnovat práci, při níž pomáhá druhým lidem, sám respektuje svoje tělo

a pečuje o něj takovým způsobem, aby mu přinášelo dostatek energie. Současně je inteligence spojena s touhou obohacovat své znalosti, seznamovat s novými technikami. Předpokládá se také určitá míra sociální a emoční inteligence (Matoušek a kol. 2003).

Mezi další předpoklady patří **přitažlivost**, která nevyplývá pouze z fyzického vzhledu, ale také z toho, jak dalece klient vnímá názorovou příbuznost, věkovou příbuznost. **Důvěryhodnost** se skládá z toho, jak klient vnímá pracovníkův smysl pro čestnost, jeho sociální roli, srdečnost a otevřenost. **Komunikační dovednosti** jsou pro pracovníky v sociálních službách nezbytné. Jsou základním prostředkem pro navázání vztahu s klientem a jeho nejbližším okolím. Každý pracovník se projevuje svých jednáním. Pokud je pracovník v souladu s tím, kým je, co říká a jak se projevuje neverbálně, aniž by o tom musel přemýšlet, je to dle Matouška a kol. (2003) známka dobrého pracovníka. Tato komunikační schopnost se může projevovat například zúčastněným nasloucháním, empatií. Na obecné rovině můžeme říci, že empatie představuje schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby, je tedy součástí emoční inteligence.

Empatie se v nás vyvíjí od malička, lze ji však posilovat a rozvíjet i v dospělosti. Vedle opravdovosti a vřelosti je podle Hartlových (2000) jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšnou práci s klientem, neboť se ukazuje, že ten, kdo rozumí sám sobě, dokáže mnohem lépe porozumět druhým. Podle jiných autorů empatie představuje vcítit se do jednání lidí, jejich příčin a motivů chování, pochopení lidí, sdílení jejich pocitů, nálad, cílů, tužeb, současně ochota se jimi zabývat, případně podpořit je, stimulovat, motivovat, předvídat jejich budoucí potřeb či jejich proměnlivost. Empatický člověk by také měl být schopen harmonizovat své emoce s mocemi a potřebami partnerů (Barták, Demjanenko, 2021).

Osobní hodnoty pracovníka velmi silně ovlivňují jeho pohled na klienty, na to, jaké budou jeho pracovní postupy, strategie a hodnocení. Zároveň pracovníci v sociálních službách musí počítat s tím, že se při výkonu své práce poměrně často (s ohledem na cílovou skupinu, se kterou pracují, vlastní zkušenosti, délku praxe apod.) ocitnou na tenké hranici mezi svými osobními hodnotami, hodnotami klienta, svého zaměstnavatele a vůbec celé své profese. Pro práci v sociálních službách je důležité umět své vlastní i převzaté hodnoty identifikovat, uvědomovat si, jakým způsobem a jaké hodnoty konkrétního pracovníka ovlivňují.

Při poskytování sociálních služeb spolupracuje mnoho různých profesí a spolupůsobení odborných pracovních postupů je jedním z charakteristických rysů sociálních služeb (Sokol, Trefilová, 2008).

2.3.1 Pracovníci v sociálních službách

Pracovníkem v sociálních službách, je podle zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 116, odst.1, v platném znění, osoba, která vykonává:

- a. **přímou obslužnou péči o osoby v ambulančních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb;**
- b. základní výchovnou nepedagogickou činnost;
- c. pečovatelskou činnost v domácnosti osoby (ČESKO, 2006).

Pro to, aby mohli práci pracovníka v sociálních službách vykonávat je nutná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost. Mezi osobností předpoklady patří i vlastnosti jako je vstřícný přístup ke klientům, schopnost týmové spolupráce, psychická okolnost. Tyto předpoklady však již nejsou součástí zákona o sociálních službách (Matoušek a kol., 2007). Odbornou způsobilostí pracovníků v sociálních službách je základní nebo střední škola a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzy, který je nutné splnit do 18 – ti měsíců ode dne nástupu zaměstnance do zaměstnání. Do této doby je zaměstnanec po dohledem jiného odborně způsobilého pracovníka (Mužik, 2012).

Dalším významným dokumentem, který se zabývá myšlenkou celoživotního profesního rozvoje, je Bílá kniha sociálních služeb (Bílá kniha sociálních služeb, 2003).

Standardy kvality sociálních služeb se staly závazným právním předpisem od 1. 1. 2007. Znění kritérií Standardů je obsahem přílohy č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Nejzásadnější vzdělávací institucí pro profesní vzdělávání, je právě jeden ze standardů kvality sociálních služeb. Konkrétně se jedná o **Standard č. 10 Profesní rozvoj zaměstnanců**.

Kritéria standardu o profesním rozvoji zaměstnanců zahrnují:

- a. poskytovatel má písemně zpracován postup pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, který obsahuje zejména stanovení, vývoj a naplňování osobních profesních cílů a potřeba další odborné kvalifikace,
- b. poskytovatel má písemně zpracován program dalšího vzdělávání zaměstnanců; podle tohoto systému poskytovatel postupuje,
- c. poskytovatel má písemně zpracován systém výměny informací o poskytované sociální službě; podle tohoto systému postupuje,

- d. poskytovatel má písemně zpracován systém finančního a morálního oceňování zaměstnanců; podle tohoto systému poskytovatel postupuje,
- e. poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba podporu nezávislého kvalifikovaného pracovníka.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb, § 116, odstavec 9, v platném znění, hovoří o dalším povinném vzdělávání pracovníků v sociálních službách i sociálních pracovníků, kdy je zaměstnavatel povinen zajistit pracovníkovi v sociálních službách další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, prostřednictvím kterého si obnovuje a doplňuje kvalifikaci. Účast na tomto dalším vzdělávání se považuje za prohlubování kvalifikace podle zvláštního právního předpisu § 230 zákoníku práce č. 262/2006 Sb., v platném znění. Další vzdělávání se uskutečňuje formami uvedenými v § 111 odst. 2 Formy dalšího vzdělávání, které jsou:

- a. specializační vzdělanostní zajišťované vysokými školami a vyššími odbornými školami,
- b. účast v kurzech s akreditovaným programem,
- c. odborné stáže,
- d. účast na školicích akcích.

Dokladem o absolvování dalšího vzdělání podle výše uvedeného odstavce je osvědčení vzdělávacím zařízením, které další vzdělávání pořádalo. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 2 písmena c) a d) je potvrzení vydané zařízením, ve kterém byla zajišťována odborná stáž, nebo zaměstnavatelem jako organizátorem odborné stáže nebo školicí akce (ČESKO, 2006).

2.3.2 Sociální pracovníci

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v § 109 hovoří o kompetencích sociálního pracovníka, mezi které spadá sociální šetření, zabezpečení sociální agendy, včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, zajišťuje také analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.

Proto, aby celou tuto agendu mohl vykonávat, měl by mít sociální pracovník určité předpoklady, které mu to umožní. Předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka jsou bezúhonnost, zdravotní způsobilost, způsobilost k právní úkonům a odborná způsobilost, která je zahrnuje vyšší odborné vzdělávání v oborech, které se zaměřují na sociální práci a sociální pedagogiku, dále na sociální a humanitní práci, sociálně právní činnost a sociální činnost. Mezi další možnosti odborného vzdělávání patří vysokoškolské vzdělání, bakalářský nebo magisterský program v oboru sociální práce, sociální politika, sociální pedagogika, sociální péče nebo speciální pedagogika. Poslední možností pro získání odborného vzdělání je absolvování akreditovaných vzdělávacích kurzů v rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka, která trvá nejméně 5 let za podmínky, že má pracovník ukončeno vysokoškolské vzdělání. Pokud má pracovník splněno středoškolské vzdělání s maturitou, musí absolvovat akreditovaný vzdělávací kurz v rozsahu nejméně 200 hodin a praxe v trvání nejméně 10 let (Mužik, 2012).

V pedagogické i sociálně pedagogické praxi je velmi dobře znám pojem klíčové kompetence. Část těchto kompetencí je zaměřena také na rozvoj vlastní osobnosti, tedy na sebepoznání a přiměřené poznávání a rozvoj vlastní osobnosti, včetně schopnosti reflexe a sebereflexe. Tyto osobní kompetence odráží stupeň sebepoznání a umožňuje seberozvoj se sebeřízením (Belz, Sigrist, 2001).

Práce sociálního pracovníka není postavena pouze na znalostech a dovednostech o tom, jak vykonávat sociální práce, ale velmi záleží i na jeho vlastních hodnotách, aby se při výkonu sociální práce mohl správně rozhodovat (Elichová, 2017).

Sociální pracovník se podílí na významných změnách v životě lidí. Tato rozhodnutí musí být založena na vysoké profesionalitě, protože mají vliv nejen na život klienta, ale také na efektivitu systémů státní sociální podpory, sociální péče, sociálních služeb, sociálně-právní ochrany dětí a mnoha dalších (Sokol, Trefilová, 2008).

3 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

Většina profesní skrývá i možnosti seberealizace, které nemusí být na první pohled zjevné. Uznání a úspěchu v profesi jedinec dosáhne pouze tehdy, pokud bude mít neustále pracovat na svém profesním a osobním růstu. Tento růst je podmíněn neustálým vzděláváním se, rozšiřováním a doplňováním znalostí a dovedností. Základní kvalifikace získaná formálním vzděláváním se jeví jako nedostačující. Ústředními tématy této kapitoly tak jsou individuální vzdělávací plány, které by měly být v souladu individuálních vzdělávacích potřebami jednotlivých zaměstnanců, dále se dotkneme toho, jaké formy může mít profesní vzdělávání v sociálních službách a jakým způsobem jej může ovlivnit sociální klima, které v organizaci panuje, a které je odrazem vzájemných vztahů na pracovišti. Poslední subkapitola se zabývá motivací pracovníků k profesnímu vzdělávání.

„Celoživotní vzdělávání obsahuje veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj jeho znalostí, dovedností a kompetencí a zároveň umožňují jak osobnostní růst, tak občanské a profesní uplatnění.“ (Veteška, 2010, s. 10)

Celoživotní vzdělávání Prusáková (2005) představuje jako proces cíleného vzdělávání, které formuje dospělého člověka po celý jeho život. Mužík (2004) jej vnímá jako jakýsi formativní proces, který má několik etap, zahrnující jak vzdělávání dětí a mládeže, tak vzdělávání dospělých. Autor dále zmiňuje, že celoživotní vzdělávání probíhá v etapách: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, všeobecné vzdělávání (gymnázia), odborné vzdělávání (střední odborná učiliště, vyšší odborné školy a vysoké školy). Vzdělávání dospělých zahrnuje období jejich produktivního věku i v období, kdy skončí jejich ekonomická aktivita. Beneš (2008) dodává, že pohled na problematiku celoživotního vzdělávání není pouze andragogický, ale především sociálním, neboť jeho dílčím cílem je zaměstnatelnost, sociální soudržnost a aktivní občanství. Cílem každého jednotlivce je pak snaha o vlastní seberealizaci. Veteška (2008) pokračuje v rozdělení vzdělání na formální a neformální, kdy za formální vzdělávání považujeme takové vzdělávání, které je záměrné a řízené a realizuje se ve vzdělávacích institucích. Jsou zde jasně vymezeny jeho funkce, cíle, prostředky a způsoby hodnocení. Naproti tomu neformální vzdělávání probíhá mimo vzdělávací systém. Probíhá formou kurzů, seminářů, přednášek v zařízeních zaměstnavatelů, ve vzdělávacích institucích. Zaměřuje se především na to, aby získané vědomosti, dovednosti a kompetence pomohaly zlepšit pracovní i společenské uplatnění jedince. Informální vzdělávání je proces, pro získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních

činností, které probíhají v rodině, v práci a také ve volném čase a zahrnuje také sebevzdělávání.

Brdka (2004) poukazuje na komplexnost principu celoživotního vzdělávání, podle něj je to klíčová strategie pro získávání i udržitelnost potřebné kvalifikace a dovedností, které jedinci umožňují přizpůsobování se změnám, jak v práci, tak v osobním životě. Je založena na příležitostech k učení a mělo by jedinci umožnit, aby pokračoval ve vzdělávání podle svých zájmů a potřeba během celého jeho života.

Profesní vzdělávání má mnoho předností. Patří mezi ně zvýšení kvalifikace, získání nových znalostí, dovedností. Zároveň, do jisté míry formuje osobnost pracovníků, což může pozitivně přispět k zlepšení pracovního výkonu i poskytování služeb. Rovněž přispívá ke zlepšení vztahu pracovníků k organizaci, podílí na zvyšování jejich motivace, zvyšuje pracovníkovy možnosti uplatnění se na trhu práce i v organizace, přispívá k pracovnímu postupu i ke zlepšení pracovních vztahů (Koubka, 2008).

Čámský, Sembdner a Krutilová (2011) poukazují na rozdílnost přístupu k výběru pracovníků v pomáhajících službách a výrobní sféře. Při práci s uživateli sociálních služeb není možné dělat žádné dodatečné opravy nebo vyřazení produktu, pokud nesplňuje předepsané normy. Kvalita poskytovaných služeb je tak přímo závislá na odvedeném pracovním výkonu pracovníků, na jejich dovednostech, schopnostech, vzdělání, vedení a podpoře a také na podmínkách, které pro svou práci mají. Podpora jejich odborných kompetencí vede pracovníky k zvyšování kvality nejen pracovního týmu, ale také poskytované služby.

Sociální práce je odborná činnost, která vyžaduje vysokou míru odborné připravenosti, dosažení určitého věku a s ním spojené zralosti, zkušeností a etických postojů. Sociální práce z těchto důvodů patří mezi náročné pomáhající profese. K tomu, aby mohla být úspěšně realizována, potřebují pracovníci značnou míru sebereflexe a možnost supervize. Vzdělávání v sociální práce je celoživotním procesem, jeho cílem je získat znalosti a dovednosti včetně **profesionálních zkušeností**, které pracovník získává pro **rozvoj své osobnosti a prohlubování své profese** (Elichová, 2017).

Profesní vzdělávání je cestou k rozvoji pracovníka, rozšiřuje jeho kompetence, umožňuje mu postup v pracovní kariéře, současně se také podílí na naplnění jeho osobních potřeb.

3.1 Individuální vzdělávací plány v souladu se standardy kvality a vzdělávacími potřebami

Vzdělávání zaměstnanců v sociálních službách je ze strany jednotlivých sociálních organizací vnímáno jako nutný předpoklad kvalitního poskytování sociálních služeb. Na základě pravidelné analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků v sociálních službách vznikají individuální vzdělávací plány, které jsou zaměřeny na osobní a profesní růst a dále na prohlubování znalostí a dovedností jednotlivých pracovníků. Individuální vzdělávací plány mimo jiné odpovídají i strategickým potřebám organizace. Přesto, že je povinnost zaměstnavatele v souvislosti s dodržováním standardů kvality daná, je na každém poskytovateli, jakým způsobem standard č. 10 zpracuje, a jakou podobu budou mít vzdělávací plány zaměstnanců.

Dle Čámského, Sembdera, Krutilové (2011) je pro stanovení vzdělávacích potřeb důležitý **aktivní přístup** jednotlivých pracovníků, kteří nejlépe dokážou své nedostatky v dovednostech a znalostech popsat, zhodnotit a s pomocí vedoucího pracovníka naformulovat.

Vzdělávací potřeby jsou stanoveny pro jednotlivé zaměstnance individuálně a vycházejí z hodnocení zaměstnance nadřízeným, z hodnotícího pohovoru a ze sebereflexe zaměstnance. Dalšími východisky mohou být legislativní normy a strategický plán organizace, školení z důvodu změny cílové skupiny, rozšíření služeb, vzdělávání zaměstnance v souvislosti s jeho přeřazením na jiné pracovní místo. Individuální vzdělávací plán v sobě musí skloubit zájmy organizace s cíli zaměstnance a s celkovou strategií zvyšování odbornosti a vzdělanosti všech zaměstnanců.

Tento názor potvrzuje i Bednář (2013), který je toho názoru, že individuální vzdělávací plán umožňuje jedinci dále se rozvíjet. Obsah pak závisí na tom, jaké cíle jsou vzděláním pracovníka sledovány.

Čámský, Sembder, Krutilová (2011) jsou názoru, že dopady vzdělání mají hlavně kvalitativní charakter a projevují se změnami v praxi, ty se často projeví až v dlouhodobé perspektivě.

3.1.1 Vzdělávací potřeba jako základ profesního vzdělání

Profesní vzdělávání není možné chápat jako jakési nahodilé vzdělání, které si vybíráme na základě prvotní zajímavosti a přitažlivosti, ale je nutné, aby organizace vybírala vzdělávací aktivity v souladu se vzdělávacími potřebami svých zaměstnanců.

Mužík (2004) vidí v potřebě poznání jednu z nejvýznamnějších lidských potřeb, která se aktivizuje za situace, kdy se jedinec setká s určitou vědomostí, která vede k uspokojení jeho poznání.

Prusáková (2000) se k problematice systematického, celostního přístupu k profesnímu vzdělávání, vyjadřuje jako ke komplexnímu systému činností, začínající analýzou a **identifikací vzdělávacích potřeb**, nebo každý jedinec je může mít jiné, dále definováním cílů vzdělávání, proces pokračuje plánováním a projektováním vzdělávacích akcí, vlastní realizací a v neposlední řadě hodnocením. Autorka považuje všechny jednotlivé části vzdělávacího systému za důležité. Za základ je považována analýza vzdělávacích potřeb, kdy jde hlavně o zjištění rozdílu mezi současným stavem a reálnými budoucími požadavky na vzdělávání pracovníků. Analýza vzdělávacích potřeb by měla vycházet z několika ukazatelů, a z analýzy organizace jako celku, analýzy pracovních skupin, pracovních míst a pracovních výkonů jednotlivců.

Potřeba poznání se rozvíjí již od dětství. V průběhu života si člověk osvojuje vědomosti a toto osvojování se stává cílem poznání činnosti člověka. Vzdělávací potřebou rozumíme určitý nedostatek informací, vědomostí a dovedností, profesních návyků, způsobů jednání a chování, které pracovník má, a které vyžaduje jeho profese nebo pracovní pozice (Mužík, 2004).

Vzdělávací potřeba je určitá disproporce mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn (Bartoňková, 2010).

Vzdělávací potřeby vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnovážného stavu mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou založeny především na požadavcích trhu práce, ale i na osobnostních a společenských vlivech (Palán, 2002).

Existují dva druhy vzdělávacích potřeb a to potřeba reaktivní neboli výkonnostní, která se ukáže v případě, že na pracoviště dojde k okamžitému poklesu výkonnosti, pro který byl nalezen nedostatek ve vzdělávání, a potřeba proaktivní, která se vztahuje k podnikové

strategii organizace a plánu lidské síly jako očekávaný technický vývoj, výsledky vývoje managementu, personální výměny apod. (Buckley, Caple, 2004).

Určení vzdělávací potřeby vychází z mnoha oblastí, např. ze sledování kvality poskytovaných služeb, stabilita zaměstnanců na pracovišti apod. Proces identifikace vzdělávací potřeby vychází podle Dvořákové (2007, s. 290) z této skupiny údajů:

- **údaje o organizaci** (kolik je na pracovišti zaměstnanců, jaká je jejich struktura),
- **údaje o zaměstnancích** (jaké je jejich vzdělání a kvalifikace pracovníků, jaké jsou jejich postoje a názory),
- **údaje o pracovních místech** (konkrétní popis pracovního místa),
- **údaje o okolí organizace** (aktivity jiných organizací, které působí na stejném trhu, jaké byly dosavadní zkušenosti se získáváním zaměstnanců).

S podobnou identifikací přišel také Koubek (1995) a Armstrong (2002), kteří pro zjištění vzdělávacích potřeb využili tři skupiny analýz:

- **organizační analýzu** (cíle organizace, finanční zdroje, personální strategie apod.),
- **analýza práce** (popisy pracovních míst, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztahů),
- **analýza na úrovni jednotlivců** (záznamy o hodnocení pracovníka, plnění kvalifikačních požadavků, absolvování vzdělávacích požadavků).

Tyto údaje umožňují zaměstnavateli vytvořit si přehled o současné i budoucí nerovnoměrnosti mezi kvalifikací a vzděláním pracovníků na jedné straně a požadavky pracovních míst na straně druhé. Na základě těchto údajů může zaměstnavatel analyzovat vzdělávací potřeby pracovníků ve své organizace.

Mužík (2010) uvádí, že cílem analýzy je také ujištění, že organizace bude mít v budoucnu dostatečně kvalifikované zdroje pro plnění svých strategických plánů rozvoje. Podle tohoto autora tak může analýza vzdělávacích potřeb pracovníků probíhat na více úrovních:

- **úroveň organizace** – tuto analýzu provádí personální oddělení s cílem rozpoznat množství a míru znalostí a dovedností, kterou jsou potřebné k výkonu pracovníků na jednotlivých pozicích,

- **na úrovni jednotlivých oddělení/pracovních týmů/skupiny** – vyplývá z nejnovějších pracovních postupů či organizačních změn, jsou kladeny nové nároky na výkon pracovních pozic,
- **na úrovni jednotlivce** – analýza probíhá při hodnotícím pohovoru mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem.

3.2 Podoby profesního vzdělávání v sociálních službách

Vzdělávací proces je nedílnou součástí každé profese, jejímž posláním je péče o člověk. Není tedy s podivem, že se jedná i o profesi pracovníka v sociálních službách. Profesní vzdělávání v sociální oblasti je jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb jako celku (Mužík, 2012).

Jak již bylo zmíněno výše, cílem profesního vzdělávání je, aby zaměstnanci získali nové znalosti, zkušenosti, dovednosti a postoje. Proto je tolik důležité vybrat takové vzdělávání, které bude tyto správně splňovat. Cílem této subkapitoly je poskytnout přehled toho, jak může profesní vzdělávání v sociálních službách tak, aby pro zaměstnance bylo zajímavé a naplňující.

Vzdělávání je také obvykle jako jedno z prvních řešení, které nadřízení v organizacích využívají pro zvýšení motivace pracovníků. Bělohlávek (2010) zároveň poukazuje na to, že efekt tohoto typu motivace je silně závislý na kvalitě kurzu, přijetí ze strany pracovníka a jeho odhodlání uvést ho do praxe.

Workshop je jedna z forem profesního vzdělání, která je zaměřená na řešení problémů formou skupinové spolupráce, výměny názorů a hledání optimálních způsobů řešení. Tento typ skupinové práce lze paralelně prokládat tzv. **panelovou diskuzí**, kde je skupinové spolupráce také podmínkou. Další formou profesního vzdělávání může být **exkurze**, kde se účastníci mohou přímo vzdělávat prostřednictvím pozorování dějů, jevů a procesů. Cílem exkurze je utvoření si představy o jevu, které objasňujeme. Zajímavou formou je i **odborná stáž**, prostřednictvím které si zaměstnanci vyměňují pracovní zkušenosti v podobně fungujících organizacích. Odborná stáž umožňuje získání přímých poznatků a nových přístupů k řešení problémů. Mezi další formy profesního vzdělávání patří například **kurzy**, **přednášky**, **školení**, **semináře**, **besedy** nebo **koučink** (Bednaříková, 2008).

Neexistuje jediná správná, univerzální metoda, kterou bychom mohli využít ve všech případech profesní vzdělávání. Určité metody se používají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, rozvoji schopností a osvojování postupů.

Barták (2003) definuje klasifikace používanou ve vzdělávání dospělých. Rozděluje ji do několika bodů.

- **podle fáze výchovy a vzdělávání dospělých** (metody zaměřené na motivaci, tvorbu nových vědomostí, dovedností, návyků, vytváření systému hodnot apod.),
- **podle vyučovacích prostředků** (verbální, situační, konfliktní metody, kreativní metody a další.),
- **podle fází vyučovacího procesu,**
- **metody empirické** (pozorování, aktivní naslouchání, diskusní metody),
- **metody teoretické** (rozvíjí myšlení účastníků na úrovni pojmu, soudu, úsudku),
- **metody hypotetické** (osvětlují skutečnosti tam, kde má lektor po ruce pouze domněnky),
- **diskusní metody,**
- **metody argumentace,**
- **metody tvůrčího řešení problémů.**

Další klasifikaci nabízí Belcourt – Wright (1998) dle míry participace účastníka, kde jsou metody vyobrazeny podle míry účasti a aktivity na vzdělání od těch, které vyžadují nejnižší míru účasti pracovníka k těm, kde je míra účasti pracovníka nejvyšší. Jedná se tedy o tyto metody: přednáška, modelové chování, multimediální výuka, výuka pomocí případových studií, hry a simulace, hraní rolí, skupinová diskuze, akční učení, výcvik na pracovišti.

Poslední třídění vzdělávací metod, které si představíme, je klasifikace firemního vzdělávání dle činnosti (Plamínek, Fišer, 2005, s. 151). Autoři metody jej dělí do čtyř oblastí:

- a. *trénink (účastník je instruován trenérem),*
- b. *koučování (účastník „se učí učit se“ se podpory kouče),*
- c. *školení (účastník je informován lektorem),*
- d. *poradenství (účastník je instruován poradcem).*

Podle Koubka (2008) nestačí jen tradiční způsoby vzdělávání, ale je hlavně o rozvojové aktivity, které se zaměřují nejen na rozvoj znalostí a dovedností, ale také na **formování osobnosti pracovníků**. Na čemž se shoduje také Mužik (2012), který vidí velký význam profesního vzdělávání hlavně v rozvoji osobnosti pracovníka a jeho osobnostních předpokladů k vykonávání profesní činnosti. Mezi tyto předpoklady patří vědomosti, které pracovníkům pomáhají pochopit jevy a zákonitosti poznání. Dalším přínosem je také vytváření si stabilizujícího postoje, který se projevuje v názorech, přístupech a tendencích jednat určitým způsobem v nejrůznějších situacích. V neposlední řadě profesní vzdělávání pomáhá zvládat lépe role v pracovních i osobním životě a jejich vzájemné prolínání. Rovněž si také upřesňuje, které jevy a chování jsou pro něj morální, a které nikoliv.

Kopřiva (2016) považuje za další metodu profesního vzdělávání v sociálních službách také supervizi. Autor zdůrazňuje, že dospělí se učí jinak než děti. Rozdíly můžeme vidět například v tom, že si chtějí své učení řídit sami, chtějí vědomosti pochopit do hloubky. Jejich vzdělávání by tak mělo být organizováno tak, jak v praxi potřebují se zaměřením na jejich vzdělávací potřeby. Supervize má v sociálních službách významnou roli. Supervizora můžeme nazvat s trochou nadsázky učitelem praxe, jehož úkol spočívá v tom, naučit pracovníky, jak účinně a s respektem a empatií pomáhat klientům. Jde vlastně to praktickou výuku profesní etiky, pod kterou si ale musíme představit práci na zvědomování si procesů, které se mezi pomáhajícím a klientem odehrávají.

3.3 Sociální klima organizace a její vliv na profesní rozvoj

Sociální klima organizace je charakterizováno vztahy mezi zaměstnanci a organizací, lze jej také chápat jako vztah vzájemné důry mezi zaměstnanci a managementem. Vztahy nadřízenosti a podřízenosti jsou určeny vzájemným působením cílů, formálních struktur, řídicích procesů, stylů a chování lidí (Dědina, Cejthamr, 2005).

Podle toho, jak fungují či nefungují vztahy v organizaci, tak se v ní její zaměstnanci cítí. Totéž sděluje Bednář (2013) Vztah sociálních vztahů a firemní kultury není jednoduchý. Kultura představuje prostředí, ve kterém vztahy vznikají, ale zároveň je vztahy efektivně utvářena.

Elichová (2017) hovoří o termínu, který se nám jeví podstatné zmínit, nalézáme v něm jistou podobnost s termínem se sociálním klimatem organizace. **Profesní neboli kolektivní indentita** je spolu s identitou osobní a skupinovou, které jsou velmi úzce spojeny. Profesní identitu si lidé vytvářejí v rámci různých společenství, která tvoří se snahou o sjednocení

se. Současně tento pojem označuje takové sebepojetí, jehož součástí je touhy skupiny něco společně vytvářet, jít cestou vedoucí ke společnému cíli. Každá profese si vytváření kolektivní identitu, která se mění vzhledem k společnosti či stanoveným cílům organizace.

O „kultuře“ profese se zmiňuje také Hartl, Hartlová (2000), kteří v ní zahrnují historické zkušenosti, aktivity, cíle a zdůrazňují také to, že je možné ji upevňovat mnoha způsoby, například společnými cíli a vytvářením programů, společnými normami, zákony a metodami. Autoři také zmiňují, že profesní kultura je stavěna na představách o profesi a roli, kterou profesi připisuje okolní společnost a hodnotách, které odrážejí celkovou kulturu organizace.

Ztotožnění se člověka s profesí je pozvolný proces, který je zakončen identifikací. Podle Kociánové (2010) lze předpokládat, že pokud se člověk se svou profesní identifikuje snadno, znamená to, že mu přináší uspokojení.

Dění v jakékoliv organizaci ovlivňuje to, co se děje mimo ni a uvnitř ní. Nejinak je to při analýze firemního vzdělávání. Do obecného vnějšího prostředí organizace patří demografické prostředí (demografické složení pracovní síly, úroveň vzdělání obyvatelstva), technologické prostředí (vývoj nových technologií a s tím nutnost změny kompetencí pracovníků), ekonomické prostředí (výdaje vynaložené na vzdělávání pracovníků), legislativní prostředí. Vnitřní prostředí organizace obsahuje veškeré interní procesy, jejich podmínky a fungování. Pokud hovoříme o vzdělávání, existují dvě základní východiska:

- existence a provázanost kultury organizace, strategie organizace, strategie řízení lidských zdrojů a strategie vzdělávání pracovníků, včetně návaznosti na další roky,
- vytvoření organizačních a institucionálních předpokladů vzdělávání (Bartoňková, 2010).

Můžeme tedy předpokládat, že klima pracovního týmu vzniká jako výsledek působení zaměstnavatele a zaměstnance v určitém prostředí, jeho podstatou jsou vzájemné vztahy.

Klima neomylně vliv na motivaci pracovníků k vzdělávání, jejich spokojenost, působí také na soudržnost celého týmu, na způsob, jakým se řeší náročné situace, na spolupráci, vztahy na pracovišti, pracovní výkon i osobní život.

3.4 Motivace pracovníků ke vzdělání

Motivace pracovníků k dalšímu vzdělávání je významným prvkem vzdělávacího procesu. Aby mohl pracovník usilovat o co nejvyšší úroveň znalostí a dovedností a byl schopen za svůj vzdělávací proces převzít odpovědnost, vyžaduje to velkou míru motivace.

Motivaci můžeme vnímat jako jakousi hnací sílu, která ho vede k tomu, aby udělal něco, o čem si myslí, že povede k uspokojení jeho potřeb. Dá se tedy říci, že veškeré lidské chování je motivované. Když máme hlad, najíme se, když nám chybí pocit bezpečí, hledáme lásku. Bez motivů bychom nebyli (Kutnohorská, Cichá, Goldman, 2011).

Cakirpaloglu (2012) definuje motivaci jako proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle. Motivace dle autora představuje také spouštěcí sílu, která podněcuje jedince k odpovídající aktivitě. Stejně jako Plamínek, Cakirpaloglu představuje motiv jako směřování k určitému cíli. Je to také obecnější pojem než potřeba, kterou autor vymezuje jako vnitřní stav přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu.

Podle Plamínka (2010) to jsou právě motivy k činům a postojům, které vedou člověka k určitému chování. Skrze tyto motivy jsou pak naplňovány jejich zájmy. Pod zájmem si autor představuje nějakou osobní potřebu, niternou tužbu. Proto je nejlepší motivací ke vzdělávání motivace vlastní. Dospělý jedinec si tak musí ujasnit důvody, které ho povedou k učení a vzdělávání, které mu pak následně pomáhají překonávat obtížné chvíle, které se během vzdělávacího procesu vyskytnou.

Mužík (2005) uvádí čtyři základní učební motivy, kterými jsou informace a vědomosti, zvýšená výkonnost, sociální jistota a individuální užitek. Vzdělávání dospělých je založeno na získávání informací a formování odborných vědomostí a dovedností, tím je zvýšena pracovní výkonnost pracovníků, je posilována jejich pozice na trhu práce a má dopad na sociální stránku. Nejvýznamnějším učebním motivem je podle autora individuální užitek.

Podle Koubka (2008) jsou hlavními důvody pro vzdělávání stále se objevující nové poznatky a vznikající nové technologie, které zapříčiní skutečnost, že dosavadní znalosti a dovednosti přestávají být dostačující, mění se lidské potřeby, pracovníci musí zvládat organizační změny, způsob práce i odlišné způsoby řízení.

Beneš (2005) zdůrazňuje vliv některých vnitřních a vnějších faktorů, které mají vliv na účast na vzdělávání. Je to především sociální klima, významná témata a výzvy, které se týkají společenských a ekonomických změn, na které musí organizace reagovat. Do této kategorie

autor zařazuje také změnu kvalifikačních požadavků (znalost jazyka, rozvoj počítačové gramotnosti). Dalším faktorem je oblast životní situace jedince, kde častými překážkami bývá nedostatek času na vzdělávání, péče o rodinu i nedostatek financí. Poslední faktorem jsou osobní charakteristiky jedince, do které patří zájmy, sebevědomí, styl učení.

Faktorů, které ovlivňují pracovní motivaci, existuje velká řada. Jedním z nejznámější typů třídění přináší americký psycholog Abraham Maslow, který se opírá o hierarchický model lidských potřeb. Vychází z předpokladu, že potřeby, které práce uspokojuje, mají hierarchickou povahu, jsou tedy uspokojovány postupně. Maslow rozdělil motivační faktory do pěti skupin:

- **potřeby fyziologické** - jejich uspokojení je podmínkou přežití, proto je uspokojuje odměna za práci (plat, mzda),
- **potřeby jistoty** – bezpečí a zdraví. Uspokojení těchto potřeb je závislé na pracovních podmínkách a pracovním prostředí,
- **potřeby sociální** – přátelství, sounáležitosti, přijetí ve společnosti, které se uspokojují prostřednictvím atmosféry na pracovišti (klíma/kultura organizace),
- **potřeby uznání** – sebeúcta, prestiž, úspěch ocenění, respekt. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, zvyšují povědomí o nás samých, vlastním sebehodnocením a sebevědomím,
- **potřeby seberealizace** – rozvoj a uplatnění vlastního potenciálu, schopností, získání nových zkušeností, řešit problémy, kreativita v práci.

Posloupná povaha motivačních faktorů na pracovišti však nemusí platit vždy. Uspokojování nižších potřeb nemusí vést k tomu, že se pozornost pracovníků přesune na ty vyšší. Každý jedinec je jiný a někteří se zabývají uspokojením nižších potřeb déle než jiní. Současně k uspokojování některých vyšších potřeb může dojít i tehdy, nejsou-li potřeby nižší zcela uspokojeny (Urban, 2017).

Motivace pracovníků je vždy do jisté míry individuální záležitostí. Rozdíly můžeme hledat v osobní motivaci, osobními vlastnosti, které podmiňují reakci zaměstnance na různé pracovní situace i to, jakými motivačními nástroji lze jeho výkon zvýšit. K hlavním typům motivačních faktorů patří finanční motivace, výkonová motivace, potřeba sociální či odborné prestiže a potřeba vykonávat práci s vyšším sociálním posláním (Urban, 2017).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Ústředním tématem této diplomové práce je objasnit sebepoznání v kontextu profesního vzdělávání pracovníků v sociálních službách. Výzkumná část práce byla realizována kvantitativní výzkum. Pro sběr dat byla použita metoda dotazníkového šetření. Důvodem tohoto výběru byla skutečnost, že téma diplomové práce vyžaduje vysvětlení souvislostí, předmětem zkoumání je skupina a výstupem je přehled o problému (Vojtíšek, 2012). Kvantitativní výzkumy pracují s číselnými údaji, zjišťují množství, rozsah nebo míru určitého jevu. (Gavora, 2000). O hledání vztahů mezi jevy hovoří také Chráska (2016), který definuje kvantitativně orientovaný výzkum jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami ověřují určité předpoklady o zkoumaných jevech. Zkoumané jevy jsou dále popsány ve výzkumných otázkách.

4.1 Výzkumný problém

Práce v sociálních službách je velmi dynamická, pracovníci se musí často přizpůsobovat změnám v legislativě, interních dokumentech, musí mít dostatečné znalosti a dovednosti, proto, aby mohli poskytovat kvalitní sociální služby. Pokud však práci vykonávají bez znalosti sebe sama, nebo dokonce právě na úkor své osoby, může to být jeden z faktorů, které vedou k vysoké míře stresu, syndromu vyhoření, částečné ztrátě vlastní identity a vzniku dalších psychických problémů. Domníváme se, že znalost sebe sama má vliv i na to, jak jsou pracovníci v sociálních službách motivováni k dalšímu profesnímu vzdělávání. Naše pozornost je tedy směřována k hledání souvislostí mezi úrovní sebepoznání a jejich pohnutky k profesnímu vzdělávání u pracovníků v sociálních službách. Výzkumný problém byl stanoven takto: **Sebepoznání jako součást profesního rozvoje pracovníků v sociálních službách.**

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je **zjistit souvislosti mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách.**

Současně byly sestaveny i dílčí cíle:

- 1. Zjistit, jaká je úroveň sebepoznání u pracovníků v sociálních službách.*
- 2. Zjistit, do jaké míry je nabízené profesní vzdělávání pro pracovníky v sociálních službách přínosné pro jejich seberozvoj.*

3. *Zjistit, v jaké míře existují rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách o ohledem na jejich vzdělání.*
4. *Zjistit, v jaké míře existují rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk.*

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka empirické části diplomové práce vychází ze stanoveného výzkumného cíle a zní: **Existují souvislosti mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách?**

Z hlavního výzkumného cíle jsme sestavili několik dílčích cílů a výzkumných otázek, kterými jsou:

1. *Jaká je úroveň sebepoznání u pracovníků v sociálních službách?*
2. *V jaké míře je profesní vzdělávání pro pracovníky v sociálních službách přínosné i pro jejich seberozvoj?*
3. *Jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich vzdělání?*
4. *Jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk?*

Tyto dílčí otázky si kladou za cíl zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, kterou si na počátku výzkumu klademe.

4.4 Výzkumný soubor

Reprezentativním vzorkem kvantitativního výzkumu jsou pracovníci v sociálních službách, konkrétně pracovníci vykonávající přímou obslužnou péči a sociální pracovníci v pobytových sociálních službách Pardubického kraje (domovy pro osoby se zdravotním postižením). Pracovníci v sociálních službách tak tvoří výběrový soubor, kde všichni oslovení respondenti pracují s cílovou skupinou osob s mentálním, kombinovaným, případně chronickým onemocněním.

Výzkum by prováděn v šesti organizacích. Z důvodu citlivosti získaných dat a zachování anonymity byla každé organizaci přiřazena emoce, která ji pro účely výzkumu představuje.

Organizace Radost: Celkový počet pracovníků pracujících v přímé péči činní 72, v organizaci jsou zaměstnáni 2 sociální pracovníci.

Organizace Klid: Celkový počet pracovníků v přímé péči činní 36, v organizaci pracují 2 sociálních pracovníci.

Organizace Zájem: Celkový počet pracovníků pracujících v přímé péči je 55, v organizaci pracují 3 sociální pracovníci.

Organizace Aktivita: Celkový počet pracovníků v přímé péči je 164, v organizaci pracují 3 sociální pracovníci.

Organizace Odhodlání: Celkový počet pracovníků pečujících o klienty sociální služby je 75, v organizaci pracují 2 sociální pracovníci.

Organizace Mír: Celkový počet pracovníků v přímé péči je 66, v organizaci pracují 2 sociální pracovníci.

Pro účely získání dat tak bylo osloveno podle výše uvedených údajů 468 pracovníků v sociálních službách, kteří pracují v přímé péči a 14 sociálních pracovníků. Je nezbytné zmínit, že ani v jedné z organizací nebylo možné uskutečnit výzkum se všemi pracovníky a to z důvodu střídání směn, nemoci, čerpání dovolené aj. Počty pracovníků byly stanoveny dle údajů z výročních zpráv jednotlivých organizací, neboť aktuální počty pracovníků jsou velmi proměnlivé.

4.5 Výzkumný nástroj a technika sběru dat

Pro výzkum bylo zvoleno kvantitativní pojetí, protože chceme svým výzkumem testovat tvrzení, která jsem odvodila z teoretické části diplomové práce. Jsme si vědomi toho, že oslovení respondenti představují poměrně malý vzorek a zjištěné výsledky tak nelze použít k zobecnění. Přesto věříme, že práce poskytne zajímavé informace o pracovnících, míře jejich sebepoznání a motivům vedoucím k profesnímu vzdělávání.

Jako výzkumná technika bylo zvoleno dotazníkové šetření, výzkumným nástrojem pak byl dotazník vlastní konstrukce. Tato technika zvolena především z důvodu citlivosti zvoleného tématu a zachování naprosté anonymity a možná větší míry otevřenosti. Nespornou výhodou tohoto způsobu sběru dat je získání potřebných informací v poměrně krátkém čase (Gavora, 2000).

Dotazník (Příloha I) se skládá z 26 položek, z nich je 23 uzavřených, 1 otevřená a 2 škálové. Dotazník byl zpracován na základě informací z teoretické části diplomové práce a byl tematicky rozdělen do čtyř oblastí, které souvisí s hlavním cílem výzkumné části diplomové práce. Dotazníky byly mezi respondenty distribuovány na přelomu února a března 2022 a to osobně nebo formou webového dotazníku.

Prostřednictvím e-mailové korespondence byli osloveni ředitelé jednotlivých organizací a následně vedoucí oddělení přímé péče. Osloveno bylo celkem 9 organizací, aktivní spolupráci přislíbilo 6 z nich. Součástí úvodního e-mailu byly informace o mé osobě, o tématu diplomové práce, technice sběru dat a možných formách její realizace (osobně nebo prostřednictvím webového dotazníku). Ve většině organizací, které potvrdily spolupráci, využilo distribuce dotazníku ve své organizaci formou webového dotazníku, pouze jedna organizace zvolila písemnou formu.

Pro účinně fungující webový dotazník je nutná ochota respondentů spolupracovat. Podle Chrásky (2007) je tato ochota závislá na náročnosti a jisté atraktivnosti dotazníku. Výhodu webového dotazníku také sledujeme v tom, že respondenti mohou otázky zodpovídat v denním čase, který jim vyhovuje. Tato forma dotazování také vylučuje možnost nesprávného nebo neúplného vyplnění, protože tato negativa je možné ošetřit.

Po ukončení dotazníkového šetření byla zahájena analýza dat a interpretace výsledků výzkumu.

4.6 Způsob analýzy dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zanesena do tabulkového procesoru Microsoft Excel 2007. V tomto programu byla u každé položky vypočítána absolutní a relativní četnost, pro získání přehledu o tom, kolik respondentů, jakým způsobem odpovídalo na jednotlivé položky. Tato data byla zpracována do tabulek a grafů a sloužila jako podklad pro jejich další interpretaci. Následně byla i u každé věkové kategorie vypočítána absolutní a relativní četnost jednotlivých odpovědí a tyto výsledky byly zaznamenány do tabulek. Tato analýza byla provedena z toho důvodu, že stanovené výzkumné cíle souvisejí s věkem respondentů a hledají rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk. Totéž bylo provedeno u nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, neboť další z výzkumných cílů si klade za cíl zjistit, v jaké míře existují rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk. Převážná většina dat byla získána prostřednictvím webového dotazníku, kde se data automaticky zaznamenávají do

tabulkového procesoru, ve kterém si lze jednotlivé vyplněné dotazníky prohlédnout, ale je možné i souhrnné zobrazení. Toto zobrazení však plně neodpovídalo potřebám výzkumu, proto byla data zpracována v programu Microsoft Excel 2007. Data získaná touto analýzou byla následně vyhodnocena a interpretována.

4.7 Analýza získaných dat

Jednotlivé položky byly stanoveny takovým způsobem, aby hledali odpovědi na výzkumné otázky práce. Věnovaly se tématům sebepoznání a seberozvoji v kontextu profesního vzdělávání.

Tabulka 2 Pracovní pozice respondentů

	Počet respondentů	%
sociální pracovník	24	18
pracovníci v sociálních službách	111	82

Pracovníci v sociálních službách – přímá obslužná péče byli nejčetnější skupinou výzkumu (82 %). Protože se jednalo o záměrný výběr, tato informace není překvapivá. Druhou cílovou skupinou byli sociální pracovníci, ti se výzkumu účastnili v počtu 24 osob.

4.7.1 Analýza výzkumné otázky č. 1

První výzkumnou otázkou výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň sebepoznání u pracovníků v sociálních službách. K průzkumu této výzkumné otázky byly použity položky dotazníku č. 4., 5., 6, 10., 11., 12., 13., 15., 16., 18., a 26.

Položka č. 4: Dokážete zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti?

Položka se zabývala subjektivním hodnocením toho, zda respondenti dokáží zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti. 60 % z nich uvedlo *spíše ano*, *rozhodně ano* pak 30 % respondentů. Žádný z dotazovaných neuvedl možnost volby *rozhodně ne*.

Tabulka 3 Silné a slabší stránky osobnosti

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	40	30
Spíše ano	80	60
Spíše ne	14	10
Rozhodně ne	0	0



Graf 1 Silné a slabší stránky osobnosti

Položka č. 5: Dokážete sami zhodnotit, v čem jste dobří a v čem naopak nevynikáte?

Na uvedené škále respondenti odpovídali na výše uvedenou otázku. 60 % z nich uvedlo možnost *spíše ano*, 24 % označilo odpověď *rozhodně ano*. Žádný z respondentů nevedl možnost *rozhodně ne*.

Tabulka 4 Zhodnocení silných a slabších schopností

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	32	24
Spíše ano	81	60
Spíše ne	21	16
Rozhodně ne	0	0



Graf 2 Zhodnocení silných a slabších schopností

Položka č. 10: Znáte své životní hodnoty a postoje?

Na tuto položku 96 % dotazovaných respondentů odpovědělo *ano*, tedy, že znají své životní hodnoty.

Tabulka 5 Životní hodnoty

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	129	96
Ne	5	4



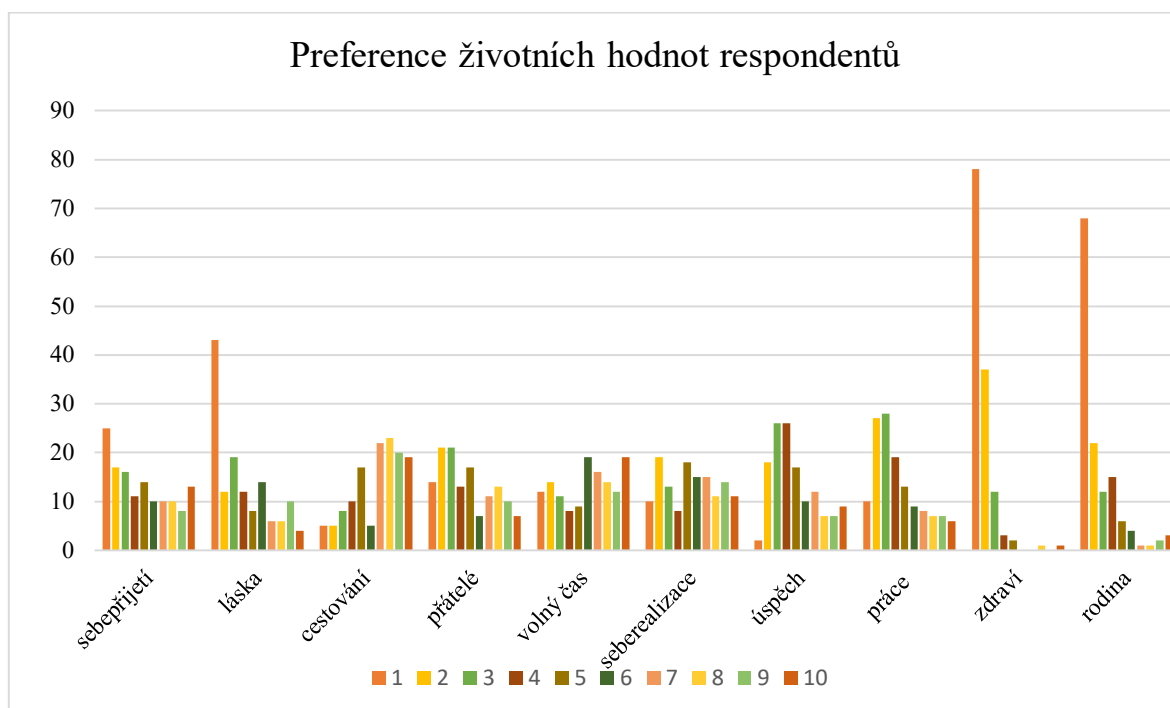
Graf 3 Životní hodnoty

Položka č. 11: Jaké jsou Vaše životní hodnoty?

Tato položka byla věnována životním hodnotám respondentů a jejich významnosti, kterou určovali na škále 1 – 10, kdy 1 byla určena jako nejvýznamnější hodnota. Nejvýznamnějšími hodnotami jsou pro dotazované respondenty zdraví, takto odpovědělo 78 respondentů, dále rodina (68 respondentů) a láska (43 respondentů). Nejméně významnými hodnotami jsou pro respondenty cestování (19 respondentů), volný čas (19 respondentů). Za nejméně významnou hodnotu považují respondenti také sebepřijetí (13 respondentů).

Tabulka 6 Preference životních hodnot

	sebe přijetí	láska	cestování	přátelé	volný čas	seberealizace	úspěch	práce	zdraví	rodina
1	25	43	5	14	12	10	2	10	78	68
2	17	12	5	21	14	19	18	27	37	22
3	16	19	8	21	11	13	26	28	12	12
4	11	12	10	13	8	8	26	19	3	15
5	14	8	17	17	9	18	17	13	2	6
6	10	14	5	7	19	15	10	9	0	4
7	10	6	22	11	16	15	12	8	0	1
8	10	6	23	13	14	11	7	7	1	1
9	8	10	20	10	12	14	7	7	0	2
10	13	4	19	7	19	11	9	6	1	3



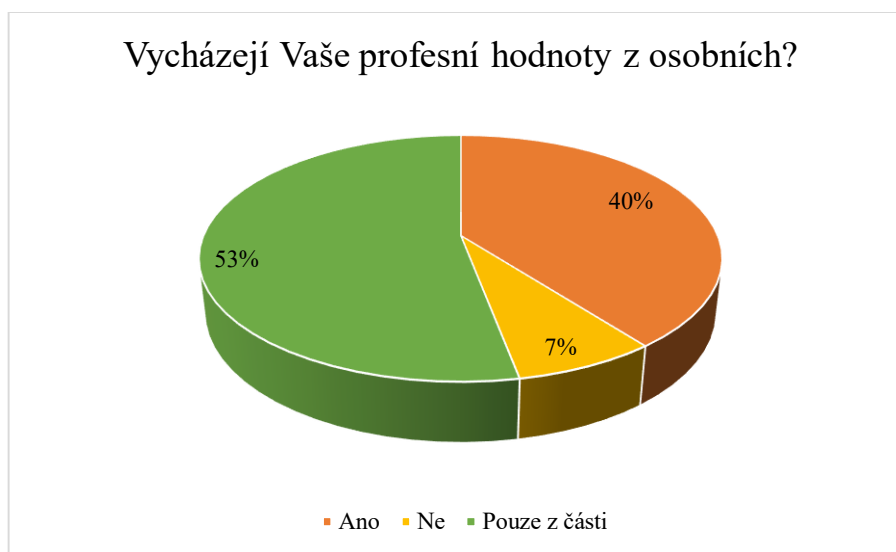
Graf 4 Preference životních hodnot

Položka č. 12: Vycházení Vaše profesní hodnoty z těch osobních?

Tato položka byla věnována tomu, zda profesní hodnoty respondentů vycházejí z těch osobních. 53 % uvedlo *pouze z části*. 40 % odpovědělo, *ano*.

Tabulka 7 Výchozí bod životních hodnot

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	53	40
Ne	10	7
Pouze z části	71	53



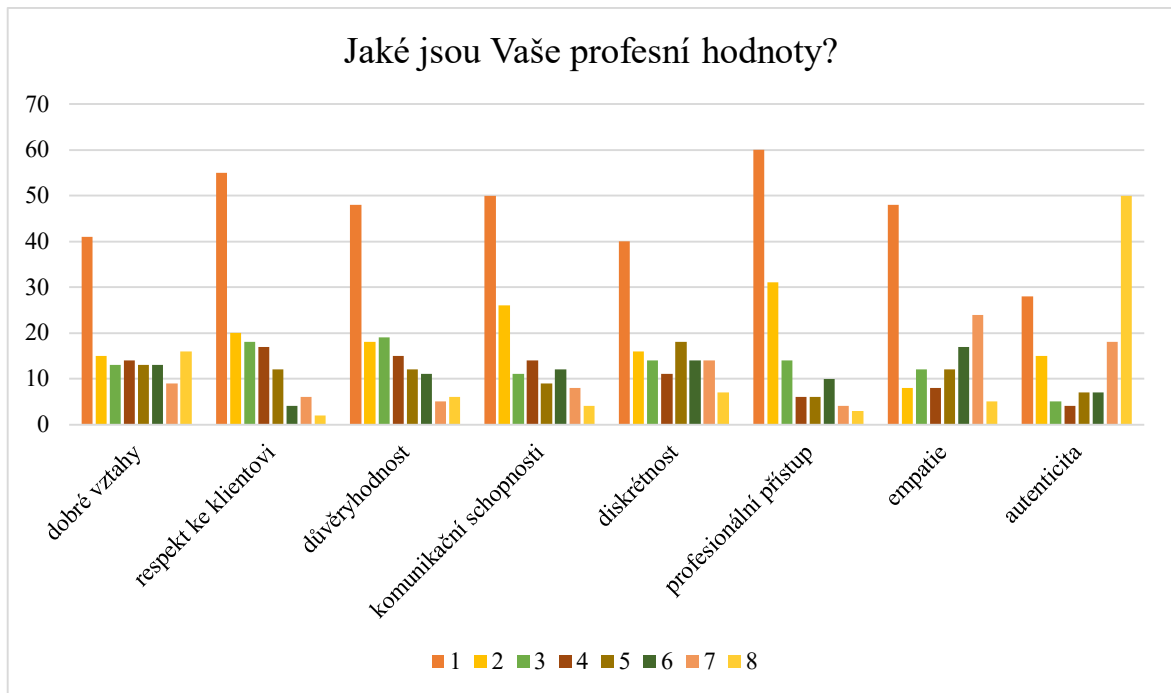
Graf 5 Výchozí bod životních hodnot

Položka č. 13: Jaké jsou Vaše profesní hodnoty?

Položka č. 13 se věnovala profesním hodnotám pracovníků a tomu, jakou jim přiřkládají významnost na škále 1-8, kdy 1 odpovídá nejvýznamnější hodnotě. Za nejvíce významnou hodnoty respondenti považují profesionální přístup (60 respondentů), respekt ke klientovi (48 respondentů) a komunikační schopnosti (50 respondentů). Nejméně významnými hodnotami jsou dle mínění dotazovaných autenticita (50 respondentů) a dobré vztahy (16 respondentů).

Tabulka 8 Profesní hodnoty

	dobré vztahy	respekt ke klientovi	důvěryhodnost	komunikační schopnosti	diskrétnost	profesionální přístup	empatie	autenticita
1	41	55	48	50	40	60	48	28
2	15	20	18	26	16	31	8	15
3	13	18	19	11	14	14	12	5
4	14	17	15	14	11	6	8	4
5	13	12	12	9	18	6	12	7
6	13	4	11	12	14	10	17	7
7	9	6	5	8	14	4	24	18
8	16	2	6	4	7	3	5	50



Graf 6 Profesní hodnoty

Položka č. 14: Pokud se v životě pro něco rozhodnete, dokážete si za tím jít?

57 % respondentů uvedlo, že když si dokáží stát za svými rozhodnutími. Žádný z dotazovaných nevedl možnost *rozhodně ne*.

Tabulka 9 Stálost rozhodnutí

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	30	23
Spíše ano	77	57
Spíše ne	27	20
Rozhodně ne	0	0



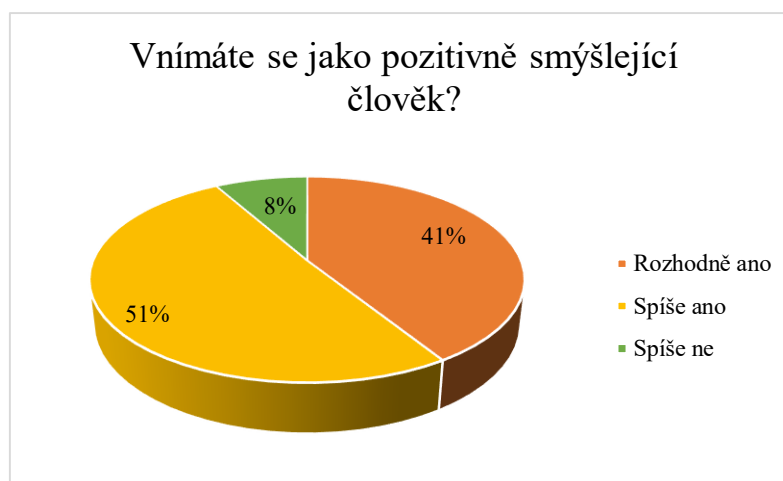
Graf 7 Stálost rozhodnutí

Položka č. 15: Vnímáte se jako pozitivně smýšlející člověk?

V položce č. 15 byli respondenti dotazováni, zda se vnímají jako pozitivně smýšlející lidé. 51 % z nich zvolilo odpověď *spíše ano*, 41 % z nich pak *rozhodně ano*. Žádný z respondentů neuvedl možnost *rozhodně ne*.

Tabulka 10 Pozitivní člověk

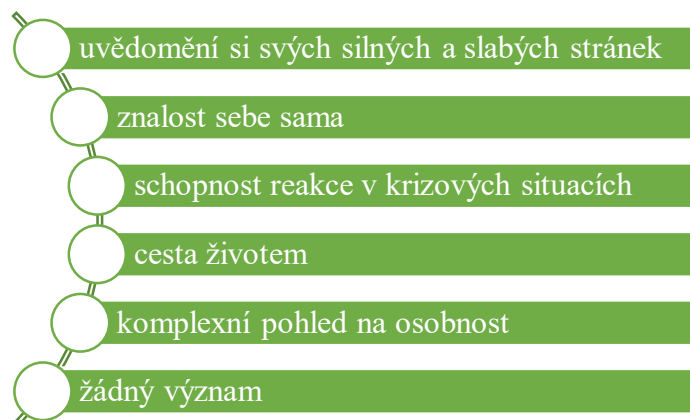
	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	55	41
Spíše ano	68	51
Spíše ne	11	8
Rozhodně ne	0	0



Graf 8 Pozitivní člověk

Položka č. 16: Co pro Vás představuje termín sebepoznání?

Další položka dotazníku se věnovala otázce, co pro respondenty představuje termín sebepoznání. Zodpovězení této položky bylo ve webovém dotazníku nepovinné. Ze 134 respondentů ji zodpovědělo 66. Nejčastější odpovědi byly shrnuty do kategorií, které zobrazuje následující schéma.



Graf 9 Sebepoznání

Všechny odpovědi na tuto položku jsou součástí Přílohy II. této diplomové práce. Přesto si zde dovolíme uvést některé z nich.

„Vím, co chci, kdy se cítím dobře, co na sobě mohu ocenit a čeho si na sobě vážím, co mi naopak nejde a v čem bych se měla změnit a nebo přijmout taková, jaká jsem.“

O významnosti poznání našich silných a slabých stránek se zmiňuje také tato respondentka:

„Termín sebepoznání pro mě představuje rozhled ve slabých i silných stránkách osobnosti, se kterými dále dokáží podle potřeby pracovat.“

Další respondenti poukazovali na to, že sebepoznání pro ně znamená znát sebe sama a přijmout se se všemi pozitivy i stinnými stránkami osobnosti.

„Vím, co chci, kdy se cítím dobře, co na sobě mohu ocenit a čeho si na sobě vážím, co mi naopak nejde a v čem bych se měla změnit a nebo přijmout taková, jaká jsem.“

„Upřímný pohled na své vlastní špatné i dobré vlastnosti.“

Někteří respondenti vnímají sebepoznání jako jejich osobní schopnost reagovat určitým způsobem v krizových situacích. Rozumíme tomu tak, že znalost sebe sama, umožňuje těmto respondentům lépe porozumět vlastním reakcím, emocím a prožívání, kterému jsou v krizových situacích vystaveni. To jak tyto emoce dokáží zpracovat má zásadní vliv na jejich další reagování nebo vyhodnocení situace. Osobně jsme toho názoru, že sebepoznání, které je součástí sebezpřijetí, je spojeno nejen s krizovými situacemi, ale mělo by být součástí našeho každodenního fungování, jež může posloužit jako takový „trenažér“ pro krizové situace, o kterých respondenti hovoří. O sebepoznání ve spojení s reakcemi na určité krizové situace respondenti odpovídali například takto:

„Umět se ovládat v kritických situacích.“

„Vědět jak dokážu reagovat v určitých situacích, Lépe pochopit, reakce mé a mého okolí.“

„Myslím že vím co chci, vím co nechci, čeho chci dosáhnout, jak se v určitých situacích zachovám.“

Velmi komplexní odpověď na tuto položku uvedl respondent, pro kterého sebepoznání představuje schopnost:

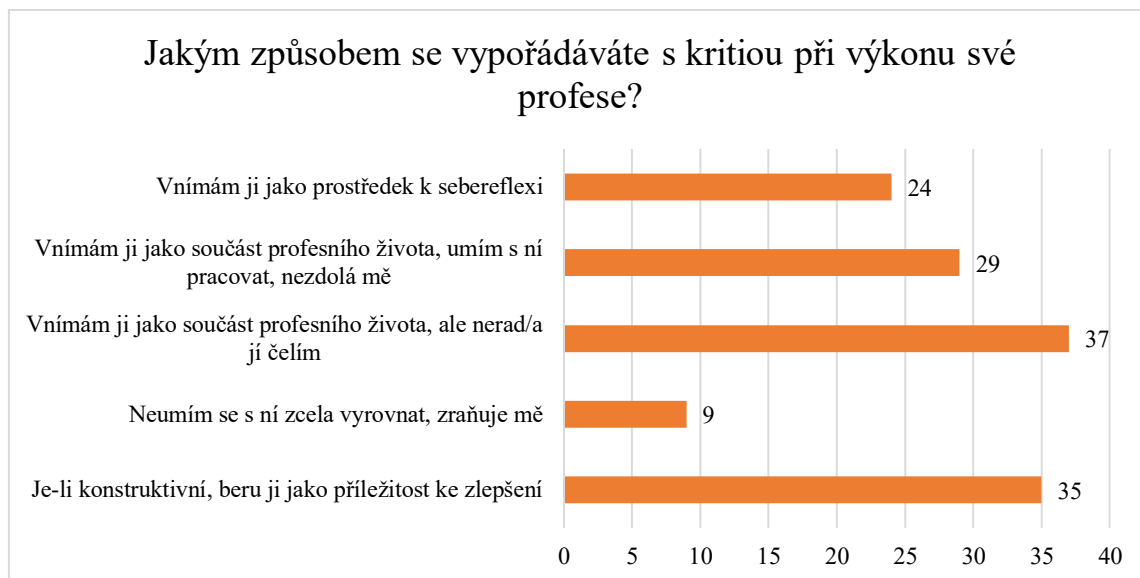
„Uvědomovat si různé roviny vlastní osobnosti potažmo osoby a v návaznosti na ně pracovat sám se sebou takovým způsobem, aby naše silné stránky doplňovaly ty slabé a naopak, **čím, dříve dojde jednotlivec k určitému sebepoznání, tím víc vlastní života prožije v určité harmonii.** Sebepoznávání zároveň zvyšuje naše kompetence v péči sám o sebe a dle mého názoru má ten, který dosáhne těchto cílů (tedy spokojenosti sám se sebou díky sebepoznání) **může efektivně pracovat s ostatními lidmi, kterým může pomáhat rozvíjet jejich kompetence a pomáhat s jejich sebepoznáním či pracovat v pomáhajících profesích.**“

Položka 17: Jakým způsobem se vypořádáváte s kritikou při výkonu své profese?

Tato položka se věnovala kritice při výkonu profese pracovníků v sociálních službách. Nejvíce respondentů odpovědělo, že kritice neradi čelí, ale vnímají ji jako součást profesního života (28 %). Mezi další nejčastěji volené možnosti patřila odpověď, že je-li kritika konstruktivní, berou ji jako příležitost ke zlepšení (26 %).

Tabulka 11 Vyrovnání se s kritikou

	absolutní četnost	relativní četnost
Je-li konstruktivní, beru ji jako příležitost ke zlepšení	35	26
Neumím se s ní zcela vyrovnat, zraňuje mě	9	6
Vnímám ji jako součást profesního života, ale nerad/a jí čelím	37	28
Vnímám ji jako součást profesního života, umím s ní pracovat, nezdolá mě	29	22
Vnímám ji jako prostředek k sebereflexi	24	18



Graf 10 Vyrovnání se s kritikou

Položka č. 18: Setkali jste se někdy při výkonu své profese s předsudky, které byly mířeny přímo na Vaši osobu?

45 % dotazovaných odpovědělo, že se při výkonu své profese setkali s předsudky. 39 % z nich uvedlo, že nikoliv a 16 % zvolilo možnost *nevím*.

Tabulka 12 Předsudky v práci

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	60	45
Ne	52	39
Nevím	22	16



Graf 11 Předsudky v práci

Položky 26: Vnímáte znalost sebe sama jako důležitý faktor pro spokojený život?

Poslední položka dotazníku zjišťuje, zda znalost sebe sama vnímají respondenti jako významný faktor pro spokojený osobní život. 73 % z nich jednoznačně souhlasí s tím, že ano. 24 % respondentů na tuto otázku nezná odpověď.

Tabulka 13 Spokojený život

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	98	73
Ne	4	3
Nevím	32	24



Graf 12 Spokojený život

4.7.2 Analýza výzkumné otázky č. 2

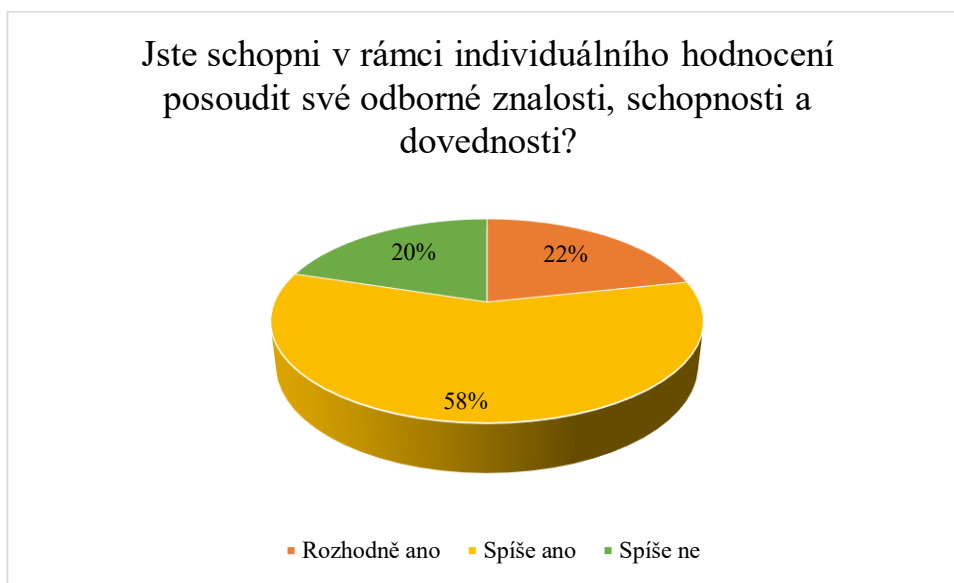
Druhým výzkumným cílem bylo zjistit, jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich vzdělání. Této otázce se věnovaly položky dotazníku č. 6., 7., 8., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25.

Položka č. 6: Jste schopni v rámci individuálního hodnocení posoudit své odborné znalosti, schopnosti a dovednosti?

Většina respondentů se přiklání k odpovědi *spíše ano* (58 %), někteří dokonce uvedli *rozhodně ano* (22 %), žádný z respondentů neuvedl, že své odborné znalosti, schopnosti a dovednosti rozhodně posoudit nedokáže.

Tabulka 14 Posouzení schopností v rámci hodnocení

	počet respondentů	%
Rozhodně ano	29	22
Spíše ano	78	58
Spíše ne	27	20
Rozhodně ne	0	0



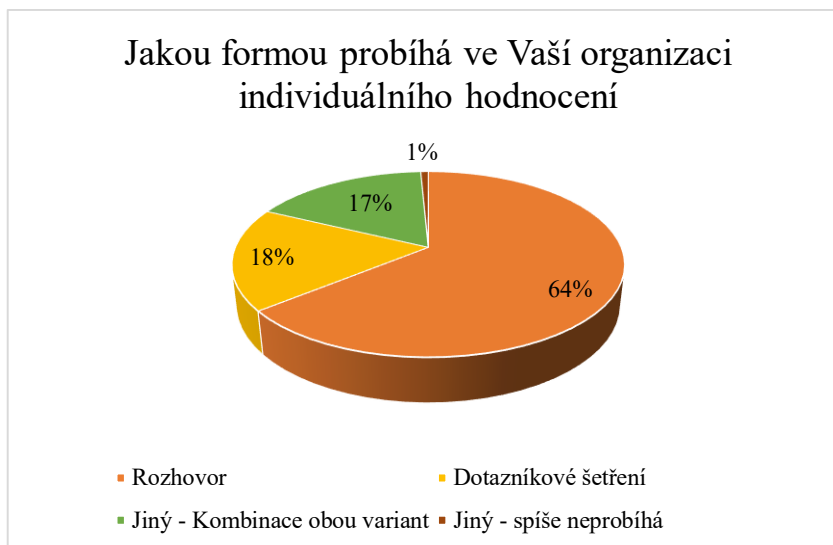
Graf 13 Posouzení schopností v rámci hodnocení

Položka č. 7: Jakou formou probíhá ve Vaší organizaci individuální hodnocení?

Tato položka navazuje na předchozí a zabývá se formou, kterou probíhá individuální hodnocení v organizacích pracovníků. Respondenti měli v nabídce volbu dotazníkového šetření, rozhovoru a variantu jiné, kde mohli uvést jiný způsob. Individuální hodnocení probíhá nejčastěji formou rozhovoru (64 %), dotazníkovým šetřením (18 %) a 17 % z dotázaných uvedlo kombinaci obou variant, tedy rozhovoru s dotazníkovým šetřením.

Tabulka 15 Forma individuálního hodnocení

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhovor	86	64
Dotazníkové šetření	24	18
Jiný - Kombinace obou variant	23	17
Jiný - spíše neprobíhá	1	1



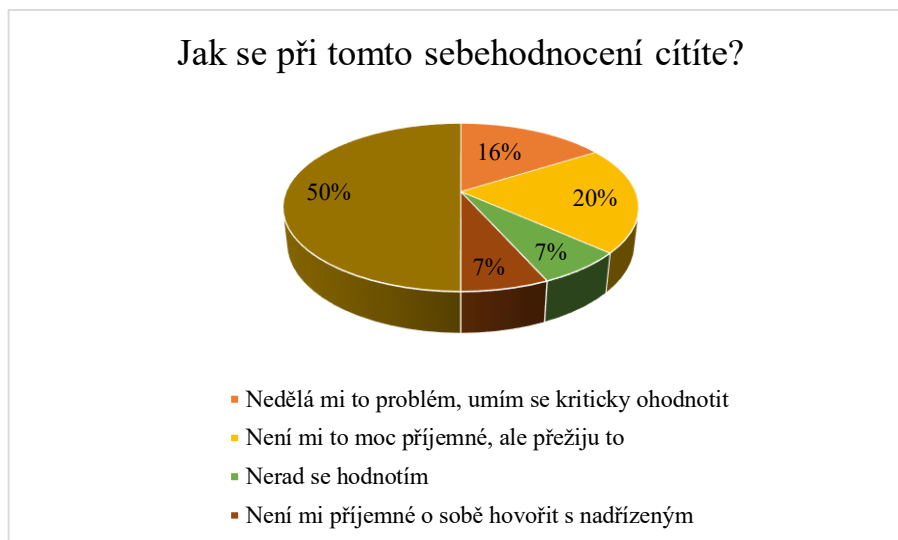
Graf 14 Forma individuálního hodnocení

Položka 8: Jak se při tomto sebehodnocení cítíte?

Položka č. 8 navazuje na předchozí dvě, zabývá se tím, jak se pracovníci při sebehodnocení cítí. Nejvíce respondentů zvolilo možnost, že jim sebehodnocení není příjemné, ale přežijí to (42 %). 32 % respondentů uvedlo, že jim sebehodnocení nedělá problém, umí se kriticky ohodnotit.

Tabulka 16 Pocity při sebehodnocení

	absolutní četnost	relativní četnost
Nedělá mi to problém, umím se kriticky ohodnotit	43	32
Není mi to moc příjemné, ale přežiju to	55	42
Nerad se hodnotím	18	13
Není mi příjemné o sobě hovořit s nadřízeným	18	13



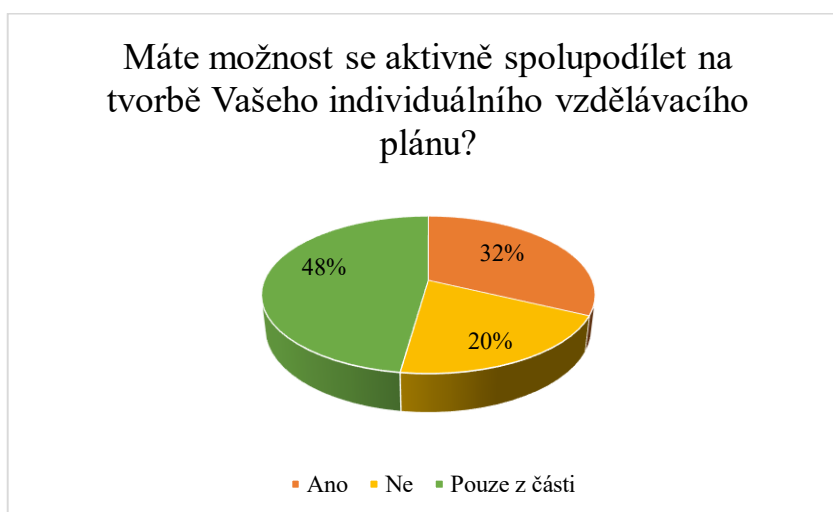
Graf 15 Pocity při sebehodnocení

Položka č. 9: Máte možnost se aktivně spolupodílet na tvorbě Vašeho individuálního vzdělávacího plánu?

Tato položka zjišťovala, zda se pracovníci mohou podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. 64 respondentů odpovědělo *pouze z části*, 43 respondentů odpovědělo *ano* a 27 *ne*.

Tabulka 17 Spolupráce na vzdělávacím plánu

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	43	32
Ne	27	20
Pouze z části	64	48



Graf 16 Spolupráce na vzdělávacím plánu

Položka č. 19: _ Rozvíjíte si účastí na vzdělávacích akcích své znalosti v oboru?

Na tuto položku většina respondentů zvolilo odpověď *rozhodně ano* (50 %) nebo *spíše ano* (48 %). Můžeme tedy říci, že většina (98 %) respondentů souhlasí s tvrzením, že si účastí na vzdělávacích akcích rozšiřuje své znalosti v oboru.

Tabulka 18 Rozvoj znalostí

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	67	50
Spíše ano	64	48
Spíše ne	3	2
Rozhodně ne	0	0



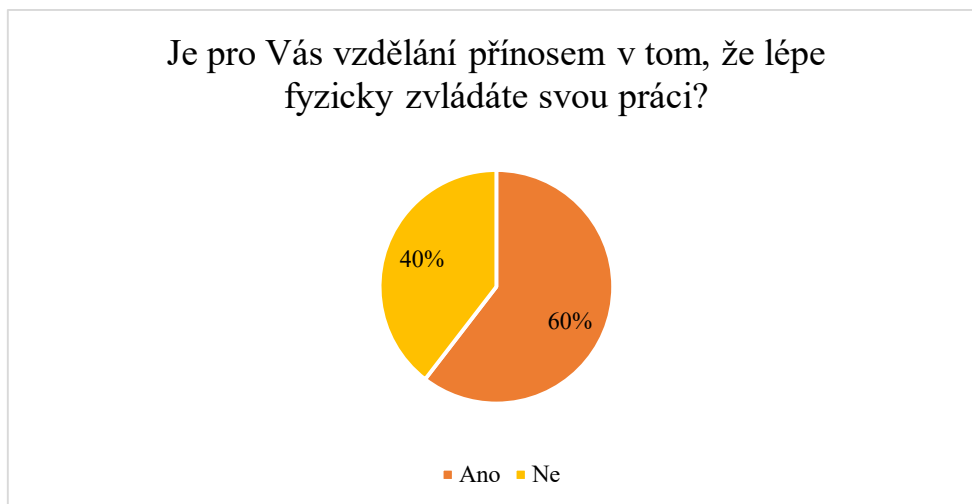
Graf 17 Rozvoj znalostí

Položka č. 20: Je pro Vás profesní vzdělávání přínosem v tom, že lépe fyzicky zvládáte svou práci?

Položka č. 20 se věnuje otázce, zda je pro pracovníky profesní vzdělávání přínosem v tom, že snadněji fyzicky zvládají svou práci. 60 % pracovníků uvedlo, že profesní vzdělání jim pomáhá v tom, že fyzicky lépe zvládají svou práci. Všichni z této skupiny respondentů jsou pracovníci v sociálních službách, kteří vykonávají přímou péči o klienty. Zbýlých 40 % respondentů zvolilo odpověď ne, v této skupině byli zahrnuti i sociální pracovníci.

Tabulka 19 Vzdělání jako podpora pro tělo

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	81	60
Ne	53	40



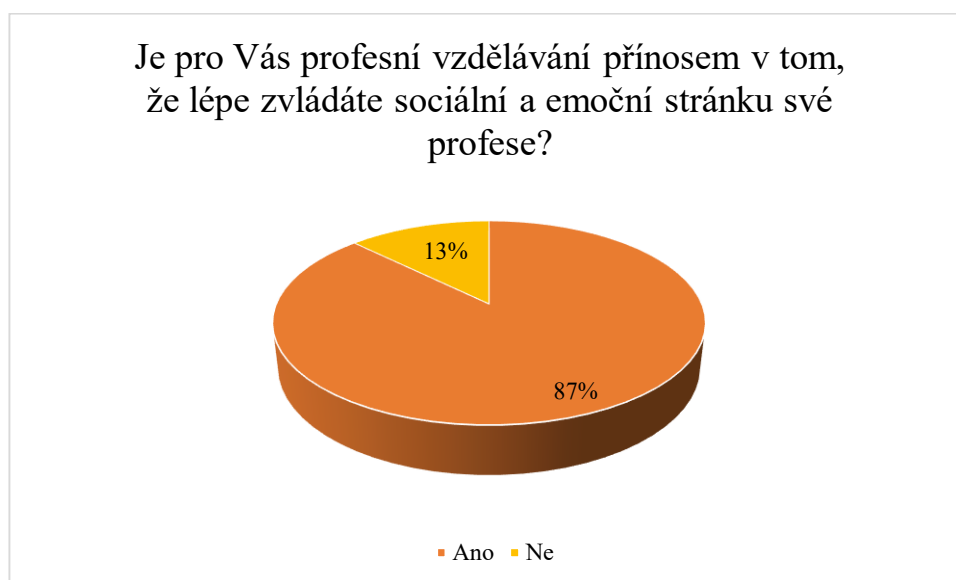
Graf 18 Vzdělání jako podpora pro tělo

Položka 21: Je pro Vás profesní vzdělávání přínosem v tom, že lépe zvládáte sociální a emoční stránku své profese?

Tato položka navazuje na předchozí a zabývá se přínosem profesního vzdělání na emoční a sociální stránku profese. Většina respondentů zvolila odpověď ano (87 %).

Tabulka 20 Vzdělání jako podpora pro emoční stránku

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	117	87
Ne	17	13



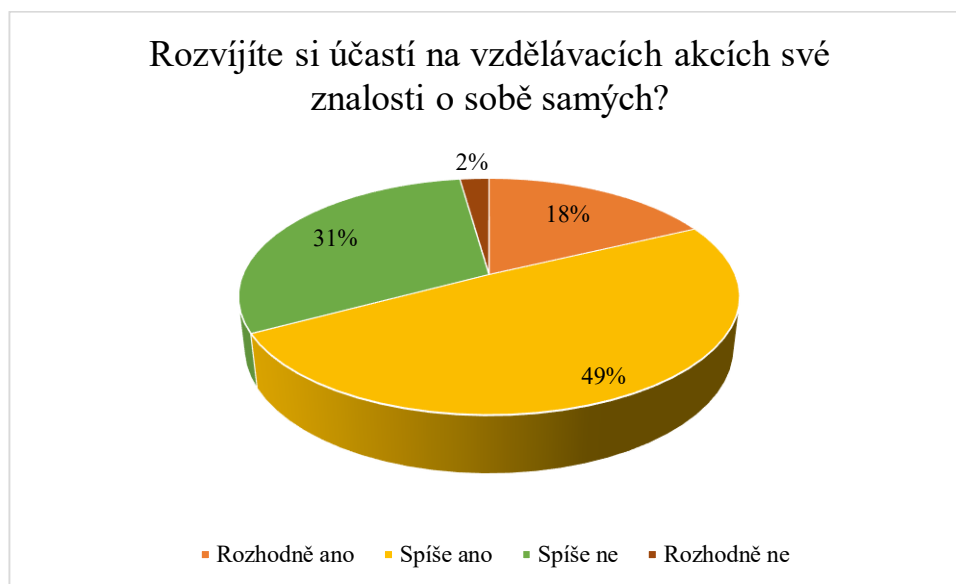
Graf 19 Vzdělá jako podpora pro emoční stránku

Položka 22: Rozvíjíte si účastí na vzdělávacích akcích své znalosti o sobě samých?

49 % respondentů odpovědělo na tuto položku *spíše ano*, tedy že jim účast na vzdělávacích akcích přináší nové poznatky o sobě samých. 31 % z nich zvolilo odpověď *spíše ne* a 18 % *rozhodně ano*

Tabulka 21 Rozvoj znalostí o sobě

	absolutní četnost	relativní četnost
Rozhodně ano	24	18
Spíše ano	66	49
Spíše ne	41	31
Rozhodně ne	3	2



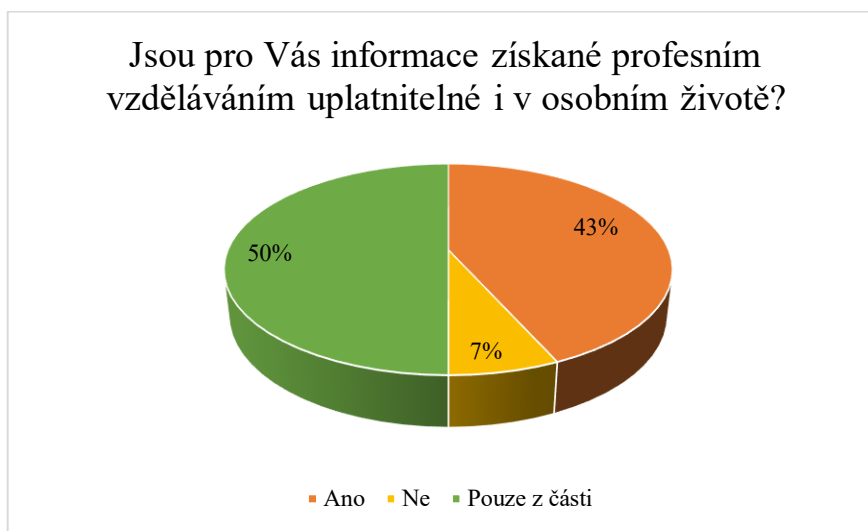
Graf 20 Rozvoj znalostí o sobě

Položka 25: Jsou pro Vás informace získané profesním vzděláváním uplatnitelné i v osobním životě?

Položka 25 se věnuje tomu, zda jsou informace získané profesním vzděláváním pro pracovníky uplatnitelné i v osobním životě. 50 % respondentů uvedlo, že *pouze z části* a 43 % zvolilo možnost volby *ano*.

Tabulka 22 Znalosti pro osobní život

	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	58	43
Ne	9	7
Pouze z části	67	50



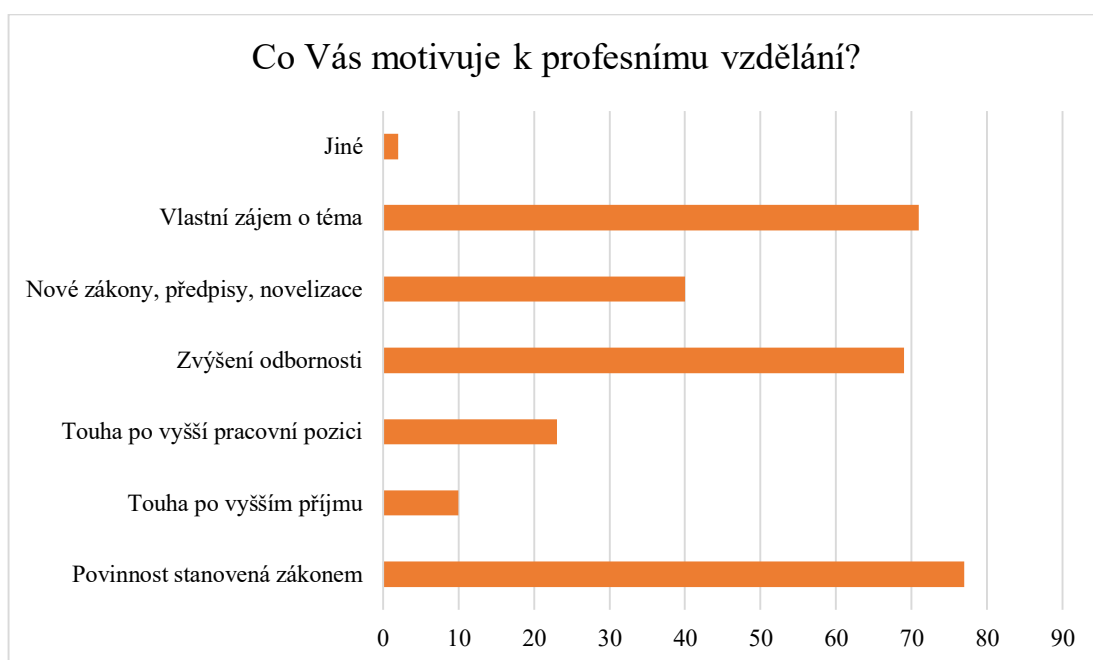
Graf 21 Znalosti pro osobní život

Položka 23: Co Vás motivuje k profesnímu vzdělání?

V této položce měli respondenti možnost volby z několika možností. Nejčastějším motivem profesní vzdělávání je dle názoru respondentů povinnost stanovená zákonem (26 %), dalšími četnými odpověďmi bylo zvýšení odbornosti (24 %) a vlastní zájem o dané téma (24 %). Nejméně významným motivem je pro respondenty touha po vyšším příjmu (3 %). Dva respondenti také zvolili možnost jiné, kde jeden z nich uvedl: „*Chci se zdokonalovat a zlepšovat, nejlepší kritik jsem sama k sobě.*“. Motivem druhého z těchto respondentů spočívá ve: „*sdílení zkušeností s ostatními kolegy z oboru i z jiných zařízení.*“

Tabulka 23 Motivy k profesnímu vzdělání

	absolutní četnost	relativní četnost
Povinnost stanovená zákonem	77	26
Touha po vyšším příjmu	10	3
Touha po vyšší pracovní pozici	23	9
Zvýšení odbornosti	69	24
Nové zákony, předpisy, novelizace	40	14
Vlastní zájem o téma	71	24
Jiné	2	0
Celkem	292	100



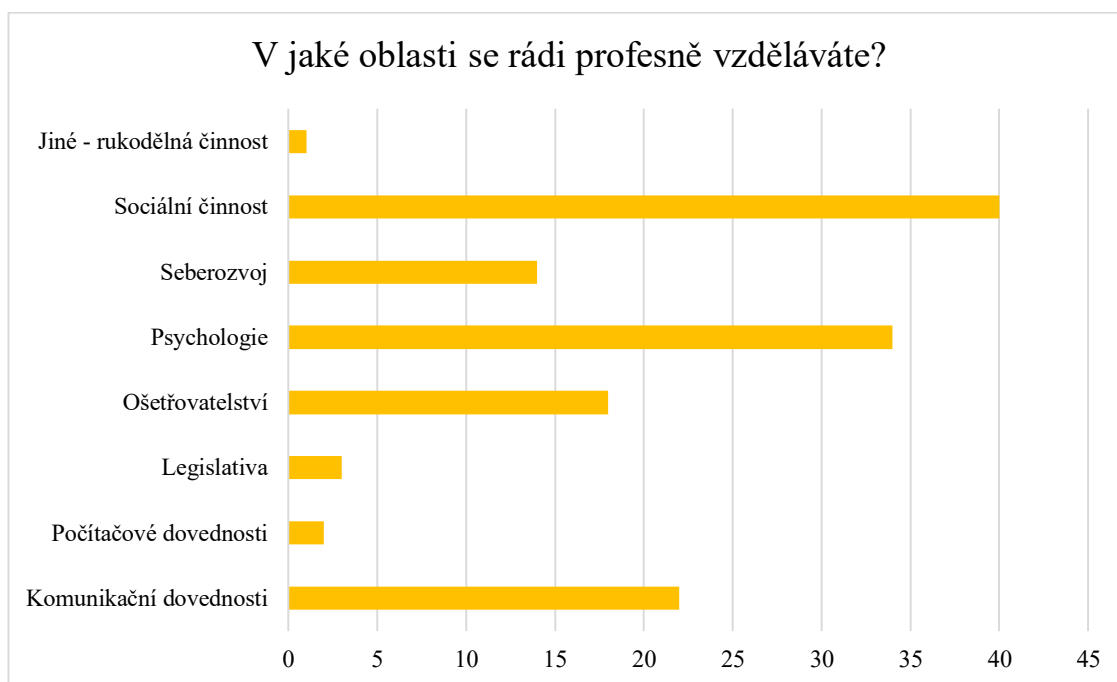
Graf 22 Motivy k profesnímu vzdělání

Položka 24: V jaké oblasti se rádi profesně vzděláváte?

30 % respondentů se rádo vzdělává v oblasti sociální činnosti a psychologie (25 %). Nejméně volené oblasti byly legislativa (2 %), počítačové dovednosti (2 %). Jeden respondent doplnil možnost jiné, kde uvedl rukodělnou činnost jako oblast, ve které se rád vzdělává.

Tabulka 24 Oblíbená oblast vzdělávání

	absolutní četnost	relativní četnost
Komunikační dovednosti	22	17
Počítačové dovednosti	2	2
Legislativa	3	2
Ošetrovatelství	18	13
Psychologie	34	25
Seberozvoj	14	10
Sociální činnost	40	30
Jiné - rukodělná činnost	1	1



Graf 23 Oblíbená oblast vzdělávání

4.7.3 Analýza výzkumné otázky č. 3

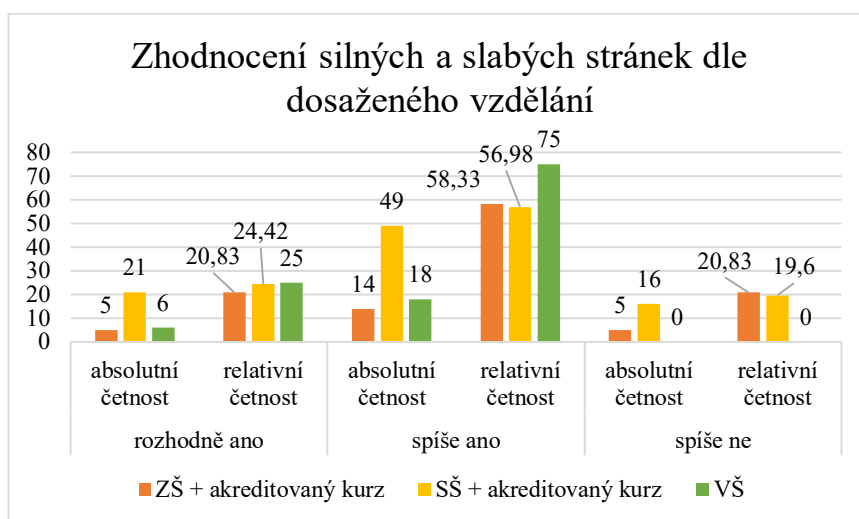
V další výzkumné otázce jsme se věnovali tomu, jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich vzdělání.

Výsledky výzkumu ukázaly, že rozdíly v pojetí sebeznání u pracovníků v sociálních službách se mírně liší dle jejich dosaženého vzdělání. Některé položky ukázaly rozdíly vyšší, některé téměř žádné. Významné z nich si nyní představíme na uvedených grafech. Pro to, abychom mohli správně určit rozdíly, uvádíme počet respondentů dle dosaženého vzdělání.

Tabulka 25 Vzdělání respondentů

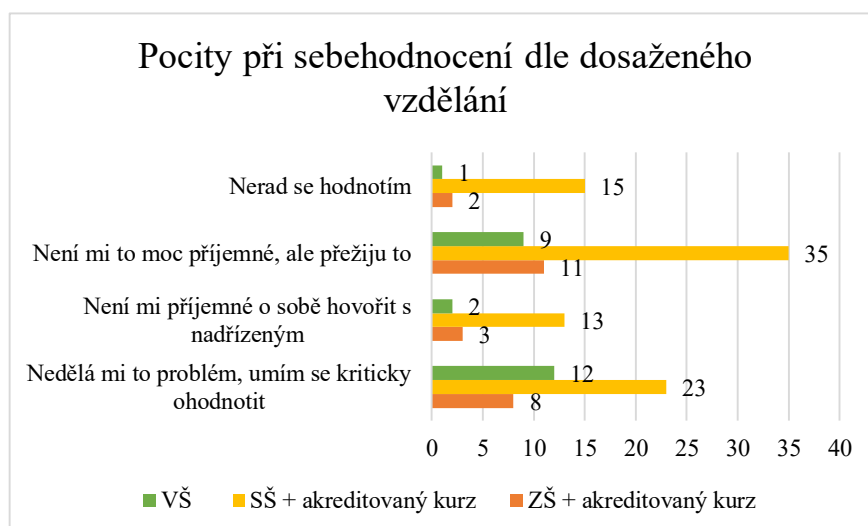
	počet respondentů	%
ZŠ + akreditovaný kvalifikační kurz	24	18
SŠ + akreditovaný kvalifikační kurz	86	64
VŠ v oborech sociální práce	24	18

Nejpočetnější skupinou respondentů byli pracovníci, kteří vystudovali střední školu a akreditovaný kvalifikační kurz, který jim umožňuje pracovat v sociálních službách (64 %). Pracovníci se základním vzděláním a akreditovaným kvalifikačním kurzem se zúčastnili výzkumu ve stejném počtu jako pracovníci se vzděláním vysokoškolským. (18 %)

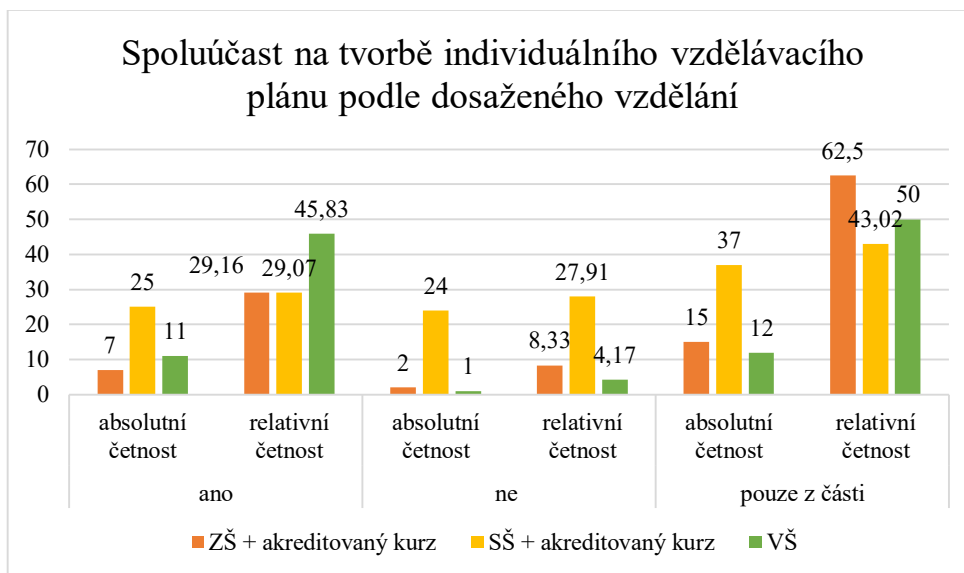


Graf 24 Silné a slabší stránky dle vzdělání

Výsledky ukázaly, že respondenti s vyšším vzděláním dokáží zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti více, oproti pracovníkům, kteří vystudovali základní školu + akreditovaný kvalifikační kurz. V otázkách týkajících se silných a slabých stránek a posouzení nebo posouzení vlastních odborných znalostí už tyto rozdíly byly nepatrné.

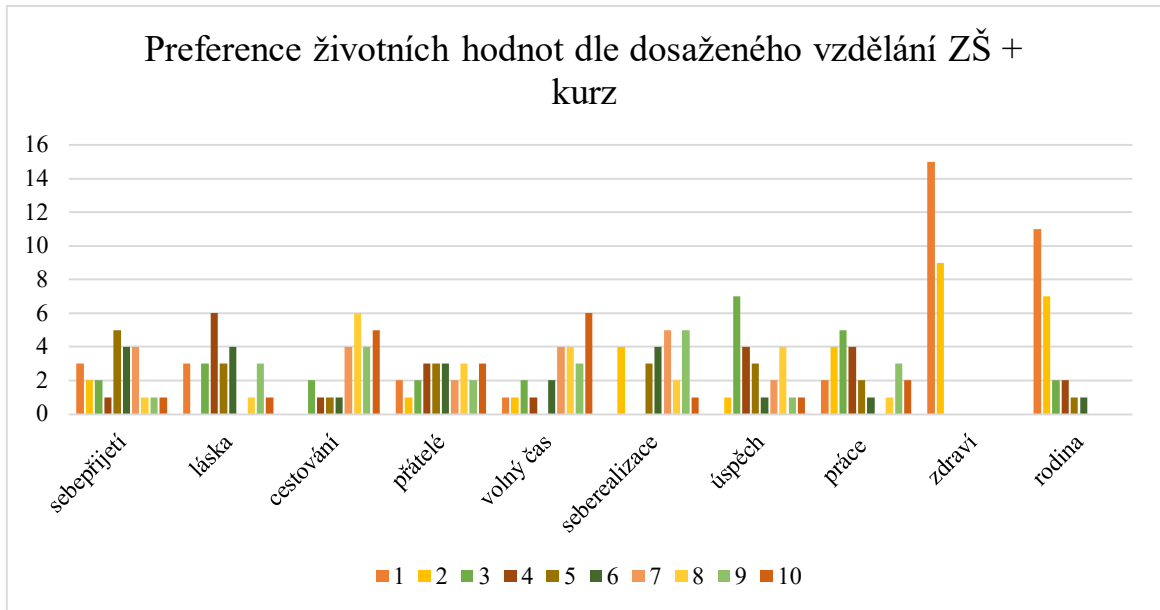


V položkách, které se týkaly individuálního hodnocení a následné tvorby vzdělávacího plánu přinesly výsledky zjištění, že pro středoškolsky vzdělané respondenty není sebehodnocení příjemné, ale přežijí ho. Podobně odpovídali i respondenti se základním vzděláním. Naopak respondenti s vysokoškolským vzděláním volili jako nejčtenější odpověď to, že jim sebehodnocení nedělá problém a umí se kriticky ohodnotit.

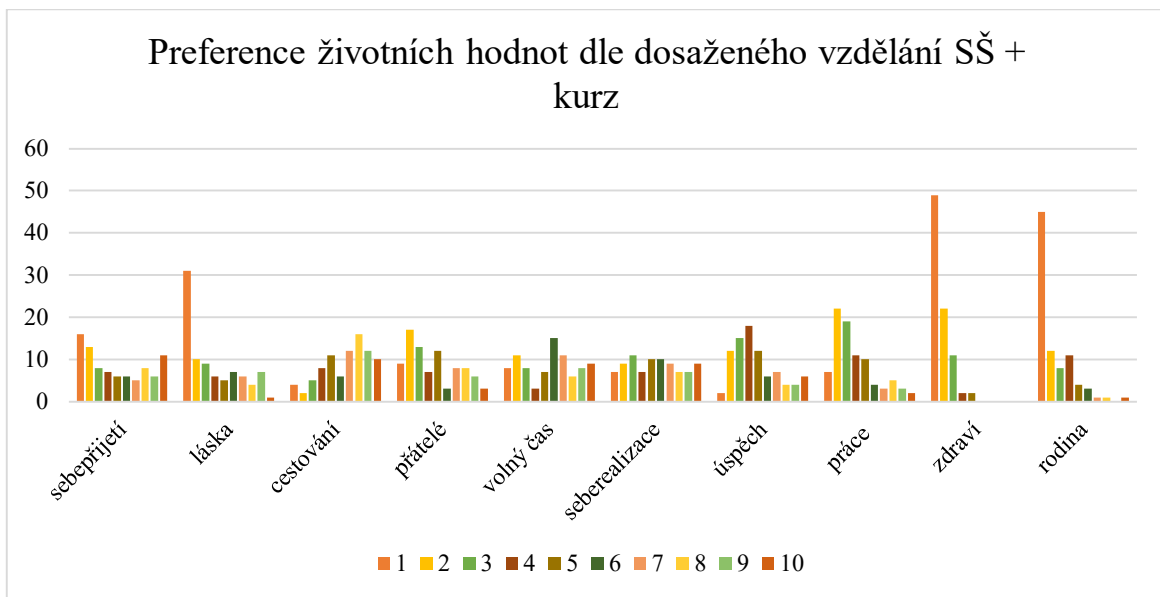


Graf 26 Spoluúčast na vzdělávacím plánu dle vzdělání

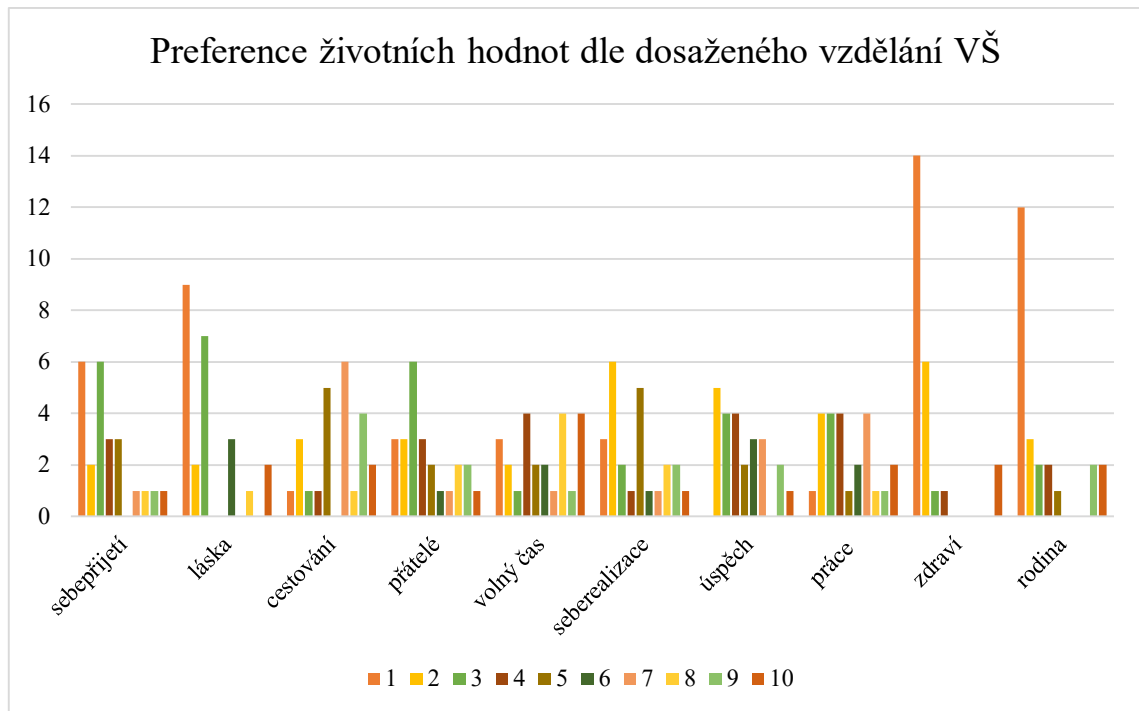
Respondenti se základním vzděláním a středoškolským vzděláním uvedli, že mají možnost podílet se na tvorbě svého individuálního vzdělávacího plánu *pouze z části*, respondenti s vysokoškolským vzděláním také poměrně často uváděli odpověď *ano*, tedy že se mohou aktivně podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Poměrně velká část respondentů se středním vzděláním (27,91 %) si myslí, že se na tvorbě jejich vzdělávacích plánů podílet nemohou.



Graf 27 Preference životních hodnot dle vzdělání I.

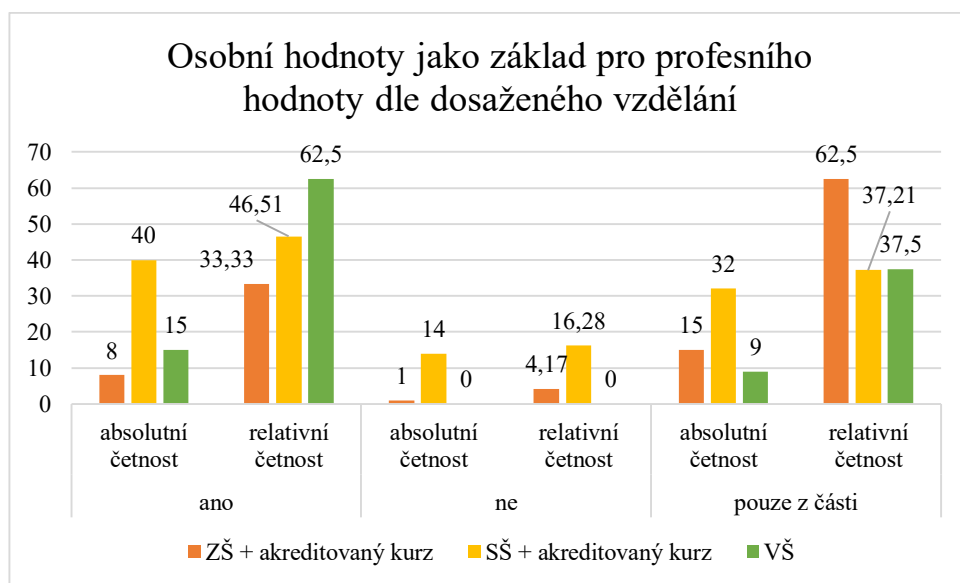


Graf 28 Preference životních hodnot dle vzdělání II.



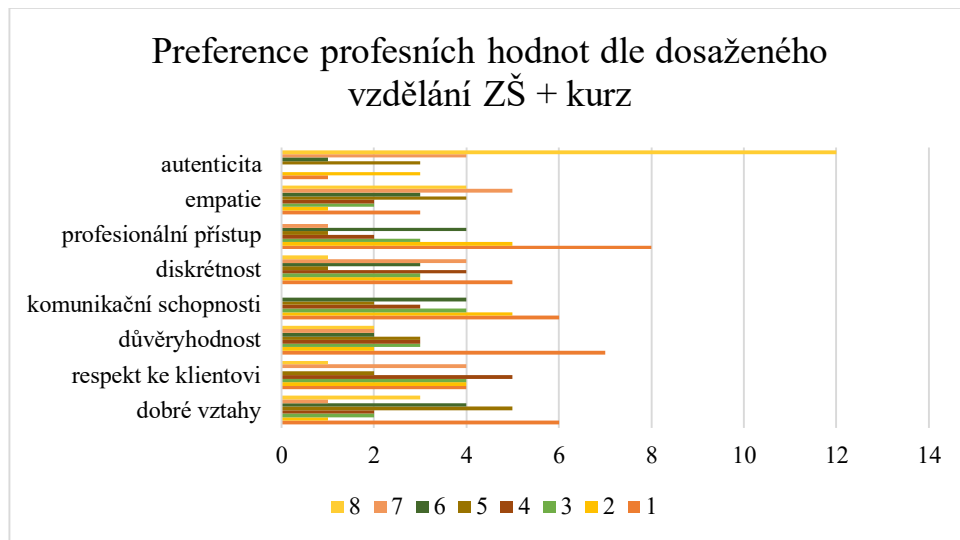
Graf 29 Preference životních hodnot dle vzdělání III.

Ve všech věkových kategoriích uvedli respondenti za nejvýznamnější osobní hodnoty zdraví, rodinu a následně lásku. S tématem sebepoznání souvisí úzce hodnota sebe přijetí. Tuho hodnotu hodnotili nejvýznamněji respondenti s vysokoškolským vzděláním. Naopak respondenti se základním vzděláním tuto hodnotu nehodnotili jako příliš významnou.

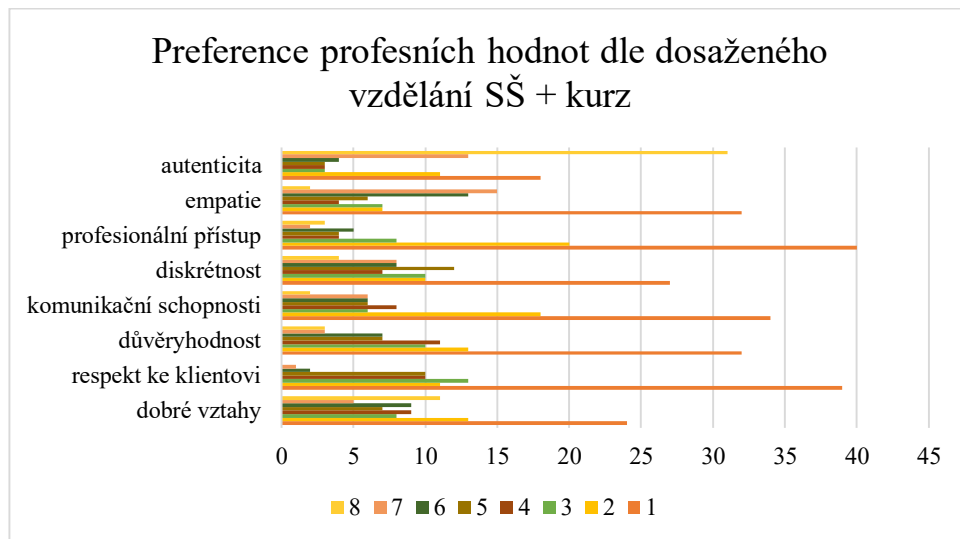


Graf 30 Výchozí hodnoty dle vzdělání

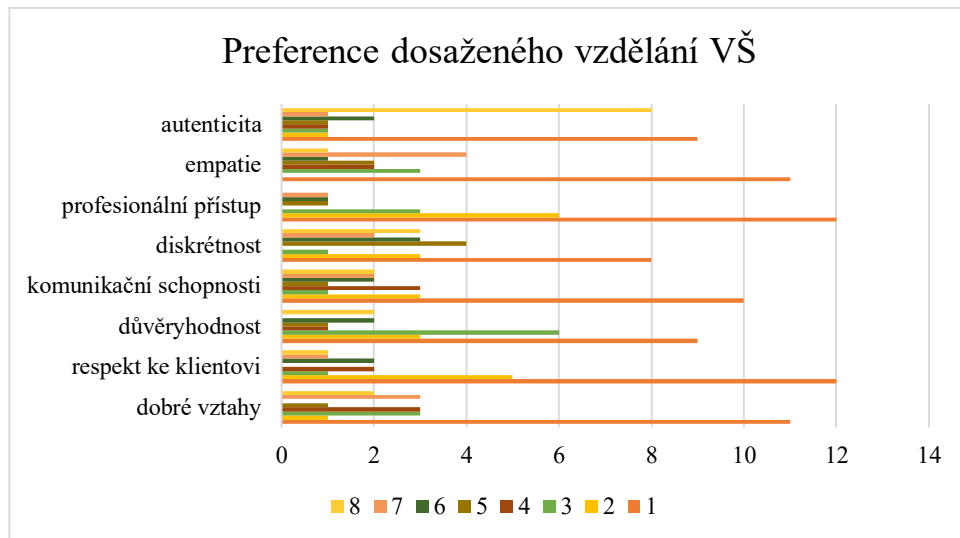
Na položku, zda pro respondenty představují osobní hodnoty základ pro ty profesní, odpovědělo nejvíc respondentů se středoškolským vzděláním odpověď *ano* (46, 51 %), stejně jako respondenti s vysokoškolským vzděláním (62,5 % z nich). Pracovníky se základním vzděláním uváděli jako nejčtenější odpověď *pouze z části*. Takto odpovědělo 32 z celkového počtu 86.



Graf 31 Preference profesních hodnot dle vzdělání I.

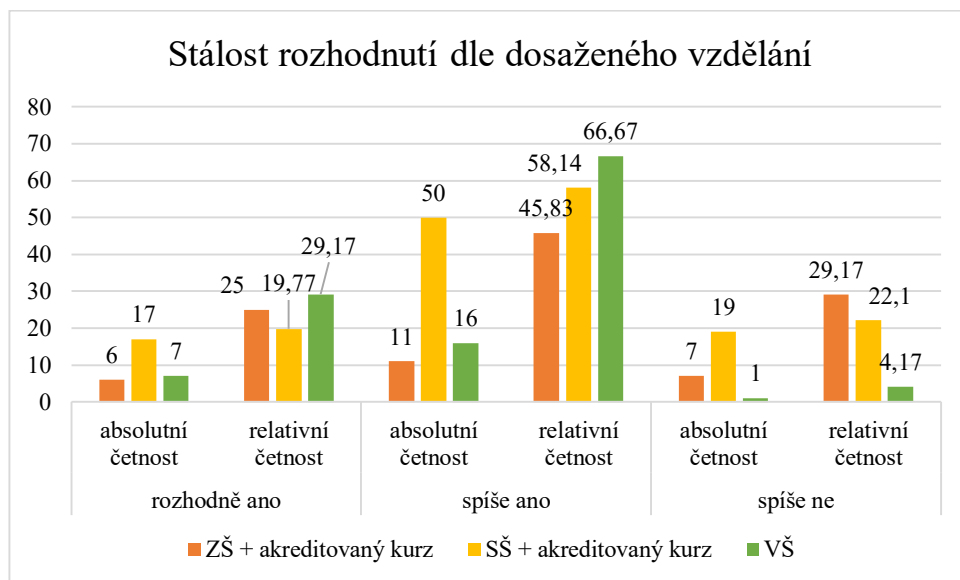


Graf 32 Preference profesních hodnot dle vzdělání II.



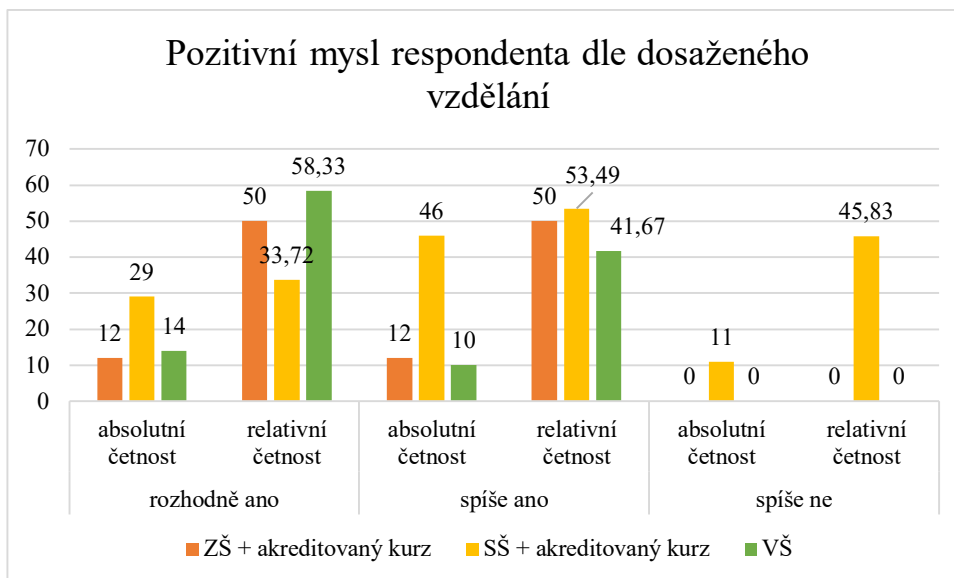
Graf 33 Preference profesních hodnot dle vzdělání III.

Položky zaměřující se na profesní hodnoty zjistily, že respondenti ve všech věkových kategoriích vnímají jako nejvýznamnější hodnotu profesionální přístup. Nejméně významnou hodnotou byla ve všech věkových kategoriích autenticita, byť se ukázalo, že s vyšším vzděláním roste také subjektivní významnost této hodnoty.



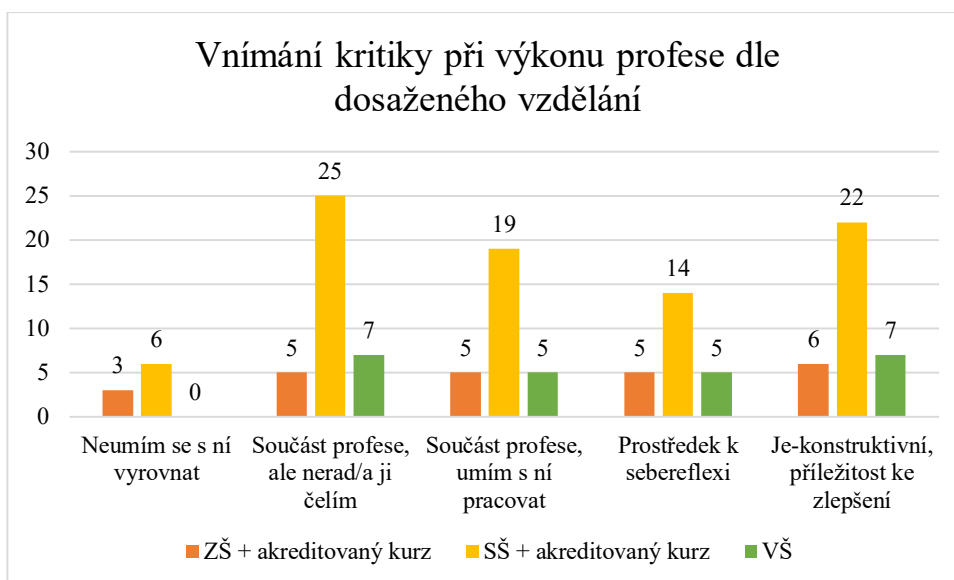
Graf 34 Stálost rozhodnutí dle vzdělání

Z dat získaných odpověďmi respondentů bylo zjištěno, že respondenti ve všech věkových kategoriích si spíše dokáží stát za svými rozhodnutími a přizpůsobovat jim svůj život.



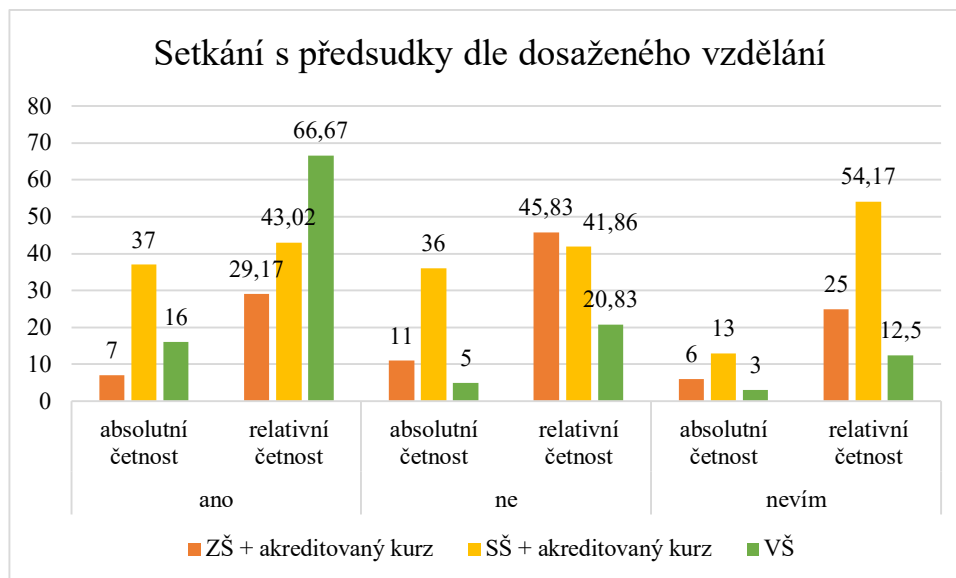
Graf 35 Pozitivní smýšlení dle vzdělání

Pozitivní smýšlení je významné pro všechny profese napříč obory. Pracovníci, kteří se zúčastnili výzkumu, napříč věkovými kategoriemi uvedli, že se vnímají jako pozitivně smýšlející lidé.



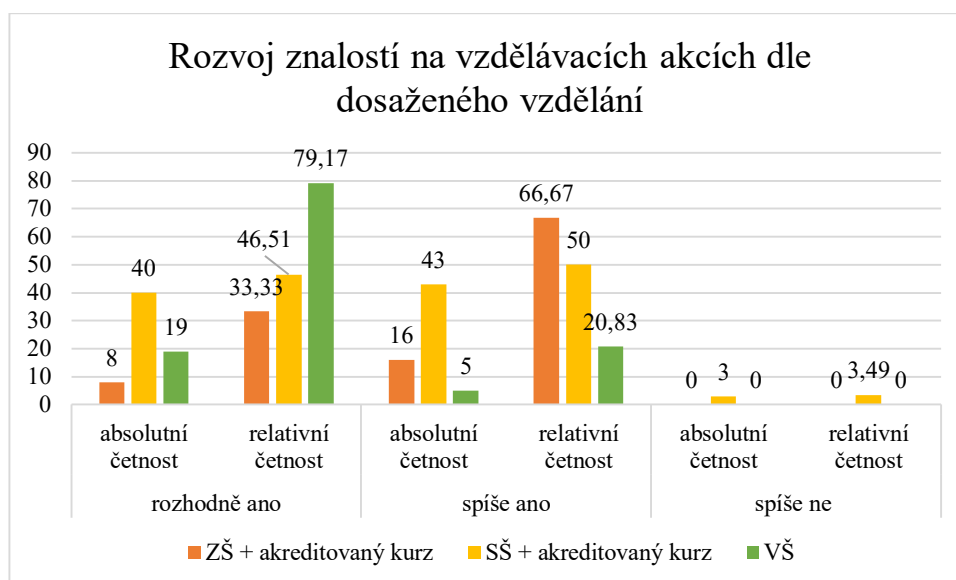
Graf 36 Vnímání kritiky dle vzdělání

Ze získaných dat dále můžeme vyčíst, že kritiku, se kterou se pracovníci v sociálních službách setkávají při výkonu své profese, berou nejčastěji jaké její součást, ale neradi jí čelí.



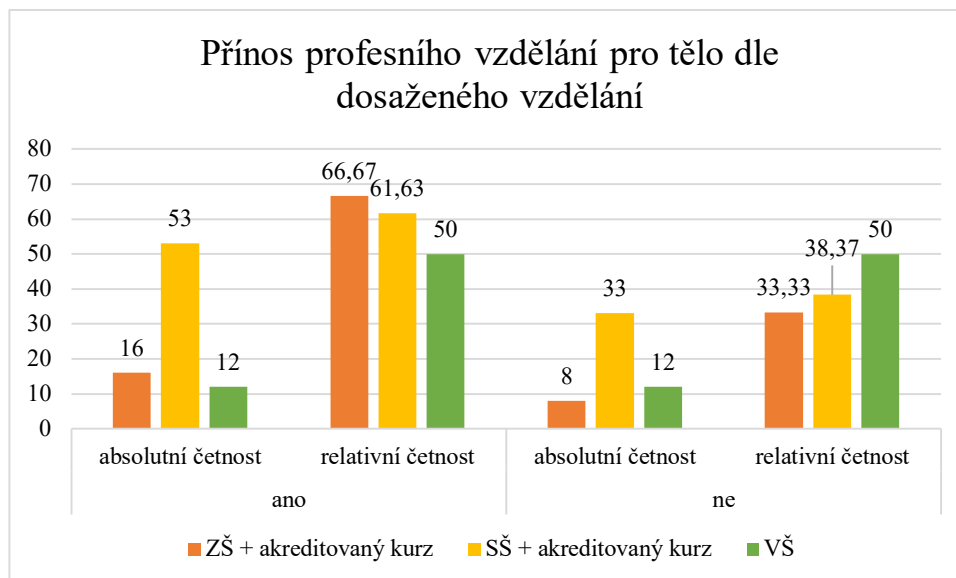
Graf 37 Předsudky dle vzdělání

S předsudky se setkalo 66,67 % respondentů s vysokoškolským vzděláním, naopak středoškolsky vzdělaní pracovníci nejčastěji uváděli odpověď *nevím* (54,17 %) a pracovníci se základním vzděláním nejčastěji uvedli, že se při výkonu jejich profese s předsudky neselekali.



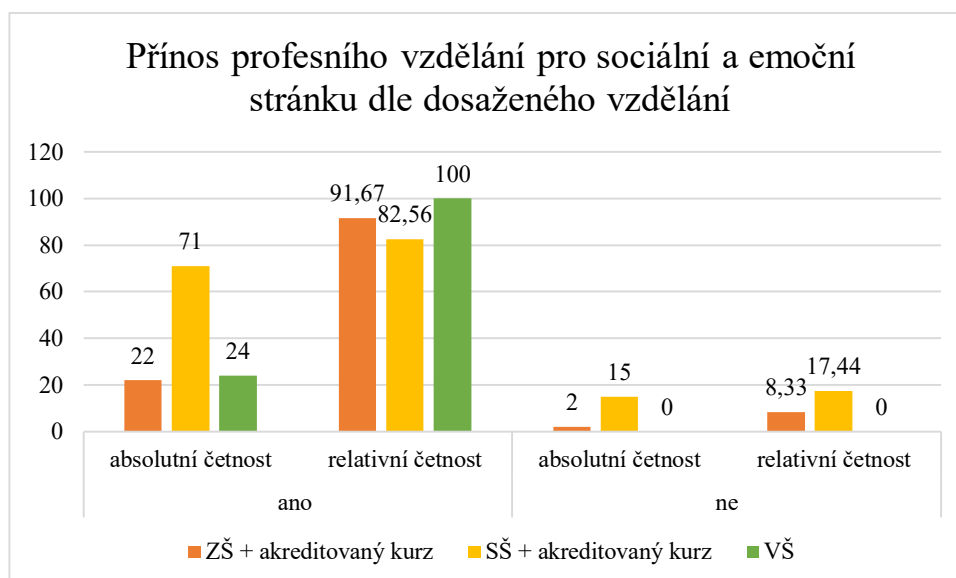
Graf 38 Rozvoj znalostí dle vzdělání

Všichni respondenti napříč vzdělávacími kategoriemi se shodli na tom, že jim profesní vzdělávání přináší rozvoj znalostí.



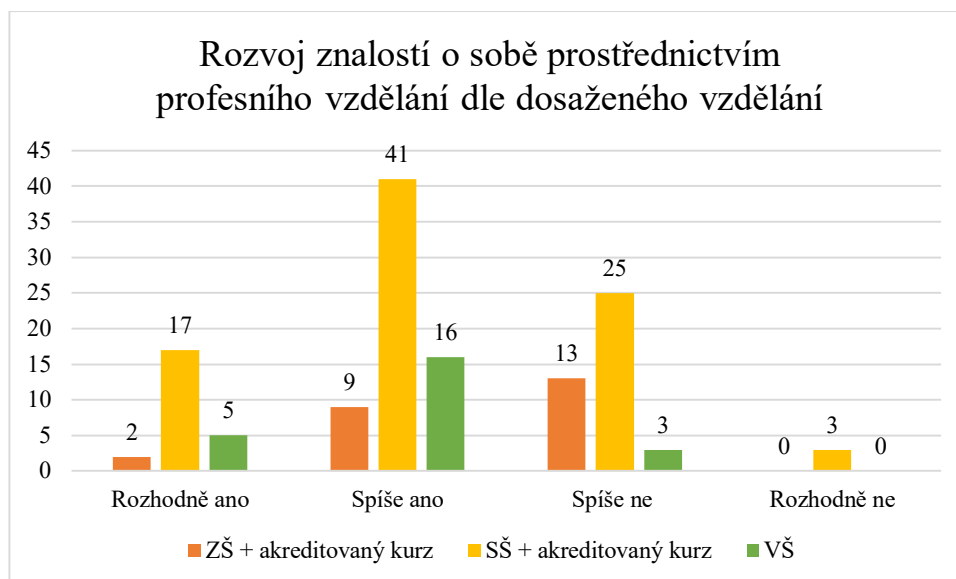
Graf 39 Přínos vzdělávání pro tělo dle vzdělání

Pouze polovina respondentů s vysokoškolským vzděláním uvedla, že profesní vzdělání vnímají jako přínosné i pro jejich tělo, respondenti v ostatních typech vzdělání uvedli, že profesní vzdělání jim přináší informace o tom, jak fyzicky lépe zvládat svou práci. Jak již bylo zmíněno výše, mezi tyto pracovníky patří převážně pracovníci v přímé péči.



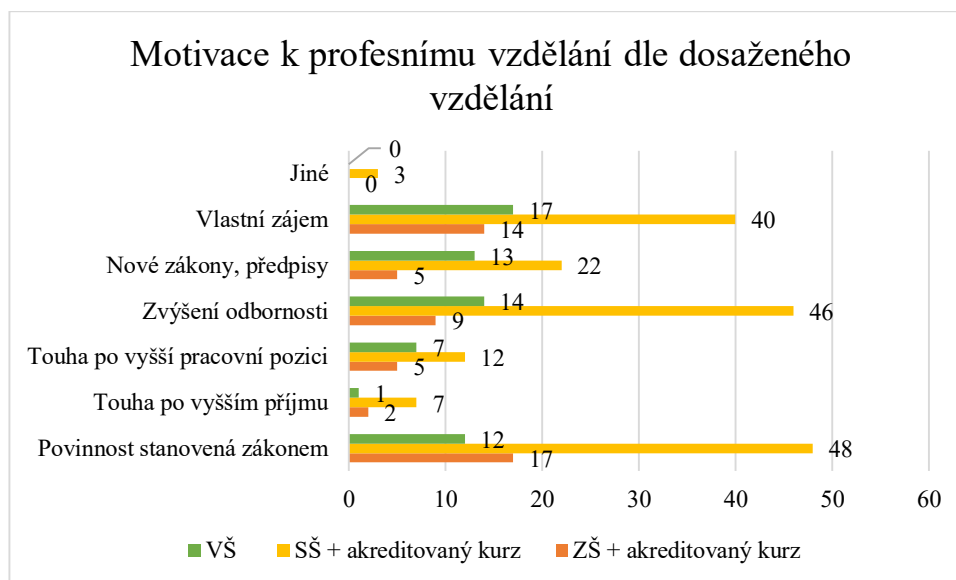
Graf 40 Přínos vzdělávání pro emoční stránku dle vzdělání

Profesní vzdělání přináší většině respondentům podporu v tom, že pak dokáží lépe zvládat sociální a emoční stránku své profese.



Graf 41 Rozvoj znalostí o sobě dle vzdělání

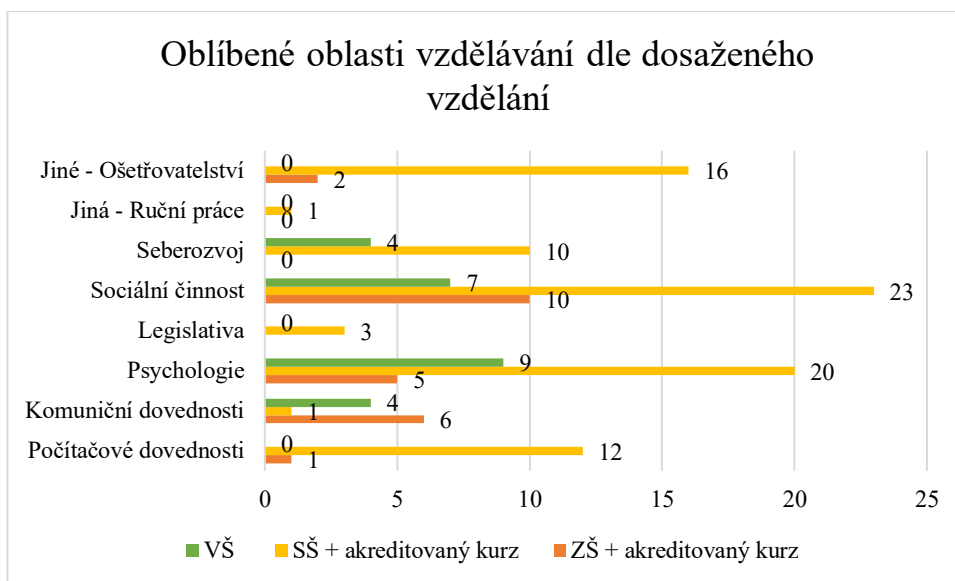
Respondentům se středním vzděláním a vysokoškolským vzděláním přináší profesní vzdělání i informace o sobě ve větší míře, než pracovníkům se základním vzděláním.



Graf 42 Motivy dle vzdělání

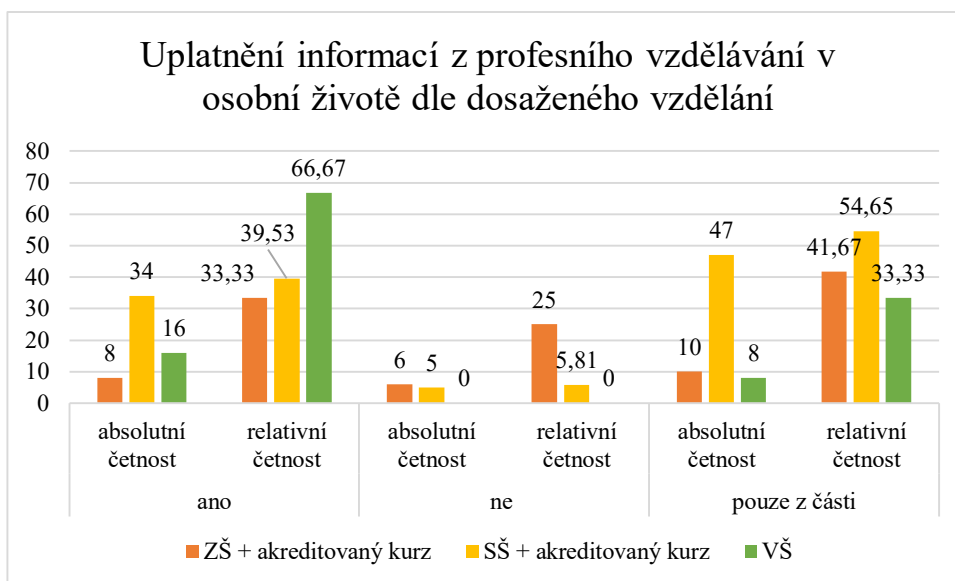
Mezi motivy, které nejvíce podporují pracovníky se středním vzděláním k dalšímu vzdělávání, patří povinnost stanovená zákonem, stejně jako pro respondenty se základním

vzděláním. Naopak nejčtenější motiv u pracovníků s vysokoškolským vzděláním je vlastní zájem o dané téma.



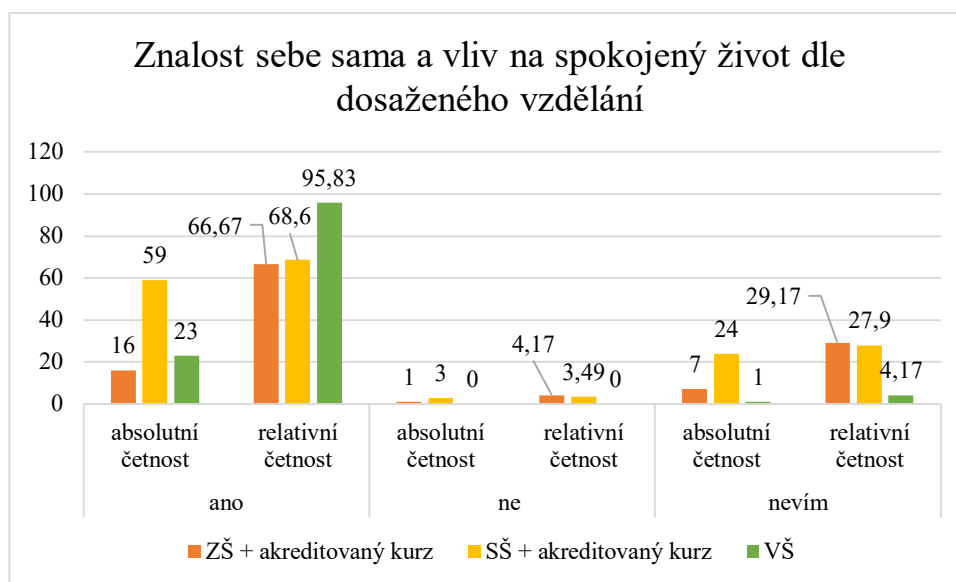
Graf 43 Oblíbené oblasti dle vzdělání

Respondenti se základním vzděláním uvedli, že oblíbenou oblastí, které se v rámci profesního vzdělávání zabývají, je sociální činnost, stejně jako respondenti se středním vzděláním. Pro pracovníky, kteří mají vystudovanou vysokou školu, jsou nejzajímavější témata týkající se psychologie.



Graf 44 Uplatnění informací v osobním životě dle vzdělání

Pro pracovníky se základním vzděláním jsou informace získané profesním vzděláváním uplatnitelné v osobním životě *pouze z části*. Stejného názoru jsou i pracovníci se středoškolským vzděláním. Naopak pro pracovníky s vysokoškolským vzděláním jsou tyto informace uplatnitelné zcela.



Graf 45 Spokojený život dle vzdělání

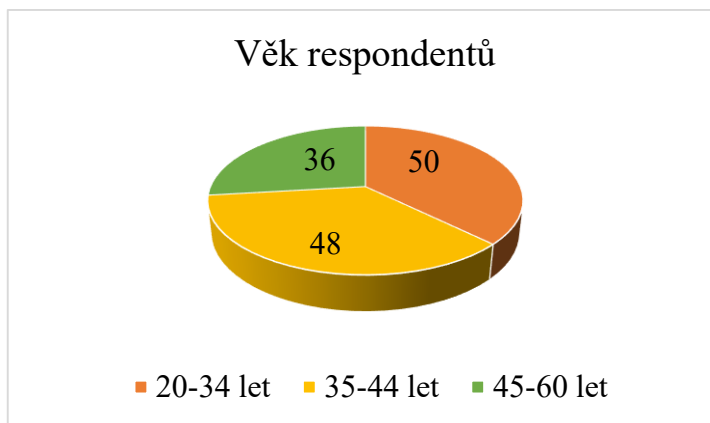
Jak je zřejmé z výše uvedeného grafu, ve všech vzdělávacích kategoriích se respondenti shodli na tom, že znalost sebe sama má vliv na spokojený život.

4.7.4 Analýza výzkumné otázky č. 4

Záměrem této otázky bylo zjistit, jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem jejich věk. Významné rozdíly uvádíme v grafech.

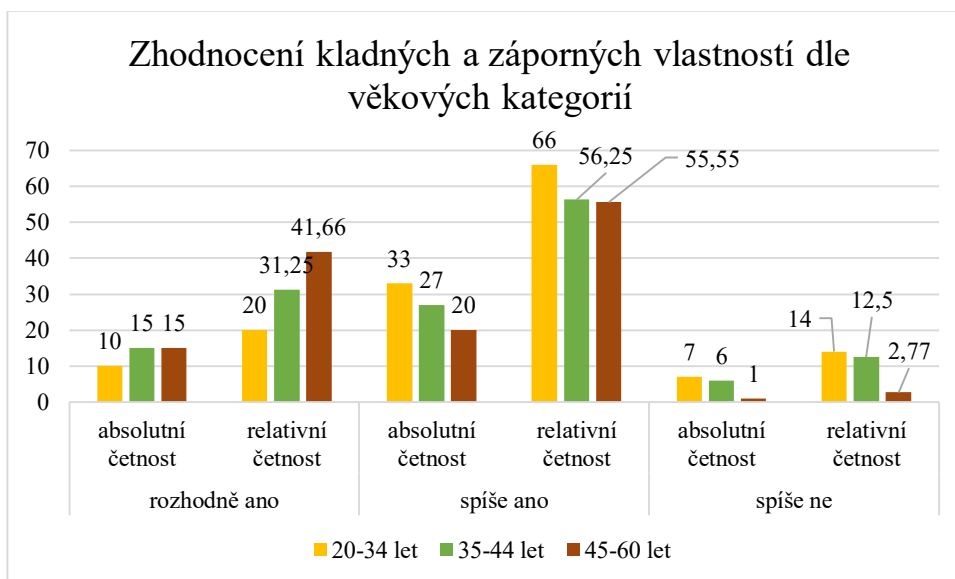
Tabulka 26 Respondenti dle věkových kategorií

	počet respondentů	%
20-34 let	50	37
35-44 let	48	36
45-60 let	36	27

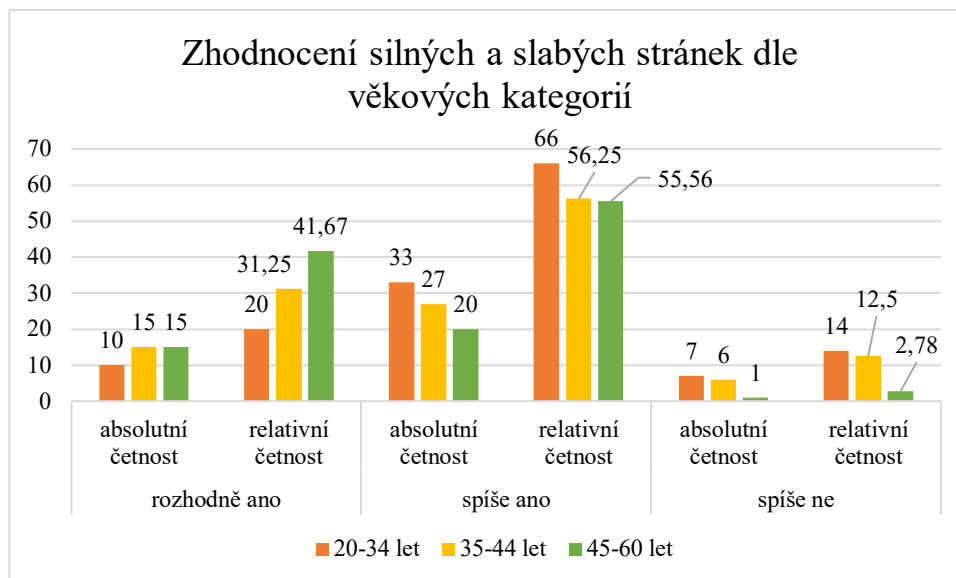


Graf 46 Věk respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 134 respondentů. Nejvíce respondentů bylo z věkové kategorie 20 – 34 let, následně 35 – 44. Nejmenší počet respondentů zaujímají pracovníci ve věku 45 – 60 let.

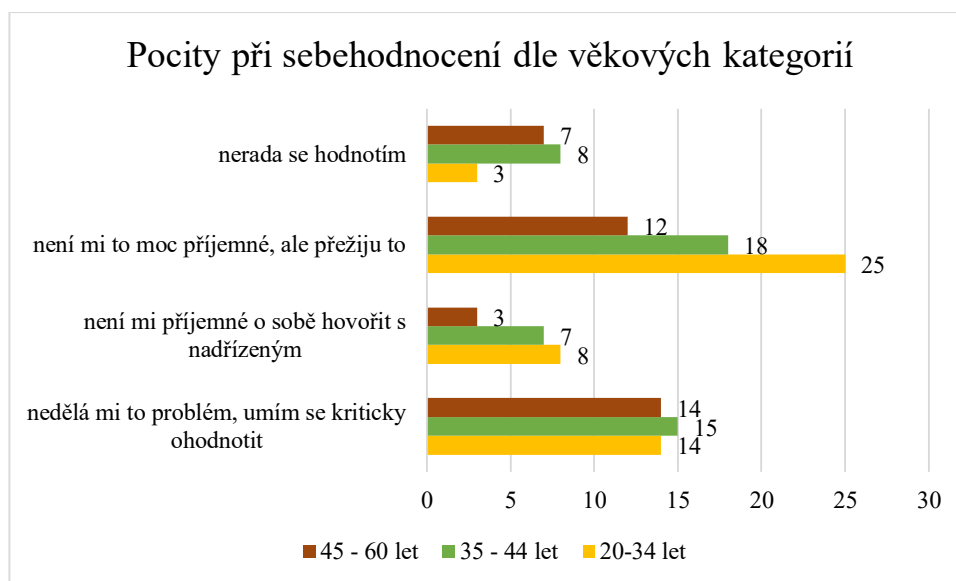


Graf 47 Kladné a záporné vlastnosti respondentů dle věku



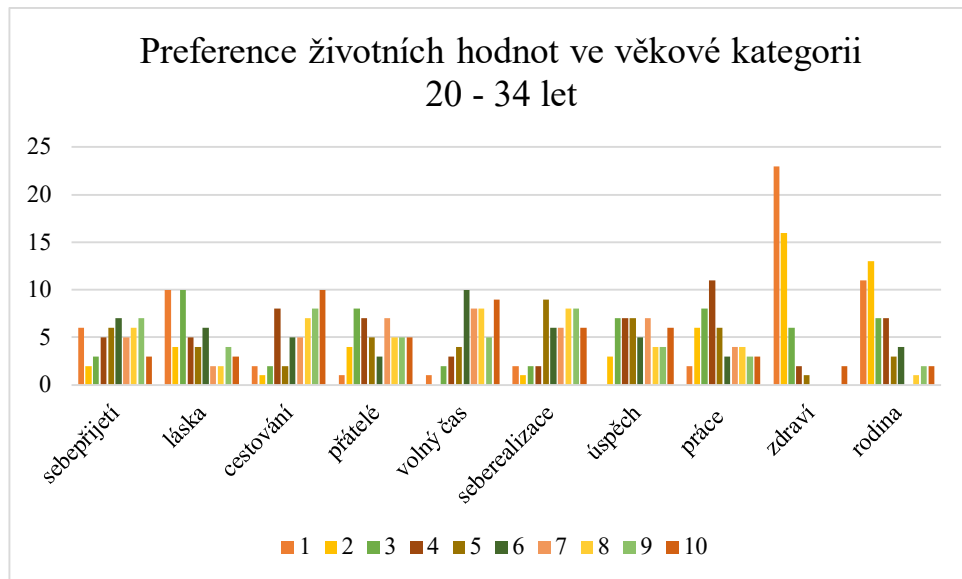
Graf 48 Silné a slabé stránky dle věku

Na výše uvedených grafech můžeme pozorovat, že to, zda respondenti dokáží zhodnotit své kladné a záporné vlastnosti či silné a slabé stránky, není závislé na věkových kategoriích. Rozdíly v nich jsou zcela minimální.

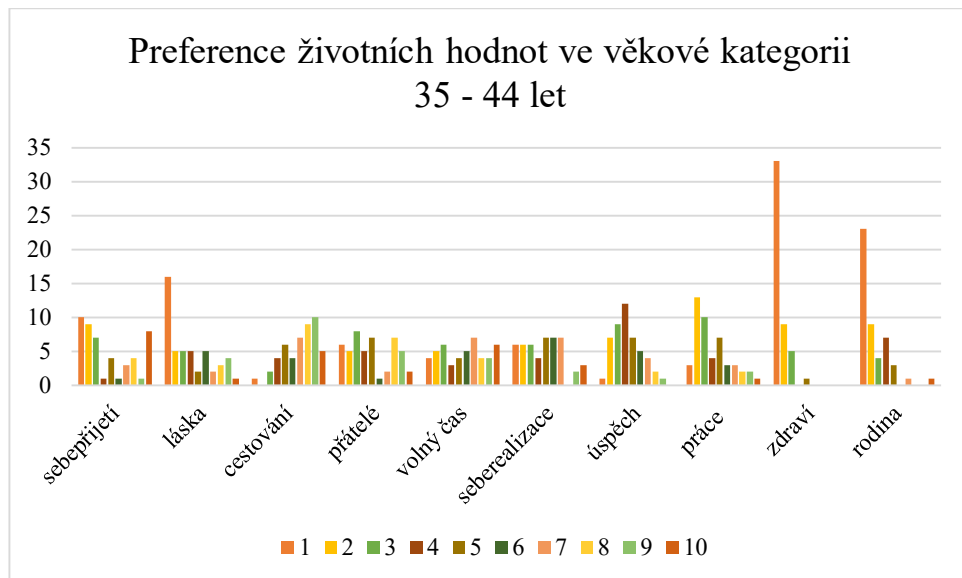


Graf 49 Pocity při sebehodnocení dle věku

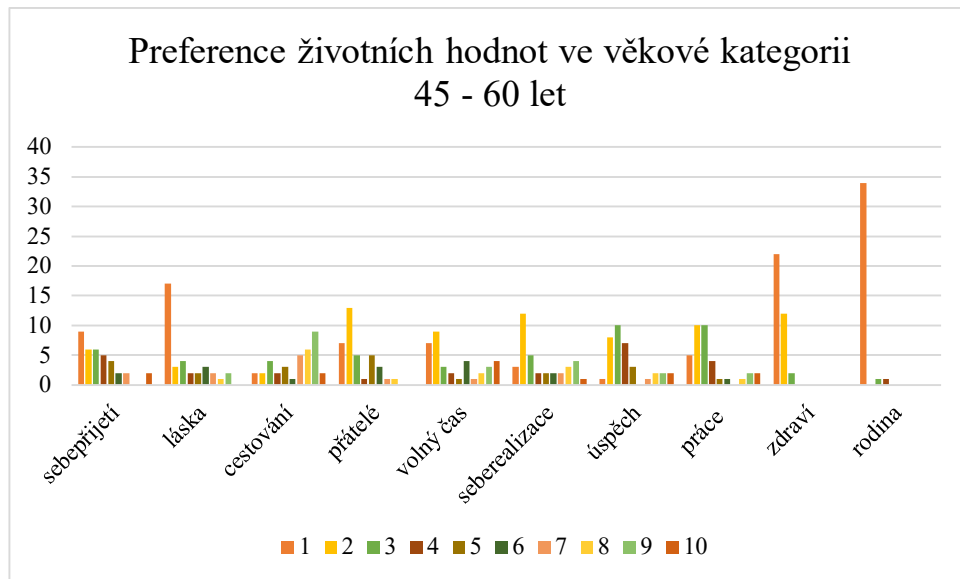
Ze získaných dat můžeme pozorovat, že pocity, které respondenti zažívají při individuálním hodnocení, kde jsou vystaveni určité míře sebehodnocení, se mírně liší. Respondenti ve věkové kategorii 20 -34 let nejčastěji uvedli, že jim sebehodnocení není příjemné, ale přežijí to. Změnu tohoto postoje můžeme vidět u respondentů ve věkové kategorii 45 – 60 let, kde jako nejčtenější položku respondenti uvedli, že jim sebehodnocení nedělá problém a umí se kriticky ohodnotit (14 z 27 respondentů).



Graf 50 Preference životních hodnot dle věku I.

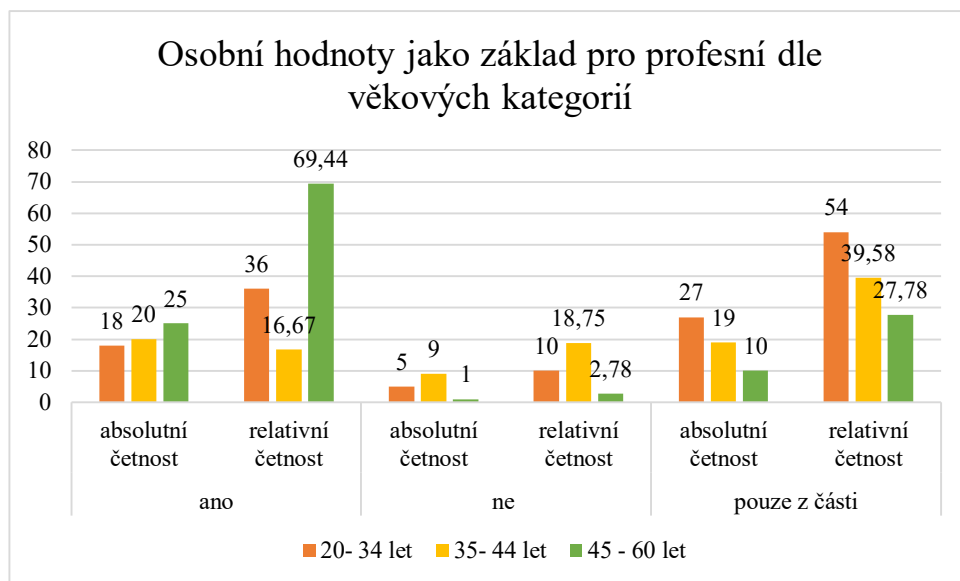


Graf 51 Preference životních hodnot dle věku II.



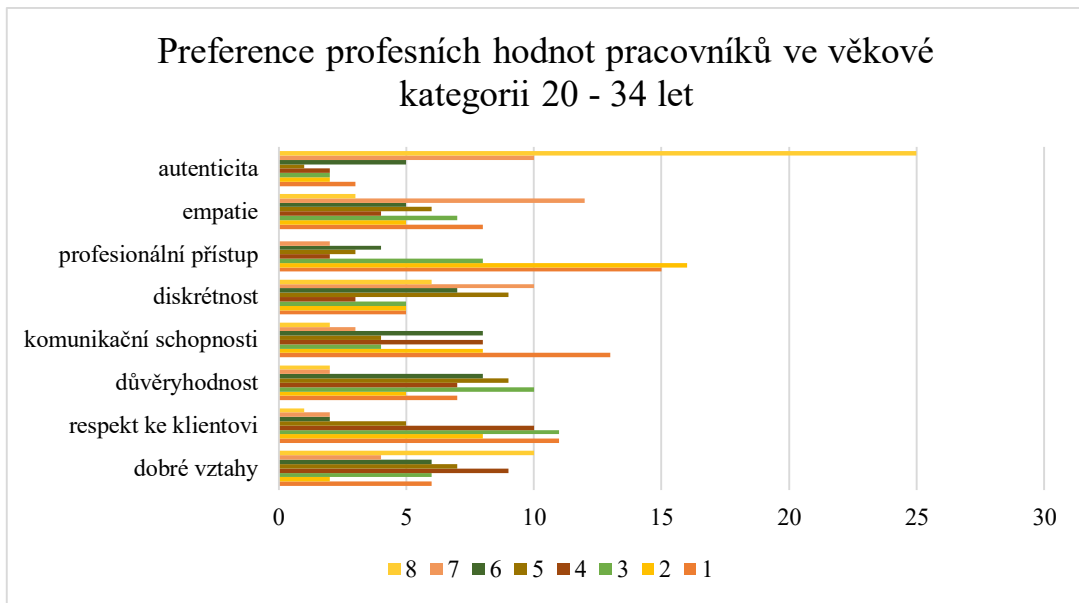
Graf 52 Preference životních hodnot dle věku III.

Pro všechny věkové respondentů jsou nejvýznamnějšími životními hodnotami rodina a zdraví. Oproti ostatním věkovým kategoriím věnují respondenti ve věku 20 – 34 let více pozornosti hodnotám jako seberealizace, cestování, volný čas, seberealizace.

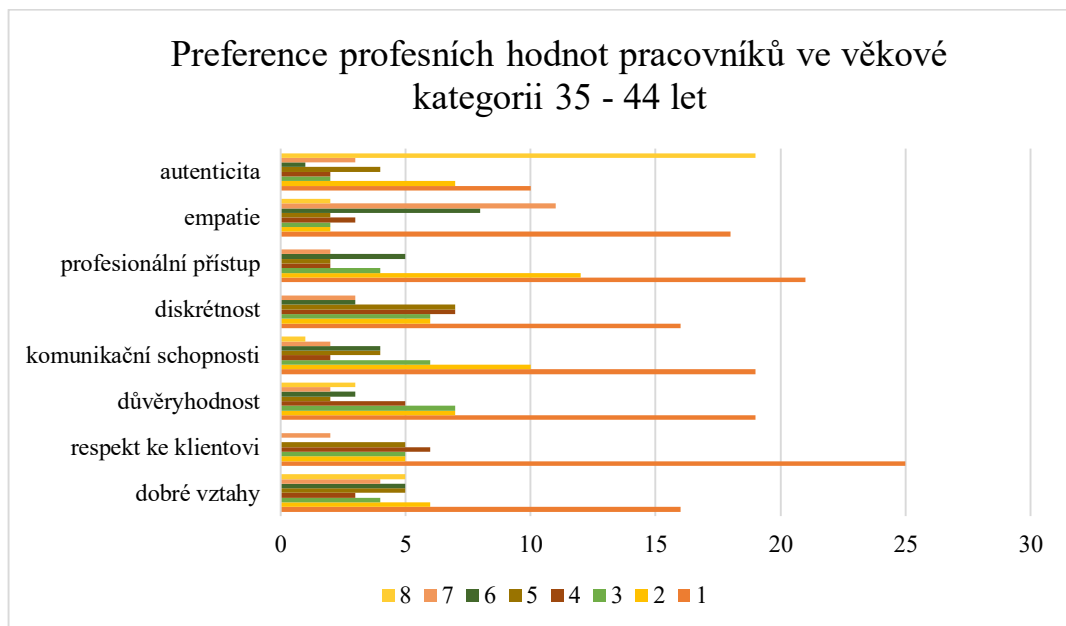


Graf 53 Výchozí bod pro hodnoty dle věku

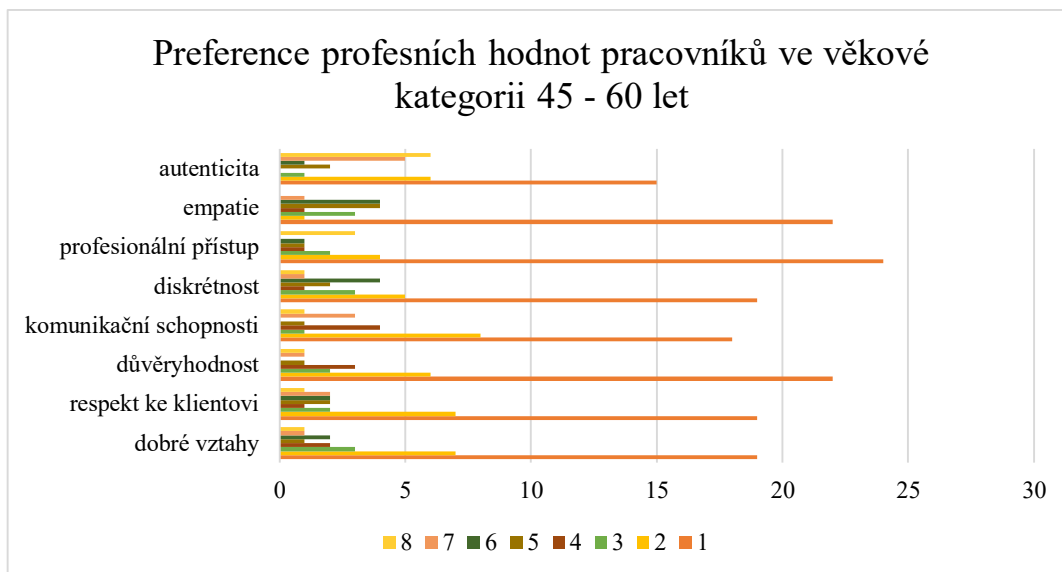
Pro většinu respondentů ve všech věkových kategoriích představují osobní hodnoty do jisté míry základ pro utváření profesních hodnot.



Graf 54 Preference profesních hodnot dle věku I.

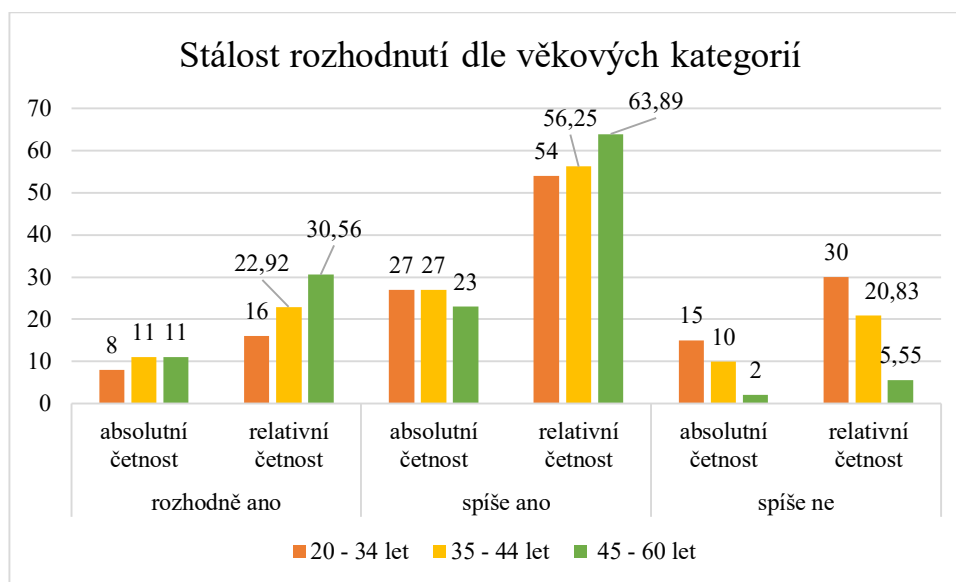


Graf 55 Preference profesních hodnot II.



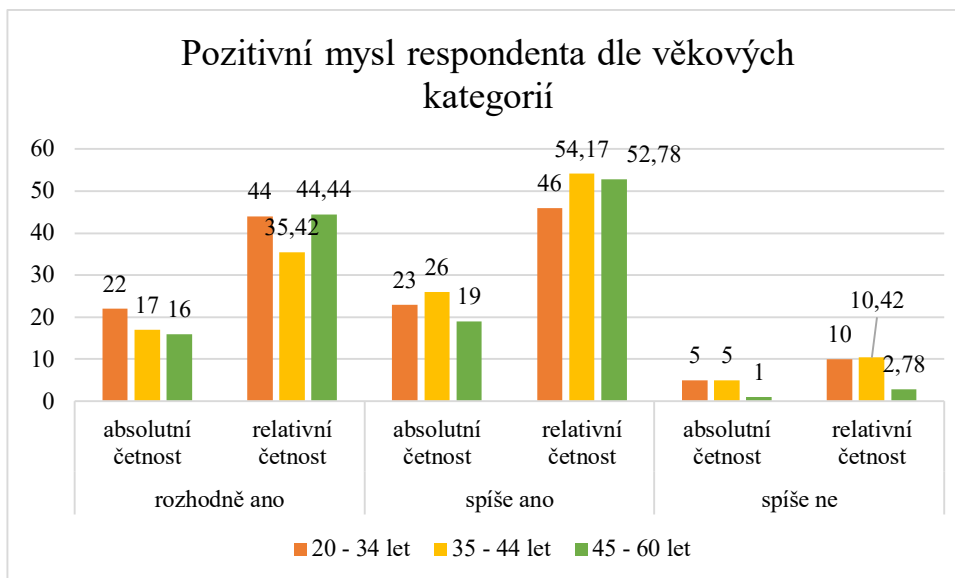
Graf 56 Preference profesních hodnot III.

Dotazovaní pracovníci považují za nejvýznamnější profesní hodnotu profesionální přístup, důvěryhodnost, respekt ke klientovi, empatie. Mezi nejméně důležité hodnoty považují autenticitu a dobré vztahy na pracovišti.



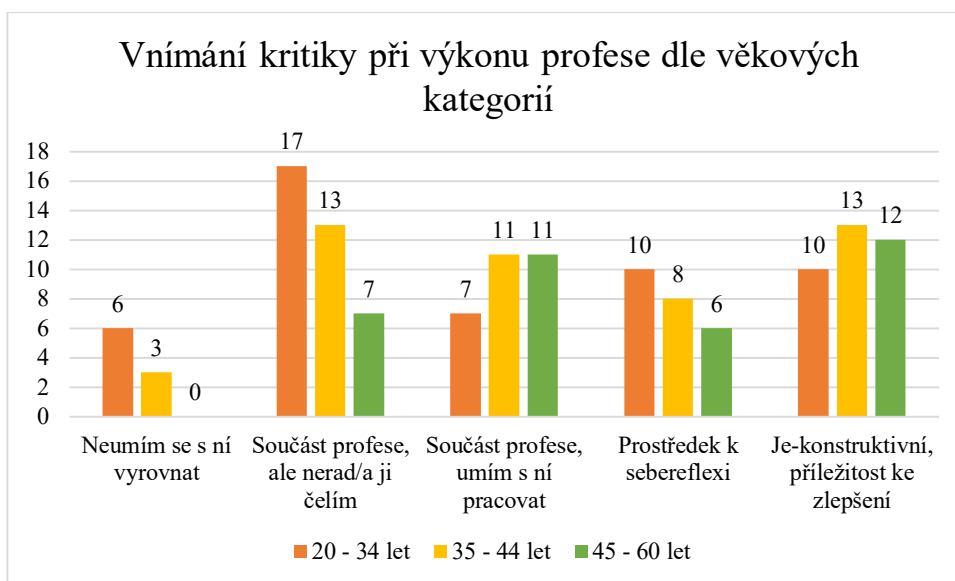
Graf 57 Stálost rozhodnutí dle věku

54 % respondentů ve věku 20-34 let uvedlo, že pokud v životě učiní nějaké rozhodnutí, dokáží si za ním stát. Odpověď *spíše ano*, označilo také 63,89 % respondentů z věkové kategorie 45 – 60 let a nemalé procento, 56,25 % tuto volbu označilo jako nejčastější ve věkové kategorii 35 – 44 let.



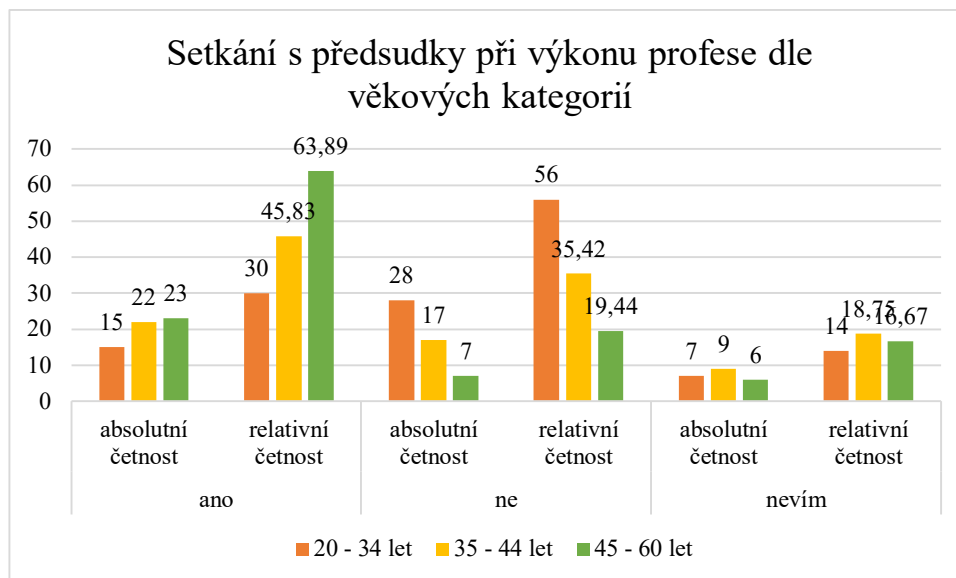
Graf 58 Pozitivní mysl dle věku

Ze získaných dat dále vyplynulo, že respondenti ze všech věkových kategorií se vnímají jako pozitivně smýšlející lidé. Odpověď spíše ano, zvolilo 52,78% respondentů ve věku 45 – 60 let, 54,17 % respondentů ve věku 35 – 44 let a 46 % respondentů ve věku 20 – 34 let.



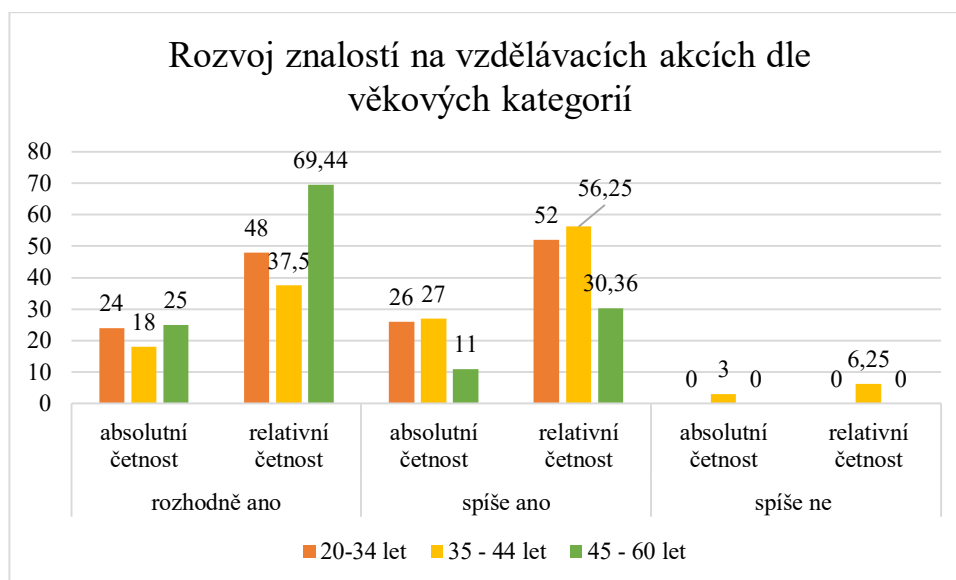
Graf 59 Vnímání kritiky dle věku

Respondenti ve věku 20 – 34 let kritiku vnímají jako součást profese, ale neradi ji čelí (takto odpovědělo 17 z 50), stejnou variantu odpovědi zvolilo i 13 respondentů z věkové kategorie 35 – 44 let a jejich druhá polovina se přiklonila k odpovědi, že je-li kritika konstruktivní, vnímají ji jako příležitost ke zlepšení. Tuto variantu odpovědi zvolilo také 12 respondentů z věkové kategorie 45 – 60 let.



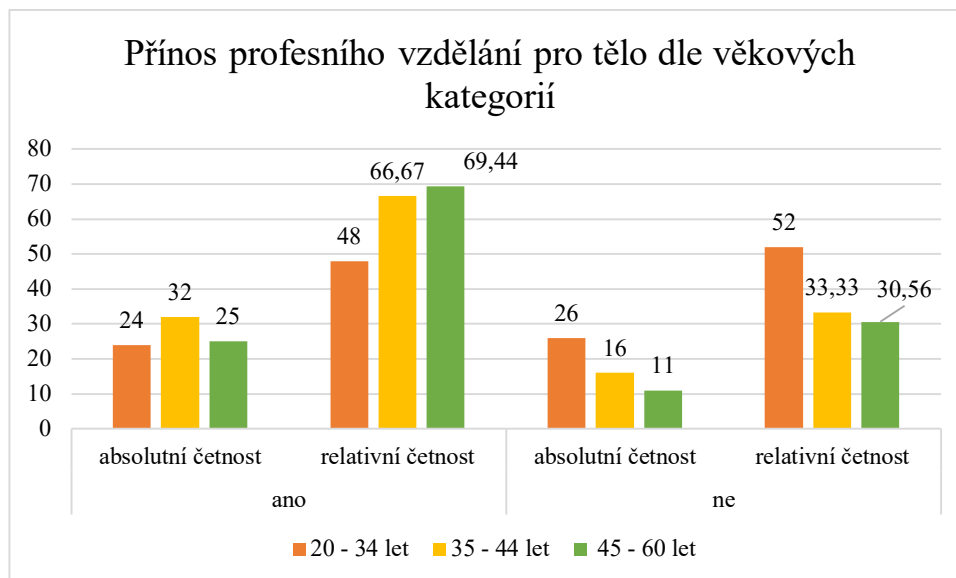
Graf 60 Předsudky při práci dle věku

S předsudky, které byly mířeny přímo na osobu respondenta se setkala při výkonu své profese nejvíce respondentů z věkové kategorie 45 – 60 let (63, 89 %) a 45, 83 % pracovníků ve věku 35 – 44 let, naopak respondenti ve věkové kategorii 20 – 34 let se s předsudky neseťkala (56 %). Tyto výsledky mohou mít také spojitost s délkou praxe respondentů.



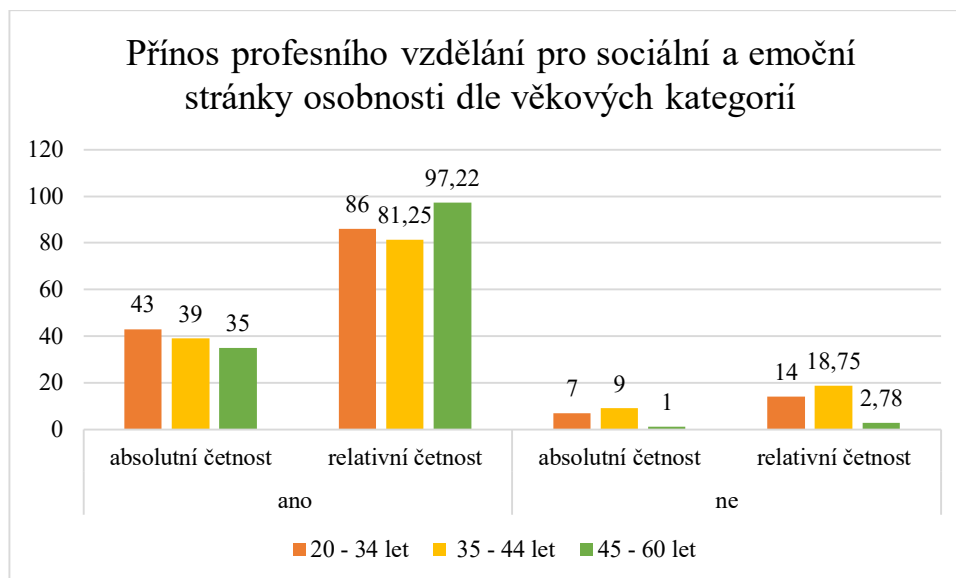
Graf 61 Rozvoj znalostí dle věku

Největší vzestup odborných znalostí přináší profesní vzdělávání 69, 44 % respondentům ve věku 45 – 60 let, kteří zvolili odpověď *rozhodně ano*. Na položku, které se věnovala tomu, zda respondentům profesní vzdělání přináší nové znalosti, které by mohli uplatnit při výkonu své profese 56, 24 % respondentů z věkové kategorie 35 – 44 let uvedlo odpověď *spíše ano*, což byla i nejčtenější odpověď pro věkovou kategorii 20 – 34 let (52 %).



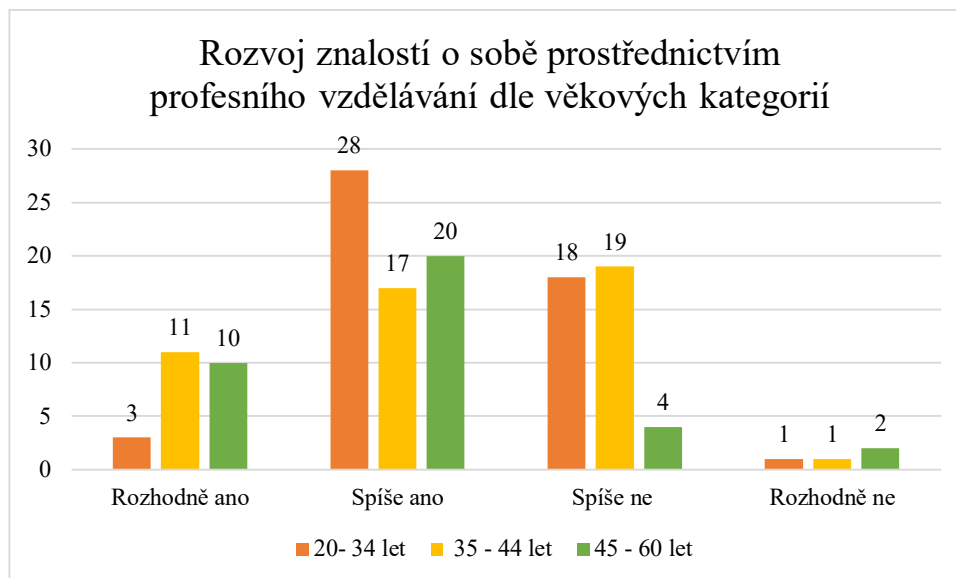
Graf 62 Přínos pro tělo věku

Pro věkovou kategorii 20 – 34 let nepřináší profesní vzdělání nové poznatky v tom, že lépe fyzicky zvládají svou práci (52 %). Naopak zbylé dvě věkové kategorie jej v tomto směru shledávají jako užitečné. Odpověď *ano* zvolilo 69,44 % dotázaných z věkové kategorie 45 – 60 let a 66,67 % dotázaných z věkové kategorie 35 – 44 let.



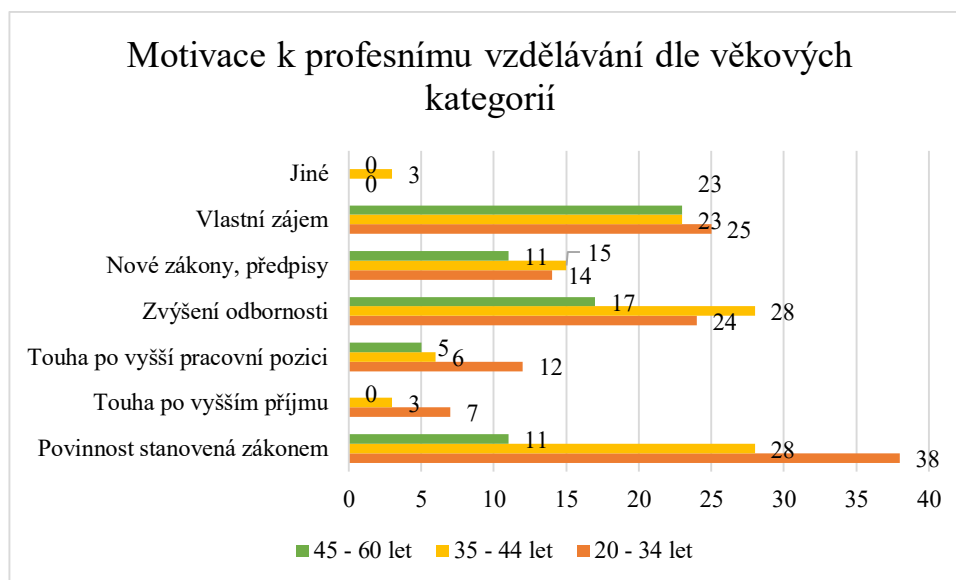
Graf 63 Přínos pro emoční stránku dle věku

Všechny věkové kategorie uvedlo, že shledávají přínos profesního vzdělání pro svůj sociální a emoční vývoj. Nejvíce s tímto postojem souzní respondenti z věkové kategorie 45 – 60 let (97,22 %), dále respondenti z věkové kategorie 20 – 34 let (86 %) a poté respondenti z věkové kategorie 35 – 44 let (81,22 %).



Graf 64 Rozvoj znalostí o sobě dle věku

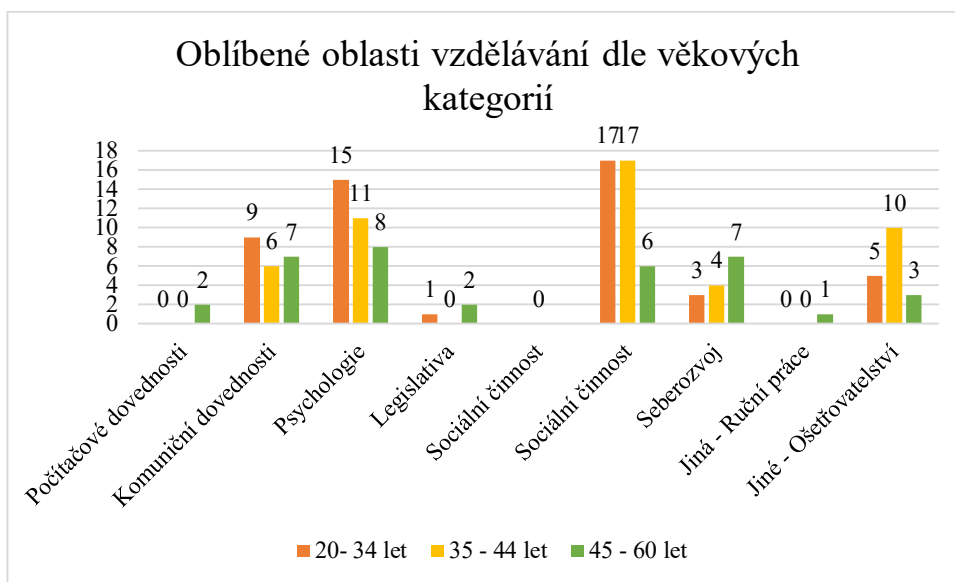
Přínosu profesního vzdělání pro osobní rozvoj se věnuje položka zobrazená na výše uvedeném grafu. Respondenti z věkové kategorie 20 – 34 let odpověděli *spíše ano* (28 z 50), tedy že jim profesní vzdělávání přináší informace o sobě. Stejnou možnost zvolilo i 20 respondentů z věkové kategorie 45 – 60 let. Respondenti z věkové kategorie 35 – 44 let nejčastěji odpovídali možnost *spíše ne* (19 z 36).



Graf 65 Motivace ke vzdělání dle věku

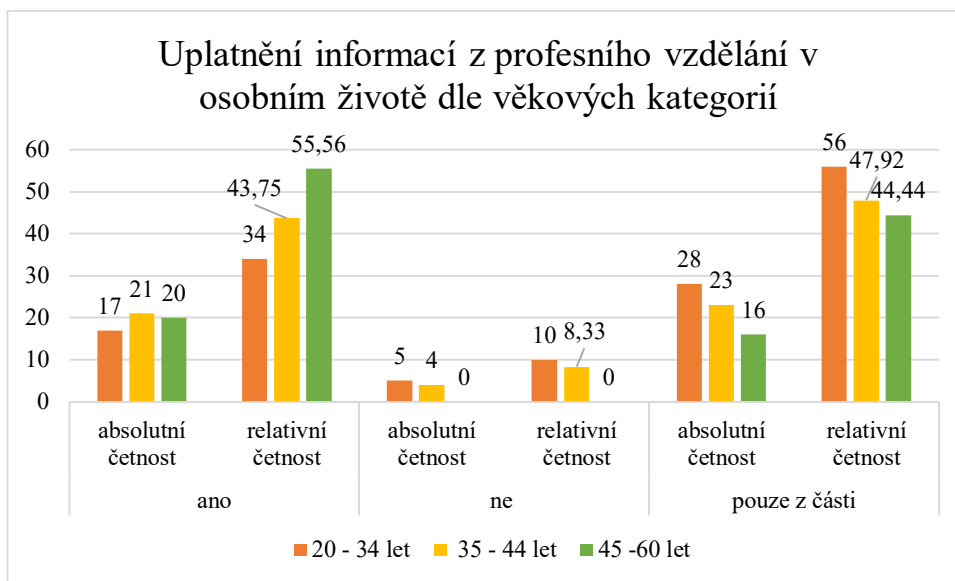
Mezi nejvýznamnější motivy vedoucí k profesnímu vzdělání patří dle dvou věkových kategorií povinnost stanovená zákonem. Jsou jimi respondenti ve věku 20 – 34 let (38 respondentů z 50 dotázaných v této věkové kategorii) a respondenti ve věku 35 – 44 let (28

z nich), pro které je další významnou hodnotou zvýšení odbornosti. Naopak respondenti ve věkové kategorii 45 – 60 let považují za nejméně významnější hodnotu vlastní zájem.



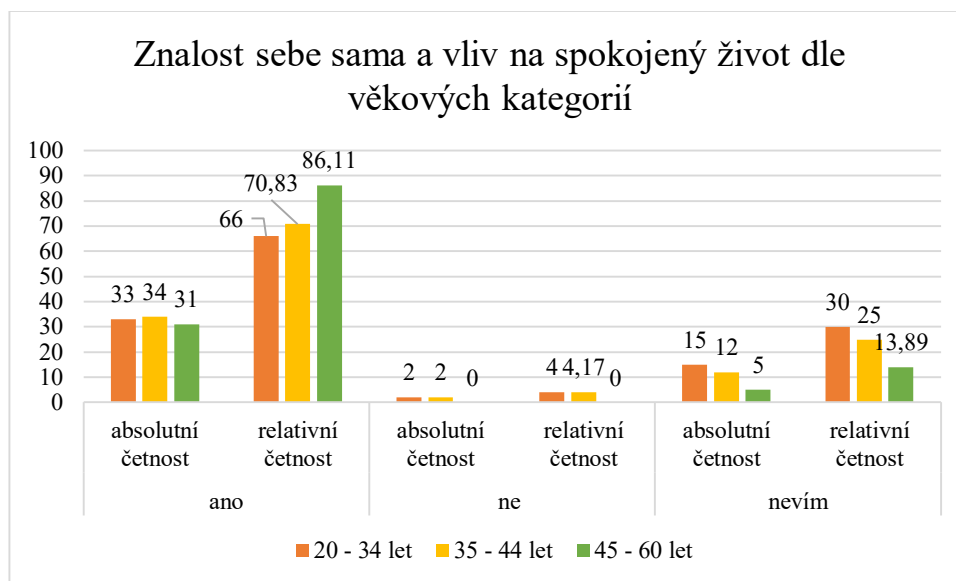
Graf 66 Oblíbené oblasti vzdělávání dle věku

Velmi oblíbenou oblastí vzdělávání je pro respondenty z věkových kategorií 20 – 34 let a 35 – 44 let sociální činnost. V obou skupinách takto odpovědělo 17 z nich. Pro první z uvedených dvou skupin je pak významné téma psychologie (15 respondentů) a komunikační dovednosti (9 respondentů). Ve věkové kategorii 45 – 60 let respondenti uvedli jako oblíbenou oblast vzdělávání psychologii (8 z nich) a seberozvoj a komunikační schopnosti (obě oblasti po 7 respondentech).



Graf 67 Užitečnost pro osobní život dle věku

Informace z profesního vzdělání jsou pro většinu respondentů uplatnitelné i v osobním životě. Tuto skutečnost potvrdilo 55,56 % respondentů z věkové kategorie 45 – 60 let, kteří zvolili odpověď *ano* a 44,44 % z této věkové kategorie také zvolilo odpověď *pouze z části*. Tuto možnost (pouze z části) využilo 56 % respondentů věkové kategorie 20 – 34 let a 47,92% respondentů věkové kategorie 35 – 44 let.



Graf 68 Sebe znalost dle věku

Znalost sebe sama má dle většiny respondentů vliv na spokojený život. Na tomto tvrzení se shodli respondenti všech věkových kategorií. 30 % respondentů z věkové kategorie 20 – 34 let uvedla, že neví, stejně jako 25 % respondentů ve věku 35 – 44 let. Respondenti, kteří s tímto tvrzením nejvíce souhlasili, byli z věkové kategorie 45 – 60 let (86,11 %).

4.8 Interpretace

Součástí této subkapitoly jsou odpovědi na výzkumné otázky, které byly na počátku výzkumu stanoveny.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je úroveň sebepoznání u pracovníků v sociálních službách?

Z uvedených dat můžeme vidět, že 90 % respondentů se kladně (uvedli odpověď rozhodně, ano, spíše), vyjádřilo k posouzení svých kladných i záporných vlastností, přibližně stejné množství 84 % dokáže zhodnotit, v čem vynikají a v čem naopak nikoliv. Další oblastí, na kterou byli respondenti v rámci dotazníkového šetření dotazováni, byly životní hodnoty. Většina z nich (96 %) uvedla, že je znají. Mezi nejvýznamnější hodnoty patří dle mínění

respondentů zdraví, rodina a láska. Naopak mezi ty nejméně významné považují například **sebepřijetí**. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že respondenti si jsou vědomi svých silných a stránek, ale výsledky ukazují, ale jejich míra sebepřijetí je poměrně nízká. Podobné výsledky nabídly také položky týkající se profesních hodnot. Většina respondentů si uvědomuje provázanost profesních hodnot s těmi osobními (životními) hodnotami. Pro respondenty je nejvýznamnější profesionální přístup, respekt ke klientovi a komunikační schopnosti. Naopak **autenticitu**, kterou v rámci této práci vnímáme jako jistý projev vlastní jedinečnosti, považují za nejméně významnou hodnotu. Přibližně polovina respondentů uvedla, že pokud se pro něco v životě rozhodnou, dokáží si za tímto rozhodnutím stát. Velká část respondentů se také kladně vyjádřila (na položku odpověděla rozhodně ano nebo spíše ano), že na sebe pohlíží jako na pozitivní bytost. Pokud hovoříme o kritice a tom, co pro pracovníky představuje, zde nebyly výsledky zcela určující. Nejčastěji však byla mezi pracovníky volena odpověď, že ji vnímají jako součást profesního života. Necelá polovina respondentů se při výkonu své profese setkala s předsudky o jejich osobě, které je mohly významným způsobem ovlivnit v tom, jak nahlíží na sebe jako na člověka i pracovníka. Znalost sebe sama jako významný faktor pro to, abychom mohli žít spokojený a naplněný život, vnímá větší část respondentů. *Ze získaných výsledků můžeme vyhodnotit, že úroveň sebepoznání dotazovaných respondentů je poměrně vysoká, co se týče znalosti* svých vlastních kvalit a slabých stránek, ale to, do jaké míry tyto znalosti dokáží propojit v každodenním životě je otázkou. Z dat, které se nám podařilo získat lze vyčíst, že tato provázanost není příliš vysoká, neboť hodnoty, které by toto tvrzení vyvracelo, vyhodnotili respondenti jako nejméně významné.

Výzkumná otázka č. 2: V jaké míře je profesní vzdělávání pro pracovníky v sociálních službách přínosné pro jejich seberozvoj?

Ze získaných informací můžeme usuzovat, že pro velkou část respondentů jsou informace získané profesním vzděláním uplatnitelné i pro jejich osobní rozvoj i život. Za jeden ze zásadních faktorů, které se dle našeho názoru podílejí na tom, do jaké míry je profesní vzdělávání přínosné pro pracovníky je míra sebepřijetí jednotlivých pracovníků. Výzkum ukázal, že většina respondentů dokáže dobře zhodnotit své odborné schopnosti, ale individuální hodnocení pro ně nepředstavuje příliš příjemný zážitek. Zaměříme-li se na osobní pocity při sebehodnocení, které je součástí individuálního hodnocení, nejčtenější odpovědí bylo, že „to přežijí“, což může poukazovat na mnoho aspektů, které však lze nyní jen těžko odhadovat, může mezi ně patřit, celkově nízká úroveň individuálního hodnocení,

jeho nízká popularita, komplikované vztahy s nadřízeným pracovníkem, nevyhovující forma aj. Současně pracovníci uvedli, že jejich spoluúčast na individuálním vzdělávacím plánu probíhá pouze v omezené míře, tedy, že jejich vlastní názor, je přijímaný pouze z části. Otázkou je, zda je to tím, že pracovníci své vzdělávací potřeby neznají, či je nedokáží komunikovat s nadřízeným pracovníkem, nebo prostě nejsou vyslyšeny. Výsledky položky, která se zabývala motivací pracovníků k profesnímu vzdělání, jasně ukázaly, že nejvýznamnější motiv je pro ně povinnost daná zákonem, což může ukazovat na to, že pracovníci jsou zvyklí přenechávat zodpovědnost za své profesní vzdělávání na někom zvenčí, v tomto případě na zákonodárcích. To, zda je profesní vzdělávání přínosné pro pracovníky v tom, že lépe fyzicky zvládají svou práci, se liší od toho, jakou profesi vykonávají. Pro sociální pracovníky to přínosné není, pracovníci v přímé péči uváděli, že přínos v tomto směru vidí. Přínos profesního vzdělávání pro sociální a emoční stránku vnímá většina dotazovaných.

Z výsledků výzkumů vyplynulo, že profesní vzdělávání je pro pracovníky uplatnitelné i v rámci jejich seberozvoje, neboť velké části respondentů přináší profesní vzdělání jednak zvýšení odborných znalostí, ale také zvýšení vědomostí o sobě. Respondenti také uvedli, že informace získané profesním vzděláváním jsou pro ně zcela nebo z části uplatnitelné v osobním životě.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich vzdělání?

Analýza jednotlivých položek dotazníku ukázala, že pracovníci v vyšším vzdělání dokáží zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti více, než pracovníci s nižším vzděláním. Položky, které se věnovaly individuálnímu hodnocení, tvorbě individuálního vzdělávacího plánu ukázaly, že pro respondenty, jejich nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola a akreditovaný kvalifikační kurz není sebehodnocení, kterému jsou vystaveni při individuálním hodnocení příjemnou záležitostí. Vnímají jej jako něco, co tzv. „přežijí“. Podobného názoru jsou i respondenti se základním vzděláním. Naopak respondenti s vysokoškolským vzděláním nejčastěji uvedli, že jim sebehodnocení nedělá problém a umí se kriticky ohodnotit. Důvodů pro tuto rozdílnost může být několik. Je však pravděpodobné, že úzce souvisejí se sebehodnotou jednotlivých pracovníků a mírou sebepoznání. Z dalších výsledků vyplynulo, že vysokoškolsky vzdělaní pracovníci se více vnímají jako tvůrci svých individuálních vzdělávacích plánů. Vědoměji se staví do role jejich tvůrců. Hodnota sebepřijetí byla nejvýše postavena u pracovníků, kteří vystudovali vysokou školu, naopak

nejméně ceněna je u pracovníků se základním vzděláním. Vědomí si vlastních hodnot, které jsou základním stavebním pro hodnoty pracovní, považuje za významné většina respondentů. Mezi nabízenými profesními hodnotami je u pracovníků nejvíce oceňován profesionální přístup. U respondentů s nižším vzděláním můžeme sledovat, že za nejméně významné profesní hodnoty vnímají autenticitu (čím nižší vzdělání, tím nižší subjektivní významnost). Pozitivním zjištěním bylo, že respondenti napříč věkovými kategoriemi jsou přesvědčeni o tom, že pokud v životě učiní nějaké rozhodnutí, dokáží si za ním stát. Tato položka byla zvolena z toho důvodu, podkryla to, zda se respondenti na základě znalostí o sobě samých dokáží rozhodovat. Další poznatky přináší položky, které se zabývají vnímání kritiky při výkonu profese a tomu, zda se pracovníci někdy setkali s předsudky mířenými na jejich osobu. Respondenti se základním vzděláním nejčastěji uvedli, že pokud je kritika konstruktivní, berou ji jako příležitost ke zlepšení. Naopak pro středoškolsky vzdělané pracovníky je kritika součástí profese, ale jsou jí neradi vystavováni. Obě z uvedených možností nejčastěji volili i pracovníky s vysokoškolským vzděláním. Předsudkům čelilo při výkonu svého povolání nejvíce pracovníků s dokončeným vysokoškolským vzděláním. Pracovníci se středním vzděláním nedokázali určit, zda se s předsudky setkali. V položkách zaměřujících se na profesní vzdělávání můžeme sledovat, že všem respondentům, ve všech věkových kategoriích přináší profesní vzdělávání přínos ve zvýšení vlastních znalostí. Přínos profesního vzdělání pro usnadnění fyzického výkonu při práci vnímají nejvíce pracovníci v přímé péči, tedy pracovníci se základním a středním vzděláním. Informace získané profesním vzděláním přinášejí více informací, které by mohli uplatnit pro vlastní sebezvoje, pracovníkům s vysokoškolským vzděláním. Naopak pracovníci se základním nebo středním vzděláním tento přínos příliš nevnímají, nebo pro ně není významný. Hlavním motivem pro účast na profesním vzdělání je pro respondenty se základním a středním vzděláním povinnost daná zákonem, naopak pracovníci, kteří mají ukončenu vysokou školu, vnímají jako jeden ze zásadních motivů vlastní zájem. Uplatnitelnost informací z profesního vzdělání v osobním životě je významná pro pracovníky s vyšším vzděláním, tedy s dokončeným středním a vysokým vzděláním.

Jisté rozdíly v tom, jak pracovníci s různým stupněm dosaženého vzdělání, vnímají sebezpoznání, můžeme spatřovat. Vzhledem k poměrně nízkému počtu respondentů tyto odlišnosti nejsou natolik významné, abychom je mohli zevšeobecnit, ale jistě skrze ně získáváme určitou výpovědní hodnotu o výběrovém vzorku, kterém se v této práci zabýváme. Můžeme říci, že výzkum prokázal, že pracovníci s vysokoškolským vzděláním

dokáží více uplatňovat informace získané profesním vzděláním do osobního života. Dále ze získaných dat můžeme odvodit, že pracovníci s vyšším vzděláním umí lépe prezentovat své potřeby při tvorbě jejich vzdělávacích plánů.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách s ohledem na jejich věk?

Výzkumná otázka č. 4 se zaměřovala na to, jaké rozdíly existují ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách v různých věkových kategoriích. Ze získaných dat jsme dospěli k poznání, že to, zda pracovníci dokáží zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti není závislé na jejich věku. Podobně je to s hodnocením silných a slabších stránek jejich osobnosti. V položce, která se věnuje tomu, jak se pracovníci cítí při sebehodnocení, respondenti z věkové kategorie 20 – 34 let uvedli, že jim při sebehodnocení nezažívají příjemné okamžiky, ale vnímají to jako něco, čemu je nutné se vystavit a přežít to. Naopak pro respondenty z věkové kategorie 45 – 60 let sebehodnocení takto obtížné není, neboť uvádějí, že jim nedělá problém a umí se kriticky ohodnotit. Mezi nejvýznamnější hodnoty všech věkových kategorií patří zdraví a rodina. Hodnota sebepřijetí se ukázala jako nejvíce významná pro pracovníky ve věku 35 – 44 let. Pro pracovníky ve věku 20 – 34 let byly dalšími důležitými hodnotami např. seberealizace, cestování a volný čas. V tomto rozdělení tak můžeme sledovat, jak se významnost životních hodnot člověka mění v průběhu jeho vývoje. V návaznosti na životní hodnoty také většina respondentů vnímá, že osobní hodnoty představují jistý výchozí bod pro ty profesní, které si za jejich základě budují.

Stejně jako u předchozích výzkumných otázek, jsou součástí analýzy výzkumné otázky č. 4, byly uvedeny pouze takové položky a následně jejich grafické zpracování, které přinesly určité rozdílnosti v odpovědích respondentů napříč věkovými kategoriemi. Překvapivým zjištěním bylo, že respondenti ve věku 20 – 34 let, považují nejméně významnou hodnotou je pro ně autenticita. Nejvíce významnými pak profesionální přístup a respekt ke klientovi. Podobné výsledky uvedli i pracovníci ve věku 35 – 44 let. Pro pracovníky ve věku 45 – 60 let autenticita představuje významně vyšší důležitost než pro předchozí dvě věkové kategorie. Stálostí svého rozhodnutí jsou si nejvíce jisti pracovníci ve věku 45 – 60 let a 35 – 44 let. Respondenti napříč věkem uvedli, že se považují z větší či menší míry za pozitivně smýšlející jedince. Položky věnující se tomu, jak respondenti pracují s kritikou, se kterou se na pracovišti setkávají, ukázaly, že nejmladší pracovníci ji vnímají jako součást profese, ale jí neradi vystavování. Stejně odpověděla i část pracovníků ve věku 35 – 44 let. Pro nejstarší dotazované respondenty je kritika příležitostí ke zlepšení. S předsudky se

setkalo při výkonu své profese nejvíce pracovníků ve věku 45 – 60 let. Většina respondentů ve věku 20 – 34 let se s předsudky nesetkalo. Výsledky dále ukázaly, že profesní vzdělávání přináší nejvíce nových odborných poznatků pracovníkům ve věku 45 – 60 let. Ostatní věkové kategorie tento přínos také spatřují, ale nikoliv v tak vysoké míře. Co všechno může pracovníkům profesní vzdělávání přinést? Nejmladší skupina respondentů nevidí přínos profesního vzdělání v tom, že by lépe fyzicky zvládali svou práci, naopak starší respondenti uvedli, že tento přínos vidí. Pro všechny věkové je profesní vzdělávání přínosem pro jejich sociální a emoční stránku osobnosti. Pravděpodobně jim tedy pomáhá získávat informace o tom, jak se vypořádat se stresem, jak pracovat s vlastními probíhajícími emocemi, se vztahy na pracovišti aj. Nové poznatky o sobě samých přináší profesní vzdělávání respondentům ve věku 20 – 34 let. Naopak respondenti z věkové kategorie 35 – 44 let nepovažují seberozvoj, který mohou získat skrze profesní vzdělávání za tolik důležitý. Nejvýznamnějším motivem k profesnímu vzdělání patří mezi respondenty ve věku 20 – 34 let a 35 - 44 let povinnost stanovená zákonem, naopak výsledky ve věkové kategorii 45 – 60 ukazují, že respondenti dávají přednost vlastnímu zájmu o dané téma. Populární oblastí vzdělávání je pro mladší věkové kategorie sociální činnost. Tento výběr se nám jeví jako příznačný neboť zahrnuje širokou škálu činnosti a témat, která uplatní při výkonu své profese. Respondenti ve věku 45 – 60 let uvedli, že se rádi vzdělávají v oblastech psychologie, seberozvoj a komunikační činnost. Informace získané profesním vzděláváním jsou v osobním životě nejvíce uplatnitelné pro pracovníky ve věku 20 – 34 let, o něco méně pak pro pracovníky v ostatních věkových kategoriích. Znalost sebe sama a její vliv na spokojený život vidí jako klíčový většina respondentů ve všech věkových kategoriích.

Rozdíly ve vnímání sebepoznání napříč věkovými kategoriemi respondentů výzkum prokázal. Výzkum však přinesl zajímavé zjištění, že konfrontace s kritikou a sebehodnocením je pro většinu nejmladších respondentů nepříjemný zážitek, který chtějí mít rychle za sebou. Čím vyšší věk respondenta, tím můžeme sledovat vyšší schopnost sebereflexe. Významnost sebeakceptace u respondentů rostla s věkem. Autenticita je však pro respondenty nejméně významnou hodnotu. Důvodů může být několik např., že si pracovníci nespojují schopnost autenticity s danou profesí, možné jsou i obavy z odlišnosti. Z výzkumu také vyplynulo, že nejvíce nových poznatků pro svůj osobní vývoj přináší profesní vzdělávání pracovníkům ve věku 20 – 34 let. Ze získaných dat tedy můžeme vidět, že odpovědi mladších respondentů pravděpodobně souvisejí s délkou praxe a tím získanými

zkušenostmi. Starší respondenti zase snáze prosazují své vlastní zájmy, jsou si jistější ve svých tvrzeních.

4.9 Diskuze

Realizovaný výzkum prokázal, že znalost sebe sama z hlediska popisu toho, v čem daný člověk vyniká, jaké jsou jeho kladné a záporné vlastnosti, je u respondentů na vysoké úrovni. Tento základní popis a uvědomí si vlastních kvalit či stinných stránek je pro sebepoznání velmi důležité. Představuje jakýsi pomyslný „stavební kámen“, se kterým lze dále pracovat a dále vyvíjet svou osobnost na vědomé či podvědomé úrovni. Z tohoto tvrzení vychází také Cakirpaloglu (2012), který říká, že člověk je obdařen dary, potenciálem, pro různé dovednosti, vědomosti a schopnosti. Čím dříve je objeven, tím dříve se může naučit využívat svůj plný potenciál.

Profesní vzdělání je pro dotazované pracovníky přínosem nejen v tom, že získají další informace, které využijí v praxi, čímž zvyšují kvalitu práce nejen svou, ale i celé organizace. Pro většinu pracovníků je profesní vzdělání také prostředek k tomu, aby se zamýšleli nad sebou samými, nad svými chováním, postoji, reakcích, emocích, vztazích na pracovišti i mimo něj a zvyšovali si tak znalosti o sobě samých.

Vývoj osobnosti znamená komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí. V sociálně – psychologickém pojetí je vývoj osobnosti prezentován jako sociální proces. Osobnost se tvoří vzájemnou interakcí mezi lidmi (Cakirpaloglu, 2012).

Část výzkumu byla věnována rozdílům ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách o ohledem na dosažené vzdělání pracovníků. Výzkum ukázal, že pracovníci s vysokoškolským vzděláním snáze uplatňují informace získané profesním vzděláním do osobního života a umí lépe prezentovat své vzdělávací potřeby při tvorbě vzdělávacích plánů.

Lidské zdroje jsou velmi významným zdrojem veškerého vývoje, který je organizacích sociálních služeb plánován. Jejich význam je v současné době jednak v kontextu požadavků na kvalitu poskytovaných sociálních služeb, ale také na zvyšování úlohy znalostí v sociálně – ekonomickém rozvoji jednotlivých poskytovatelů sociálních služeb. Vzdělanost a vysoká flexibilita se stávají konkurenčními výhodami nejen pro jednotlivce a poskytovatele, ale i pro celý trh sociálních služeb. (Čámský Sembdner, Krutilová, 2011)

Rozdíly ve vnímání sebepoznání u pracovníků v sociálních službách vzhledem k jejich věku se prokázalo jako méně významné (rozdíly mezi věkovými kategoriemi byly méně četné), jako rozdíly ve vnímání sebepoznání s ohledem na dosažené vzdělání pracovníků v sociálních službách. Výsledky, které vyplynuly z popisné statistiky, považujeme i přesto za přínosné. Čím vyšší věk respondenta, tím můžeme sledovat vyšší schopnost sebereflexe.

Specifickým druhem sebepoznání je reflexe a sebereflexe, která nám umožňuje získávat zpětnou vazbu o tom, co jsme prožili, jak jsme se zachovali, ale obohacenou ještě o to, co se při tom odehrávalo a jak se chovali ostatní. Reflexe je tedy schopnost kriticky si uvědomit, jak si stojíme ve světě (kde je naše místo, jakou roli sehráváme v rodině, zaměstnání či ve společnosti). Kdežto sebereflexe představuje konfrontaci mezi našim reálným a ideálním sebeobrazem. Dá se říci, je to zvláštní forma „vnitřního dialogu“, který je veden mezi dvěma póly našeho Já, tedy mezi Já jako pozorujícím a Já jako pozorovatelem (Jankovský, 2018).

To, že profesní vzdělávání je přínosné mezi jednotlivými věkovými kategoriemi potvrdil i výzkum Lalošákové (2013), která se v rámci své diplomové práce věnovala tématu profesního vzdělávání odborných pracovníků v sociálních službách. Výsledky této odborné práce také ukazují, že profesní vzdělávání je velkým přínosem jak pro samotné pracovníky, tak pro celou organizaci, což potvrzují i výsledky našeho výzkumu. Podobné výsledky výzkumy ukázaly také v získávání nových informací z oboru, učení se novým dovednostem. Respondenti z obou výzkumů jsou přesvědčeni o přínosu profesního vzdělávání pro získání nových informací, které by mohli uplatnit při výkonu svého povolání.

Vývoj osobnosti je celoživotní proces, který zahrnuje vzestupnou a také sestupnou dráhu života. Sestupná fáze nemusí znamenat úpadek, zejména pokud jde o člověka, který i v pozdějším věku setrvává ve vlastním obohacování a růstu (Cakirpaloglu, 2012).

ZÁVĚR

Problematika sebepoznání a sebedřijetí je součástí komplexnějšího rámce, avšak do pomáhajících profesí náleží nejen jako součást osobního rozvoje, ale také toho profesního. Cílem této diplomové práce bylo zjistit souvislosti mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělávání pracovníků v sociálních službách.

Výzkumné položky zahrnovaly dotazy týkající se toho, jak pracovníci v sociálních službách prožívají sebepoznání a jak s ním pracují. Konec školního vzdělávání neznamená v životě pracovníků v sociálních službách konec vzdělávání po zbytek jejich života, je tomu právě naopak. Pro pracovníky v sociálních službách je velmi podstatné, aby se naučili vnímat vzdělávání jako životní hodnotu, která může mnohé přinést plus v osobním i profesním životě. Na profesní vzdělávání není nutné pohlížet jen jako na splnění účasti na vzdělávacích akcích, ale měla by se stát součástí sebevzdělávání, například formou studia odborné literatury, poslechem podcastů a snahou o udržení jakési bystrosti. Domníváme se, že význam profesního vzdělávání je velmi důležitý, neboť sociální práce je velmi dynamický obor, který je v neustálém progresu. Vyvíjí se nové formy služeb, metody, v organizacích probíhají transformace na mnoha úrovních, proto je nezbytné, aby si pracovníci osvojovali nové vědomosti a dovednosti nejen o novinkách v oboru, ale také o sobě samých, protože jedině tak se jim tyto získané vědomosti podaří lépe integrovat do svého osobního a následně i profesního života. Každé rozhodnutí, které v životě uděláme, nás určitým způsobem formuje. To, jak s těmito zkušenostmi naložíme, se může velmi odrážet v míře našeho sebepoznání.

Teoretická část práce se zaměřovala na tematiku sebepoznání, kde byl tento pojem představen mimo jiné z pohledu vývoje osobnosti. Dále se věnovala sociálním službám primárně v kontextu profesního vzdělávání, kde byly vytyčeny legislativní předpisy vztahující se k profesnímu vzdělávání a požadavky na toto vzdělávání u pracovníci v sociálních službách. Poslední kapitola teoretické části se věnuje tématu profesního vzdělávání v sociálních službách v souladu s individuálními vzdělávacími plány a standardy kvality.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit souvislosti mezi sebepoznáním a motivací k profesnímu vzdělávání v sociálních službách. V rámci toho cíle jsme se věnovali úrovni sebepoznání, významu profesního vzdělávání pro seberozvoj pracovníků v sociálních službách a sociálních pracovníků a dále postojům v oblasti sebepoznání s ohledem na věk a vzdělání oslovených

pracovníků. Bylo zjištěno, že profesní vzdělávání je pro pracovníky přínosné nejen tím, že získávají nové znalosti o své profesi, ale přináší jim také vědomosti o sobě samých, tedy učí se skrze toto vzdělávání poznávat sami sebe, což je dle našeho názoru zásadní zjištění, neboť to by mělo být účelem každého vzdělávání. Aby nás posouvalo nejen na profesní rovině, ale i na té osobní. Věk respondentů se prokázal jako méně významný faktor v tom, jaký postoj mají pracovníci k sebepoznání. Naopak členění respondentů dle dosaženého vzdělání přineslo zjištění, že pracovníci s vyšším vzděláním, dokáží více uplatňovat informace získané profesním vzděláváním do osobního života a své vzdělávací potřeby si dokáží více obhájit při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, oproti pracovníkům v nižším vzdělání.

Osobním překvapením z praktické části je poznatek, že téma sebepoznání a sebepřijetí se dostává do popředí i u pracovníků ve vyšším věku, což považuji za skvělou zprávu, která v konečném důsledku může, mimo jiné, vést ke snížení syndromu vyhoření u pracovníků v této věkové kategorii.

Věřím, že tato diplomová práce přinese nový pohled na sebepoznání v pomáhajících profesích, jako na důležité téma, kterému je důležité se věnovat v rámci zkvalitnění poskytovaných služeb.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Grada, 2002. ISBN 80-2470-469-2.
- [2] BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: Andragogika v procesu socializace člověka*. 1. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-247-3997-7.
- [3] BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
- [4] BARTOŠÍKOVÁ, I. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006. ISBN 80-7013-439-9.
- [5] BEDNÁŘ, Vojtěch. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4211-3.
- [6] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1355-8.
- [7] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [8] BELCOURT, Monika a Phillip WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-459-2.
- [9] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- [10] BĚLOHLÁVEK, František. *15 typů lidí: Jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3001-1.
- [11] BLATNÝ, Marek, 2001. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021027479.
- [12] BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politik: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-86395-96-0.
- [13] BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *Trénink a školení*. 1. Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.
- [14] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. 4. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [15] CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Strategické řízení*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-2442963-2.
- [16] ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0027-7.
- [17] DĚDINA, Jiří, CEJTHAMR, Václav. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 2005, 339 s. ISBN 80-247-1300-4.

- [18] DVORŽÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. PRAHA: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.
- [19] ELICHOVÁ, Markéta. *Sociální práce: Aktuální otázky*. 1. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.
- [20] FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: Jak ho pochopit a zvládat*. 1. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1033-7.
- [21] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [22] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [23] HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-85-0.
- [24] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. Havlíčkův Brod: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [25] JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-414-9.
- [26] JIŘINCOVÁ, Božena, 2010. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1708-1.
- [27] KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- [28] KOCIÁNOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- [29] KOHOUTEK, Rudolf, 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 9788072042005.
- [30] KOLAŘÍKOVÁ, Lucie. *Učebnice sebelásky*. 1. Praha: Ženy ženám, 2015. ISBN 80739788026076889671212.
- [31] KOTTLER, Jeffrey A. *Profesní psychohygienu terapeuta: Cvičení a námět pro sebehodnocení*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0372-8.
- [32] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 1. Management Press, 1995. ISBN 978-80-8594-301-6.
- [33] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-168-3.
- [34] KROUTILOVÁ NOVÁKOVÁ, Radana. *Sociální služby v kontextu sociální reformy*. 1. Zlín, 2012. Dostupné také z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/45976>

- [35] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2013. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4436-0.
- [36] KŘÍŽ, Petr, 2005. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 132 s. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.
- [37] LALOŠÁKOVÁ, Iveta. *Profesní vzdělávání odborných pracovníků v zařízení sociálních služeb* [online]. Zlín, 2013 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/21147>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních věd. Vedoucí práce Kitliňská, Jana.
- [38] LOŠŤÁKOVÁ, Olga a Radka LOJA. *Jak získat úspěch, klid a vyrovnanost v hektické současnosti: praktické tipy a triky jak ovládnout svou mysl*. 1. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 9788027197378.
- [39] MACEK, Petr, ŠULOVÁ, Lenka a Věra KONEČNÁ In: POLEDŇOVÁ, Ivana (ed.). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [40] MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- [41] MIKULÁŠTÍK, Milan, 2007. *Manažerská psychologie*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Přehled psychologie*. 1. Praha: Porál, 1999. ISBN 8073671212. Manažer. ISBN 978-80-247-1349-6.
- [42] MIKULAŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4221-2.
- [43] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: WoltersKluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [44] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: WoltersKluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- [45] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0577-x.
- [46] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- [47] PEŠEK, R. a J.PRAŠKO. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit. Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: PASPARTA Publishing, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [48] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-3235-0.
- [49] PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3664-8.

- [50] PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. 3. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4751-4.
- [51] PLHÁKOVÁ, Alena. *Obecná psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.
- [52] PLOTNIK, Rod. *Introduction to psychology*. 1. Belmont: Wadsworth Publishing, 1999, ISBN 978-04-958-1281-4.
- [53] PORVAZNÍK, Ján. *Celostní management*. 1. Bratislava: Sprint, 2014. ISBN 80-8908505-9.
- [54] PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: Najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.
- [55] PRUSÁKOVÁ, Viera. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- [56] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [57] RIEDL ČERNÍKOVÁ, Barbora, Pavel PRUNNER a Jana MIŇHOVÁ. *Psychologie pro právníky*. 2. Praha: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.
- [58] ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál. ISBN 9788071789239.
- [59] SELYE, Hans. *Stres života: Jak překonat ošklivý účinek stresu a jak využít stres jako vlastní výhodu*. 1. Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-392-9.
- [60] SIGELMANN, Carol a Elizabeth RIDER. *Life-Span Human Development*. 4. Woodsworth: Belmont, 2003. ISBN 978-04-955-5340-3.
- [61] SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. *Sociální psychologie*. 2. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [62] STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [63] ŠOLCOVÁ, Iva a Vladimír KEBZA. *Syndrom vyhoření*. 2. Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- [64] TURECKIOVÁ, Michaela. *Sebepoznání*. In Lhotková, I. a kol. *Selfmanagement*. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-544-7.
- [65] TURECKIOVÁ, Michaela, Irena TROJANOVÁ a Barbora RIEDL ČERNÍKOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2019. ISBN 978-80-7598-258-2.

- [66] URBAN, Jan. *Motivace a odměňování pracovníků: Co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. 1. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0227-3.
- [67] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [68] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [69] VEBER, Jaromír. *Management*. 2. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-274-1.
- [70] VENGLÁŘOVÁ M. a kol. *Sestry v nouzi. Syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3174-2.
- [71] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [72] VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 2. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- [73] VODÁČKOVÁ, Daniela a kol. *Krizová intervence*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
- [74] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

[1] ČESKO. *Bílá kniha v sociálních službách*. In: Praha: MPSV, 2003. Dostupné také z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/bila_kniha.pdf/c2aa7980-4aa6-5d50-a839-f9d4844b3251

[2] *Etický kodex sociálního pracovníka České republiky*. 1. Praha: APSSČR, 2006.

[3] ČESKO. Vyhláška: kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. 2006, 164/2006, číslo 505. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>

[4] ČESKO. Zákon o živnostenském podnikání. In: *Sbírka zákonů*. 1991, 87/1991, číslo 455. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-455>

[5] ČESKO. Zákon o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. 2006, 37/2006, číslo 108. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

[6] ČESKO. Zákoník práce. In: *Sbírka zákonů*. 2006, 84/2006, číslo 262. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EQ Emoční inteligence

IQ Rozumová inteligence

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní atribuční chyba.....	19
Tabulka 2 Pracovní pozice respondentů.....	54
Tabulka 3 Silné a slabší stránky osobnosti.....	54
Tabulka 4 Zhodnocení silných a slabších schopností.....	55
Tabulka 5 Životní hodnoty.....	56
Tabulka 6 Preference životních hodnot.....	57
Tabulka 7 Výchozí bod životních hodnot.....	57
Tabulka 8 Profesní hodnoty.....	58
Tabulka 9 Stálost rozhodnutí.....	59
Tabulka 10 Pozitivní člověk.....	60
Tabulka 11 Vyrovnání se s kritikou.....	62
Tabulka 12 Předsudky v práci.....	63
Tabulka 13 Spokojený život.....	64
Tabulka 14 Posouzení schopností v rámci hodnocení.....	65
Tabulka 15 Forma individuálního hodnocení.....	65
Tabulka 16 Pocity při sebehodnocení.....	66
Tabulka 17 Spolupráce na vzdělávacím plánu.....	67
Tabulka 18 Rozvoj znalostí.....	68
Tabulka 19 Vzdělání jako podpora pro tělo.....	68
Tabulka 20 Vzdělání jako podpora pro emoční stánku.....	69
Tabulka 21 Rozvoj znalostí o sobě.....	70
Tabulka 22 Znalosti pro osobní život.....	71
Tabulka 23 Motivy k profesnímu vzdělání.....	72
Tabulka 24 Oblíbená oblast vzdělávání.....	73
Tabulka 25 Vzdělání respondentů.....	74
Tabulka 26 Respondenti dle věkových kategorií.....	85

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Silné a slabší stránky osobnosti.....	55
Graf 2 Zhodnocení silných a slabších schopností.....	55
Graf 3 Životní hodnoty.....	56
Graf 4 Preference životních hodnot	57
Graf 5 Výchozí bod životních hodnot	58
Graf 6 Profesní hodnoty	59
Graf 7 Stálost rozhodnutí.....	59
Graf 8 Pozitivní člověk.....	60
Graf 9 Sebepoznání	61
Graf 10 Vyrovnání se s kritikou.....	63
Graf 11 Předsudky v práci	63
Graf 12 Spokojený život.....	64
Graf 13 Posouzení schopností v rámci hodnocení	65
Graf 14 Forma individuálního hodnocení	66
Graf 15 Pocity při sebehodnocení.....	67
Graf 16 Spolupráce na vzdělávacím plánu	67
Graf 17 Rozvoj znalostí.....	68
Graf 18 Vzdělání jako podpora pro tělo	69
Graf 19 Vzdělá jako podpora pro emoční stránku	69
Graf 20 Rozvoj znalostí o sobě	70
Graf 21 Znalosti pro osobní život	71
Graf 22 Motivy k profesnímu vzdělání	72
Graf 23 Oblíbená oblast vzdělávání	73
Graf 24 Silné a slabší stránky dle vzdělání.....	74
Graf 25 Pocity při sebehodnocení dle vzdělání	74
Graf 26 Spoluúčast na vzdělávacím plánu dle vzdělání.....	75
Graf 27 Preference životních hodnot dle vzdělání I.....	76
Graf 28 Preference životních hodnot dle vzdělání II.	76
Graf 29 Preference životních hodnot dle vzdělání III.	77
Graf 30 Výchozí hodnoty dle vzdělání.....	77
Graf 31 Preference profesních hodnot dle vzdělání I.....	78
Graf 32 Preference profesních hodnot dle vzdělání II.	78
Graf 33 Preference profesních hodnot dle vzdělání III.	79
Graf 34 Stálost rozhodnutí dle vzdělání	79

Graf 35 Pozitivní smýšlení dle vzdělání.....	80
Graf 36 Vnímání kritiky dle vzdělání.....	80
Graf 37 Předsudky dle vzdělání	81
Graf 38 Rozvoj znalostí dle vzdělání	81
Graf 39 Přínos vzdělávání pro tělo dle vzdělání	82
Graf 40 Přínos vzdělávání pro emoční stránku dle vzdělání	82
Graf 41 Rozvoj znalostí o sobě dle vzdělání	83
Graf 42 Motivy dle vzdělání	83
Graf 43 Oblíbené oblasti dle vzdělání	84
Graf 44 Uplatnění informací v osobním životě dle vzdělání.....	84
Graf 45 Spokojený život dle vzdělání	85
Graf 46 Věk respondentů.....	86
Graf 47 Kladné a záporné vlastnosti respondentů dle věku	86
Graf 48 Silné a slabé stránky dle věku	87
Graf 49 Pocity při sebehodnocení dle věku	87
Graf 50 Preference životních hodnot dle věku I.	88
Graf 51 Preference životních hodnot dle věku II.	88
Graf 52 Preference životních hodnot dle věku III.....	89
Graf 53 Výchozí bod pro hodnoty dle věku	89
Graf 54 Preference profesních hodnot dle věku I.	90
Graf 55 Preference profesních hodnot II.	90
Graf 56 Preference profesních hodnot III.	91
Graf 57 Stálost rozhodnutí dle věku.....	91
Graf 58 Pozitivní mysl dle věku	92
Graf 59 Vnímání kritiky dle věku	92
Graf 60 Předsudky při práci dle věku	93
Graf 61 Rozvoj znalostí dle věku.....	93
Graf 62 Přínos pro tělo věku.....	94
Graf 63 Přínos pro emoční stránku dle věku	94
Graf 64 Rozvoj znalostí o sobě dle věku	95
Graf 65 Motivace ke vzdělání dle věku.....	95
Graf 66 Oblíbené oblasti vzdělávání dle věku	96
Graf 67 Užitečnost pro osobní život dle věku	96
Graf 68 Sebe znalost dle věku	97

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Vyhodnocení položky č. 16

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor sociální pedagogika. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „*Sebezpoznání jako součást profesního rozvoje pracovníků v sociálních službách*“. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere jen pár minut. Vyberte prosím vždy jen jednu odpověď, která bude nejvíce vystihovat Vaše přesvědčení, pokud není v otázce uveden jiný způsob vyplnění.

Děkuji za Váš čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Bc. Monika Škrobová

1. Váš věk:

20 – 34 let

35- 44 let

45-60 let

2. V sociálních službách vykonáváte profesi:

Sociální pracovník

Pracovník v sociálních službách – přímá obslužná péče

3. Nejvyšší dosažené vzdělání

ZŠ + akreditovaný kvalifikační kurz

SŠ + akreditovaný kvalifikační kurz

VŠ v oborech sociální práce

4. Dokážete zhodnotit své kladné i záporné vlastnosti?

Rozhodně ano

Spíše ano

Spíše ne

Rozhodně ne

5. Dokážete sami zhodnotit, v čem jste dobří a v čem naopak nevynikáte?

Rozhodně ano

Spíše ano

Spíše ne

Rozhodně ne

6. Jste schopni v rámci individuálního hodnocení posoudit své odborné znalosti, schopnosti a dovednosti?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

7. Jakou formou probíhá ve Vaší organizaci individuální hodnocení?

- Dotazníkovým šetřením
- Rozhovor
- Jiný způsob, uveďte prosím jaký.....

8. Jak se při tomto sebehodnocení cítíte?

- Není mi příjemné hovořit o sobě s nadřízeným
- Není mi to moc příjemné, ale přežiju to
- Nedělá mi to problém, umím se kriticky ohodnotit

9. Máte možnost se aktivně spolupodílet na tvorbě Vašeho individuálního vzdělávacího plánu?

- Ano
- Ne
- Pouze z části

10. Znáte své životní hodnoty a postoje?

- Ano
- Ne

11. Jaké jsou vaše životní hodnoty? Seřad'te prosím dle vaší subjektivní významnosti od 1 - 10, kdy 1 – nejvýznamnější hodnota.

Rodina
Zdraví
Práce
Úspěch
Seberealizace

Volný čas
Přátelé
Cestování
Láska
Sebepřijetí

12. Vycházejí vaše profesní hodnoty z těch osobních?

- Ano
- Ne

Pouze z části

13. Jaké jsou vaše profesní hodnoty? Seřad'te prosím dle vaší subjektivní významnosti od 1 - 8, kdy 1 – nejvýznamnější hodnota.

Dobré vztahy
Respekt ke klientovi
Důvěryhodnost
Komunikační schopnosti
Diskrétnost
Profesionální přístup
Empatie
Autenticita

14. Pokud se v životě pro něco rozhodnete, dokážete si za tím jít?

- Rozhodně ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Rozhodně ne

15. Vnímáte se jako pozitivně smýšlející člověk?

- Rozhodně ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Rozhodně ne

16. Co pro vás představuje termín sebepoznání?

17. Jakým způsobem se vypořádáváte s kritikou při výkonu své profese?

- Neumím se s ní zcela vyrovnat, zraňuje mě
 Vnímám ji jako součást profesního života, ale nerada jí čelím
 Vnímám ji jako součást profesního života, umím s ní pracovat, nezdolá mě
 Vnímám ji jako prostředek k sebereflexi
 Je-li kritika konstruktivní, beru ji jako příležitost ke zlepšení

18. Setkali jste se někdy při výkonu své profese s předsudky, které byly míněny přímo na Vaši osobu?

- Ano
 Ne
 Nevím

19. Rozvíjíte si účastí na vzdělávacích akcích své znalosti v oboru?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

20. Je pro vás profesní vzdělávání přínosem v tom, že lépe fyzicky zvládáte svou práci?

- Ano
- Ne

21. Je pro vás profesní vzdělávání přínosem v tom, že lépe zvládáte sociální a emoční stránku své profese?

- Ano
- Ne

22. Rozvíjíte si účastí na vzdělávacích akcích své znalosti o sobě samých?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

23. Co vás motivuje k profesnímu vzdělávání? U této položky můžete vybrat více variant.

- Povinnost stanovená zákonem
- Vlastní zájem o dané téma
- Nové zákony, předpisy, novelizace – abych udržel/a krok
- Touha po vyšší pracovní pozici
- Touha po vyšším příjmu
- Zvýšení odbornosti
- Jiné motivy, uveďte prosím jaké.....

24. V jaké oblasti se rádi profesně vzděláváte?

- Počítačové dovednosti
- Komunikační dovednosti
- Psychologie
- Legislativa
- Sociální činnost

- Seberozvoj
- Jiné, uveďte prosím jaké.....

25. Jsou pro vás informace získané profesním vzděláním uplatnitelné i v osobním životě?

- Ano
- Ne
- Pouze z části

26. Vnímáte znalost sebe sama jako důležitý faktor pro spokojený život?

- Ano
- Ne
- Nevím

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCENÍ POLOŽKY Č. 16 DOTAZNÍKU

Znalost sebe sama, tak že se na základě této znalosti dokážu rozhodovat	Termín sebepoznání pro mě představuje rozhled ve slabých i silných stránkách osobnosti, se kterými dále dokážu podle potřeby pracovat.
Znat svoje silne a slabe stranky	nic
vím, kdo jsem, co chci a co ne	respekt
Umět se na sebe podívat s nadhledem, sebekriticky, umět se ohodnotit, vážít si sebe.	nevím
Vím, co chci, kdy se cítím dobře, co na sobě mohu ocenit a čeho si na sobě vážím, co mi naopak nejde a v čem bych se měla změnit a nebo přijmout taková, jaká jsem.	cestu
umět se ovládat v kritických situacích	cestu k sobě
Myslím že vím co chci, vím co nechci, čeho chci dosáhnout, jak se v určitých situacích zachovám	nic
uvědomění si a přiznání vlastních pocitů a postojů	vědět, kdo jsem
Vědět jak dokážu reagovat v určitých situacích, Lépe pochopit, reakce mé a mého okolí.	životní cestu
sebeoznání ? abych věděla svoje hranice které mohu dosáhnout a na co již nemám	To, že rozumím sama sobě, vím, co od sebe mohu čekat a kam se posouvat
znát své hranice, limity, morální postoje	nevím
vím, co od sebe můžu očekávat	Znalost sebe sama
Povědomí o tom, kdo jsem a kam směřuji	Upřímný pohled na své vlastní špatné i dobré vlastnosti
Vědět, kdo jsem, kam směřuji	cestu k sobě
Rozumět tomu, co prožívám, jaké jsou moje silné a slabé stránky, jak je využívat pro spokojený život	porozumění tomu, kdo jsem
poznání sebe, své osobnosti	lepší pohled na svět
poznat velmi dobře své vnitřní já	cestu
Znát dobře sebe, své hodnoty, priority a potřeby a ty ve svém životě uplatňovat.	cestu
Znám se, hlubším slova smyslu sebepoznání jak reaguji citově vypjatých situacích, v krizových situacích ...	zrcadlo
Vím, jak budu v určité situaci reagovat.	Schopnost i po letech překvapit sám sebe

něco, na čem můžu zapracovat sama a stále se učím	nic důležitého
přijetí sama sebe taková jaká jsem a bez podmínek	nic
Uvědomovat si různé roviny vlastní osobnosti potažmo osoby a v návaznosti na ně pracovat sám se sebou takovým způsobem, aby naše silné stránky doplňovaly ty slabé a naopak, čím, dříve dojde jednotlivec k určitému sebepoznání, tím víc vlastní života prožije v určité harmonii. Sebepoznávání zároveň zvyšuje naše kompetence v péči sám o sebe a dle mého názoru má ten, který dosáhne těchto cílů (tedy spokojenosti sám se sebou díky sebepoznání) může efektivně pracovat s ostatními lidmi, kterým může pomáhat rozvíjet jejich kompetence a pomáhat s jejich sebepoznáním či pracovat v pomáhajících profesích.	cestu k sobě
Poznání svých vlastních reakcí a myšlenek .	rozumět sama sobě
Poznání sebe sama (jak v kladech, tak záporech)	rovnováha
práce na sobě, pozitivní přístup	cesta k pochopení sebe sama
komplikace v životě	cestu k sobě
vědět, kdo jsem, co od sebe mohu čekat a co ode mě mohou čekat ostatní	uvědomí si, co dokážu a co už je nad mé síly
Nevím	vědět, co je pro mě důležité a co mi prospívá
Vědět, kdo jsem a být s tím v pohodě	uvědomí si svých schopností
znát bezpečně svoje možnosti a životní cíl	poznání svých limitů
Poznání vlastního já, vlastních hodnot a směřování v životě, nalézt spokojenou cestu.	Znát sám sebe
Vědění, proč v určitých situacích reaguji daným způsobem.	VĚDĚT CO CHI A KAM SMĚŘUJI