

Analýza faktorů ovlivňujících další vzdělávání pedagogických pracovníků

Bc. Vítězslava Sršňová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Vítězslava Sršňová**
Osobní číslo: **H120109**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza faktorů ovlivňujících další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke vzdělávání dospělých a jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění faktorů, které ovlivňují pedagogické pracovníky v jejich účasti na dalším vzdělávání.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido edice pedagogické literatury, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

MUŽÍK, Jaroslav. Andragogika. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

BRDEK, Miroslav, VYCHOVÁ Helena. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha: ASPI Publishing, s.r.o., 2004. ISBN 80-86395-96-0.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Kapitoly z andragogiky 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1355-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně *10.3.2017*


.....

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, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

(2) *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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Hlavním tématem diplomové práce je další vzdělávání pedagogických pracovníků. V teoretické části jsou definovány základní pojmy týkající se vzdělávání dospělých. Je zde popsán systém a formy vzdělávání dospělých v ČR. Samostatná kapitola je věnována dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Praktická část je založena na dotazníkovém šetření, jehož cílem je zjištění, do jaké míry ovlivňuje motivace, podpora zaměstnavatele, finanční a časová náročnost a jiné faktory další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Klíčová slova: pedagogický pracovník, další vzdělávání a jeho cíle, motivace, formy vzdělávacích aktivit.

ABSTRACT

The main theme of this dissertation work is the next education of pedagogical workers. The definition of basic terms, which are connected with adult education, is given in theoretical part. There are also described forms and the system of adult education in the Czech Republic. In another chapter there is a questionnaire whose purpose is to find out. How much the motivation, employer's support, financial and time demands and other factors influence the next education of pedagogical workers.

Key words: pedagogical worker, the next education and its goals, motivation, forms of educational activities

Poděkování

Děkuji paní Mgr.Karle Hrbáčkové PhD. za odborné vedení, pomoc, trpělivost a ochotu při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	12
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY	12
1.2 MOTIVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.3 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.4 TERCIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.5 FORMY VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT	19
1.6 METODY VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	21
2 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989	25
2.1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA V ČESKÉ REPUBLICE	25
2.2 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA EVROPSKÉ UNIE	28
2.2.1 Financování vzdělávání v Evropské unii	30
3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	32
3.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	32
3.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	33
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	34
3.3.1 Finanční náročnost dalšího vzdělávání	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE	38
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	38
4.2 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH	40
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	43
4.4 HARMONOGRAM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	44
4.6 TECHNIKA VÝZKUMU	46
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	47
5 INTERPRETACE DAT VYPLÝVAJÍCÍCH Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	48
5.1 VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	48
5.2 SHRnutí VÝZKUMU	67
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM GRAFŮ	75
SEZNAM TABULEK.....	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Kvalitní vzdělávání dětí patří mezi priority nejen většiny rodičů, ale i institucí organizujících výuku. Pedagogický pracovník by proto měl být odborník nejen na předmět, který vyučuje, ale měl by být i dobrým vychovatelem a psychologem. K tomu, aby „držel krok“ s nejnovějšími trendy ve výuce, s novými přístupy ve vzdělávání a rychle se rozvíjejícími moderními technologiemi je důležité jeho neustálé vzdělávání.

Žádná škola již dnes nemůže kvalitně fungovat bez dalšího rozvoje lidských zdrojů. Proto je oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jednou ze zásadních a neodmyslitelných oblastí vedoucích k efektivnímu fungování škol.

I když zákon ukládá povinnost pedagogickým pracovníkům neustále se vzdělávat, existuje řada faktorů, které toto zvyšování, či rozšiřování kvalifikace ovlivňují.

Cílem diplomové práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Teoretická část diplomové práce obsahuje obecné informace týkající se vzdělávání dospělých. Jsou zde definovány základní pojmy z oblasti andragogiky. Dále se zabývá formami a metodami používanými ve vzdělávání dospělých. Pozornost je věnována i motivaci pracovníků. Samostatná kapitola je věnována dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Praktická část se soustředí na učitele základních a středních škol a vychovatele, kteří mohou nejlépe popsat, jaká je jejich zkušenost s dalším vzděláváním, co je třeba zlepšit, či obměnit tak, aby podmínky pro jejich vzdělávání byly optimální.

Výzkum je realizován pomocí dotazníkového šetření, jehož **cílem je zjištění, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci.** Hlavní přínos výzkumu spočívá v možném zlepšení plánování a organizaci dalšího vzdělávání v konkrétních školských zařízeních.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Základní pojmy

Vzdělání patří v dnešní vyspělé společnosti k nejdůležitějším faktorům, ovlivňujícím život každého z nás. Vzdelání nám pomáhá uplatnit se na trhu práce, zvyšovat kvalitu života, být samostatnými a nezávislými osobnostmi.

Brdek, Vychová (2004) uvádí, že **vzdělání** vede k větší spokojenosti, ke zdravějšímu životnímu stylu, snižuje nebezpečí různých sociálních ohrožení a páchaní trestných činů. Svými efekty snižuje náklady státu na různé sociální výpomoci, dávky a další finanční výdaje.

Vzdělávání můžeme podle Mužíka (2004) chápat jako proces, ve kterém si člověk prostřednictvím vyučování osvojuje poznatky a činnosti, které vnitřním zpracováním -učením- přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky. Nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně.

Vzdělávání dospělých má svá specifika, kterými se liší především od vzdělávání dětí a mládeže. Podle Mužíka (2004) se zaměřuje na řešení konkrétních potřeb a požadavků účastníků. Proto jsou vzdělávací projekty pro dospělé vícerozměrné, cíleně tvořené a probíhají v kooperativním a partnerském prostředí. Dospělí mají při vzdělávání možnosti ovlivňovat cíle, učební látku, formy a metody výuky.

Vzdělávání dospělých popisuje Bednaříková (2006) jako vzdělávání osob, které dokončily školní přípravu na budoucí povolání a vstoupily na trh práce.

Bočková (1994) chápe **vzdělávání dospělých** jako další vzdělávání osob produktivního i postproduktivního věku a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické.

Průcha (2009) uvádí, že pojem vzdělávání je běžný i mimo pedagogickou teorii a používá se v jiných oborech například ve školské legislativě a administrativě, v médiích i v komunikaci o ekonomických, politických a sociálních záležitostech společnosti.

Fakt, že vzdělávající se dospělí jsou většinou pracující lidé, tedy účastníci trhu práce, objasňují koncepce o vzdělávání dospělých, které bývají často odvozovány z ekonomických základů.

Za vzdělávání dospělých se považují nejrůznější druhy vzdělávání, přípravy, výcviku, pracovního školení rekvalifikace aj., jichž se zúčastňují osoby, které ukončily svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. (Průcha, 2009)

Učení chápe Palán (2002) jako proces záměrného navazování činností nebo výsledek získaných zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků a ke změnám vědění, chování a prožívání hodnot.

Jako aktivní činnost účastníka spočívající v kvalitativním a kvantitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v případné změně postojů, hodnot a zájmů směřujících k dalšímu rozvoji člověka popisuje **učení** Mužík (2004).

„Nejběžnější a nejrozšířenější psychologická definice určuje učení jako relativně trvalou změnu chování, která vznikla na základě interakce s okolím nebo v reakci na nějakou situaci.“ (Beneš, 2008 s.16)

V souvislosti se vzděláváním dospělých se často objevuje pojem kompetence.

Kompetence Palán (2002) chápe jako souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému orgánu, jako schopnost vykonávat určité funkce, jako soubor způsobů chování, které určití lidé ovládají lépe než druzí, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace. Využívají integrovaným způsobem osobnostní rysy i získané vědomosti. Kompetence pracovníka vyjadřuje popis jeho schopností, znalostí, postojů, dovedností a zkušeností.

Obecně můžeme říci, že být kompetentní k výkonu určité funkce znamená být schopný tuto vykonávat s určitými očekávanými výsledky.

V literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi kompetencí. My zde jako příklad uvádíme dělení dle Beneše (2008), který kompetence dělí na:

- Odborné – vztahující se na obsahy, předměty a prostředky práce.
- Metodické – zahrnují například úroveň logického, abstraktního, deduktivního myšlení, vedení projektů, řešení problémů.
- Sociální – mají zaručit zvládnutí například komunikačních strategií, sociálních interakcí, kooperace, konfliktů.

1.2 Motivace ve vzdělávání

Aby bylo vzdělávání dospělých co nejefektivnější, je důležitá intenzita a zaměření motivů účastníka. Motivem rozumíme pohnutky, které ho ke vzdělávání vedou.

Jak uvádí Palán (2002), **motiv** je příčina, pohnutka a energie vyvolávající a udržující cíle-nou lidskou aktivitu s ohledem na její směr, intenzitu, trvání a variabilitu jejího zaměření. Klasifikace motivů bývá různá, časté je členění na **primární** (biogenní, instinktivní, organické, vrozené a naučené) a **sekundární** (sociogenní, získané, naučené, modifikované socio-kulturním prostředím). Ve vzdělávání je významné využití především motivů sekundárních.

Motivy se u jednotlivých skupin liší, vyvíjí a mění. „ *Poměrně lehce se dají zjistit motivační rozdíly podle věku, podle socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav, město-vesnice).*“ (Beneš, 2008 s.84)

Struktura motivů účasti na dalším vzdělávání uváděná Benešem (2008)

- Sociální kontakt – účastníci se snaží navázat kontakty, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit.
- Sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi.
- Profesní důvody – jde o zajištění a rozvoj vlastní pozice v zaměstnání.
- Participace na politickém, hlavně komunálním životě – hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech.
- Vnější očekávání – účastník následuje doporučení svých přátel, zaměstnavatele, sociálních pracovníků.
- Kognitivní zájmy – klasická představa vzdělávání dospělých, která vychází z vlastní hodnot a znalostí a jejich získávání.

Motivace je tedy souhrn všech motivů, které aktivizují člověka k určitému jednání. Ve vzdělávání dospělých je motivace významným faktorem a je na ní částečně závislý i konečný efekt výuky.

Dle Mužíka (2004), motivace plní ve výuce zejména tyto funkce: podněcuje aktivitu účastníků, dává jejich činnosti zaměření a jejich různým činnostem určitou váhu.

Jak uvádí Palán (2002), motivaci ve vzdělávání můžeme chápat jako komplex různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů (motivů). Je zjištěno, že studijní úspěch zesiluje a stabilizuje výkonnostní studijní motivaci. Neúspěchy nebo přehnané nároky ji snižují a vyvolávají trému. V odborném vzdělávání (dalším profesním, podnikovém) je vysoce motivující návaznost na individuální profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově získaných znalostí a dovedností.

Motivaci dále dělíme na:

- Vnitřní – pocity uspokojení, uznání, štěstí, sebeuspokojení.
- Vnější – finanční ohodnocení, ocenění, kariérní růst.

Gregar (2008) uvádí, že jedním z nejeftivnějších nástrojů motivování pracovníků, který mají organizace a jejich vedoucí pracovníci k dispozici je odměňování. Podle Koubka (2005), odměňování v moderním řízení lidských zdrojů neznámá pouze mzdu nebo plat, případně jiné formy peněžní odměny. Moderní pojetí odměňování je mnohem širší, zahrnuje povýšení, pochvaly a zaměstnanecké výhody.

Papežová (2008) uvádí 5 principů platných při motivování lidí.

- *„Neexistuje žádné magické zaklínadlo – nic neumožňuje snadné vytvoření pozitivní motivace v jediném okamžiku. Pozor na všechno, co se tváří jako všelék!*
- *Úspěch spočívá v detailech – při motivování musíme minimalizovat faktory, vytvářející nespokojenost a posilovat ty, které pozitivní motivaci vytvářejí. Motivační klima v organizaci není v konečném důsledku nic jiného, než součet všech kladných a záporných motivačních faktorů.*
- *Kontinuita – jedná se o nepřetržitý úkol. Vytvoření pozitivního motivačního klimatu zabere hodně času a navíc vše, co manažer činí, má na motivaci vliv.*
- *Časová souslednost – příznaky demotivace nás mohou včas upozornit na pokles výkonu nebo produktivity. Nejprve totiž poklesne motivace a až poté výkon.*
- *Mít na paměti ostatní lidi – není příliš významné, které motivační faktory považuje za důležité manažer, naopak důležité jsou ty faktory, které za významné považují samotní zaměstnanci. Co je důležité pro mě, nemusí mít význam pro ostatní.“ (Papežová, 2008, s. 4)*

1.3 Celoživotní vzdělávání

Obecně můžeme chápat celoživotní vzdělávání jako souhrn všech aktivit v životě člověka, které vedou k určitému rozvoji osobnosti, přispívají k lepšímu pracovnímu uplatnění a rozvoji lidského potenciálu. Strategie a politika celoživotního vzdělávání by měla umožnit více lidem získávat potřebnou kvalifikaci, proto chceme-li rozvíjet kvalifikovanou pracovní sílu na neustále se měnícím trhu práce, je zapotřebí zlepšit vzdělávací systémy.

Brdek, Vychová (2004) uvádí, že koncept celoživotního učení usiluje o prolínání oblastí učení a práce a zdůrazňuje také úlohu a odpovědnost sociálních partnerů. Důraz je kladen na sebeřízené učení, na požadavek naučit se učit, jako na nezbytný základ pro celoživotní učení.

Podle Mužíka (2004), je celoživotní vzdělávání formativním procesem, který probíhá v těchto etapách:

- předškolní výchova a vzdělávání,
- základní výchova a vzdělávání na základních školách,
- všeobecné vzdělávání na gymnáziích,
- odborné vzdělávání na učilištích, vyšších odborných školách a školách vysokých
vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i v období skončení jejich ekonomické aktivity.

Celoživotní vzdělávání dle Zlámalové (2008), je realizováno prostřednictvím vzdělávání formálního, neformálního a informálního.

- **Formální vzdělávání** – je realizováno ve vzdělávacích institucích poskytujících určitý stupeň vzdělání. Absolutorium tohoto typu vzdělávání je doloženo celostátně nebo mezinárodně uznávaným certifikátem (výuční list, maturitní vysvědčení,..)
- **Neformální vzdělávání** – je realizováno mimo vzdělávací systém. Mohou jej realizovat různé instituce a může být orientováno do různých oblastí. Cílem je poznání a řešení potřeb a problémů, nikoliv získání kvalifikace.
- **Informální vzdělávání** – je nesystematické, neorganizované a institucionálně nekoordinované. Jde o získávání poznatků, dovedností a zkušeností ze života, z prostředí, z kontaktů s lidmi.

Beneš (2008), ukazuje na současnou politickou snahu realizovat myšlenku celoživotního vzdělávání, jako reakci na nemožnost získat společensky vyžadované kompetence pouze v rámci stávající školské soustavy. „*Celoživotní vzdělávání a učení je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky na národní i nadnárodní úrovni a politiky rozvoje lidských zdrojů. Nejde o již dosaženou realitu, ale o postupný proces a uskutečňování jednotlivých elementů.*“ (Beneš, 2008, s.28)

Prioritní oblast celoživotního učení jsou podle Memoranda o celoživotním učení:

- oceňování učení (formálního, neformálního a informálního),
- přehodnocení poradenství,
- více investic do lidských zdrojů,
- přiblížení učení domovu (distanční vzdělávání, e-learning),
- nové základní dovednosti pro všechny (kompetence),
- inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody).

Účel a nutnost vzdělávání dospělých se zdůvodňují z více hledisek. Beneš (2008) jako účel dalšího vzdělávání uvádí:

- Druhá vzdělávací šance pro lidi, kteří z různých důvodů nezískali vzdělání podle svých představ.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací.
- Rozvoj schopností plnit sociální role v rodině či společnosti.
- Sociální péče týkající se zdravotní výchovy.
- Rozvoj kulturních a všeobecných znalostí, schopnost plnohodnotně trávit volný čas.

1.4 Terciální vzdělávání

Terciálním vzděláváním a vzděláváním dospělých v postmoderní době, se zabývá v knize Teorie nevzdělanosti Konrád Paul Liessmann.

„Podle komentářů je Liessmann evidentně znechucený neustálými reformami školství. Má za to, že „abstraktní vyznávání reformy jako takové se stalo komplexní ideologií současnosti“, přičemž zdůrazňuje rychlost reformy na úkor jejich kvality, aby ukázal, že se vlast-

ně jedná o „převrat“ či „puč“. Měli bychom být skutečně zděšeni, neboť reformy podle Liessmanna znamenají „odbourání státu, privatizaci, ochotu přijmout riziko, individuální zodpovědnost a individuální zajištění péče ve staří, flexibilizaci, krácení sociálních výdajů, vytváření elit a omezení dostupnosti a přístupu“ (s.110–111). Liessmann si dále všímá toho, že tím, co je v sázce, je sociální spravedlnost a solidarita, která byla v Evropě vybojovaná a budovaná během 19. a 20. století. Příčinou však není skutečnost, že nějací zlí manažeři v evropských institucích podlehli rétorice představitelů supranacionálního kapitálu. Příčinou je fakt, že proměna vzdělávacího systému (a systému terciálního školství) je rychlou proměnou naší společnosti zoufale vyžadována a nikdo nemá na tyto změny adekvátní odpověď. Chybí vůdčí idea – popřípadě se jen klube v nejasných a příliš úřednických snahách evropských institucí, které se nešťastným způsobem pokouší učinit do sebe zahleděné politiky národních vzdělávacích systémů více otevřenými a schopnými nadnárodní kooperace.“ (Šíp, 2011. Sociologický časopis / Czech Sociological Review 47 (2))

Z uvedených skutečností a citací můžeme zjistit, že problémy týkající se systému vzdělávání nejsou pouze problémy českého školství, ale jedná se o problém globální, nad kterým se zamýšlí odborníci z jiných vyspělých zemí a řeší jej každá vyspělá společnost. Zvyšování počtu vzdělaných lidí v populaci patří k prioritám každé země a svědčí o její kultuře, vyspělosti i ekonomickém postavení.

Mezi terciální vzdělávání patří všechny typy státem uznávaného vzdělávání, které navazuje na vzdělání zakončené maturitní zkouškou.

Studijní a vzdělávací programy v terciálním vzdělávání se zaměřují na budoucí společenské uplatnění absolventů a rychle se měnící skladbu trhu práce. Struktura úrovní terciálního vzdělávání:

- pomaturitní odborné studium - □ diplomovaný specialista v oboru □
- bakalářské studium - umožňuje uplatnění na trhu práce, ale i další navazující studium magisterské
- magisterské studium - zaměřeno na získání teoretických i praktických poznatků založených na vědecké, výzkumné a další tvůrčí činnosti
- doktorské studium - nejvyšší stupeň terciálního vzdělávání, zaměřeno především na výzkum, vývoj a samostatnou tvůrčí činnost

- různé další státem uznávané typy studia - patří do rámce celoživotního vzdělávání, obvykle to jsou krátké typy studia, orientované buď na povolání, nebo na zájmovou činnost

V poslední době se zvyšuje potřeba vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých je zaměřeno na velmi rozmanité skupiny (zaměstnance podniků, uchazeče o zaměstnání a občany vůbec) a proto i tematika vzdělávání musí být velmi rozmanitá, uplatňují se různé metody učení a výuky. Náklady na vzdělávání dospělých jsou hrazeny z různých zdrojů jak veřejných tak i soukromých a jejich výše hraje důležitou roli v možnostech jednotlivců se dále vzdělávat. Je tedy zapotřebí, pokud chceme aby bylo vzdělávání co nejefektivnější, zvolit správné formy a metody.

1.5 Formy vzdělávacích aktivit

Mužik (2004), formou rozumí určitý organizační rámec výuky, tedy vyučování a učení. Jde o různé způsoby řízení a organizace didaktického procesu.

Podle Lazarové a kol. (2006), instituce a zaměstnavatelé obvykle volí takové formy vzdělávání, které se jim zdají být vzhledem k individuálním potřebám zaměstnanců a instituce nejvhodnější, a které si udržují v jejich profesním a institucionálním kontextu tradici.

Formy vzdělávání dospělých: „ *Souhrn organizačních opatření a uspořádání výuky (vzdělávání) při realizaci určitého vzdělávacího procesu.*“ (Palán, 2002, s.65)

V literatuře se setkáváme s dělením didaktických forem podle nejrůznějších hledisek. Palán (2002) dělí formy podle:

- Časového uspořádání, kdy časovou jednotkou ve vzdělávání dospělých může být několik hodin i dnů.
- Vyučovacího prostředí – výuka ve třídě, na pracovišti, v laboratoři, doma.
- Organizačního uspořádání studujících – individuální, skupinové, smíšené.
- Interakce lektor – posluchač-formy kooperativní, participativní, individualizované.
- Stavů systémů, v nichž vzdělávání probíhá, tyto systémy rozlišujeme na živé (učitel, lektor, konzultant,...) a neživé (vyučovací technika, didaktické pomůcky).
- Zaměření pedagogické akce – specializační kurzy, inovační, rekvalifikační.

Rozdělení výukových forem podle Skalkové (1999):

- Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin.
- Skupinové a kooperativní vyučování.
- Individualizované vyučování.

Klasickým způsobem je podle Mužíka (2004) rozdělení forem výuky na:

- **Prezenční**, kdy se lektor i účastník setkávají pravidelně v učebně a oba se musí plně uvolnit ze svých pracovních povinností. Klíčovým faktorem je stanovení cílů výuky. Obsah učiva je většinou dán učebním plánem, který zahrnuje seznam předmětů a jejich hodinové dotace.

Prezenční studium popisuje Zlámalová (2008), jako formu učení, kdy vlastní proces vyučování probíhá tak, že v určitém čase je vzdělavatel (pedagog) a vzdělávání (žáci studenti) v jednom společném prostoru (učebna, laboratoř, exkurze aj.), kde mezi nimi probíhá kontakt zaměřený na předávání vzdělávacího obsahu, jeho vysvětlení, usměrnění, zařazení do vědomostního kontextu.

- **Distanční** je charakteristické tím, že účastník a lektor jsou v průběhu výuky odděleni v prostoru i čase. Komunikace probíhá prostřednictvím studijních materiálů, krátkodobých konzultací a seminářů.

Tato forma studia je založena na samostatném studiu a k tomuto účelu obdrží studující ve vzdělávací instituci kompletní studijní materiály, připravené speciálně pro samostudium. Studijní obsah je zpracován do metodicky promyšlených a detailně zpracovaných studijních opor, tedy nikoliv běžných skript. (Zlámalová, 2008)

- **Kombinovanou**, která je velmi rozšířená. Část výuky je převedena do individuálního, ale lektorem řízeného samostudia účastníků. Tato forma má různé podoby, například vstupní seminář, individuální studium, tréninkové kurzy. Jedná se o spojení prezenční a distanční formy studia tam, kde to vyžaduje obsah studia, pedagogická náročnost, postupné tempo přípravy kompletního distančního studia apod (Zlámalová, 2008)

- **Sebevzdělávání** se vyznačuje tím, že účastník a lektor jsou spojeni v jednu osobu. Základem procesu sebevzdělávání je testování, týkající se vstupních vědomostí, po-

stojů, motivace ke studiu apod. Závěrem bývá často výzkumná zpráva předávána manažerovi vzdělávání.

Zvolení správné formy při vzdělávání dospělých je klíčové jak pro účastníky, pro které je nutné naučit se co nejvíce v relativně krátké době, tak pro zaměstnavatele z hlediska ekonomického. Proto je při výběru optimální formy vzdělávání dospělých nutno přihlížet k individuálním potřebám jednotlivých zaměstnanců i zaměstnavatelů.

1.6 Metody využívané ve vzdělávání dospělých

Metoda – z řeckého methodos – cesta k dosažení cíle. Palán (2002) obecně chápe metodu jako algoritmus postupů k dosažení cíle, jako promyšlený postup k řešení určitých problémů, který po ověření a nácviku lze považovat za algoritmizovaný. Ve vzdělávání dospělých jde o základní didaktický pojem, způsob záměrného uspořádání opatření a činností pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.

„Didaktická metoda je postup, jímž se lektor řídí při vyučování. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a za určitých podmínek.“ (www.e-univerzita.cz/muzik)

Přehled výukových metod Maňák, Švec (2003)

Klasické výukové metody

- metody slovní – vysvětlování, vyprávění, přednáška, práce s textem, rozhovor
- metody názorně demonstrační – práce s obrazem, instruktáž
- metody dovednostně praktické – napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody

Aktivizující metody

- diskusní
- heuristické
- situační

- inscenační
- didaktické hry

Komplexní výukové metody

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a superlearning
- hypnopedie

Ve vzdělávání dospělých je důležité členění v závislosti na míře samostatnosti v procesu osvojování poznatků – od metod realizovaných pedagogem až po metoda individuálního vzdělávání (např. metody dynamického čtení, metoda objevování, metoda pokus – omyl apod.) Palán(2002)

Metody lze členit z mnoha hledisek.

Dělení z hlediska fází výuky

- metody motivační
- metody expoziční
- metody fixační

- metody diagnostické
- metody aplikační

Dělení z hlediska pojetí role pedagoga / studenta

- metody transmisivní
- metody aktivizující (brainstorming, situační metody, inscenační metody, didaktické výukové hry,...)
- metody facilitační
- metody diagnostické
- metody samostatné práce
- metody badatelské, výzkumné, problémové

Dělení z hlediska pramene poznání a typu poznatků

- metody slovní: ústní (vysvětlování, výklad, přednáška, debata, dialog, diskuse...), písemné práce (písemná cvičení, kompozice...), práce s textovým materiálem
- metody názorně demonstrační: pozorování předmětů a jevů, další předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů, statických obrazů,...), projekce statická a dynamická, instruktáž
- metody praktické: nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnost, pracovní činnost (v terénu)

Dělení z hlediska převládajícího cíle

- metody kognitivní
- metody afektivní
- metody psychomotorické (akčně-realizační)

Dělení z hlediska interakce

- monologické – jde o předávání informací, přednáška
- dialogické – diskuse, dramatizace, rozhovor
- problémové – situační, inscenační, ekonomické
- praktické – nácvik zručností, laboratorní činnost, pokusy.

2 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE PO ROCE 1989

V České republice nastaly velké změny ve vzdělávání dospělých až po roce 1989. Tyto změny si vyžádala nová politická, ekonomická i společenská situace. Vláda reagovala na zvyšující se nezaměstnanost, tlak na kvalitu a zvyšování profesního vzdělání. V rámci aktivní politiky začala s rozšiřováním nabídky nejrůznějších rekvalifikačních programů a kurzů pro různé skupiny obyvatel. Na vysokých školách se začalo rozšiřovat studium pro dospělé v rámci takzvaného celoživotního vzdělávání.

Kvalitní vzdělávání patří mezi priority nejen většiny rodičů, ale i institucí organizujících výuku. Od devadesátých let minulého století, prochází české školství neustálými změnami, které by měly vést ke komplexní reformě a lepším výsledkům. Jedním z prvních kroků nového režimu bylo zrušení jednotného školství. Přes nové možnosti definovat si vlastní obsah a formy, postupně došlo k téměř úplnému uvolnění obsahu výuky. Došlo na rušení osnov na školách a zavádění nejrůznějších vzdělávacích programů, přejímání cizích vzorů bez ohledu na naše zkušenosti a tradice, což částečně vyústilo v hodnotovou a morální dezorientaci dětí i mládeže. Přitom ze statistik je patrný propad našich studentů ve srovnávacích testech z původně předních příček k podprůměrným výsledkům. O tom, že s vývojem českého školství není vše zcela v pořádku svědčí počet ministrů, kteří se v resortu školství od roku 1989 vystřídali.

2.1 Vzdělávací politika v České republice

Součástí politiky každého vyspělého státu je i vzdělávací politika. V literatuře se setkáváme s celou řadou definic, které tuto politiku vymezují.

Palán (2002) chápe **vzdělávací politiku** jako politiku zahrnující principy, priority a metody rozhodování, které se vztahují k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování souvisí se stanovením strategických záměrů rozvoje vzdělávání, legislativním rámcem činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů a způsobu jejich kontroly. Subjekty v tomto případě rozumíme veřejnost v širším slova smyslu (daňoví poplatníci a jimi zvolení zástupci v samosprávě) a veřejnost v užším slova smyslu (žáci, studenti a dospělí účast-

níci vzdělávání). Dále sem patří stát a jeho orgány, zaměstnavatelé v nestátních a státních institucích, zájmové organizace a sdružení občanů.

Jako nejvýznamnější subjekty vzdělávací politiky uvádí Brdek a Vychová (2004) tyto:

- Zvolení politici
- Školská administrativa
- Učitelé a jejich organizace
- Rodiče a jejich asociace
- Studenti
- Zaměstnavatelé
- Vzdělávací experti
- církve

„Vzdělávací politika je odborná činnost vytvářející základní strategie pro plánování, hodnocení, budoucí rozvoj vzdělávací soustavy na celostátní úrovni. Zahrnuje též rozhodnutí o financování vzdělávací soustavy, skladbě a pluralitě školství, přístupnosti vzdělání, legislativních základech vzdělávací soustavy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.272)

Vzdělávací politika řeší celý okruh problémů týkajících se vzdělávání v různých souvislostech. Jako nejdůležitější vidí Brdek, Vychová (2004) :

- Vymezení vazby mezi vzděláváním, pracovní silou a ekonomickými faktory - vzdělávací potřeby v souladu s potřebami společnosti.
- Zohlednění sociálního aspektu vzdělávacího systému – otázky řešení péče o děti v době mimo vyučování, problémy vzdělávání romské populace, integrace postižených.
- Vztah mezi přístupem ke vzdělávání a kvalitou výuky.
- Hodnocení pedagogického procesu – provádění srovnávání kvality vzdělávacího procesu na jednotlivých školách v zemi i mezi státy.
- Problematika učitele a jeho vzdělávání.
- Problematika řízení školství a školního managementu.

- Financování školství.

Národní akční plány jsou nástrojem realizace národní politiky zaměstnanosti členských zemí EU, prezentují cíle a realizaci národní politiky zaměstnanosti ve střednědobém horizontu.

Mezi nástroje vzdělávací politiky patří:

- Plánování - mimo jiné zahrnuje vytyčení cílů a navržení cest k jejich řešení.
- Legislativa – ústava, zákony, vyhlášky a směrnice.
- Financování – tvorba a schvalování rozpočtu.
- Kurikulární politika – tvorba vzdělávacích programů a obsahů studia, rozdělování kompetencí subjektů, které se na tvorbě podílejí.
- Evaluace – hodnocení různých pedagogických jevů a procesů, jejich účinnosti, efektivity a dosahovaných výsledků.

„Vzdělávací politika je, resp. měla by být určována hodnotící analýzou současného a předchozího stavu vzdělávání a vzdělanosti obyvatelstva, prognózou dalšího vývoje společnosti v zemi a také reálně již uskutečněnými přeměnami vzdělávacích institucí a vzdělávacího procesu.“ (Průcha, 2009, s.151)

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) jako součást Domu zahraničních služeb Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, koordinuje vzdělávací programy mezinárodní spolupráce. Vznikla díky Programu celoživotního učení pro roky 2007-2013, kam se transformovaly aktivity Národních agentur programu Socrates a Leonardo da Vinci.

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy je zodpovědná za realizaci Programu celoživotního učení v ČR a dalších vzdělávacích programů. Je prostředníkem pro poskytování finančních prostředků EU ve svěřených oblastech.

Cílem je vytvářet informační systém o vzdělávacích programech EU a o jiných mezinárodních aktivitách, agentura poskytuje informační a konzultační služby týkající se svěřených programů, organizuje národní a mezinárodní semináře a konference, propaguje české školství v zahraničí a vydává informační materiály.

2.2 Vzdělávací politika Evropské unie

Celoživotnímu vzdělávání věnují pozornost i instituce a organizace EU působící v oblasti vzdělávací politiky. Mezi nejdůležitější patří Evropská rada a Rada Evropské unie. Dokumenty, které jsou výsledkem jednání uvnitř unie v oblasti vzdělávací politiky jsou například Zelená a Bílá kniha. „ *Smyslem knih je definice směrnic nebo principů předpokládaného vývoje vzdělávání většinou i konkrétních opatření vedoucích k realizaci směrnic a rozvoji vzdělávací sféry.*“ (Brdek, Vychová, 2004, s. 32)

Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení :

Bílá kniha vyšla v roce 1996 v EU. Dokument zdůrazňuje potřebu "učící se společnosti." Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení.

Memorandum o celoživotním učení je dokumentem, který velmi konkrétně určuje budoucnost celoživotního učení. Tento dokument zdůrazňuje další vzdělávání a základní úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost.

V roce 1997 mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO v Hamburku vznikl významný dokument "**Agenda pro budoucnost**", která řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století. (MŠMT)

Tyto dokumenty nejsou sice pro členské země závazné, ale vzdělávací politiky jednotlivých zemí z nich částečně vychází. Jak uvádí Brdek, Vychová (2004), je nutné zajistit lidem všech věkových kategorií rovný přístup k vysoce kvalifikovaným vzdělávacím příležitostem v rámci celé Evropy.

„Vzdělávací politiku Evropské unie lze vymezit jako souhrn činností a iniciativ Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.“ (Brdek, Vychová, 2004, s.25)

Mezi základní myšlenkové koncepty (principy), z nichž vzdělávací politika vychází, řadí Brdek, Vychová (2004) tyto:

Princip rovnosti příležitostí ke vzdělání založený na rovném přístupu a šancích ke vzdělání pro všechny občany. K naplnění tohoto principu používá vzdělávací politika nejrůznější opatření jako je například program na podporu znevýhodněných osob.

Princip celoživotního vzdělávání, který vyplývá z potřeb ekonomiky a celé společnosti vyžadující neustálé obnovování znalostí a dovedností a získávání nových kvalifikací.

Princip internacionalizace, kdy se vzdělávací politika stává záležitostí mezinárodní spolupráce a nadnárodní koordinace.

Princip individualizace a diferenciaci, který je založen na individuálním přístupu k potřebám vzdělávaných. Vychází z odlišných možností a schopností osob které respektuje.

Nástrojem vzdělávací politiky Evropské unie jsou vzdělávací programy, pomocí kterých unie podporuje spolupráci mezi státy i mezi vzdělávacím sektorem a podnikovou sférou, výzkumem a vývojem. V roce 1995 vznikl program SOCRATES, který zahrnuje soubor aktivit, jedná se zejména o tři základní pilíře vzdělávání v Evropské unii – Comenius, Erasmus, Grundtvig.

Comenius – zahrnuje vzdělávání od nejnižšího stupně, až po vyšší odborné školy, nabízí i možnosti pro vysoké školy a jiné vzdělávací instituce zaměřené především na další vzdělávání učitelů. Je rozdělen do tří hlavních částí – Comenius 1,2 a 3 kdy, Comenius 2 je zaměřený na vzdělávání pedagogických pracovníků. Zahrnuje stáže pro studenty, ale i individuální granty dalšího vzdělávání umožňující účastníkům zlepšit jejich znalosti i praktické dovednosti.

Erasmus – program, v rámci kterého spolupracují vysoké školy zemí Evropské unie a přidružených evropských zemí. Cílem je posílit spolupráci vysokých škol v Evropě při realizaci vzdělávací politiky, sblížovat vzdělávací systémy a odstraňovat bariéry mezi národy. Hlavní náplní jsou mobility studentů, ale i učitelů.

Z pohledu celoživotního a dalšího vzdělávání je zásadní program Grundtvig.

Grundtvig – program, zaměřený na vzdělávání dospělých a celoživotní vzdělávání. „ *Program podporuje všechny aktivity směřující ke zlepšení úrovně vzdělanosti, k jejichž realizaci dochází v návaznosti na základní, střední či vysokoškolské vzdělání.*“ (Brdek, Vychová, 2004, s.42)

Program je určen pro všechny osoby starší 25 let a osoby ve věku 16-24 let, které již nejsou zapojeny do vzdělávání na úrovni středoškolské či vysokoškolské.

Hlavní cíle programu Grundtvig:

- Podpora spolupráce v oblasti vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání v Evropě.
- Zkvalitňování přípravy osob působících ve vzdělávání dospělých.
- Tvorba konkrétních produktů v oblasti vzdělávání dospělých.
- Rozšiřování poznatků a zkušeností ve vzdělávání dospělých.

Důraz je kladen na vzdělávání osob bez základního vzdělání a kvalifikace, osob sociálně znevýhodněných a osob handicapovaných.

Jak uvádí Zlámalová (2008), vzdělávání dospělých dnes patří v EU k prioritám a je pojmáno jako podmínka dalšího hospodářského a sociálního rozvoje na úrovni jednotlivců, podniků, regionů, států i v rovině nadnárodní.

2.2.1 Financování vzdělávání v Evropské unii

Evropská unie podporuje vzdělávání pomocí vzdělávacích programů, které jsou financovány z Evropského sociálního fondu.

Evropský sociální fond podporuje činnosti členských států směřující k rozvoji trhu práce a lidských zdrojů v těchto oblastech:

- Rozvoj a podpora politiky na trhu práce.
- Podpora a zlepšování vzdělávání a poradenství jako součásti politiky celoživotního učení.
- Podpora rovných příležitostí na trhu práce.
- Podpora kvalifikované, vzdělané a přizpůsobivé pracovní síly.

Finanční prostředky z Evropského sociálního fondu jsou přidělovány každému členskému státu na základě potřeb dané země. Evropská komise odsouhlasí s každým státem způsob, jak budou peníze rozdělovány mezi různé priority. Nařízení Evropské komise uvádí přehled typů činností v oblasti vzdělávání, které může Evropský sociální fond podporovat:

- vzdělávání a odborná příprava,
- přípravné školení – nabývání a zlepšování základních dovedností,

- pracovní rehabilitace,
- opatření pro podporu zaměstnanosti na trhu práce,
- odborné vedení a dozor,
- poradenství,
- další vzdělávání,
- rozvoj a zdokonalování školení, vzdělávání a získávání kvalifikace, včetně přípravy učitelů a školitelů,
- zlepšení přístupu pracovníků ke vzdělávání,
- rozvoj vzájemných vazeb mezi trhem práce a školicími, vzdělávacími a výzkumnými zařízeními.

Vzdělávání dospělých patří v EU k prioritám a Evropská vzdělávací politika v posledních letech významně ovlivňuje i vzdělávání v České republice.

3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Jednou z povinností všech pedagogických pracovníků vyplývající ze zákona č. 563/2004 Sb. je i povinnost dalšího vzdělávání, které se uskutečňuje:

- na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,
- samostudiem,
- dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

Ministerstvo stanoví předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.

Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.

3.1 Pedagogický pracovník

Pod pojem pedagogický pracovník spadá celá škála profesí, které přímo jmenuje zákon podle kterého pedagogickými pracovníky jsou:

- Učitelé včetně ředitelů a zástupců ředitelů:
 - Předškolních zařízení
 - Základních škol
 - Základních uměleckých škol
 - Středních škol
 - Speciálních škol
 - Speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden
 - Učilišť
 - Zařízení pro zájmové studium

- Školských zotavovacích zařízení
 - Školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
 - Zařízení sociální péče
- Vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborného výcviku, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.

Průcha (2002) popisuje vyjádření odborníků z právnické fakulty UK, na které se obrátilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, s žádostí o vymezení pojmu pedagogický pracovník. Tito uvádějí, že existuje dvojí výklad pojmu: podle prvního se považuje za pedagogického pracovníka zaměstnanec, vykonávající výchovnou a vzdělávací činnost bez ohledu na přímou vyučovací povinnost, podle druhého výkladu je pedagogický pracovník zaměstnanec, který má stanovený rozsah hodin přímé vyučovací nebo výchovné činnosti.

3.2 Legislativní ukotvení

Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
- Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy, nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních

Práva a povinnosti pedagogických pracovníků, kteří jsou předmětem naší práce podrobně upravuje § 24 zákona č.563/2004 Sb. který říká že:

- Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

- Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu 9) rozumí též její získání, nebo rozšíření.
- Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.
- K dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu.
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu.

3.3 Faktory ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků

Sama profese pedagoga je náročná hned z několika hledisek. Psychickou zátěž, kterou s sebou nese, by si měl uvědomit každý budoucí pedagog, než se pro tuto profesi rozhodne. „*Výchovně vzdělávací práce obsahuje mimo výuku řadu dalších povinností. Ale zcela zásadní je to, že od učitele se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost. Vedle řízení složité výchovy a vzdělávání je jim svěřen současně dohled nad bezpečností a ochranou zdraví a životů dětí a mládeže.*“ (Havlik, Koťa, 2002, s.155).

Existují však další vlivy, které pedagogické pracovníky zatěžují a stresují, což mnohdy vede k jejich pracovní nespokojenosti, únavě a nechuti či neochotě se účastnit na dalším vzdělávání.

Průcha (2002) uvádí některé vlivy označené jako nejvíce obtěžující učitele:

- nízká společenská prestiž
- neodpovídající finanční ohodnocení
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory pedagogů
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci

- nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- špatné chování žáků

Pokud se i přes tyto okolnosti pedagogický pracovník chce účastnit dalšího vzdělávání a rozšiřovat své vědomosti nebo kvalifikaci, jak mu to ukládá zákon (viz. Kapitola 3.2), neměly by ho limitovat další skutečnosti, jako jsou například finanční či časová náročnost.

3.3.1 Finanční náročnost dalšího vzdělávání

Jak jsme již zmínili v kapitole 1.3. náklady na další vzdělávání jsou hrazeny z nejrůznějších zdrojů. Je však velká část vzdělávacích aktivit pro pedagogické pracovníky, které nabízí nejrůznější vzdělávací instituce školským zařízením s přiloženým ceníkem jednotlivých kurzů a seminářů a je jen na možnostech každého zařízení, v jakém množství a zda vůbec, je schopno financovat toto vzdělávání svým zaměstnancům. Ze zkušenosti víme, že zaměstnavatelé hradí pouze nejnnutnější či povinné školení a kurzy. Pokud se chce pedagogický pracovník zdokonalovat v jiném směru, často je financování takových aktivit pouze na něm. Vezmeme-li v úvahu reálné mzdy ve školství a to jakou část svého výdělku jsou pedagogové schopni a ochotni věnovat na neustálé vzdělávání, nabízí se otázka, zda finanční náročnost dalšího vzdělávání pedagogy nelimituje v jejich profesním růstu.

Pro ilustraci uvádíme v tabulce č.1 platné platové tarify dle § 5 odst. 5 pedagogických pracovníků. Zvýrazněné platové třídy a finanční částky se týkají pedagogických pracovníků, kteří jsou předmětem našeho zkoumání.

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	8 000	8 300	8 800	9 550	10 350	11 200	12 150	15 000	20 000	20 150	20 350	20 600	20 950	21 600	23 450	25 400
2	do 12 let	8 250	8 750	9 500	10 300	11 150	12 100	13 100	15 600	20 250	20 480	20 700	21 200	21 650	22 830	25 250	27 350
3	do 19 let	8 700	9 450	10 200	11 050	12 000	13 000	14 150	16 250	20 680	20 950	21 280	22 100	23 080	24 600	27 150	29 450
4	do 27 let	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 200	17 000	21 280	21 730	22 130	23 280	24 930	26 930	29 250	31 700
5	nad 27 let	10 100	11 000	11 850	12 850	13 950	15 100	16 400	17 800	22 050	22 600	23 250	25 150	27 100	29 750	31 500	34 100

Tab. č. 1 – Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5 (v Kč měsíčně)

Pro ilustraci uvádíme nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejmenované vzdělávací instituce pro základní školy.

- Kurz interaktivní tabule činnostně - 8 hodin - 940,- Kč.
- Kurz osobního rozvoje a týmové spolupráce – Etická výchova v praxi ZŠ.- 8 hodin - 940,- Kč.
- Interaktivní tabule a PC pro učitele 8 hodin – 940,- Kč.
- Přípravná činnostní cvičení M a Čj v posledním ročníku MŠ 24 hodin – 4102,- Kč.
- Činnostní učení ve výuce AJ ve 3. - 5. Ročníku 24 hodin – 4102,- Kč.
- Prvouka činnostně ve 2. Ročníku 8 hodin – 780,- Kč.
- Školní vzdělávací program - změny a realizace ve výuce 4 hodiny – 2600,- Kč.
- Metoda dobrého startu - prevence poruch učení 8 hodin – 600,- Kč.

V prvním pololetí roku 2012 činila průměrná hrubá mzda učitele Základní školy 25390,- Kč. (http://ciselnik.artega.cz/prumerne_platy_podle_profese.php). Uvědomíme-li si fakt, že velká část pedagogů, kteří by měli zájem se dále vzdělávat, na tuto mzdu nedosáhne, nezbyvá než doufat ve snahu odborníků, politiků a dalších zúčastněných osob o takovou reformu, která tyto skutečnosti zohlední a bude řešit i financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále si práce klade za cíl zjistit, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci. Předmětem zkoumání jsou možné rozdíly motivačních činitelů vedoucích pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání v závislosti na délce praxe, pracovním zařazením a pohlavím.

4.1 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz

1. Jaké motivy vedou nejčastěji pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?

- Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k délce praxe?

H₁: Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se mění v závislosti na délce praxe.

- Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k vykonávané profesi (učitel, vychovatel)?

H₂: Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků je odlišná v závislosti na pracovním zařazení pedagogických pracovníků (učitel, vychovatel).

- Existují rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k pohlaví?

H₃: Předpokládáme, že motivace k dalšímu vzdělávání je odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků.

2. Liší se potřeba získávat nové poznatky a vědomosti u pedagogů na různých typech školských zařízení?

H₄: Předpokládáme, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se mění v závislosti na typu školského zařízení.

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k délce praxe?

H₅: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.

H₆: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?

H₇: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

H₈: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k pohlaví?

H₉: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na pohlaví.

H₁₀: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na pohlaví.

4. Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů?

H₁₁: Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů.

5. Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů?

H₁₂: Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů.

6. Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podporu zaměstnavatele v dalším vzdělávání uskutečňovaném v jejich volném čase?

H₁₃: Předpokládáme, že pravidelná účast na dalším vzdělávání ve volném čase je zohledňována v odměňování zaměstnavatelem.

4.2 Definování proměnných

H₁

vnitřní motivace = závisle proměnná

délka praxe = nezávisle proměnná

Položky dotazníku 3, 5a, 5b, 5g, 5h:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?
- Co Vás vede k dalšímu vzdělávání?

H₂

vnitřní motivace = závisle proměnná

vykonávaná profese = nezávisle proměnná

Položky dotazníku 4, 5a, 5b, 5g, 5h:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?
- Co Vás vede k dalšímu vzdělávání?

H₃

motivace = závisle proměnná

pohlaví = nezávisle proměnná

Položky dotazníku 1, 5:

- Jste?
- Co Vás vede k dalšímu vzdělávání?

H₄

Potřeba získávat nové poznatky a vědomosti = závisle proměnná

typ školského zařízení = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.5a, 4:

- Jaké je Vaše pracovní zařazení?
- Co Vás vede k dalšímu vzdělávání? Potřeba získávat nové poznatky a vědomosti.

H₅

Časová náročnost = závisle proměnná

Délka praxe = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.3, 7:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost.

H₆

Finanční náročnost = závisle proměnná

Délka praxe = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.3, 6:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.

H₇

Časová náročnost = závisle proměnná

Vykonávaná profese = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.3, 7:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?

- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost.

H₈

Finanční náročnost = závisle proměnná

Vykonávaná profese = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.3, 6:

- V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.

H₉

Časová náročnost = závisle proměnná

Pohlaví = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.1, 7:

- Jste muž - žena?
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost.

H₁₀

Finanční náročnost = závisle proměnná

pohlaví = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č.1, 6:

- Jste?
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.

H₁₁

Účast pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase = závisle proměnná

Finanční náročnost = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č. 9, 6:

- Dalšího vzdělávání se účastním i ve svém volném čase.
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.

H₁₂

Účast pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase = závisle proměnná

Časová náročnost = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č. 9, 7:

- Dalšího vzdělávání se účastním i ve svém volném čase.
- Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost.

H₁₃

Účast pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase = závisle proměnná

odměňování = nezávisle proměnná

Položka dotazníku č. 9, 10:

- Dalšího vzdělávání se účastním i ve svém volném čase.
- Moje pravidelná účast na dalším vzdělávání je zaměstnavatelem zohledněna při mém odměňování.

4.3 Pojetí výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci. Na základě stanoveného výzkumného problému a výzkumných otázek jsme zvolili postupy a techniky, vhodné k dané problematice.

- kvantitativní aplikovaný výzkum provedený formou dotazníkového šetření.
- formulace hypotéz
- konstrukce dotazníku – předvýzkum
- oprava a distribuce dotazníků
- kontrola získaných materiálů
- kategorizaci a třídění získaných výsledků z dotazníků
- zpracování dat
- ověření normality

- testování hypotéz
- analýza a interpretace získaných dat

4.4 Harmonogram výzkumného šetření

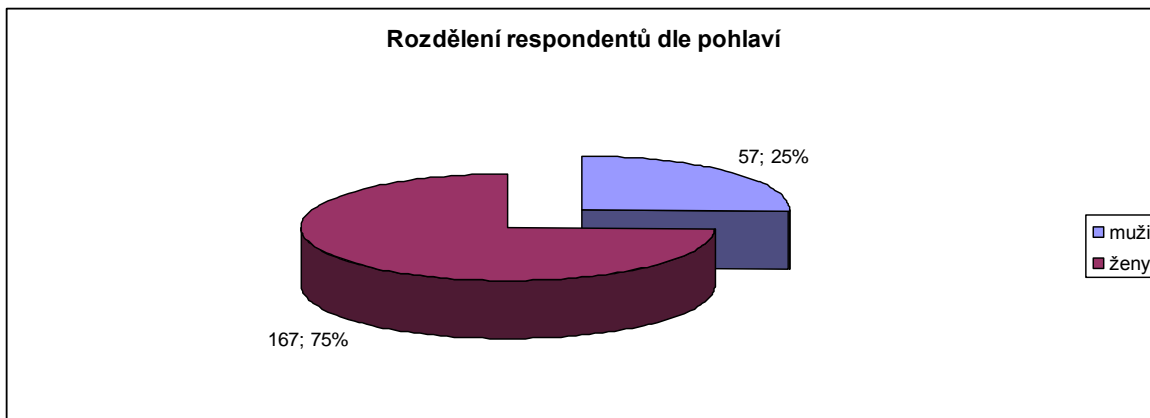
Nejdříve byl zpracován projekt a následně probíhalo výzkumné šetření v několika fázích.

- Květen 2013 – volba tématu, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.
- Srpen – listopad 2013 – volba výzkumné techniky, tvorba dotazníku, stanovení výzkumných otázek a hypotéz, předvýzkum.
- Prosinec 2013 – leden 2014 – oslovení vybraných školských zařízení, sběr dat.
- Únor – březen 2014 – třídění dotazníků, zpracování dat do elektronické podoby, statistické zpracování, interpretace výsledků výzkumného šetření.

4.5 Výzkumný vzorek

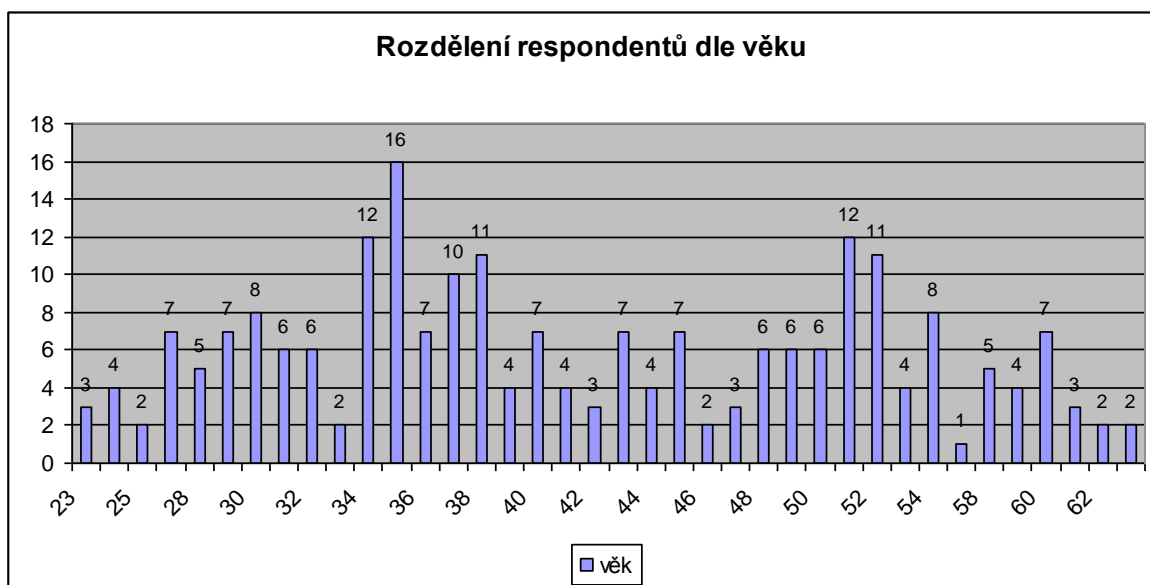
Pozornost je zaměřena na pedagogické pracovníky, konkrétně učitele základních a středních škol a vychovatele působící v zařízeních s nařízenou ústavní výchovou. Původní záměr použít prostý náhodný výběr musel být nahrazen z důvodu neochoty některých vedoucích pracovníků školských zařízení účastnit se výzkumu výběrem záměrným. Základní výzkumný soubor tedy tvoří učitelé základních a středních škol a vychovatelé ve Zlínském kraji, kteří kladně reagovali na žádost o spolupráci a byli ochotni se šetření účastnit. Rozdáno bylo celkem 400 dotazníků a vyplněných se vrátilo 229. Z tohoto množství bylo 5 dotazníků vyřazeno, z důvodu nevyplnění některých údajů. Celková návratnost tedy byla 57 %.

Po vyhodnocení demografických údajů základního výzkumného vzorku jsme získali následující přehled.



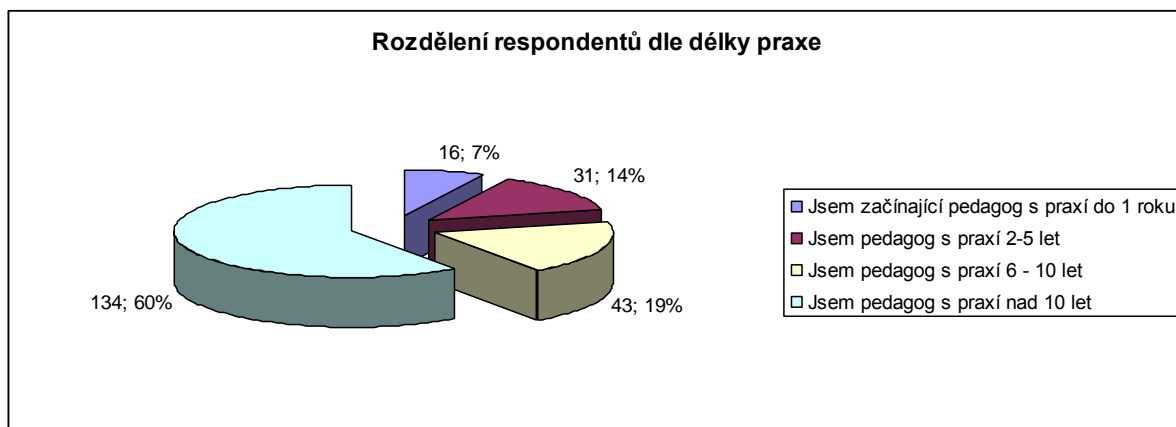
Graf č.1: Rozdělení respondentů dle pohlaví

Z grafu č.1 rozdělení respondentů dle pohlaví je patrná převaha žen, konkrétně 75%. Dohodneme se, že výsledek souvisí s obecně známou skutečností převahy žen ve školství. V následném grafu je vidět věkové rozpětí respondentů, které je 23 až 63 let.



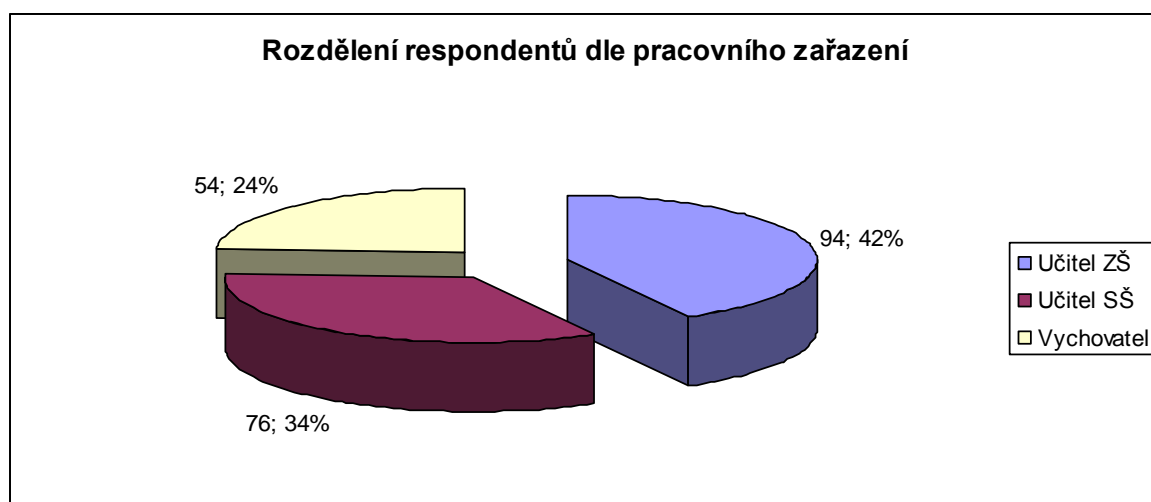
Graf č.2: Rozdělení respondentů dle věku

Z grafu č. 3 vyplývá převaha pedagogů s praxí nad 10 let celých 60%, naopak nejméně zastoupenou skupinou jsou začínající pedagogové s praxí do 1 roku.



Graf č.3: Rozdělení respondentů dle délky praxe

Z celkového počtu respondentů se do výzkumu se zapojilo 42% učitelů působících na základních školách, 34% učitelů středních škol a 24% vychovatelů.



Graf č.4: Rozdělení respondentů dle pracovního zařazení

4.6 Technika výzkumu

V rámci kvantitativního výzkumu jsme provedli šetření formou standardizovaného dotazníku, který obsahoval seznámení respondentů s jeho účelem a návod na vyplnění. Dotazník se skládal z 12 položek, přičemž položka číslo 5 obsahovala dalších 8 podotázek. První 4 nestrukturované položky zjišťovaly pohlaví, věk, délku praxe a pracovní zařazení. V dalších uzavřených otázkách respondenti vybírali odpovědi z daných možností formou

škálových položek. Pro větší návratnost výše uvedeného dotazníku byli nejdříve osloveni ředitelé škol s žádostí o zapojení svých zaměstnanců do výzkumu. Přesto někteří vedoucí pracovníci škol odmítli, většinou s odůvodněním, že v jejich zařízeních již probíhá několik dalších šetření prováděných studenty jiných škol, někteří nereagovali vůbec.

Respondenti byli dále informováni o tom, že je dotazník zcela anonymní.

4.7 Způsob zpracování dat

Data vyplývající z dotazníkového šetření byla zaznamenána do tabulky v programu Microsoft Excel a výsledky zpracovány do tabulek a grafů buď přímo v programu Microsoft Excel, nebo pomocí statistického programu Statistica 12 – trial verze.

Prvním krokem u každé hypotézy bylo zjištění normality závislé proměnné ve všech skupinách pomocí programu Statistica 12. Výsledek u všech hypotéz byl velmi podobný, ani v jednom případě test nesplňoval požadavek normality.

Z tohoto důvodu nebylo nutné pokračovat v ověřování dalších předpokladů pro parametrická data. Původní záměr použít analýzu jednoduchého třídění (jednofaktorovou ANOVA) byl zamítnut a nahrazen jeho neparametrickou obdobu Kruskal-Wallisůvým testem, kde se nepředpokládá, že data pocházejí z normálního rozdělení.

K dispozici byl kromě Kruskal-Wallisovy ANOVY také mediánový test, který porovnává počet pozorování nad a pod mediánem v jednotlivých skupinách. Mohli jsme se tedy rozhodnout, jestli použijeme Kruskal-Wallisův test nebo mediánový test. Obdobnou možnost jsme měli také při grafickém znázornění buď krabicovými grafy, nebo pomocí kategorizovaného histogramu. Zvolili jsme Kruskal-Wallisův test a vyjádření pomocí krabicových grafů.

Dále jsme v práci využili Pearsonův koeficient korelace a základní popisnou statistiku. (aritmetický průměr, medián, modus, minimální a maximální hodnotu).

5 INTERPRETACE DAT VYPLÝVAJÍCÍCH Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Jak již bylo řečeno v kapitole 4.7 Způsob zpracování dat, není možno použít metody ANOVA, ale pouze její neparametrickou variantu Kruskal-Wallisovu metodu.

5.1 Verifikace hypotéz

1. Jaké motivy vedou nejčastěji pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?

- Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k délce praxe?

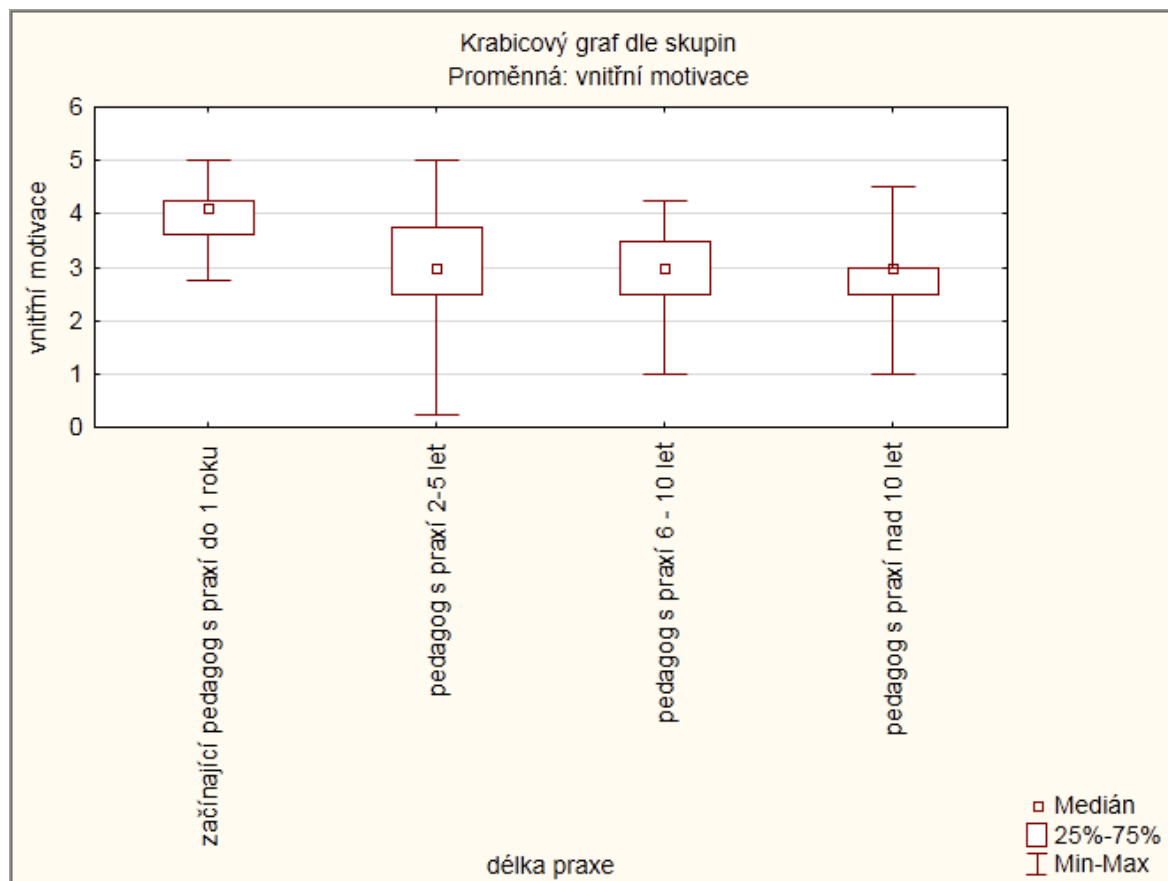
Hypotéza 1

H_1 : Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se mění v závislosti na délce praxe.

H_{A1} : Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se nemění v závislosti na délce praxe.

		Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; vnitřní motivace (Sršňova- data1)			
		Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe			
		Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=224) = 23,78672$ $p = ,0000$			
Závislá: vnitřní motivace	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí	
začínající pedagog s praxí do 1 roku	1	16	2912,00	182,0000	
pedagog s praxí 2-5 let	2	31	3840,00	123,8710	
pedagog s praxí 6 - 10 let	3	43	4859,00	113,0000	
pedagog s praxí nad 10 let	4	134	13589,00	101,4104	

Tab. č. 2 – K-W Anova – vnitřní motivace vs.délka praxe



Graf č.5: Krabicový graf – vnitřní motivace vs. délka praxe

Na základě dosažené hladiny významnosti $p < 0.001$ můžeme říci, že jsme prokázali statisticky významný rozdíl mezi délkami praxe pedagogických pracovníků a vnitřní motivací.

V první výzkumné otázce jsme zjišťovali intenzitu vnitřní motivace na délce praxe pedagogických pracovníků. Podle statistických výpočtů délka praxe hraje roli ve vnitřní motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Bylo zjištěno, že se zvyšující délkou praxe klesá vnitřní motivace pedagogických pracovníků a naopak.

Na základě hladiny významnosti $p < 0.001$ přijímáme **nulovou hypotézu, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se mění v závislosti na délce praxe.**

Z následných tabulek je taktéž zřejmé, mezi kterými délkami praxe jsou největší rozdíly.

Vícenásobné porovnání z' hodnot: vnitřní motivace (Sršňova- data1) Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=224) = 23,78672$ $p = 0,000$				
Závislá: vnitřní motivace	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:182,00	pedagog s praxí 2-5 let R:123,87	pedagog s praxí 6 - 10 let R:113,00	pedagog s praxí nad 10 let R:101,41
začínající pedagog s praxí do 1 roku		2,913804	3,635739	4,701331
pedagog s praxí 2-5 let	2,913804		0,711939	1,738947
pedagog s praxí 6 - 10 let	3,635739	0,711939		1,020333
pedagog s praxí nad 10 let	4,701331	1,738947	1,020333	

Tab. č. 3 – Vícenásobné porovnání z hodnot: vnitřní motivace

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); vnitřní motivace (Sršňova- data1)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe				
Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =23,78672 p =,0000				
Závislá: vnitřní motivace	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:182,00	pedagog s praxí 2-5 let R:123,87	pedagog s praxí 6 - 10 let R:113,00	pedagog s praxí nad 10 let R:101,41
začínající pedagog s praxí do 1 roku		0,021423	0,001663	0,000016
pedagog s praxí 2-5 let	0,021423		1,000000	0,492264
pedagog s praxí 6 - 10 let	0,001663	1,000000		1,000000
pedagog s praxí nad 10 let	0,000016	0,492264	1,000000	

Tab. č. 4 – Vícenásobné porovnání p hodnot: vnitřní motivace

Hypotéza 2

1. Jaké motivy vedou nejčastěji pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?

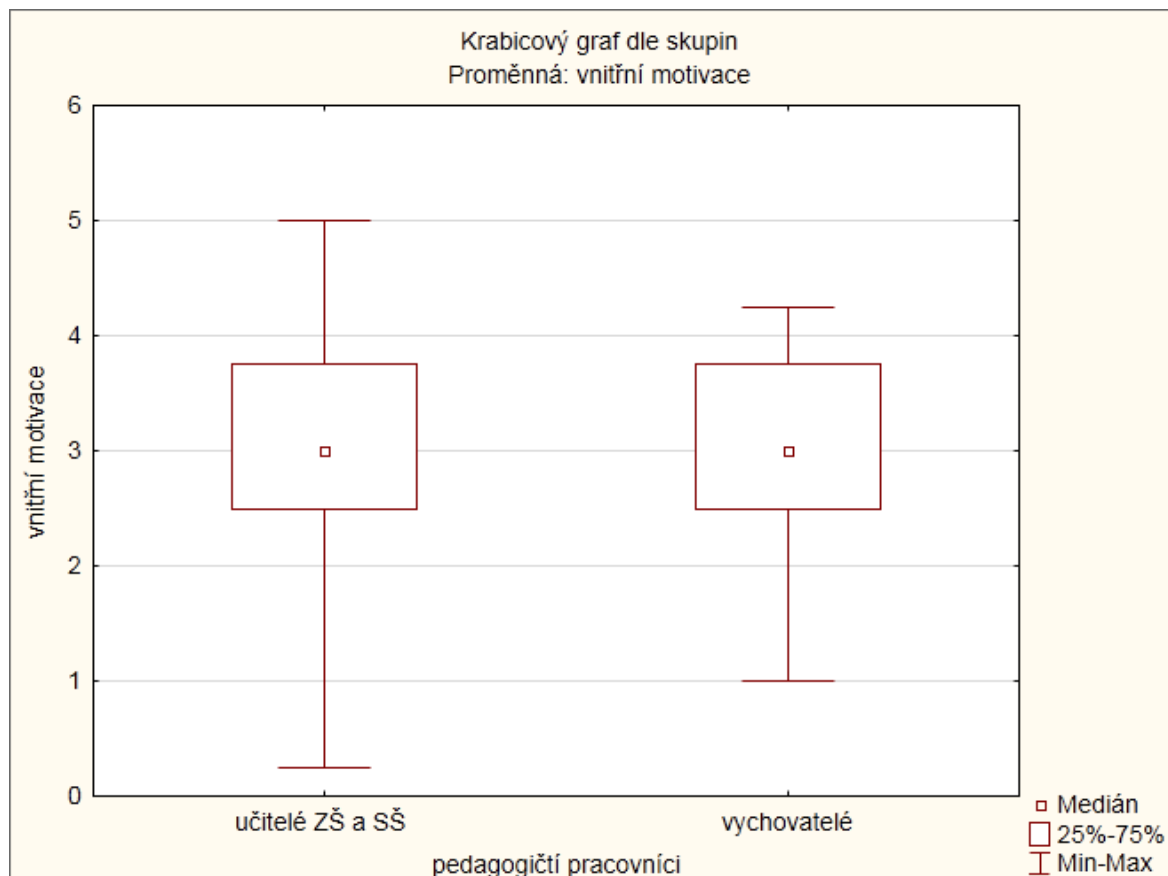
- Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k vykonávané profesi (učitel, vychovatel)?

H₂: Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků je odlišná v závislosti na pracovním zařazení pedagogických pracovníků (učitel, vychovatel).

H_{A2}: Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků není odlišná v závislosti na pracovním zařazení pedagogických pracovníků (učitel, vychovatel).

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; vnitřní motivace (Sršňova- data1)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : pedagogičtí pracovníci				
Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 224) =,8684541 p =,3514				
Závislá: vnitřní motivace	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
učitelé ZŠ a SŠ	1	167	18398,00	110,1677
vychovatelé	2	57	6802,00	119,3333

Tab. č. 5 – K-W Anova – vnitřní motivace vs. pedagogičtí pracovníci



Graf č.6: Krabicový graf – vnitřní motivace vs. pedagogičtí pracovníci

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.3514$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi pracovním zařazením pedagogických pracovníků a vnitřní motivací.

V další výzkumné otázce jsme zjišťovali závislost vnitřní motivace na pracovním zařazení pedagogických pracovníků. Podle statistických výpočtů pracovní zařazení nehraje roli v intenzitě vnitřní motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání, můžeme tedy říci, že pracovní zařazení statisticky neovlivňuje míru vnitřní motivace pedagogických pracovníků.

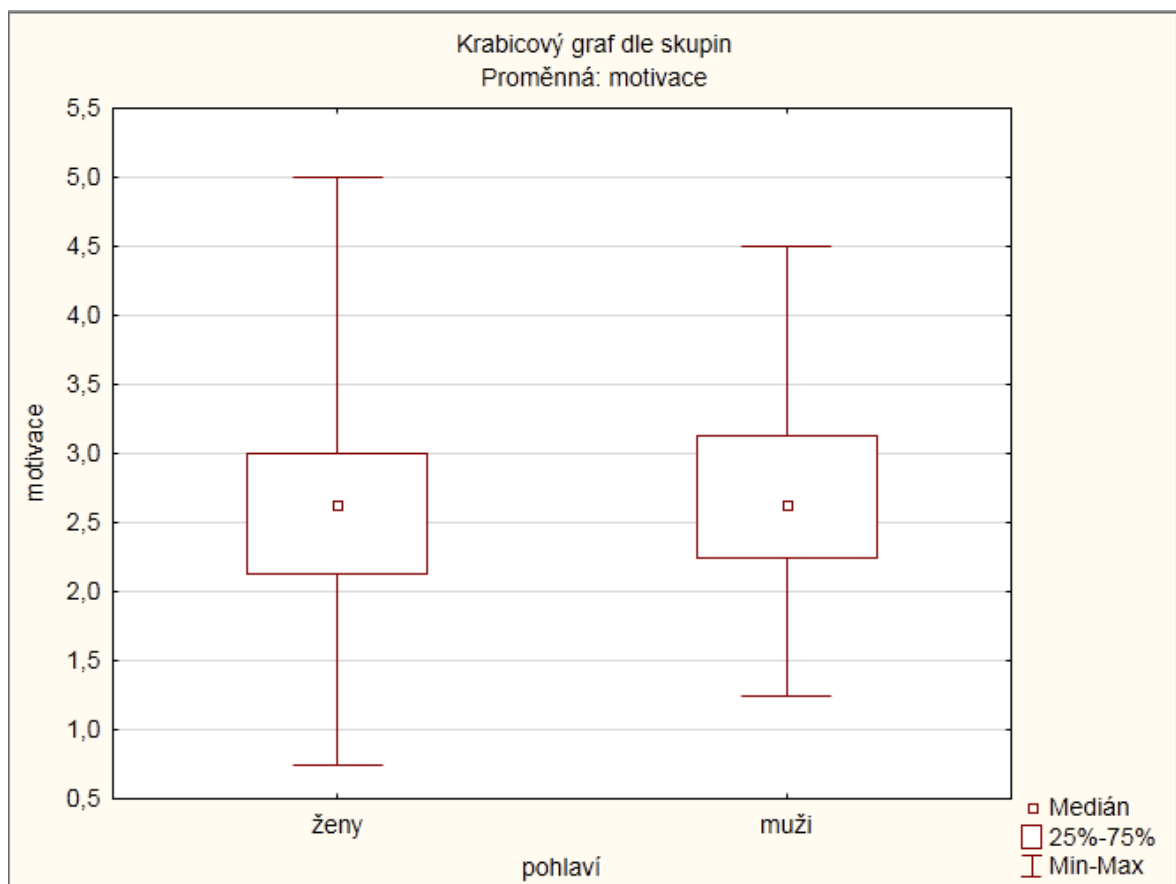
Na základě hladiny významnosti $p=0.3514$ **odmítáme nulovou hypotézu**, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků je různá v závislosti na pracovním zařazení a **přijímáme hypotézu alternativní, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků není odlišná v závislosti na pracovním zařazení.** (učitel, vychovatel).

Hypotéza 3**3. Jaké motivy vedou nejčastěji pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?**

- Existují rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k pohlaví?

H₃: Předpokládáme, že motivace k dalšímu vzdělávání je odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků.

H_{A3}: Předpokládáme, že motivace k dalšímu vzdělávání není odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků.



Graf č. 7: Krabicový graf –motivace vs.pohlaví

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; motivace (2014-04-12 data)						
Nezávislá (grupovací) proměnná : pohlaví						
Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=224) = ,5321390$ $p = ,4657$						
Závislá: motivace	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí		
ženy	1	167	18480,00	110,6587		
muži	2	57	6720,00	117,8947		

Tab. č. 6 – K-W Anova – motivace vs.pohlaví

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.4657$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi motivací pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání a pohlavím.

V této výzkumné otázce jsme zjišťovali vztah motivace k dalšímu vzdělávání a pohlaví respondentů. Statistické údaje poukazují na fakt, že rozdíl mezi muži a ženami v motivaci k dalšímu vzdělávání je pouze nepatrný.

Na základě hladiny významnosti $p=0.4657$ **odmítáme nulovou hypotézu**, že motivace k dalšímu vzdělávání je odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků a **přijímáme hypotézu alternativní, že motivace k dalšímu vzdělávání není odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků.**

Hypotéza 4

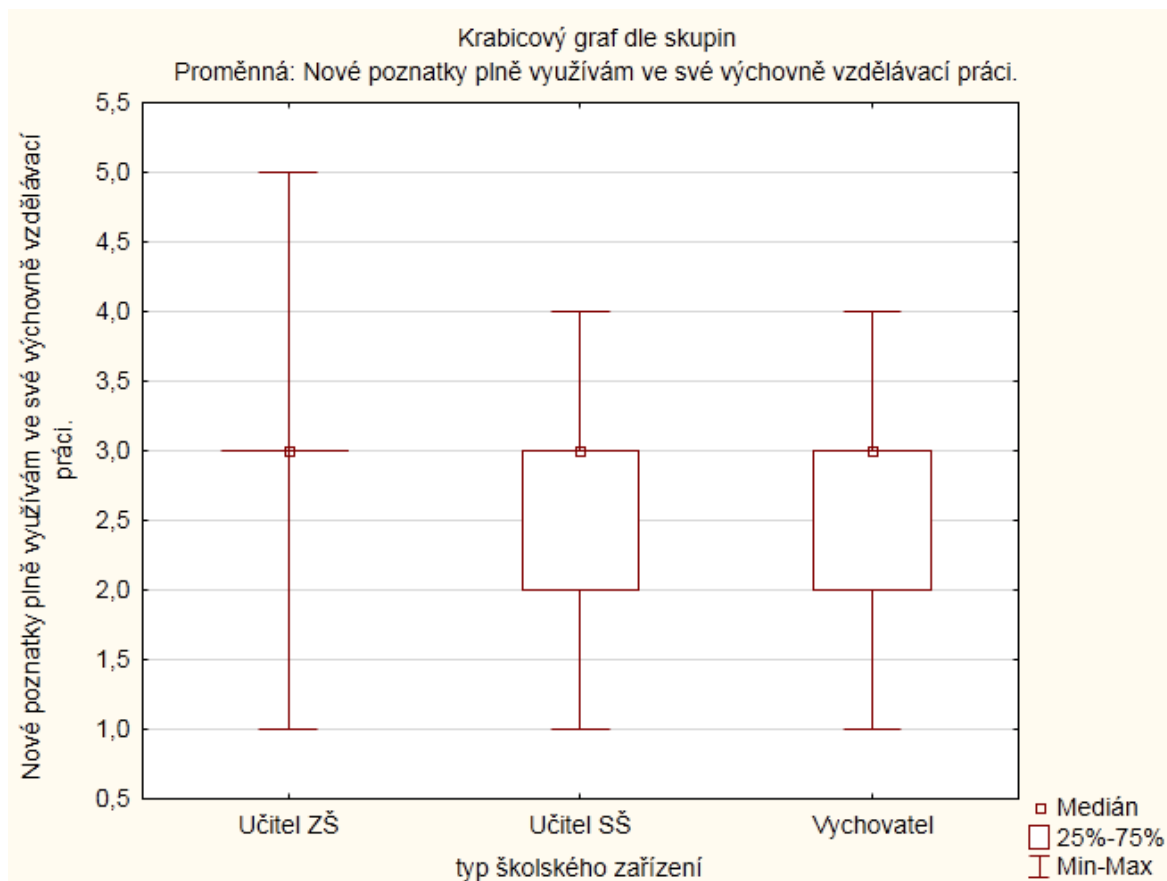
3. Liší se potřeba získávat nové poznatky a vědomosti u pedagogů na různých typech školských zařízení?

H_4 : Předpokládáme, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se mění v závislosti na typu školského zařízení.

H_{A4} : Předpokládáme, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se nemění v závislosti na typu školského zařízení.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci. (2014-04-12 data)						
Nezávislá (grupovací) proměnná : typ školského zařízení						
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=224) = 5,937211$ $p = ,0514$						
Závislá: Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí		
Učitel ZŠ	1	95	11668,00	122,8211		
Učitel SŠ	2	75	8155,50	108,7400		
Vychovatel	3	54	5376,50	99,5648		

Tab. č. 7 – K-W Anova – poznatky a vědomosti vs.pedagogičtí pracovníci



Graf č.8: Krabicový graf – poznatky a vědomosti vs. pedagogičtí pracovníci

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.0514$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi potřebou pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti a typem školského zařízení.

Z šetření vyplynulo, že potřeba získávat nové poznatky a vědomosti vede pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání ve všech typech školských zařízení bez větších rozdílů.

Na základě hladiny významnosti $p=0.0514$ **odmítáme nulovou hypotézu**, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se mění v závislosti na typu školského zařízení a **přijímáme hypotézu alternativní, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se nemění v závislosti na typu školského zařízení**

Vícenásobné porovnání z' hodnot; Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci. (2014-04-12 data) Nezávislá (grupovací) proměnná : typ školského zařízení Kruskal-Wallisův test: H (2, N= 224) =5.937211 p =.0514			
Závislá: Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci.	Učitel ZŠ R:122,82	Učitel SŠ R:108,74	Vychovatel R:99,565
Učitel ZŠ		1,406625	2,105622
Učitel SŠ	1,406625		0,793273
Vychovatel	2,105622	0,793273	

Tab. č. 8 – Vícenásobné porovnání z hodnot: poznatky a vědomosti

		Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.): Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci. (2014-04-12 data)		
		Nezávislá (grupovací) proměnná : typ školského zařízení		
		Kruskal-Wallisův test: H (2, N= 224) =5,937211 p =,0514		
Závislá:		Učitel ZŠ	Učitel SŠ	Vychovatel
Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci.		R:122,82	R:108,74	R:99,565
Učitel ZŠ			0,478616	0,105712
Učitel SŠ		0,478616		1,000000
Vychovatel		0,105712	1,000000	

Tab. č. 9 – Vícenásobné porovnání p hodnot: poznatky a vědomosti

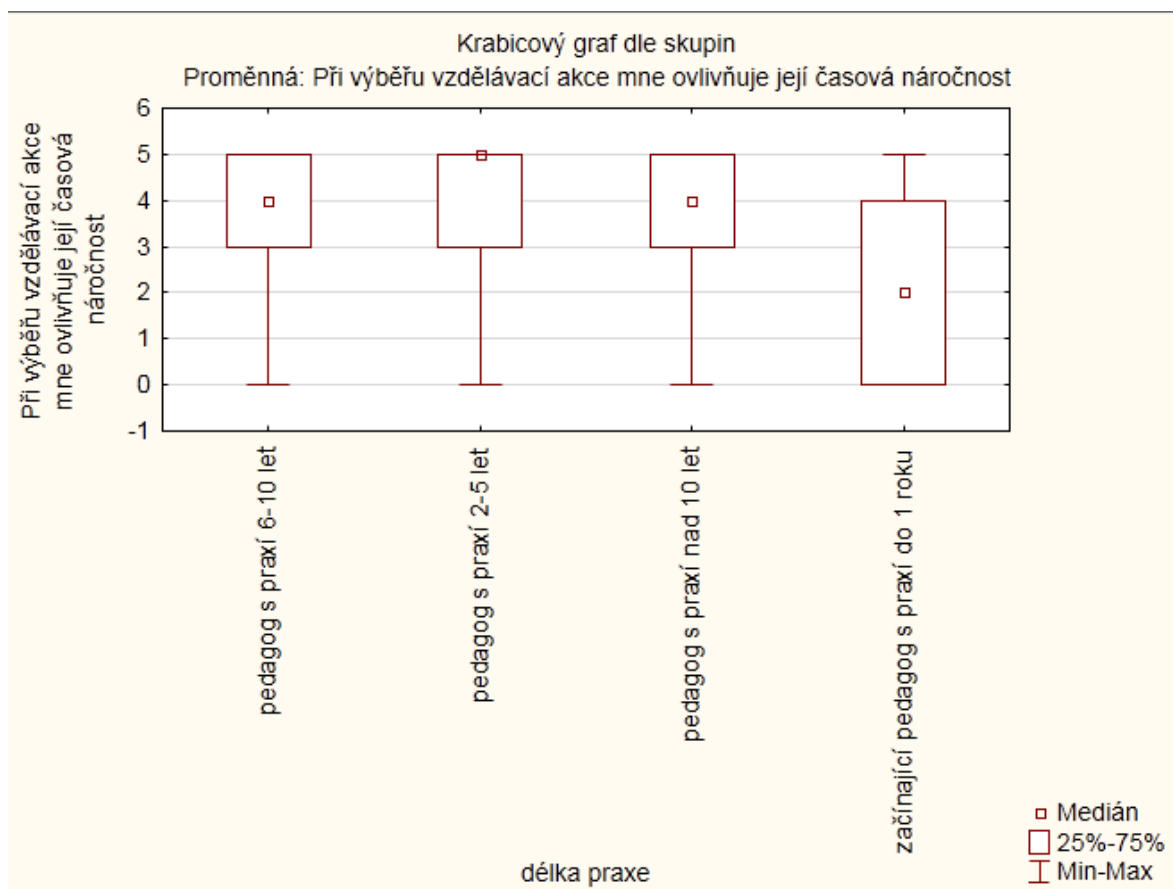
Hypotéza 5

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k délce praxe?

H₅: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.

H_{A5}: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.



Graf č.9: Krabicový graf – časová náročnost vs. délka praxe

Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost		Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost (Sršňova- data1) Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =10,26062 p =,0165			
Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí		
pedagog s praxí 6-10 let	1	43	4879,50	113,4767	
pedagog s praxí 2-5 let	2	31	4010,00	129,3548	
pedagog s praxí nad 10 let	3	134	15211,00	113,5149	
začínající pedagog s praxí do 1 roku	4	16	1099,50	68,7188	

Tab. č. 10 – K-W Anova – časová náročnost vs.délka praxe

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.0165$ můžeme říci, že jsme prokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem časově náročných kurzů a délkou praxe.

V této výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda pracovníky s různou délkou praxe ovlivňuje časová náročnost vzdělávací akce odlišně. Podle statistických výpočtů délka praxe hraje roli. Z grafického vyjádření můžeme vyzorovat, že nejméně je časovou náročností ovlivněna skupina začínajících pedagogů s praxí do 1 roku, oproti skupině pedagogů s praxí 2-5 let. Zde se pouze můžeme domýšlet pravého důvodu. Nabízí se vysvětlení, že začínající pedagogy, kteří nemají vlastní rodiny, časová náročnost kurzů nelimituje tolik, jako jejich starší kolegy. Tato skutečnost ovšem nebyla předmětem našeho zkoumání. Mezi dalšími skupinami již významnější rozdíl není jak je patrné z následujících tabulek.

Na základě hladiny významnosti $p=0.0165$ **přijímáme nulovou hypotézu, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na délce praxe**, a odmítáme hypotézu alternativní.

Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost		Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.): Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost (Sršňova- data1) Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =10,26062 p =,0165			
pedagog s praxí 6-10 let R:113,48	pedagog s praxí 2-5 let R:129,35	pedagog s praxí nad 10 let R:113,51	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:68,719		
pedagog s praxí 6-10 let		1,000000	1,000000		0,110129
pedagog s praxí 2-5 let	1,000000		1,000000		0,014219
pedagog s praxí nad 10 let	1,000000	1,000000			0,053809
začínající pedagog s praxí do 1 roku	0,110129	0,014219	0,053809		

Tab. č. 11 – Vícenásobné porovnání p hodnot

Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost		Vícenásobné porovnání z' hodnot: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost (Sršňova- data1) Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =10,26062 p =,0165			
pedagog s praxí 6-10 let R:113,48	pedagog s praxí 2-5 let R:129,35	pedagog s praxí nad 10 let R:113,51	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:68,719		
pedagog s praxí 6-10 let		1,039855	0,003361		2,358382
pedagog s praxí 2-5 let	1,039855		1,226364		3,039474
pedagog s praxí nad 10 let	0,003361	1,226364			2,613263
začínající pedagog s praxí do 1 roku	2,358382	3,039474	2,613263		

Tab. č. 12 – Vícenásobné porovnání z hodnot

Hypotéza 6

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

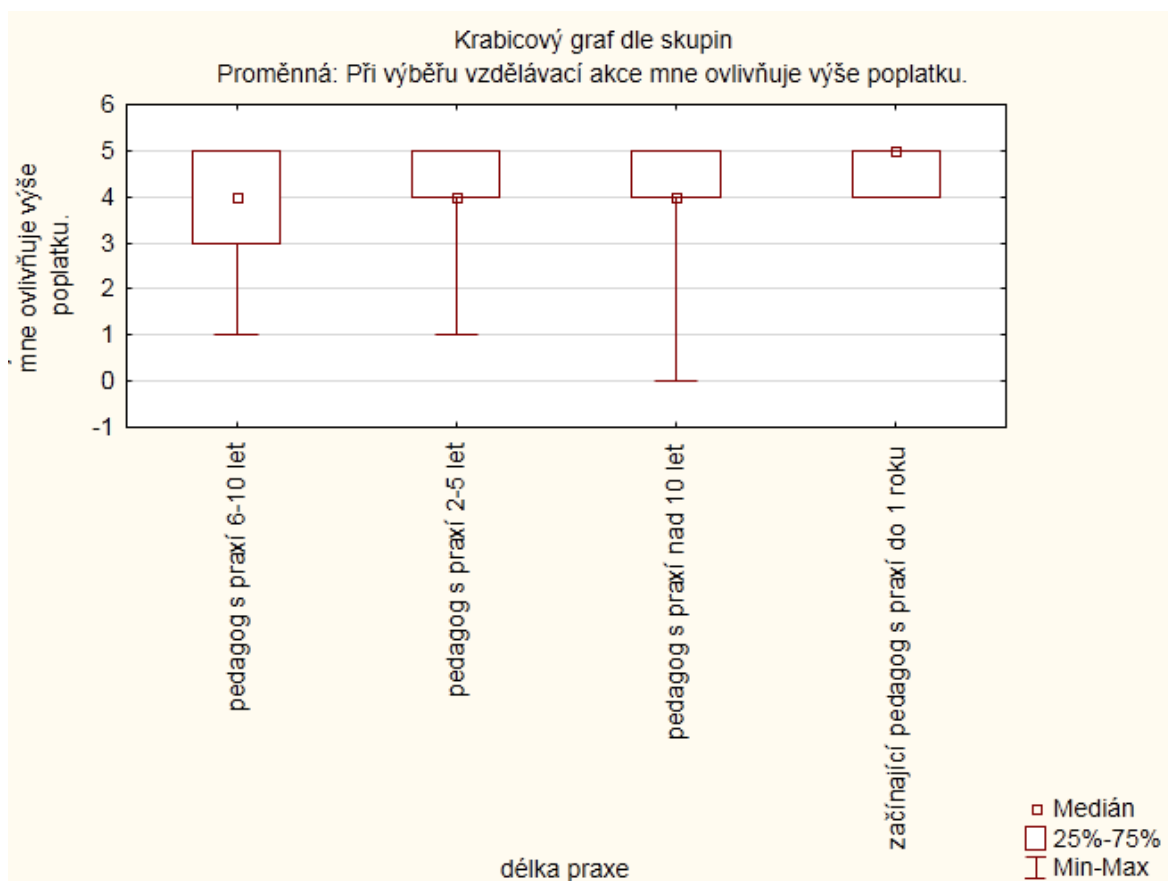
- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k délce praxe?

H₆: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.

H_{A6}: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti na délce praxe.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku. (2014-04-12 data)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe				
Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =3,251189 p =,3545				
Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
pedagog s praxí 6-10 let	1	43	4594,00	106,8372
pedagog s praxí 2-5 let	2	31	3571,50	115,2097
pedagog s praxí nad 10 let	3	134	14841,50	110,7575
začínající pedagog s praxí do 1 roku	4	16	2193,00	137,0625

Tab. č. 13- K-W Anova – finanční náročnost vs. délka praxe



Graf č.10: Krabicový graf –finanční náročnost vs.délka praxe

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.3545$ můžeme konstatovat, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem finančně náročných kurzů a délkou praxe.

V této výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda pracovníky s různou délkou praxe ovlivňuje finanční náročnost vzdělávací akce odlišně. Podle statistických výpočtů délka praxe nehraje roli. Z grafického vyjádření můžeme vyzorovat, že nejvíce je finanční náročností ovlivněna skupina začínajících pedagogů s praxí do 1 roku. Pokud vezmeme v úvahu reálnou mzdu začínajícího pedagoga a ceny jednotlivých vzdělávacích akcí viz. kapitola 3.3.1. tento výsledek jsme mohli očekávat. Mezi dalšími skupinami již významnější rozdíl není jak je patrné z následujících tabulek.

Na základě hladiny významnosti $p=0.3545$ odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti na délce praxe.**

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku. (2014-04-12 data)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =3,251189 p =,3545				
Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.	pedagog s praxí 6-10 let R:106,84	pedagog s praxí 2-5 let R:115,21	pedagog s praxí nad 10 let R:110,76	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:137,06
pedagog s praxí 6-10 let		1,000000	1,000000	0,667463
pedagog s praxí 2-5 let	1,000000		1,000000	1,000000
pedagog s praxí nad 10 let	1,000000	1,000000		0,749366
začínající pedagog s praxí do 1 roku	0,667463	1,000000	0,749366	

Tab. č. 14- Vícenásobné porovnání p hodnot

Vícenásobné porovnání z' hodnot; Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku. (2014-04-12 data)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : délka praxe Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 224) =3,251189 p =,3545				
Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.	pedagog s praxí 6-10 let R:106,84	pedagog s praxí 2-5 let R:115,21	pedagog s praxí nad 10 let R:110,76	začínající pedagog s praxí do 1 roku R:137,06
pedagog s praxí 6-10 let		0,548312	0,345135	1,592627
pedagog s praxí 2-5 let	0,548312		0,344701	1,095405
pedagog s praxí nad 10 let	0,345135	0,344701		1,534550
začínající pedagog s praxí do 1 roku	1,592627	1,095405	1,534550	

Tab. č. 15- Vícenásobné porovnání z hodnot

Hypotéza 7

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?

H₇: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

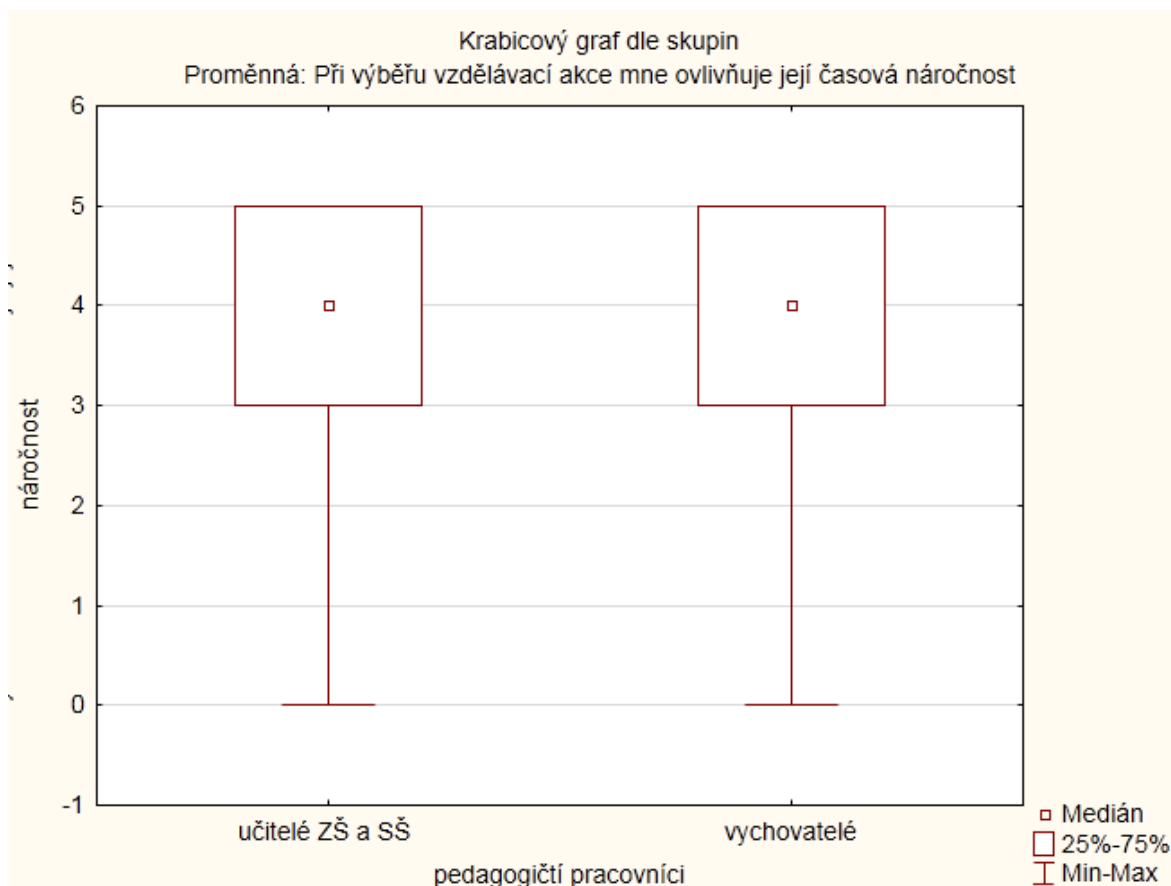
H_{A7}: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost (Sršňova- data1)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : pedagogičtí pracovníci				
Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 224) = .0743468 p = .7851				
Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí	
1	167	18898,00	113,1617	
2	57	6302,00	110,5614	

Závislá:
Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost

učitelé ZŠ a SŠ	1	167	18898,00	113,1617
vychovatelé	2	57	6302,00	110,5614

Tab. č. 16 – K-W Anova – časová náročnost vs. pedagogičtí pracovníci



Graf č.11: Krabicový graf – časová náročnost vs. pedagogičtí pracovníci

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.7851$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem časově náročných kurzů a délkou praxe.

Na otázku: „Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?“ můžeme odpovědět, že faktor časové náročnosti ovlivňuje pedagogické pracovníky velmi podobně, bez rozdílu zařazení – učitel nebo vychovatel.

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.7851$ proto **odmítáme nulovou hypotézu**, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychova-

tel) a přijímáme hypotézu alternativní, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

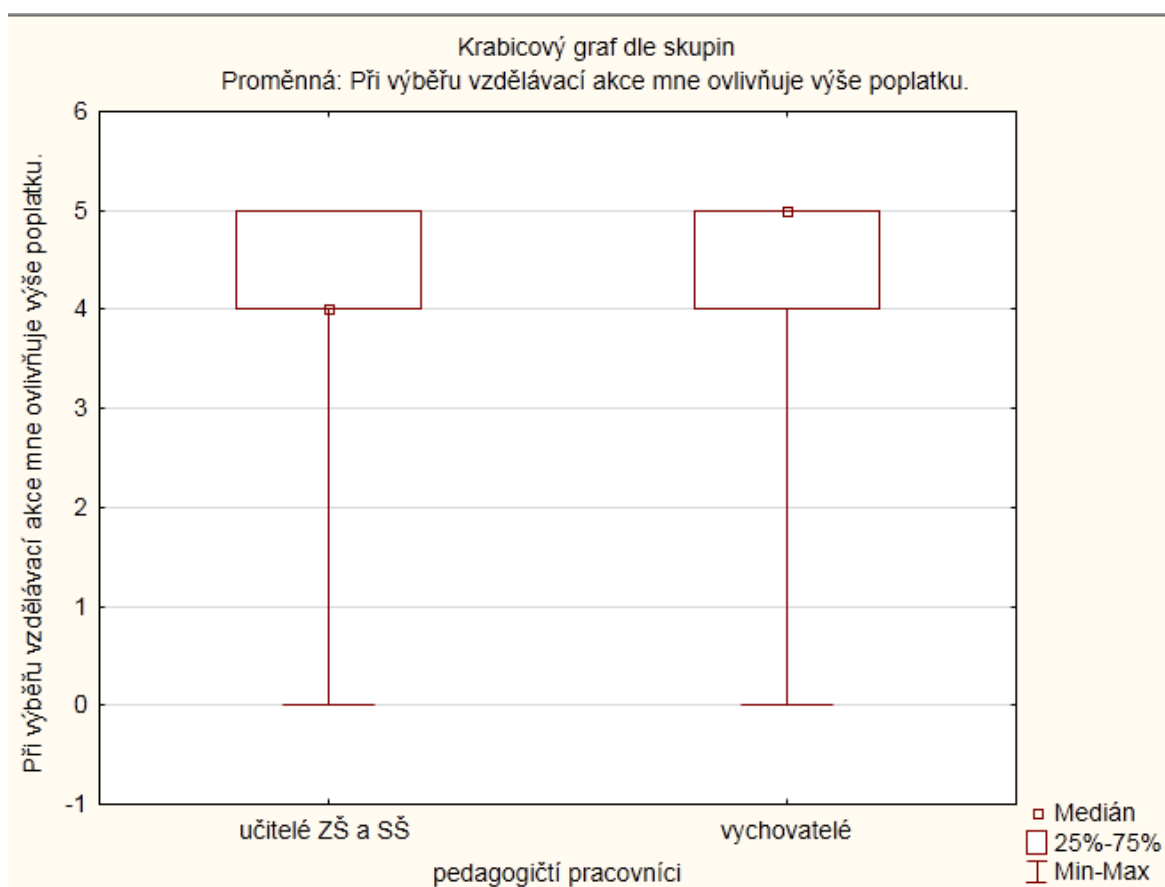
Hypotéza 8

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?

H₈: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).

H_{A8}: Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).



Graf č.12: Krabicový graf – finanční náročnost vs. pedagogičtí pracovníci

		Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku. (Sršňova- data1)			
		Nezávislá (grupovací) proměnná : pedagogičtí pracovníci			
		Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 224) =8,145550 p =,0043			
Závislá:		Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.					
učitelé ZŠ a SŠ	1	167	17673,00	105,8263	
vychovatelé	2	57	7527,00	132,0526	

Tab. č. 17 – K-W Anova – finanční náročnost vs. pedagogičtí pracovníci

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.0043$ můžeme říci, že jsme prokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem finančně náročných kurzů a pracovním zařazením.

Na otázku „Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?“ můžeme v tomto případě odpovědět, že faktor finanční náročnosti ovlivňuje pedagogické pracovníky rozdílně v závislosti na pracovním zařazení – učitel nebo vychovatel. Může to být způsobeno několika možnými skutečnostmi, jako jsou například rozdílné finanční možnosti k odměňování v konkrétních zařízeních.

Na základě dosažené hladiny významnosti přijímáme **nulovou hypotézu, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel)** a odmítáme hypotézu alternativní.

Hypotéza 9

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

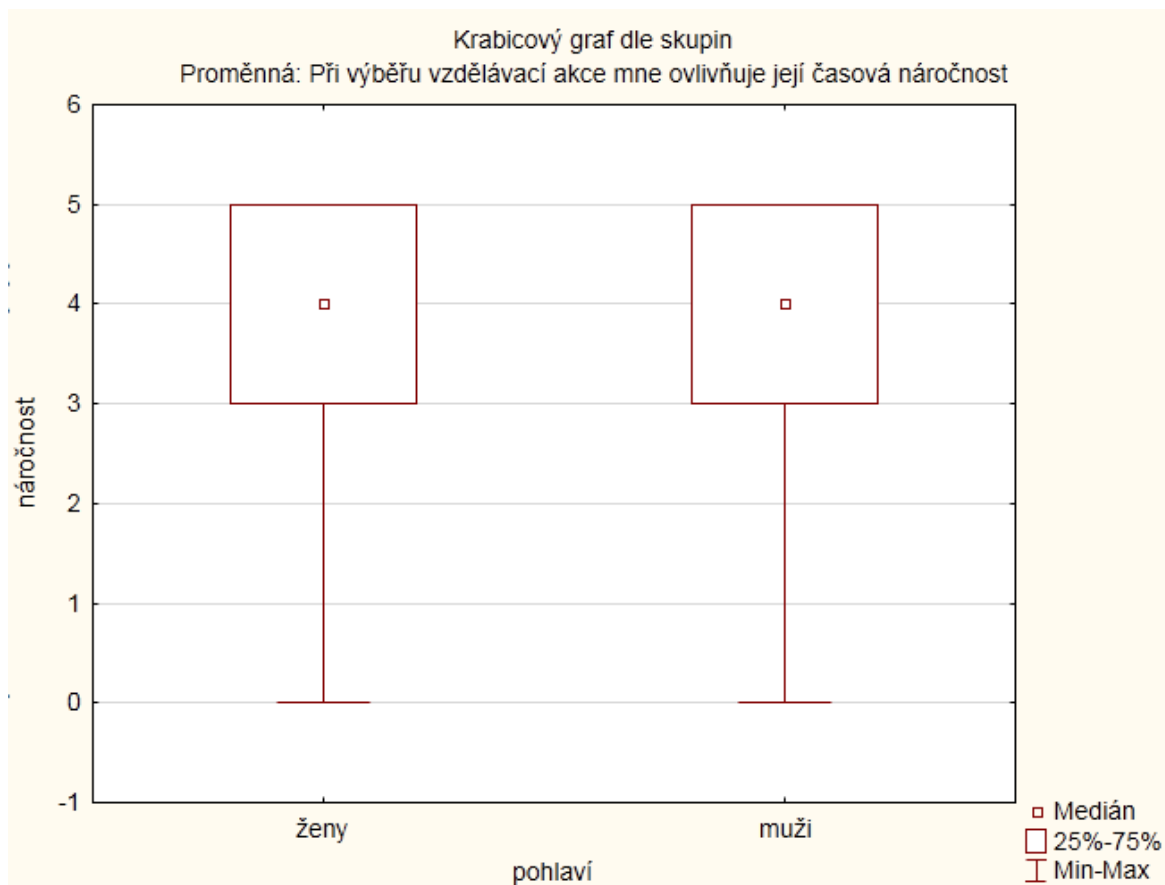
- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k pohlaví?

H₉: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na pohlaví.

H_{A9}: Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na pohlaví.

		Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost (Sršňova- data1)			
		Nezávislá (grupovací) proměnná : pohlaví			
		Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 224) =,6003399 p =,4384			
Závislá:		Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost					
ženy	1	167	18473,50	110,6198	
muži	2	57	6726,50	118,0088	

Tab. č. 18 – K-W Anova – časová náročnost vs. pohlaví



Graf č.13: Krabicový graf – časová náročnost vs. pohlaví

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.4384$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem časově náročných kurzů a pohlavím respondentů.

Proto odmítáme nulovou hypotézu, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na pohlaví a přijímáme **hypotézu alternativní, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na pohlaví.**

Hypotéza 10

3. Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?

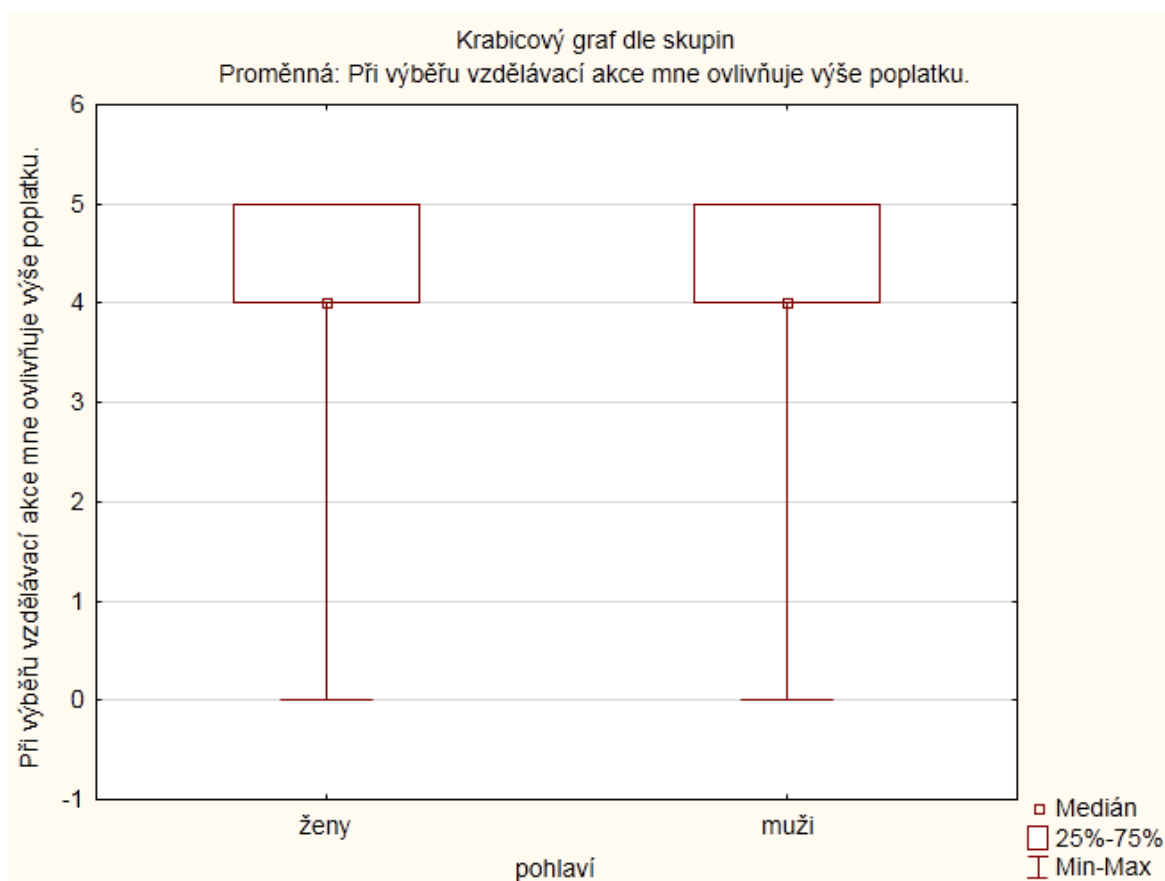
- Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k pohlaví?

H_{10} : Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti v závislosti na pohlaví.

H_{A10} : Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti v závislosti na pohlaví.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku. (Sršňova- data1)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : pohlaví				
Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=224) = .0069267$ $p = .9337$				
Závislá: Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
ženy	1	167	18820,00	112,6946
muži	2	57	6380,00	111,9298

Tab. č. 19 – K-W Anova – finanční náročnost vs. pohlaví



Graf č.14: Krabicový graf – finanční náročnost vs. pohlaví

Na základě dosažené hladiny významnosti $p=0.9337$ můžeme říci, že jsme neprokázali statisticky významný rozdíl mezi výběrem finančně náročných kurzů a pohlavím respondentů.

Jak je patrné z grafického znázornění, při výběru vzdělávací akce finanční náročnost ovlivňuje muže i ženy bez větších rozdílů. Můžeme se pouze domnívat, že jedním z důvodů

může být fakt, že školství je jedním z mála odvětví, kde není rozdíl v odměňování mužů a žen na stejných pozicích rozdílné.

Odmítáme **nulovou hypotézu**, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti v závislosti na pohlaví **a přijímáme hypotézu alternativní**, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti v závislosti na pohlaví.

Hypotéza 11

6. Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů?

H_{11} : Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů.

H_{A11} : Předpokládáme, že existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů.

Pro zpracování této hypotézy jsme využili Pearsonův koeficient korelace v programu Microsoft Excel.

pedagogický pracovník (n)	výše poplatku (x)	volný čas (y)	xy	x ²	y ²
1	5	3	15	25	9
...
224	5	4	20	25	16
Σ	902	793	3196	4016	3295

Tab. č. 20 – Pearsonův koef.korelace – finanční náročnost vs.volný čas

$$r_p = \frac{n \cdot \sum xy - \sum x \cdot \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \cdot [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

V našem případě vychází hodnota koeficientu korelace $r_p=0,006377$. Tato hodnota je velmi blízká nule, což znamená naprostou nezávislost mezi srovnávanými jevy, **není tam závislost**. Proto není nutné otestovat jeho statistickou významnost.

Zajímala nás propojenost dalších dvou faktorů týkajících se ochoty respondentů věnovat svůj volný čas k dalšímu vzdělávání a finanční náročností kurzů. Dle výpočtu a také při prozkoumání dat jsme zjistili, že odpovědi na otázky týkající se daných faktorů jsou u všech respondentů velmi odlišné. Někteří respondenti jsou ochotni účastnit se dalšího vzdělávání ve svém volném čase bez ohledu, jak finančně náročná je daná vzdělávací akce,

naproti tomu jsou respondenti, kteří nejsou ochotni finančně se účastnit či věnovat se dalšímu vzdělávání ve svém volném čase.

Přijímáme tudíž nulovou hypotézu, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů a odmítáme hypotézu alternativní.

Hypotéza 12

6. Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů?

H_{12} : Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů.

H_{A12} : Předpokládáme, že existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů.

I v tomto případě jsme použili Pearsonův koeficient korelace v programu Microsoft Excel.

pedagogický pracovník (n)	časová náročnost (x)	volný čas (y)	xy	x ²	y ²
1	5	3	15	25	9
...
224	5	4	20	25	16
Σ	799	793	2771	3441	3295

Tab. č. 21 – Pearsonův koef.korelace – časová náročnost vs.volný čas

Hodnota koeficientu korelace $r_p = -0,1073$. Tato hodnota je sice záporná, ale přesto blízká nule, což znamená naprostou nezávislost mezi srovnávanými jevy, není zde závislost. Proto není nutné otestovat jeho statistickou významnost.

Nyní nás zajímala propojenost dalších faktorů týkajících se ochoty respondentů věnovat svůj volný čas k dalšímu vzdělávání a časovou náročností kurzů. Opět jsme došli k podobným závěrům jako u předchozí hypotézy, že u některých respondentů je ochota účastnit se dalšího vzdělávání ve svém volném čase bez ohledu na to, jak časově náročná je daná vzdělávací akce, naproti tomu jsou respondenti, kteří nejsou ochotni se účastnit či věnovat dalšímu vzdělávání ve svém volném čase bez ohledu na časové náročnosti kurzu.

Přijímáme tudíž nulovou hypotézu, že mezi časovou náročností kurzů a účastí pedagogů na dalším vzdělávání ve volném čase není významný vztah a odmítáme hypotézu alternativní.

Hypotéza 13

6. Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podporu zaměstnavatele v dalším vzdělávání uskutečňovaném v jejich volném čase?

H_{13} : Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi pravidelnou účastí na dalším vzdělávání ve volném čase a zohledněním v odměňování zaměstnavatelem.

H_{A13} : Předpokládáme, že existuje vztah mezi pravidelnou účastí na dalším vzdělávání ve volném čase a zohledněním v odměňování zaměstnavatelem.

Opět použijeme Pearsonův koeficient korelace s pomocí Microsoft Excel programu.

pedagogický pracovník (n)	volný čas (x)	zohlednění odměňováním (y)	xy	x ²	y ²
1	3	1	3	9	1
...
224	4	1	4	16	1
Σ	793	203	740	3295	345

Tab. č. 22 – Pearsonův koef.korelace – volný čas vs. zohlednění odměňováním

Hodnota Pearsonova koeficientu korelace v tomto případě vychází $r_p = 0,076167$. Opět se nacházíme velmi blízko nulové hodnotě, která znamená naprostou nezávislost mezi srovnávanými jevy, není zde žádná závislost. Proto není nutné otestovat jeho statistickou významnost.

Nyní nás zajímala propojenost faktorů týkajících se pravidelné účasti na dalším vzdělávání ve volném čase a zohledněním v odměňování zaměstnavatelem. I zde jsme dospěli k závěrům jako u předchozích hypotéz. Pravidelná účast na dalším vzdělávání nesouvisí s odměňováním zaměstnavatele. Odměňování v českém školství je obecně známý dlouhodobý a neustále diskutovaný problém. I přes to, že profese pedagoga je náročná a zasahuje i do osobních životů učitelů a vychovatelů, není v naší společnosti finančně ohodnocena. Pedagogičtí pracovníci, mnohdy pracují pod velkým psychickým tlakem, často nedosahují ani průměrné minimální mzdy, na druhou stranu mají povinnost se stále vzdělávat.

Přijímáme tudíž nulovou hypotézu, že neexistuje vztah mezi pravidelnou účastí na dalším vzdělávání ve volném čase a zohledněním v odměňování zaměstnavatelem a odmítáme hypotézu alternativní.

5.2 Shrnutí výzkumu

Cílem realizace výzkumu bylo zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále si práce kladla za cíl zjistit, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci. Předmětem zkoumání byly možné rozdíly motivačních činitelů vedoucích pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání v závislosti na délce praxe, pracovním zařazením a pohlavím.

Pro přehlednost přikládáme tabulku přijatých hypotéz v souvislosti s výzkumnou a dílčí výzkumnou otázkou.

<i>Výzkumná otázka</i>	<i>Dílčí výzkumná otázka</i>	<i>Přijatá hypotéza</i>
Jaké motivy vedou nejčastěji pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání?	Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k délce praxe?	H ₁ : Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se mění v závislosti na délce praxe.
	Jaké jsou rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k vykonávané profesi (učitel, vychovatel)?	H _{A2} : Předpokládáme, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků není odlišná v závislosti na pracovním zařazení pedagogických pracovníků (učitel, vychovatel).
	Existují rozdíly v preferenci motivů ve vztahu k pohlaví?	H _{A3} : Předpokládáme, že motivace k dalšímu vzdělávání není odlišná v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků.
<i>Výzkumná otázka</i>	<i>Dílčí výzkumná otázka</i>	<i>Přijatá hypotéza</i>

	Liší se potřeba získávat nové poznatky a vědomosti u pedagogů na různých typech školských zařízení?	H _{A4} : Předpokládáme, že potřeba pedagogických pracovníků získávat nové poznatky a vědomosti se nemění v závislosti na typu školského zařízení.
Které faktory jsou pro pedagogické pracovníky zásadní při výběru vzdělávací akce?	Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k délce praxe?	H ₅ : Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se mění v závislosti na délce praxe.
		H _{A6} : Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti na délce praxe.
	Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k vykonávané profesi?	H _{A7} : Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).
		H ₈ : Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se mění v závislosti na vykonávané profesi (učitel, vychovatel).
	Jaké jsou rozdíly v relevantnosti faktorů ovlivňujících pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce ve vztahu k pohlaví?	H _{A9} : Předpokládáme, že vnímání časové náročnosti se nemění v závislosti na pohlaví.
		H _{A10} : Předpokládáme, že vnímání finanční náročnosti se nemění v závislosti na pohlaví.
	Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů?	H ₁₁ : Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a finanční náročností kurzů.
	<i>Výzkumná otázka</i>	<i>Přijatá hypotéza</i>

Existuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů?	H ₁₂ : Předpokládáme, že neexistuje vztah mezi účastí pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání ve volném čase a časovou náročností kurzů.
Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podporu zaměstnavatele v dalším vzdělávání usku- tečňovaném v jejich volném čase?	H ₁₃ : Předpokládáme, že pravidelná účast na dalším vzdělávání ve volném čase je zohledňována v odměňování zaměstnavatelem.

Tab. č. 23 – Shrnutí výzkumu

Na základě vyhodnocení stanovených hypotéz jsme zjistili, že vnitřní motivace pedagogických pracovníků se mění v závislosti na délce praxe, ale přitom není rozdíl v tom, o kterou skupinu pedagogických pracovníků se jedná. Zda-li o učitele či vychovatele. Konkrétně bylo zjištěno, že se zvyšující se délkou praxe klesá vnitřní motivace pedagogických pracovníků a naopak. Dále můžeme konstatovat, že není větší rozdíl mezi muži a ženami týkající se motivace k dalšímu vzdělávání.

Rozdíly také nespatřujeme, pokud porovnáваме učitele ZŠ, učitele SŠ a vychovatele v potřebách získávat nové poznatky a vědomosti.

Dále nás zajímalo vnímání faktoru časové náročnosti v návaznosti na několik nezávisle proměnných – délka praxe, pracovní zařazení a pohlaví. Vyzorovali jsme rozdíly, že nejméně je časovou náročností ovlivněna skupina začínajících pedagogů s praxí do 1 roku, oproti skupině pedagogů s praxí 2-5 let. Přitom jsme nezjistili rozdíly mezi vnímáním časové náročnosti u učitelů, vychovatelů, mužů či žen.

Mezi další zkoumané faktory jsme zařadili finanční náročnost.

Finanční náročnost vzdělávací akce je vnímána stejně jak u pedagogů s různou délkou praxe, tak i u mužů a žen, přičemž rozdílně ovlivňuje pouze pedagogické pracovníky v závislosti na pracovním zařazení – učitel nebo vychovatel. Může to být způsobeno několika možnými skutečnostmi, jako jsou například rozdílné finanční možnosti k odměňování v konkrétních zařízeních.

Zkoumali jsme také propojenost dalšího faktoru věnovat svůj volný čas k dalšímu vzdělávání s časovou a finanční náročností kurzů. Zjistili jsme, že někteří respondenti jsou ochotni účastnit se dalšího vzdělávání ve svém volném čase bez ohledu, jak je daná akce finančně či časově náročná, naproti tomu jsou však respondenti, kteří nejsou ochotni ani časově ani finančně se účastnit či věnovat dalšímu vzdělávání ve svém volném čase.

Poslední zkoumanou skutečností byla propojenost faktorů týkajících se pravidelné účasti na dalším vzdělávání ve volném čase a zohledněním v odměňování zaměstnavatelem. Zjistili jsme, že pravidelná účast na dalším vzdělávání nesouvisí s odměňováním zaměstnavatele. Odměňování v českém školství je obecně známý dlouhodobý a neustále diskutovaný problém. I přes to, že profese pedagoga je náročná a zasahuje nejen do osobních životů učitelů a vychovatelů, není v naší společnosti dostatečně finančně ohodnocena. Pedagogičtí pracovníci, mnohdy pracující pod velkým psychickým tlakem, často nedosahují ani průměrné minimální mzdy, přesto jsou však ochotni věnovat dalšímu vzdělávání a rozvoji osobnosti nejen svůj volný čas, ale i finance.

ZÁVĚR

Nejen pedagogičtí pracovníci, ale většina dospělé populace, pokud chtějí být platnými členy společnosti, si v dnešní době nevystačí pouze s vědomostmi a dovednostmi získanými v rámci prvotní přípravy na povolání. V dnešní moderní společnosti je nutné neustálé zdokonalování sebe samých, prohlubování a získávání nových vědomostí a dovedností, které si doba žádá.

U pedagogických pracovníků je na další vzdělávání kladen o to větší důraz, protože oni sami získané vědomosti předávají dál a vychovávají novou generaci. Povinnost dalšího vzdělávání jim ukládá přímo zákon. Bohužel ne vždy mají vytvořeny takové podmínky, aby jejich další vzdělávání bylo efektivní. Výběr a účast na dalším vzdělávání ovlivňuje řada faktorů, na které jsme se zaměřili. Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat a analyzovat faktory ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále si práce kladla za cíl zjistit, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci. Předmětem zkoumání byly možné rozdíly motivů vedoucích pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání v závislosti na délce praxe, pracovním zařazení a pohlaví. Tyto cíle se podařilo naplnit zodpovězením výzkumných otázek formulovaných v praktické části, což bylo provedeno testováním hypotéz. Vzhledem k rozsahu práce nebylo možno problém zkoumat do větší hloubky, avšak předmětem dalšího zkoumání by mohlo být zjišťování, které konkrétní vzdělávací akce a témata jsou pro pedagogy přínosné, jaké skutečnosti jim v dalším vzdělávání pomáhají, které je limitují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNAŘÍKOVÁ, I. Kapitoly z andragogiky 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1355-8
- [2] BENEŠ, M. Andragogika. Grada publishing, a.s. 2008. ISBN 978-80-247-2580-2
- [3] BOČKOVÁ, V. Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost? Olomouc: UP 2000. ISBN 80-244-01550-X.
- [4] BRDEK, M. VYCHOVÁ H. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha: ASPI Publishing, s.r.o., 2004. ISBN 80-86395-96-0
- [5] GREGAR, A. Řízení lidských zdrojů. Brno, 2008. ISBN neuvedeno
- [6] HAVLÍK, R., KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
- [7] KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů. Praha: Managment Press, 2005. ISBN 80-7261-033-3
- [8] LAZAROVÁ, B. a kol. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido edice pedagogické literatury, 2006. ISBN 80-7315-114-6
- [9] MUŽÍK, J. Andragogika. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9
- [10] PAPEŽOVÁ, A. Motivace pracovníků. Praha: Edupol, 2008. ISBN neuvedeno
- [11] PALÁN, Z. Výkladový slovník lidské zdroje. Praha: 2002. ISBN 80-200-0950-7
- [12] POLÁKOVÁ, H. Školský zákon s výkladem. Žďár nad Sázavou 2004. ISBN 80-902614-3-4
- [13] PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7
- [14] PRŮCHA, J. Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- [15] SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- [16] ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a elearning. Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3

Internetové zdroje:

- http://ciselnik.artega.cz/prumerne_platy_podle_profese.php.i
- www.msmt.cz
- ŠÍP, 2011. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 47 (2)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AJ	Anglický jazyk
ANOVA	Analýza rozptylu
Čj	Český jazyk
EU	Evropská Unie
M	Matematika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAEP	Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
PC	počítač
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf č.1: Rozdělení respondentů dle pohlaví</i>	45
<i>Graf č.2: Rozdělení respondentů dle věku</i>	45
<i>Graf č.3: Rozdělení respondentů dle délky praxe</i>	46
<i>Graf č.4: Rozdělení respondentů dle pracovního zařazení.....</i>	46
<i>Graf č.5: Krabicový graf – vnitřní motivace vs.délka praxe</i>	49
<i>Graf č.6: Krabicový graf – vnitřní motivace vs. pedagogičtí pracovníci</i>	51
<i>Graf č.7: Krabicový graf –motivace vs.pohlaví.....</i>	52
<i>Graf č.8: Krabicový graf –poznatky a vědomosti vs.pedagogičtí pracovníci.....</i>	54
<i>Graf č.9: Krabicový graf –časová náročnost vs.délka praxe</i>	55
<i>Graf č.10: Krabicový graf –finanční náročnost vs.délka praxe</i>	57
<i>Graf č.11: Krabicový graf – časová náročnost vs. pedagogičtí pracovníci</i>	59
<i>Graf č.12: Krabicový graf – finanční náročnost vs. pedagogičtí pracovníci</i>	60
<i>Graf č.13: Krabicový graf – časová náročnost vs. pohlaví</i>	62
<i>Graf č.14: Krabicový graf – finanční náročnost vs. pohlaví</i>	63

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. č. 1 – Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5 (v Kč měsíčně).....</i>	<i>35</i>
<i>Tab. č. 2 – K-W Anova – vnitřní motivace vs.délka praxe.....</i>	<i>48</i>
<i>Tab. č. 3 – Vícenásobné porovnání z hodnot: vnitřní motivace.....</i>	<i>49</i>
<i>Tab. č. 4 – Vícenásobné porovnání p hodnot: vnitřní motivace.....</i>	<i>50</i>
<i>Tab. č. 5 – K-W Anova – vnitřní motivace vs. pedagogičtí pracovníci.....</i>	<i>50</i>
<i>Tab. č. 6 – K-W Anova – motivace vs.pohlaví.....</i>	<i>53</i>
<i>Tab. č. 7 – K-W Anova – poznatky a vědomosti vs.pedagogičtí pracovníci.....</i>	<i>53</i>
<i>Tab. č. 8 – Vícenásobné porovnání z hodnot: poznatky a vědomosti.....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. č. 9 – Vícenásobné porovnání p hodnot: poznatky a vědomosti.....</i>	<i>55</i>
<i>Tab. č. 10 – K-W Anova – časová náročnost vs.délka praxe.....</i>	<i>56</i>
<i>Tab. č. 11 – Vícenásobné porovnání p hodnot.....</i>	<i>56</i>
<i>Tab. č. 12 – Vícenásobné porovnání z hodnot.....</i>	<i>56</i>
<i>Tab. č. 13- K-W Anova – finanční náročnost vs. délka praxe.....</i>	<i>57</i>
<i>Tab. č. 14- Vícenásobné porovnání p hodnot.....</i>	<i>58</i>
<i>Tab. č. 15- Vícenásobné porovnání z hodnot.....</i>	<i>58</i>
<i>Tab. č. 16 – K-W Anova – časová náročnost vs. pedagogičtí pracovníci.....</i>	<i>59</i>
<i>Tab. č. 17 – K-W Anova – finanční náročnost vs. pedagogičtí pracovníci.....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. č. 18 – K-W Anova – časová náročnost vs. pohlaví.....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. č. 19 – K-W Anova – finanční náročnost vs. pohlaví.....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. č. 20 – Pearsonův koef.korelace – finanční náročnost vs.volný čas.....</i>	<i>64</i>
<i>Tab. č. 21 – Pearsonův koef.korelace – časová náročnost vs.volný čas.....</i>	<i>65</i>
<i>Tab. č. 22 – Pearsonův koef.korelace – volný čas vs. zohlednění odměňováním.....</i>	<i>66</i>
<i>Tab. č. 23 – Shrnutí výzkumu.....</i>	<i>69</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI - DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude součástí diplomové práce na téma „**Analýza faktorů ovlivňujících další vzdělávání pedagogických pracovníků**“ předkládané na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Cílem je zjištění, které skutečnosti jsou pro pedagogy zásadní při výběru dalšího vzdělávání a do jaké míry je ovlivňují při jeho realizaci. Hlavní přínos výzkumu spočívá v možném zlepšení plánování a organizaci dalšího vzdělávání v konkrétních školských zařízeních. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování.

Bc. Vítězslava Sršňová

1. Jste muž žena

2. Váš věk:

3. V jaké fázi profesní dráhy se nacházíte?

- a) Jsem začínající pedagog s praxí do 1 roku
- b) Jsem pedagog s praxí 2 – 5 let
- c) Jsem pedagog s praxí 6 – 10 let
- d) Jsem pedagog s praxí nad 10 let

4. Jaké je vaše pracovní zařazení?

- a) Učitel ZŠ
- b) Učitel SŠ
- c) Vychovatel

Na stupnici 0 – 5 zaznačte intenzitu (popř. rozsah), s níž souhlasíte s výrokem daným v jednotlivě očíslovaných položkách:

5. Co Vás vede k dalšímu vzdělávání?

	<i>Vůbec</i>	<i>Maximálně</i>
a) Potřeba získávat nové poznatky a vědomosti.	0 1 2 3 4 5	
b) Získání osvědčení o absolvování. 4 5		0 1 2 3
c) Nařízení zaměstnavatele.	0 1 2 3 4 5	
d) Setkávání se s kolegy z jiných zařízení.	0 1 2 3 4 5	
e) Jednorázová finanční odměna.	0 1 2 3 4 5	
f) Možné zvýšení mzdy.	0 1 2 3 4 5	
g) Dobrá zkušenost kolegů s obdobným kurzem.	0 1 2 3 4 5	
h) Snaha o rozšíření mé kvalifikace. 4 5		0 1 2 3
6. Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje výše poplatku.	0 1 2 3 4 5	
7. Při výběru vzdělávací akce mne ovlivňuje její časová náročnost.	0 1 2 3 4 5	
8. Nové poznatky plně využívám ve své výchovně vzdělávací práci.	0 1 2 3 4 5	
9. Dalšího vzdělávání se účastním i ve svém volném čase.	0 1 2 3 4 5	
10. Moje pravidelná účast na DV je zaměstnavatelem zohledněna při mém odměňování.	0 1 2 3 4 5	
11. Zaměstnavatel mi umožňuje využívat zákonem daných 12 pracovních dnů studijního volna k dalšímu vzdělávání.	0 1 2 3 4 5	
12. Vedením zařízení jsem dostatečně motivován(na) k dalšímu vzdělávání.		

0 1 2 3 4 5