

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

**EKONOMICKÁ FAKULTA
KATEDRA ŘÍZENÍ**

Studijní program: 6208 N ekonomika a management

Studijní obor: Řízení a ekonomika podniku



**MOTIVACE A STIMULACE
K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ V ŘÍZENÍ
VYBRANÝCH ORGANIZACÍ**

Disertační práce

Autor práce:

Ing. Hana DIVIŠOVÁ

Vedoucí práce:

doc. Ing. Růžena Krninská, CSc.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Motivace a stimulace k celoživotnímu učení v řízení vybraných organizací“ vypracovala samostatně, na základě vlastních zjištění a s použitím odborné literatury, materiálů a dalších informačních zdrojů uvedených v disertační práci.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona číslo 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své disertační práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury, který je součástí práce.

V Českých Budějovicích, dne 24. října 2011

.....
Ing. Hana Divišová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě si dovoluji poděkovat všem, kteří mi s prací pomáhali. Velký dík patří zejména mé školitelce doc. Ing. Růženě Krninské, CSc. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této doktorské disertační práce. Děkuji velice za ochotu, trpělivost a vždy vstřícný přístup.

Dále děkuji Ing. Adamu Čablovi z Katedry statistiky a pravděpodobnosti na Vysoké škole ekonomické v Praze za odborné konzultace při statistickém zpracování výzkumné části této práce.

Dále děkuji Ing. Janu Leštinovi, CSc. a všem členům z Katedry řízení na Ekonomické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích za jejich odbornou pomoc.

Za inspirativní připomínky děkuji také všem specialistům z oboru psychologie, pedagogiky a managementu škol, ve kterých se mohl uskutečnit můj výzkum. Velmi děkuji své dceři Magdalence a své rodině za velkou podporu.

ABSTRAKT

DIVIŠOVÁ, H., *Motivace a stimulace k celoživotnímu učení v řízení vybraných organizací*. České Budějovice. 2011. Ekonomická fakulta. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí disertační práce: doc. Ing. Růžena Krninská, CSc.

Tématem této disertační práce je „Motivace a stimulace k celoživotnímu učení v řízení vybraných organizací“.

Úvod práce podtrhuje aktuálnost celoživotního učení v českém prostředí, neboť v rámci Evropských a sociálních fondů i Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost je vytyčeným prvořadým úkolem v letech 2007 – 2013 rozvíjet vzdělanostní společnost prostřednictvím modernizace počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání a především jejich propojení do komplexního systému celoživotního učení.

Práce je členěna na část teoretickou (literární rešerše), metodickou a výzkumnou.

Literární rešerše je zaměřena především na aspekty, které vedou k rozvoji lidské osobnosti, tedy na osobnostní substrukturu lidských schopností, emoce, návyky, vůli, zájmy a hodnotovou orientaci jedince. Jsou zde vysvětleny obecně platné teorie motivace a stimulace, používané pak z praktického hlediska v části výzkumné.

Metodická část definuje cíl práce spolu s pěti kroky, které vedou k naplnění cíle, jímž je stanovení faktorů (činitelů) motivace a stimulace k celoživotnímu učení (CŽU). Práce analyzuje vnitřní i vnější činitele, aktivizující zapojení jedinců do CŽU a na základě analýzy pak syntetizuje obecná doporučení pro management vzdělávacích organizací v oblasti řízení motivace a stimulace. Dále jsou v této části předloženy hypotézy a také podrobně rozebrán postup práce, charakteristika použitých výzkumných metod a technik pro sběr, analýzu údajů i testování stanovených hypotéz.

Ve výzkumné části je na základě teoretických a metodických východisek vybrán vzorek zkoumané populace v regionu Příbramska, kterým jsou studující, vyučující i management vzdělávacích organizací. Na základě stanovení motivačních a stimulačních faktorů a následné analýzy vztahové interakce byl sestaven obecný model motivačně – stimulačního cyklu v organizaci, podporující CŽU.

Zpracovávány byly jak primární, tak i sekundární informační zdroje kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Následně je předloženo vyhodnocení výsledků včetně diskuze, jež vyúsťují v konkrétní návrhy, které jsou implementovány do samostatných doporučení pro zkoumané vzdělávací organizace i jako doporučení s obecnou platností.

V závěru práce se hodnotí splnění cíle a využitelnost pro praxi i přínosy pro rozvoj vědeckého poznání. Jsou zde shrnuty zjištěné poznatky – chybějící pobídky v řízení motivace (selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu, analýza atmosféry) a stimulace (teamwork-aktivity, zpestření práce) k celoživotnímu učení.

Klíčová slova: motivace, stimulace, znalost, celoživotní učení, vzdělávací organizace, motivátor, stimulátor.

ABSTRACT

DIVIŠOVÁ, H., Life-long Learning Motivation and Stimulation in Management of Selected Organizations. České Budějovice. 2011. Faculty of Economy. The University of South Bohemia in České Budějovice. Advisor: doc. Ing. Růžena Krninská, CSc.

The topic of my dissertation thesis is “Life-long Learning Motivation and Stimulation in Management of Selected Organizations“.

The introduction of the thesis stresses life-long learning importance in the Czech Republic as the prime goal (which has been defined in 2007-2013) in the bounds of the European Social Fund and the Operational Program Education for Competitiveness is to develop knowledge society through the modernization of primary, tertiary and further education and especially their connection with an overall life-long learning system.

The thesis is divided into theoretical part (literature research), methodical and research parts.

The literature research focuses mainly on the aspects which leads to personality development, i.e. on the personal substructure of human abilities, emotions, habits, will, interests and individual value orientation. Generally accepted theories of motivation and stimulation are explained here and further used in the research part from the practical point of view.

The methodical part defines the goal of my thesis together with five steps (partial goals) leading to achieve the goal which means to set factors of life-long learning motivation and stimulation. The thesis analyses some internal and external factors, activating individual participation into life-long learning and then on the base of analysis the thesis synthesises some general recommendations for management of education institutions in the area of motivation and stimulation management. Next here are some hypotheses and procedures delineated in detail, description of research methods used and techniques for collecting, analysing data and testing hypotheses given.

In the research part (on the base of theoretical and methodical foundations) there is a sample of population tested in the Příbram region, i.e. students, teachers and management of education institutions. A general model of motivation-stimulation cycle in an organization (supporting life-long learning) was set on the base of incentive and stimulative factors and a follow-up analysis of relation interaction. The primary and secondary information sources of qualitative and quantitative research were elaborated. After that there are some results and their assessment including discussion leading to the specific suggestions which are implemented into recommendations for tested education institutions as well as the general recommendations.

In the conclusion here is an assessment of goals given, the methodical procedure used, the applicability for practice as well as the contribution for the development of scientific cognition. The thesis summarises the findings discovered – missing stimuli in motivation management (selfmotivation exercises to strengthen the incentive factor of personality development, analysis of atmosphere) and stimulation (teamwork activities, diversity of work) for life-long learning.

Key words: motivation, stimulation, knowledge, life-long learning, education institution, incentive factor, stimulative factor.

OBSAH

1 Úvod.....	10
2 Literární rešerše.....	12
2.1 Člověk – osobnost z hlediska přístupnosti k celoživotnímu učení.....	12
2.1.1 Osobnostní substruktura lidských schopností.....	12
2.1.1.1 Význam talentu pro další vzdělávání.....	13
2.1.1.2 Inteligence.....	16
2.1.2 Postavení citů v lidské osobnosti.....	17
2.1.3 Osobnostní typy a jejich vliv na chování jedince.....	18
2.1.4 Potřeby versus návyky.....	21
2.1.5 Profilace hodnot a postojů.....	23
2.1.6 Nepostradatelnost zájmů.....	24
2.1.7 Otázka vůle.....	24
2.2 Člověk a učení.....	26
2.2.1 Edukační proces u žáka / studenta.....	26
2.2.1.1 Faktory ovlivňující učení.....	27
2.2.1.2 Efektivní metody učení.....	28
2.2.1.3 Hodnotící kritéria.....	30
2.2.2 Edukační proces u pedagoga.....	31
2.2.2.1 Důvody k sebevzdělávání.....	33
2.2.2.2 Volba metod sebevzdělávání.....	34
2.2.2.3 Moderní vyučovací metody.....	35
2.2.2.4 Hodnotící kritéria.....	36
2.2.3 Edukační proces u školského managementu.....	38
2.2.3.1 Možnosti vzdělávání.....	38
2.2.3.2 Nejpoužívanější vzdělávací metody.....	40
2.2.3.3 Hodnotící kritéria.....	40
2.2.4 Edukační proces u znalostního pracovníka.....	41
2.2.4.1 Současné požadavky.....	41
2.2.4.2 Efektivní formy vzdělávání.....	42
2.2.4.3 Hodnotící kritéria.....	42
2.2.5 Edukační proces u manuálního pracovníka.....	43

2.2.5.1	Současný stav a očekávaný vývoj.....	43
2.2.5.2	Metody a formy učení.....	45
2.2.5.3	Hodnotící kritéria.....	45
2.3	Člověk a celoživotní učení.....	46
2.3.1	Možnosti celoživotního učení v ČR.....	49
2.3.1.1	Možnosti CŽU v Příbrami.....	50
2.3.2	Celostátní hodnocení v oblasti celoživotního vzdělávání.....	51
2.4	Motivace k celoživotnímu učení.....	52
2.4.1	Motivační teorie a zdroje.....	57
2.4.2	Motivátory	62
2.5	Stimulace k celoživotnímu učení.....	64
2.5.1	Stimulační prostředky.....	65
3	Cíl, hypotézy a metodika práce.....	66
3.1	Cíl práce.....	66
3.1.1	Obecná metodická východiska.....	66
3.1.2	Kroky postupu řešení	66
3.1.3	Operacionalizace klíčových pojmů.....	67
3.1.4	Stanovené hypotézy.....	69
3.2	Struktura práce	70
3.3	Metodika práce.....	70
3.3.1	Postup práce.....	70
3.3.2	Použité techniky a metody.....	72
3.3.2.1	Metody statistického testování hypotéz.....	74
3.3.3	Sběr a analýza dat.....	76
4	Výzkumná část a výsledky.....	79
4.1	Objekty výzkumu.....	79
4.2	Výsledky analytické části výzkumu.....	80
4.2.1	Monitoring vzdělávacího prostředí ve vybraných organizacích.....	80
4.2.2	Z pohledu žáků/studentů.....	81
4.2.2.1	Genderová a věková struktura studujících.....	83
4.2.2.2	Trvalé bydliště studujících.....	85
4.2.2.3	Finanční podpora studia.....	85

4.2.2.4 Nejvyšší vzdělání rodičů u dotazovaných.....	87
4.2.2.5 Typ temperamentu – podle Junga a Hippokrata.....	88
4.2.2.6 Typ vůle studujících.....	89
4.2.2.7 Klasifikace respondentů podle studijního typu.....	90
4.2.2.8 Záliba v učení.....	94
4.2.2.9 Spokojenost se současnou školou.....	95
4.2.2.10 Průměrná denní doba učení.....	97
4.2.2.11 Oblíbené a neoblíbené předměty respondentů.....	98
4.2.2.12 Žákova kritéria hodnocení vzdělávací organizace.....	100
4.2.2.13 Žákova volba jeho dalšího vzdělávání.....	101
4.2.3 Z pohledu vyučujících.....	102
4.2.3.1 Genderová a věková struktura respondentů.....	103
4.2.3.2 Trvalé bydliště pedagogů.....	105
4.2.3.3 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů.....	106
4.2.3.4 Studijní typ respondentů.....	106
4.2.3.5 Typ temperamentu – podle Junga a Hippokrata.....	108
4.2.3.6 Typy vůle u pedagogů.....	110
4.2.3.7 Záliba v sebevzdělávání se	112
4.2.3.8 Účast pedagogů na jejich dalším vzdělávání.....	113
4.2.3.9 Důvody pedagogů pro CŽU a jeho formy.....	114
4.2.4 Z hlediska managementu vzdělávacích organizací.....	116
4.3 Výsledky syntetické části výzkumu	117
4.3.1 Současné motivační faktory k CŽU u žáků/studentů.....	117
4.3.2 Současné motivační faktory k CŽU u pedagogů.....	121
4.3.3 Stimulační faktory k CŽU	124
4.3.4 Sestavení modelu motivačně - stimulačního cyklu ve vybraných organizacích.....	129
5 Vyhodnocení výsledků, diskuse, návrhy a doporučení.....	134
5.1 Vyhodnocení výsledků pro zkoumané vzdělávací organizace.....	134
5.2 Diskuse.....	144
5.3 Navrhované změny pro zkoumané vzdělávací organizace.....	145
5.4 Doporučení pro ostatní vzdělávací organizace s obecnou platností.....	149
5.4.1 Hlavní zásady motivace a stimulace k CŽU	150

5.4.2 Praktická doporučení	152
5.4.3 Přínos pro rozvoj vědeckého poznání	156
5.5 Verifikace stanovených hypotéz	157
6 Závěr.....	162
Literatura	169
Seznam použitých zkratek.....	179
Seznam příloh.....	183

1 Úvod

V poslední době stále stoupá důležitost vzdělání a celoživotní učení je celosvětovým trendem spojeným se znalostní ekonomikou. Podle Trunečka (2004) se novým směrem stává znalostní podnik ve znalostní společnosti, který může být i východiskem z krizového období. V tomto prostředí jsou stávající znalosti nejdůležitější formou kapitálu a podnik si jejich prostřednictvím vytváří vlastní bohatství. Řízení znalostí a principy učícího se podniku prostupují všemi podnikovými činnostmi, integrují veškeré dění a vytvářejí synergický efekt.

Vzdělanost je podle Jana Sokola, ministra školství z roku 1998, stav člověka, kterého už nemusíte do všeho nutit a který se už také nikdy nebude nudit.

Na zahraničních internetových portálech se velice frekventovaně objevují výrazy jako lifelong learning (v anglickém jazyce), Lebenslanges Lernen (v německém jazyce), aprendizaje permanente (ve španělštině) atp., což všechno je doslovným překladem termínu celoživotního učení.

Je totiž všeobecně známo, že při zvyšování kvalifikace a znalostí nových technologií stoupá i možnost udržení se na trhu práce. A podle dostupných údajů z probíhajících výzkumů v České republice (ČR) je patrné určité podcenění důležitosti celoživotního vzdělávání. Jako hlavní důvody jsou často uváděny např. finanční a časová náročnost či pouhá lidská pohodlnost (Kazdová, 2002).

Oblast vzdělávání je prioritou i v ČR. Predikci kvalifikačních potřeb a otázky vzdělávání sleduje od roku 2005 Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání, která je analytickým útvarům Národního vzdělávacího fondu (NVF) a je zaměřena zejména na problematiku trhu práce, tj. zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů (HR – Human Resources).

Slovo „motivovat“ se stalo módním a trendovým výrazem dnešní doby. Je nesporné, že člověk je spokojený tehdy, když své vlastní pohnutky, škálu svých potřeb a zájmů může uspokojovat i v pracovní sféře.

Motivace pomáhá tam, kde selhávají direktivní způsoby řízení, autoritativní výchova, psychický nátlak, fyzické násilí, manipulativní techniky a populistické triky.

Chceme-li účinně motivovat člověka, často musíme použít svůj cit. Nejedná se o naučenou techniku, ale o naše umění, které je spjaté s jedinečnou osobností člověka.

Každý úkol je podle Plamínka (2007) buď pod vlivem vnějších podnětů (stimulů) nebo vnitřních pohnutek (motivů), přičemž obojí může působit společně a vzájemně se posilovat. Pokud bychom vyvolali u člověka ochotu něco udělat, něco se naučit pomocí stimulatorů, pak se tento děj označuje za stimulaci. Jestliže se pak k tomuto vyvolání vstřícnosti „učit se“ využijí v člověku již existující vnitřní motivátory, pak se jedná o motivaci. U prvně zmiňovaného případu se pak posuzuje vnější situace a u druhého vnitřní svět motivovaného člověka.

Z výše uvedeného vyplývá, že je tedy nutné si uvědomit jak obecné, tak i nezpochybnitelné individuální dimenze motivace a stimulace.

V praxi je možné se setkat s celou řadou teorií motivace, které se z různých pohledů a odlišným způsobem snaží objasnit vnitřní pohnutky člověka. Jedná se většinou o teorie pracovní motivace, které jsou však částečně aplikovatelné i do sféry učení. Motivace je nepostradatelnou podmínkou k efektivnímu učení a stimulační podněty usměřňují akce jedince a působí na jeho motivaci. Stejně tak, jako je možné popsat stimulační schéma ve firmách, tak tato práce je vedena snahou popsat stimulační model ve školách, které jsou přirozenými nositelkami vzdělání. Přičemž podle Hroníka (2007) je vzdělávání jedním z organizovaných a institucionalizovaných způsobů učení se.

V požadavcích současných firem jsou vzdělaní a plně kompetentní pracovníci na všech pracovních pozicích, tudíž je prvořadým cílem personálních oddělení vybrat opravdu ty nejlepší (Hroník, 1999).

Dříve to byli manažeři, kdo měl v organizaci k dispozici ty nejdůležitější znalosti, zatímco dnes se tyto nacházející na nižších či až nejnižších úrovních organizačních struktur, v hlavách obyčejných pracovníků (Mládková, 2005). A na tyto skutečnosti by měly být ve školách připraveni všechny články vzdělávacího řetězce, tzn. žáci či studenti, vyučující i školský management. V době zvyšujících se nároků na potencionální pracovníky jsou to právě školy, jenž musí v rámci své udržitelnosti a konkurenceschopnosti akceptovat principy učící se organizace (Barták, 2008). Senge in Hroník (2007) definuje pět disciplín učící se organizace, které je nutné uplatnit najednou. Jedná se o systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílené vize a týmové učení (Senge, 2007).

2 Literární řešerše

2.1 Člověk – osobnost z hlediska přístupnosti k celoživotnímu učení

Každý člověk je jedinečný a neopakovatelný, takže existuje značné množství přístupů v oboru psychologie a sociologie k definování pojmu osobnost člověka.

K nejužitečnějším objasněním poslouží následující dva výroky:

- Osobnost člověka je individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím (Říčan, 2010).
- Psychologický pojem osobnost vyjadřuje organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh a projevy psychických procesů (Nakonečný, 2009).

Podstatou a jádrem výše uvedených charakteristik zůstává fakt, že osobnost člověka je tvořena určitými psychickými vlastnostmi, které jsou sice částečně biologicky determinovány, ale utvářejí se a formují až v průběhu lidského života v závislosti na okolí, ve kterém se jedinec vyskytuje.

Každý z nás je tedy naprosto unikátním vzorcem vlastností, temperamentu, získaných dovedností, vrozeného talentu a postojů, kterými se navzájem odlišujeme.

V odborné literatuře je patrný i různý postoj k pojmu osobnost a to z hlediska psychologie a ve sféře sociologie. U prvně zmiňovaného přístupu není implicitně obsažen hodnotící efekt, na rozdíl od sociologického vysvětlení, které chápe osobnost jako konkrétního člověka, jenž dosáhl mimořádných kvalit a výkonů.

Jsou uváděny čtyři obecné znaky osobnosti – jedinečnost, souhrnnost a jednota, relativní stálost, přizpůsobení a vývoj (Bedrnová, Nový, 2007).

2.1.1 Osobnostní substruktura lidských schopností

Oblast lidských schopností v sobě zahrnuje zejména znalosti, vědomosti, dovednosti, vlohy a nadání. Nutno podotknout, že se tedy nejedná pouze a jen o znalosti.

Znalosti jsou schopnosti efektivního jednání a není je možné získat ve smyslu koupě, ale musíme se je naučit (Gibson, 2007).

Ke správnému pochopení terminologie slouží následující výčet:

- Vědomosti = osvojené znalosti.
- Dovednosti = schopnosti praktické aplikace vědomostí.

- Vlohy = vrozené předpoklady k určitým činnostem.
- Nadání = soubor velmi příznivých vrozených předpokladů k určitým činnostem.
- Talent = soubor výrazných dovedností.
- Kompetence = způsobilost pro určité činnosti.

V současném školském systému na všech stupních vzdělávání se spolu se zaváděním Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a vlastní tvorbou Školních vzdělávacích programů (ŠVP) zavedl termín klíčových kompetencí, jež jsou právě souhrnem žákových (studentových) vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.

Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu.

RVP přesně definuje náplň jednotlivých klíčových kompetencí – tzn. kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, občanské, pracovní a kompetence sociální a personální. Na kompetence ve vzdělávání se podrobně zaměřují Veteška a Tureckiová (2008). Je nutné rozlišovat i mezi pojmy „competence“, což jsou odborné či pracovní způsobilosti, někdy označované jako tzv. minimální kvalifikační požadavky a „competency“ – nebo-li způsoby, kterými dosahujeme výkonu (Armstrong, 2007).

2.1.1.1 Význam talentu pro další vzdělávání

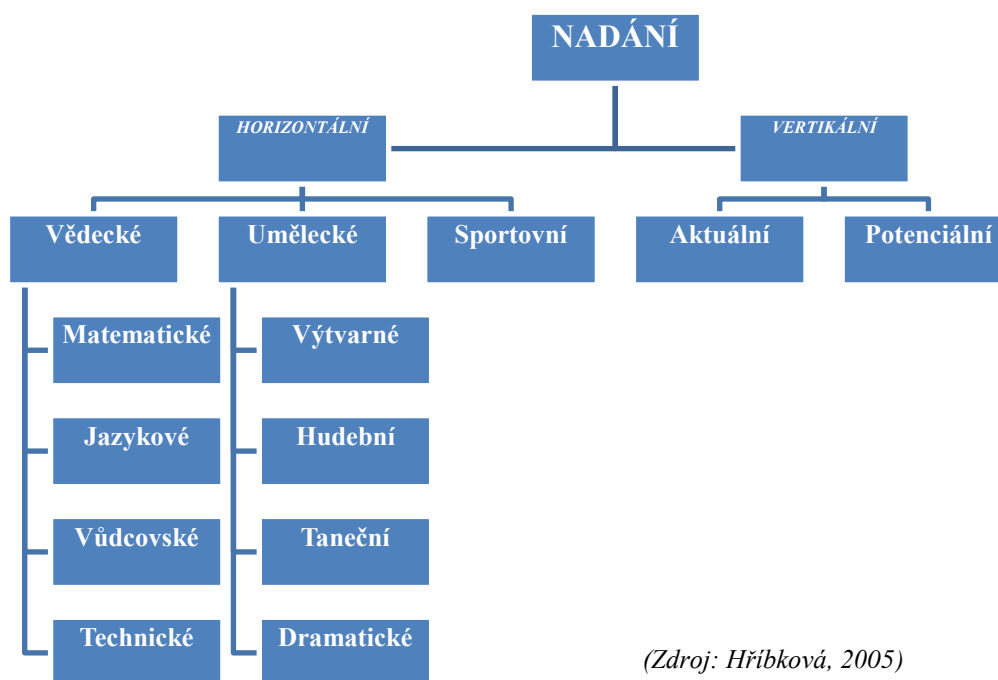
Nadání (talent) označuje převážně nadprůměrný a někdy až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. Obě slova se v odborné komunitě sice významově liší určitými nuancemi, ale pro potřeby této práce s nimi bude pracováno jako se synonymy.

V pedagogické literatuře jsou zmiňovány 3 typy přístupů ke studiu nadání (Hříbková, 2005). Prvním z nich je kognitivní přístup, jehož styčným pilířem jsou kognitivní schopnosti, inteligence, intelektové nadání jedince a způsob, jakým poznává, zpracovává informace a řeší problémy. Dalším přístupem je osobnostně-vývojový přístup, který se zaměřuje právě na osobnost nadaných jedinců a předpokládá, že samotná vysoká inteligence nutně nemusí znamenat úspěšnost, pokud se zároveň člověk neproказuje zájmem o nové informace a technologie, zvědavostí a vytrvalostí.

Třetím v řadě je sociálně-kulturní přístup ke studiu nadání, jenž tvrdí, že člověk bude dosahovat nadprůměrných výkonů ve vztahu ke kultuře a k prostředí, ve kterém

přebývá. A zde se do středu zájmů dostávají instituce, v nichž dochází k předávání poznání a sdílení znalostí – tedy školy, rodiny, týmy, komunity apod.

Nadání lze klasifikovat podle různých hledisek - obr. 1.



Obr. 1 - Klasifikace nadání

Nejedná se o ucelený ani podrobný přehled, nýbrž o základní typy nadání. Pro účely této práce je však nezbytné rozlišovat mezi latentním a manifestovaným nadáním (Hříbková, 2005).

V podmínkách českého školství existují tzv. individuální studijní plány. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou reálně využívány právě pro nadané studenty.

V průběhu školního roku 2007/2008 ČŠI rovněž monitorovala, jak české školy umí pracovat s nadanými žáky. Z Tematické zprávy (srpen, 2008) vyplývá, že podle statistik existují dvě podskupiny nadaných jedinců - žáci mimořádně nadprůměrní, kteří dosahují mimořádně nadprůměrných výsledků a žáci rovněž mimořádně nadprůměrní, kteří ovšem nadprůměrných výsledků nedosahují. Obě skupiny tvoří podle statistik ČŠI až 25 % školní dětské populace.

Tab. 1 - Parametry tematického šetření ČŠI (uvedeny počty škol)

Parametr	Předškolní vzdělávání	Základní vzdělávání	Střední vzdělávání
Výběrové soubory škol	344 MŠ – z toho – 13 MŠ spec.	600 ZŠ – z toho – 50 ZUŠ - 21 ZŠ spec.	204 SŠ – z toho – 63 G - 118 SOŠ - 19 SOU - 4 SŠ spec.

(Zdroj: ČŠI)

Tab. 2 - Školy identifikující nadané žáky

Druh školy	Počet navštívených škol	Podíl škol identifikující nadané žáky
MŠ	344	21 %
ZŠ	529	43 %
ZUŠ	50	96 %
G	63	58 %
SOŠ	118	28 %
SOU	19	0 %

(Zdroj: ČŠI)

Z celkového počtu navštívených škol pouze 36 % zcela zřetelně identifikovalo své nadané žáky.

Nebezpečím je pozdní identifikace nadaných žáků (Portešová, 2010). Jako pomoc pro rodiče a pedagogy v péči o talenty funguje v ČR společnost pro talent a nadání (Vondráková, 1996). Houška (2007) upozorňuje, že neexistuje přesná a jednoznačná definice mimořádného intelektového nadání a neexistuje žádný jednoduchý, přesný a naprosto spolehlivý nástroj, jak takové nadání diagnostikovat.

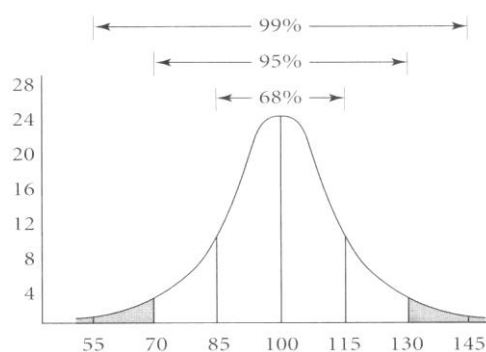
Talent ovšem není přímo úměrný ani nezávisí na věku, nýbrž odedávna je brán společností s jistým respektem, protože přináší naději do budoucna, naději na změnu a toto doslovně se stává určitým paradigmatem i pro podniky.

Prahalad in Gibson (2007) říká, že to, co podniku umožňuje dlouhodobě přežít je právě schopnost měnit se, neboť nemění-li se umírá.

Hlavní úkol tedy začíná identifikací talentovaného jedince, pokračuje jeho získáváním pro obor (činnost), následuje rozvoj jeho talentu směřující k využití nebo-li proměnění ve výsledky. Samozřejmě je podstatné nezapomínat na udržení talentu (Hroník, 2007).

2.1.1.2 Inteligence

Inteligencí je myšlena chápavost nebo-li schopnost vyznat se v situaci, kdy nestačí dosavadní zkušenosti. Intelekt bývá často spojován s rozumem a známý inteligenční kvocient (IQ) vypovídá o všeobecných rozumových schopnostech. V následujícím obrázku - obr. 2 jsou číselné hodnoty na horizontální ose body IQ a číselné hodnoty na vertikální ose jsou odhady dosažených procentuálních hodnot v populaci.



(Zdroj: Vaněk - www.psychology.cz/iq.htm)

Obr. 2 - Velikost IQ v lidské populaci

Koncept IQ poprvé uvedl v roce 1912 německý psycholog Stern, který definoval mentální věk **MA** (mental age) ve vztahu k aktuálnímu či chronologickému věku **CA** (chronological age) jako $IQ = MA/CA$. Mentální věk je úroveň intelektuálního vývoje měřená inteligenčním testem. V roce 1916 americký psycholog Terman zavedenou konvencí upravil tak, že eliminoval desetiny přidáním násobku 100 a vyjádřil IQ vzorcem $IQ = MA/CA \times 100$. Potom výsledek 100 je průměr pro danou věkovou skupinu populace. Za průměrné IQ se považuje hodnota v rozmezí 90 – 110.

V této souvislosti je též významným termínem tzv. úspěšná inteligence, jež je vyváženou kombinací analytických, tvořivých a praktických usuzovacích schopností. Tuto inteligenci je třeba rozvíjet již od školních let během vyučování a to podporováním současně analytické, kreativní a praktické schopnosti a neupřednostňovat pouze ty analytické. Úspěšná inteligence je pro současného jedince nejefektivnější v pracovním i osobním životě.

2.1.2 Postavení citů v lidské osobnosti

Individualita osobnosti se promítá i do sféry citové. Každý člověk jinak prožívá strach, vztek, radost či lásku. City jsou unikátně relevantní, někdy až proměnlivě prechlivé stavy lidské duše. A stejně tak, jako se vyvíjí a mění tělesná schránka, rozšiřuje se u jedince i spektrum citových prožitků. Snahou většinové populace je prožívat kladné (příjemné) pocity a eliminovat ty horší (nežádoucí), které by mohly vyústit až v určitý druh asociálnosti, do deprese či tělesné nemoci. Způsoby, jakými je člověk vychováván a veden již od útlého dětství, jsou směřovány k účelnému chování, k zvládnutí a usměrňování zejména nežádoucích spontánních pocitů. I zde výjimky potvrzují pravidla, neboť u některých jedinců jde toto usměrňování velice problematičticky a nezdárně se pedagogové SŠ setkávají se žákem (studentem), jehož silné citové prožitky přestupují do afektu, kdy může být ohrožen jak sám jedinec, tak i jeho bezprostřední okolí.

V některých těchto případech může být spouštěcím mechanismem pouhé připodobnění např. k již prožité události v minulosti, k osobám, předmětům či prostředí, které v nich asociuje a probouzí negativní pocity.

Někdy, ale stačí své pocity pouze vyjádřit ať verbálně či neverbálně (mimikou, gesty, hlasem). I když platí, že pocit neovlivňuje jen výraz lidské tváře, ale obráceně i výraz tváře působí na prožívání pocitu. Tento fenomén bývá označován jako facial feedback (Kanitz, 2008).

Pocity lze označit za emoce, pokud pronikly do našeho vědomí (Švancara, 1984). Lidstvo se už od počátku světa učí od sebe navzájem a vytváří si svá emoční pravidla (feeling rules), ovlivněná také danou kulturou a vyspělostí národa. Jde s nadsázkou říci, že jde o jakýsi kruh. Je prokázáno, že lidské pocity ovlivňují lidské myšlení a to, když je naladěno pozitivně, zaktivuje a zmobilizuje síly ke zvládnutí překážky. A pokud se zamýšlené dílo podaří, vede to opět k dobrému pocitu.

Člověk chce být spokojený, ale ne vždy a ne vše je jednoduché. Může se stát, že podlehne až příliš svým emocím. V zásadě jde v lidském bytí o vzájemné sladění, o harmonii myšlenek a pocitů, pak lze hovořit o člověku emočně inteligentním. Paulík a Gruber (2001) se věnují odpovídajícímu tréninku zaměřeného na sebezpoznání, seberozvoj a emotion management. Změřit emoční inteligenci bývá poněkud složité, v důsledku individuálního prožívání emocí.

Rindermann in Kanitz (2008) tvrdí, že jako veličiny emoční inteligence lze použít šest stavebních kamenů emoční kompetence :

- Identifikovat vlastní pocity a rozumět jim.
- Umět ovlivňovat a řídit své pocity.
- Expresivita – umět prožívat a vyjadřovat své pocity.
- Identifikovat pocity druhých a rozumět jim.
- Umět ovlivňovat a řídit pocity ostatních.
- Postoj k pocitům.

Je více než zřetelné, že z jednotlivých pocitů si člověk vytváří pouta - k lidem, k činnostem, hodnotám či věcem. A bylo by ideální, kdyby se jednalo o pocity příjemné a tudíž i vytvářené vztahy by byly radostné a přínosné.

Pocity, které žák (student) prožívá ve škole, v rámci vzdělávání, do značné míry formují i jeho budoucí, potenciální vztah a chuť k programům orientovaným na celoživotní vzdělávání.

Podstatnou složkou lidské znalostní vybavenosti je nejen intelektuální, ale i emoční potenciál jednotlivce (Gajdošová, Herényiová, 2006). Jistě, je celá škála testovacích metod - zahrnujících testy inteligence - zjišťování inteligenčního kvocientu (IQ), paměti, tvořivého myšlení, technických schopností (Svoboda, 1999), jenž jak bylo již uvedeno jsou z velké míry vrozené, ale je to právě hodnota emočního kvocientu (EQ), která vzájemným ovlivňováním s IQ napomáhá k synergickému efektu. Každý zná jistě příklady ze svého okolí, kdy mnoho velice inteligentních lidí skončilo svá studia kvůli např. jejich nízké disciplinovanosti či neschopnosti sociálního začlenění se do vzniklé učící se komunity (třídy).

2.1.3 Osobnostní typy a jejich vliv na chování jedince

Pojmem temperament jsou označovány převážně dynamické vlastnosti člověka. Jedná se o částečně vrozené vlastnosti, kterými se jedinci vzájemně odlišují ve svém chování, způsobem prožívání a formou reakce. Na rozdíl od pocitů, které mohou zůstat v člověku skryty, temperament jsou povahové vlastnosti, které lze snadno zjistit a pozorovat je.

První známá teorie temperamentu - Učení o čtyřech typech temperamentu - je připisána Gallénovi, jehož zdrojem byl Hippokrates - tab. 3.

Tab. 3 - Hippokratova typologie temperamentu - základní projevy v chování jedinců

Typ připodobněné tekutiny	Typ temperamentu	Projevy v chování osobnosti				
		Vzrušivost	Emoční projevy	Hlavní povahové rysy	Pohybová aktivita	Schopnost spolupráce
KREV	SANGVINIK	přiměřená reakce	vyrovnané, mělké	optimismus, dobromyslnost	čilá, živá	Přizpůsobivý
HLEN	FLEGMATIK	na silné podněty	vyrovnané	spokojenost, až netečnost	pomalá	Vztah jen k vybraným osobám
ŽLUČ	CHOLERIK	silná	impulzivní	vzteklost, netrpělivost	aktivní	egocentrický, špatně spolupracuje
ČERNÁ ŽLUČ	MELANCHOLIK	slabá	skryté	pesimismus, přecitlivělost	pasivní	Obtížně navazuje kontakty

(Zdroj: Řičan, 2010, vlastní grafické zpracování)

K nejspolehlivějšímu ověřování psychických vlastností osobnosti patří Jungova typologie temperamentu v závislosti na přístupu k okolnímu světu - tab. 4. Tvrdí se, že v lidské populaci je přibližně 1/3 introvertů a 2/3 extrovertů (Plháková, 2004).

Další teorií je Type A and Type B personality theory (Friedman, 1996). Typ A lidského konání je určen třemi hlavními symptomy. Věřící, že jeden z nich je zjevný a tudíž zjistitelný. Symptomy chování typu A jsou:

- Časová tíseň a netrpělivost, které způsobují podráždění a zlost.
- Volně plynoucí nepřátelství, jenž může být spuštěno i malou nepříjemností.
- Konkurence zaměřená na dosažení cílů, což může vyvolat stres díky tomu, že chceme být nejlepší v jakékoliv činnosti (sport, práce, učení).

Nezpochybnitelná je i úroveň kultury, neboť ta řídí utváření těch druhů osobnostních vlastností, které oceňuje vysoko (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2003).

Tab. 4 - Jungova typologie temperamentu

Typ temperamentu	Projevy v chování osobnosti				
	Vzrušivost	Emoční projevy	Hlavní povahové rysy	Pohybová aktivita	Schopnost spolupráce
INTROVERT (žijící svým vnitřním životem)	slabá	opatrnost v citech	vnímavost, přemýšlivost, rozvážnost	pomalejší	empatie, menší skupiny, nepřímá komunikace (E-mail, SMS)
EXTROVERT (žijící navenek)	spontánní	povrchní city	otevřenost	rychlá až zbrklá	snadná komunikace, v centru velkých skupin

(Zdroj: Hyhlík, Nakonečný, 1973, vlastní grafické zpracování)

Z Hippokratova rozdělení vychází i Eysenckova typologie temperamentu, specifikující sangvinika, melancholika, cholera, flegmatika a Kretschmerova typologie podle určitých rysů těla a nemocí - pyknik, astenik a atletik. Poslední zmiňovaná se ovšem více méně dnes nepoužívá z důvodu toho, že postoj a stavba těla jsou ovlivněny věkem a mohlo by se dojít k zavádějícím údajům. V současnosti je známá typologie osobnosti MBTI (Myers - Briggs Type Indicator) (Čákr, 2008), podle dominantních preferencí (vlastností a temperamentů) - tab. 5.

Průkaznost faktorů typologie MBTI řeší studie Polytechnic Institute ve Virgínii (Bess, Harwey, Swartz, 2003). Podobnou typologii uvádí i Rogers (2008), ovšem v rozdělení na 16 základních typů.

Postupem v orientaci této typologie je výběr preferencí, kdy vybereme pouze jednu možnost – tu pro nás dominantní, z každé skupiny. Jedná se celkem o osm preferencí: Extroverzi (Extroversion), introverzi (Introversion), smysly (Sensing), intuici (Intuition), myšlení (Thinking), cítění (Feeling), usuzování (Perceiving) a vnímání (Judging).

Tab. 5 - Typologie MBTI

Číslo skupiny	Preference (označení)	Zaměření osobnosti	Charakteristické rysy osobnosti	Možné problémy
1.	Extroverze (E)	na svět lidí	přátelští, více mluví než poslouchají, vlídní	otálení se záležitostmi vyžadující soustředění
	Introverze (I)	na svět myšlenek	promýšlí věci, naslouchají, rezervovaní	otálení se záležitostmi vyžadující styk s lidmi
2.	Smysly (S)	na současnost, hmatatelné výsledky a fakta	nedůvěřují intuici, drží se při zemi, neinklinují k novému	formulace koncepcí
	Intuice (I)	na budoucnost nebo minulost, možnosti, ideje	myslí najednou na více věcí, velká fantazie	zanedbávání detailů
3.	Myšlení (T)	na výkon	pamatují si čísla a obrazy lépe než jména, preferují pravdu před dohodou	vztahy na pracovišti
	Cítění (F)	na pocity	zajímají se o druhé, preferují harmonii před pravdou, empatičtí	Obtížně řeší neosobní problémy
4.	Usuzování (J)	na plány	rádi organizují, důkladní, dochvilní	odkládá odpočinek
	Vnímání (P)	na neznámo	flexibilní, spontánní, odkládají rozhodnutí	odkládá plánování

(Zdroj: Čakrt, 2008)

2.1.4 Potřeby versus návyky

Lidské potřeby jsou pojmenovanými přáními a podle nejtriviálnější klasifikace je lze členit na fyziologické a psychologické, z nichž obě tyto skupiny mají část primární i sekundární. Je všeobecně znám Murrayův výčet 13 primárních

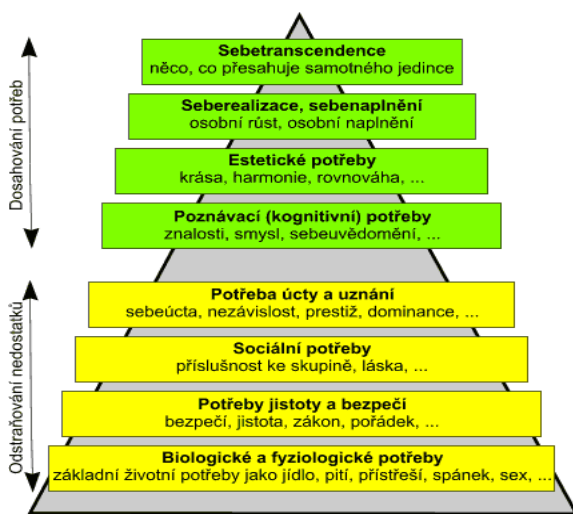
fyziologických potřeb (Říčan, 2010), k nimž mají velmi blízko sekundární fyziologické potřeby, vzniklé na základě návyku zejména podpůrných a aktivizujících látek (Nakonečný, 1997). Tyto pak mohou výrazně a trvale změnit celou osobnost.

Primární psychologické potřeby se chápou jako vzorce chování či určité mutace primárních psychologických potřeb.

Bezesporu nejznámější klasifikací potřeb se zabývá Maslowova hierarchie potřeb (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 2007), která člení potřeby do dvou základních skupin. Do první z nich náleží D - potřeby (Deficiency Needs) odstraňující určitý nedostatek. Druhou skupinu tvoří B - potřeby (Being Values) zabezpečující dosažení potřeb – obr. 3.

Při neuspokojení deficitních motivů by se u člověka mohly objevit poruchy fyzického nebo psychického rázu.

Pokud dojde k uspokojení základních D - potřeb, je možné uvažovat o určité formě seberealizace a sebenaplnění.



(Zdroj: Metodický portál o vedení lidí - www.vedeme.cz)

Obr. 3 - Maslowova hierarchie potřeb

Touto teorií se inspirovali i další autoři, např. podle Jamese byla pomyslná pyramida potřeb rozdělena pouze na tři části – materiální, sociální a spirituální potřeby (Hyhlík, Nakonečný, 1973).

Mathewsova hierarchie potřeb obsahuje taktéž tři úrovně - fyziologickou, úroveň příslušnosti a sebenaplnění. Pokračovatelem teorie potřeb byl Alderfer, jehož škála potřeb je spíše známá pod zkratkou ERG, kde E označuje potřeby sebezáchovné (Existence), R - potřeby sociální sounáležitosti (Relatedness) a G - potřeby růstu

(Growth). Ze všech jmenovaných klasifikací potřeb lze dojít k závěru, že čím méně je potřeba uspokojována, tím více se stává dominantnější a pokud se daná potřeba uspokojí, objeví se v lidské mysli potřeba nová. Otázka návyku se stává vzhledem k potřebám velmi diskutabilní. Je možné najít konkrétní příklady, kdy uspokojování potřeb stojících na samém vrcholu uvedených hierarchií (potřeba seberealizace) v návykovém stádiu přineslo užitek nejen jedinci samotnému, nýbrž také buď části nebo i celé populaci – ovšem za předpokladu, že se člověk seberealizuje v činnostech, které nedevastují okolí nebo nelikvidují vzácný život.

Návyk je u potřeby seberealizace, kam řadíme právě i potřebu dále se vzdělávat, i jistou hnací a podpůrnou silou, kterou je možné překlenout i pověstnou lidskou pohodlnost.

2.1.5 Profilace hodnot a postojů

Postoje člověka jsou verifikovány primárními potřebami. Dovedeme-li přesně specifikovat postoj daného jedince k práci, ať už je jí míněna práce týmová nebo samostatná, jeho postoj k celoživotnímu učení apod. lze lépe odhadovat pro další jednání a další akci. V některých případech nemusí přesně korespondovat schopnosti jedince s jeho postoji. Člověk nemusí disponovat nadprůměrnými schopnostmi a přesto svými postoji bude dosahovat obdivuhodných výsledků.

Základem postojů člověka jsou totiž hodnoty, které upřednostňuje. Jedná se o specifické profilující normy určující celý jeho životní styl. Už u žáků ZŠ je patrná rozvíjející se profilace jejich hodnot, směřující k jejich budoucí hodnotové orientaci.

V této souvislosti je také potřeba zmínit Sprangerovu klasifikaci (Říčan, 2010), jenž zahrnuje šest typů lidské hodnotové orientace - tab. 6.

Tab. 6 - Sprangerova klasifikace postojů

Typ člověka	Charakteristika jeho postojů
Teoretický	- hledá pravdu, uvažuje, kritizuje, - racionální, intelektuální
Ekonomický	- praktický, hodnotí užitečnost, - hromadí majetek
Estetický	- upřednostňuje harmonii, - soběstačný individualista
Sociální	- nesobecký

	- preferuje lásku
Politický	- miluje moc - soutěživý, dominantní
Náboženský	- vyžaduje jednotu - mystik

(Zdroj: Říčan, 2010)

2.1.6 Nepostradatelnost zájmů

Zájmem se rozumí odvozená potřeba uspokojovaná určitou činností, která člověka těší (Říčan, 2010). Zvláště důležitým indikátorem zájmu je paměť a zabývání se něčím v praxi (Hyhlík, Nakonečný, 1973). Jsou specifickými motivy kulturní a zejména poznávací činnosti člověka (Nakonečný, 1997).

Existuje nepřeborné množství lidských zájmů, od sportovních, technických, obchodních, společenskovedních, přírodovědných, jazykových, estetických, hudebních atp. Ve sféře celoživotního vzdělávání lze na zájmy pohlížet jako na specifické prvky motivačních sil.

Již od raného školního věku je dětem nastiňován směr trávení jejich volného času s ohledem na jejich zájmy, jenž mohou právě v tomto období započít etapu celoživotního vzdělávání - např. formou participace v zájmových kroužcích či individuálním prohlubováním znalostí a dovedností. Okruh a hloubka zájmů jsou nezastupitelnou součástí sebezdokonalování. Je nanejvýš nutné podněcovat aktivitu jedince podle okruhu jeho zájmů, které ho de facto činí jedinečným.

Zájmy se tedy stávají v oblasti osobnosti člověka prvotním impulsem při zvažování eventuálního dalšího učení se.

Každý člověk chce pokračovat v tom, co mu jde, kde dosahuje úspěchů.

Nutno podotknout, že zásadní podmínkou zainteresování je dobrovolnost. A i když zájmy se dají částečně ovlivnit, je potřeba jedince neznechutit.

2.1.7 Otázka vůle

K silné osobnosti patří silná vůle (Říčan, 2010). Kde by dnes bylo lidstvo nemít osobnosti se silnou a někdy až vražedně silnou vůlí? O významu talentu, vědomostí a dovedností již bylo v této práci samostatně pojednáno - jsou nezastupitelné, ovšem bez píce (vytrvalosti či sebekázně) by sebetalentovanější jedinec obstál průměrně či dokonce podprůměrně.

Proto je otázka vůle důležitým mezníkem právě v procesu celoživotního učení. Pokud má člověk vůli dále se vzdělávat, bude se vzdělávat i za cenu určitých obětí. Ovšem, jakým způsobem v něm tuto vůli, toto odhodlání evokovat? Východiskem pro studium vůle je zkoumání nitra člověka – introspekce, která je základem každého studia obecné psychologie.

Vývojově nejvyšší motivační systém reprezentuje právě vůle, která je prezentována jako vlastnost i jako proces (Nakonečný, 1997). A pokud člověk jedná určitým způsobem, jsou to pocity, které jsou prvotními impulzy. Učením se poznatky pak sumarizují a využívají se jako spouštěcí mechanismy pro další chování jedince.

Pokud nebude docházet k povzbuzování vůle, výrazně se omezí i začleňování se do aktivit celoživotního vzdělávání. To je pochopitelné, člověk s nízkou volní hladinou bude muset projít nejdříve fází sebepoznání, jistou formou sebereflexe, aby si uvědomil své "jáství", ego a získal dostatečné zdravé sebevědomí nutné pro začlenění se do kolektivu třídy či školní skupiny. Vůle je totiž podstatnou složkou vzdělávacího systému, která vede člověka k akci a je součástí akční inteligence a je možné ji vyjádřit akčním kvocientem, který spolu s IQ, emočním kvocientem (EQ) a kreativním kvocientem (CQ) vytváří synergický efekt.

Guillaume in Řičan (2010) tvrdí, že akt vůle je intervencí celé osobnosti v motivaci každého činu.

Mechanismus vůle je možné chápat jako energetický aparát aktivizující lidské jáství. Jsou techniky v rámci self - managementu, které se snaží rozvíjet právě tuto oblast lidské psychiky, která se mnohdy stává nosným pilířem úspěchu.

Podle Klagesovy klasifikace (Tardy, 1964) lze vůli členit na aktivní, pasivní a reaktivní – tab. 7.

Tab. 7 - Klagesova klasifikace vůle - volní vlastnosti

Aktivní vůle	Pasivní vůle	Reaktivní vůle
- ráznost	- vytrvalost	- sklon k odporu
- energie	- koncentrace	- svéhlavost
- čínorodost	- sebekázeň	- tvrdohlavost
- iniciativa		
- rozhodnost		

(Zdroj: Tardy, 1964, vlastní grafické zpracování)

Kielhofner (2002) ve svém modelu lidské činnosti tvrdí, že vůle je jedním ze tří

subsystémů, které působí na chování člověka.

Chtění nebo vůle je kognitivním procesem, který pomáhá jedinci rozhodnout se a zavazuje ho k určitému činu (Heckhausen, Dweck, 1998). Je definován jako účelná snaha a jej jednou z hlavních psychologických funkcí - ostatní jsou jen stavy (cit nebo pocit), motivace (cíle a očekávání) a poznávání (myšlení). Procesy chtění mohou být konány v dimenzi vědomé a během času se mohou zautomatizovat.

Volní vlastnosti je možné u člověka zjišťovat pomocí zejména výkonových zkoušek či dotazníkovými metodami, které budou styčnou součástí autorčina vlastního výzkumu. Půjde o nalezení souvislostí konkrétních volních vlastností podílejících se na rozhodující motivaci k celoživotnímu učení a do jaké míry lze tyto vlastnosti cíleně stimulovat autotréninkem a jak motivovat jedince k tomu, aby se chtěl zařadit do kurzů CŽU.

2.2 Člověk a učení

Ačkoliv je učení jedním z klíčových termínů psychologie a pedagogiky, tak dosud pro něj neexistuje všeobecně přijímaná definice (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jsou známy mnohé teorie učení, jenž se diferencují svými přístupy a tudíž i definicemi pojmu učení (Linhart, 1972).

Tím, že se člověk učí, získává zkušenosti a mění se. Naučené se pak zákonitě stává opakem vrozeného (Čáp, Mareš, 2001). Učení je psychickým procesem, který symbioticky pracuje s tělesnými a duševními dispozicemi. Je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho společenské i přírodní prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizování podmínek lidské individuální a společenské existence (Kulič, 1992).

Vzdělávací proces v souvislosti s výukou se skládá u žáků z učení a u pedagogů z vyučování. Ovšem v širším kontextu se jedná o edukační proces probíhající v různém edukačním prostředí - ve firmách, institucích, rodinách apod.

2.2.1 Edukační proces u žáka / studenta

U žáka či studenta se jedná v souvislosti se vzdělávacími procesy o všechny činnosti, při nichž se učí, které se liší jen stupněm intencionality a řízení. V rámci formálního vzdělávání ve školách jde o poměrně vysoký stupeň intencionálního učení, s jasně vymezeným cílem, obsahem a hodnotícími parametry. Cíl může být žákovi stanoven zvnějšku - školou, rodiči nebo si jej žák vytkne sám (Průcha, Walterová,

Mareš, 2003). Přičemž velmi opodstatněné faktory, které mají vliv na žákovu učení jsou charakteru lokálního prostředí (Kraus, 2008) a bude o nich pojednáno v následující kapitole.

2.2.1.1 Faktory ovlivňující učení

V procesu učení je u žáka patrná celá škála ovlivňujících faktorů. Lze konstatovat, že zahrnují zejména žákovu prostředí v tom nejširším pojetí - od rodiny, sociálních skupin, školního kolektivu až po prostředí lokální, jehož důležitost vyniká především v situacích, kdy je žák vyčleněn z rodiny či vrstevnických skupin. Z autorčiny pedagogické praxe a vlastního pozorování je nutné podtrhnout výrazný rozdíl k přístupu k učení u žáků z vesnických a městských škol. **Městské prostředí** se podle Pilche a Lepalczyka (1995) vyznačuje následujícími znaky:

- Účast mládeže ve velkém počtu různých skupin.
- Výrazná anonymita v životě a činnostech v lokalitě.
- Značný pokles významu institutu sousedství.
- Velká proměnlivost změn v životě.
- Výrazná diferenciacie v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.

Venkovské prostředí podporuje významnější roli školy a učitele. Nelze však nepřipomenout, že trendem poslední doby se stává budování satelitních osad, které sice spadají lokalitou na venkov, ale svou atmosférou se spíše přibližují prostředí městskému.

Vlivy prostředí (Kraus, 2008) mohou jednání člověka:

- Podpořit nebo být překážkou.
- Přímo formovat.
- Motivovat, mít signální funkci.

Každý pedagog si je maximálně vědom, že mezi faktory, které ovlivňují učení patří žákovu inteligence, jeho předchozí znalosti a zkušenosti, kultura, zájmy a učební styly. Ovšem, aby mohl učitel správně vybrat vhodnou metodu vyučování, tak potřebuje být vybaven značnými znalostmi o osobnostní struktuře svých žáků a o procesu učení vůbec (Pasch, Gardner, Spars-Langerová, Starková, Moodyová 1998).

Rozhodujícími faktory ovlivňující učení jsou u žáka jako subjektu edukace:

- Jeho inteligenční charakteristiky.
- Sociokulturní poměry v žákově rodině.
- Rodinná socioekonomická situace.

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) se věnují aktivnímu myšlení s podporou samostatného učení žáků.

V českých školách je patrná vysoká rozdílnost v inteligenci žáků. Otázkou však zůstává, zda je příčinou vrozená inteligence či odlišná úroveň sociálního a kulturního prostředí. Zajímavá šetření v souvislosti s etnickými rozdíly v inteligenci žáků provedl Příhoda in Průcha (2002) ve 20. letech 20. století, při kterých IQ žáků ze zámožnějších rodin bylo vyšší než u žáků pocházejících ze skromnějších poměrů.

V současné době nejsou známy výzkumy, které by zkoumaly problematiku inteligence ve vztahu k sociokulturnímu a socioekonomickému prostředí žáka.

Ovšem výsledky vzdělávání ve vztahu k rozdílnosti pohlaví monitorovány v ČR jsou. Příkladem mohou být např. žákovské srovnávací testy KALIBRO, kde se genderová problematika sleduje zvlášť pro chlapce, zvlášť pro děvčata i souhrnně pro chlapce i děvčata. K dispozici je tak komparace v českém, anglickém i německém jazyce, matematice, přírodovědném a humanitním základu. Nelze, ale jednoznačně tvrdit, že chlapci nebo dívky dosahují lepších výsledků v učení, protože toto je ovlivněno i výrazným nepoměrným zastoupením žen - učitelek v českém školství.

To, jak se žák učí, tedy nikoliv co se naučil popisuje žákův učební styl. Jde tak pouze o postup při učení, který se generuje na vrozeném základě a postupně se rozvíjí právě působením výše uváděných faktorů učení.

Gregorc in Pasch (1998) vytvořil teorii učebních stylů, která se neopírá o funkce smyslů, ale o způsob organizace a zpracování informací. Tato teorie staví na dvou dimenzích: percepci (vnímání) a uspořádání. Jedinec s **konkrétně sekvenčním stylem** je praktický, s pevnými strukturami jednání, preferující systematický přísun informací, na rozdíl od jedince s dominujícím **abstraktně sekvenčním stylem**, jenž je brán jako intelektuálně vědecký typ s potřebou diskuse a analýzy. Žák s **abstraktně nelineárním stylem** má cit pro krásu a bujnou představivost, ale těžko převádí své ideje do hmotné podoby. Nakonec žák s **konkrétně nelineárním stylem** má přirozené vlohy k řešení problému, k experimentu.

2.2.1.2 Efektivní metody učení

Není možné zaměňovat metody učení a metody vyučování. Přičemž posledně zmiňované budou klasifikovány v rámci edukačního procesu u pedagoga.

Jak se tedy žák efektivně učí, jaké metody jsou k této činnosti zapotřebí?

Samozřejmě se jedná čistě o individuální záležitost, neboť, jak již bylo uvedeno, každý žák má jiné intelektuální a hodnotové vybavení. Pro výzkum prováděný v SŠ a VŠ je adekvátní sumarizování základních metod učení, které vedou k efektivitě, i když se jedná o velmi obtížné zobecnění právě z důvodů anomální individuality žákovy osobnosti.

Podle Mezinárodní akademie vzdělávání (2005) patří do metod efektivního učení:

- Aktivní zapojení žáků.
- Sociální participace.
- Smysluplné činnosti.
- Vztahová vazba mezi novými informacemi a dosavadními znalostmi.
- Procvičovací a aplikační činnosti.
- Kooperativní učení.

Bylo popsáno pět kritérií k autentickému učení, při kterém žák smysluplně využívá učivo - Newmann, Wehlage in Pasch (1998):

- 1) Použití tvořivého myšlení.
- 2) Hloubka poznání.
- 3) Souvislost s reálným světem.
- 4) Sdílení myšlenek s žáky, s učitelem.
- 5) Příjemné klima podporující dobré výkony.

Žáci se navzájem odlišují nejen svými předpoklady k učení, nýbrž i průběhem učení, který je dán jejich postoji k učení, zájmem o daný předmět a jejich potřebami. Individuální volba metody vedoucí k efektivnímu učení bude dána jejich vlastní učební motivací (Lokšová, Lokša, 1999).

Učení jako součást edukačního procesu je možné klasifikovat na:

- **Senzomotorické učení** - probíhající při osvojování pohybových činností (chůze, řízení automobilu, zacházení s pracovními nástroji).
- **Verbálně - kognitivní učení** - spočívající v získávání poznatků prostřednictvím jazyka (studium textu).
- **Sociální učení** - týkající se získávání komunikačních dovedností, přijímání systémů hodnot, norem a postojů (Průcha, 2002).

Při výběru pro žáka vhodné metody učení je nutné rovněž zohlednit i učební materiály, kterými mohou být texty (tištěné, psané), obrázky (fotografie, malby, hypertext, diagramy, schémata, mapy, grafy), audionahrávky (zvukové záznamy) nebo

jejich kombinace v podobě audiovizuálních pomůcek, počítačových programů či videoprogramů. V případě, že žák použije k učení text jedná se o :

- **Povrchový přístup k učení** - opírající se o pamětní učení a mechanické memorování.
- **Hlubkový přístup k učení** - rozumějící smyslu textu (Čáp, Mareš, 2001).

Jestliže se k učení používá obrazový (nonverbální) materiál, tak vybrané informace z obrazu zůstávají v okamžité paměti, odsud se prioritní údaje přesouvají do paměti krátkodobé a nejdůležitější data se pak ukládají do paměti dlouhodobé.

2.2.1.3 Hodnotící kritéria

Výsledky učení u žáka lze posoudit na úrovni vlastního sebehodnocení, třídy, škol nebo vzdělávací soustavy v ČR. Jedná se zpravidla o měření výkonu pomocí vědomostních a znalostních testů. Přibližně od 60. let 20. století se provádějí i mezinárodní srovnávací hodnocení vzdělávacích výsledků v rámci Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). V podmínkách českých škol se jedná o projekty Kalibro, Mezinárodní program pro hodnocení žáků - Programme for International Student Assessment (PISA), Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání - Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) aj.. Sekundární data je možné čerpat rovněž z šetření probíhajících pod záštitou ČŠI a UIV. Dosud se však v ČR nehodnotily žákovy dovednosti či postoje, protože připravit odpovídající ověřovací testy je obtížně proveditelné.

Tendence v hodnocení směřují k vlastní sebeevaluaci. Již od ZŠ jsou žáci vedeni k učení se pro sebe a ne pro známky. Jak, ale současní žáci primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání hodnotí svůj vlastní pokrok? Dokážou se pochválit? Mají dostatek sebevědomí a jsou sebekritičtí? Odpovědi na tyto otázky bude autorčin výzkum k získání primárních údajů ve školách v regionu Příbramska, jehož cílem je zmapovat:

- Hlavní faktory ovlivňující žákovo učení.
- Preferující metody učení.
- Individuální hodnotící kritéria výsledků učení.
- Potřebu a vůli učit se pro sebe.

2.2.2 Edukační proces u pedagoga

Pedagog jako jeden z hlavních činitelů vzdělávacího procesu zajišťuje předávání poznatků žákům, k čemuž potřebuje pedagogickou způsobilost získanou studiem v přípravném vzdělávání učitelů nebo v doplňujícím pedagogickém studiu. Klasifikaci učitelů řeší např. Hrabal a Pavelková (2010). Učitelská způsobilost se zakládá na dosažené odborné způsobilosti, úspěšném absolvování nástupní praxe a osobnostních předpokladech (Průcha, 2002). Pokud má ve své učitelské profesi odborně růst, musí se trvale a soustavně vzdělávat dále, a to například formou CŽU.

Proces vyučování podle Průchy (2002) ovlivňuje:

- Sociální interakce.
- Komunikace.
- Časové fáze.
- Obsahová stránka vyučování.
- Klima.

Na výuku má vliv v rámci klimatu i velikost dané školy, většinou kvantifikovatelná počty žáků ve třídách či jazykových skupinách, přičemž tato rozdělování mohou být nejen podle abecedního seznamu žákova příjmení, nýbrž i na základě jeho schopností či zájmů.

Z některých otázek výzkumu STEM/MARK - Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání - pro MŠMT (duben 2009) vyplynulo, jak si rodiče a žáci představují ideální školu a ideálního učitele - tab. 8 a 9.

Tab. 8 - Priority rodičů žáků - k výuce

Uváděná priorita	Procentuální vyjádření
Odborná připravenost učitele	95 %
Spravedlivý přístup k žákům	92 %
Skutečná osobnost učitele	91 %
Vybavenost učebními pomůckami	90 %
Přátelské klima	87 %
Zajímavá výuka	83 %
Kázeň při vyučování	83 %
Hezké prostředí	82 %

(Zdroj: STEM/MARK, vlastní zpracování)

Tab. 9 - Priority žáků - k výuce

Uváděná priorita	Procentuální vyjádření
Spravedlivý přístup učitele k žákům	95 %
Přátelské klima	93 %
Odborná připravenost učitele	92 %
Vybavenost učebními pomůckami	91 %
Hezké prostředí	90 %
Zajímavá výuka	90 %
Skutečná osobnost učitele	87 %

(Zdroj: STEM/MARK, vlastní zpracování)

Ideálním učitelem je pedagog s velkým znalostním potenciálem ve vyučovaném předmětu, který zvládá srozumitelný výklad, je vtipný, veselý, spravedlivý, přátelský s ochotou pomoci. Jeho používanými metodami výuky jsou ty, které žáka zaujmou a vtáhnou do učebního procesu. Velkou úlohu mají i faktory, které podmiňují autodiagnostickou práci učitele (Pavelková, 1996).

S většími a kritickými výhradami vystupují studenti SOŠ a SOU, kde je největším problémem kázeň při vyučování a přirozená autorita učitele. Pochopitelnost výuky a její zajímavost ovlivňuje vzájemné působení mezi učitelem a žákem.

V edukačním prostředí školní skupiny (třídy) je výuka realizována s využitím zejména 6 typů interakce učitelů a žáků (Průcha, 1999):

- (A) hromadné vyučování (učitel vyučuje celou třídu),
- (B) žáci pracují individuálně s pomocí učitele,
- (C) žáci pracují individuálně bez pomoci učitele,
- (D) žáci pracují ve dvojicích nebo v malých skupinách s pomocí učitele,
- (E) žáci pracují ve dvojicích nebo v malých skupinách bez pomoci učitele,
- (F) žáci pracují společně jako třída a odpovídají si vzájemně na otázky.

V současných českých školách převládá edukační typ A s občasným zařazením typu D a E. Podle autorčinných zkušeností se ve školách v regionu Příbramska upřednostňují rovněž typy A, D a E, přičemž D a E učitelé zařazují při práci s nadanými žáky.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících mají tito po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnosti dále se vzdělávat, aby si obnovili, upevnili, případně doplnili svou kvalifikaci. Jejich další vzdělávání je také organizováno

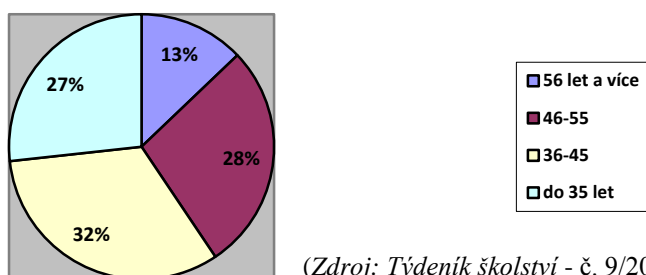
ředitelem školy podle plánu dalšího vzdělávání za přihlédnutí ke studijním zájmům pedagoga, potřebám a rozpočtu školy.

Další vzdělávání pedagoga je možné uskutečňovat:

- Na VŠ.
- V zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Samostudiem.
- Dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštních předpisů - v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

2.2.2.1 Důvody k sebevzdělávání

Při třídění důvodů, vedoucích k učitelovu sebevzdělávání je třeba vycházet především ze současné věkové struktury pedagogického sboru.



(Zdroj: Týdeník školství - č. 9/2009, vlastní grafická úprava)

Obr. 4 - Současná věková struktura českých pedagogických sborů

Učitelé a učitelky ve věku 56 let a více tvoří 13 % z učitelských sborů základních škol, ve věku 46 - 55 let je 28 % učitelů – obr. 4. Téměř třetinu, tedy nejvyšší podíl učitelů a učitelek, tvoří ti, kteří jsou ve věku 36 - 45 let. Učitelů do 35 let je ve školách celkem 27 %. Obdobná věková struktura se projevuje i v případě učitelek. Učitelů - mužů je vyšší podíl ve věku do 35 let, kdy se jedná o 39 %, v kategorii 36 - 45 let je jich podstatně nižší podíl než žen (19 %).

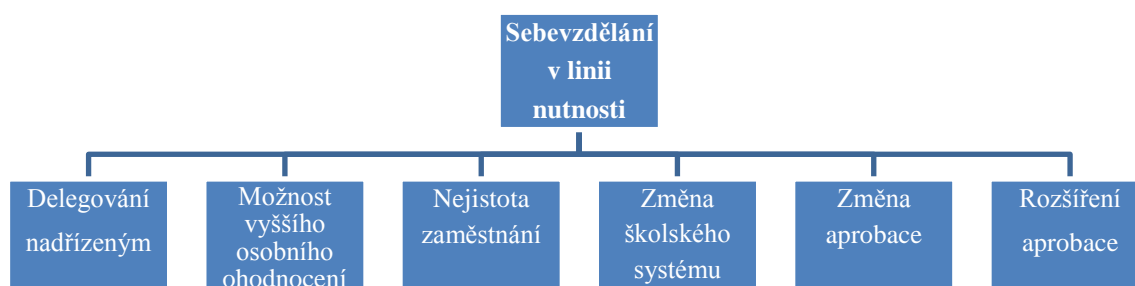
K tomu, že pedagog se účastní dalšího sebevzdělávání přispívá i délka jeho pedagogické praxe a jeho pracovní vytížení ve škole i mimo školu.

U pedagogů jsou 2 limitní roviny, v nichž je možné klasifikovat důvody k jejich dalšímu sebevzdělávání. Jedná se o dimenzi dobrovolnosti (chce se vzdělávat) – obr. 5 a nutnosti (musí se vzdělávat) – obr. 6, pro které je možno sestavit kauzální mapy.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 5 - Kauzální mapa dobrovolného sebevzdělávání pedagogů



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 6 - Kauzální mapa sebevzdělávání pedagogů v dimenzi nutnosti

V době celosvětové hospodářské krize se i nároky na práci pedagoga výrazně zvyšují, a tak se vyučující účastní různých forem sebevzdělávání, aby obstáli na pracovním trhu.

2.2.2.2 Volba metod sebevzdělávání

Pedagog se jednak sám účastní konkrétní jednorázové vzdělávací akce, případně periodicky osobně navštěvuje tematicky zaměřené kurzy, používá e-learning nebo se vzdělává sám. Podle těchto kritérií se diferencují i metody sebevzdělávání reflektující i příslušné učební styly pedagoga.

- **Učitel - aktivista (aktivní typ)** - upřednostňuje metody skupinového učení (hry, simulace, zapojení do projektů).
- **Učitel - reflektor (reflektivní typ)** - se učí čtením, sledováním videa, demonstrativními metodami.
- **Učitel - teoretik (vědecký typ)** - navštěvuje odborné přednášky, diskuse.
- **Učitel - pragmatik (praktický typ)** - se přihlásí na odborné exkurze či praktická cvičení.

2.2.2.3 Moderní vyučovací metody

Současný učitel zaznamenává měnící se zájmy současných žáků, ovlivněných výpočetní technikou a stále se zdokonalujícími technologiemi. Nestací centrálně zpracované a neměnné vzdělávací obsahy.

Nová doba vyžaduje, aby učitelé pro výuku připravovali nové obsahy učiva a ty pak vyučovali širokou škálou vyučovacích metod, tvořenými jak tradičními tak především moderními vyučovacími metodami a technikami (Sitná, 2009), přičemž se vychází zejména z aktivních metod skupinového vyučování, kooperativního vyučování, kritického myšlení či projektového vyučování.

- **Metody aktivního vyučování** - se zaměřují na žáka, který je centrem vzdělávacího procesu ve třídě.

Požadavky na učitele ohledně vyučovacích metod:

- znát je,
- měnit je,
- správně je volit,
- být si vědom jejich pozitiv i negativ.

Metody: - brainstorming, snowballing, Buzz Groups, Role Play, Carousel, návštěvníci, diskuse, debata, Case Study, Goldfish Bowl, mentální mapování, apod. (Sitná, 2009).

- **Metody kooperativního vyučování** - podporující spolupráci žáků.

Požadavky na učitele: - je si vědom vrstevnických vztahů,

- vytváří podmínky pro aktivitu učících se,
- mění svou roli z vedoucí pozice na spolutvůrce,
- spoluurčuje cíle, úkoly a jejich rozdělení,
- monitoruje chování žáků a povzbuzuje ke kooperaci.

Metody: - práce ve dvojicích, ve trojicích ve 3-členné, ve 4-členné skupině, apod., diskuse, řešení problému, práce na produktu, simulace, rolové hry (Kasíková, 2004).

- **Metody kritického myšlení** - zejména čtením a psaním se samostatně formuje žákův postoj k učivu. Důležitou součástí kritického myšlení je třífázový model učení (evokace – uvědomění si významu – reflexe) zahrnující kromě myšlenkových procesů také rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1998).

Kritické myšlení je schopnost posoudit nové informace, pozorně a kriticky je zkoumat z více perspektiv, tvořit si úsudky o jejich věrohodnosti a hodnotě, posoudit význam nových myšlenek a informací pro vlastní potřeby (Gavora, 1988).

Požadavky na učitele: - tvořivý přístup,

- změna komunikace mezi učitelem a žákem.

Metody: - brainstorming, myšlenková mapa, metoda Ano-Ne, INSERT, diskuse, volné psaní, pětilístek, skládkové učení, křížovky.

V roce 2005 se v ČR začal realizovat projekt za podpory Evropské Unie „Evropská integrace pro pedagogy s posílením aktivizačních metod ve výuce“ (Kotrba, Lacina, 2007).

- **Metody projektového vyučování** - Vyučovací projekty jsou u nás stále poměrně nezmapovanou oblastí. Jedním z důvodů této skutečnosti je také to, že projektová metoda nabízí velmi mnoho realizačních variant, nástrojů i výstupů.

Požadavky na učitele: - praktičnost,

- pedagog je pouze konzultantem,

- dobré oborové i vztahové prostředí,

v pedagogickém sboru.

Metody: - diskusní, práce s textem, řešení problémů a objevování, simulační metody.

Existuje velmi široké spektrum vyučovacích metod, které se v některých aspektech zcela odlišují nebo jsou si naopak velmi podobné. Tak, jako neexistuje univerzální vyučovací metoda, není možné ani univerzálně klasifikovat vyučovací metody. Kvalitní pedagog by měl znát varianty vedení a řízení výuky, ale v konečné fázi je právě on, kdo ovlivňuje svým počínáním její efektivitu.

2.2.2.4 Hodnotící kritéria

Edukační proces pedagoga je ovlivňován nejen jeho řídicími činnostmi, nýbrž také počtem žáků ve třídě. Ferko in Průcha (2002) uvádí jako determinující parametry vyučování učitelovu motivaci žáků k učení, výklad nového učiva, opakování, využívání učebních pomůcek, využívání pohybu, hlasu a tabule. Ferkův výzkum změnil

efektivnost vyučování na základě reálných aktivit žáků pomocí kvocientu aktivního využití pracovního času (K_v), jenž je možné vyjádřit vztahem:

$$K_v = \left(\frac{\sum a_i}{\sum n_i} \right) \cdot 100 \quad [\%]$$

kde, $\sum a_i$ = počet aktivních žáků, tj. participujících svou činností ve vyučování (tato hodnota může přesáhnout počet $\sum n_i$, protože se do ní započítává opakovaná aktivita žáků),

$\sum n_i$ = počet žáků ve třídě,

a_i = aktivní čas žáků, tj. čas trvání jejich práce,

n_i = normovaný čas vyučovací hodiny, tj. 45 minut.

Většina pedagogů transformuje efektivitu vyučování do Daleova kužele (obr. 7), který zachycuje, jaký je vztah mezi vyučovací metodou nebo použitým výukovým materiálem a efektivitou učení (vyučování). Podle tohoto modelu je efektivita učení nejvyšší ve chvíli, kdy je spojena s reálnými situacemi, s reálnými zážitky žáků (dno kužele). Postupně směrem vzhůru se díky použité metodě učení nebo výukovému materiálu z člověka stává více a více pouhý pozorovatel reality a tím klesá efektivita učení. Na špičce kužele pak jsou metody, které pracují již jen se symboly, které realitu představují – tato rovina je pro žáky tou nejtěžší.



(Zdroj: Metodický portál WIKI- RVP)

Obr .7 - Daleův kužel učení

2.2.3 Edukační proces u školského managementu

Školským managementem je míněn ředitel (ředitelka) školy spolu se svým zástupcem - v případě větších škol i několika zástupci. V současné dynamické době je nutné, aby i management školy se dále vzdělával nejen v oblastech pedagogiky, psychologie, HR, vedení lidí, personalistice, nýbrž i v otázkách pracovně-právních předpisů, ekonomiky a finančního managementu. Trendy směřují ke zvyšování současně profesních i managerských kompetencí těchto pracovníků, neboť je to právě vedení školy, od kterého se odvíjí celková úroveň školy.

Hlavní náplní tzv. funkčních kurzů ředitele školy je:

- Koncepce výchovy a vzdělávání v ČR pro 21. století, vzdělávací politika v ČR. Národní program rozvoje vzdělávání a kurikulární dokumenty. RVP ZV.
- Školská legislativa a školní dokumentace.
- Školský management.
- Koncepce školy.
- Vnitřní evaluace školy a její vztah k evaluaci vnější.
- Pracovní skupina, tým, jejich řízení.
- Personální management, komunikace, delegování.
- Kultura školy, klima školy a třídy.

2.2.3.1 Možnosti vzdělávání

Školský management se může účastnit kurzů v rámci celoživotního vzdělávání na většině pedagogických nebo filozofických fakultách, které jsou zaměřeny na další vzdělávání pro výkon povolání nebo zájmově.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele jsou stanoveny §5 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Ředitelem ZŠ může být fyzická osoba, která získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce 4 roky. Pro ředitele SŠ, VOŠ je nutná praxe 5 let. Zároveň je nutné absolvovat studium pro ředitele školy zřizované MŠMT, krajem, obcí apod. a to nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele. Tato povinnost se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení ve školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním v programu CŽU uskutečňovaném VŠ zaměřeném na organizaci a řízení školství.

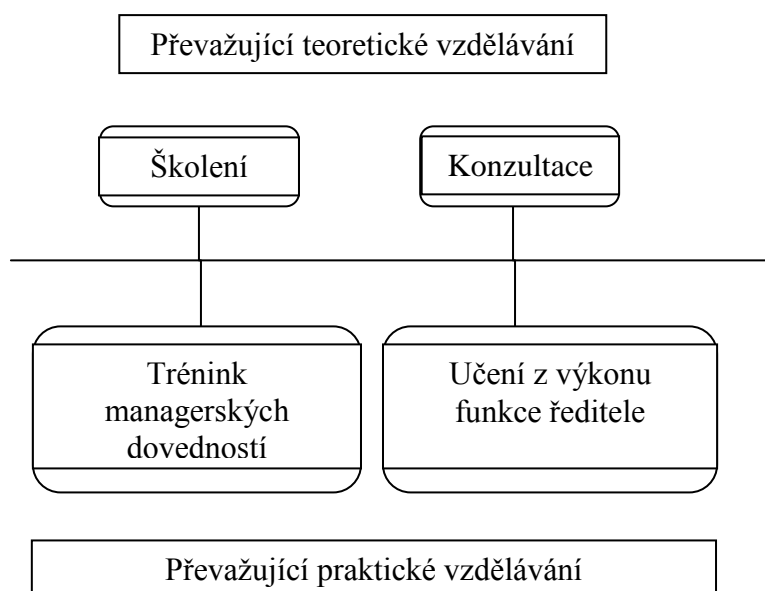
Vedoucí pracovníci ve školství mohou zahájit studium ke splnění kvalifikačních předpokladů v Národním institutu pro další vzdělávání (NIDV) speciálně určeném pro ředitele škol a školských zařízení. Dále pak je možné se účastnit studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, které je nutné pro vedoucí pedagogické pracovníky (např. zástupce škol).

V roce 2008 se uskutečnil Národní projekt Model vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení - Úspěšný ředitel, zaměřený na rozvoj HR, proto aby ředitelé připravovali a realizovali ŠVP, podporující rozvoj klíčových kompetencí, zaměstnanost a flexibilitu absolventů škol. Tento projekt byl členěn na 3 části:

- Základní příprava - Funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení (FS I).
- Profesionalizační příprava - Funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení (FS II).
- Funkční průběžné další vzdělávání - (FPDV).

Proškoleno bylo v tomto období v ČR 4 744 účastníků.

Realitu vzdělávání školského managementu vymezují její 4 základní formy - obr. 8.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 8 - Základní formy vzdělávání školského managementu

2.2.3.2 Nejpoužívanější vzdělávací metody

Jednotlivé formy vzdělávání se liší právě vzdělávacími metodami. Pro převažující teoretické vzdělávání školského managementu, zahrnující školení či konzultace jsou to:

- Prezentace.
- Výklad.
- Diskuse.

V případě edukace v praktické sféře se jedná o:

- Řešení modelových situací.
- Řešení reálných situací.
- Hraní her.
- Prožitkové učení.

Samozřejmě i ředitelé na všech typech škol procházejí také sebevzděláváním, kdy si sami stanovují cíle, volí adekvátní metody, sami sebe motivují, řídí a kontrolují své další vzdělávání. Avšak zde záleží na osobnosti jedince. Dalšími určujícími determinanty jsou pak jeho věk, životní zkušenosti, vytrvalost, životní podmínky a platná školská legislativa.

Sebevzdělávání může mít řadu podob od soukromé a individuální až po různé formy distančního vzdělávání.

2.2.3.3 Hodnotící kritéria

Vedoucí pracovníci škol, jak již bylo uvedeno, jsou nuceni participovat na celé řadě vzdělávacích akcí. Na většině z nich je po ukončení kurzu každému účastníku předložen hodnotící dotazník, kde má možnost ve formě uzavřených otázek vyjádřit se, případně formou volné odpovědi zhodnotit dané školení.

Pořádající vzdělávací instituce sledují:

- Spokojenost s prací lektora.
- Praktickou využitelnost školení.
- Srozumitelnost výkladu.
- Volbu témat.
- Aktuálnost témat.

2.2.4 Edukační proces u znalostního pracovníka

2.2.4.1 Současné požadavky

Cílem současných firem i vzdělávacích organizací je díky nastavenému znalostnímu managementu podporovat intelektuální kapitál novými nástroji na sdílení informací, komunikaci a kolaboraci. Těžiště znalostního managementu zmíněných institucí leží v podpoře sdílení znalostí, schopnosti neustále se učit, kreativě a inovativně řešit problémy. K rozvoji těchto předpokladů přispívají především nejrůznější platformy pro komunikaci zaměstnanců firem a studentů a učitelů vzdělávacích organizací.

Všechny úspěchy a veškerý rozvoj je závislý na tom, jak pracujeme s lidmi. Manažer, podnikatel či pedagog může být úspěšný pouze tehdy, když dovede jednat s lidmi, organizovat je a komunikovat s nimi. Když má jejich důvěru, dovede je motivovat a nadchnout, je schopen svou práci humanizovat a všechny aktivity manažera mohou mít profesionální úroveň (Mikuláščík, 2007).

V současném období znalostní společnosti rostou nároky firem a vzdělávacích institucí na své zaměstnance v oblasti nového přístupu ke vzdělávání. Schopnost stále se učit a aplikovat nové metody a nástroje při řešení problémů přispívá ke konkurenceschopnosti firem. Tyto jsou nuceny investovat do nových technologií a nástrojů znalostního managementu tak, aby podporovaly a zefektivnily chod svého intelektuálního kapitálu (Bouda, Škyřík, 2009).

Za znalostního pracovníka je pokládán jedinec, kterému když zadáme práci, tak budeme očekávat, že bude pracovat samostatně, přičemž se jedná zejména o práci duševní. Má znalosti, které jsou pro danou organizaci důležité a dokáže je prakticky využít, zdokonaluje je a hledá nové cíle (Mládková, 2005). Zásadní charakteristikou takového pracovníka je i sdílení svých znalostí se svým okolím.

Pokud se zjišťuje produktivita tohoto pracovníka, tak je nutné konstatovat, že tato oblast je stále ještě ve svých počátcích z důvodu problematičtějšího oceňování výsledků práce.

Drucker in Mládková (2005) tvrdí, že při určování produktivity znalostního pracovníka je možné vycházet ze 6 faktorů:

- Volba cíle práce.
- Autonomie a sebeřízení - znalostní pracovníka řídí proces sám a bere na sebe za to odpovědnost.
- Permanentní učení.

- Nepřetržité inovace.
- Jakost práce - obtížně zjistitelné.
- Nové pojetí práce znalostního pracovníka - tento typ pracovníka není pro organizaci nákladem, ale aktivem.

2.2.4.2 Efektivní formy vzdělávání

Rozdílnost používaných forem vzdělávání závisí na velikosti firmy, zaměstnání znalostního pracovníka, dále pak na důvodu a oboru vzdělávání. V menších a středních firmách se např. jedná o rozšiřování technických a technologických znalostí a dovedností, jazykové vzdělávání, práci s počítačem, umění komunikace a manažerských dovedností (Koubek, 2007).

Stejně tak jsou formy vzdělávání odlišné pro nové pracovníky, doškolování již stálých pracovníků či k rozvoji pracovníků, přičemž firmy mohou volit mezi vzděláváním přímo na pracovišti nebo mimo něho (Halík, 2008).

Vzdělávání nově přijatých a doškolování současných znalostních pracovníků se provádí **přímo na pracovišti** nejčastěji formou:

- Koučování.
- Counsellingu - vzájemným sdílením tacitních znalostí.
- Rotací práce.
- Pracovními poradami.

Vzdělávání nově přijatých a doškolování současných znalostních pracovníků se provádí **mimo pracoviště** nejčastěji formou:

- Přednášek či odborných konzultací.
- Zahraničními stážemi.
- Semináři.
- E-learningem.
- Distančním studiem.

2.2.4.3 Hodnotící kritéria

Je nutné vytyčit dvě základní hodnotící dimenze. Především edukační proces je přínosem pro pracovníka samotného a tudíž ten porovnává své očekávání od dané školicí akce s její profesní využitelností. Dále je nesporně plusem pro danou firmu, která pracovníka zaměstnává a tato urgentně čeká na převedení nově získaných poznatků do praxe.

V současnosti - v době celosvětové hospodářské krize je běžnou záležitostí, že si firma vybírá již plně vybaveného pracovníka, do kterého investuje minimálně finančních prostředků na jeho další vzdělávání. Plamínek (2010) tvrdí, že vzdělávání ve firmách stůně (hlavně pokud se týká učení měkkých dovedností a znalostí) a zamýšlí se nad diagnózou, příčinami, symptomy a terapií. Jako hlavní symptomy uvádí čtvery potíže, jednak s množstvím a přehledností, s relevancí a prokazatelností, s nadvládou formy nad obsahem a smyslem a potíže se specializací a separací.

2.2.5 Edukační proces u manuálního pracovníka

Manuálním pracovníkem je jednotlivec s dělnickou profesí. Podle Národní soustavy kvalifikací (NSK) je 16 skupin oborů:

- 1) Doprava a spoje.
- 2) Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika.
- 3) Gastronomie, hotelnictví a turismus.
- 4) Hornictví a hornická geologie, hutnictví a slévárenství.
- 5) Obchod.
- 6) Osobní a provozní služby.
- 7) Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie.
- 8) Potravinářství a potravinářská chemie.
- 9) Právo, právní a veřejnosprávní činnost.
- 10) Speciální a interdisciplinární obory.
- 11) Stavebnictví, geodézie a kartografie.
- 12) Strojírenství a strojírenská výroba.
- 13) Technická chemie a chemie silikátů.
- 14) Textilní výroba a oděvnictví.
- 15) Zemědělství a lesnictví.
- 16) Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů.

V rámci výše uvedených skupin oborů je podrobný popis požadavků na jednotlivé kvalifikace umožňující jejich uznávání podle zákona č.179/2006 - důležité jsou pro manuálního pracovníka jeho skutečné znalosti a dovednosti.

2.2.5.1 Současný stav a očekávaný vývoj

Je celostátním problémem nedostatek manuálních pracovníků, v důsledku zvyšování počtu žáků a studentů SŠ a středních odborných škol (SOŠ). Někteří střední

odborná učiliště (SOU) přistoupila i k dotování svých učňů, kdy jim platí školné za jejich vynikající školní výsledky. A i tak je stále menší zájem o některé učební obory.

Tento fakt je ovlivněn i klesajícím počtem dětí v populačních ročnících a restrukturalizací některých oborů. Úbytek absolventů středního vzdělání s výučním listem souvisí zcela nepochybně i s ukončením některých odvětví národního hospodářství nebo s jeho výrazným omezením - hornictví, hutnictví či zemědělství. Naopak vzrůstá počet absolventů SŠ s maturitní zkouškou (MZ) a s odborným výcvikem.

Počty absolventů na jednotlivých typech vzdělávání vykazují školy a zpracovává je Ústav pro informace ve vzdělávání (UIV), přičemž sběr údajů se provádí každý rok na podzim (koncem září) - tab. 10.

Tab. 10 - Počty absolventů škol v letech 1997-2008

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Střední s výuč. listem - E,H	62257	56463	9501	42261	43870	44483	45048	42421	40752	38559	35802	33547
Střední bez MZ i výuč.listu	1572	1004	1035	219	386	265	429	322	340	205	112	63
Střední odborné s MZ - M	48118	52185	49613	11267	45537	42428	41987	42687	44581	45872	46511	45298

(Zdroj: NUOV, grafická úprava vlastní)

Jaký bude očekávaný trend se dá částečně usuzovat i s výše nezaměstnanosti v jednotlivých krajích ČR. V dubnu 2009 byl největší podíl dlouhodobě nezaměstnaných absolventů škol evidován v kategorii E, zahrnující dvou až tříleté obory, poskytující nižší střední vzdělání s výučním listem (44,7 % dlouhodobě nezaměstnaných). Relativně málo dlouhodobě nezaměstnaných bylo mezi vyučenými v klasických oborech kategorie H (gastronomie, hotelnictví, turismus), kteří dříve byli dlouhodobou nezaměstnaností postiženi nejvíce, ale během posledních let se jejich situace výrazně zlepšovala. V dubnu 2009 mezi nimi bylo jen 33,9 % nezaměstnaných déle než 5 měsíců (Úlovcová, Vojtěch, Trhlíková, Kalousková, Chamoutová, Křížová, Koucký, Lepič, Skácelová, 2009).

Transformační procesy zásadním způsobem ovlivnily postavení jednotlivce na trhu práce. Získání certifikátu o dosaženém vzdělání není automatickou vstupenkou do míst s odpovídající úrovní kvalifikace. To lze hodnotit negativně jako posilování nekonzistence sociálního statusu, ale i pozitivně jako otevření možnosti sebeuplatnění (Kuchař, 2008).

2.2.5.2 Metody a formy učení

Při volbě metod je nezbytné vždy akceptovat osobnost manuálního pracovníka, jeho dosavadní vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Metody lze členit na teoretické, teoreticko-praktické a praktické, jak uvádí Mužík in Juřeniková (2010).

Dalším klasifikačním kritériem forem edukace je i její organizační uspořádání. Jedná se o individuální, skupinovou a hromadnou výuku. Přičemž skupinová forma edukace rozeznává skupiny malé, střední a velké. Hromadná výuka se obsahově zaměřuje na všechny účastníky bez rozdílu a často se používá např. při proškolení zaměstnanců v otázkách bezpečnosti práce, když je nutné všem pracovníkům sdělit shodný obsah.

Tab. 11 - Rozdělení metod používaných při vzdělávání manuálních pracovníků

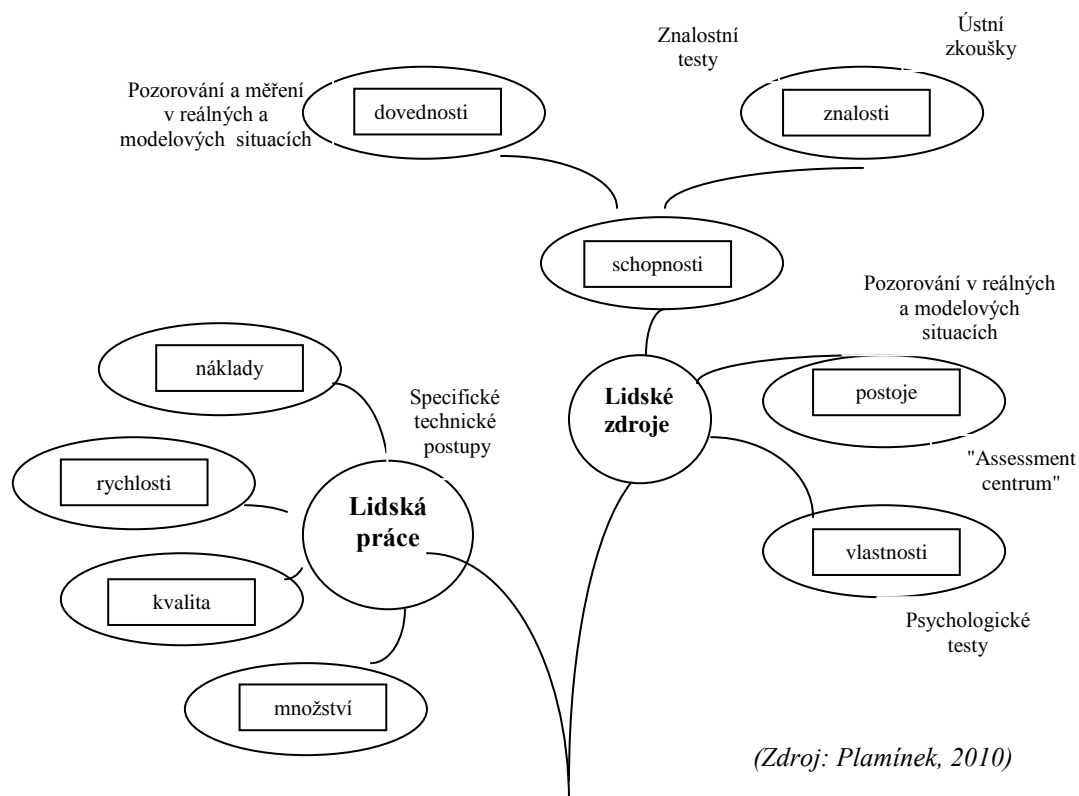
TEORETICKÉ METODY	TEORETICKO-PRAKTICKÉ METODY	PRAKTICKÉ METODY
přednáška	diskusní metody	instruktáž
cvičení	problémové metody	coaching
seminář	projektové metody	asistování
	stáž	rotace práce
	sdílení	exkurze
		létající tým

(Zdroj: Juřeniková, 2010, grafická úprava vlastní)

2.2.5.3 Hodnotící kritéria

Evaluační proces je vždy poslední fází vzdělávacího procesu, kdy převážně hodnotí edukátor edukanta (Juřeniková, 2010). Výstupy edukačního procesu jsou bezprostřední (výsledky) a dlouhodobé (efekty) (Průcha, 2002). Při manuální činnosti je tedy např. výsledkem získání potřebných návyků při obsluze určitého nového zařízení a efektem postupné zvyšování produktivity práce u tohoto pracovníka.

Plamínek (2010) uvádí tzv. veličiny lidské práce, které měří hlavní složky celkové způsobilosti - kompetence - obr. 9.



Obr. 9 - Metody měření kompetencí

2.3 Člověk a celoživotní učení

Podle COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (COM, 2006) na vzdělávání dospělých není nikdy pozdě. Dospělá populace je stále více nucena vzdělávat se v průběhu celého života. Studijní úsilí by nemělo končit absolvováním střední či vysoké školy. Je nutné učit se nové jazyky, počítačové programy, manažerské dovednosti, prohlubovat odborné znalosti či jinak zvyšovat svou kvalifikaci.

Definice celoživotního vzdělávání mezinárodní organizace OECD (2000) říká, že se jedná se o systémový přístup: zaměřující se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny děti od nejútlejšího věku k učení po celý život a je nutné koordinovat snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, bez ohledu na zaměstnané usilující o postoupení na vyšší kvalifikační stupeň či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvalifikovat.

Aspin a Chapman (2007) detailně rozpracovávají celoživotní učení jak z hlediska teorie, politiky tak i postup této formy vzdělávání. Kromě tradičního vzdělávacího systému "brick and mortar" uvádí:

- Home schooling - domácí vzdělávání.
- Adult education - vzdělávání dospělých.
- Continuing education - přetrvávající (trvalé) vzdělávání.
- Knowledge work - profesní růst.
- Personal learning environments or self-directed learning - sebevzdělávání.

V poslední době vyvstávají těžší úkoly (Knapper, Cropley, 2000) pramenící z:

- Nutnosti nových forem komunikace.
- Nových metod poskytování vzdělávání.
- Změny poptávky po práci.
- Nových kariérních vzorů.
- Práce vykonávané doma.
- Změny zákazníků vzdělávání.

Celoživotní učení je self-motivated pursuit (sebemotivační snaha).

V současné době probíhá na více než 300 SŠ projekt NÚOV- UNIV 2 - kraje, který napomáhá vytváření center CŽU. Vizí do budoucnosti je, aby tato centra CŽU zaštiťovala vzdělání počáteční i další a zároveň v nich docházelo k uznávání výsledků učení v plánovaných 13 sítích škol. Snahou je proškolení pedagogů pracujících v počáteční fázi vzdělávání na práci a učení dospělých.

Většina škol, které jsou realizátory těchto akcí pouští od vzdělávání v tzv. dálkové (distanční či kombinované) formě, neboť tato je po finanční stránce pro školu zcela nevýhodná. Je známým faktem, že počty žáků ve školách mají klesající tendenci, takže centra CŽU by naopak měla školám pomoci vyrovnat se s propadem žáků právě v období demografického poklesu.

Počíná období výrazného poklesu populace vzdělávajících se na středních školách, dnes se věková kohorta 15-16letých pohybuje na úrovni kolem 125 -130 tisíc žáků v ročníku, během několika let klesne na 100 tisíc a po roce 2010 dokonce až téměř na pouhých 90 tisíc studentů . Podle Národního ústavu pro odborné vzdělávání (NÚOV) pro řešení uvedené situace nelze použít běžně užívané redukce počtu škol, jedná se totiž i o zachování/nezachování oborové struktury. Odborné střední školy mají zájem

poskytovat tuto formu vzdělávání, která je celoevropskou prioritou v důsledku rychlé adaptability a pružnosti.

Dokumenty, které vymezují rozsah CŽU v ČR jsou uveřejňovány na webových stránkách MŠMT či NÚOV.

Strategie celoživotního učení ČR byla zpracována na základě zadání MŠMT v návaznosti na výzvu orgánů Evropské unie (EU). V únoru 2004 byla na evropské úrovni předložena zpráva o stavu realizace pracovního programu **Vzdělávání a odborná příprava 2010. Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu lisabonské strategie**, která vymezuje konkrétní výzvy a navrhuje opatření jak učinit celoživotní učení konkrétní realitou.

Celoživotní učení lze tedy členit do dvou základních etap, které označujeme jako počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání zahrnuje následující stupně vzdělání, které plně odpovídají Mezinárodní standardní klasifikaci – ISCED (International Standard Classification of Education). Kódy značí úroveň vzdělání následujícím způsobem:

0 - bez vzdělání,

1 - 1. stupeň základní školy (ZŠ),

2 - ukončená ZŠ včetně odpovídajících ročníků,

3 - 3a - stupeň, ze kterého lze přejít na vyšší vzdělávání,

3b - přípravný stupeň pro pracovní trh,

3c - stupeň směřující na pracovní trh,

4 - pomaturitní a nástavbové vzdělávání,

5 - vyšší odborné školy, konzervatoře, bakalářské a magisterské studium,

6 - doktorandské studium.

Další vzdělávání probíhá po absolvování určitého stupně vzdělání a zahrnuje:

- Odborné vzdělávání - zaměřené na rozvoj širokého spektra kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním životě.
- Profesní vzdělávání - zaměřené na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a kompetencí nezbytných pro výkon konkrétního povolání nebo zaměstnání.
- Občanské vzdělávání - vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a pro aktivní účast ve společenském

a politickém životě.

- **Zájmové vzdělávání** - kultivuje člověka na základě jeho individuálních zájmů, umožňuje mu seberealizaci ve volném čase.

Celoživotní učení je v EU klíčový prvek strategie pro podporu zaměstnanosti, protože je prostředkem k sociálnímu začleňování, motivuje jednotlivce k seberealizaci, vede k akceptovatelnosti nových možností v rámci změn na pracovním trhu a zcela jistě napomáhá k rozvoji klíčových kompetencí během všech etap lidského života. Tento celostní přístup ve vzdělávání zahrnuje jak formální, neformální, tak i informální učení.

Člověk se prostřednictvím CŽU vlastně učí být neustále připraven k dalšímu vzdělávání, jde tedy o svým způsobem permanentní proces být schopen a mít vůli učit se.

2.3.1 Možnosti celoživotního učení v ČR

Jak již bylo uvedeno, v roce 2010 je do projektu UNIV 2 - Kraje zapojeno přesně 325 škol - tab. 12 ukazuje počty škol zapojených tohoto projektu. Jmenovitý seznam škol, ve kterých se plánují centra CŽU je k dispozici na webových stránkách NÚOV.

Tab. 12 - Počty zapojených škol v jednotlivých krajích

Název kraje	Počty škol zapojených do projektu
Jihočeský	25
Středočeský	33
Plzeňský	26
Karlovarský	12
Ústecký	28
Královéhradecký	22
Pardubický	22
Liberecký	14
Jihomoravský	35
Moravskoslezský	36
Olomoucký	25
Vysočina	22
Zlínský	25
CELKEM	325

(Zdroj: NÚOV, grafická úprava vlastní)

Jaké jsou možnosti vzdělávání pro studenty, pedagogy, školský management, znalostní či manuální pracovníky? Jaké jsou očekávané přínosy pro tyto zmiňované subjekty, ale také pro stát, Evropu, svět?

Vize pro celoživotní učení v ČR zdůrazňuje jak ekonomický, tak sociální aspekt přínosu celoživotního učení. Vzhledem k tomu se soustřeďuje na podporu:

- Zaměstnanosti.
- Sociální soudržnosti a aktivního občanství.
- Osobního rozvoje.

Předpokládanými výsledky projektu by měly být:

- Funkční zachování alespoň 80 % center CŽU v době 5 let po ukončení projektu.
- 13 sítí škol - center CŽU.
- 975 modulově zpracovaných programů dalšího vzdělávání, tj. 3 programy na 1 školu.
- Rozvoj profesních kompetencí u 3250 pedagogických pracovníků (počet podpor na jednoho je 3 až 5), nejméně 2 600 certifikovaných lektorů vzdělávání dospělých.
- Informační systém o nabídce programů dalšího vzdělávání (DV) v každém kraji.

Centra CŽU by měla nabízet např.:

- Rekvalifikační kurzy.
- Zájmové kurzy.
- Specializační kurzy.
- DV formou prezenční či kombinovanou tak, aby došlo k uznávání výsledků předchozího učení.
- Kariérové poradenství pro žáky i dospělé.
- Místa k setkávání generací (junioři - senioři).

2.3.1.1 Možnosti CŽU v Příbrami

V Příbrami jsou do projektu UNIV 2 - Kraje zapojeny celkem tři SŠ:

- Integrovaná střední škola hotelového provozu, obchodu a služeb (ISŠ HPOS) Generála R. Tesaříka 114, 261 01 Příbram I.

- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Dubno (SOŠ a SOU)
Dubno 100, 261 01 Příbram.
- Obchodní akademie a Vyšší odborná škola Příbram (OA a VOŠ)
Na Příkopech 104, 261 01 Příbram.

Kromě výše jmenovaných nabízejí středoškolské a vyšší odborné vzdělání i tyto odborné SŠ a VOŠ:

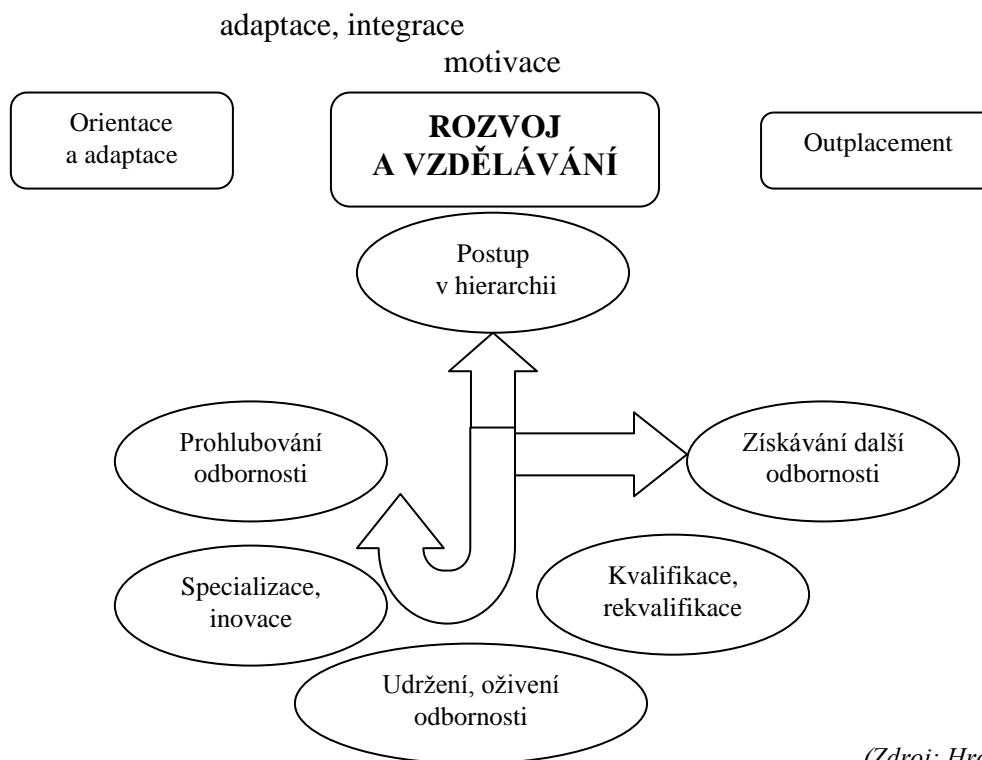
- Střední zdravotnická škola a Vyšší škola zdravotnická (SZŠ a VOŠ)
Jiráskovy sady 113, 261 01 Příbram I.
- Střední průmyslová škola a Vyšší odborná škola (SPŠ a VOŠ)
Hrabákova 271, 261 80 Příbram II.

2.3.2 Celostátní hodnocení v oblasti celoživotního vzdělávání

Eurydice ve své publikaci *Neprofesní vzdělávání dospělých v Evropě - Souhrnný přehled informací z databáze Eurybase* podává přehled o situaci ve vzdělávání zaměřeném na osobní, společenské, občanské a kulturní potřeby dospělých ve 30 evropských zemích. Informuje o finančním, legislativním a politickém rámci tohoto vzdělávání, o cílech, o cílových skupinách, o organizaci, o dalším vzdělávání lektorů pro toto vzdělávání. Většina informací byla převzata z národních zpráv obsažených v databázi vzdělávacích systémů Eurybase, které byly doplněny o údaje získané při doplňkovém sběru dat v síti Eurydice v prosinci 2005. Informace se vztahují ke školnímu roku 2005/2006.

Hodnocení celoživotního vzdělávání spočívá v definování jeho kvality, kam se řadí evaluace vzdělávací instituce, práce lektorů i náplň vzdělávacích programů. V současné době se zpracovávají data týkající se CŽU pouze v rovinně kvantitativní, tzn., že se jedná pouze o údaje týkající se počtu osob účastnících se této formy vzdělávání nikoliv však v rovině kvalitativní.

Hroník (2007) poukazuje na nutné funkce, jenž musí každé (tedy i CŽU) splňovat: - orientační a adaptační, integrační, kvalifikační, specializační, inovační a změnové a motivační - obr. 10.



Obr. 10 - Mapa funkcí vzdělávání

2.4 Motivace k celoživotnímu učení

Motivace lidí není technika, ale spíše umění. Často se musí použít cit, chce-li se efektivně motivovat. Je spjata s osobností člověka a jedná se určitým způsobem o ovlivňování jiných lidí. Velmi často bývá v praxi obtížné odlišit právě pojmy motivace od manipulace.

Jediným dostupným kritériem rozlišení obou pojmů tak zůstává fakt, že manipulace bývá většinou chápána jako „něco jednoznačně negativního“, jako vliv někoho „cizího“. Vše, co je zmanipulované mívá nálepkou neprůhlednosti, něčeho zfalšovaného či toho, co je proti svobodné vůli člověka.

Bude-li se pátrat po významu slova motivace, zjistí se že bylo převzato z latinského jazyka odvozením od slova *motivus* (*movere* = hýbat, pohybovat). Takže zjednodušeně řečeno motivace je to, co nás samotné uvede do pohybu. A tím aktivátorem může být jednak podnět z okolí (stimul) nebo od samotného člověka (motiv).

Tímto se dostáváme k vysvětlení dalších souvislostí, na jejichž základě lze tvrdit, že motivací rozumíme psychologický proces schopný změnit naše chování k tomu, abychom uspokojili naše dosud nenaplněné potřeby.

Motivace je teoretickou psychologickou konstrukcí toho, co přiměje člověka k akci (Deckers, 2005), je to síla, jenž dodává energii, aktivizuje, udržuje a kontroluje chování (Westen, Burton, Kowalski, 2006).

Motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé (uvědomované) vnitřní síly – pohnutky, motivy, které člověka – jeho činnost určitým směrem orientují (zaměřují), které ho v daném směru aktivizují, které vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, resp. v podobě motivovaného jednání.

Motivace působí ve **třech základních dimenzích**:

- Dimenze směru činnosti.
- Dimenze intenzity (síly) motivace.
- Dimenze stálosti: Schopnosti jedince překonávat nejrůznější – vnější i vnitřní bariéry, překážky, které se mohou objevovat při uskutečňování motivované činnosti.

Základními zdroji motivace jsou: potřeby, návyky, zájmy, profilace hodnot a postojů, hodnotové orientace a ideály, ale také všechny složky inteligence a v neposlední řadě je motivace otázkou vůle jedince.

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1984) je obecně motivace souhrnem vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Toto tvrzení je v současné době nepřesné, neboť ovlivňování konání člověka pomocí vnějších stimulů je stimulací. Přesnější vymezení poskytují Berelson a Steiner (1964) - je to vnitřní stav duše člověka, který jej aktivuje.

Nakonečný (1997) tvrdí, že motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu. Snaží se odvodit složitý komplex lidského chování na základě symbolické formule:

$$B = f (M, P, H, D)$$

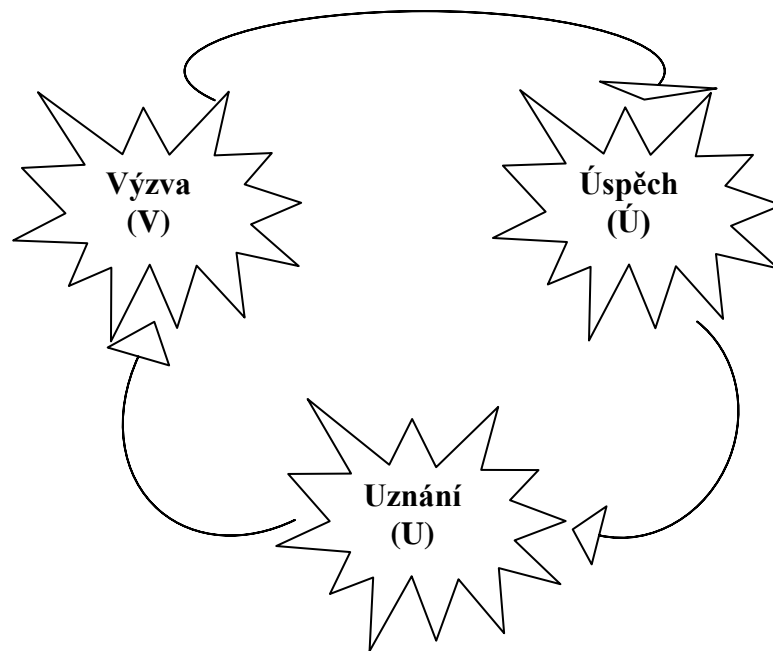
Kde B vyjadřuje právě chování jedince, které závisí na motivu (M), pravděpodobnosti dosažení cíle (P), hodnotě cílového objektu (H) a morální reflexi důsledků chování (D).

Motivace je pojem, který ve své podstatě souvisí se třemi rovinami prostoru: makro-, mikro- a mezzoprostorem. Krninská (2002) uvádí, že prvně zmiňovaný je spojen s celkovým postavením a úlohou člověka ve společnosti. Za mikroprostor považuje osobnost člověka se všemi jeho vědomými i nevědomými složkami a mezzoprostor pak jsou jeho lidské činnosti ve vztahu k objektům v prostoru regionu. Na úrovni mikroprostoru je nutné zohlednit i časové hledisko, neboť v minulosti dochází u člověka k sebepoznání, kdy toto sebepoznání souvisí s vyrovnáním se jedince s minulostí. V přítomnosti lze hovořit o jeho seberozvoji a pohlédneme-li do budoucnosti, tak právě v této rovině se jedinec může účastnit různých forem celoživotního vzdělávání. Obráceně řečeno, člověk se bude celoživotně vzdělávat, pokud právě v minulosti nedojde k blokaci jeho osobnosti, nýbrž k sebepoznání a sebeuvědomění si svých kvalit. Tyto přednosti lze pak dále rozvíjet a v neposlední řadě svázat s dalším, celoživotním vzděláváním. Se vznikem tzv. bloku se setkávají nejčastěji pracovníci pedagogicko-psychologických poraden zejména u dětí školního věku. Příčiny mohou být rozličné, např. prožité nebo asociační události ve škole, rodině nebo v dětském kolektivu a mohou vyústit i ve specifické poruchy učení (SPU) – dyslexie, dysortografie apod. Někdy k takovému zablokování se může dojít i nedostatkem chvály, jisté formy uznání ze strany pedagoga nebo rodiče. Neustále se zvyšující nároky na vzdělání, směřující k posílení znalostní ekonomiky mohou mít u dětí školního věku za následek stres, zhoršení paměťové kapacity mozku a ve finálním důsledku demotivaci.

Také Stuchlíková (1998) se zamýšlí nad motivačním přístupem, podle kterého motivy energizují chování a určují jeho výběrovost a předkládá důležitost pochopení lidských emocí v těsné souvislosti s motivací.

Vodák a Kucharčíková (2007) stanovují tzv. cyklus motivace, na základě kterého se motivace člověka mění podle toho, ve kterém stádiu tohoto cyklu se lidé nacházejí - jedná se o poznání dopadů, přesvědčení o přínosech a závazek k učení.

Není-li u člověka přítomna odpovídající motivace, efektivní forma učení neproběhne. Základem tzv. motivačního cyklu je podle Plamínka (2007) kombinace tří determinantů V-Ú-U - obr. 11.



(Zdroj: Plamínek (2007), vlastní grafické zpracování)

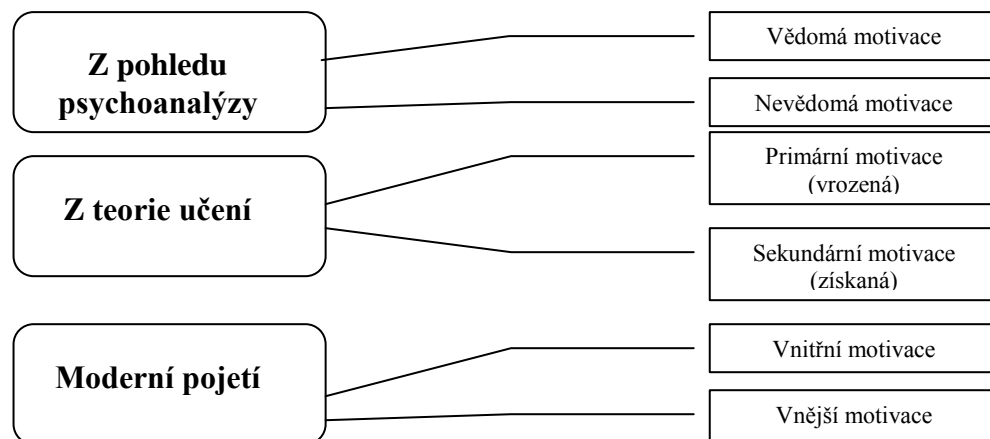
Obr. 11 - Schéma motivačního cyklu

Vhodná forma motivace podle Forsytha (2000) zvyšuje efektivitu, účinnost, produktivitu a pravděpodobnost dosažení plánovaných výsledků.

Švingalová (1993) uvádí desatero zásad pro zvýšení efektivnosti učení:

- Zamyšlení se při učení nad pojmy „chci“, „musím“, přičemž by mělo převládat právě to první.
- Vypracování si harmonogramu učení.
- Nedostat se do časového stresu.
- Zařadit časté opakování učiva do svého harmonogramu.
- Nezapomenout na rovnováhu studia a adekvátního odpočinku.
- Zkusit se učit polohlasitě.
- Zařazovat přestávky v učení.
- Rozpoznávat důležité od méně podstatného.
- Učit se s pochopením smyslu.
- Dodržovat svůj vlastní biorytmus.

Německá autorka Deiblová (2005) tvrdí, že existují různé formy motivace - obr. 12, které lze klasifikovat z několika pohledů.



(Zdroj: Deiblová (2005), vlastní grafické zpracování)

Obr. 12 - Formy klasifikace motivace

Forma motivace v oblasti celoživotního učení musí být chápána z hlediska profesního rozvoje ve třech směrech: možnosti profesního postupu, získání další odbornosti a nebo prohloubení dosavadní odbornosti.

Motivovaný člověk je poznatelný podle enormní výše svého úsilí, vytrvalosti a cílů zaměřených na výkon (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 2007).

V případě celoživotního učení se jedná o touhu (potřebu) člověka v souvislosti s vlastní seberealizací, potřebu vzdělání pro profesi či osobní pohnutky. Je všeobecně známo, že při absenci správné formy motivace neproběhne adekvátní učení.

Motivaci k učení lze rozčlenit na dva základní druhy: intrinsickou a extrinsickou. Tyto formy motivace byly zkoumány psychology od 70. let. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že tato je vždy spojena s vysokým vzdělávacím cílem studentů. Ve zmiňované intristické (vnitřní) motivaci přicházejí impulsy k učení od samotného jedince. Jedná se o stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou. To, co člověka zaujme je vlastně to, co považuje za důležité pro jeho bytí, pro jeho život. Zde je však problém aktuálnosti. Často se totiž jedinec učí to, co momentálně nepotřebuje a zužitkuje či použije to až někdy v budoucnosti.

Pokud motivy k učení přicházejí z okolí, hovoří se o extrinsické motivaci k učení. Nástroji tohoto typu motivace jsou pak např. školní známky, vysvědčení, zkoušení, pochvala, sdělení školy rodičům žáka apod. Tyto formy motivace byly vysvětleny Heiderem in Bardura (1997) - jeho teorií přičítání (Attribution theory). Tato kauzální teorie atribuce vychází z předpokladu, že existují motivy nevědomé, jde tedy o zapojení poznatků psychoanalýzy, jelikož dochází k přepisování rozličných příčin

chování (jednání) vlastního i druhých. Jednotlivci s vnitřním místem kontroly jsou přesvědčeni, že kauzalita spočívá v jejich osobních předpokladech, zatímco lidé s vnějším místem kontroly hledají příčiny ve svém okolí.

Vzhledem k tomu, že celoživotní učení (lifelong learning) je celostním přístupem k učení - zjednodušeně řečeno od „kolébky ke hrobu“ je nutné volit odpovídající formy motivace adekvátní věku zúčastněných.



(Zdroj: Vlastní zpracování)

Obr. 13 - Proces motivace k celoživotnímu učení

Velice podnětné jsou i dva motivační testy, které doporučuje Barrett (2004). Prvním z nich je test hledání profese a druhým test profesního rozvoje. Oba testy vytváří i grafické zpodobnění motivace. Pro její správné diagnostikování je nutné zjistit závislost mezi motivační silou a úrovní výkonu. Když je jedinec k výkonu (k učení) nedostatečně motivován i výsledek bude horší. Stejně tak u člověka, který je hnán až sebezničující motivační silou, nebude výsledek (úroveň jeho výkonu) dostačující. Platí tedy pravidlo, že při optimální výši motivační síly bude optimální i úroveň výkonu.

2.4.1 Motivační teorie a zdroje

Existuje několik teorií, které detailně rozpracovávají rozčlenění potřeb. Nelze nezpomenout všem všeobecně známou Maslowovu hierarchii potřeb.

Ovšem jsou známy i další teorie motivace - např. Herzbergova dvoufaktorová teorie, Vroomova teorie očekávání, Adamsova teorie rovnováhy, Skinnerova teorie pozitivního posílení, McClellandova teorie získaných potřeb. Tyto budou rozpracovány v dalších kapitolách této práce.

V období 20. – 60. let 20. století podpořilo mnoho výzkumů v oblasti experimentální psychologie vznik mnoha motivačních teorií. Za zmínku stojí např. Youngova či Brownova teorie motivace.

Za motivační teorie patřící mezi Need theories (teorie potřeb) jsou pokládány:

- Maslowova hierarchie potřeb.
- Alderferova ERG - teorie.
- Herzbergova dvoufaktorová teorie.
- Self - determination - samourčující teorie.

Maslow in Donnelly, Gibson, Ivancevich (2007) tvrdil, že člověk je motivován potřebami, které zauímají hierarchickou strukturu. Tu rozčlenil do dvou základních skupin:

- D - potřeby (Deficiency Needs), tj. potřeby odstranění určitého nedostatku.
- B - potřeby (Being Values), potřeby dosažení něčeho. V některých publikacích se ovšem můžeme setkat s termínem tzv. růstových potřeb.

Rozlišuje mezi deficitní a růstovou motivací. Při neuspokojování deficitních motivů by se mohly u člověka objevit psychické či fyzické poruchy. To ovšem neplatí pro růstovou motivaci. Ta je svým způsobem nadstandardní a může si ji dovolit ten, kdo již uspokojil potřeby deficitní.

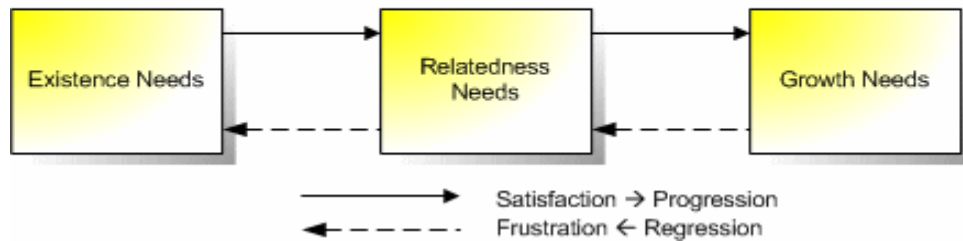
Alderfer (Alderfer, Clayton, 1972), jehož teorie motivace vešla ve známost spíše pod zkratkou ERG rozlišuje:

E - Existence (potřeby sebezáchovné a existenční).

R - Relatedness (potřeby sociální sounáležitosti).

G - Growth (potřeby růstu) – obr. 14.

Clayton Alderfer's ERG Theory



(Zdroj: www.envisionsoftware.com)

Obr. 14 - ERG teorie

Tuto svou teorii v praxi ověřil na základě dotazníků mezi bankovními zaměstnanci a došel k závěru, že čím méně je potřeba uspokojována, tím se stává dominantnější. A stejně jako Maslow povrdil, že pokud dojde k uspokojení potřeby, objeví se potřeba nová.

Herzbergova teorie pracovní motivace (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959) určuje 2 skupiny faktorů:

- Motivující faktory – uznání, povýšení, dosažení úspěchu).
- Udržovací faktory – plat, životní styl, pracovní podmínky, jistota práce atd.

V jistém slova smyslu se tedy jedná o faktory motivační a hygienické.

Někteří kritici se domnívají - in Donnelly, Gibson, Ivancevich (2007), že tato teorie předkládá velmi zjednodušené skutečné vztahy mezi motivací a nespokojeností a mezi příčinami spokojenosti a nespokojenosti.

Samourčující teorie byla rozpracována Decim a Ryanem (Deci, Ryan, 1985) a zaměřuje se na důležitost vnitřní motivace při řízení lidského chování. Na rozdíl od ostatních teorií nezahrnuje jakýkoli druh "autopilota" úspěchu, ale místo toho vyžaduje aktivní povzbuzování od okolí. Hlavními povzbuzujícími faktory jsou:

- Autonomy (autonomie).
- Competence feedback (příslušná zpětná vazba).
- Relatedness (relevantnost).

Výše uváděné teorie byly směřovány na obsah, tak aby se dalo rozeznat, které faktory ovlivňují určité chování jedince. Ovšem je nutné specifikovat i celý motivační proces, tzn., jak je chování řízeno, udržováno a ukončeno. Mezi tyto teorie se řadí

Vroomova teorie očekávání (Skořepa, 2007), u které je síla motivace úměrná třem přesvědčením:

- Valence - přesvědčení o přitažlivosti cíle.
- Instrumentalistsy - prostředky, působení,
 - přesvědčení o tom, že když se budeme chovat definovaným způsobem, cíle dosáhneme.
- Expectancy - očekávání,
 - přesvědčení o tom, že se tak chovat budeme umět.

Síla tlaku na člověka, aby jednal, je de facto monotónně narůstající funkce algebraické sumy produkovaných valencí všech výsledků a síly očekávání, že jednání je spojeno s dosažením těchto výsledků.

Tuto teorii je možné zařadit mezi hédonistické, maximalizující příjemné a minimalizující nepříjemné. Nepostihuje obsah motivů, nýbrž se snaží zaobírat modelem rozhodování emocionálních kalkulací.

Adamsova teorie spravedlnosti (Teorie vydání a zisku) používá vzájemné porovnávání toho, co do práce (učení) vkládáme s tím, co získáváme. V případě vstupů jde např. o časové hledisko, úsilí, toleranci, spolehlivost, flexibilitu. Na druhé straně výstupů lze nalézt finanční odměny, jistoty uznání, odpovědnost apod. V momentě nevyváženosti obou hodnot lze hovořit o demotivaci. Neboť takový člověk hledá případnou změnu či zlepšení. Naopak při rovnováze vstupů a výstupů se jedná o motivaci. Ovšem i u této teorie je nezbytné podotknout, že vnímavost hodnot vstupů i výstupů je zcela individuální a je ovlivněna celou řadou dalších faktorů – např. hodnotovou škálou člověka.

Skinnerova teorie pozitivního posílení (The incentive theory) shrnuje, že důsledky (chování) ovlivňuje samotné chování (Tomšík, 2005). Takže důsledky, které dávají odměnu chování posilují a naopak důsledky, které trestají chování oslabují. V případě, že důsledky neposkytují ani odměnu ani trest, pak chování vyhasíná. Aplikuje-li se Skinnerova teorie do oblasti učení, je možné zjistit, že pokud je žádoucí docílit intenzivnějšího chování, je třeba poskytnout za něj odměnu. Opět se však naráží na fakt, že v lidské společnosti lze poměrně obtížné zjišťovat všechny zdroje posílení a oslabení. Nezměrnou úlohu zde totiž hraje i vliv prostředí, vliv kolegů. Již při studiu

této teorie lze nalézt podobu ve známé metodě nazývané Metoda cukru a biče. Jde o „učení se úspěchem“. A tato metoda podstatně ovlivnila i vědu o řízení, management.

Aplikace vhodných motivačních technik může být těžší než se zdá. **Kerr** (1995) poznamenává, že pokud se vytvoří systém odměňování, může být jednodušší odměňovat "A", zatímco dáváme naději "B", pak dojde ke sklizení špatných efektů (harmful effects), které mohou ohrozit cíle (goals).

Podobně i **McClelland** patří k zástupcům tzv. amerického behaviorismu, vychází z předpokladu, že každý člověk chce ve svém životě něčeho dosáhnout, usiluje o to někam patřit a má potřebu moci. Je tedy možné podle tzv. vnitřního žebříčku těchto priorit rozlišovat následující typy:

- Archiever – ten, který chce excelovat, něčeho dosáhnout.
- Affiliation Seeker – ten, který má potřebu někam patřit.
- Power Seeker – ten, který má silnou potřebu moci.

Studoval motivaci (experimentální zjišťování navozené motivace), v jejímž kontextu rozpracoval teorii tzv. výkonové motivace. V teoretické práci o osobnosti shrnul některé významné teorie (Allportovu, Cattelovu, Murrayho), jejichž základní poznatky integroval v novém celku.

McGregor ve své teorii rozdělil pracovní motivace do 2 základních skupin. V rámci Teorie X se jedná o tradiční a ustálenou představu o povaze lidí. Vychází se z toho, že člověk má od přírody přirozený odpor k práci a dochází tímto k upřednostňování usměrňované činnosti bez odpovědnosti s velkou jistotou. Na straně druhé Teorie Y vytyčuje integraci cílů a osobních pohnutek člověka a vychází z předpokladů, že tělesné i duševní úsilí je stejně přirozené jako hra či odpočinek. Využívá nepřímých metod za podpory neformálních vztahů pro rozvoj osobnosti. Shibova teorie "W" - Shiba in Gill (2006) argumentuje, že teorie X a Y nevysvětluje adekvátně chování člověka, jeho motivaci. Proto formuloval teorii "W" zahrnující dualitu chování lidí.

Teorie zaměřené na proces i obsah zároveň, vysvětlují jednání jedinců jako důsledek jejich rozhodnutí.

2.4.2 Motivátory

Existuje celá škála podnětů, jimiž se žák či student přispěje k motivaci k učení. Obecně je možno konstatovat následující základní rozčlenění - tab. 13.

Tab. 13 - Motivační nástroje k učení

Druh /moment v / činnosti	Motivační nástroje
novost činnosti	žáka upoutá nový předmět, nová učebnice či pomůcka, nová forma výuky, apod.
aktivní činnosti	hry, kreslení, práce v laboratoři
úspěch v činnosti	sebehodnocení, pocit jistoty, sebevědomí
sociální momenty	podpora rodiny, vstřícnost učitele
souvislost nového se zkušenostmi a zájmy žáka	literatura, hudba, internet
souvislost se životními perspektivami	emoční zabarvení

(Zdroj: vlastní zpracování)

Pokud je myšlena motivace k učení u žáka ZŠ či SŠ, je potřeba podtrhnout nezaměnitelná úloha pedagoga ve vyučovacím procesu. Ten svým postojem, znalostmi, dovednostmi a morálními zásadami zcela jistě prvotně formuje žákův vztah k učení. Nezřídka se dobrý učitel stává žakovým vzorem hodným následování. Pokusme se na problematiku motivace podívat z hlediska celoživotního učení u dospělého jedince. A položme si otázku: Co je v tomto případě pohnutkou, motivací k celoživotnímu učení? Celoživotní vzdělávání na jedné straně podporuje sociální začleňování a osobní naplnění, na druhé straně zvyšuje zaměstnatelnost a přizpůsobivost novým pracovním příležitostem a představuje proto klíčový prvek strategie pro růst a zaměstnanosti.

Krátkodobé pozitivní pocity mohou být považovány za částečné zesílení lidských potřeb, jejichž satisfaktory označuje Herzberg in Adair (2004) za motivátory, které klasifikuje do 6 skupin - tab. 14.

Tab. 14 - Motivátory k celoživotnímu učení

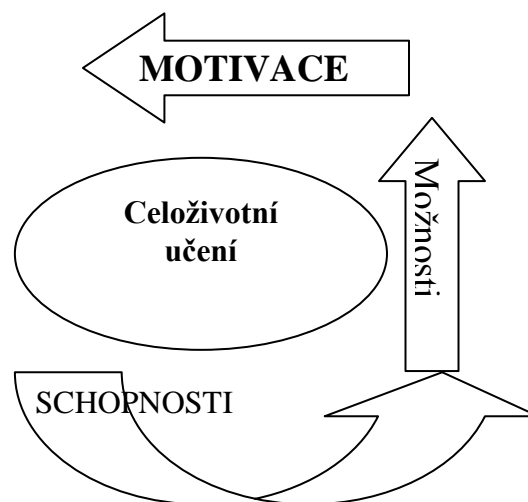
Motivátory podle Herzberga	Jejich možná aplikace do celoživotního učení
Úspěch	Radost z nových informací
Uznání	Pochvaly
Možnost růstu	Self-training
Povýšení	Vyšší platové ohodnocení
Odpovědnost	Zvyšování vlastní sebedůvěry
Práce sama	Snažší práce

(Zdroj: vlastní zpracování)

Murray in Madsen (1972) uvádí, že veškeré potřeby jsou determinovány tlakem. Sám pak tento tlak dělí na: Alfa tlak – což je tlak, který skutečně existuje a Beta tlak – který je jedincovou vlastní interpretací jevů, které vnímá.

Z hlediska pedagogického jsou motivátory hlavní hybnou silou procesu učení a mají rozhodující vliv na chování a jednání (Langr, 1984).

Motivátory jsou faktory na hranici vědomí (Wiswede, 1980). Pokud je úroveň motivace vysoká a úroveň schopností nízká, může zvýšení výkonu být dosaženo pravděpodobně jednodušeji zlepšením pracovních schopností. Je-li úroveň schopností na dobré úrovni, ale je nízká motivační úroveň, zvýšení výkonu může být naopak dosaženo motivováním, ovšem když se nachází úroveň motivace i schopností na dobré úrovni a výkon je přesto nevysoký, může být rozhodujícím faktorem pro zlepšení podmínek práce zvýšení pracovního výkonu - obr. 15.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 15 - Vztah motivace a celoživotní učení

Ovšem od určité úrovně výkonu každá dodatečná motivace má za následek pouze malý vzestup následného výkonu (Delhees, 1975). Tento vztah byl prokázán Yerkes – Dodsonovým zákonem: dobrý výkon je spojen s optimální úrovní motivace, příliš vysoká, ale i příliš nízká úroveň motivace nepřináší dobrý výkon.

2.5 Stimulace k celoživotnímu učení

Stimulace zahrnuje aktivizaci jedince prostřednictvím vnějších podnětů - dynamických procesů. Jedná se tedy o záležitost vůle, kde je to právě vůle, která na jedné straně ovlivňuje sebeovládání a na straně druhé může působit tlumivě. Podle Dvořákové (2007) jsou stimuly incentive vnější síly, směřované vůči subjektu zvenčí v podobě příkazních požadavků, sankcí, podněcujících výzev. Pokud je jedinec ovlivňován vnějším stimulem a ztotožní se s ním, je tento vnitřně motivačním faktorem. Kleibl, Dvořáková, Hüttlová (1998) označují vnitřní motiv spojený s vnějším objektivním stimulem za podstatu motivace.

Stimulační metody k celoživotnímu učení lze tedy specifikovat na pozitivní, u kterých je stimulem např. možnost vyššího pracovního ohodnocení, kariérní postup, lepší uplatnění na trhu práce. Zatímco v případě negativní stimulace se jedná o otázku vyššího pracovního nasazení, ve smyslu úbytku volného času, obava ze ztráty pracovní pozice či hrozba naléhavosti a nutnosti. Whitmore (2004) spojuje výše uváděné metody do jedné – Metody cukru a biče, neboť cukr a bič jsou účinnými motivačními stimuly.

Oblast intelektuální stimulace je často také inspirující pro ostatní Bass in Gill (2006), neboť přispívá k nezávislosti a autonomii tím, že podporuje, aby lidé mysleli sami na sebe, aby se dívali na problémy novým úhlem pohledu. Nutí člověka k přemýšlení. Ovšem tato samotná schopnost intelektuální stimulaci nezaručuje. Bass toto dokládá příkladem na amerických prezidentech - J. Carterovi a H. Hooverovi, které označuje jako „technicky schopné“ inspirovat ostatní. Avšak J. F. Kennedyho a D. Roosevelta označuje za „méně intelektuálně všímavé“, ale za to perfektně intelektuálně stimulující a inspirativní jedince.

Tradiční teorie smyslové stimulace má jako primární předpoklad fakt, že k učení dochází, když lidské jsou smysly stimulovány. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že velká většina znalostí u dospělých se získává skrze zrak, dalším smyslem v pořadí je sluch (13 %) a ostatní smysly - hmat, čich a sluch (asi 12 %). Díky stimulaci smyslů, zejména tedy zraku, může být tedy učení efektivnější. Platí i, že pokud se stimuluje více smyslů, naučí se jedinec více (Laird, 2003). Stimulací přes smyslové požítky - díky

větší barevnosti, hlasitosti, důraznými řečovými dovednostmi či použitím široké nabídky učících technik je možné docílit maximální efektivní hodnotu učení pro život.

2.5.1 Stimulační prostředky

V případě celoživotního učení jsou jimi pobídky, které je možné klasifikovat na:

- Hmotné.
- Nehmotné (morální).

A z pohledu žádoucího či nežádoucího chování (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 2007):

- Pozitivní (ve formě odměn - pochvaly, uznání, peněžní ohodnocení).
- Negativní (výtky).

Při aplikaci pozitivních prostředků stimulace je možné požit formu kontinuální či periodické stimulace.

Jedince stimuluje především pracovní ohodnocení, podmínky k učení, klima učebního procesu, vztahy mezi subjekty v edukaci, obsah a náplň učiva, osobnost pedagogů (školitelů). I zde však je nutné zohledňovat osobnost jednotlivce ze všemi aspekty lidského chování.

Velkým rizikem je dlouhodobá absence vnějších stimulátorů, neboť tento může zničit vrozené schopnosti člověka (Atkinsonová, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2003). Určitý druh stimulace je nezbytný pro udržení a vývoj schopností vnímání, tak aby docházelo k učení. Stimulační prostředky pracují dynamicky s emocemi a vůlí člověka, neboť je nelze definovat bez znalosti emoční a volní roviny lidské psychiky.

Odehnal (2003) uveřejnil náklady a výnosy celoživotního učení pro jednotlivce, zaměstnavatele i stát, opíraje se o zásady stanovené na mezinárodní konferenci OECD v říjnu roku 2003.

3 Cíl, hypotézy a metodika práce

3.1 Cíl práce

Cílem disertační práce je stanovit faktory (činitele) motivace a stimulace k celoživotnímu učení (CŽU) a jejich použití v řízení tohoto procesu ve vybraných organizacích. K naplnění cíle vedou tři kroky v části analytické a dva následně v části syntetické. Stanovené hypotézy směřují k ověřování souvislostí a provázanosti mezi faktory motivace a stimulace k CŽU.

3.1.1 Obecná metodická východiska

Práce analyzuje faktory a jejich úrovně ve vymezeném zájmovém území Příbramska a to tak, aby mohl být zachycen a vysvětlen jejich dopad na celoživotní vzdělávání vybrané populace lidí v souladu s cílem práce.

V navazující syntetické části jsou využity poznatky z provedených analýz a navrženy případné změny dosavadního procesu celoživotního vzdělávání realizované příslušnými vzdělávacími organizacemi. Výsledkem práce je sestavení metodického postupu směřovaného jako nástroj (pomůcka) k aktivizaci a progresi procesu motivace a stimulace k CŽU celostním přístupem.

3.1.2 Kroky postupu řešení

Pro účely této práce bylo stanoveno následujících pět kroků vedoucích k naplnění cíle práce:

Pro analytickou část

- 1. krok: **Zmapovat motivační a stimulační faktory k celoživotnímu učení v závislosti na osobnosti člověka a jeho životních podmínkách.** Toto bylo zjišťováno na základě dotazníkového průzkumu a nestandardizovaných rozhovorů na vybraných středních, vyšších odborných a vysokých školách v regionu Příbram.
- 2. krok: **Charakterizovat zkoumané prostředí.** Výčet vybraných vzdělávacích organizací spolu s odborným zaměřením náplně jejich činnosti je uveden v kapitole 4.1. Podobně i monitoring vzdělávacího prostředí je detailně popsán v kapitole 4.2.
- 3. krok: **Provést analýzu motivačních a stimulačních faktorů k celoživotnímu učení k odpovídající typologii osobnosti.** Metody statistického zpracování souboru dat z provedeného šetření jsou uvedeny v kapitole 3.3.2. Do šetření

byly zařazeny i možné faktory ovlivňující CŽU: gender, trvalé bydliště, způsob financování studia, vzdělanostní struktura rodičů respondentů, studijní typ, typ vůle, spokojenost se současnou studovanou školou, a to vzhledem k typologii osobnosti podle Junga a Hippokrata. V rámci statistického šetření byly vzaty v úvahu i některé vzájemné interakce uvedených faktorů.

Pro syntetickou část

- 4. krok: **Sestavení modelu motivačně - stimulačního cyklu ve vzdělávací organizaci podporující CŽU pro studující (žáky i učitele)** (kapitola 4.3.4). Pro splnění byly použity faktory v kroku 1 se vzájemnými vazbami a vlivy mezi jednotlivými faktory (krok 2), které tento model tvoří (kapitola 4.3.1, 4.3.2 a 4.3.3). Výstup z tohoto kroku by mohl být plně aplikovatelný i pro případné další využití v jiných regionech.
- 5. krok: **Navržení konkrétních doporučení v oblasti motivačních a stimulačních postupů pro vzdělávací organizace tak, aby mohlo docházet ke zlepšení znalostí, dovedností a kompetencí z osobního, občanského, společenského i pracovního hlediska.** Vzhledem k tomu, že vzdělávat se je v ČR možné mnoha různými způsoby, je nutné zdůraznit, že dne 1. 8. 2007 vstoupil v platnost zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Zákon č. 179/2006 Sb.) a vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, jenž jsou zcela zásadní cestou k zrovnoprávnění různých forem vzdělávání vedoucí k získání kvalifikací.

3.1.3 Operacionalizace klíčových pojmů

V průběhu studia dostupných literárních pramenů ke zkoumané problematice byla zjištěna absence motivačních a stimulačních faktorů pro oblast celoživotního učení, neboť dosud byly důsledně popsány zejména teorie pracovní motivace a pracovního jednání (Provazník, Komárková, 1996).

Nutno dále podotknout, že v odborné literatuře není plně dodržován rozdíl mezi motivací a stimulací a rovněž se někteří autoři rozcházejí v označení spouštěcích motivačních a stimulačních faktorů (činitelů), neboť někteří používají v označení faktory, jiní pohnutky, podněty či motivy nebo stimuly. Pohled odborníků, kteří se této oblasti věnují detailně předkládají kapitoly 2.4 a 2.5.

V této práci se pracuje s následující odbornou terminologií (seřazeno abecedně):

Celoživotní učení – je nepřetržitým procesem vzdělávání se od útlého věku do konce lidského života a člení se do dvou základních etap na počáteční a další vzdělávání.

Další vzdělávání - probíhá po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce.

Edukace – lidská činnost, v rámci níž vyučující vyučuje a studující se učí.

Faktor - (z latiny *facere* - činit, dělat), doslova činitel, který ovlivňuje nebo podmiňuje určité chování člověka, činitel uplatňující se v určitém procesu. Může působit buď pod vlivem vnitřního potenciálu člověka nebo vnějšího prostředí a okolí jedince nebo společně a vzájemně se posilovat.

Motiv - (z latiny *motivus*) vnitřní pohnutka, důvod, smysl, příčina („motor“) určitého chování, který je elementem nebo cílem motivace.

Motivace – (z latiny *movere – hýbat, pohybovat*) proces, který vyjadřuje souhrn všech vnitřních faktorů, které směřují k energetizaci organismu. Motivace usměrňuje chování a jednání jedince pro dosažení určitého cíle.

Motivátor - faktor (činitel), působící v procesu motivace. Vychází se tedy z Herzbergovy terminologie, označující synonymem motivátory za motivační faktory, které jsou účinným nástrojem řízení.

Počáteční vzdělávání – zahrnuje:

- Základní vzdělávání – primární a nižší sekundární stupeň – ISCED 1, 2.
- Střední vzdělávání – vyšší sekundární stupeň – ISCED 3 A, 3 B, 3 C a ISCED 4.
- Terciární vzdělávání – ISCED 5, 6.

Stimul - (z latiny *stimulus* - pobídka) vnější podnět podporující proces aktivizace jedince k určitému cíli.

Stimulace – proces, jenž zahrnuje souhrn všech vnějších faktorů, jenž aktivizují organismus jedince.

Stimulátor - faktor (činitel), ovlivňující proces stimulace, je stimulačním faktorem a tedy nástrojem managementu.

Studující - žák, student, ale i pedagog, který je aktivním účastníkem v procesu celoživotního učení a vzdělává se.

Učení – aktivní činnost studujícího spočívající v kvalitativním a kvantitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů a zájmů.

Vyučování – činnost vyučujícího, jenž iniciuje, stimuluje a usměrňuje učení studujícího tak, aby dosáhl cíle (získal určitou škálu vědomostí, dovedností a návyků).

Vyučující – pedagog, učitel, lektor.

Výuka – komplexní proces synergického působení vyučování a učení spolu s vnějšími vlivy, kterými jsou prostředí vzdělávací organizace, prostředí týmu (třídy, studijní skupiny apod.) a osobnosti vyučujícího.

Vzdělání – výsledek vzdělávacího procesu v jednotlivých složkách školského systému (základní, středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské).

Vzdělávání – komunikační proces, jehož hlavními články jsou vyučování a učení. Je možné ho klasifikovat na formální (spojené se soustavou škol), neformální (uskutečňované zejména v institucích pro dospělé) a informální (sebevzdělávání).

Vzdělávací organizace – instituce umožňující vzdělávání v rámci formálního vzdělávání, zahrnující školy všech stupňů od primárních, sekundárních až k terciárním, ale

i v rámci neformálního vzdělávání, kam se řadí vzdělávací zařízení zaměstnavatelů podniků, soukromé vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace apod.

3.1.4 Stanovené hypotézy

Na základě prostudované odborné literatury, uvedené v literárním přehledu, byly stanoveny čtyři hypotézy, které jsou v sociologických výzkumech chápány jako předběžné domněnky o vztahu mezi jevy (mezi jednotlivými faktory). Hypotézy byly sestaveny tak, aby jejich testováním bylo možné potvrdit či vyvrátit souvislosti a provázanost mezi faktory motivace a stimulace k ČŽU.

Testování všech hypotéz bylo provedeno ve statistickém prostředí SAS.

HYPOTÉZA 1

- Potřebu chtít se dále vzdělávat mají spíše studující, kteří se spolupodílejí na financování svého vzdělání (např. si z výdělků nebo v rámci studentských brigád buď částečně nebo zcela hradí náklady na své vzdělání).

HYPOTÉZA 2

- Vzdělávat se dále chtějí více ti studující, u nichž je minimálně jeden rodič s vysokoškolským vzděláním.

HYPOTÉZA 3

- Studující, kteří pozitivně (známkou 1 - 2) hodnotí spokojenost se svou současnou studovanou školou plánují i své další vzdělání.

HYPOTÉZA 4

- Studující, který sám sebe řadí mezi introvertní typ má zájem v rámci CŽU studovat spíše VŠ.

3.2 Struktura práce

Práce je členěna na část teoretickou (v práci označenou jako literární rešerše), metodickou a výzkumnou.

V průběhu zpracovávání disertační práce byly prostudovány dostupné literární zdroje a proběhly četné konzultace s pracovníky z oboru vzdělávání.

Metodika se týká cílů práce, stanovení hypotéz, operacionalizace klíčových pojmů a postupu práce s odůvodněním použitých výzkumných metod a technik nutných jak ke sběru a analýze dat, tak i k následnému testování hypotéz a interpretaci výsledků práce.

Ve výzkumné části vzhledem k tomu, že oblast celoživotního učení se prolíná do mnoha oborů - zejména do pedagogiky, psychologie, didaktiky, sociologie a knowledge managementu, byly použity pro sběr primárních údajů metody kvantitativního, kvalitativního a sociologicko-pedagogického výzkumu. Výsledky výzkumu jsou statisticky zpracovány v prostředí SAS a následně pak pro názornost graficky do diagramů a tabulek s konkrétním doporučením pro vybrané školy. Anglické výrazy, které jsou uváděny v SAS byly ponechány v anglickém originále, z důvodu možného nepřesného překladu a chybné interpretace.

3.3 Metodika práce

Jak již bylo uvedeno v předcházející kapitole práce je rozdělena na část teoretickou (literární rešerše), metodickou a výzkumnou. Při jejich zpracování se postupovalo následujícím způsobem.

3.3.1 Postup práce

1.) Pro řešení disertační práce byly prostudovány literární zdroje k tématu CŽU, proběhly diskuse s odborníky formou nestandardizovaných rozhovorů v rámci celostátního semináře k CŽU konaném v Kroměříži a byla zpracována literární rešerše (kapitola 2).

Práce úzce souvisí s řadou oborů, proto byla v její teoretické části věnována zvýšená pozornost literární rešerši, se zaměřením vztahujícím se především k aspektům,

které vedou k rozvoji lidské osobnosti. Orientace práce byla zaměřena jak na šetření v oblasti využití a rozvíjení talentového potenciálu, návyků a potřeb člověka, tak i hodnotovou orientaci jedince.

2.) Byly zohledněny motivační a stimulační teorie a jejich zdroje (kapitola 2.4 a 2.5) jako teoretický základ pro další vlastní výzkumnou práci.

3.) Ve výzkumné části (v kapitole 4.1) byl popsán výběrový výzkumný soubor (objekty výzkumu) s odůvodněním výběru.

4.) Výzkum začal pilotním průzkumem, pilotáží - dotazníkovým pretestem, který proběhl u nahodile vybraných žáků a studentů 3. ročníku Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické v Příbrami (SZŠ) a 1. ročníku Vysoké školy evropských a regionálních studií (VŠERS) na jejím detašovaném pracovišti v Příbrami v měsíci březnu 2010.

Cílem pilotáže bylo zjistit, zda existují v dotaznících nějaké nedostatky bránící správnému porozumění. Respondenti se autorky nedotazovali a bez doplňujících komentářů sami dotazníky vyplnili. Pretest tedy plně splnil nároky na stanovenou metodiku zamýšleného výzkumu, nemusel být tedy sestavován dotazník nový a mohlo se přistoupit k realizaci sběru údajů pro vlastní výzkum.

5.) Vlastní výzkum probíhal ve dvou etapách, přičemž v prvním období byli písemně dotazováni pouze žáci a studenti a to v měsících duben - květen 2010. Ve druhé etapě se do výzkumu zapojili žáci a studenti, pedagogové a management dalšího školního roku, v období listopad - únor 2011. Tím, že byl výzkum rozdělen do dvou etap, mohl zkoumat vybrané vzdělávací instituce z pohledu 2 let a tím tak dosáhnout lepších výsledků. Jelikož se výrazně neměnilo složení pedagogického sboru a managementu ve vybraných institucích, probíhal výzkum u těchto respondentů pouze jedenkrát.

Dotazník pro žáky a studenty je součástí přílohy č. I., pro pedagogy v příloze č. II.

6.) Výsledky výzkumu (kapitola 4.2) přinášejí zmapování vzdělávacího prostředí ve vybraných institucích z pohledu žáků či studentů (kapitola 4.2.1 a 4.2.2), podle názorů pedagogů (kapitola 4.2.3) a z hlediska managementu vzdělávacích organizací (kapitola

4.2.4). a to v závislosti na genderu, trvalém bydlišti, způsobu financování studia, vzdělanostní struktuře rodičů respondentů, studijním typu, typu vůle, spokojenosti se současnou studovanou školou na zapojení do CŽU vzhledem k typologii osobnosti podle Junga a Hippokrata (kapitola 2.1.3)

7.) Součástí práce je zhodnocení výsledků výzkumu (kapitola 4.3) a stanovení motivačních a stimulačních činitelů (faktorů) k CŽU s ohledem na zkoumané souvztažné závislosti, které mohou zvyšovat sílu jednotlivých činitelů. Tato fakta pomáhala k sestavení modelu motivačně – stimulačního cyklu. Při analýze faktorů k CŽU byly částečně aplikovány Herzbergovy satisfaktory (motivátory), jejichž přítomnost vede u člověka k silné motivaci a spokojenosti, ale jejich absence nemá za následek přílišnou nespokojenost.

8.) Pro zainteresované vzdělávací organizace (kapitola 5.3) jsou navržena doporučení v oblasti faktorů vnitřní motivace i vnější stimulace pro studující (žáky či studenty) i pro pedagogy.

9.) Závěry jsou přínosné jak pro informovanost managementu konkrétních vzdělávacích institucí, tak i pro možnou aplikaci v jiných vzdělávacích organizacích a také pro rozvoj vědeckého poznání.

3.3.2 Použité techniky a metody

V disertační práci byl proveden sociologicko - pedagogický výzkum ve vybraných vzdělávacích organizacích.

Obecně jsou v tomto podle Pavlici (2000) patrné dva základní přístupy – kvantitativní a kvalitativní. Kvalitativním šetřením se zjišťuje příčina, motiv, ale také mínění a názory v rámci zkoumaného celoživotního učení. Obsahem kvantitativního výzkumu je snaha o získání údajů o četnosti a frekvenci zkoumaných jevů v procesu celoživotního vzdělávání.

V metodologii výzkumu byly použity prvky jak monitorovacího výzkumu (Zbořil, 1998) pro zmapování prostředí a vysvětlení příčin vedoucích k ochotě celoživotně se vzdělávat tak i kauzálního výzkumu, pro poznání důvodů pro zapojení se do CŽU, což umožnilo následné přesnější stanovení motivačních a stimulačních postupů.

Disertační práce zpracovává sekundární i primární data. Pokud se jedná o primární údaje, tak ty jsou pro účely této práce získávány přímo v terénu, tzn. ve vybraných vzdělávacích organizacích na Příbramsku dostupnými metodami, které jsou ve výčtu předloženy níže, v této kapitole.

Podle Chrásky (2007) lze v pedagogických výzkumech využívat pro sběr údajů metod pedagogického pozorování, dotazníků, testů či interview.

Reichel (2009) uvádí podoby sběru výzkumných dat pro sociální výzkumy (dotazník, pozorování, rozhovor, experiment atd.) a také několik speciálních postupů získávání informací (brainstorming, brainwriting, Delfská metoda).

Podrobná charakteristika použitých metod a technik:

- Vlastní pozorování v rámci vzdělávacího procesu - pozorování je cílevědomé, plánovité sledování určitého jevu, v tomto případě šlo o mapování školního klimatu ve vzdělávacích organizacích, kde probíhalo dotazníkové šetření během vyučování.
- Rozhovor s pracovníky managementu vzdělávacích organizací - rozhovory v nestandardizované formě vycházely pouze z rámcového cíle rozhovoru a pomohly získat údaje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a o strategických záměrech vzdělávacích organizací z pohledu vedení. Nutno podotknout, že byly splněny tři hlavní principy správného dotazování (Bártová, Bárta, 1991): princip potvrzení osobnosti respondenta, přijetí osobnosti tazatele a princip přijetí tématu. Významnou součástí rozhovorů byl tzv. filtr, který vyloučil osoby z nízkou motivací.
- Dotazníkové šetření – vycházelo z obecně platných zásad. Kozel (2006) uvádí základní postup při tvorbě dotazníků, sestávající z: prvotního vytvoření seznamu informací, které má dotazování přinést, určení způsobu dotazování, specifikace cílové skupiny respondentů a jejich výběr, správné konstrukce otázek, ve správném sledu a z pilotáže.
- Statistické a matematické metody – byly použity ke zkoumání vztahů mezi zjišťovanými jevy a ke třídění informací. Tyto metody s využitím aparátu teorie pravděpodobnosti exaktně odhadují vlastnosti a zákonitosti zkoumaných dat a umožňují komparaci. V práci se využilo především p-hodnoty (p-value), Chíkvadrát (Chi-square) a Cramérův koeficient (Cramer's V).

Tyto metody zároveň posloužily k testování a ověřování stanovených hypotéz.

- Analýza – provádí rozbor složitějších skutečností rozkladem na jednodušší, pokud je třeba dospět k jistým výsledkům na základě detailního poznání podrobností. Analýza je postupem, který popisuje realitu v určitému časovém úseku a napomáhá tak k odhalení skrytých zákonitostí.

3.3.2.1 Metody statistického testování hypotéz

Test hypotézy je postup, který umožňuje na základě rozhodovacího pravidla rozhodnout mezi testovanou hypotézou H a alternativní hypotézou A , která ji popírá (Hebák, Bílková, Svobodová, 2004).

Obecný postup testování je následující:

- 1.) Formulace hypotéz a volba testu. Při standardním testování hypotéz bývá hypotéza H formulována jako rovnost a hypotéza A jako nerovnost, která tuto rovnost popírá. Hypotéza A je obvykle hypotézou, kterou chceme testem potvrdit. Konkrétní konstrukce závisí na zkoumaném problému.
- 2.) Sestrojení kritického oboru. Kritický obor je množinou možných hodnot testového kritéria, které znamenají vyvrácení hypotézy H a potvrzení hypotézy A . Velikost kritického oboru závisí na požadované hladině významnosti α , která značí riziko chyby I. druhu, tj. nesprávného přijetí hypotézy A . Doplňkem ke kritickému oboru je obor přijetí.
- 3.) Výpočet hodnoty testového kritéria. Toto kritérium závisí na konkrétním testu.
- 4.) Formulace závěru. Jestliže je hodnota testového kritéria součástí kritického oboru, přijímáme na zvolené hladině významnosti hypotézu A a zamítáme hypotézu H .

Alternativní, dnes běžně používaným postupem především ve statistickém softwaru, je užití p -hodnoty (anglicky p -value), což je *ex-post* vypočítaná pravděpodobnost, že se při dané hodnotě testového kritéria a přijetí hypotézy A dopustíme chyby I. druhu, tj. že ji přijmeme chybně. Tato hodnota se obvykle porovnává s požadovanou hladinou významnosti, a jestliže je menší, tak přijímáme hypotézu A .

Chí-kvadrát test dobré shody v kontingenční tabulce

Dvourozměrná kontingenční tabulka vypadá následujícím způsobem – tab. 15.

Tab. 15 - Dvourozměrná kontingenční tabulka

		B				
		b ₁	b ₂	...	b _s	n _{i+}
A	a ₁	n ₁₁	n ₁₂	...	n _{1s}	n ₁₊
	a ₂	n ₂₁	n ₂₂	...	n _{2s}	n ₂₊

	a _r	n _{r1}	n _{r2}	...	n _{rs}	n _{r+}
	n _{+j}	n ₊₁	n ₊₂	...	n _{+s}	n

(Zdroj: Hebák, 2007)

Kde A a B jsou kategoriální proměnné nabývající hodnot a_1, a_2, \dots, a_r respektive b_1, b_2, \dots, b_s .

n_{ij} ($i = 1, 2, \dots, r; j = 1, 2, \dots, s$) jsou absolutní sdružené četnosti

n_{i+} jsou řádkové absolutní četnosti

n_{+j} jsou sloupcové absolutní četnosti

a platí $\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s n_{ij} = \sum_{i=1}^r n_{i+} = \sum_{j=1}^s n_{+j} = n$

V případě, že jsou proměnné A a B zcela nezávislé, platí pro sdružené četnosti následující:

$$n_{ij} = n_{i+}n_{+j}/n$$

Tyto četnosti se mohou označit jako tzv. očekávané četnosti \widehat{n}_{ij} . Je zřejmé, že čím více jsou skutečné a očekávané četnosti dále od sebe, tím pravděpodobněji existuje mezi dvěma proměnnými závislost, což vede ke konstrukci testu o nezávislosti. Absolutní četnosti se převedou na relativní pomocí $p_{ij} = n_{ij}/n$ a mohou se testovat následující hypotézy:

Nulová hypotéza H: $\pi_{ij} = \pi_{i+}\pi_{+j}$ (tj. nezávislost)

Alternativní hypotéza: $\pi_{ij} \neq \pi_{i+}\pi_{+j}$ (tj. závislost)

Testové kritérium: $V = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - \widehat{n}_{ij})^2}{\widehat{n}_{ij}}$ má pro velká n asymptoticky rozdělení chí-kvadrát s $(r-1)(s-1)$ stupni volnosti.

Kritický obor tvoří hodnoty V větší než kvantil $\chi^2_{1-\alpha}[(r-1)(s-1)]$.

Zamítnutím hypotézy se zde tedy rozumí přijetí hypotézy o závislosti.

Pro korektní použití Chí-kvadrát testu je nutné dostatečné zastoupení očekávaných četností ve všech buňkách kontingenční tabulky, literatura udává obvykle podmínku, aby očekávané četnosti byly větší než 1 a aspoň v 80 % případů větší než 5.

Sílu závislosti udává několik různých kritérií, tzv. měr asociace. V práci jsou udávány hodnoty Cramérova koeficientu, který nabývá hodnot od 0 do 1 včetně, kde 0 značí nezávislost a vyšší hodnoty značí vyšší míru asociace.

3.3.3 Sběr a analýza dat

Při plánování výběru vzorku respondentů se jednalo o nutné zodpovězení následujících otázek (Kozel, 2006):

- **KOHO se dotazovat** – zde jsou cílovou skupinou vybraní žáci SŠ a gymnázia, studenti VOŠ a VŠ v regionu Příbramska a jejich vyučující.

Existuje mnoho přístupů ke členění jednotlivých technik výběru vzorku. Autorka využila tzv. hraniční techniky (kvazireprezentativní), které se pohybují na rozhraní mezi reprezentativními technikami s aplikací statistických postupů a tzv. záměrnými technikami, pracujícími s vlastním úsudkem při výběru vzorku.

- **JAK se dotazovat** – o metodách a formách práce již bylo zmiňováno.
- **KOLIK respondentů dotazovat.**

U posledně zmiňované otázky je odpovědí upřednostnění tzv. slepého odhadu a nákladového přístupu – šetření bylo provedeno u celkového počtu 364 respondentů. Jako důležitější než enormní rozsah byl upřednostňován správný postup při sestavování výběrového vzorku, s důrazem na kvalitu získaných odpovědí.

Otázka výběru velikosti vzorku byla konzultována s odborníky z oboru statistiky a pravděpodobnosti se závěry, že při 95% spolehlivosti a povolené chybě 6 % je minimální vzorek respondentů v počtu 278 pro kvalitativní údaje.

Během výzkumného šetření byly ošetřeny také následující aspekty (Hendl, 2004), které by mohly vést ke zkreslení výsledků:

- **Kdo prováděl výzkum** – v případě této práce vedla a prováděla celý výzkum sama autorka práce.
- **Došlo ke zkreslení odpovědí** – toto bylo eliminováno již zmíněným pretestem (pilotáží).
- **Jaká byla opora výběru** – do výzkumu byli vybráni žáci maturitních ročníků SŠ, studenti končících ročníků VOŠ a VŠ, vyučující a management SŠ, VOŠ a VŠ v regionu Příbramska. Opora výběru tedy nezahrnuje veškerou populaci žáků a studentů v již zmiňovaném regionu.
- **Jak byli jedinci kontaktováni** – v případě dotazníkového šetření se jednalo o písemný dotazník zvlášť pro žáky a studenty a zvlášť pro jejich pedagogy. U managementu vzdělávacích organizací byly použity rozhovory v nestandardizované formě.

Ve výzkumné práci se jednalo zejména o zjištění dat týkajících se:

- Motivačních a stimulačních faktorů k CŽU.
- Sestavení hierarchie prioritních potřeb jednotlivců.
- Kvantitativních možností v rámci CŽU v regionu Příbramska.
- Míry souvislosti ochoty dále se vzdělávat s výukovými metodami učitele.
- Procentuálního zastoupení jednotlivců v programech CŽU vzhledem k jejich životním podmínkám.

Členění dotazníku zachovávalo principy pro správné a účelné sestavování dotazníků (Kozel, 2006) a obsahovalo 4 základní části:

- Obecné údaje - týkající se respondenta, jeho rodiny (věk, gender, finanční podíl na vzdělávání, nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání rodiny).
- Údaje týkající se typologie osobnosti – v rámci kterých se využilo subjektivního vnímání respondenta (studijní typ, talent, zájmy, vůle).
- Informace o žákově současném vzdělávání – i zde žák sám hodnotil současnou studovanou školu, časově vymezoval průměrnou dobu každodenního učení, objasňoval důvody pro své oblíbené a neoblíbené předměty, stanovoval kritéria pro hodnocení škol, apod.
- Data o významu CŽU – zde byly použity asociační otázky s volnou odpovědí. V této části se zjišťovalo povědomí o CŽU, případné obory, důvody a směry žákova dalšího studia.

Sběr dat

Ke sběru dat docházelo ve dvou obdobích, přičemž v prvním období (duben – květen 2010) byli písemně dotazováni pouze žáci a studenti, kteří byli v končících ročnících a tedy se dále zamýšleli nad svým možným pokračování ve studiu. Ve druhé etapě (listopad 2010 – únor 2011) se do výzkumu zapojili žáci a studenti, kteří také byli v maturitních ročnících, pedagogové a management dalšího školního roku.

Analýza dat - vyhodnocení dotazníků

Po shromáždění požadovaných údajů byla provedena jejich kontrola a úprava, následovala vlastní analýza a interpretace výsledků (Kozel, 2006). První byla tzv. kontrola úplnosti a čitelnosti, která byla realizována u všech vybraných dotazníků, tak aby výstupy z nich byly vypovídající a spolehlivé. Z hlediska validity údajů podle Příbové (1996) bylo použito pravidlo, které stanovuje, že u správně formulovaných otázek by celkový počet neutrálních odpovědí neměl být vyšší než 5-10 % z celkového počtu správně vyplněných dotazníků. Toto bylo splněno, neboť respondenti v maximální míře vyplnili dotazníky a počet neutrálních odpovědí nebyl vyšší než 5 %. Stejně tak otázky, kde by respondenti nedoplnili odpověď nedosahovaly hodnot 10 %.

Vyhodnocení dotazníků a technické zpracování údajů se provádělo elektronicky, pomocí statistického výpočetního prostředí v obecném programovém vybavení – tabulkovým procesorem MS Excel, textovým editorem MS Word a ve statistickém prostředí SAS.

Výstupem v této fázi výzkumu je datová matice, která posloužila k závěrečným doporučením a přehlednější prezentaci výsledků.

4 Výzkumná část a výsledky

Výzkumná část práce se věnuje vlastnímu výzkumu na základě obecných metodických východisek (kapitola 3.1.1) a stanovené metodiky práce (kapitola 3.3) za dodržení kroků postupu řešení (kapitola 3.1.2), přičemž se skládá jak z části analytické, tak i syntetické.

4.1 Objekty výzkumu

Autorka si vybrala jako reprezentativní vzorek vzdělávacích organizací pro svůj výzkum celkem 4 subjekty - jednu střední odbornou školu ekonomického zaměření – konkrétně OBCHODNÍ AKADEMII A VYŠŠÍ ODBORNOU ŠKOLU (OA) Příbram, dále 1 gymnázium - GYMNÁZIUM POD SVATOU HOROU, střední odbornou školu se zdravotnickou specializací - STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÁ ŠKOLA A VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA ZDRAVOTNICKÁ (SZŠ), a jednu vysokou školu – detašované pracoviště VŠERS.

Záměr výběru vzdělávacích institucí byl účelový tak, aby v sobě zahrnoval vzorek jak gymnaziálních studentů tak i žáků odborných středních škol s různou specializací, přičemž OA je zapojena do projektu UNIV 2 – Kraje na podporu CŽU a SZŠ zatím ne. Do výzkumu byly zařazeny i VOŠ a VŠ kvůli zajištění celistvosti komplexního výzkumu sekundárního a terciárního vzdělávání v Příbrami. Studenti kombinovaného studia VŠERS byli vybráni z toho důvodu, že reflektují skupinu respondentů, kteří se dále vzdělávají současně při svém zaměstnání.

Ze zmapované nabídky SŠ, VOŠ a VŠ v Příbrami (blíže kapitola 2.3.1.1.) byli jednotlivými respondenty žáci a studenti končících ročníků – tzn. na SŠ a gymnáziu maturanti, na VOŠ studenti 3. ročníků před závěrečným absolutoriem a na VŠ náhodně vybraní studenti z různých ročníků bakalářského studijního programu v kombinované formě studia. Kromě žáků a studentů byli dotazováni i pedagogové a management výše zmíněných škol.

Je nutné zmínit, že ne všichni oslovení respondenti byli přístupní k dotazování. Pokud se týká žáků a studentů tam byla znatelná velká vstřícnost, rovněž tak

u celkového počtu dotazovaných pracovníků managementu škol. Méně ochotní byli však někteří pedagogové. Tento přístup je dán i velkou zátěží pedagogických pracovníků v souvislosti se státní maturitou, jelikož v době výzkumu probíhaly certifikace učitelů SŠ a gymnázií na hodnotitele, zadavatele, školní komisaře, které byly spojeny s velkou časovou náročností. Tito učitelé museli absolvovat četná prezenční i on-line školení, aby splnili zadané moduly nutné pro získání jejich nutné celostátní certifikace.

Respondentům byla dána svobodná volba, zda se chtějí výzkumu účastnit či nikoliv. A tudíž někteří využili možnosti neodpovídat. Návratnost dotazníků u studentů činila 100 %, u pedagogů a managementu škol 54 %. K tomuto je nutné podotknout, že již v části teoretická východiska bylo deklarováno, že půjde o zkoumání vybraného vzorku žáků a studentů. Autorka toto stanovisko později rozšířila o výběr studentů končících ročníků sekundárního vzdělávání a různých ročníků terciárního vzdělávání, neboť právě tato skupina se intenzivně rozmýšlí nad potencionálním dalším studiem v různé formě či hledáním zaměstnání odpovídající jejich vzdělání.

Tab. 16 – Počty respondentů ze zkoumaných vzdělávacích organizací

Počty respondentů	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	CELKEM
Počet žáků/studentů	139	48	95	41	323
Počet pedagogů	12	12	12	0	36
Počet oslovených pracovníků managementu	2	1	2	0	5
CELKEM	153	61	109	41	364

(Zdroj: vlastní zpracování)

4.2 Výsledky analytické části výzkumu

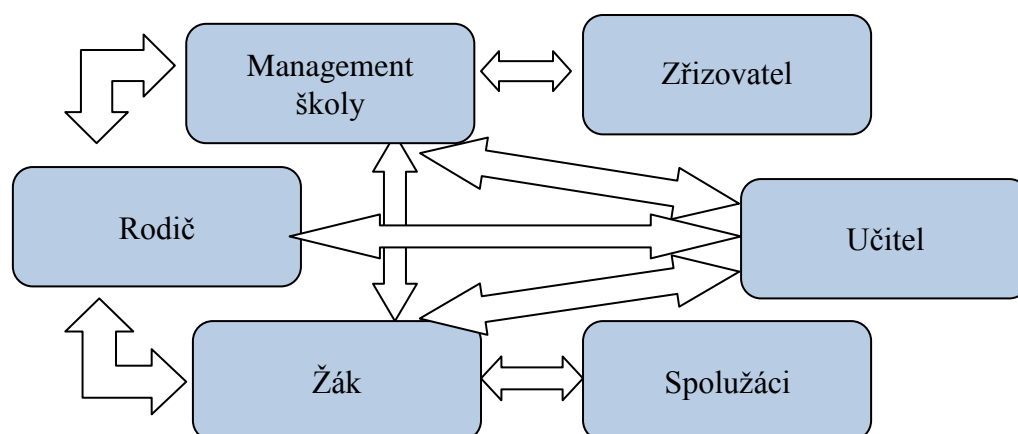
4.2.1 Monitoring vzdělávacího prostředí ve vybraných organizacích

Motivace učební činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáků. Jejím vnitřním zdrojem je struktura potřeb žáka, aktivovatelná jak samou učební činností, tak i podmínkami, za kterých je učební činnost prováděna (Urhahne, 2008). Záleží tedy velmi na vzdělávacím prostředí jako celku, pod kterým je myšlena vztahová spojitost:

- Učitel – žák.
- Učitel - školní management.
- Učitel – rodič.

- Žák – rodič.
- Žák - školní management.
- Žák – spolužáci.

- Školní management - zřizovatel.
- Školní management - rodič.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 16 - Vztahové vazby v souvislosti se vzdělávacím a motivačním prostředím

Z obr. 16 je zřejmé, že mají-li se stanovit odpovídající motivátory a stimulátory k celoživotnímu učení, které mají svůj základ v jednotlivých školách, je nutné zaměřit se právě na tyto vztahové vazby.

4.2.2 Z pohledu žáků/ studentů

Výzkum motivačních zdrojů učební činnosti žáků má v ČR své teoretické kořeny ve výzkumných pracích (Hrabal, Man, Pavelková, 1984), (Pavelková, 1996), (Pavelková, 2002), (Hrabal, Pavelková, 2010). Z těchto prací vyplývá, že nejčastějšími motivátory z pohledu žáka, které se vztahují k jeho učební činnosti, jsou:

- **Perspektivní motivátory** (zahrnující význam učení pro budoucí cíle – např. dostat se na určitou školu ve svém dalším vzdělávání, mít jednou dobré povolání),
- **Výkonově - seberozvojové motivátory** (pramenící z vlastní radosti, že něco konkrétního umím)
- **Poznávací motivátory** (obsahující radost ze samotného poznávání – nových věcí).

V pilotní studii (Pavelková, Hrabal, Hrabal, 2010) autoři mapovali rozdíly intenzity motivačních pohnutek učební činnosti žáků (prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost a obava ze selhání) u českého (celkem 360 žáků), anglického (160 žáků), japonského (134 žáků), německého (252 žáků), novozélandského (296) a skotského (54 žáků) vzorku žáků.

Výsledky této studie ukázaly, že motivátory v jednotlivých zemích se významně liší. Rovněž i čeští žáci se výrazně odlišují od žáků v ostatních zemích.

V učebním prostředí příbramských žáků/studentů vybraných škol bylo zjišťováno následující:

- Gender – hledisko a věk respondentů.
- Jejich trvalý pobyt (vesnice, město).
- Finanční podpora studia (rodiče, prarodiče, přátelé, respondent si hraří studium sám).
- Nejvyšší vzdělání rodičů u dotazovaných.
- Typ temperamentu – podle Junga a dle Hippokrata.
- Typ vůle.
- Okruh zájmů.
- Spokojenost se současnou studovanou školou.
- Záliba v učení.
- Průměrná denní doba učení.
- Oblíbené a neoblíbené navštěvované předměty spolu s důvody oblíbenosti či neoblíbenosti daných oborů.
- Důvody, které vedly žáka /studenta k výběru současné školy.
- Povědomí o CŽU.
- Důvody a obory pro případné další vzdělávání.

V průběhu výzkumu byly zaznamenány rozdílné odpovědi, které se výrazně lišily v rámci jednotlivých tříd, neboť byly třídy, ve kterých značně prevažoval pozitivní

přístup k dalšímu a tedy i celoživotnímu vzdělávání. Příčinou tohoto bylo třídní klima, rozložení osobnostního temperamentu u jednotlivých žáků, ovlivnění rodinným zázemím apod.

Tab. 17 - Konkrétní počty respondentů ze zkoumaných vzdělávacích organizací

	Školní rok 2009/2010			Školní rok 2010/2011			Σ	
OA	Třída a 27 žáků (A10a)	Třída b 23 žáků (A10b)	Třída c 25 žáků (A10c)	Třída a 20 žáků (A11a)	Třída b 19 žáků (A11b)	Třída c 25 žáků (A11c)	139	
Gymnázium				Třída a 22 žáků (B11a)	Třída b 26 žáků (B11b)		48	
SZŠ	Třída a 20 žáků (C10a)	Třída b 17 žáků (C10b)		Třída a 24 žáků (C11a)	Třída b 23 žáků (C11b)	Třída c 5 žáků (C11c)	Třída d 6 žáků (C11d)	95
VŠERS	Třída a 11 žáků (D10a)			Třída a 10 žáků (D11a)		Třída b 20 žáků (D11b)		41
Σ	123			200			323	

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dotazováno bylo celkem 17 studijních skupin nebo tříd.

4.2.2.1 Genderová a věková struktura studujících

Z hlediska genderu odpovídalo 83 mužů a 240 žen.

Tab. 18 – Složení počtu respondentů z hlediska pohlaví a vzdělávacích organizací

Pohlaví	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	Celkový počet v %
Muž	39	11	13	20	83	25,7 %
Žena	100	37	82	21	240	74,3 %
Celkem	139	48	95	41	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z tab. 18 je zřejmé, že mezi respondenty jsou výrazně více zastoupeny ženy než muži. Z hlediska škol převládají odpovědi z OA, které tvoří více než třetinu všech odpovědí.

Vzděláváním na SŠ se genderová struktura žáků liší oborem a druhem vzdělávání. Podle všeobecných statistik je zejména ve čtyřletých gymnaziálních oborech výrazně vyšší podíl dívek než chlapců (62 % vůči 37,5 %). V oborech odborného středního vzdělávání s maturitní zkouškou je také podíl chlapců nižší (48,8 %), přičemž ve zdravotnických oborech je tento rozdíl ještě zřetelnější (Šťastnová, 2011). Na úrovni VOŠ celorepublikově převažují ženy nad muži (podíl žen je 72 %). Tato asymetrie je dána oborovou profilací těchto škol, neboť tyto se nejčastěji zaměřují na pedagogiku, zdravotnictví, ekonomiku apod.

Vzdělávání je bezesporu ovlivněno mnohými genderovými asymetriemi. Přes znatelný pokrok ve vzdělávání dívek a žen přetrvávají v této oblasti značné genderové nerovnosti, což je dáno povahou vzdělání, kterého se ženám dostává a které je stále odlišné od toho, jímž procházejí muži. Tuto segregaci oborů jednotlivých oborů je možné sledovat právě i v českém školství. Např. na SŠ s maturitou studovalo ve školním roce 2006/2007 obor elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika 2,1 % dívek, strojírenské obory 2,3 % dívek, stavební obory (a geodézie a kartografie) 9,8 % dívek. Na druhé straně v tomtéž období 6,7 % chlapců studovalo obor pedagogika, učitelství, 8,9 % sociální péče, 11,1 % chlapců obory zdravotnické. Podobné poměry je možné zmapovat i na VŠ (Jarkovská, Lišková, Šmídová, 2010).

Genderová rovnost ve vzdělávání je taktéž jednou z priorit vlády ČR a MŠMT. Ovšem fakticky je realizováno velmi málo konkrétních projektů, které by pomáhaly ke genderovým změnám např. formou desegregace studijních oborů vysoce segregovaných právě podle pohlaví.

Průměrný věk respondentů je uveden v tab. 19 a je zřejmé, že studenti VŠERS jsou v celkovém průměru starší než studenti ostatních tří škol. Tento ukazatel je dán tím, že se jedná o studenty tzv. kombinovaného studia, kteří většinou studují při zaměstnání.

Tab. 19 – Průměrný věk respondentů v jednotlivých organizacích

Škola	Průměrný věk
OA	18,65
Gymnázium	18,25
SZŠ	19,87
VŠERS	26,39
Celkový průměr	19,93

(Zdroj: vlastní zpracování)

4.2.2.2 Trvalé bydliště studujících

Trvalý pobyt má z celkového počtu respondentů ve městě 167 studujících (žáků) (51,7 %) a na vesnici 156 dotazovaných žáků (48,3 %) - tab. 20.

Tab. 20 – Složení respondentů z hlediska jejich trvalého pobytu

Trvalý pobyt	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	Celkový počet v %
Město	63	29	49	26	167	51,7 %
Vesnice	76	19	46	15	156	48,3 %
Celkem	139	48	95	41	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vzhledem k tomu, že se jedná o respondenty z různých typů škol, kde 2 z nich mají i internát, je struktura žáků/studentů podle jejich trvalého pobytu téměř vyrovnaným souborem.

Žáci, u nichž je minimálně jeden rodič s vysokoškolským vzděláním uvedli častěji, že mají trvalý pobyt ve městě. Konkrétně 53 dotázaných (ze 167 uvádějících jako místo trvalého pobytu město) – což činí 31,7 %. Tato skupina má minimálně jednoho rodiče s vysokoškolským diplomem. U žáků, kteří trvale žijí na vesnici má minimálně jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním pouze 28 z dotázaných žáků (17,9 %). Přesně jich ve vesnickém prostředí žije 156.

4.2.2.3 Finanční podpora studia

Na základě dotazníků (Příloha č. 1) měli respondenti v otázce č. 4 zodpovědět, jakým způsobem jsou hrazeny jejich náklady na současné studium. Měli na výběr z následujících možností: vše hradí rodiče, částečně rodiče nebo prarodiče, vše si hradí žák sám z brigád, částečně přispívá žák a částečně mu pomáhají rodiče, prarodiče či přítel nebo přítelkyně. V tab. 21 jsou uvedeny četnosti odpovědí, přičemž počet odpovědí v tabulce neodpovídá počtu respondentů, protože bylo možno zaškrtnout více variant. Obecně lze konstatovat, že mezi respondenty převládali ti, kterým studium a případné další studijní náklady hradí rodiče.

Tab. 21 - Způsob placení nákladů u respondentů, které souvisí s jejich studiem - celkově

Způsob placení	Počet
Rodiče platí vše	235
Částečně si přivydělávám	43
Zcela sám	28
Částečně prarodiče	19
Částečně rodiče	15
Podporuje mě přítel/kyně	4
Vše prarodiče	2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Sumárně u všech dotazovaných žáků celé studium platí pouze rodiče 235 z nich, o úhradu studijních nákladů se dělí rodiče s prarodiči u 34 žáků, zcela sami si studium financují např. z brigád žáci v počtu pouze 28 a z celkového počtu jen 43 respondentů se podílí na nákladech na vzdělání spolu s rodiči občasnými brigádami.

Zajímavým faktorem je vliv místa trvalého pobytu na financování a spolufinancování studia žákem - tab. 22.

Tab. 22 - Vztahové souvislosti místa trvalého pobytu žáka na financování a spolupodílení se na financování studia – uvedeny počty žáků, kteří mají trvalý pobyt ve městě nebo na vesnici a zároveň sami finančně přispívají na své studium

Název subjektu	Trvalý pobyt ve městě	Trvalý pobyt na vesnici	Σ
OA	9 (36 %)	16 (64 %)	25
Gymnázium	5 (62,5 %)	3 (37,5 %)	8
SZŠ	11 (55 %)	9 (45 %)	20
VŠERS	17 (68 %)	8 (32 %)	25
Σ	42	36	78
Hodnota v % k počtu finančně aktivnějších respondentů	(53,8 %)	(46,2 %)	(100 %)

(Zdroj: vlastní zpracování)

Ti žáci, kteří uvedli jako místo svého trvalého pobytu město, se více spolupodílí na placení svých nákladů na studium. Jedinou výjimkou jsou vesničtí žáci OA, kteří

jsou finančně aktivnější. Ovšem z tab. 20 je patrné, že těchto studentů je na dané škole o něco více než těch, kteří uvedli jako místo svého trvalého pobytu vesnici.

Z celkového počtu respondentů žijících trvale ve městě (jedná se o 167 dotazovaných) jich je 42 (25,1 %) zainteresováno v placení studijních nákladů. Tito mají více možností a nabídek od případných zaměstnavatelů – vydělávají si formou brigád v obchodních firmách, službách apod. Na vesnicích bývá problémem sehnat práci a tedy i studentskou brigádu. A pokud si takový žák zajistí příjmy ve městě formou odpoledních směn, bývá obtížná veřejná doprava do vzdálenějších vesnic.

4.2.2.4 Nejvyšší vzdělání rodičů u dotazovaných

Mezi respondenty převládají ti, jejichž rodiče mají nejvýše středoškolské vzdělání.

Tab. 23 - Nejvyšší dokončené vzdělání u obou rodičů (otázka č. 5- v Příloze č. I)

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů žáků	Počet	Počet vyjádřený v %
VŠ	87	26,9 %
SŠ	173	53,6 %
Vyučen	60	18,6 %
ZŠ	1	0,3 %
Nevím	2	0,6 %
Σ	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Celkově je tedy u zkoumaného vzorku žáků 18, kteří mají oba dva rodiče vysokoškolsky vzdělané (tzn. mají titul Bc., Mgr., Ing. nebo některý z doktorských titulů), 13 uvedlo, že žije pouze s jedním rodičem, který má VŠ vzdělání. Dále 43 dotazovaných má rodiče, kde jeden má vysokoškolské vzdělání a jeden středoškolské. Jednoho s vysokoškolským a vyučeným rodičem má 12 žáků. Rodiče, kde jeden z nich je vysokoškolsky vzdělaný a jeden má základní vzdělání uvedl pouze 1 respondent. Nejčastější alternativou byla odpověď „oba SŠ“ s 90 odpověďmi. Kombinace, kde je jeden z rodičů je se středoškolským vzděláním a jeden je vyučen je zastoupena v počtu 69, se středoškolským a základním vzděláním v počtu 4. Pouze s jedním rodičem středoškolačkem uvedlo, že žije 10 žáků. Oba vyučené rodiče má 54 studentů, jednoho vyučeného a jednoho se základním vzděláním mají 3 žáci, pouze s jedním a to

vyučeným rodičem žijí 3 dotazovaní. Pouze jeden žák uvedl, že jeho oba dva rodiče mají základní vzdělání, nikdo z dotázaných nežije jen s jedním rodičem, jenž by měl základní vzdělání. Z celkového počtu neuvedli stupeň vzdělání svých rodičů 2 žáci.

4.2.2.5 Typ temperamentu – podle Junga a Hippokrata

Dotazníkovým průzkumem se zjišťovalo, do jaké skupiny se respondenti subjektivně raději zařadí. Podle Jungovy typologie převládají respondenti – extroverti (66,6 % z celkového počtu odpovídajících) – tab. 24.

Tab. 24 – Rozdělení respondentů podle temperamentu dle Junga
(otázka č. 7- v Příloze č. I) - celkově

Typ temperamentu	Počet	Podíl z celkového počtu v procentech
Extrovert	215	66,6 %
Introvert	108	33,4 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Podrobnější statistiku pro jednotlivé školy uvádí v přehledu tab. 25 – kde kromě studentů VŠERS se téměř 2/3 ze všech dotazovaných zařadili mezi extroverty. Toto výzkumné zjištění souhlasí i se závěry obecné psychologie (Plháková, 2004) – kapitola 2.1.3.

Tab. 25 – Rozdělení respondentů podle temperamentu dle Junga
(otázka č. 7- v Příloze č. I) – rozpis pro jednotlivé vzdělávací organizace

Typ temperamentu	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	Celkový počet v %
Extrovert	98	29	67	21	215	66,6 %
Introvert	41	19	28	20	108	33,4 %
Celkem	139	48	95	41	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Podle Hippokratovy typologie převládají respondenti – sangvinici (36,2 % z celkového počtu odpovídajících) – tab. 26.

Tab. 26 – Rozdělení respondentů podle temperamentu **dle Hippokrata**
(otázka č. 9 - v Příloze č. I) – rozpis pro jednotlivé vzdělávací organizace

Typ temperamentu	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu respondentů
Flegmatik	42	7	16	8	73	22,6 %
Cholerik	37	12	34	6	89	27,6 %
Melancholik	15	9	15	5	44	13,6 %
Sangvinik	45	20	30	22	117	36,2 %
Celkem	139	48	95	41	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Celkově bylo dotazováno 44 extrovertních a 29 introvertních flegmatiků, 73 extrovertních a 16 introvertních choleriků, 14 extrovertních a 30 introvertních melancholiků, 84 extrovertních a 33 introvertních sangviniků.

4.2.2.6 Typ vůle studujících

Typy vůle jako další determinanty ovlivňující celoživotní učení bylo možné rozřadit na:

- Aktivní (jsem rozhodný a energický).
- Pasivní (jsem soustředěný, mám dostatečnou sebekázeň).
- Reaktivní (jsem tvrdohlavý, se sklonem k odporu).
- Nezařadil jsem se.

Tab. 27 - Typy vůle u jednotlivých studijních skupin (subjektů) - uvedeny počty respondentů

Typ vůle	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu respondentů
Aktivní	47	13	38	13	111	34,4 %
Pasivní	23	16	14	14	67	20,7 %
Reaktivní	38	16	32	8	94	29,1 %
Nezařadil jsem se	31	3	11	6	51	15,8 %
Celkem	139	48	95	41	323	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zajímavá je souvislost typu temperamentu v rozčlenění podle Junga s typem vůle. Celkové shrnutí za jednotlivé typy subjektů dokládá tab. 28.

Tab. 28 - Počty extrovertů (introvertů) za jednotlivé vzdělávací organizace s přiřazením k typu vůle žáků

Typ školy	Aktivní typ vůle	Reaktivní typ vůle	Pasivní typ vůle	Nezařazení	Σ	Vyjádřeno v %
OA	37 (10)	30 (8)	13 (10)	18 (13)	98 (41)	45,6 (37,9)
Gymnázium	10 (3)	12 (4)	5 (11)	2 (1)	29 (19)	13,6 (17,6)
SZŠ	29 (9)	21 (11)	9 (5)	8 (3)	67 (28)	31,1 (25,9)
VŠERS	7 (6)	7 (1)	4 (10)	3 (3)	21 (20)	9,7 (18,6)
Σ	83 (28)	70 (24)	31 (36)	31 (20)	215 (108)	100 (100)
Vyjádřeno v %	38,6 (26)	32,6 (22,2)	14,4 (33,3)	14,4 (18,5)	----	100 (100)

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z tab. 28 vyplývá, že student, který se řadí mezi extroverty se pravděpodobněji zařadí i do skupiny s aktivní či reaktivní vůlí. Z celkového počtu 215 extrovertů za celý zkoumaný vzorek se téměř 39 % respondentů klasifikovalo mezi ty, jenž disponují aktivní vůlí a 33 % s reaktivní vůlí. Naopak introvert se spíše spojoval se skupinou s pasivní vůlí. Ze 108 introvertů se jich 33 % řadilo mezi jedince s pasivní vůlí.

Podle Hippokratovy typologie je z provedeného výzkumu možné odvodit, že se sangvinici častěji řadí mezi žáky s aktivní vůlí, cholericí mezi studenty s reaktivní vůlí a melancholici mezi reaktivní a pasivní typ vůle. U flegmatiků bude záležet na dalších osobnostních faktorech, neboť u této skupiny není zcela zřejmá převažující orientace k určitému typu vůle – Příloha č. III.

4.2.2.7 Klasifikace respondentů podle studijního typu

Výzkumem (otázka č. 6 v Příloze č. I) se zjišťovalo i subjektivní zařazení žáků do učebního typu - tab. 29, kde se žák/student přiřadil ke zcela studijnímu typu, částečnému nebo se považuje za nestudijní typ. Poslední možností bylo, že se nezařadil do žádné z nabízených skupin.

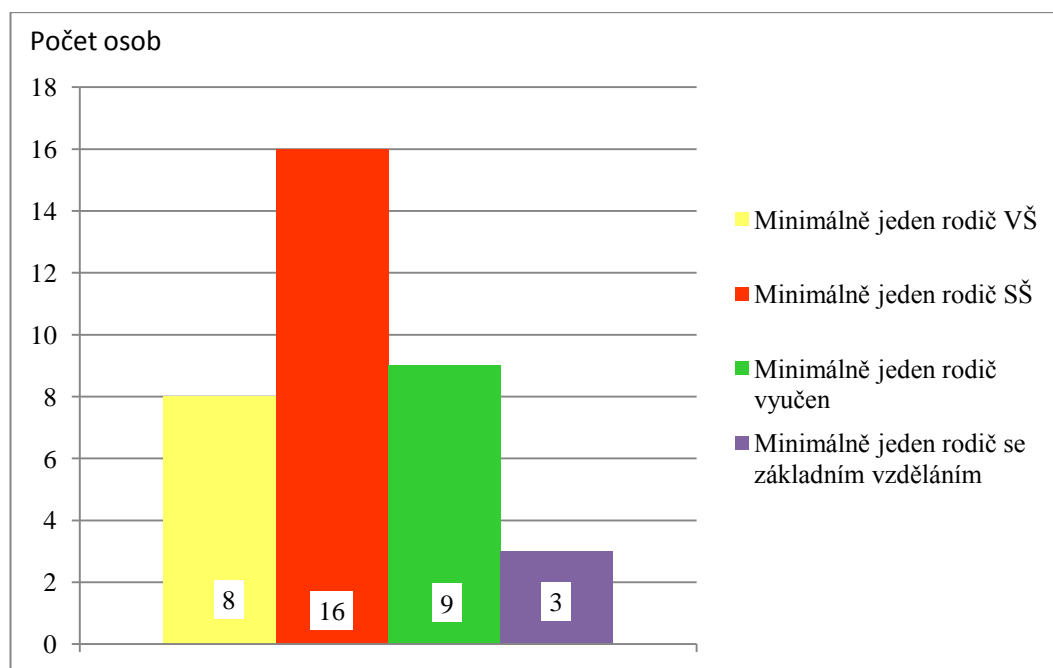
Tab. 29 - Rozřazení žáků k jednotlivým studijním typům

<i>Typ školy</i>	<i>Zcela studijní typ</i>	<i>Částečný studijní typ</i>	<i>Nestudijní typ</i>	<i>Nezařazení</i>	Σ
OA	7	104	28	0	139
Gymnázium	5	38	5	0	48
SZŠ	12	72	11	0	95
VŠERS	3	33	5	0	41
Σ	27	247	49	0	323
% těchto žáků z celkového souboru	8,4 %	76,5 %	15,1 %	0 %	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z 27 respondentů, kteří se považují za zcela studijní typ jich 15 trvale bydlí na vesnici a 12 ve městě.

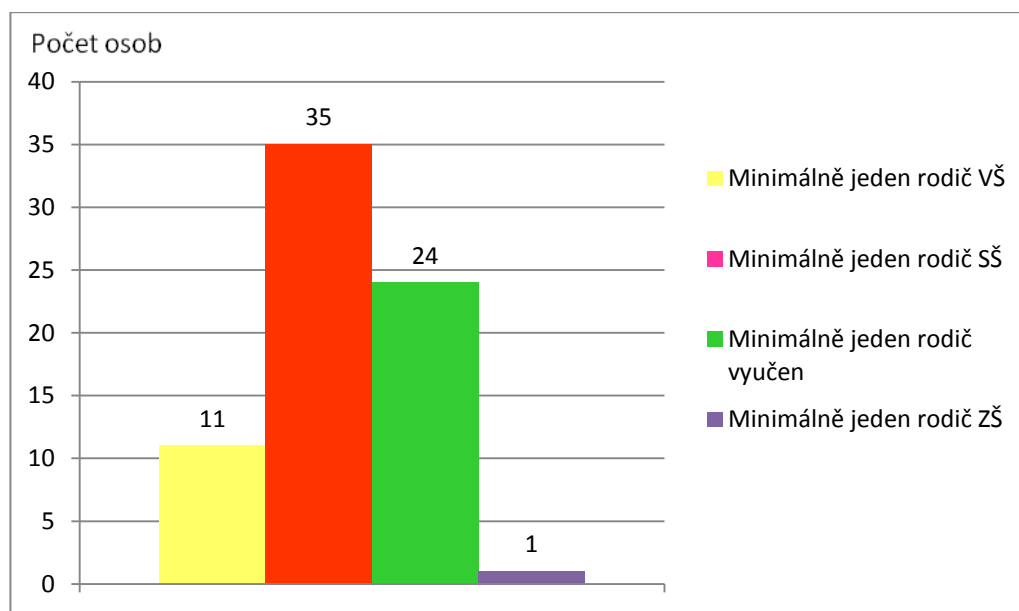
Do jaké míry může ovlivňovat žákovo subjektivní zařazení se mezi zcela studijní typy samotné vzdělání rodičů ukazuje obr. 17. Jelikož ve zkoumaném souboru byli nejvíce zastoupeni rodiče - středoškoláci i zde převládá tato skutečnost.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 17 - Vzdělanostní struktura rodičů žáků, kteří se považují za zcela studijní typ

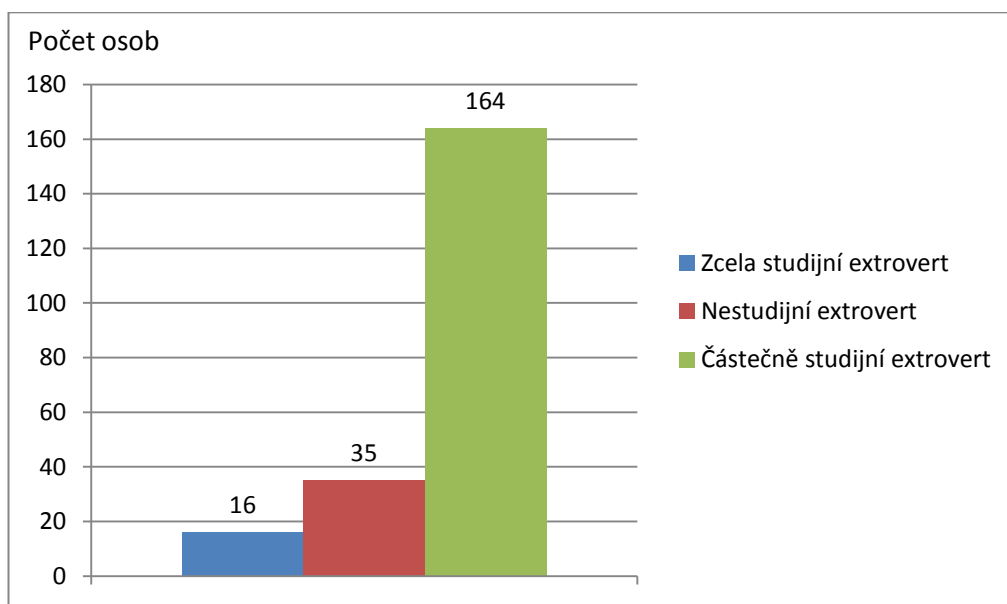
Za nestudijní typ se nejvíce považují žáci, kteří uvedli nejvyšší dosažené vzdělání svých rodičů 1 SŠ a 1 vyučen (14 případů) a oba SŠ (12 případů ze 49). Ze 49 respondentů, kteří se považují za nestudijní typ jich 24 trvale bydlí na vesnici a 25 ve městě.



(Zdroj: vlastní zpracování)

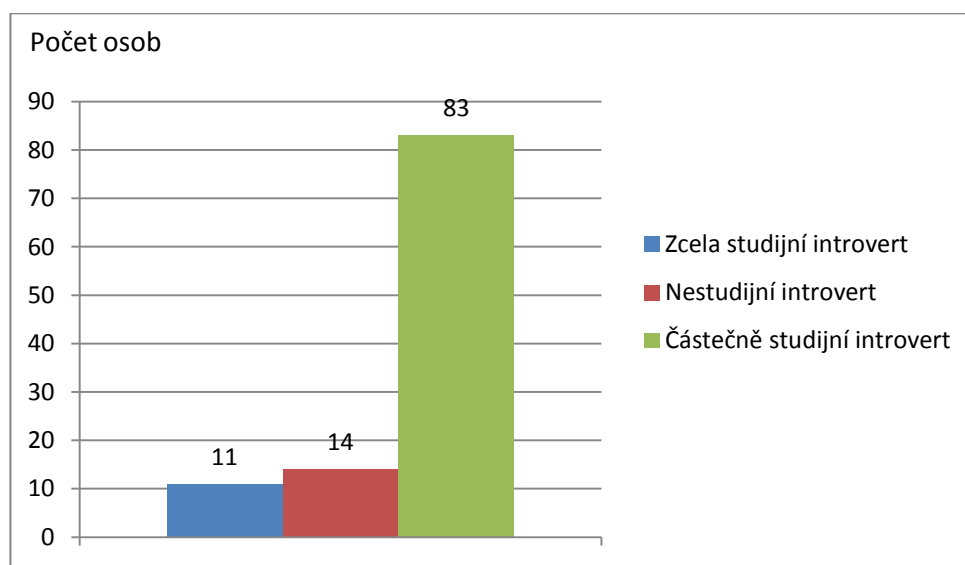
Obr. 18 - Vzdělanostní struktura rodičů žáků, kteří se považují za nestudijní typ

Z celého zkoumaného souboru extrovertů se jich 16 (7,4 %) zařadilo mezi zcela studijní typ, 35 (16,3 %) mezi nestudijní typ zbývajících 164 (76,3 %) mezi částečně studijní typ – obr. 19. U souboru introvertů bylo zařazení žáků následovné – 11 (10 %) se považuje za zcela studijní typ, 14 (13 %) za nestudijní typ a 83 (77 %) za částečně studijní typ – obr. 20. Podle výzkumu tedy, pokud se žák zařadil mezi introverty častěji se pak klasifikoval mezi zcela studijní typy. Na druhé straně extroverti se více řadili mezi nestudijní typy.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 19 - Počet extrovertů vzhledem ke studijnímu typu

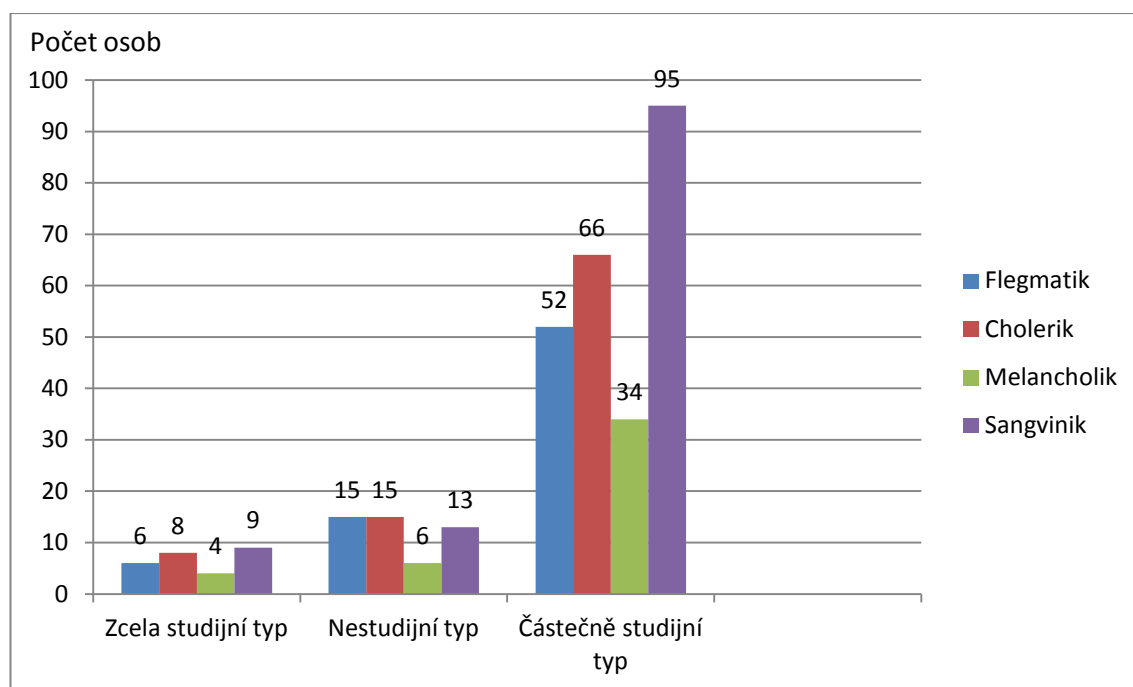


(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 20 - Počet introvertů vzhledem ke studijnímu typu

Za zcela studijní typ se považuje 6 flegmatiků, 8 choleriků, 4 melancholici a 9 sangviniků.

Za nestudijní typ 15 flegmatiků, 15 choleriků, 6 melancholiků a 13 sangviniků, za částečně studijní typ 52 flegmatiků, 66 choleriků, 34 melancholiků a 95 sangviniků – obr. 21.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 21 - Zastoupení četnosti typů temperamentu podle Hippokrata vzhledem ke studijnímu typu u žáků

4.2.2.8 Záliba v učení

Pokud se má člověk dále celoživotně vzdělávat, je nutné zjistit i fakt, do jaké míry je samotné učení jeho zálibou - Příloha č. IV. Toto se zjišťovalo v dotazníku v otázce č. 13 (Příloha č. I.). Z celého souboru pouze 1,9 % odpovědělo přesvědčivě, že rozhodně se rádo učí, 27,6 % mělo jisté pochybnosti a označilo variantu spíše ano. Největší část 53,2 % je ve svých odpovědích v nuanci spíše ne. Dalších 12,7 % se vůbec neučí ráda a 4,6 % neví. Z tab. 30 převládají u respondentů odpovědi kolem středu (spíše ano/ne), obecně ale většina respondentů nemá zálibu v učení (213 ku 95).

Tab. 30 - Rozřazení respondentů podle toho, zda je učení baví

Záliba v učení	Počet respondentů
rozhodně ano	6
spíše ano	89
spíše ne	172
rozhodně ne	41
nevím	15

(Zdroj: vlastní zpracování)

Pokud se hledají souvislosti těchto faktů s rodinným zázemím, musí se v první řadě zohlednit nejvyšší a nejnižší dosažené vzdělání rodičů respondentů. Žáci, kteří odpovídali, že se rozhodně rádi učí, byli z rodin, kde ze všech 6 případů byli pouze dva rodiče VŠ, 4 rodiče byli vyučeni a 5 SŠ. Přičemž nezaměstnanost na Příbramsku je stabilně nejvyšší právě u obyvatel se středoškolským vzděláním a u vyučených, což může být dostatečným motivačním faktorem pro tyto žáky. Podobně i u žáků, kteří se stylizovali mezi ty, které učení spíše baví (v počtu 89 ze souboru), převládají rodiče, kteří dosáhli středoškolského vzdělání (81 jednotlivých rodičů) či jsou vyučeni (56 rodičů). V počtu 28 rodičů jsou VŠ a pouze 4 ZŠ.

Zcela odmítavý postoj k učení, jako procesu dalšího vzdělávání má 41 respondentů, jejichž rodiče jsou středoškolského vzdělání (46 jednotlivých rodičů), 14 VŠ, 15 vyučených a pouze 2 se základním vzděláním. Zde velkou úlohu může hrát i dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, kdy se negativní zkušenosti se sháněním zaměstnání přenášejí na jednotlivé členy rodiny a žáci tudíž ztrácejí vnitřní motivaci k celoživotnímu vzdělávání.

Pokud se zaměříme u této skupiny na formu financování současného žákova vzdělávání, pak tito uvedli v 6 případech, že si náklady na studium hradí částečně sami, 2 další zcela sami bez finanční podpory rodiny, 4 pomáhají prarodiče a ostatním 29 vše plně platí jen rodiče. Dalším možným důvodem nechuti k učení je to, že se žák automaticky řadil mezi nestudijní typy (ve 22 případech) nebo mezi částečně studijní typy (v 19 případech). Žádný respondent, který zaujímal zcela negativní postoj k učení se nezařadil mezi studijní typy.

4.2.2.9 Spokojenost se současnou školou

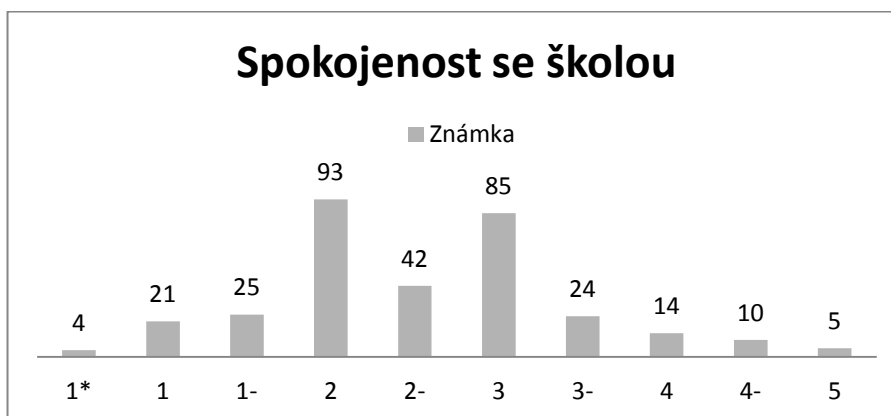
To, jestli žáka baví proces učení ovlivňuje samozřejmě nejen rodina, ale i škola, kterou navštěvuje. Jednotliví respondenti měli v dotaznících (Příloha č. I – otázka č. 12) oznámkovat svou spokojenost se současnou studovanou školou - příloha č. V. Také zde je možné postřehnout určité specifické znaky - např., že některé třídy vůbec nehodnotí známkou 4- a 5, některé se drží tzv. středové tendence.

Tab. 31 - Souhrn počtu příslušných známek, kterými jednotliví žáci ohodnotili svou současnou studovanou školu

Škola	1*,1, 1-	2, 2-	3, 3-	4, 4-	5	Σ
OA	11	54	57	16	1	139
Gymnázium	12	25	10	0	1	48
SZŠ	18	35	31	8	3	95
VŠERS	9	21	11	0	0	41
Σ	50	135	109	24	5	323
Procento z celkového počtu	15,5%	41,8%	33,7%	7,4%	1,6%	

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z obr. 22 je zřejmé, že většina studentů hodnotí svoji současnou školu známkou 2 nebo 3. Podrobný rozpis hodnocení studované školy za jednotlivé třídy je uveden v příloze č. V.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 22 – Spokojenost všech respondentů se současnou studovanou školou

Jak již bylo uvedeno, za zcela studijní typ se považuje 27 studentů z celkového souboru. Z této skupiny 27 studentů 11 hodnotí svou školu známkami 1*, 1, a 1-, tedy nejlepším možným hodnocením. Z 247 žáků, radících se k částečně studijnímu typu jich 35 hodnotí nejlepším možným hodnocením a ze 49 respondentů, kteří se považují za zcela nestudijní jedince pouze 3 hodnotí svou školu na výbornou.

Ovšem do hodnocení spadají jak vyučované předměty, pedagogický sbor, školní klima, management škol tak i náročnost výuky a další (někdy tzv. skryté) determinanty.

4.2.2.10 Průměrná denní doba učení

Náročnost výuky se mapovala (Příloha č. I – otázka č. 14) pomocí přípravy na vyučování ve formě průměrné denní doby učení a přípravy na vyučování u jednotlivých respondentů - příloha č. VI. U subjektu A (OA), B (Gymnázium), C (SZŠ) se žáci nejvíce připravují přibližně hodinu denně, u subjektu D (VŠERS) téměř 30 minut. Podrobný rozpis za jednotlivé třídy ve zkoumaných školách je v příloze č. VI. Ti respondenti, kteří hodnotili nejlépe svou studovanou školu se učí zpravidla denně v průměru 1 hodinu. Studenti, kteří oznámkovali studovanou školu nejhůře nevykazují žádný společný znak v souvislosti s průměrnou denní přípravou – tab. 32.

Tab. 32 - Vztahová souvislost mezi žákovým hodnocením současné studované školy a jeho průměrnou denní dobou učení a přípravy do školy

<i>Doba učení</i>	<i>Počty žáků, kteří svou školu hodnotili nejlépe</i>							Σ	<i>Počty žáků, kteří svou školu hodnotili nejhůře</i>							Σ
	Do 30 min.	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	Více než 4 h hod.	Neučím se		Do 30 min.	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	Více než 4 hod.	Neučím se	
A	3	1	2	3	1	0	1	11	3	3	6	3	0	0	2	17
B	2	2	3	2	0	0	3	12	0	0	0	0	1	0	0	1
C	3	1	7	4	0	3	0	18	1	0	3	2	0	2	3	11
D	1	1	4	1	0	0	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ	9	5	16	10	1	3	6	50	4	3	9	5	1	2	5	29

(Zdroj: vlastní zpracování)

Průměrná denní doba učení žáka souvisí i s jeho vůlí – příloha č. VII. Celkově se podle výzkumu nejvíce učí lidé s aktivní vůlí a to v průměru nejvíce 2 hodiny denně. Ti, kteří odpověděli, že se vůbec neučí nejčastěji patří do skupiny s reaktivní vůlí. Lidé s pasivní vůlí se nejvíce denně přibližně 1 hodinu či méně.

Podobně ovlivňuje dobu učení žáka i typ jeho osobnosti. Podle Jungovy typologie se nejvíce extrovertů se denně doma připravuje přibližně 2 hodiny. Introverti se učí denně přibližně hodinu až tři hodiny - příloha č. VIII. Dle Hippokratovy typologie

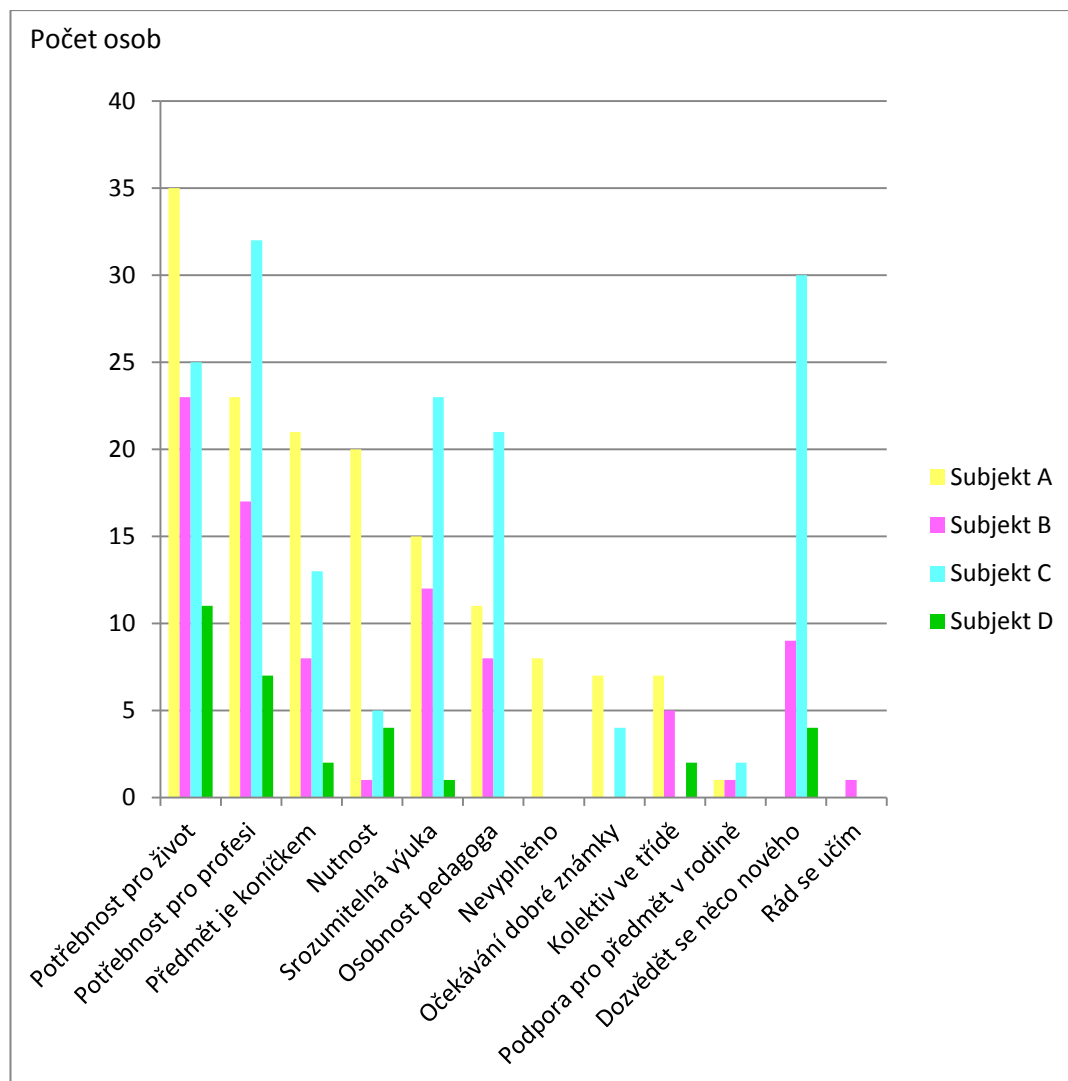
- příloha č. IX - se sangvinik učí v průměru denně nejčastěji maximálně 1 hodinu, choleric a flegmatik se učí velmi málo maximálně kolem 30 minut nebo se vůbec neučí. U melancholika nebylo možné nalézt společný znak.

4.2.2.11 Oblíbené a neoblíbené předměty respondentů

Výzkumem se mapovaly rovněž žákovy oblíbené (Příloha č. I – otázka č. 15) a neoblíbené předměty (Příloha č. I – otázka č. 17) spolu s důvody (Příloha č. I otázky č. 16 a 18), které ho vedly k jeho odpovědím.

Podrobně zpracovaný přehled uvádí - Příloha č. X. a XI. Co se týká oblíbenosti převažuje téměř u všech čtyřech subjektů cizí jazyk a český jazyk (s výjimkou SZŠ, kde jsou to odborné předměty a biologie). Poněkud alarmující je zjištění, že u subjektu A (OA) odpovědělo celkem 42 respondentů ze 139 (30,2 %), že nemá žádný předmět, který by se na dané škole učil rád. Podobně tomu je i u subjektu D (VŠERS) (20 z 41, tj. 48,8 %).

Neoblíbeným předmětem v daných školách je zejména matematika, což může být dáno i již zmiňovanou genderovou strukturou zkoumaného vzorku. V odpovědích žáci minimálně označovali odpověď, že nemají neoblíbený předmět (u OA toto činí 5 %, u gymnázia 2 %, u SZŠ 8,4 % a u VŠERS 14,6 %). Možné důvody, které vedly žáka k označení jeho oblíbených předmětů uvádí obr. 23, neoblíbených – obr. 24.



(Zdroj: vlastní zpracování)

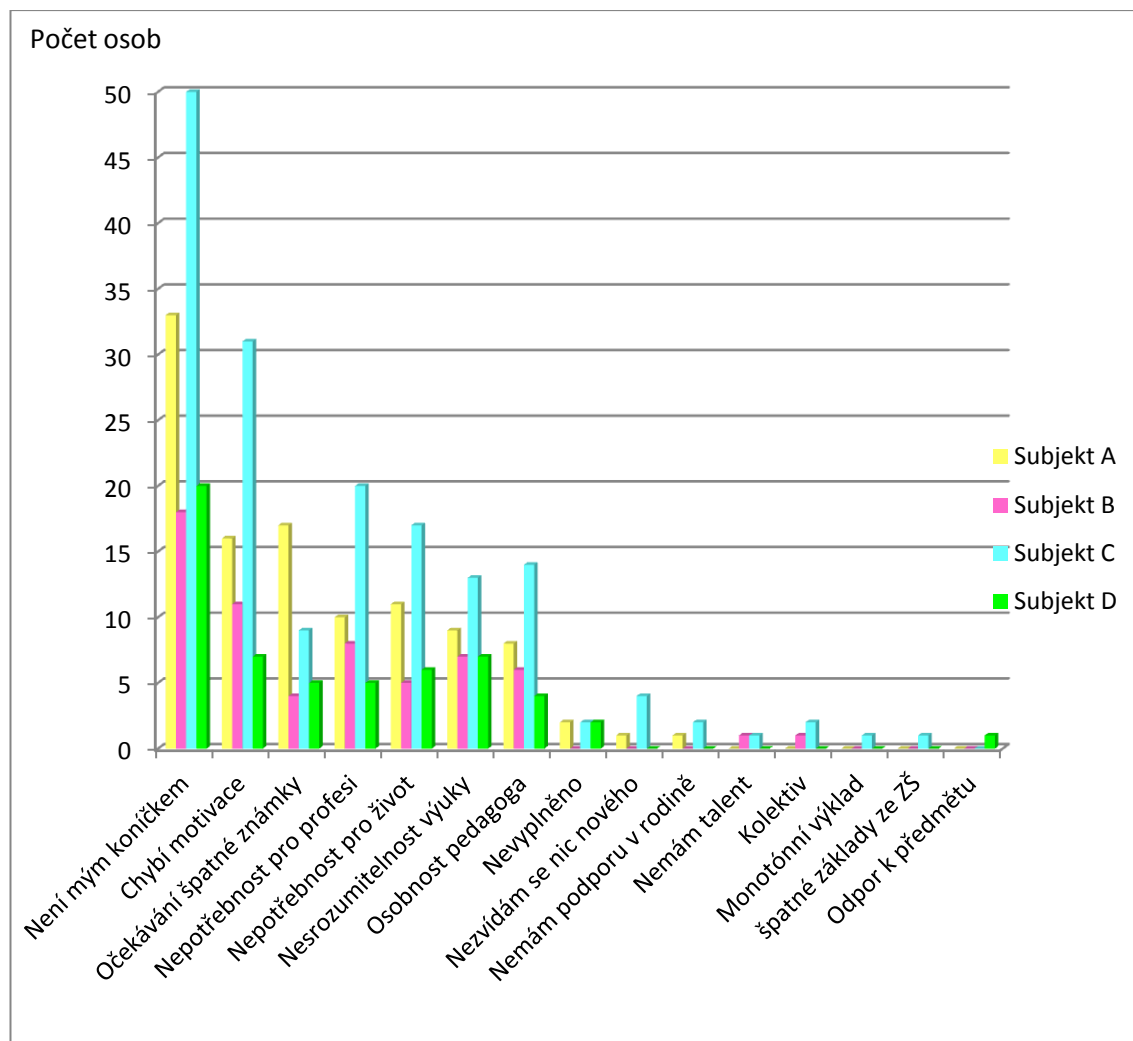
Obr. 23 - Zastoupení četnosti důvodů, které vedly žáka k označení oblíbených předmětů

Vysvětlivky k obr. 23: Subjekt A – Obchodní akademie (OA)

Subjekt B – Gymnázium

Subjekt C – Střední zdravotnická škola (SZŠ)

Subjekt D - VŠERS

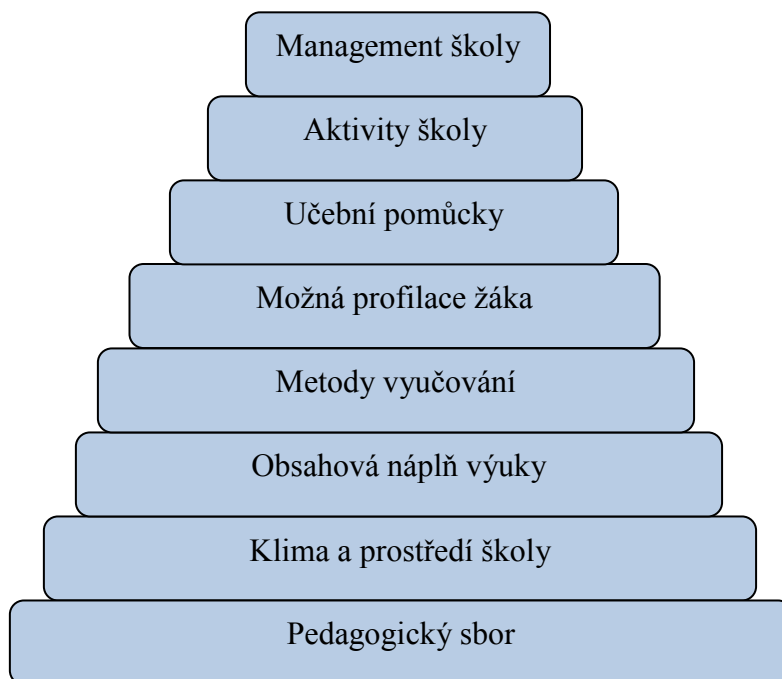


(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 24 - Zastoupení četnosti důvodů, které vedly žáka k označení neoblíbených předmětů

4.2.2.12 Žákova kritéria hodnocení vzdělávací organizace

Součástí výzkumu bylo i zjištění, podle jakých kritérií žáci hodnotí školu (příloha č. I – otázka 19 a 20). Zpracovaný monitorig je součástí přílohy č. XII. Na základě poznatků těchto kritérií byla sestavena jejich hierarchie, jelikož ve většině subjektů byly poměrně podobné výsledky. Zásadní pro žáka zůstává pedagogický sbor, školní klima, obsahová náplň výuky, moderní metody vyučování, možnost výběru předmětů a tedy možná profilace žáka, apod. Tato kritéria jsou základem pro stanovení stimulátorů k celoživotnímu učení – obr. 25, neboť pokud si žák uvědomuje možné vnější faktory, které ho ovlivňují při hodnocení dané vzdělávací instituce, měli by tyto být těmi prostředky, které ho povzbudí k dalšímu učebnímu procesu.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 25 - Hierarchické uspořádání žákových kritérií hodnocení vzdělávací instituce

Při výběru školy rozhodují u žáků zejména tyto faktory:

- Konkrétní zájmy a profilace žáka.
- Zaměření školy.
- Uplatnění na trhu práce.
- Názory rodičů.
- Reference kamarádů.
- Prezentace školy.
- Relativně lehčí náplň studia apod. – příloha č. XIII.

4.2.2.13 Žákova volba jeho dalšího vzdělávání

Dotazníkovým průzkumem (Příloha č. I – otázka č. 25) bylo zjištěno, že většina respondentů chce pokračovat ve svém vzdělávání zejména formou studia vysoké školy, poměrně velká část z nich chce zvolit také jazykový kurz v zahraničí či studium na VOŠ. Nepokračovat dále ve vzdělání chce jenom minimum studentů, o kurz pořádaný Centrem celoživotního učení (CCU) nemá zájem nikdo z odpovídajících. Tento fakt malého počtu respondentů je problematický pro testování původních hypotéz. Počet

odpovědí v tab. 33 neodpovídá počtu respondentů, protože bylo možno zaškrtnout více odpovědí.

Tab. 33 – Žákova volba jeho dalšího vzdělávání

Další vzdělání	Počet
VŠ	241
Jazykový kurz v zahraničí	51
VOŠ	39
Jazykový kurz v ČR	7
Odborný kurz	6
Nechci se dále vzdělávat	6
Rekvalifikační kurz pořádaný ÚP v Příbrami	2
SŠ	0
Kurz pořádaný CCU	0

(Zdroj: vlastní zpracování)

4.2.3. Z pohledu vyučujících

Škola je v současné době organizací s klíčovým významem jak pro život jednotlivce, tak pro život společnosti. Jejím prostřednictvím si společnost zajišťuje kontinuitu – každá nová generace je ve škole jednotně učena zvyklostem. Kdyby tomu tak nebylo, existovala by ve společnosti jen nízká míra konsenzu, neboť hodnoty a normy vyznávané jejími jednotlivými členy by se výrazně lišily (Smetáčková, 2007).

Daného výzkumu k této disertační práci se zúčastnili vyučující (pedagogové) ze tří organizací (subjektů) – OA, gymnázia a SZŠ - tab. 34. Celkový počet zaměstnaných učitelů ve školním roce 2010/2011 v subjektu A (OA) činil 40, u B (Gymnázium) 26, u C (SZŠ) 32. U školy D (VŠERS) přesný počet nebyl zjištěn, neboť zde pracuje velké množství externích vyučujících a nejsou vedeni ve stálém pracovním poměru, nýbrž pracují na Dohodu o provedení práce, jsou vysoce kvalifikovaní a více škol využívá jejich odborného potenciálu. Jak již bylo uvedeno, důvodem, proč se výzkumu nezúčastnilo více respondentů z řad pedagogů bylo to, že v té době probíhalo jejich doškolování a příprava ke státní maturitě, což se neobešlo bez jejich velkého časového a emočního zainteresování.

Tab. 34 - Konkrétní počty pedagogů - respondentů ze zkoumaných vzdělávacích institucí

Název subjektu	Značení subjektu	Celkový počet	Procento z celého pedagogického sboru
OA	(A11P)	14	35%
Gymnázium	(B11P)	13	50%
SZŠ	(C11P)	14	43,8%
VŠERS	(D11P)	0	0%
Σ		41	

(Zdroj: vlastní zpracování)

V učebním prostředí příbramských pedagogů vybraných škol bylo zjišťováno (podobně jako u žáků) následující:

- Gender – hledisko a věk respondentů.
- Jejich trvalý pobyt (vesnice, město).
- Nejvyšší vzdělání rodičů u dotazovaných.
- Studijní typ.
- Typ temperamentu – podle Junga a dle Hippokrata.
- Typ vůle.
- Okruh zájmů, talentu.
- Spokojenost se školou, kde pracují.
- Záliba v učení, dobrovolnost ve vzdělávání.
- Účast na dalším vzdělávání (počet vzdělávacích akcí, jejich typy, důvody)
- Povědomí o CŽU.
- Důvody a obory pro případné další, celoživotní vzdělávání.

4.2.3.1 Genderová a věková struktura respondentů

Z hlediska genderu udává zastoupení pohlaví tab. 35, kde jsou uvedeni pouze ti pedagogové, kteří se účastnili výzkumu, nejedná se tedy o celý pedagogický sbor jednotlivých škol.

Tab. 35 – Genderové členění u pedagogů - respondentů

Pohlaví	Počet	Procento z celkového počtu pedagogů
žena	34	82,9 %
muž	7	17,1 %
Celkem	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tab. 36 – Složení respondentů – pedagogů z hlediska pohlaví a jednotlivých škol

Pohlaví	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu
Muž	1	4	2	0	7	17,1 %
Žena	13	9	12	0	34	82,9 %
Celkem	14	13	14	0	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výuka je ovlivňována také genderovou asymetrií. Přes znatelný pokrok ve vzdělávání je učitelství stále dominantním pracovním místem pro ženy.

České školství je značně feminizované. Toto bývá zdůvodňováno biologickými předpoklady žen pro výchovu dětí, ale je třeba si uvědomit, že situace byla zcela jiná na začátku 20. století, kdy učitelství patřilo mezi prestižní povolání a bylo vnímáno jako doména mužů. Podíl žen klesá s rostoucím stupněm školy – zastoupení žen je tedy nejvyšší v mateřských školách a nejnižší na vysokých, kde mají muži výraznou většinu. Je také příznačné pro české školství, že napříč všemi stupni škol jsou ženy méně zastoupeny ve vedoucích pozicích (Smetáčková, Linková, 2004). Dále jde o rozdělení aprobací. Platí, že muži vyučují zejména přírodovědné a technické předměty nebo tělesnou výchovu.

Koncentrace žen ve feminizovaných oborech tzv. horizontální segregace podle genderu je také jednou z příčin příjmových rozdílů mezi muži a ženami a v důsledku tak má vliv i na míru ekonomické aktivity (Hynková, Machovcová, Suralová, 2008).

Rozložení jednotlivých věkových kategorií respondentů, kteří se účastnili výzkumu uvádí obr. 26. Ovšem, jedná se jen o výběr, neboť komplexní věkové složení celého pedagogického sboru nebylo součástí výzkumu.

O současné věkové struktuře obecně u českých pedagogických sborů pojednávala již kapitola 2.2.2.1.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 26 – Věková struktura pedagogů - respondentů

4.2.3.2 Trvalé bydliště pedagogů

V dotaznících (příloha č. II) otázka č. 3 směřovala ke zjištění trvalého bydliště u pedagogů. V souhrnu zjištěná data uvádí tab. 37, v rozpisu pro jednotlivé školy tab. 38.

Tab. 37 – Souhrnné složení respondentů - pedagogů z hlediska jejich trvalého pobytu

Trvalý pobyt	Počet	% z celkového počtu
Město	33	80,5 %
Vesnice	8	19,5 %
Celkem	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tab. 38 - Složení respondentů - pedagogů z hlediska jejich trvalého pobytu podle jednotlivých škol

Trvalý pobyt	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu
Město	11	12	10	0	33	80,5 %
Vesnice	3	1	4	0	8	19,5 %
Celkem	14	13	14	0	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

4.2.3.3 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů

Podobně jako u žáků se i u pedagogů monitorovalo nejvyšší dosažené vzdělání jejich rodičů – (příloha č. II – otázka č. 4). Jelikož jsou všechny tři soubory velikostně podobné, je možné srovnání. U OA a SZŠ převládají rodiče respondentů - pedagogů s minimálně jedním středoškolačkem, u gymnázia s vysokoškolsky vzdělaným rodičem.

Tab. 39 - Složení respondentů - pedagogů z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání jejich rodičů

Nejvyšší vzdělání rodičů	Počet	% z celkového počtu
VŠ	15	36,6 %
SŠ	19	46,3 %
Vyučen	3	7,3 %
ZŠ	2	4,9 %
Neuvedeno	2	4,9%
Celkem	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

4.2.3.4 Studijní typ respondentů

Pokud se jedná o subjektivní zařazení pedagogů do učebního typu je zajímavé, že u pedagogů z OA se nejvíce 57 % (8 ze 14) zařadilo mezi zcela studijní typ. Přičemž žáci této školy hodnotili vlastní spokojenost s touto školou horší známkou. Tab. 40 předkládá rozřazení pedagogů do jednotlivých skupin učebního typu.

Tab. 40 - Rozřazení pedagogů k jednotlivým studijním typům

Název subjektu	Zcela studijní typ	Částečný studijní typ	Nestudijní typ	Nezařazení	Σ
OA	8	4	0	2	14
Gymnázium	4	9	0	0	13
SZŠ	4	10	0	0	14
Σ	16	23	0	2	41
Procento z celkového souboru	(39%)	(56,1%)	(0%)	(4,9%)	(100%)

(Zdroj: vlastní zpracování)

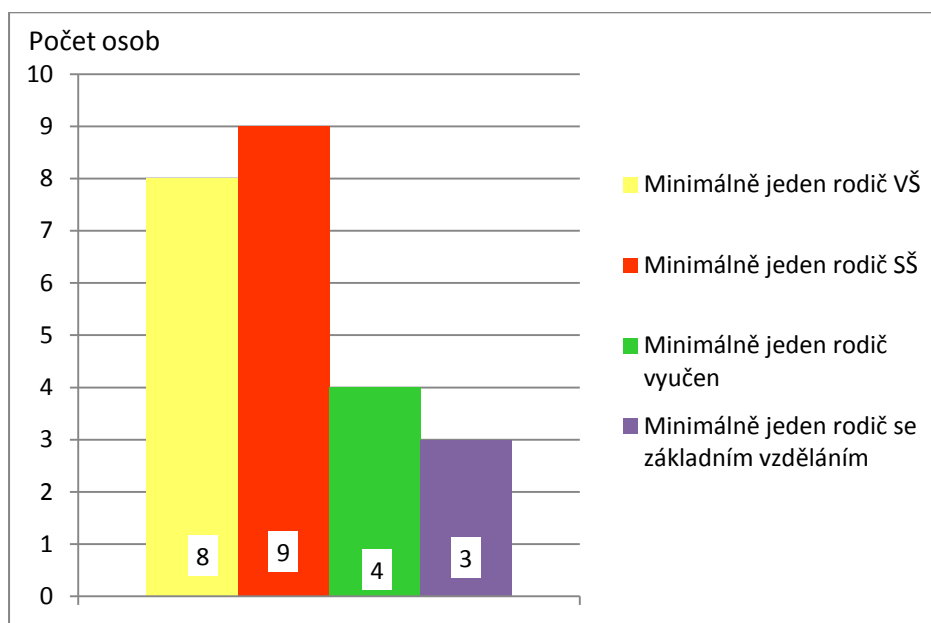
Vztahová vazba mezi studijním typem a trvalým pobytem u učitelů je předložena v tab. 41. Jelikož je pouze 8 pedagogů trvale žijících na vesnici není možné tuto vazbu zohledňovat.

Tab. 41 - Rozložení jednotlivých studijních typů podle místa trvalého pobytu učitelů

Název subjektu	Zcela studijní typ		Částečný studijní typ		Nestudijní typ		Nezařazeni		Σ
	město	vesnice	město	vesnice	město	vesnice	město	vesnice	
OA	5	3	4	0	0	0	2	0	14
Gymnázium	4	0	8	1	0	0	0	0	13
SZŠ	3	1	7	3	0	0	0	0	14
Σ	12	4	19	4	0	0	2	0	41
Procento z celkového počtu	29,2 %	9,8 %	46,3 %	9,8 %	0 %	0 %	4,9 %	0 %	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

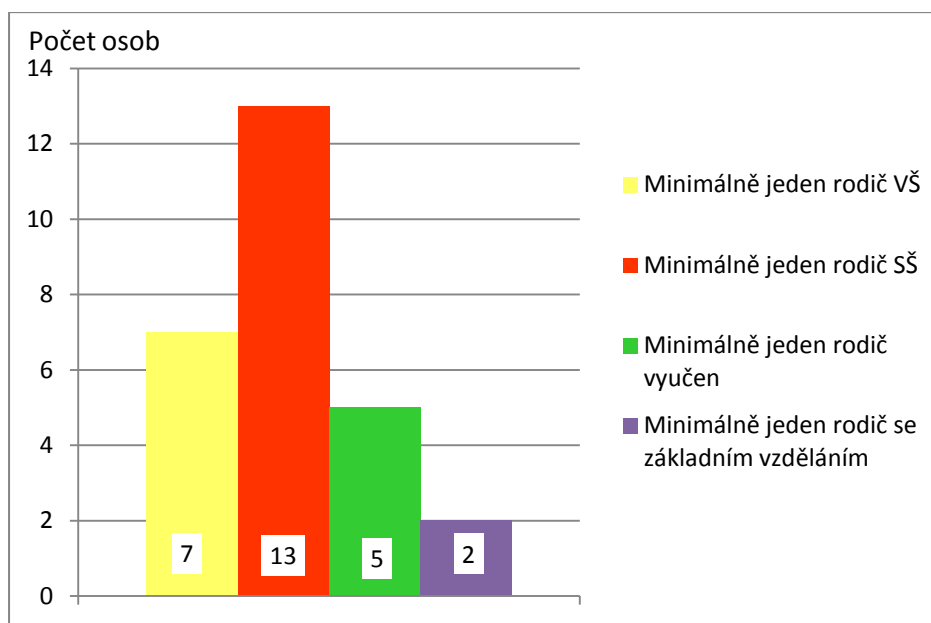
Do jaké míry může ovlivňovat pedagogovo subjektivní zařazení se mezi zcela studijní typy samotné vzdělání jeho rodičů ukazuje obr. 27.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 27 - Vzdělanostní struktura rodičů pedagogů, kteří se považují za zcela studijní typ

Nejvyšší dosažené vzdělání u pedagogů, kteří se klasifikovali mezi částečné studijní typy dokládá obr. 28.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 28 - Vzdělanostní struktura rodičů pedagogů, kteří se považují za částečné studijní typ

4.2.3.5 Typ temperamentu – podle Junga a Hippokrata

Následným zkoumaným hlediskem byl pedagogův typ temperamentu **podle Junga** (Příloha č. II – otázka č. 6). Pedagogové se subjektivně sami zařazovali do skupiny extrovertů nebo introvertů. Zjištěná data jsou pro názornost sestavena do tab. 42.

Tab. 42 – Typ temperamentu u pedagogů – podle Junga

Typ temperamentu – podle Junga	Počet pedagogů (% z celkového počtu)
Extrovert	21 (51,2 %)
Introvert	18 (44 %)
Nezařazeni	2 (4,8 %)
Celkem	41

(Zdroj: vlastní zpracování)

Ze zkoumaného souboru pedagogů vždy převládali extroverti – tab. 43.

Tab. 43 – Typ temperamentu u pedagogů – podle Junga – pro jednotlivé školy.

Typ temperamentu – podle Junga	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu
Extrovert	6	6	9	0	21	51,2 %
Introvert	6	7	5	0	18	43,9 %
Nezařazení	2	0	0	0	2	4,9 %
Celkem	14	13	14	0	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

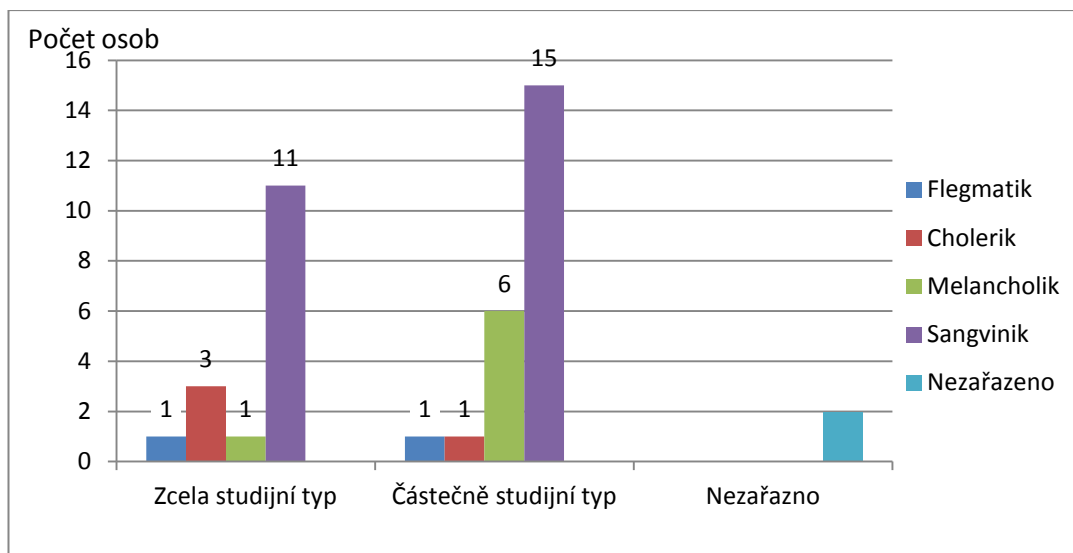
Z celého zkoumaného souboru extrovertů se jich 12 (57,1 %) zařadilo mezi zcela studijní typ, 9 (42,9 %) mezi částečně studijní typ. U souboru introvertů bylo zařazení pedagogů následovné – 4 (22,2 %) se považuje za zcela studijní typ, 14 (77,8 %) za částečně studijní typ a 2 pedagogové se nezařadili. Podle výzkumu tedy, pokud se učitel zařadil mezi extroverty častěji se pak klasifikoval mezi zcela studijní typy. Na druhé straně introverti se více řadili mezi částečně studijní typy.

Podle Hippokratova členění se učitelé rozřazovali mezi flegmatiky, cholery, melancholiky, sangviniky, nevyplněno. V tab. 44 jsou uvedeny výsledky monitoringu. V příloze č. XIV jsou propojeny obě typologie.

Tab. 44 – Typ temperamentu u pedagogů – podle Hippokrata – pro jednotlivé školy.

Typ temperamentu – podle Hippokrata	OA	Gymnázium	SZŠ	VŠERS	Celkem	% z celkového počtu
Flegmatik	1	2	0	0	3	7,3 %
Cholerik	1	2	1	0	4	9,8 %
Melancholik	1	3	3	0	7	17,1 %
Sangvinik	10	6	10	0	26	63,4 %
Nevyplněno	1	0	0	0	1	2,4 %
Celkem	14	13	14	0	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 29 - Zastoupení četnosti typů temperamentu podle Hippokrata vzhledem ke studijnímu typu u pedagogů

4.2.3.6 Typy vůle u pedagogů

Typy vůle jako další determinanty ovlivňující celoživotní učení bylo možné rozřadit stejně jako u žáků na:

- Aktivní (jsem rozhodný a energický).
- Pasivní (jsem soustředěný, mám dostatečnou sebekázeň).
- Reaktivní (jsem tvrdohlavý, se sklonem k odporu).
- Nezařadil jsem se.

V tab. 45 se uvádí zařazení pedagogů mezi jednotlivé typy.

Tab. 45 - Typy vůle u pedagogů

Typ vůle	Počet pedagogů	% z celkového počtu
Aktivní	17	41,5 %
Reaktivní	3	7,3 %
Pasivní	11	26,8 %
Nezařazení	9	22,0 %
Nevyplněno	1	2,4 %
Celkem	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zajímavá je souvislost typu temperamentu v rozčlenění podle Junga s typem vůle. Celkové shrnutí za jednotlivé typy subjektů dokládá tab. 46.

Tab. 46 - Počty extrovertů (introvertů) za jednotlivé typy škol s přiřazením k typu vůle pedagogů

Název subjektu	Aktivní typ vůle	Reaktivní typ vůle	Pasivní typ vůle	Nezařazeni	Σ
A11P	3 (0)	0 (0)	3 (5) + 1	0 (1) + 1	6 (6) + 2
B11P	5 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (5)	6 (7)
C11P	7 (1)	0 (1)	1 (1)	1 (2)	9 (5)
Σ	15 (2)	1 (2)	4 (6) + 1	1 (8) + 1	21 (18) + 2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z tab. 46 vyplývá, že pedagog, který se řadí mezi extroverty se pravděpodobněji zařadí i do skupiny s aktivní vůlí. Z celkového počtu 21 extrovertů za celý zkoumaný vzorek se téměř 71,4 % respondentů klasifikovalo mezi ty, jenž disponují aktivní vůlí. Tento závěr je totožný i se závěry u žáků - tab. 28. Naopak introvert se spíše spojoval se skupinou s pasivní vůlí. Z 18 introvertů se jich 33 % řadilo mezi jedince s pasivní vůlí. Opět i tento závěr je naprosto shodný i u studentů.

Podle Hippokratovy typologie je z provedeného výzkumu možné odvodit, že se sangvinici častěji řadí mezi jedince s aktivní vůlí, což se potvrdilo i v případě žáků. U flegmatiků bude záležet na dalších osobnostních faktorech, neboť u této skupiny není zcela zřejmá převažující orientace k určitému typu vůle - tab. 47.

Tab. 47 - Hippokratova typologie osobnosti počtu respondentů za jednotlivé typy škol s přiřazením k typu vůle pedagoga

Subjekt	Aktivní typ vůle				Relativní typ vůle				Pasivní typ vůle				Nezařazeni				Nevyplněno	Σ
	S	CH	M	F	S	CH	M	F	S	CH	M	F	S	CH	M	F		
A	2	1	0	0	0	0	0	0	8	0	0	1	0	0	1	0	1	13
B	3	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	13
C	7	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	14
Σ	12	4	0	1	2	0	1	0	9	0	1	1	3	0	5	1	1	41
	17				3				11				9				1	

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky k tab. 47 : A - OA

B - gymnázium

C - SZŠ

S - počet sangviniků

CH - počet cholericů

M - počet melancholiků

F - počet flegmatiků

4.2.3.7 Záliba v sebevzdělávání se

Pokud se má pedagog dále celoživotně sebevzdělávat, bylo nutné výzkumem zjistit, do jaké míry je pro něho sebevzdělávání a učení zálibou – tab. 48.

Tab. 48 – Záliba v učení a sebevzdělávání se u pedagogů

Záliba v učení	Počet	% z celkového počtu
Rozhodně ano	15	36,6 %
Spíše ano	23	56,1 %
Spíše ne	2	4,9 %
Vůbec ne	1	2,4 %
Celkem	41	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z celého souboru 36,6 % odpovědělo přesvědčivě, že se rozhodně rádo učí, 56,1 % mělo jisté pochybnosti a označili variantu spíše ano. Nejmenší část 7,3 % ve svých odpovědích označilo negativní odpověď - spíše ne, vůbec ne. To, jestli pedagoga baví proces učení ovlivňuje samozřejmě nejen jeho osobnostní a zájmová škála, ale také škola, ve které pracuje. Jednotliví respondenti měli v dotaznících oznámkovat svou spokojenost se školou, kde momentálně vyučují. Také zde je možné postřehnout určité specifické znaky – např., že někteří pedagogové vůbec nehodnotí známkou 4, 4- a 5, někteří se drží tzv. středové tendence.

Jak již bylo uvedeno, za zcela studijní typ se považuje 16 pedagogů z celkového souboru. Z této skupiny 4 učitelé hodnotí svou školu známkami 1*, 1, a 1- , tedy nejlepším možným hodnocením, známkami 2, 2- devět učitelů a známkou 3 pouze tři pedagogové. Z 23 učitelů, řadících se k částečně studijnímu typu jich 9 hodnotí nejlepším možným hodnocením, 7 známkou 2, 2-, šest známkou 3, 3- a jeden z nich známkou 4. Dva respondenti, kteří se z hlediska studijního typu nezařadili, klasifikovali své pracoviště známkou 3 a 3-.

Další a zároveň i celoživotní vzdělávání přijímají pedagogové různě – pro někoho je toto nutností, jiný se zainteresovává v DVPP dobrovolně sám. Výzkum v tomto směru zjistil, že naprostá většina respondentů se účastní dalšího vzdělávání dobrovolně, což je zcela jistě pozitivem, pro celý vzdělávací systém.

4.2.3.8 Účast pedagogů na jejich dalším vzdělávání

Účast na dalším vzdělávání se týkala jednak počtu vzdělávacích akcí, ve kterých se jednotliví respondenti zapojili během školního roku 2009/2010 (tab. 49), ale také náplně kurzů (tab. 50).

Tab. 49 - Počet absolvovaných vzdělávacích seminářů ve školním roce 2009/2010

DVPP	1x	2x	3x	4x	5x	6x	7x a více	Vůbec	Nevím	Σ
OA	1	1	4	2	0	3	2	0	1	14
Gymnázium	1	4	2	3	0	1	1	0	1	13
SZŠ	0	3	1	5	2	2	0	1	0	14
Σ	2	8	7	10	2	6	3	1	2	41
% z celkového počtu	4,9 %	19,5 %	17,1 %	24,4 %	4,9 %	14,6 %	7,3 %	2,4 %	4,9 %	100 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Téměř polovina dotázaných učitelů se v průměru 3-5krát za školní rok 2009/2010 účastnila vzdělávacích akcí různého zaměření.

Tab. 50 - Zaměření nejoblíbenějších akcí DVPP - uvedena četnost akcí

DVPP	Maturitní zkouška	Metodické semináře	Cizí jazyky	Zvýšení své odbornosti	Jiné	Σ
OA	4	5	6	8	1	24
Gymnázium	3	2	1	9	0	15
SZŠ	3	3	4	10	1	21
Σ	10	10	11	27	2	60

(Zdroj: vlastní zpracování)

Z hlediska náplně a zaměření vzdělávacích akcí dominovala ta školení, která vedla ke zvýšení pedagogické odbornosti a to bez ohledu, zda se jednalo o odborné školy či gymnázium.

4.2.3.9 Důvody pedagogů pro CŽU a jeho formy

Jako důvody, které vedly učitele k přihlášení se na rozličné vzdělávací akce (tab. 51) označovali pedagogové především dozvědět se novinky v daném oboru, vlastní a vyučovací potřebnost.

Tab. 51- Důvody, které vedly respondenty k účasti na DVPP - uvedena četnost

DVPP	Nutnost pro sebe	Nezbytnost pro výuku	Potřeba školy	Dozvědět se něco nového	Nechci přijít o práci	Setkám se s kolegy	Přání managementu školy	Očekávám finanční zhodnocení	Jiné	Σ
OA	9	8	4	9	0	7	1	0	0	38
Gymnázium	6	3	6	9	0	0	0	0	1	25
SZŠ	10	10	1	11	0	3	0	0	0	35
Σ	25	21	11	29	0	10	1	0	1	98

(Zdroj: vlastní zpracování)

Faktory, které ovlivňují pedagogy při výběru vzdělávacího semináře (tab. 52) byly kde kromě nabízených odpovědí, kde převažovalo zdůraznění osobnosti lektora např. také cena a témata seminářů.

Téměř zanedbatelné bylo uveřejnění nabídky DVPP v periodikách (učitelské noviny).

Rovněž i faktor uplatnění získaných znalostí a dovedností na trhu práce nemá zásadní význam pro pedagogův výběr vzdělávací akce.

Tab. 52 - Faktory ovlivňující pedagogy při výběru z nabídky DVPP - uvedena četnost odpovědí pedagogů

DVPP	Reference kolegů	Informace v Učitelských novinách	Osobnost lektora	Osobní profilace respondenta	Vzdělávací instituce, kde se DVPP koná	Místo konání DVPP	Nabídka didaktického materiálu k výuce	Uplatnění na trhu práce	Nevím	Jiné	Σ
OA	7	0	10	6	4	7	6	0	1	0	41
Gymnázium	4	0	7	2	2	2	3	0	1	1	22
SZŠ	3	1	7	4	2	5	6	2	1	3	34
Σ	14	1	24	12	8	14	15	2	3	4	97

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dále pak se výzkum týkal i hodnotících kritérií DVPP (tab. 53). Přibližně v 70 % u každé školy si učitelé na vzdělávacích akcích cení převážně kvalitního lektora a použitelnosti ve výuce.

Tab. 53 - Kritéria hodnocení DVPP z pohledů pedagogů - uvedena četnost odpovědí pedagogů

DVPP	Kvalitní lektor	Přátelské klima	Vybavenost pomůckami	Materiály do výuky	Moderní metody vyučování	Osobnost lektora	Využitelnost ve výuce	Délka semináře DVPP	Obsahová náplň semináře DVPP	Jiné	Nevím	Σ
OA	11	4	0	5	5	2	10	0	7	0	1	45
G.	9	0	0	1	0	1	8	1	5	0	1	26
SZŠ	9	0	1	2	3	1	11	0	9	0	0	36
Σ	29	4	1	8	8	4	29	1	21	0	2	107

(Zdroj: vlastní zpracování)

Oslovení pedagogové preferují (v 17 případech ze 41) další vzdělávání formou studia na VŠ, případně absolvováním jazykového kurzu v zahraničí (16 respondentů). Pouze 3 respondenti by se chtěli účastnit kurzu pořádaného CCU.

4.2.4. Z hlediska managementu vzdělávacích organizací

Mapování vzdělávacích subjektů probíhalo formou nestandardizovaných řízených rozhovorů s managementem zainteresovaných škol v regionu Příbramska. Zjištěná data se verifikovala a konfrontovala s údaji získanými dotazníkovým šetřením mezi žáky a pedagogy, tudíž tímto byla poskytnuta zpětná vazba pro daný výzkumu.

Dále se pak sledoval přístup managementu k celoživotnímu vzdělávání a konkrétní formy jeho podpory – tab. 54.

DVPP ve školním roce 2009/2010 bylo spojeno s přípravou pedagogů na státní maturitní zkoušku, takže se týkalo bezplatného proškolení pedagogického sboru všech subjektů k bezproblémovému průběhu maturitní zkoušky (MZ). Nutno podotknout, že management všech subjektů byl velmi vstřícný výzkumu a výrazně v rámci svých finančních prostředků stimuluje pedagogy i žáky k celoživotnímu učení. O konkrétních stimulátorech k CŽU bude pojednáváno v následujících kapitolách.

Tab. 54 - DVPP z pohledů managementu škol ve školním roce 2009/2010 - uveden počet pedagogů, kteří se zúčastnili jmenovaných vzdělávacích akcí

DVPP	Zadavatelé MZ	Hodnotitelé MZ	Komisáři MZ	Rater MZ	Metodické vzdělávací kurzy	Kurzy vedoucí ke zvýšení odbornosti	Ostatní vzdělávací kurzy	CELKOVÝ POČET NAVŠTÍVENÝCH KURZŮ	Celkový počet pedagogů
A11P	9	10	0	0	14	1	26	60	40
B11P	10	10	2	1	9	1	10	43	26
C11P	17	6	1	1	5	5	1	36	32
Σ	36	26	3	2	28	7	37	139	98

(Zdroj: interní databáze zkoumaných subjektů - vlastní zpracování)

Pokud se porovnájí výsledky tab. 49 s tab. 54 jsou patrné rozdíly, které pramení z toho, že někteří pedagogové se výzkumu nezúčastnili, jiní si nepamatují přesný počet vzdělávacích akcí a někteří se vzdělávají dále sami, bez finanční spoluúčasti dané školy, a tak daný management škol nemá kompletní statistiku DVPP.

4.3. Výsledky syntetické části výzkumu

4.3.1. Současné motivační faktory k CŽU u žáků/studentů

O základním rozčlenění motivačních faktorů - motivátorů (satisfaktorů) podle Herzberga pojednává kapitola 2.4.2. v tab. 14. Jejím rozšířením na CŽU je možné sledovat vztahovou souvislost s výkonem, tedy s učebním procesem. Pokud jsou přítomny motivátory, nastává silná motivace a spokojenost jedince, jestliže však je znatelná jejich absence důsledkem pak není extrémní nespokojenost. Optimální úroveň motivace je tedy spojena s uspokojivým výkonem. Výzkum v již zmiňovaných subjektech mapoval tyto motivátory k CŽU v dotaznících pro žáky pod číslem otázek 22-28 (Příloha č. I) pro pedagogy 20-27 (Příloha č. II).

U žáků se monitorovaly důvody pro celoživotní učení, které by se mohly stát motivátory, tedy vnitřními pohnutkami žáků pro CŽU. Respondenti měli na výběr tyto varianty odpovědí:

- Získání vysokoškolského diplomu.
- Získání titulu.
- Obdržení certifikátu.
- Vyšší platové ohodnocení.
- Vyšší společenská prestiž.
- Lepší uplatnění na trhu práce.
- Využitelnost v rodinné firmě.
- Současná nutnost vzdělání.
- Vlastní zájem dále se učit.
- Doporučení kamarádů.
- Jiné (žák měl možnost napsat své další možné důvody pro CŽU) .
- Nevím.

Posledně zmiňovaná alternativa odpovědi byla kontrolní. V případě výskytu jejího většího počtu by výzkum nemohl být validní.

Sumarizace četnosti výše uvedených variantních odpovědí je detailně zpracována pro jednotlivé třídy i subjekty - příloha č. XVI. Grafické znázornění četnosti odpovědí žáků, týkající se důvodů k CŽU - příloha č. XVII. Pro pedagogy jsou také detailně rozpracovány důvody pro další vzdělávání - příloha č. XVIII., dále pak taktéž graficky vyjádřena četnost odpovědí, týkající se důvodů k CŽU - příloha č. XIX .

Z výše uvedeného se zevšeobecnily následující **současné motivační faktory k celoživotnímu učení**, tak aby mohly být aplikovatelné i pro další možné subjekty.

1. Záměr - dosažení cíle (zda má respondent jako cíl jít dále studovat, účastnit se odborných kurzů – získat diplom, titul, certifikát – tab. 55) – otázka č. 25 v příloze č. I.

Tab. 55 – Volený typ dalšího vzdělávání u žáků/studentů

Další vzdělání	Počet
VŠ	241
Jazykový kurz v zahraničí	51
VOŠ	39
Jazykový kurz v ČR	7
Odborný kurz	6
Nechci se dále vzdělávat	6
Rekvalifikační kurz pořádaný ÚP v Příbrami	2
SŠ	0
Kurz pořádaný CCU	0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Většina respondentů chce pokračovat ve svém dalším vzdělávání na VŠ, poměrně velká část z nich chce zvolit jazykový kurz v zahraničí či studium na VOŠ. Nepokračovat dále ve studiu chce jenom minimum studentů, o kurz pořádaný CCU nemá zájem nikdo z odpovídajících. Počet odpovědí v tab. 55 neodpovídá počtu respondentů, protože bylo možno v dotaznících zaškrtnout více odpovědí.

2. Podpora (vnitřní potřeba být chválen, uznán okolím a kamarády, získat prestiž) - otázka č. 27 v příloze č. I.

3. Povýšení (vidina kariérního postupu případně spojená i s vyšším platovým ohodnocením) – otázka č. 27 v příloze č. I.

4. Zájem - Učení samo (zda se jedinec učí proto, že ho to baví a naplňuje) – otázka č. 27 v příloze č. I.

5. Osobnostní růst (dozvědět se nové postupy, rozšířit své znalosti, obohatit zkušenosti, prohloubit schopnosti, podporovat svůj talent) – otázka č. 27 v příloze č. I.

6. Odpovědnost (za další život svůj a své rodiny, využitelnost svého vzdělání v rodině, uplatnění vystudovaného oboru na trhu práce) – otázka č. 27 v příloze č. I.

Tab. 56 – Rozložení důležitosti motivátorů podle odpovědi žáků/studentů - uvedeny počty výskytu daných motivátorů

Podpora	Škola				Celkem
	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	
ano	18	42	16	16	92
ne	29	91	79	25	224
Povýšení	Škola				Celkem
	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	
ano	25	67	46	22	160
ne	22	66	49	19	156
Zájem	Škola				Celkem
	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	
ano	19	30	29	13	91
ne	28	103	66	28	225
Osobnostní růst	Škola				Celkem
	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	
ano	24	44	32	10	110
ne	23	89	63	31	206
Odpovědnost	Škola				Celkem
	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	
ano	26	82	50	23	181
ne	21	51	45	18	135

(Zdroj: vlastní zpracování)

V tab. 56 je rozložení důležitosti pěti motivátorů v odpovědích studentů podle škol a celkově. Odpověď „Ano“ znamená, že se daný motivátor vyskytl v odpovědi na otázku č. 27, odpověď „Ne“ znamená, že se nevyskytl. Z tabulky lze usuzovat, že nejdůležitějšími motivátory jsou postupně „**Odpovědnost**“ (uplatnění na trhu práce) se 181 kladnými odpověďmi, **Povýšení** (vyšší platové ohodnocení, kariéra) se 160, **Osobnostní růst** se 110, Podpora s 92 a Zájem s 91.

V obecné rovině se motivačními faktory ke zvyšování kvalifikace v době celosvětové hospodářské krize věnovala Divišová (2009).

Sílu jednotlivých motivátorů ovlivňují následující činitelé:

- Věk respondentů.

- Místo trvalého pobytu.
- Finanční spoluúčast respondenta na úhradě nákladů na vzdělávání .
- Vzdělání rodičů.
- Studijní typ.
- Typ vůle.
- Typ temperamentu.

Tab. 57 – Motivátory a činitele, které mohou ovlivňovat jejich sílu – uvedeny p-hodnoty
*Chi-kvadrát testu závislosti (vypočítaná pravděpodobnost, že se při dané hodnotě
testového kritéria přijmutím hypotézy A dopustíme chyby I. druhu)*

	Záměr	Podpora	Povýšení	Zájem	Osobnostní růst	Odpovědnost
Věk	0,0002	0,2892	0,702	0,8429	0,059	0,3021
Trvalý pobyt	0,5806	0,5576	0,8152	0,4222	0,8294	0,0709
Spoluúčast	0,6678	0,1684	0,8847	0,4097	0,9409	0,991
Vzdělání	0,1484	0,0135	0,1055	0,4559	0,2585	0,5235
Studijní typ	0,0003	0,0938	0,026	0,005	0,1023	0,7716
Typ vůle	0,0192	0,6005	0,9304	0,7355	0,2003	0,4335
Typ temperamentu	0,21	0,5748	0,1119	0,1497	0,5992	0,757

(Zdroj: vlastní zpracování)

V tab. 57 jsou ve sloupcích motivátory a v řádcích navržené činitele, jež je mohou ovlivňovat. V jednotlivých polích tabulky jsou pak p-hodnoty provedeného Chi-kvadrát testu dobré shody v kontingenční tabulce. Hnědě zvýrazněné jsou ty hodnoty, které jsou nižší než 0,05 a značí statisticky významnou závislost na hladině významnosti 5 % (riziko nesprávného přijetí hypotézy o závislosti) a zeleně potom hodnoty mezi 0,05 a 0,1 značí statisticky významnou závislost na hladině významnosti 10 %, ale nevýznamnou na hladině 5 %. Tyto byly nezávaznými resp. vedlejšími faktory. Všechny ostatní hodnoty nejsou statisticky významné ani na hladině 10 %, což naznačuje, že neexistuje závislost mezi motivátorem a příslušným činitelem.

Hlavními činiteli ovlivňujícími **Záměr** jsou tedy Studijní typ (síla závislosti – Cramer's V 0,2139 – příloha č. XX), Věk (0,188 – příloha č. XXI) a Typ vůle (0,1496 – příloha č. XXII).

Hlavním činitelem ovlivňující **Podporu** je Vzdělání rodičů (0,1656 – příloha č. XXIII) a vedlejším činitelem je Studijní typ (0,1224- příloha č. XXIV).

Hlavním činitelem ovlivňujícím **Povýšení** je Studijní typ (0,1520 - příloha č. XXV).

Hlavním činitelem ovlivňujícím **Zájem** je rovněž Studijní typ (0,1830 - příloha č. XXVI).

Vedlejším činitelem ovlivňujícím **Osobnostní růst** je Věk (0,1338 - příloha č. XXVII).

Vedlejším činitelem ovlivňujícím **Odpovědnost** je Trvalý pobyt (0,1016 - příloha č. XXVIII).

4.3.2 Současné motivační faktory k CŽU u pedagogů

U pedagogů se podobně jako u žáků/studentů také monitorovaly důvody pro celoživotní učení, které by se mohly stát motivátory, tedy jejich vnitřními pohnutkami pro CŽU.

Tab. 58 shrnuje nejčastěji volený typ dalšího vzdělávání pedagogů na základě dotazníkového průzkumu – příloha č. II – otázka č. 23.

Tab. 58 – Volený typ dalšího vzdělávání u pedagogů

Volený typ dalšího vzdělání	Četnost odpovědí
VŠ	17
Jazykový kurz v zahraničí	16
Odborný kurz	9
Jazykový kurz v ČR	7
Kurz pořádaný Centrem CŽU	3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Jako nejčastější motivační faktor se u pedagogů vyskytuje vlastní **Zájem** o vzdělání, ostatní motivátory se objevují poměrně málo, 9x **Osobnostní růst** a **Odpovědnost**, pouze jedenkrát **Podpora** a ani jednou **Povýšení** – tab. 59.

Tab. 59 – Rozložení důležitosti motivátorů podle odpovědí pedagogů

Podpora	Četnost odpovědí
Ano	1
Ne	40
Celkem	41
Povýšení	Počet

Ano	0
Ne	41
Celkem	41
Zájem	Počet
Ano	32
Ne	9
Celkem	41
Osobnostní růst	Počet
Ano	9
Ne	32
Celkem	41
Odpovědnost	Počet
Ano	9
Ne	32
Celkem	41

(Zdroj: vlastní zpracování)

Dále se testováním zkoušelo, jak různé motivátory ovlivňují zvolený typ kurzu. Z testování se vyjmul první dva motivátory, neboť je uvedlo velmi málo lidí a nemohou tak vzniknout smysluplné výsledky. Kurzy pořádané centrem CCU zvolilo také málo lidí, byly tedy přiřazeny k tzv. odborným kurzům, celkově pod názvem jiný kurz. Na dané otázky odpovídalo celkem 40 respondentů ze 41 – tab. 60.

Tab. 60 – Motivátory a činitele, které mohou ovlivňovat jejich sílu - pedagogů – uvedeny p-hodnoty Chí-kvadrát testu závislosti (vypočítaná pravděpodobnost, že se při dané hodnotě testového kritéria přijmutím hypotézy A dopustíme chyby I. druhu)

	Zájem	Osobnostní růst	Odpovědnost
VŠ	0,7491	0,3681	0,3681
Jazykový kurz v ČR	0,5325	0,1165	0,0157
Jazykový kurz v zahraničí	0,4167	0,7572	0,6428
Jiný kurz	0,2272	0,0614	0,1601

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tab. 60 udává p-hodnoty Chí-kvadrát testu o nezávislosti v kontingenční tabulce. V řádcích jsou jednotlivé preferované formy dalšího vzdělávání pedagogů, ve sloupcích motivátory. Není vidět žádná provázanost volby konkrétní formy dalšího

vzdělávání a motivátorů s výjimkou Odpovědnosti a Jazykového kurzu v ČR, kde je p-hodnota 0,0157 značící statisticky významnou závislost na 5% hladině významnosti. Konkrétně je pravděpodobnost, že označíme tyto dvě proměnné za závislé a ony ve skutečnosti nejsou právě 0,0157 - příloha č. XXIX.

Dle věku jsou učitelé - respondenti rozděleni do 3 skupin tak, aby každá byla přibližně stejně zastoupena. „Mladší“ jsou do 38 (13), „Střední“ ve věku 39 – 47 (11) a „Starší“ jsou nad 47 (17).

Ve vzdělání rodičů respondentů jsou ti se základním vzděláním připojeni k vyučeným – tab. 61.

Tab. 61 – Motivátory a činitele, které mohou ovlivňovat jejich silu – pedagogů - uvedeny p-hodnoty Chi-kvadrát testu závislosti (vypočítaná pravděpodobnost, že se při dané hodnotě testového kritéria přijmutím hypotézy A dopustíme chyby I. druhu)

	Zájem	Osobnostní růst	Odpovědnost
Věk	0,1278	0,976	0,6787
Trvalý pobyt	0,1665	0,256	0,256
Vzdělání rodičů	0,0753	0,8534	0,4081
Studijní typ	0,2908	0,7369	0,6859
Typ vůle	0,5804	0,5168	0,4842
Typ temperamentu	0,3409	0,039	0,4309

(Zdroj: vlastní zpracování)

Výsledky jsou do značné míry ovlivněny poměrně malým množstvím odpovědí (v závislosti na otázkách 30 - 40).

Jako hlavní činitel pro motivátor **Osobnostní růst** vyplývá typ temperamentu. Tento motivátor více zmiňují ti, kteří se označují za extroverty a naopak. Nicméně je na místě určitá opatrnost, neboť ve dvou buňkách ze čtyř je očekávaný počet menší než 5. Síla této závislosti je 0,3348 – příloha č. XXX.

Jako vedlejší činitel pro motivátor **Zájem** vyplývá vzdělání rodičů – příloha č. XXXI. Nicméně u nadpoloviční většiny buněk (4 ze 6) je očekávaný počet menší než 5 a to u dvou výrazně menší. Z analýzy tabulky vyplývá, že častěji tento motivátor zmiňují ti, kteří měli či mají rodiče vysokoškolsky vzdělané a vyučené, méně často naopak středoškolsky vzdělané. Ovšem nad touto závislostí lze mít silnou pochybnost, jak ze statistického tak logického hlediska.

4.3.3 Stimulační faktory k CŽU

Vnější pobídky (stimuly) k celoživotnímu vzdělávání mohou být v rovině pozitivní (forma odměn pochvala, uznání, finanční ohodnocení) i negativní chování (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 2007), protože jedince může pobízet k CŽU i negativní zkušenost, kterou získal během svého celoživotního vzdělávacího procesu. Někteří respondenti ve výzkumu uváděli, že to byla právě špatná vzpomínka na určité chyby ve výuce, se kterými se setkali a které iniciovaly jejich další aktivity v rámci CŽU. Takovým příkladem může být i špatný lektor (učitel).

Základem pro stanovení stimulačních faktorů (stimulátorů) k CŽU je hodnocení vzdělávací instituce žákem (obr. 22, obr. 25, tab. 31, příloha č. XII) i pedagogem (příloha č. XV), potencionální možnosti CŽU v regionu Příbramska (kapitola 2.3.1.1).

S účinností od 1.1. 2010 byl vytvořen Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK), kraje na základě projektu schváleného Radou kraje a Zastupitelstvem kraje, který disponuje několika regionálními pracovišti – obr. 30. Podporuje zavádění dalších forem vzdělávání ve schválených oborech umožňující vzdělávání dospělých.



(Zdroj: VISK)

Obr. 30 - Rovnoměrné rozložení regionálních pracovišť VISK ve Středočeském kraji

Podobně mají zájemci možnost získat osvědčení o kvalifikaci např. i od Okresní hospodářské komory v Příbrami. Tuto možnost mohou uvítat ti, kteří se své původní profesi nevěnují a zdokonalují se v jiné. V roce 2011 mohla komora udělovat osvědčení v sedmdesáti kvalifikacích a připravují se další.

Je nutno podotknout, že v případě absence stimulátorů by rizikem mohlo být nevyužití a zničení talentového potenciálu člověka (Atkinsonová, Atkinson, Smith,

Bem, Nolen-Hoeksema, 2003). Je nesporné, že stimulatory pracují v určité míře s emocemi a vůlí samotného člověka.

Z výzkumu, studiem odborné literatury a v rámci pedagogické praxe autorky na školách sekundárního i terciárního vzdělávání byly stanoveny následující **stimulatory k CŽU** :

➤ **1. Pedagogický sbor** - vzor ideálního i špatného pedagoga. Tento faktor může působit komplexně za celý pedagogický tým, ale také v dominanci pouze jednoho pedagoga.

V rámci výzkumu mezi žáky/studenty se toto monitorovalo v dotaznících, v otázce č. 16, 18, 19 a 20 – příloha č. I. Z hodnocení studentů vyplývá, že osobnost učitele má vliv na oblíbenost či neoblíbenost předmětů přibližně u jedné pětiny z nich. (57 z 269 u oblíbených předmětů a 65 z 300 neoblíbených). Kvalitu pedagogického sboru neberou studenti při výběru budoucího vzdělání téměř v potaz (pouze 7 z 323 odpovědí), zato ale tvoří podstatnou roli při hodnocení aktuálně navštěvované školy (161 z 299) – tab. 62.

Tab. 62 – Pedagogický sbor jako stimul k CŽU – uvedeny četnosti odpovědí

	Škola				
Role učitele v oblíbeném předmětu	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	11	19	25	2	57
ne	33	94	57	28	212
	Škola				
Role učitele v neoblíbeném předmětu	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	11	29	21	4	65
ne	36	101	67	31	235
	Škola				
Vliv na výběr školy	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	0	1	5	1	7
ne	48	138	90	40	316
	Škola				
Hodnocení školy	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	28	66	49	18	161
ne	19	55	43	21	138

(Zdroj: vlastní zpracování)

➤ **2. Školní klima** - podněcující, mimoškolní aktivity, spoluúčast a spolupráce všech složek učebního procesu, kultura prostředí - obr. 16. Záleží nejen na množství daných aktivit, nýbrž na kvalitě dané potřebou.

Dotazníkovým šetřením se následně statisticky hodnotili ti žáci/studenti, kteří odpověděli, že se chtějí dále vzdělávat v závislosti na otázce č. 20 v příloze č. I.

Z hlediska klima uvádějí studenti jako nejdůležitější celkové klima, daleko méně často pak nabídku mimoškolních aktivit či spolupráci s firmami v oboru. Relativně častěji se vyskytují jako důležité mimoškolní aktivity u studentů gymnázia než u studentů ostatních škol – tab. 63.

Tab. 63 – Školní klima jako stimul k CŽU - uvedeny četnosti odpovědí

	Škola				
Mimoškolní aktivity	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
Ano	13	15	14	3	45
Ne	34	106	78	36	254
	Škola				
Spolupráce s firmami	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
Ano	2	10	2	5	19
Ne	45	111	90	34	280
	Škola				
Klima	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
Ano	25	60	41	17	143
Ne	22	61	51	22	156

(Zdroj: vlastní zpracování)

➤ **3. Učební proces** - obsahová náplň, vyučovací metody, učební pomůcky. Jde o aplikaci moderních metod vyučování, u odborných škol o možnost zajímavých exkurzí, stáží a praxí v příslušných oborech. Žáci vítají pestrou nabídku volitelných předmětů, zájmových kroužků.

Z údajů, které poskytli žáci/studenti, kteří se chtějí dále vzdělávat, když odpověděli na otázku č. 20 – příloha č. I. Je zřejmé, že z hlediska učebního procesu považují žáci za důležité všechny zkoumané ukazatele přibližně stejně, zajímavé jsou odchylky mezi jednotlivými školami. Studenti gymnázia relativně častěji dávají význam obsahové náplni výuky a moderním metodám výuky než ostatní studenti. Studenti VŠERS přikládají relativně méně často důležitost vybavenosti a možnosti praxe – tab. 64.

Tab. 64 – Učební proces jako stimul k CŽU- uvedeny četnosti odpovědí

	Škola				
Náplň výuky	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	24	40	38	16	118
ne	23	81	54	23	181
	Škola				
Moderní metody	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	25	48	26	13	112
ne	22	73	66	26	187
	Škola				
Vybavenost	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	17	54	27	4	102
ne	30	67	65	35	197
	Škola				
Praxe	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	10	37	32	4	83
ne	37	84	60	35	216

(Zdroj: vlastní zpracování)

- **4. Management školy** - způsob vedení, strategie, motivace a participace pedagogů na chodu školy, spolupráce se sociálními partnery, s firmami. Velikost rozestupu mezi jednotlivými řídicími úrovněmi. Tento stimulator velice výrazně podmiňuje tři výše uvedené faktory, pokud je v odpovídající míře inspirativní.

U tohoto stimulatoru se statisticky hodnotili ti žáci, kteří odpověděli, že se chtějí dále vzdělávat v závislosti na otázce č. 20 v příloze č. I – tab. 65.

Tab. 65 – Management školy jako stimul k CŽU

	Škola				
Management školy	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	10	37	32	4	83
ne	37	84	60	35	216

(Zdroj: vlastní zpracování)

- **5. Rodina a přátelé** - jako vzor pro další chování. Výzkum probíhal převážně u středoškolské populace a tato je stále ještě ovlivnitelná právě rodinou a skupinou přátel. I zde platí, že stimuluje pozitivní, ale i ryze negativní příklad v okolí respondenta.

V rámci tohoto stimulátoru se statisticky hodnotili ti žáci, kteří odpověděli, že se chtějí dále vzdělávat v závislosti na otázce č. 19 v příloze č. I. – tab. 66. Názory rodičů a reference kamarádů mají přibližně stejně zastoupení při rozhodování o budoucím vzdělání. Opět je zajímavostí, že názory rodičů jsou relativně častěji přítomny při rozhodování studentů gymnázia a SZŠ.

Tab. 66 – Rodina a přátelé jako stimul k CŽU

	Škola				
Reference kamarádů	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	20	51	31	15	117
ne	28	88	64	26	206
	Škola				
Názory rodičů	Gymnázium	OA	SZŠ	VŠERS	Celkem
ano	23	53	47	6	129
ne	25	86	48	35	194

(Zdroj: vlastní zpracování)

➤ **6. Vzdělávací politika státu** - zajímavá nabídka vzdělávacích kurzů, podpora. (Od 1.8.2007 je účinný zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tato právní norma zavádí jednotný, transparentní a objektivní způsob ověřování a uznávání dovedností a vědomostí jedince bez ohledu na to, jakým způsobem je získal – zda-li studiem, či praxí. Tato možnost do této doby podle dosavadních právních předpisů neexistovala, přestože se jedná o klíčový prvek celoživotního vzdělávání). Pokud má občan zájem získat osvědčení o uznání dílčí kvalifikace, osloví autorizovanou osobu, která má udělenou autorizaci pro danou dílčí kvalifikaci a přihlásí se na zkoušku. Pokud splní všechny požadavky dané hodnotícím standardem, vydá mu autorizovaná osoba osvědčení o uznání dílčí kvalifikace, což je dokument s celostátní platností. Provedení zkoušky je zpoplatněno.

➤ **7. Míra nezaměstnanosti** - pro daný region a jeho blízké okolí. Ovšem na celostátní konferenci k CŽU v Kroměříži (květen 2010) přednesl ředitel Centra vzdělanosti Libereckého kraje Gamba ve své prezentaci, že ačkoliv v tomto kraji existuje několik center CŽU a nabídka je tedy dostačující, poptávka po vzdělávacích aktivitách je minimální. Jako příčinu uvedl právě vysokou míru nezaměstnanosti, která má podle něho opačný - utlumující efekt, pokud působí dlouhodobě. (Uvedl, že na jedno pracovní místo čeká 70 uchazečů o zaměstnání a průměrná míra nezaměstnanosti dosahuje 15 %). Lidé přestávají mít motivaci dále se vzdělávat a rozšiřovat si

kvalifikaci, když nevidí odpovídající perspektivu. Předpokládají, že i po rozšíření si kvalifikace zaměstnání stejně neseženou. Jako další možný důvod nastínil i fakt, že v ČR v Centrech CŽU neumíme vzdělávat dospělou populaci.

V případě regionu Příbramska je situace ovlivněna blízkostí Prahy, takže v případě absence nabídky pracovních míst v Příbrami, je možné překlenout dobu čekání na vhodnou pracovní pozici dojížděním za prací do Prahy.

Zjistit sílu a váhu jednotlivých stimulátorů je velmi obtížné. Pokud se totiž člověk ztotožní a přijme za svůj výše uvedený stimulátor, stává se tento vnitřním motivátorem k CŽU. A rozlišit právě tuto velmi křehkou dimenzi dotazníkovým šetřením je prakticky nemožné. Výzkumem se velice dobře zjistí vnitřní pohnutky, protože respondent dokáže odlišit co ho vnitřně povzbuzuje a co naopak utlumuje, ovšem přechod stimulačních faktorů do prostoru motivačních faktorů je otázka lidského podvědomí.

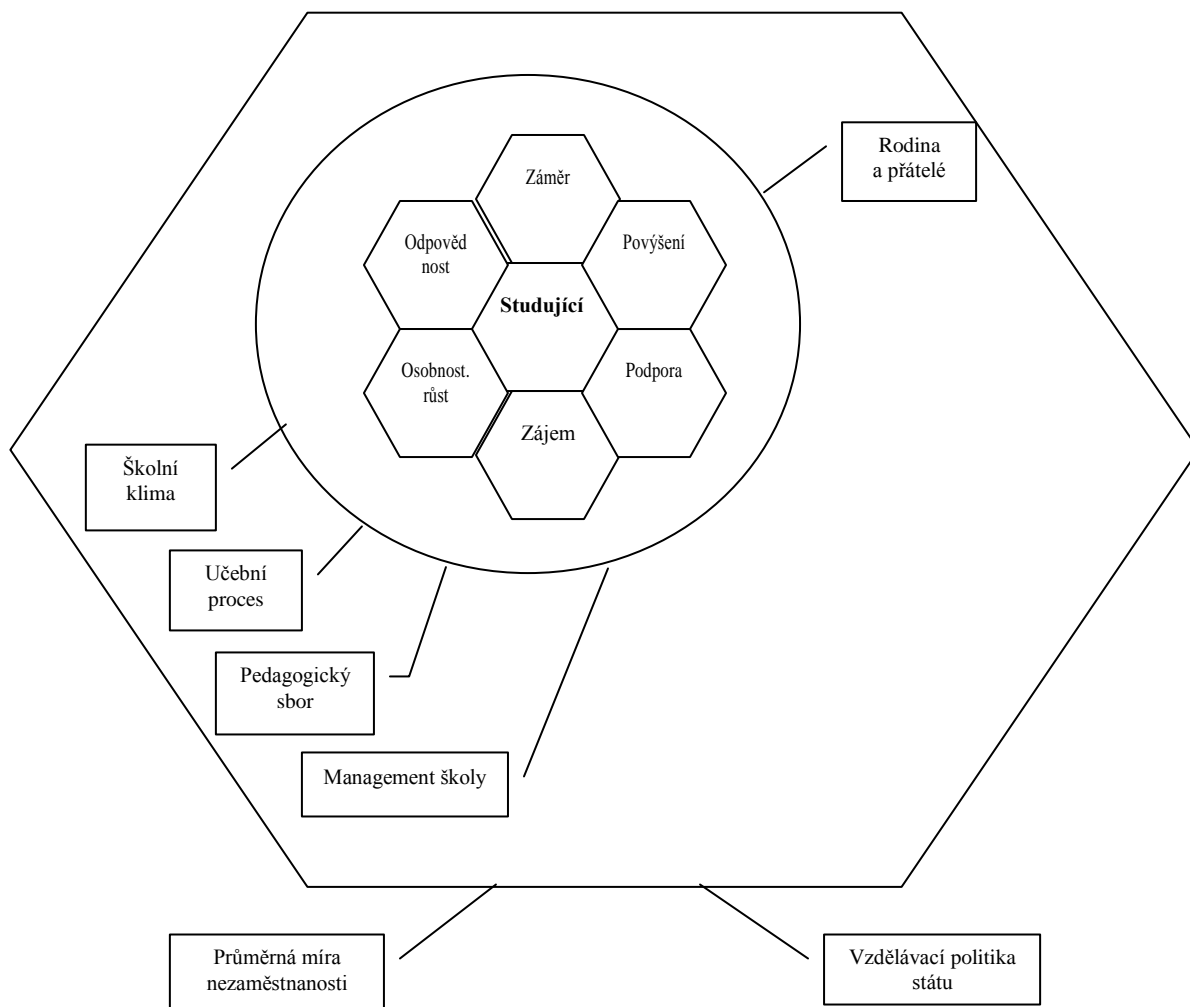
4.3.4 Sestavení modelu motivačně – stimulačního cyklu ve vybraných organizacích

Na základě utřídění motivačních a stimulačních faktorů byl sestaven model motivačně - stimulačního cyklu tak, aby byl aplikovatelný pro většinu vzdělávacích organizací – **Model včelího plástu** - obr. 31. Tento byl pojmenován jednak podle použitých geometrických útvarů, ale také z důvodu, že motivace a stimulace v sobě asociuje prolínání a vzájemné souvislosti obou skupin faktorů a tomuto nejlépe odpovídá právě hexagonální tvar.

Tento model je stanoven pro jakéhokoliv studujícího (žáka/studenta), kterým může být jak současný tak i budoucí žák/student, ale i pedagog v této pozici, tudíž je v modelu uveden obecný termín studující. S touto terminologií se pracuje i dále v této práci.

Na straně jedné ovlivňuje žáka k CŽU rodina a přátele, na straně druhé je to sama vzdělávací instituce. Obojí probíhá za značného působení státu, který legislativními normami upravuje podmínky pro celoživotní učení (např. získáváním tzv. dílčích kvalifikací).

Z modelu jsou obsaženy vnitřní i vnější faktory, které ovlivňují ochotu, zájem a potřebu dále se vzdělávat formou celoživotního učení.



(Zdroj: vlastní zpracování)

Obr. 31 - Model motivačně – stimulačního cyklu - Model včelího plástu – k CŽU

Model včelího plástu popisuje 6 základních vnitřních faktorů motivace ve 3 pozicích – top, middle a down (primární, sekundární, terciární, kvartální, kvintální a sextální motivátor) a 7 vnějších faktorů stimulace (1 v mikroprostředí rodiny, 4 v mezzoprostředí školy a 2 v makroprostředí státu).

Primárním vnitřním faktorem k CŽU v top – pozici je **Záměr** ve smyslu dosažení určitého cíle (ochota a chuť dále se vzdělávat a získat osvědčení, titul či certifikát). Hlavním činitelem, jenž ho ovlivňuje je studijní typ studujícího, jeho věk a typ vůle.

Sekundární, terciální, kvartální a kvintální faktory motivace jsou v tzv. middle – pozici a mohou být různě hierarchicky uspořádány podle specifické osobnostní struktury respondentů.

Odpovědnost za další život svůj a své rodiny ve smyslu uplatnění se na trhu práce je **sekundárním** vnitřním faktorem. Pokud se studující chce zařadit do pracovního procesu, bude hledat možnosti svého uplatnění i formou doplňujícího dalšího vzdělávání, např. získáním nové nebo dílčí kvalifikace. Vedlejším činitelem u tohoto faktoru je trvalý pobyt studujícího.

Terciárním vnitřním faktorem k CŽU je **Povýšení** nebo-li vidina kariérního postupu, jež může být doprovázena i vyšším platem. Hlavním činitelem, který může ovlivnit sílu tohoto faktoru je studijní typ studujícího.

Osobnostní růst je pak **kvartálním** motivátorem, který podporuje celoživotní učení. Studující, aby se uplatnil, se chce dozvědět nové metody a postupy. Rád by si prohloubil své dosavadní znalosti a získal nové zkušenosti a to vše s přihlédnutím ke svému talentovému potenciálu. Vedlejším činitelem tohoto motivátoru je věk studujícího.

Kvintálním motivačním faktorem CŽU je potřebná **Podpora** formou pochvaly a uznání od rodiny, přátel, spolužáků, kolegů a širšího okolí. Toto vede k získání určité prestiže daného studujícího v kolektivu ostatních. U tohoto pátého faktoru je hlavním silovým činitelem vzdělání rodičů studujícího a vedlejším pak jeho studijní typ.

Šestým (**sextálním**) vnitřním faktorem motivace v down - pozici je učení samo, **Zájem** o vzdělávání jako takové, které by žáka naplňovalo a bavilo. Pro tento motivátor je hlavním silovým činitelem studijní typ žáka.

Pokud je žákem osoba, která ještě nedosáhla středního vzdělání (ISCED 4 - postsekundárního vzdělávání nižšího než terciárního) je primárním faktorem Záměr. V Modelu motivačně – stimulačního cyklu je tento motivátor v top – pozici a sextálním faktorem je záměr v down – pozici. V tzv. Middle – pozici je možné variabilní hierarchické uspořádání ostatních čtyřech motivátorů.

U osob, jenž absolvovali vyšší vzdělání (ISCED 5 až 6 – prvního a druhého stupně terciárního vzdělávání) může docházet k výměně mezi primárním a sextálním faktorem motivace. Těmito osobami jsou např. učitelé, pro něž motivační cyklus začíná top – pozicí sextálním faktorem – zájmem a končí primárním motivátorem – záměrem. Middle – pozice má rovněž jako u žáků variabilní hierarchii.

Stimulační faktor v mikroprostředí rodiny a přátel se týká rodinné komunity jako modelového vzoru pro další vzdělávání všech jejích členů. Dle dotazníkového výzkumu až 80 % všech žáků uvádí, že je pro výběr dalšího vzdělávání ovlivňují názory rodičů či sourozenců nebo doporučení přátel. U pedagogů 35 % z dotazovaných je ovlivněno názory kolegů.

Stimulační faktor v mezzoprostředí školy tvoří:

- Školní klima – jenž stimuluje jedince svými mimoškolními aktivitami, kulturou prostředí, spoluprací školy nejen s firmami, ale i s ostatními složkami učebního procesu.
- Učební proces – podněcuje obsahovou náplní výuky, pestrou škálou vyučovacích metod, praktickými didaktickými pomůckami, exkurzemi stážemi popřípadě praxí. Výzkumem se zjistilo, že respondenti považují všechny výše jmenované ukazatele za přibližně stejně důležité.
- Pedagogický sbor – působí prostřednictvím jednotlivců, ale i komplexně za celý pedagogický tým. Respondenti sice ve výzkumu uváděli, že kvalita pedagogického sboru neovlivňuje jejich budoucí vzdělání, avšak toto je tzv. skrytý stimulátor, neboť pokud odpovídali, že je některý předmět baví a chtějí v něm dalším vzděláváním pokračovat, tak velmi často označovali jako důvod CŽU svého kvalitního pedagoga.
- Management školy – stimuluje k CŽU studující (žáky i pedagogy) rozličnými formami participace na chodu školy, spoluprací se sociálními partnery a firmami. Citlivý způsob vedení stimuluje vhodně používanou strategií. Ze žáků, kteří se chtějí dále vzdělávat je čtvrtina z nich ovlivněna právě způsobem vedení školy.

Mezi **stimulační faktory v makroprostředí státu** se v Modelu včelího plástu řadí:

- Průměrná míra nezaměstnanosti – neboť polovina všech respondentů je v CŽU stimulována uplatněním na trhu práce. Ti, co zúčastnili výzkumu vnímají v současné

době horší uplatnění v tzv. kancelářských profesích a zvažují své další vzdělávání i formou změny svého současného studovaného oboru.

➤ Vzdělávací politika státu – je v současné době tzv. podpůrným stimulačním faktorem tohoto prostředí, neboť působí nepřímo na různé typy studujících. A výzkumem byla zjištěna naprostá absence informovanosti respondentů o možnostech CŽU ve smyslu zákona č. 179/2006 Sb.

5 Vyhodnocení výsledků, diskuse, návrhy a doporučení

5.1 Vyhodnocení výsledků pro zkoumané vzdělávací organizace

Studiem odborné literatury byla zjištěna absence motivačních a stimulačních faktorů v rámci celoživotního učení, přičemž CŽU vyjadřuje požadavek současných společností, aby se člověk dále učil i po ukončení formálního (školního) vzdělávání. Je vynuceno jednak rychlými změnami nejen ve vědách, ale i v celé společnosti, jednak potřebou flexibility jedince - schopnosti zpracovat se i v jiných oblastech či oborech.

Většina vzdělávacích organizací na všech vzdělávacích úrovních používá termín CŽU právě ve spojení se substantivem motivace (nejčastěji ve znění: naše škola svým školním vzdělávacím programem motivuje své žáky k celoživotnímu učení). Vyjma toho, že zde je chybně použit termín motivace, protože v zásadě se jedná o vnější pobídky školy směrem k žákovi a tedy o stimulaci žáků, tak v praxi se tyto školy omezují pouze na sdělování důležitosti CŽU pro žákův další profesní či osobní život.

Výzkumu, jak již bylo uvedeno se zúčastnily 4 vzdělávací organizace – gymnázium, OA, SZŠ a VŠERS a pro ně jsou určena následující doporučení.

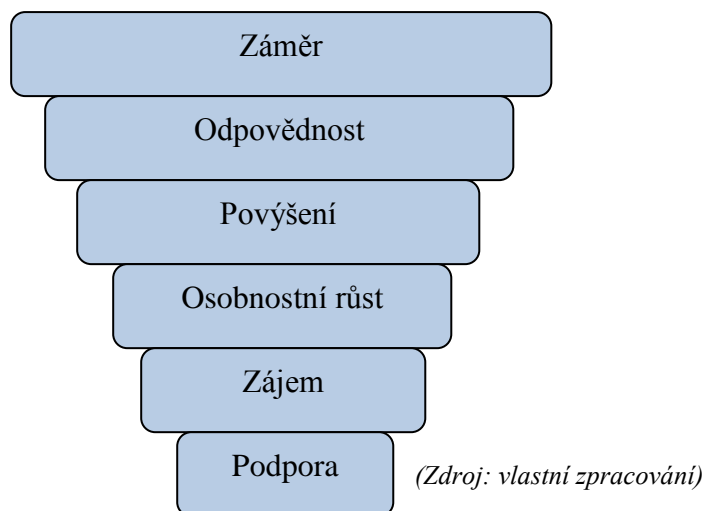
VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO GYMNÁZIUM:

Pokud se vyjde z obecného Modelu včelího plástu je v top – pozici primární motivátor (**Záměr**) specifikován u žáků dalším studiem formou vysoké školy u 90 % respondentů (43 ze 48) a u pedagogů ve 45 % rovněž studiem VŠ případně jazykovým kurzem v zahraničí.

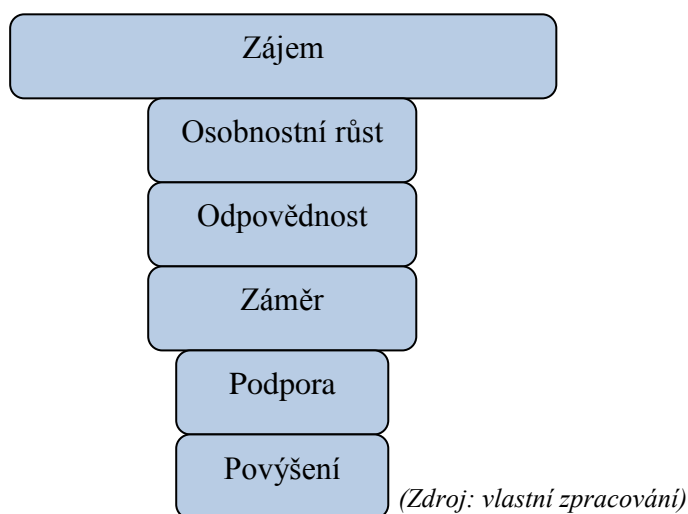
V Middle – pozici je sekundární motivační faktor **Odpovědnosti** znatelný u 54 % (26 ze 48) žáků a 31 % pedagogů. Terciární motivátor **Povýšení** identifikuje 52 % žáků (25 ze 48) a pouze 8 % učitelů. Kvartální faktor motivace – **Osobnostní růst** byl zjistitelný u 50 % žáků (24 ze 48), ale jen u 15 % pedagogů. Kvintální podpora, tedy potřeba být chválen a uznán okolím byla zjištěna u 38 % žáků (18 ze 48) a 8 % pedagogů.

Sextální **Zájem** v down - pozici, nebo-li učení samo motivuje žáky zhruba ve 40 % jejich počtu a pedagogy v 70 %.

Hierarchii jednotlivých vnitřních motivátorů u žáků gymnázia dokládá obr. 32 a u pedagogů obr. 33.



Obr. 32 – Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro žáky gymnázia



Obr. 33 – Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro pedagogy gymnázia

Studující jsou spíše motivováni k CŽU v rovině perspektivních motivátorů (vidina lepšího pracovního uplatnění, které je stimulováno vyšším platem), je zde nižší zastoupení motivátorů v oblasti seberozvoje (kdy se žáci učí z vlastní radosti, vlastního zájmu, že něco konkrétního umí). V top – pozici motivátorů je primární faktor (**Záměr**).

Pedagogové vynikají v oblasti výkonové a seberozvoje. Zde je v top – pozici sextální faktor (**Zájem**), což odpovídá Modelu.

Statistickou analýzou pomocí systému SAS podle p-hodnot Chí-kvadrát testu dobré shody bylo zjištěno, že hlavním činitelem, který by měl ovlivňovat právě sextální motivátor (**Záměr**) je studijní typ žáků. Podle výzkumu (kapitola 4.2.2.7 – tab. 29) se pouze 5 z nich zařadilo mezi zcela studijní typy a 5 žáků mezi nestudijní typy. Studujícím pravděpodobně chybí dostatečná míra sebedůvěry, kterou lze cíleně stimulovat v mezzoprostředí školy i v mikroprostředí rodiny a přátel žáka.

U stimulátoru v rovině mikroprostředí rodiny a přátel odpovědělo 48 % žáků, že se nechává ovlivňovat názory rodičů a 42 % názory přátel, což je pravděpodobně jedna z příčin odchýlení se od hierarchického uspořádání motivátorů v Modelu.

Mezi stimulační faktory v mezzoprostředí školy v oblasti školního klimatu žáci – respondenti v 52 % hodnotili kladně právě atmosféru ve škole, ale pouze 27 % oceňovalo mimoškolní aktivity. V rámci učebního procesu v 50 % byla pro žáky významná obsahová náplň výuky, v 52 % moderní metody vyučování a v 35 % vybavenost školy pomůckami. Posledně zmiňovaný faktor může být další možnou příčinou odchýlení se od Modelu. Je prokázáno, že žáci, kteří mají dostatek vnějších podnětů – stimulů např. v podobě kvalitních didaktických pomůcek, školních exkurzí či mimoškolních nebo zájmových aktivit mají vyšší sebedůvěru.

Pedagogický sbor patří v 58,3 % k základnímu hodnotícímu měřítku školy. Způsob vedení a managerskou strategií oceňovalo pouze 10 žáků (21 %).

U pedagogů je v motivačně – stimulačním cyklu v top – pozici **Zájem** a v down – pozici **Podpora** a **Povýšení**, přičemž podle Modelu by zde měl být **Záměr**. Učitelé této školy se vzdělávají dále, protože sami chtějí (bez toho, že by usilovali o získání dalšího titulu, certifikátu apod.), ale nejsou při tom dostatečně vedením školy stimulováni, neboť vůbec neočekávají vyšší platové ohodnocení či podporu ze strany managementu za svou iniciativu, která by mohla být využitelná touto střední školou.

Učitelé této školy motivuje k CŽU učení samo z důvodu, že je naplňuje a vnitřně obohacuje a v případě volby dalšího vzdělávání by si vybrali další vysokou školu případně jazykový kurz.

Činitel, který by mohl ovlivňovat tuto hierarchickou změnu u pedagogů je již jejich dosažený stupeň vysokoškolského vzdělání. Pokud člověk dosáhne určitého vzdělání je tedy jeho prvořadým motivátorem pro CŽU právě jeho zájem vedoucí k určité vnitřní spokojenosti a satisfakci.

Pokud se porovnájí výsledky výzkumu u gymnázia s Modelem včelího plástu vzájemně mezi žáky a učiteli je zřejmé, že učitelé jsou velmi dobře vnitřně motivováni a tudíž jsou sami efektivními stimulatory pro žáky. Z výzkumu vyplynulo, že jsou převážně spokojeni ve své škole a svou spokojenost hodnotili průměrnou známkou 1,5. Problémem jsou však omezené finanční zdroje, které by zabezpečovaly, jak již bylo podotknuto nákup moderních didaktických pomůcek. Naskytá se zde určitá alternativa pro management školy, aby oslovil případné sponzory, donory nebo rodiče žáků, s žádostí o finanční participaci.

VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO OA:

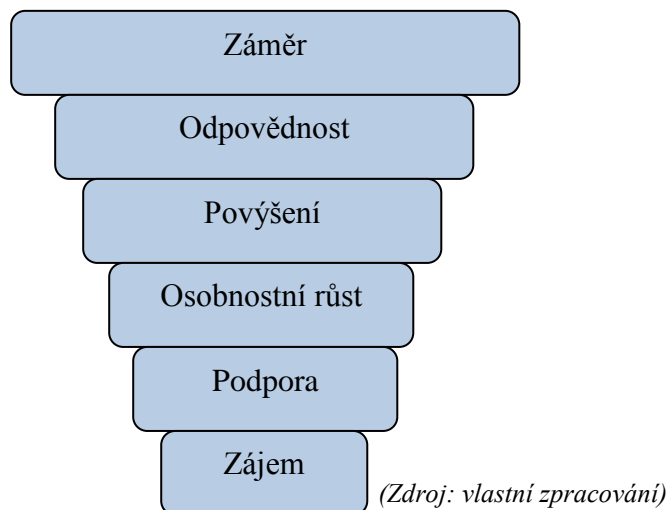
U této školy je hierarchické uspořádání všech motivátorů u žáků v plném souladu s Modelem včelího plástu. Nejsou zde patrné žádné výraznější odchylky.

V top – pozici primární motivátor (**Záměr**) je nejčastěji specifikován u žáků OA dalším studiem na VŠ (četnost všech odpovědí byla pro tuto variantu 104 ze 139), jazykový kurz v zahraničí by si zvolilo 19 % žáků. Ostatní nabídky včetně odborných kurzů byly zastoupeny velmi sporadicky.

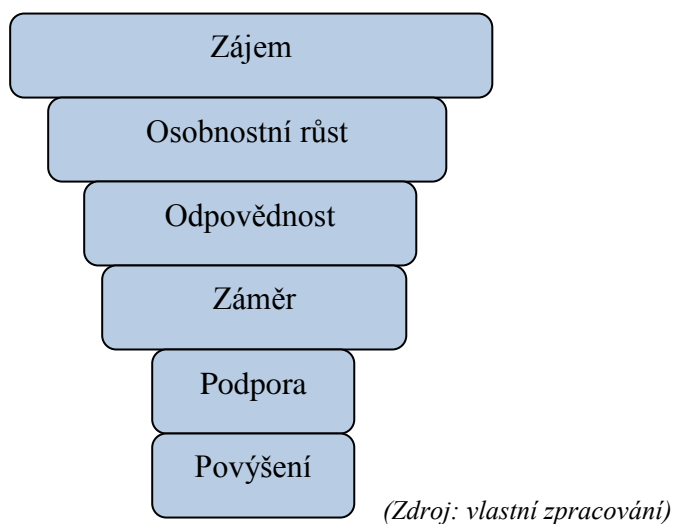
V Middle – pozici sekundární motivační faktor **Odpovědnosti** je znatelný u 59 % (82 ze 139) žáků. Terciární motivátor **Povýšení** identifikuje 48 % žáků. Kvartální faktor motivace – **Osobnostní růst** se projevil u 32 % žáků. Kvintální **Podpora**, tedy potřeba být chválen a uznán okolím byla zjištěna u 30 % žáků.

Sextální **Zájem** v down – pozici Modelu, nebo-li učení samo motivuje žáky zhruba ve 22 % jejich počtu.

Hierarchii jednotlivých vnitřních motivátorů u žáků dokládá obr. 34 a u pedagogů obr. 35.



Obr. 34 - Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro žáky OA



Obr. 35 - Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro pedagogy OA

U stimulátoru v rovině mikroprostředí rodiny a přátel odpovědělo 38 % žáků, že se nechává ovlivňovat názory rodičů a 37 % názory přátel. Oproti gymnáziu se tito žáci jeví ve výzkumu samostatnější.

Mezi stimulační faktory v mezzoprostředí školy v oblasti školního klimatu žáci – respondenti ve 43 % hodnotili kladně právě atmosféru ve škole, ale pouze 7 % hodnotilo spolupráci školy s firmami. V rámci učebního procesu ve 39 % byla pro žáky významná vybavenost pomůckami, v 35 % moderní metody vyučování a ve 29 % obsahová náplň výuky. Ačkoliv se jedná o odbornou školu ekonomického zaměření, tak pouze 25 % oslovených žáků hodnotilo pozitivně školní praxe. Toto je možná jednou

z příčin, proč studenti odborné školy pro své další vzdělání raději vybírají studium VŠ a nikoliv odborné kurzy specificky zaměřené např. na daňovou problematiku, účetnictví apod.

Pedagogický sbor patří ve 48 % k základnímu hodnoticímu měřítku školy. Způsob vedení a managorskou strategii oceňovalo pouze 37 žáků (26 %).

U pedagogů je v top – pozici motivátorů **Zájem** (pro 11 pedagogů ze 12) a v down – pozici **Podpora** a **Povýšení**, přičemž podle Modelu by zde měl být **Záměr**. Učitelé této školy podobně jako u předchozího gymnázia se vzdělávají dále, protože sami chtějí a vůbec neočekávají vyšší platové ohodnocení nebo kariérní postup. Jako formu svého dalšího vzdělávání by zvolili odborně zaměřené kurzy případně jazykové vzdělávací akce bez získání certifikátů.

Pokud se i u této školy porovnájí výsledky výzkumu s Modelem včelího plástu vzájemně mezi žáky a učiteli je zřejmé, že žáci i učitelé jsou velmi dobře vnitřně motivováni. Učitelé svou spokojenost se svým pracovištěm oznámkovali v průměru známkou 2. Problémem v této škole je rozmanitost nabízených studentských praxí, stáží a mimoškolních aktivit pro žáky.

Na druhé straně je škola vedena jako Centrum CŽU v rámci projektu UNIV 2 - kraje s nabídkou kurzů obchodní korespondence v ruském, německém a anglickém jazyce a dalšími odbornými, počítačovými a jazykovými kurzy. Na této škole bylo ustaveno mezinárodní centrum Education Development International – LCCI International Qualifications (London Chamber of Commerce and Industry). Studenti mohou v tomto centru skládat mezinárodně platnou zkoušku **International Business (English for Business, German for Business)** a získat mezinárodně platný certifikát **London Chamber of Commerce and Industry**. Je možné zde získat také certifikát ECDL pro ověření počítačové gramotnosti.

Management školy úspěšně spolupracuje s řadou sponzorů (v roce 2011 jich bylo deset) z různých oborů.

VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO SZŠ:

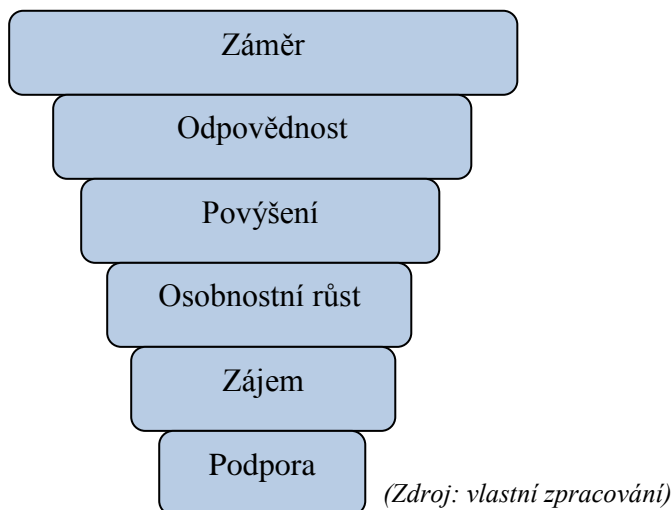
Tato škola má hierarchické uspořádání motivátorů v top a middle – pozici u žáků v souladu s Modelem včelího plástu. Určitou odchylkou je zařazení kvintálního motivačního faktoru (**Podpory**) z middle – pozice do down – pozice.

V top – pozici primární motivátor (**Záměr**) je nejčastěji specifikován u žáků SZŠ dalším studiem na VOŠ (četnost všech odpovědí byla pro tuto variantu 26 z 95), studium na VŠ by si zvolilo 20 % a jazykový kurz v zahraničí by 9 % žáků. Ostatní nabídky včetně odborných a rekvalifikačních kurzů měly velmi malou četnost.

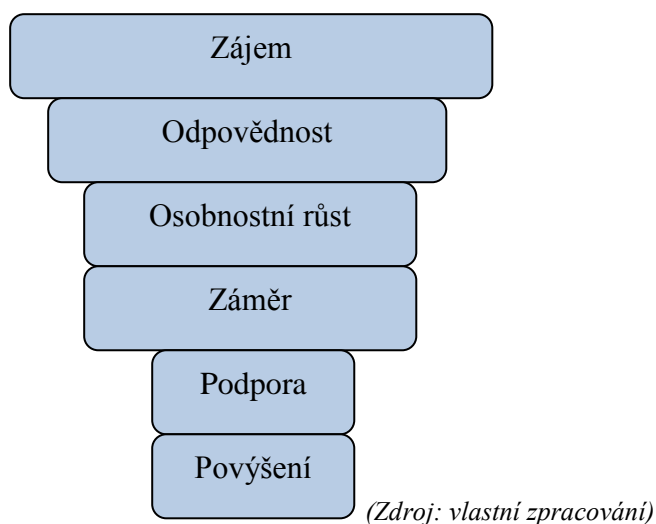
V Middle – pozici sekundární motivační faktor **Odpovědnosti** je znatelný u 53 % (50 z 95) žáků. Terciární motivátor **Povýšení** identifikuje 48 % žáků. Kvartální faktor motivace – **Osobnostní růst** se projevil u 33 % žáků. Kvintální **Zájem** byl zjištěn u 31 % žáků.

Sextální **Podpora** u této školy výhradně v down – pozici Modelu motivuje žáky zhruba v 17 % jejich počtu.

Hierarchii jednotlivých vnitřních motivátorů u žáků dokládá obr. 36 a u pedagogů obr. 37.



Obr. 36 – Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro žáky SZŠ



Obr. 37 – Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro pedagogy SZŠ

U stimulátoru v rovině mikroprostředí rodiny a přátel odpovědělo téměř 50 % žáků, že se nechává ovlivňovat názory rodičů a 33 % názory přátel. Oproti gymnáziu a OA se tyto žáci nechají výrazněji stimulovat rodinou.

Mezi stimulační faktory v mezzoprostředí školy v oblasti školního klimatu SZŠ žáci – respondenti ve 43 % hodnotili kladně atmosféru ve škole shodně jako studenti gymnázia, ale pouze 2 % hodnotilo spolupráci školy s firmami. V rámci učebního procesu ve 40 % byla pro žáky dominující obsahová náplň výuky, ve 34 %, praxe ve 29 % a využívání moderních vyučovacích metod a vybavení školy pomůckami přibližně ve 28 %.

Pedagogický sbor patří v 52 % k základnímu hodnoticímu měřítku školy. Způsob vedení a managerskou strategii oceňovalo 34 %, což je s porovnáním u gymnázia a OA vyšší skóre. Žáci této školy vnímají velmi pozitivně zejména dlouhodobé záměry managementu a jeho velmi demokraticky vstřícný přístup k žákům.

U pedagogů je v top – pozici motivátorů **Zájem** (pro 10 pedagogů ze 12) a v down – pozici **Podpora** a **Povýšení**, přičemž podle Modelu by zde měl být **Záměr**. Učitelé této školy podobně jako u předchozího gymnázia a OA se vzdělávají dále ze své vlastní iniciativy. Jako formu svého dalšího vzdělávání by si vybrali jazykové kurzy v zahraničí.

Pokud se i u této školy porovnají výsledky výzkumu s Modelem včelího plástu vzájemně mezi žáky a učiteli je zřejmé, že žáci SZŠ jsou velmi dobře vnitřně motivováni, ale je zde patrná absence efektivních stimulů ze strany pedagogického sboru, neboť pokud měli žáci hodnotit svou studovanou školu byla průměrem známka 3. A zde jsou možné rezervy, které by měly v rámci autoevaluace management školy nutit k zamyšlení. Nabízí se otázka, zda učitelé využívají dostatek různorodých metod a technik v rámci vyučovací hodiny, je-li výuka dostatečně efektivní pro tyto žáky. Učitelé svou spokojenost se svým pracovištěm oznámkovali v průměru známkou 2,5. I zde je jistá míra nespokojenosti, která může být důsledkem horší využitelnosti času ve výuce. Problémem v této škole jsou zájmové aktivity, kterých je nedostatek. Žáci se mohou v rámci svého studia účastnit řady zdravotně zaměřených projektů (např. Podpora zdraví v regionu Příbram, Prevence zubního kazu, Základy první pomoci, primární prevence rizikového chování, ale není zde prostor např. pro studentskou knihovnu nebo klub, kde by docházelo ke smysluplnému využívání volného času formou informálního vzdělávání. Tato vzdělávací organizace nenabízí žádné zájmové aktivity, které by pomohly k rozvoji talentů.

VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO VŠERS:

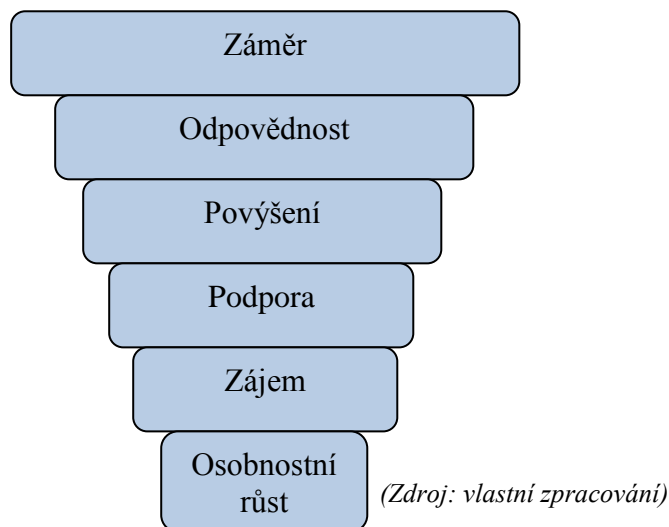
U této školy je hierarchické uspořádání motivátorů v top – pozici žáků v souladu s Modelem. V rámci middle – pozice u studujících není v plném rozsahu totožné s Modelem včelího plástu. Určitou odchylkou je zařazení kvartálního motivačního faktoru (**Osobnostní růst**) z middle – pozice do down – pozice.

V top – pozici primární motivátor (**Záměr**) je nejčastěji specifikován u studujících VŠERS dalším studiem na vysoké škole (četnost všech odpovědí byla pro tuto variantu 27 ze 41), jazykový kurz v zahraničí by 32 % žáků. Ostatní nabídky včetně odborných a rekvalifikačních kurzů byly v dotazníkových odpovědích zanedbatelné.

V Middle – pozici sekundární motivační faktor **Odpovědnosti** je znatelný u 56 % (23 ze 41) studentů. Terciární motivátor povýšení bere v potaz 54 % studentů. Kvartální faktor motivace – **Podpory** se projevil u 39 % respondentů. Kvintální **Zájem** byl zjištěn u 32 % studentů.

Sextální **Osobnostní růst** u této vzdělávací organizace se objevuje v down – pozici Modelu a motivuje studenty přibližně ve 24 % jejich počtu.

Hierarchii jednotlivých vnitřních motivátorů u studentů dokládá obr. 38.



Obr. 38 – Hierarchie vnitřních motivátorů podle Modelu včelího plástu pro studenty VŠERS

U stimulantu v rovině mikroprostředí rodiny a přátel odpovědělo pouze 15 % studentů, že se nechává ovlivňovat názory rodičů. Takto malé číslo je pochopitelné, neboť se většinou ve výzkumu jednalo o studenty kombinovaného studia, kteří již jsou výdělečně činní a tudíž finančně i citově samostatní. Na názory přátel se ohlíží 37 % dotázaných. Oproti gymnáziu a OA a SZŠ jsou tito studenti v průměru nejméně ovlivnitelní mikroprostředím.

V mezzoprostředí školy mezi stimulační faktory v oblasti školního klimatu VŠERS studenti – respondenti ve 43 % hodnotili výrazně kladně školní klima a to shodně jako studenti gymnázia a SZŠ, ale pouze 7 % hodnotilo mimoškolní aktivity. V oblasti učebního procesu ve 39 % byla pro studenty dominující obsahová náplň výuky a ve 32 % používání moderních vyučovacích metod. Na druhé straně praxe a vybavení školy pomůckami přibližně je hodnoceno 4 % .

Pedagogický sbor patří ve 44 % k základnímu hodnoticímu měřítku školy. Způsob vedení a managerskou strategií oceňovalo 10 %, což je s porovnáním u gymnázia, OA, SZŠ nejhorší výsledek. Studenti této školy víceméně nevyužívají k hodnocení této školy práci managementu školy, což může být dáno velkou diferenciací vzdálenosti mezi pozicí vedení školy a studentem.

Tato soukromá vzdělávací organizace disponuje i Centrem CŽU, které nabízí zdarma z prostředků EU např. vzdělávání pedagogických pracovníků. Je zde také široká nabídka vzdělávacích programů pro úředníky, pracovníky v sociálních službách, strážníky obecní (městské) policie apod.

U této školy chybí data z výzkumu mezi pedagogickými pracovníky, takže srovnání s Modelem včelího plástu vzájemně mezi žáky a učiteli není validní. Takže je nezbytné omezit se ve vztahových vazbách pouze na studenty, kteří jsou velmi dobře vnitřně motivováni. Z hlediska vnější stimulace hodnotí studenti tuto školu známkou 2, což vysvětluje jejich relativní spokojenost. Ovšem management školy by měl usilovat o větší demokratizaci, nebo-li snažší přístupnosti jednotlivých pedagogů studentům např. formou studentských konferencí, účastí studentů na projektech, stážích apod.

5.2. Diskuse

Vzhledem k tomu, že v ČR došlo ke zrovnoprávnění různých forem vzdělávání vedoucí k získání kvalifikací, vzdělávací organizace by měly na tuto skutečnost zareagovat. Stárek (2008) uvádí, že další vzdělávání je pro ně určitou finanční šancí, neboť vyučující v programu celoživotního učení mohou být výrazně finančně stimulováni a jejich příjmy za výuku mohou být i vyšší než výdělky z běžného školního úvazku. Programy CŽU stimulují i samotné vzdělávací organizace, pro které mohou být i jistou finanční šancí, neboť takto získané finanční prostředky mohou dále využít např. na modernizaci svého vybavení. Tuto cestu finančního přilepšení pro vzdělávací organizace vítá i MŠMT, jenž se snaží jim umožnit nabídku dalšího vzdělávání prostřednictvím jejich samostatné vedlejší činnosti.

V oblasti nabídky dalšího vzdělávání podle potřeb klientů (studujících) s důrazem na dostupnost této nabídky vyvíjí nejvyšší aktivity v ČR Zlínský kraj, který grantově podporuje např. poskytovatele (vzdělávací organizace) dalšího vzdělávání, jenž vyvíjejí a realizují vzdělávací programy pro rozvoj profesních a přenositelných kompetencí pro znevýhodněné skupiny. Snaží se vytvářet podmínky pro širší zapojení vzdělavatelů všech typů (soukromých vzdělavatelů i škol) do poskytování dalšího vzdělávání v poptávaných oblastech na základě moderních forem a metod; podporuje přitom jejich vzájemnou spolupráci a efektivní využívání hmotných i odborných kapacit.

Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Zlínského kraje je využít možností vzdělávacích organizací pro účely dalšího vzdělávání a tedy i celoživotního učení a připravovat vyučující (pedagogy) středních škol pro roli lektorů CŽU.

Významnými aktivitami v oblasti dalšího vzdělávání ve vzdělávacích organizacích zřizovaných Zlínským krajem je např. Centrum celoživotního vzdělávání při Střední průmyslové škole v Uherském Brodě, která vzdělává dospělé z řad zaměstnanců firem, široké veřejnosti a nabízí rekvalifikace nezaměstnaným z úřadu práce. Mezi její činnosti patří i činnost diagnostická, poradenská a metodická pro potřeby trhu práce i rozvíjení spolupráce s firmami.

Ve Středočeském kraji zahrnují instituciální podporu čtyři oblasti:

- Činnost vzdělávacího institutu Středočeského kraje (VISK).
- Činnost škol.
- Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost – prioritní osa 3, oblast podpory 3.2 Podpora nabídky dalšího vzdělávání.
- Středočeský kraj – Krajský úřad.

V rejstříku škol a školských zařízení má vzdělávání jako doplňkovou činnost zapsáno 50 SŠ a VOŠ, z toho např.:

- 22 škol – autoškolu.
- 21 škol – kvalifikační a rekvalifikační kurzy.
- 11 škol – výuku jazyků.
- 8 škol – svářečskou školu.

5.3 Navrhované změny pro zkoumané vzdělávací organizace

NAVRHOVANÉ ZMĚNY PRO 1. VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACI (GYMNÁZIUM):

Z hlediska vnitřní motivace jsou u studujících z této vzdělávací organizace přítomny všechny motivátory dle Modelu včelího plástu, tudíž jsou žáci dostatečně sebemotivováni k celoživotnímu učení. U vyučujících je utlumen kariérový postup na úkor studií získaných certifikátů.

Navrhovaným stimulačním postupem u žáků je např. využití formy **stimulace týmů** (kap. 5.4.2). Pozitivní stimulační faktory, které jsou uznávány týmem, mají větší

vliv než stimulanty, které jsou použity pro jednotlivce. Vhodné je žáky povzbuzovat, chválit. Dále je možné zařadit **aktivity na posílení sebedůvěry žáků** (kap. 5.4.2) a to na úrovni tříd v rámci třídnických hodin, ale taktéž i spolupráci se školním psychologem na lyžařských, adaptačních a jiných kurzech pořádaných školou. Vhodným stimulačním postupem pro pedagogy ze strany managementu může být **aplikace techniky zpestření práce** (kap. 5.4.2), neboť rozmanitost je kořením života a nezbytnou součástí stimulace, dále pak **podpora jejich DVPP** ve formě **finančních bonusů, prémie** za to, že sami pokračují ve svém dalším vzdělávání. Velmi přínosné je využít i **analýzu atmosféry** (kap. 5.4.2) jako zpětně - vazební ověření pracovního prostředí ve škole. Bylo by velmi efektivní zabezpečit i **participaci rodičů žáků**, kteří jsou podnikateli a mohli by se stát případnými sponzory školy právě na kurzech pořádaných školou nebo pomohli přispět na nákup moderních didaktických pomůcek, Případně lze využít prostředky z fondů EU pro oblast CŽU.

Management této organizace by měl rovněž využít toho, že její žáci mají v oblibě zejména cizí jazyky (příloha č. X) a velmi oceňují kvalitní pedagogický sbor spolu s možností výběru předmětů (příloha č. XII). Tato vzdělávací organizace se sice prezentuje specializací na živé jazyky, ale chybí zde např. možnost vykonat státní jazykové zkoušky v různých úrovních obtížnosti či některou z mezinárodních jazykových zkoušek. Je na místě využít kvalitního lidského potenciálu (pedagogů se specializací pro výuku cizích jazyků) a pokusit se na této škole vybudovat jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky podle školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 33/2005 Sb.

V Příbrami působí v dalším jazykovém vzdělávání pouze soukromé vzdělávací organizace (jazykové školy) a to v počtu 5, z nichž ani jedna zatím nemá právo státní jazykové zkoušky. Pouze při Obchodní akademii v Příbrami bylo zřízeno mezinárodní centrum EDI (Education Development International) s právem mezinárodní jazykové zkoušky LCCI International Qualifications (London Chamber of Commerce and Industry).

NAVRHOVANÉ ZMĚNY PRO 2. VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACI (OA):

V rámci vnitřní motivace jsou žáci OA důkazem platnosti Modelu včelího plástu, jedná se o ukázkový příklad. Ovšem učitelé mají stagnující kariérový postup, což je pravděpodobně dáno ekonomickou situací ve školství v době celosvětové hospodářské krize a projevilo se ve výzkumu u pedagogů všech zkoumaných škol.

Opatření na zlepšení ze strany managementu školy nejsou zatím nutná, neboť vedení školy se snaží všemi dostupnými prostředky o rozvoj stimulačních postupů. Pedagogové mohou vést celou řadu nabízených odborných a jazykových kurzů, čímž si výrazně finančně přilepšují.

Pro tuto školu jako určitou nadstavbovou techniku je adekvátní využít **morfologickou analýzu** (kap. 5.4.2) ke stimulaci kreativity a tvořivého myšlení. Tato technika zároveň ilustruje význam komplexního přístupu k problémové situaci.

Management této školy plně využívá odborných kvalit svých zaměstnanců, realizuje jak jazykové kurzy, tak i počítačové kurzy pro širokou veřejnost za úplatu. Příležitostí by tedy mohla být aktivnější spolupráce této školy s vysokými školami ekonomického zaměření a to z hlediska relativní blízkosti s Vysokou školou ekonomickou (VŠE) v Praze nebo VŠERS v Příbrami formou participace na odborných přednáškách, případně by tato vzdělávací organizace mohla v rámci projektu UNIV 2 – Kraje nabízet nejen již probíhající kurz Základy obchodní korespondence (české i cizojazyčné), nýbrž i kurzy ekonomického a právního minima.

NAVRHOVANÉ ZMĚNY PRO 3. VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACI (SZŠ):

Vzhledem k tomu, že skladba motivačních faktorů k CŽU je v souladu s Modelem včelího plástu, nejsou navrhovány žádné konkrétní motivační postupy pro žáky. Jinak je tomu u pedagogů, jimiž jsou doporučována **selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu**, která jsou popsána v kap. 5.4.2.

Žáci SZŠ jsou do značné míry ovlivňováni rodinou a přáteli, proto jako stimulační prostředky je adekvátní zvolit techniku **perspektivní změny** (kap. 5.4.2), která je založena na komunikaci a osvětě CŽU. V rámci **skutečné změny** ve škole je pokusit se o založení např. **Centra (klubu) volného času**, které by nabízelo chybějící volnočasové aktivity pro žáky formou kroužků, knihovny, internetového připojení apod. Tato škola má velmi dobrou strategickou pozici, je v blízkosti větší základní školy a nachází se v centru města Příbram, a proto by mohla vybrané služby zájmového charakteru nabízet i žákům ZŠ či veřejnosti a mohla by se tak stát **Centrem CŽU**, v němž by některé kurzy mohli vést žáci této školy nebo její učitelé. Pro obě tyto skupiny by toto bylo zajímavým finančním přilepšením.

Jelikož je u žáků této školy zřejmá absence efektivních stimulů ze strany učitelů, možným řešením pro změnu tohoto stavu je do výuky aplikovat **desatero stimulačních pravidel** (kap. 5.4.2).

Podobně i management školy by měl tato pravidla reflektovat směrem k pedagogickému sboru, protože i u nich je patrná určitá míra nespokojenosti. Vedení školy by měl provést **analýzu atmosféry** u pedagogického sboru a zabývat se pracovním prostředím učitelů, které chce stimulovat. Atmosféra a pracovní klima má překvapivě silný stimulační efekt, který může posilovat motivaci jednotlivce i kolektivu. K tomuto dochází, když ostatní stimulační faktory jsou slabé – když člověka práce opravdu baví, tak okolní prostředí dostatečně nevnímá.

Managementu této vzdělávací organizace je doporučováno pokusit se vytvořit nabídku služeb pro širokou veřejnost např. zvýšením spolupráce s Úřadem práce v Příbrami a předložit odpovídající rekvalifikační kurzy (člen první pomoci, provozovatel solárií, instruktor první pomoci, zdravotník zotavovacích akcí, maskér poranění, poradce zdravého životního stylu, poradce pro výživu apod.).

V Příbrami také hybí profesionální služby hlídání dětí. Řešením by mohlo být zapojení plnoletých studentek této školy do tzv. vedlejší výdělečné činnosti školy jako pečovatelky.

NAVRHOVANÉ ZMĚNY PRO 4. VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACI (VŠERS):

U vybraného vzorku studentů této školy bylo mírné oslabení motivátoru osobnostního růstu, jelikož se jedná převážně o studenty z kombinované formy studia je pro ně podstatně důležitějším motivem pro ČŽU podpora okolí. Jako motivační nástroj lze tedy zvolit **selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu** (kap. 5.4.2), které je možné alternativně zařadit jako náplň praktických cvičení v předmětu Řízení a manažerské dovednosti a jenž zasahuje do všech třech studijních oborů.

Tito studenti jsou relativně starší a je tedy na místě i **motivace pomocí stimulů** (kap. 5.4), kdy se pomocí bonusů zlepšuje výkon. Těmito bonusy by ze strany vedení školy mohla být jistá forma participace na chodu školy. S tímto souvisí i další stimulační prostředek ze strany managementu a tím může být **stimulace prostřednictvím schůzí** (kap. 5.4.2). Schůze, ačkoliv mají všeobecně špatný ohlas, jsou (pokud se používají správně) skutečnou příležitostí pro jedince – studenta, který pokud

je např. rektorem vyslán na tuto akci, chápe toto gesto jako formu ocenění. Zároveň touto technikou lze zlepšit i odstranění velké diferenciační vzdálenosti mezi jednotlivými pracovními pozicemi.

Vedení této školy v současné době předložilo nabídku univerzity třetího věku, která doposud v Příbrami chyběla (se specializací na jógu, historii, počítačové kurzy, cizí jazyky apod), přičemž je zde zatím nevyužitá rezerva v podobě přednáškových prostor s plným vybavením k projekci, které by se mohly využít jako osvětové středisko k pořádání tématicky zaměřených přednášek např. pro profesní školení zaměstnanců příbramských firem nebo ve spolupráci s Okresní hospodářskou komorou v Příbrami.

5.4 Doporučení pro ostatní vzdělávací organizace s obecnou platností

Pokud se mají shrnout obecná doporučení týkající se motivace a stimulace k CŽU, které by byla aplikovatelná pro ostatní vzdělávací organizace, musí se především dodržet následující postup:

- 1.) Provést důkladnou analýzu zásadních a v určitém čase současných vnitřních (motivačních) a vnějších (stimulačních) faktorů – např. dotazníkovým šetřením (vzorový dotazník k použití pro studující je součástí přílohy – Příloha č. XXXII, pro vyučující – Příloha č. XXXIII), nestandardizovanými typy řízených rozhovorů, anketou apod.
- 2.) Mít na paměti, že motivace a stimulace k CŽU je výsledkem určitého procesu, který je závislý na motivačních a stimulačních faktorech a ty dále na dalších činitelích. Z důvodu procesu se v průběhu lidského života se u jedinců může výrazně měnit skladba a hierarchické uspořádání motivátorů a stimulátorů.
- 3.) Každý studující, vyučující, manager potřebuje ke svému rozvoji schopností a talentového potenciálu dostatečný prostor, který je dán jeho osobnostní, emocionální, inteligenční a akční dimenzí.
- 4.) Celoživotní učení předpokládá komplementaritu a prolínání formálního, neformálního a informálního učení v průběhu celého života jedince a to ve všech prostředích a životních situacích.
- 5.) Akceptovat vlivy osobnosti člověka, prostředí i situace a reagovat na ně volbou adekvátních motivačních a stimulačních postupů a technik. Tentýž jedinec může v různém nejen finančně nebo regionálně odlišném prostředí a v jiné životní situaci mít jinou skladbu zejména motivátorů.

6.) Popsat hierarchické uspořádání jednotlivých motivátorů a stimulatorů a porovnat s Modelem včelího plástu.

7.) V případě odchýlení od hierarchického sledu, provést analýzu příčin tohoto jevu a zvolit adekvátní postupy v oblasti motivace a stimulace, které cíleně a systematicky povedou k progresi oslabeného faktoru.

8.) Důsledně, pozitivním přístupem a zároveň citlivě podporovat změny, které směřují k posílení motivátorů a stimulatorů k CŽU a to v rámci všech vztahových vazeb v organizaci, tzn. na úrovni studujících, rodiny, vedení, vyučujících i managerů.

9.) Zpětně-vazebně ověřovat výsledky podporované změny a její důsledky – opět lze využít dotazníky pro zjednodušení zpracování (je možné použít prvotní dotazníky z důvodu snadnější komparace) nebo anonymního hodnocení prostřednictvím informačních systémů vzdělávací organizace. Tuto kontrolu se doporučuje provádět jednou ročně. V případě častější frekvence je riziko formálnosti odpovědí.

5.4.1 Hlavní zásady motivace a stimulace k CŽU

Pro efektivní motivaci jedince, skupiny lidí i tými k celoživotnímu učení je nutné akceptovat vnitřní motivátory, které ji ovlivňují, protože je procesní záležitostí a nikoliv lidskou vlastností. Tyto motivátory nemusí působit izolovaně, ale mohou být vzájemně propojeny a navzájem se doplňovat. Vždy však bude záležet na:

1.) **Stimulátorech**, nebo-li vnějších podnětech, u kterých jejich síla nedosahuje konstantní hodnoty, jelikož je nutné zohlednit i správné načasování (faktor času). Mezi podporující stimulatory se řadí např. edukační proces se všemi jeho složkami s důrazem na posílení zrakových aktivit (barevnost ve výuce), využívání hlasové škály a řečových dovedností pedagoga stejně tak jako pedagogovy schopnosti zaujmout a správně vést studujícího.

2.) **Vlastním (osobním) přesvědčením**, jenž je dané jedinečnou osobností každého člověka. Toto přesvědčení je podporováno osobním cílem a přáním něčeho v životě dosáhnout. A i zde není tato vnitřní síla stejná pro všechny. Odlišnosti mohou pramenit ze stimulačně různorodého rodinného a sociálního prostředí (mikroprostředí), z edukačního prostředí (mezzoprostředí) či ze vzdělávací politiky příslušného státu (makroprostředí).

Každý z nás je jiný svým přesvědčením, pocity či hodnotovým potenciálem a proto k tomu, aby byl správně motivován potřebuje jiné podněty. Co je ovšem nesporné je, že

člověka aktivuje také pocit vnitřního uspokojení, který však nemusí být ovlivněn žádnými vnějšími symboly.

3.) **Všech složkách inteligence**, v rámci synergického efektu kvocientu inteligenčního (IQ), emočního (EQ), akčního (AQ) a kreativního (CQ) – jak uvádí Divišová (2010). Trendem současnosti je akční pracovník, který má odpovídající IQ, EQ, ale i AQ, nebojí se prosadit a při tom je dostatečně empatický. Vývoj však pokračuje a pracovní trh si bude žádat pracovníka kreativního.

Mezi desatero zásad motivace a stimulace k celoživotnímu učení patří:

- 1.) **Akceptace vlastního já**, která zahrnuje sebemotivační audit a týká se přijetí sebe samého a stanovení osobních priorit.
- 2.) **Adaptace studujících k celoživotnímu učení**, jenž vyžaduje značnou míru stimulace z makro, mezzo i mikroprostředí, jejíž nezbytností je přizpůsobovat nabídky celoživotního učení možným studujícím.
- 3.) **Satisfakce u studujících**, kteří by měli vnitřně vnímat spokojenost, radost či dobrý pocit z toho, že toto učení je naplňuje a baví. Tato zásada může být problematická u studujících, kteří mají určité existenční problémy a podle Maslowovy hierarchie potřeb nemají pokryty a zabezpečeny D – potřeby (Deficienty Needs).
- 4.) **Heterogenita stimulantů k CŽU**, daná různorodou citlivostí na stimuly. Ukazuje se nutné provést u eventuálních studujících důkladnou analýzu jejich citlivosti na vnější podněty a používat je.
- 5.) **Přítomnost apetence a averze**, jak uvádí Plamínek (2007) přispívá k tomu, že strach z nepříjemného může vnitřně motivovat stejnou měrou jako touha po příjemném.
- 6.) **Edukační nekomplikovatelnost**, kdy např. efektivněji stimuluje výuka vedená jednodušší formou s důrazem na časté opakování a vysvětlování v přímém kontaktu s vyučujícím.
- 7.) **Participace mimořádných stimulantů** na zvýšení atraktivity jednotlivých vzdělávacích aktivit CŽU a jejich implementace, např. v makroprostředí státu pomocí dostatečné osvěty a propagace CŽU, dále pak v platové diferenciaci pro skutečné odborníky, v mezzoprostředí školy kromě již uvedeného i účast žáků na zahraničních stážích v podnicích směřujících k posílení jazykových znalostí, praktických kompetencí a rozvoji kariéry.

8.) **Empatie managementu a vyučujících ke studujícím**, pomocí níž lze stimulovat žáky k CŽU od poměrně útlého věku žáků. Empatický učitel se často stává vzorem, hodným následování.

9.) **Široká a pestrá nabídka vzdělávacích aktivit CŽU**, jelikož nelze využít typ One-size, tedy jeden typ pro všechny studující. Mnohem lepšího výsledku se dosáhne, když je zaručena určitá jedinečnost výukového produktu, který podpoří talentový kapitál jedince.

10.) **Retence talentovaných studujících k CŽU**. Snažit se o udržení talentovaných jedinců u rozličných forem CŽU, tak aby dále rozvíjeli své nadání. Toto souvisí s předchozím pravidlem, jde tedy opět o jedinečnou a svým způsobem atraktivní vzdělávací nabídku tzv. na míru.

Výše uváděná motivační a stimulační pravidla (zásady) jsou obecně platná pro všechny formy celoživotního učení.

5.4.2 Praktická doporučení

V kapitole 5.3 byla pro jednotlivé zkoumané vzdělávací organizace dána doporučení pro oblast motivace a stimulace, která by mohla být platná a použitelná i obecně a následně jsou tedy podrobněji rozebrána právě v této části práce.

Motivační techniky a postupy k CŽU

- Selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu

Toto cvičení probíhá tak, že se jedinec postaví o samotě před zrcadlo a sám sobě říká, v čem je dobrý a jedinečný. Důležité je stále se dívat sám sobě do očí a sdělovat si pravdu. Jako variantní aplikaci je možné toto nesdělovat před zrcadlem, nýbrž konkrétní osobě a následně, aby tato osoba toto opětovala. V rámci tohoto postupu je vnímat i ostatní aspekty řeči těla (gesta, pohyby, mimiku, apod.), které mohou motivaci zvýšit.

- Analýza atmosféry

Atmosféra může být velmi silným motivátorem. Když jsou totiž ostatní motivátory slabé, ale učení člověka baví, tak okolí příliš nevnímá. Tato technika je používána jako zpětně-vazební pro zjištění kvality edukačního prostředí a nepřesáhne 5 minut denně. Otázky, jenž by si měl management pokládat jsou např. zda je vzdělávací prostředí

příjemné, pohodlné, stimulující a dostatečně osobní. Je jistě celá škála možných výmluv, ale kreativní manager by je měl umět překonat.

Toto cvičení je vhodné provádět i se studujícími, kteří mohou metedou brain-stormingu pomoci řešit a zlepšit své učební prostředí.

➤ Motivace pomocí stimulů

Je vhodnější zejména pro starší studenty, kterým se pomocí bonusů zlepšuje jejich výkon. Tyto stimuly by měly být nastaveny formou spravedlivé odměny za odpovídající výkon (dosažení studijního měřitelného výsledku). Tímto nemusí být jen stupnice známek, ale též účast v projektech, studentských soutěžích, praktické využitelnosti absolventských prací v konkrétních podnicích apod. a pak pro tyto studenty zavést určitou formu stimulačních stipendií.

Stimulační techniky a postupy k CŽU

➤ Stimulace týmů

Tým je sám o sobě stimulačním prostředkem motivace k celoživotnímu učení a je nezbytné, aby tuto jeho funkci podporoval taktéž management organizace. V mnoha vzdělávacích institucích se stále hodnotí převážně výkon, a to i v rámci týmu a zaměstnanci - pedagogové mají pocit, že sdělováním informací mohou ztratit svoji pozici ve škole nebo dokonce i přijít o zaměstnání. Tým však bez vnitřní komunikace nemůže fungovat a i stabilizovaný tým se může právě díky individuálnímu hodnocení jednotlivých členů rozpadnout.

Pomocí teamwork-aktivit selepší vztahy v organizacích, dojde k uvědomění si rolí v týmu a zefektivnění komunikace a celého edukačního procesu. Na začátku je nutné všem účastníkům zadat instrukce ohledně aktivity, dále pak následuje stimulační aktivita a posléze debriefing nebo-li zpětná vazba. Při těchto akcích je vhodné zařadit náročnější fyzickou činnost, možno i adrenalinovou, např. sjíždění řeky, slaňování, delší pochod apod.) a také tzv. psychohry, které uvádí Bakalář (2010), příp. psychodiagnostické testy (testy inteligence nebo osobnostní dotazníky), díky kterým dojde k rychlejšímu a hlubšímu vzájemnému poznání se členů skupiny, k jejich vlastnímu sebepoznání a hlavně k jejich stimulaci.

➤ Zpestření práce při výuce

Rozmanitost je nutná i v edukačním procesu, protože je nezbytnou součástí stimulace. Bez zpestření práce klesá produktivita učení, kreativita, originalita i soustředěnost. Praktická realizace spočívá v rozdělení velké skupinové akce do několika menších např. v průběhu vyučovací hodiny. Pokud je vyučovací hodina zaměřena na jedno téma, tak je vhodné ho rozdělit a pokusit se o variabilní přístup k němu.

➤ Morfologická analýza

Přínosem tohoto cvičení je stimulace tvořivého myšlení a komplexního přístupu k zátěžovým situacím. Účastníci se rozdělí do skupin po čtyřech až osmi členech a tito za pomoci brainstormingu řeší konkrétní situace (např. vylepšení školního prostředí, rozvoj stimulačních aktivit apod.), jejichž výsledkem je odhalení nových a pokud možno originálních řešení. Kouč (v případě třídy učitel, u pedagogů ředitel školy) se snaží u všech členů podporovat jejich fantazii, asociaci a návaznost na vyřčené myšlenky a snaží se o omezení pocitu strachu ze sdělování názorů a kritiky ostatních. Tuto aktivitu lze použít v rámci tzv. vícekriteriálního rozhodování, kdy kvalitu jednotlivých návrhů na řešení lze odstupňovat jako excelentní, realizovatelné, nerealizovatelné.

➤ Perspektivní změna

Tuto stimulační techniku, kde změna je brána jako stimulátor, je třeba používat opatrně, aby se management vyhnul destimulaci zejména u starších pedagogů, kterým by se měly nenásilnou formou předkládat důvody pro změnu. Osvěta se pak bude týkat příležitostí, které celoživotní učení nabízí jak pedagogům, tak i žákům a dále dovedností, jenž jsou nutné k tomu, aby se daná změna ukotvila. Zásadním úkolem bude kvalitní komunikace ze strany managementu školy, která podpoří sebemotivaci k CŽU u pedagogů i žáků.

➤ Desatero stimulačních pravidel (**10 P** - pro žáky)

Tato pravidla (10 P) by měla pomoci managementu škol a pedagogům jejich vnějšími pobídkami k zefektivnění stimulace u žáků.

- 1.) **P**ravidelná rovnováha duševního a fyzického napětí a uvolnění.
- 2.) **P**éče o optimální podmínky k CŽU a k učení vůbec.
- 3.) **P**osilování důvěry v kolektivu třídy.

- 4.) Podpora CŽU.
- 5.) Produkce pozitivních výzev pro žáky, povzbuzení.
- 6.) Přenos odpovědnosti s možností participace.
- 7.) Pochvala, uznání a poděkování.
- 8.) Pestrost výukových metod.
- 9.) Pravidla pro všechny stejná - bez výjimek.
- 10.) Používat zpětnou vazbu pro tvorbu nových stimulů.

➤ Stimulace prostřednictvím schůzí

Schůze jsou ideálním stimulem převážně u starších studujících a poskytují skutečnou příležitost k efektivní stimulaci. Již to, že daný žák je vyslán na schůzi např. s managementem školy je výrazně stimulující prostředek. Schůze umožňují žákovi, aby byl slyšet a tímto se může podporovat i jeho sebedůvěra a vzájemné porozumění směřující ke zlepšení a prohloubení vztahů mezi vedením školy a žáky. Rizikem tohoto postupu se může stát špatně vedená schůze, jenž se časově protahuje a je bez konkrétních výsledků. V zásadě by tyto schůze měly být krátké s využitím audiovizuální techniky, ve správném časovém sledu s přihlédnutím od nejdůležitějších záležitostí k méně důležitým. Neměl by se opomenout pozitivní konec schůze s případným povzbuzením či veřejnou pochvalou.

➤ Aktivity na posílení sebedůvěry žáků (studujících)

Vyučující by měli žákům, kteří mají nedostatek sebedůvěry dodávat pocit jistoty a to pozitivním povzbuzováním, kterého není nikdy dost. Vhodné je použít např. tzv. **minutovou pochvalu**, jejíž význam spočívá v okamžitém, konkrétním a upřímném pochválení dobře vykonané práce a to formálním i neformálním způsobem.

Posílení sebedůvěry žáka je záležitostí stimulace (vybuzení) jeho vlastního ducha, jeho latentních zdrojů, proto jako další aktivitu lze použít **Reklamu sama na sebe**. Žák by se měl pokusit napsat 30 až 60 sekundovou řeč, která bude obsahovat jeho silné stránky a cíle. Potom si ji říci před zrcadlem - po dobu 30 dnů - nebo si ji může říkat v duchu, pokud je to pro něho lepší.

Dalším postupem ke zvýšení sebedůvěry u studujícího může být jeho **přesazení dopředu**. Většina studujících dává přednost sedět vzadu, protože se bojí, že si jich někdo všimne. Tím, že bude sedět v první řadě, překoná snadněji tento iracionální strach a vytvoří si vnitřní jistotu.

5.4.3 Přínos pro rozvoj vědeckého poznání

Disertační práce řeší velmi aktuální téma motivace a stimulace k celoživotnímu učení, které by mělo být součástí všech školních vzdělávacích programů. V současnosti je pracovní síla z ČR ceněna především pro svoji kvalifikaci, zručnost a preciznost. Toto je naším důležitým kapitálem, není to totiž surovinová základna či finanční zdroje. Předpokladem rozvoje celoživotního učení skládajícího se z počátečního všeobecného a odborného, terciárního a dalšího vzdělávání, je vytvoření prostředí, které bude dostatečně motivační i stimulační.

Jelikož byla v dostupné odborné literatuře zjištěna absence motivačních a stimulačních faktorů k CŽU, je toto základním pilířem pro rozvoj vědeckého poznání.

Vlastní výzkum je rozdělen do čtyřech částí s ohledem na stanovenou metodiku a cíle práce. V první části jsou popsány objekty výzkumu a jejich obecná charakteristika. Ve druhé části pak podrobný monitoring vzdělávacího prostředí z pohledu žáků, pedagogů i managementu zkoumaných škol. Zjištěné výsledky týkající se současných motivačních a stimulačních faktorů k CŽU jsou sumarizovány v další části práce, týkající se hodnocení výsledků. Závěrem je z výsledku výzkumu sestaven Model motivačně – stimulačního cyklu. Poslední částí výzkumu jsou doporučení pro zkoumané školy, pro ostatní školy s obecnou platností spolu s praktickými doporučeními.

Pro sestavení motivačních a stimulačních faktorů k CŽU se částečně vycházelo z Herzbergovy teorie pracovní motivace (kapitola 2.4.1) a Herzbergových motivátorů (kapitola 2.4.2 – tab. 14). Tyto faktory byly ověřovány platnou metodikou. Činitelé, jenž mohou tyto motivační a stimulační faktory ovlivňovat byli následně vyhodnocovány pomocí statistického prostředí SAS. Pomocí tohoto statistického prostředí se rovněž verifikovaly stanovené hypotézy.

Struktura disertační práce je vedena s důrazem na přehlednost a praktickou využitelnost nejen pro zkoumané školy, proto jsou zde uváděny zásady, pravidla, techniky a postupy pro motivaci a stimulaci k CŽU spolu s praktickými řešeními a aktivitami na jejich posílení .

5.5 Verifikace stanovených hypotéz

V rámci této disertační práce se softwarem SAS a podle stanovené metodiky ověřovaly následující pracovní hypotézy:

Hypotéza 1

- Potřebu chtít se dále vzdělávat mají spíše studenti, kteří se spolupodílejí na financování svého vzdělání (např. si z výtěžku v rámci studentských brigád buď částečně nebo zcela hradí náklady na své vzdělání).

Data

Pro posouzení potřeby dále se vzdělávat byla z dotazníků vybrána otázka č. 25, kde se odpovědi shrnuly do dvou možností – zda se dotyčný chce dále nějakým způsobem vzdělávat či ne.

Pro posouzení financování studia studentem byla vybrána otázka č. 4, kde se odpovědi rozdělily do tří skupin podle míry samofinancování studia – zda-li si student platí studium zcela sám, zda-li si na něj přivydělává nebo zda-li je mu studium zcela financováno někým jiným.

Výsledek

Takto definované proměnné se porovnaly v kontingenční tabulce, výsledky udává příloha č. XXXIV. Je zřejmé, že pozorované a očekávané četnosti se příliš neliší, stejně tak formální výsledek testu neprokazuje závislost mezi formou financování studia a potřebou se dále vzdělávat. Je ovšem třeba upozornit, že samotný test není v tomto případě příliš vhodný, jelikož pouhých 6 studentů uvedlo, že se po ukončení současného studia nechce dále vzdělávat, v důsledku čehož jsou očekávané hodnoty v některých polích kontingenční tabulky příliš nízké pro korektní použití daného testu.

Vyhodnocení alternativy hypotézy 1

Jelikož je zřejmé, že v důsledku nízkého zastoupení odpovědí znamenající nezájem o další studium není použití tohoto testu příliš vhodné, navrhuji změnit otázku zastupující zájem o další vzdělávání z prostého zájmu o libovolné vzdělávání za otázku, zda-li chce student pokračovat studiem na VŠ. Tato proměnná je opět vytvořena z odpovědí na otázku č. 25.

Výsledek

Výsledky udává příloha č. XXXV., přestože se pozorované a očekávané četnosti lehce liší, je formálním výsledkem testu opět nevyvrácení hypotézy o nezávislosti na 5% hladině významnosti.

Nepodařilo se tedy prokázat, že by zájem o další vzdělávání ani o pokračování studia na VŠ závisel na formě financování současného studia.

Hypotéza 2

- Vzdělávat se dále chtějí více ti studenti, u nichž je minimálně jeden rodič s vysokoškolským vzděláním.

Data

Otázkou vzdělání rodičů studenta se zabývala otázka č. 5. Odpovědi byly opět upraveny do formy ano/ne, kde ano znamená, že alespoň jeden z rodičů má VŠ a ne znamená opak.

Druhou proměnnou byla ochota se dále vzdělávat známá z hodnocení hypotézy 1.

Výsledek

Výsledek udává příloha č. XXXVI. Opět je zřejmé, že se pozorované a očekávané četnosti příliš neliší, což potvrzuje i výsledek formálního testu, který opět nevyvrací hypotézu o nezávislosti. Podobně jako u hypotézy 1 nastává taktéž problém se zastoupením očekávaných četností v důsledku malého počtu odpovědí ne u proměnné značící potřebu se dále vzdělávat.

Vyhodnocení alternativy hypotézy 2

Podobně jako u alternativy hypotézy 1 byla nahrazena ochota dále studovat ochotou jít dále studovat na VŠ.

Výsledek

Výsledkem chí-kvadrát testu je zamítnutí hypotézy o nezávislosti na 5% hladině významnosti (p-value: 0,0370). Lze tedy říci, že se podařilo prokázat, že existuje závislost mezi tím, že alespoň jeden z rodičů studenta má vysokoškolské vzdělání a pravděpodobností, že dotyčný půjde na VŠ. Srovnáním pozorovaných a očekávaných hodnot lze dojít k závěru, že studenti vysokoškolsky vzdělaných rodičů chodí častěji na

VŠ, než by odpovídalo jejich zastoupení v populaci. Síla závislosti udaná Cramérovým koeficientem je 0,1166. Výstup ze softwaru SAS je v příloze č. XXXVII.

Hypotéza 3

- Studenti, kteří pozitivně (zámkou 1 – 2) hodnotí spokojenost se svou současnou studovanou školou plánují i své další vzdělání.

Data

Spokojenost studentů se současnou školou je udána na ordinální škále v odpovědi na otázku č. 12. Tato proměnná byla změněna na nominální proměnnou typu ano/ne, kde ano znamená spokojenost se současnou školou a jedná se o hodnocení 1*, 1, 1- a 2. Horší hodnocení dostala hodnotu ne. Tato proměnná se srovnává opět s ochotou dále se vzdělávat.

Výsledek

Jak udává příloha č. XXXVIII, hypotéza o nezávislosti těchto dvou proměnných nebyla na 5% hladině významnosti zamítnuta. Nepodařilo se tedy prokázat závislost mezi spokojeností se současnou školou a ochotou se dále vzdělávat. Opět chí-kvadrát test ztrácí vypovídací schopnost nedostatečným zastoupením očekávaných četností.

Vyhodnocení alternativy hypotézy 3

Ochota dále studovat z hypotézy 3 byla nahrazena ochotou dále studovat na VŠ.

Výsledek

Výsledkem chí-kvadrát testu je zamítnutí hypotézy o nezávislosti na 5% hladině významnosti. Lze tedy na základě tohoto testu tvrdit, že existuje závislost mezi spokojeností na současné škole a ochotou studovat na VŠ. Z porovnání pozorovaných a očekávaných četností je vidět, že v současnosti spokojení studenti chtějí pokračovat studiem na VŠ častěji, než by odpovídalo jejich zastoupení v populaci. Síla závislosti udaná Cramérovým koeficientem je 0,1436. Výsledky jsou v příloze č. XXXIX.

Hypotéza 4

- Student, který sám sebe řadí mezi introvertní typ má zájem v rámci CŽU studovat spíše VŠ.

Data

Studenti označovali sami sebe za introvertní/extrovertní typ v otázce č. 7. Tato proměnná je srovnávána s ochotou jít dále studovat na VŠ, se kterou jsme se již setkali v alternativách k prvním třem hypotézám.

Výsledek

Ačkoliv z porovnání očekávaných a pozorovaných hodnot v příloze č. XXXX se zdá, že mají introverti větší sklon k ochotě jít dále studovat na VŠ, tato hypotetická závislost není formálním testem na 5% hladině významnosti potvrzená (respektive není vyvrácena hypotéza o nezávislosti).

Další hypotézy

Zkoumalo se, jestli nemá na ochotu studovat VŠ vliv pohlaví a místo trvalého bydliště (vesnice/město) a nemá. Naopak vliv má záliba ve studiu (vnitřní motivace), která je udávána níže.

Data

V otázce č. 13 odpovídali studenti, zda-li se rádi učí, což bylo srovnáno s ochotou jít dále studovat na VŠ.

Výsledek

Výsledky jsou v příloze č. XXXXI, je vidět, že chí-kvadrát test potvrzuje, že existuje statisticky významná závislost mezi ochotou se učit a ochotou studovat dále. Nicméně 25 % buněk nesplňuje podmínku o očekávaném počtu větším než 5, což výsledek znevěrohodňuje.

Upravená data

Odpovědi na otázku 13 byly upraveny do podoby ano/ne – zdali student studuje rád (rozhodně a spíše ano) či nestuduje rád.

Výsledek

Výsledky jsou v příloze č. XXXXII. Nyní s upravenou proměnnou se výsledky potvrdili, na 5% hladině významnosti potvrzujeme hypotézu o závislosti. Hodnota Cramérova V je 0,1684.

Shrnutí

Podářilo se řásteečně prokázat hypotézy 2 a 3, že vliv na potřebu dalšího sebevzdělávání má vzdělání rodičů a spokojenost na současné škole. Dále se ukázalo, že vliv na další sebevzdělávání má i to, zdali student studuje rád či nerad. Částeečně proto, že se odpovědi neporovnávaly s ochotou vzdělávat se obecně, ale s ochotou jít studovat dále na VŠ.

Pro hlubší zhodnocení chybí studenti, kteří se nechtějí nadále vzdělávat (např. se to dá předpokládat u studentů nematuritních oborů). Výběr respondentů nebyl proveden z náhodného vzorku lidí, ale pouze ze současných studentů, což omezuje jeho využití pro korektnější posouzení hypotéz.

Co se týče síly vlivu těchto tří proměnných na ochotu dále studovat na VŠ, lze je seřadit následujícím způsobem:

Záliba ve studiu 0,1684

Spokojenost na škole 0,1436

Rodič vysokoškolař 0,1166

6 Závěr

Celoživotní učení předpokládá komplementaritu a prolínání formálního, neformálního a informálního učení v průběhu celého života jedince a to ve všech prostředích a životních situacích.

Motivační faktory, které přimějí člověka celoživotně se vzdělávat mohou být různé a mohou se pohybovat od vědomého souhlasu až k nevědomým reakcím.

V této závěrečné části práce jsou shrnuty zjištěné poznatky a chybějící pobídky v procesu motivace a stimulace k celoživotnímu učení v řízení ve vybraných vzdělávacích organizacích.

Tato disertační práce si vytyčila jako **cíl** stanovit faktory (činitele) stimulace a motivace k celoživotnímu učení a jejich použití v řízení tohoto procesu ve vybraných organizacích. Jednalo se o celostní zkoumání problematiky CŽU, proto stanovené hypotézy směřovaly ke zjišťování případné vzájemné závislosti a provázanosti motivačních a stimulačních faktorů.

Práce analyzuje za pomoci obecných metodických východisek faktory a jejich úroveň ve vymezeném zájmovém území (Příbramsko) a to tak, aby byl zachycen a vysvětlen jejich dopad na celoživotní vzdělávání vybrané populace lidí v souladu s cílem práce a s poukázáním na zákonitosti vnitřních motivů i vnějších stimulů, které podporují zapojení do CŽU. V syntetické části byly využity poznatky z těchto analýz pro navržená doporučení pro vzdělávací organizace v dimenzi praktické (pro zkoumané objekty výzkumu) i v rovině s obecnou platností (pro další vzdělávací organizace i pro rozvoj vědeckého poznání).

Bylo stanoveno pět dílčích kroků postupu řešení a v rámci hodnocení splnění všech stanovených kroků postupů řešení je nutno zdůraznit, že všechny byly dodrženy s maximální důsledností.

V ANALYTICKÉ ČÁSTI:

1.) Proběhlo zmapování motivačních a stimulačních faktorů k CŽU v závislosti na osobnosti člověka a jeho životních podmínkách.

Mezi základní motivační faktory k CŽU u člověka patří: záměr, podpora, povýšení, zájem, osobnostní růst a odpovědnost (kapitola 4.3.1 a 4.3.2).

Stimulačními faktory k CŽU jsou: vyučující (pedagogický sbor), klima (školní klima, klima třídy, týmu i celé vzdělávací organizace), vzdělávací proces (učební proces), management vzdělávací organizace (školy), rodina a přátelé studujícího (žáka), vzdělávací politika státu a míra nezaměstnanosti daného regionu (kapitola 4.3.3).

Tento první krok byl splněn při zjišťování osobnostní struktury respondentů, jejich vztahu ke vzdělávání, postojů k učení, otázky jejich vůle, zájmů, vzdělanostní a věkové struktury zkoumané populace.

Zajímavé bylo zjištění, že na ochotu dále se vzdělávat nemá vliv gender, ale spíše samotná záliba v učení.

Pokud jsou vyučující vnitřně motivováni, stávají se sami efektivními stimulatory pro studující.

2.) Charakteristika zkoumaného prostředí.

Rozsáhlý monitoring vzdělávacího prostředí byl proveden podle metodického postupu (kapitola 3.3.1) jak z pohledů žáků či studentů (kapitola 4.2.2), z pohledu vyučujících (pedagogů) ve zkoumaných vzdělávacích organizacích (kapitola 4.2.3), tak i z hlediska jejich managementu (kapitola 4.2.4).

V průběhu analytické části výzkumu byly zaznamenány rozdílné odpovědi i v rámci jednotlivých studijních skupin – v některých převažoval výrazně pozitivní přístup k učení (příloha č. IV), jehož příčinou bylo třídní klima (příloha č. V), rozložení osobnostního temperamentu jednotlivců (příloha č. VIII), rodinné zázemí studujících.

Podařilo se prokázat, že studující, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzděláni raději zvolí studium vysoké školy, než by odpovídalo jejich zastoupení v populaci.

Nepodařilo se ovšem prokázat, že zájem o další vzdělávání ani o studium na VŠ by závisel na formě financování současného studia u studujícího.

Bylo zjištěno, že ačkoliv respondenti o možnosti vzdělávání prostřednictvím Center celoživotního učení vědí, panuje u žáků a studentů určitá obava, že nezískají dostatečnou a potřebnou kvalifikaci, než-li by jim poskytla např. vysoká škola, proto ve většině chtějí dále pokračovat ve studiu právě na VŠ, případně zvolí jazykový kurz v zahraničí či VOŠ (kapitola 4.2.2.13). Nepokračovat ve studiu si přeje minimum odpovídajících studentů.

Závislost vnitřní spokojenosti studujícího se současnou vzdělávací organizací s ochotou dále se vzdělávat se neprokázala. Ovšem v současnosti spokojení studenti

chtějí pokračovat na vysoké škole častěji než by odpovídalo jejich zastoupení v populaci.

3.) Byla provedena analýza motivačních a stimulačních faktorů k celoživotnímu učení k odpovídající typologii osobnosti.

V této disertační práci se použila Jungova a Hippokratova typologie osobnosti, jelikož je dostupná a známá většině respondentů a ti se mohli subjektivně přiřadit k odpovídajícímu typu.

S přihlédnutím k Jungově typologii osobnosti se zdá, že introverti chtějí raději studovat VŠ, ovšem tyto hypotetická závislost se formálním testováním nepotvrdila.

Z hlediska typologie motivátorů byla částečně pro oblast celoživotního vzdělávání využita Herzbergova dvoufaktorová teorie pracovní motivace, jenž popisuje hygienické faktory (dissatisfactory) a motivační faktory (satisfactory nebo-li motivátory).

Bylo zjištěno, že hlavními činiteli u žáků a studentů ovlivňujícími:

- Motivátor Záměr jsou: studijní typ, věk, typ vůle.
- Motivátor Podpora: vzdělání rodičů. (vedlejším činitelem je Studijní typ).
- Motivátor Povýšení: studijní typ.
- Motivátor Zájem: studijní typ.
- Motivátor Osobnostní růst: (vedlejším činitelem je Věk).
- Motivátor Odpovědnost: (vedlejším činitelem je Trvalý pobyt).

U pedagogů je hlavním činitelem pro:

- Motivátor Osobnostní růst:
 - Typ temperamentu. (Tento motivátor více zmiňují ti, kteří se označují za extroverty).
- Motivátor Zájem:
 - (Vedlejším činitelem je vzdělání rodičů) .

Z analýzy vyplývá, že častěji tento motivátor zmiňují ti, kteří měli či mají rodiče vysokoškolsky vzdělané a vyučené, méně často naopak středoškolsky vzdělaných. Ovšem nad touto závislostí lze mít silnou pochybnost, jak ze statistického tak logického hlediska.

Na základě dotazníkového šetření byly stanoveny následující stimulatory pro studující:

- Vyučující (pedagogický sbor) - vzor ideálního i špatného pedagoga. Tento faktor může působit komplexně za celý pedagogický tým, ale také v dominanci pouze jednoho pedagoga.
- Klima (školní klima, klima třídy, týmu i celé vzdělávací organizace), v němž jsou podněcující mimoškolní aktivity, je výrazná spoluúčast a spolupráce všech složek vzdělávacího procesu, kultura prostředí, přičemž nezáleží jen na množství daných aktivit, nýbrž na kvalitě dané potřebou.
- Vzdělávací proces - obsahová náplň, vyučovací metody, učební pomůcky. Jde o aplikaci moderních metod vyučování. U odborně zaměřených vzdělávacích organizací se jedná o možnosti zajímavých exkurzí, stáží a praxí v příslušných oborech. Studující vítají pestrou nabídku volitelných předmětů, zájmových kroužků.
- Management vzdělávací organizace - způsob vedení, strategie, motivace a participace vyučujících na chodu organizace, spolupráce se sociálními partnery a s firmami. Velikost rozestupu mezi jednotlivými řídicími úrovněmi. Tento stimulator velice výrazně podmiňuje tři výše uvedené faktory, pokud je v odpovídající míře inspirativní.
- Rodina a přátelé - jako vzor pro další chování.
- Vzdělávací politika státu - zajímavá nabídka vzdělávacích kurzů, podpora.
- Míra nezaměstnanosti - pro daný region a jeho blízké okolí.

Zjistit sílu a váhu jednotlivých stimulatorů je velmi obtížné. Pokud se totiž člověk ztotožní a přijme za svůj výše uvedený stimulator, stává se tento vnitřním motivátorem k ČŽU. A rozlišit právě tuto velmi křehkou dimenzi dotazníkovým šetřením bylo prakticky nemožné.

V SYNTETICKÉ ČÁSTI:

4.) Byl sestaven model motivačně - stimulačního cyklu ve škole podporující ČŽU pro studující (žáky i učitele).

Obecně platný model motivačního a stimulačního cyklu byl autorkou nazván Modelem včelího plástu. V Modelu (kapitola 4.3.4 – obr. 31) je zahrnuto 6 základních vnitřních faktorů motivace ve třech pozicích (primární, sekundární, terciární, kvartální, kvintální a sextální motivátor v pozicích top, middle a down) a vnější faktory stimulace.

U posledně zmiňovaných faktorů se jedná o stimulator v mikroprostředí rodiny a přátel, stimulatory v mezzoprostředí vzdělávací organizace (klíma, vzdělávací proces, vyučující) a stimulatory v makroprostředí státu (průměrná míra nezaměstnanosti a vzdělávací politika státu).

5.) Navržení konkrétních doporučení v oblasti řízení motivačních a stimulačních postupů pro zainteresované organizace na základě Modelu tak, aby mohlo docházet ke zlepšení znalostí, dovedností a kompetencí z hlediska osobního, občanského, společenského i pracovního.

Doporučení pro 1. vzdělávací organizaci (gymnázium):

- Z hlediska motivace u studujících (žáků) - přítomny všechny motivátory – není zatím nutné využít motivačních technik.
- Z hlediska motivace u vyučujících (pedagogů) - utlumena vnitřní potřeba kariérového postupu na úkor studia vedoucímu k získání certifikátů – management by měl zvážit vyšší míru participace pedagogů i rodičů žáků na chodu této vzdělávací organizace.
- Navrhovanými stimulačními postupy pro žáky - stimulace týmů, aktivity na posílení sebedůvěry.
- Navrhované stimulační techniky pro pedagogy – aplikace techniky zpestření práce, podpora DVPP formou bonusů, analýza atmosféry.
- Managementu je doporučováno, vzhledem k velkému zájmu o cizí jazyky a kvůli profilaci této školy právě na živé jazyky, zřídit zde jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky, poněvadž studenti v regionu Příbramska zde tuto možnost dosud nemají.

Doporučení pro 2. vzdělávací organizaci (Obchodní akademie):

- Vzhledem k relativní blízkosti VŠE v Praze či VŠERS v Příbrami by byla na snadě vzájemná spolupráce těchto vzdělávacích organizací.
- Jako určitou nadstavbou technikou by mohlo být využití morfologické analýzy.
- Management plně využívá odbornosti svých zaměstnanců k realizaci široké nabídky vzdělávacích kurzů a škola je i zapojena do projektu CŽU – UNIV 2 – Kraje.
- Je ukázkovým důkazem platnosti Modelu včelího plástu.
- Opatření v řízení motivace a stimulace zatím nejsou nutná.

Doporučení pro 3. vzdělávací organizaci (SZŠ a VOŠ):

- Z hlediska motivace u studujících (žáků) - přítomny všechny motivátory – není zatím nutné využít motivačních technik.
- Z hlediska motivace u vyučujících – je vhodné použít selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu.
- Navrhovanými stimulačními postupy pro žáky jsou – techniky perspektivní změny, založení Centra volného času.
- Pro pedagogy se v oblasti stimulace doporučuje aplikace desatera stimulačních pravidel.
- Management této organizace by se měl pokusit vytvořit nabídku služeb, které by využívala široká veřejnost a předložit odpovídající rekvalifikační kurzy za spolupráce Úřadu práce v Příbrami.

Doporučení pro 4. vzdělávací organizaci (VŠERS) na detašovaném pracovišti v Příbrami):

- U studujících v rámci motivační progresy – selfmotivační cvičení na posílení motivátoru osobnostního růstu a motivace pomocí stimulů.
- V rámci posílení procesu stimulace k CŽU u relativně starších studujících – je možné stimulovat prostřednictvím schůzí.
- Vedení této organizace sice předložilo nabídku univerzity třetího věku, ale ne zcela efektivně využívá přednáškových prostor s projekčním vybavením. Zde by bylo reálné vytvoření tzv. osvětového střediska pro pořádání tématicky zaměřených přednášek a firemních školení, např. ve spolupráci s Okresní hospodářskou komorou v Příbrami.

Všechny dílčí kroky byly naplněny.

Motivace a stimulace k CŽU je především prakticky použitelná v řízení konkrétních organizací (pro zvýšení informovanosti managementu ve vzdělávacích organizacích a k efektivnímu řízení procesu motivace a stimulace). Jsou zde předloženy konkrétní a adresná doporučení pro jednotlivé organizace, jsou uváděny zásady, pravidla, techniky a postupy pro motivaci a stimulaci k CŽU spolu s praktickými řešeními a aktivitami na jejich posílení spolu s navrženými doposud chybějícími pobídkami.

Doporučení v oblasti motivace a stimulace k CŽU by mohla být aplikovatelná i pro řízení v ostatních vzdělávacích organizacích (kapitola 5.4.2) za dodržení základního postupu (kapitola 5.4) a hlavních zásad motivace a stimulace (kapitola 5.4.1), k nimž náleží: akceptace ega, adaptace studujících k CŽU, satisfakce, heterogenita stimulantů, přítomnost apetence a averze, edukační nekomplikovatelnost, participace mimořádných stimulantů, empatie managementu a vyučujících ke studujícím, adekvátně pestrá a zajímavá nabídka vzdělávacích aktivit a retence talentovaných studujících k CŽU.

Podrobně zpracované údaje budou poskytnuty jednotlivě a v maximální možné míře managementu vzdělávacích organizací, který je hodlá zpracovat do svých vzdělávacích programů, tak aby toto přispívalo ke zlepšení kompetencí studujících a jejich sociální vybavenosti. Povinností všech vzdělávacích organizací v ČR je podporovat celoživotní vzdělávání, ale problémem může být právě absence či útlum jednotlivých motivačních a stimulačních faktorů a výsledky této práce napomáhají tuto záležitost odhalovat a zlepšovat.

Práce přináší přehled motivačních a stimulačních faktorů v celostním pohledu k celoživotnímu učení spolu se vzájemnými interakcemi těchto činitelů, jelikož dosud byly tyto faktory v odborné literatuře zpracovány pouze pro oblast pracovní a výkonové motivace. Je tedy i **teoretickým přínosem pro rozvoj vědeckého poznání v tomto směru, který přispívá také k efektivnímu řízení vzdělávacích organizací.** Všechny vzdělávací organizace (a dnes by se jimi měly stát všechny organizace v souvislosti s budováním nové – vzdělanostní společnosti se vzdělanostní ekonomikou) jsou nositelkami vzdělání. Měly by tedy stále usilovat o maximalizaci efektivity řízení i v procesu motivace a stimulace k CŽU podle svých jedinečných podmínek, jimiž jsou nejen finanční zdroje a materiálová vybavenost, ale především rozvíjející se lidský potenciál. Jen tak mohou totiž naplňovat a realizovat své skutečné poslání v globálním světě vstupujícím do znalostní ekonomiky. Pracovní trh se mění a žádá si kreativní pracovníky, proto je nutné aby na tuto skutečnost zareagovaly i vzdělávací organizace svou odpovídající nabídkou vzdělávacích akcí, kurzů a programů.

„Po jejich ovoci je poznáte. Což sklízeti z trní hrozny nebo z bodláčí fíky? Tak každý dobrý strom dává dobré ovoce, ale špatný strom dává špatné ovoce.“

Matouš, kapitola 7:16

Literatura

1. ADAIR, J. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80-86851-00-1.
2. ALDERFER, CLAYTON P. *Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press, 1972. ISBN 978-0-0290-03909.
3. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů – Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
4. ASPIN, D.N., CHAPMAN, J.D. *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Hardcover: Springer, 2007. 332 s. ISBN 978-1-4020-6192-7.
5. ATKINSONOVÁ, R.L., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
6. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj – 50 osvědčených psychoher a aktivit pro posílení sociální inteligence*. Praha: Computer Press, 2010. 184 s. ISBN: 978-80-251-2637-0.
7. BARDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. 604 s. ISBN 978-0-7167-2626-5.
8. BARRETT, J. *Motivační a osobnostní testy pro výběr povolání*. Praha: Computer Press, 2004. 169 s. ISBN 80-251-0352-8.
9. BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím: tvorba, rozvíjení a využívání znalostí v organizacích*. Praha: Alfa nakladatelství, 2008. 190 s. ISBN 978-80-87197-03-5.
10. BÁRTOVÁ, H., BÁRTA, V. *Marketingový výzkum trhu*. Praha: Ekonomia, 1991. 107 s. ISBN 80-85378-09-4.
11. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
12. BERELSON, B., STEINER, C. *Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1964. 712 s.
13. BESS, T.L., HARVEY, T.J., SWARTZ, D. *Hierarchical Factor Analysis of the Myers-Briggs Type Indicator*. Virginia: Polytechnic Institute and State University, Orlando, 2003. [online]. [cit. 2010-05-04]. Dostupný na: <http://harvey.psyc.vt.edu/Documents/BessHarveySwartzSIOP2003.pdf>.
14. BOUDA, T., ŠKYŘÍK, P. *Znalostní management, socioinformatika a virtuální světy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. [online]. [cit. 2010-05-04]. Dostupný na:

<http://si.vse.cz/archive/proceedings/2009/znalostni-management-socioinformatika-a-virtualni-svety.pdf>>.

15. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: "Adult learning: It is never too late to learn". COM(2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006.
16. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti - přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Praha: Management Press, 2008. 361 s. ISBN 978-80-7261-112-6.
17. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
18. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva - Umi školy pracovat s nadanými žáky?* Praha, srpen 2008. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na: [http://www.csicr.cz/upload/TZ - umi skoly pracovat s nadanymi zaky.pdf](http://www.csicr.cz/upload/TZ_-_umi_skoly_pracovat_s_nadanymi_zaky.pdf)>.
19. DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. ISBN 0-30-642022-8.
20. DECKERS, L. *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Boston: Pearson Education, 2005. 432.s. ISBN 978-0-2056-1089-5.
21. DELHEES, V.H. *Motivation und Verhalten*. München: Kindler, 1975. 244 s. ISBN 978-3-463-02156-0.
22. DEIBLOVÁ, M. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde nakladatelství, s.r.o., 2005. 127 s. ISBN 80-902105-8-9.
23. DIVIŠOVÁ, H. *Motivační faktory ke zvyšování kvalifikace v době celosvětové hospodářské krize*. Acta Universitatis Bohemiae Meridionales, 2009, roč. XII, č. 1, s. 109-111. ISSN 1212-3285.
24. DIVIŠOVÁ, H. *Participace akční inteligence na motivaci k celoživotnímu učení*. Acta Universitatis Bohemiae Meridionales, 2010, roč. XIII, č. 1, s.115-118. s. 115-118. ISSN 1212-3285.
25. DONNELLY, J.H., GIBSON, J.L., IVANCEVICH, J.M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2007. 824 s. ISBN 80-7169-422-3.
26. DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck., 2007. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.
27. FORSYTH, P. *Jak motivovat lidi*. Praha: Computer Press, 2000. 121 s. ISBN 80-7226-386-2.
28. FRIEDMAN, M. *Type A Behavior: Its Diagnosis and Treatment*. New York: Plenum - Kluwer Academic Press, 1996. 152 p. ISBN 0-306-45357-6.
29. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha:

- Portál, 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.
30. GAVORA, P. *Učenie sa z textu a metakognitívne procesy*. Pedagogika, 1988, roč. 38, č. 6, s. 661-672. ISSN 3330-3815.
31. GIBSON, R. *Nový obraz budoucnosti*. Praha: Management Press, 2007. 261 s. ISBN 978-80-7261-159-1.
32. GILL, R. *Theory and practise of leadership*. California: Sage Publications Inc., 2006. 330 p. ISBN 10 0 -7619-7177-9.
33. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
34. HALÍK, J. *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2475-1.
35. HEBÁK, Petr; BÍLKOVÁ, Diana; SVOBODOVÁ, Alžběta. *Praktikum k výuce matematické statistiky II : Testování hypotéz*. Praha : Oeconomica, 2004. 280 s. ISBN 80-245-0721-8.
36. HEBÁK, Petr, et al. *Vícerozměrné statistické metody*. Praha: INFORMATORIUM, spol.s r.o., 2007. 271 s. ISBN 978-80-7333-001-9.
37. HECKHAUSEN, J., DWECK, C.S. *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p. ISBN 0-521-59176-7.
38. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. 696 s. ISBN 978-80-7367-482-3.
39. HERZBERG, F., MAUSNER, B., SNYDERMAN, B.B. *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons, 1959.
40. HOUŠKA, T. *Diagnostika nadání*. [online]. Praha: Učitelské listy [cit. 2009-02-12]. Dostupný na :
< <http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103717CA =2149>>.
41. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-566-84.
42. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
43. HRONÍK, F. *Jak se nespálit při výběru zaměstnanců*. Praha: Computer Press, 1999. 311 s. ISBN 80-7226-161-4.
44. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

45. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2005. 209 s. ISBN 80-7290-213-X.
46. HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973. 286 s. ISBN 14-073-74.
47. HYNKOVÁ, M., MACHOVCOVÁ, K., SOURALOVÁ, A. *Zajištění rovného přístupu žen a mužů k ekonomické aktivitě*. In: Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů. Praha: Gender studies, 2008. Dostupné na: <http://www.proequality.cz/res/data/005/000588.pdf>.
48. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
49. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. *S genderem na trh – Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: SLON, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7419-030-8.
50. JUŘENÍKOVÁ, P. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010. 80 s. ISBN 978-80-247-2171-2.
51. KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2582-6.
52. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování - teoretické a praktické problémy*. Praha: UK, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3-
53. KAZDOVÁ, A. *Národní vzdělávací fond - články pracovníků - Do celoživotního vzdělávání se podniky nehrnou, permanentní učení je v Česku popelkou*. [online]. [cit. 2009-02-12]. Dostupný na: http://www.nvf.cz/tisk/clanky/2002_04_18_hn.pdf.
54. KERR, S. *On the folly of rewarding A, while hoping for B*. [online]. [cit. 2009-02-12]. Dostupný na: <http://pages.stern.nyu.edu/~wstarbuc/mob/kerrab.html>.
55. KIELHOFNER, G. *Model of Human Occupation: Theory and application*. Baltimore: Lippencott Williams & Wilkins, 2002. 576 p. ISBN 0-7817-2800-2.
56. KLEIBL, J., DVOŘÁKOVÁ, Z., HÜTTLOVÁ, E. *Stimulace pracovníků a tvorba mzdových soustav*. Praha: VŠE, 1998. 147 s. ISBN 80-7079-202-7.
57. KNAPPER, CH., CROPLEY, A. *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page Limited, 2000. 238 p. ISBN 0-7494-2794-9.
58. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister and Principal, 2007. 188 s. ISBN 80-87029-12-7.
59. KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada

- Publishing, 2007. 264 s. ISBN 978-80-247-2202-3.
60. KOZEL, R. *Moderní marketingový výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2006. 280 s. ISBN 80-247-0966-X.
61. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
62. KRNINSKÁ, R. *Řízení lidských zdrojů*. České Budějovice: JCU, 2002. 189 s. ISBN 80-7040-581-3.
63. KUCHAR, P. *Vzdělávání dospělých na doživotí, Další vzdělávání dospělých v Praze - jeho cíle, perspektivy a metody*. Praha: Respekt institut, o.p., 2008. 109 s. ISBN 978-80-904153-0-0.
64. KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
65. LAIRD, D. *Approaches to training and development*. Massachusetts: Basic Books, 2003. 338 p. ISBN 0-7382-0698-9.
66. LANGR, L. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-198-84.
67. LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení*. Praha: Academia, 1972. 103 s. ISBN 509-21-872.
68. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
69. MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1972. 468 s.
70. METODICKÝ PORTÁL WIKI RVP. *Kužel zkušenosti*. . [online]. [cit. 2010- 01- 15]. Dostupný na:
<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Ku%C5%BEel_zku%C5%A1enosti>.
71. Metodický portál o vedení lidí. *Vybrané teorie motivace k vedení lidí*. [online]. [cit. 2009-09-04]. Dostupný na:
<http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=85:teorie-motivace&catid=65:teorie-motivace&Itemid=214>.
72. MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ: *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
73. MIKULÁŠTÍK, M.: *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2007. 384 s. ISBN 978-80-247-1349-6.
74. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Sociologický*

- výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. [online]. [cit. 2010-07-03]. Dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>.
75. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. [cit. 2009-03-08]. Dostupný na: http://www.msmt.cz/uploads/ZalezitostiEU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf.
76. MLÁDKOVÁ, L. *Moderní přístupy k managementu. Tacitní znalost a jak ji řídit*. Praha: C.H.Beck, 2005. 195 s. ISBN 80-7179-310-8.
77. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
78. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
79. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
80. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
81. NÁRODNÍ INSTITUT DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výroční zpráva NIDV za rok 2008*. [online]. [cit. 2010-05-04]. Dostupný na: http://www.nidv.cz/cs/download/vyrocnizpravy/vyrocnizprava_NIDV_2008.pdf.
82. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání a kvalifikace v ČR*. [online]. [cit. 2009-12-28]. Dostupný na: <http://www.nuov.cz/vzdelavani-v-cr>.
83. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce*. [online]. [cit. 2009-12-01]. Dostupný na: http://www.nuov.cz/uploads/MS_setreniabsazam08final_prowww.pdf.
84. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školy - centra celoživotního učení*. [online]. [cit. 2009-12-01]. Dostupný na: <http://www.nuov.cz/univ2k>.
85. ODEHNAL, M. *Stimuly a mechanismy vícezdrojového financování celoživotního učení*. [online]. [cit. 2009-03-08]. Dostupný na: <http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101432&CAI=2154>.

86. PAVLICA, K. *Sociální výzkum, podnik a management: průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací*. Praha: Ekopress, 2000. 161 s. ISBN 80-86119-25-4.
87. PASCH, M., GARDNER, T.G., SPARS-LANGEROVÁ, G., STARKOVÁ, A.J., MOODYOVÁ, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.
88. PAULÍK, K., GRUBER, D. *Trénink radosti - sebezpoznání, seberozvoj, emotion management*. Ostrava: Repronis, 2001. 160 s. ISBN 80-86122-74.
89. PAVELKOVÁ, I. *Faktory podmiňující autodiagnostickou práci učitele*. Výzkumná zpráva. Praha: VŠCHT, 1996.
90. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení; Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. 80-7290-092-7.
91. PAVELKOVÁ, I., HRABAL, K., HRABAL, V. *Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků – pilotní studie*. Praha: UK PedF – Vydavatelství, Pedagogika 3-4. 2010. ISSN 0031-3815.
92. PILCH, T., LEPALCZYK, I. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Żak, 1995. 475 s. ISBN 83-86770-09-0.
93. PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace*. Praha: Grada Publishing, 2007. 125 s. ISBN 978-80-247-1991-7.
94. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých - průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
95. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
96. PORTEŠOVÁ, Š. *Podle čeho by měl učitel poznat nadaného žáka*. [online]. Učiteléské listy [cit. 2010-01-01]. Dostupný na: <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103692&CAI=2149>.
97. PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE v Praze, 1996. 210 s. ISBN 80-7079-283-3.
98. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
99. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě - Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
100. PRŮCHA, J. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s.

ISBN 80-7178-621-7.

101. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
102. PŘIBOVÁ, M. *Marketingový výzkum v praxi*. Praha: Grada Publishing, 1996. 238 s. ISBN 80-7169-299-9.
103. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: VÚP, 2007. 147 s.
104. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
105. ROGERS, J. *In der betrieblichen Praxis: Nach dem englischen Original „sixteen personality types at work in organisations“ von Jenny Rogers ins deutsche übersetzt*. Outdoor Unlimited Training GmbH, 2008, 30 s. ISBN 978-3-00-012947-6.
106. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
107. SENGE, P. M. *Pátá disciplína : teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Press, 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
108. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování - spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
109. SKOŘEPA, L. *Řízení a manažerské dovednosti*. České Budějovice: VŠERS, 2007. 186 s. ISBN 978-80-86708-42-3.
110. SMETÁČKOVÁ, I. *Genderová rovnost - nový požadavek v českých školách*. Sborník z konference ČAPV 2007. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
111. SMETÁČKOVÁ, I., LINKOVÁ, M. *Rovnost ženy a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu*. In: *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*. Praha: Gender studies.2004. Dostupné na: www.otevrenaspolecnost.cz/download/files/stinova-zprava.pdf.
112. STÁREK, J. *Další vzdělávání je finanční šancí pro školy*. *Učitelské noviny*. Praha: GNOSIS, 2.12.2008. ISSN 0139-5718.
113. STEEL, J.L., MEREDITH, K.S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka II. 1998.
114. STUHLÍKOVÁ, I. *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice: JCU, 1998. 73 s. ISBN 80-7040-266-0.
115. SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. 344 s.

ISBN 80-7178-327-7.

116. ŠŤASTNOVÁ, P. Genderová struktura žáků v regionálním školství. *Týdeník školství*. Praha: Dictum, 13.04.2011.
117. ŠŤASTNOVÁ, P. Genderová struktura žáků v regionálním školství – oborová struktura. *Týdeník školství*. Praha: Dictum, 20.04.2011.
118. ŠVANCARA, J. *Psychologie emocí a motivace*. Praha: SPN, 1984. 158 s.
119. ŠVINGALOVÁ, D. *Základy psychologie (Psychologická propedeutika) I. díl: Základy obecné psychologie*. Liberec: Vysoká škola strojní a textilní, 1993. 127 s. ISBN 80-7083-132-4.
120. TARDY, V. *Psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1964. 199 s.
121. TOMŠÍK, P. *Teorie motivace a odměňování pro řízení lidských zdrojů*. Brno: MZLU, 2005. 105 s. ISBN 80-7157-845-2.
122. TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha: Professional Publishing, 2004. 312 s. ISBN 80-86419-67-3.
123. TÝDENÍK ŠKOLSTVÍ, č. 9/2009. *Věková a genderová struktura učitelů základních škol*. [online]. [cit. 201-03-07]. Dostupný na: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/19/novy-serial-vekova-a-genderova-struktura-ucitelu-zakladnich-skol/>.
124. URHAHNE, D. *Sieben Arten der Lernmotivation*. *Psychologiesche Rundschau*. 59, 2008, H. 3, S. 150-166. - ISSN: 0033-3042.
125. ÚLOVCOVÁ, H., VOJTĚCH, J., TRHLÍKOVÁ, J., KALOUSKOVÁ, P., CHAMOUTOVÁ, D., KŘÍŽOVÁ, E., KOUCKÝ, J., LEPIČ, M., SKÁCELOVÁ, P. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce - 2008*. Praha: NÚOV, 2009. 99 s. ISBN 978-80-87063-21-7.
126. VANĚK, J. *Psychotesty, inteligenční kvocient*. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na: <http://www.psychology.cz/iq.php>.
127. VETEŠKA, J, TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
128. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
129. VONDRÁKOVÁ, E. *Co můžeme udělat pro rozvoj talentů*. In: *Letní škola Štířín '96*. Praha: Astra a MŠMT, s. 115-124.
130. WESTEN, D., BURTON, L., KOWALSKI, R. *Psychology*. (Australian and New Zealand Edition), Milton, Queensland: John Wiley & Sons, 2006. ISBN 978-0-

4708-1347-8.

131. WHITMORE, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press, 2004. 182 s. ISBN 80-7261-101-1.
132. WISWEDE, G. *Motivation und Arbeitsverhalten*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1980.
133. WORK MOTIVATION. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na:
http://www.envisionsoftware.com/articles/ERG_Theory.html.
134. Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-33-2005-sb-1?highlightWords=Jazykov%C3%A1+%C5%A1kola+pr%C3%A1vem+st%C3%A1tn%C3%AD+jazykov%C3%A9+zkou%C5%A1ky>.
135. Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>.
136. VZDĚLÁVACÍ INSTITUT STŘEDOČESKÉHO KRAJE. *Programová nabídka*. [online]. [cit. 2009-12-28]. Dostupný na: <http://www.visk.cz/programova-nabidka>.
137. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 5.4.2009].
Dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>.
138. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.
139. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 5.4.2009]. Dostupný na:
<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>.
140. ZBOŘIL, K. *Marketingový výzkum: metodologie a aplikace*. Praha: VŠE Praha, 1998. 171 s. ISBN 80-7079-394-5.

Seznam použitých zkratk

apod.	a podobně
AQ	Action quotient (akční kvocient)
Bc.	Bakalář (akademický titul označující absolventa bakalářského studijního programu)
CA	Chronological age (chronologický věk)
CCU	Centrum celoživotního učení
CQ	Creative quotient (kreativní kvocient)
CŽU	Celoživotní učení
Č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DV	Další vzdělávání
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECDL	European Computer Driving Licence (mezinárodní certifikační koncept zabývající se testováním počítačové gramotnosti)
EU	Evropská unie
EQ	Emotional quotient (emoční kvocient)
ERG	Existence (sebezáchovné potřeby) - Relatedness (potřeby sociální sounáležitosti) - Growth (potřeby růstu)
FS I	Funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení – Základní příprava
FS II	Funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení - Profesionalizační příprava
FSDV	Funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení – Průběžné další vzdělávání
Gymn.	Gymnázium
hod.	hodina
HR	Human Resources (lidské zdroje, zaměstnanci)
EDI	Education Development International (mezinárodní vzdělávací instituce cizích jazyků - zejména anglického jazyka)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational

	Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
IKT	Informační a komunikační technologie (vyučovaný předmět)
Ing.	Inženýr (akademický titul, v České republice udělovaný absolventům magisterského studia na technických, ekonomických, zemědělských vysokých školách a na technických směrech vysokých vojenských škol)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace stupňů vzdělání)
ISŠ HPOS	Integrovaná střední škola hotelového provozu, obchodu a služeb
IQ	Intelligence quotient (intelligenční kvocient)
kap.	kapitola
LCCI	London Chamber of Commerce and Industry (mezinárodně platný certifikát z anglického jazyka v oblasti obchodu a průmyslu)
MA	Mental age (mentální věk)
MBTI	Meyers - Briggs Type Indicator (osobnostní test navržený pro identifikaci osobnosti)
Mgr.	Magistr (akademický titul označující absolventa magisterského studijního programu)
Min.	minuta
MS Excel	Microsoft Excel je tabulkový procesor od firmy Microsoft, je součástí kancelářského balíku Microsoft Office
MS Word	Microsoft Word je textový procesor od firmy Microsoft, je součástí kancelářského balíku Microsoft Office
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	Maturitní zkouška
NAEP	Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
Např.	například
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NSK	Národní soustava kvalifikací
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NVF	Národní vzdělávací fond
OA	Obchodní akademie

OBN	Občanská nauka (vyučovaný předmět)
Obr.	Obrázek
Odb. př.	Odborné předměty
Odst.	Odstavec
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSE	Ošetřovatelství (vyučovaný předmět)
PISA	Programme for International Student Assessment (Mezinárodní program pro hodnocení žáků)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SAS	Statistical Analysis System (systém softwarových produktů, vyráběný firmou SAS Institute a používaný jako nástroj pro statistickou analýzu ve vědě a technologii)
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
Spec.	speciální
SPU	Specifické poruchy učení
SPŠ	Střední průmyslová škola
SŠ	Střední škola
STEM/MARK	Středisko empirických výzkumů
Subj.	subjekt
SZŠ	Střední zdravotnická škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tab.	Tabulka
TEV	Tělesná výchova (vyučovaný předmět)
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání)
tj.	to jest
tzv.	takzvaný
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNIV 2	Uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol (Systémový projekt MŠMT)
ÚP	Úřad práce

VISK	Vzdělávací institut Středočeského kraje
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
VŠE	Vysoká škola ekonomická
VŠERS	Vysoká škola evropských a regionálních studií
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
VV	výtvarná výchova (vyučovaný předmět)
ZSV	Základy společenských věd (vyučovaný předmět)
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

Seznam příloh

Příloha č. I	Dotazník pro žáky a studenty příbramských škol
Příloha č. II	Dotazník pro pedagogy příbramských škol
Příloha č. III	Hippokratova typologie osobnosti s přiřazením k typu vůle žáka
Příloha č. IV	Odpovědi respondentů jednotlivých studijních skupin týkající se záliby v učení
Příloha č. V	Oznámkovaná spokojenost žáků se svou současnou studovanou školou
Příloha č. VI	Průměrná denní doba učení a přípravy studentů na vyučování
Příloha č. VII	Průměrná denní doba učení v závislosti na typu vůle žáka
Příloha č. VIII	Průměrná denní doba učení v závislosti na Jungově typologii
Příloha č. IX	Průměrná denní doba učení v závislosti na Hippokratově typologii
Příloha č. X	Jednotlivé oblíbené předměty žáků
Příloha č. XI	Jednotlivé neoblíbené předměty žáků
Příloha č. XII	Žákovská kritéria hodnocení škol
Příloha č. XIII	Žákovská kritéria při výběru školy
Příloha č. XIV	Typy temperamentu podle Junga týkající se pedagogů za jednotlivé subjekty
Příloha č. XV	Oznámkovaná spokojenost pedagogů se školou, ve které momentálně vyučují
Příloha č. XVI	Důvody pro možné další vzdělávání u žáků
Příloha č. XVII	Grafické znázornění četnosti odpovědí žáků, týkajících se důvodů k CŽU
Příloha č. XVIII	Důvody pro možné další vzdělávání u pedagogů
Příloha č. XIX	Grafické znázornění četnosti odpovědí pedagogů, týkajících se důvodů k CŽU
Příloha č. XX	Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – studijní typ žáka/studenta versus záměr dále studovat
Příloha č. XXI	Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – věk žáka/studenta versus záměr dále studovat
Příloha č. XXII	Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – typ vůle žáka/studenta versus záměr

dále studovat

- Příloha č. XXIII Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – podpora žáka/studenta versus vzdělání jeho rodičů
- Příloha č. XXIV Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – podpora žáka/studenta versus jeho studijní typ
- Příloha č. XXV Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – povýšení versus žákův studijní typ
- Příloha č. XXVI Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – zájem versus žákův studijní typ
- Příloha č. XXVII Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – osobnostní růst versus žákův věk
- Příloha č. XXVIII Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – odpovědnost versus žákův trvalý pobyt
- Příloha č. XXIX Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – jazykový kurz v ČR versus pedagogova odpovědnost
- Příloha č. XXX Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – osobnostní růst versus pedagogův typ temperamentu
- Příloha č. XXXI Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – zájem versus vzdělání pedagogových rodičů
- Příloha č. XXXII Vzorový dotazník pro žáky ke zjištění jejich motivačních a stimulačních faktorů k CŽU
- Příloha č. XXXIII Vzorový dotazník pro pedagogy ke zjištění jejich motivačních a stimulačních faktorů k CŽU
- Příloha č. XXXIV Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 1
- Příloha č. XXXV Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 1
- Příloha č. XXXVI Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 2
- Příloha č. XXXVII Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 2
- Příloha č. XXXVIII Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 3

Příloha č. XXXIX Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 3

Příloha č. XXXX Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 4

Příloha č. XXXXI Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 4

Příloha č. XXXXII Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 4

DOTAZNÍK

"Postoje příbramských studentů k celoživotnímu učení"

Vážená studentko/ vážený studente,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit ke zjištění postojů příbramských studentů SŠ, VOŠ A VŠ k celoživotnímu učení. Vaše odpovědi na níže položené otázky jsou anonymní a budou použity pouze pro monitoring, který bude součástí doktorské disertační práce. Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování tohoto dotazníku.

Ing. Hana Divišová

Není-li uvedeno jinak, označte, prosím, křížkem pouze jednu správnou odpověď.

I. Obecné údaje:

1.) Jste:

- muž žena

2.) Kolik je Vám let?

- 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
 26 27 28 29 30

více..... (doplňte přesný údaj Vašeho věku)

3.) Kde máte trvalý pobyt?

- na vesnici ve městě

4.) Jak Vás finančně ve vzdělání podporuje rodina? (Můžete označit i více odpovědí)

- rodiče mi zcela platí veškeré výdaje na vzdělávání
 částečně si přivydělávám na vzdělání z brigád
 zcela si své vzdělání platím sám/-a
 podporuje mě přítel/přítelkyně
 podporují mě zcela prarodiče
 částečně mě podporují prarodiče
 jiné.....

5.) Jakého nejvyššího vzdělání dosáhli Vaši rodiče? (Za SŠ je považována střední odborná škola, gymnázium, střední odborné učiliště s maturitou) - Můžete označit i více odpovědí.

- oba jsou VŠ jeden je VŠ oba jsou SŠ
 jeden je SŠ oba jsou vyučení jeden je vyučen
 oba mají základní vzdělání jeden má základní vzdělání nevím

14.) Jak často se denně učíte?

- méně než 30 minut 31 minut - 59 minut asi 1 hodinu asi 2 hodiny
 asi 3 hodiny více než 4 hodiny vůbec se neučím

15.) Který předmět se nejraději učíte? (Můžete označit i více odpovědí)

- matematiku český jazyk cizí jazyk
 v současnosti nemám žádný takový předmět
 jiné (uveďte)

16.) Napište důvod, proč Vás učení tohoto předmětu baví. (Můžete označit i více odpovědí)

- výuka ve škole je srozumitelná potřebnost předmětu pro život
 potřebnost předmětu pro profesi dozvědět se něco nového
 přátelský kolektiv ve třídě osobnost pedagoga
 předmět je mým koníčkem dobrá podpora pro předmět v rodině
 očekávání dobré známky či pochvaly nutnost
 uveďte jiné své důvody.....

17.) Který předmět se nerad/-a učíte? (Můžete označit i více odpovědí)

- matematiku český jazyk cizí jazyk
 v současnosti nemám žádný takový předmět
 jiné (uveďte)

18.) Napište důvod, proč Vás učení tohoto předmětu nebaví. (Můžete označit i více odpovědí)

- výuka ve škole je nesrozumitelná nepotřebnost předmětu pro život
 nepotřebnost předmětu pro profesi dozvídám se nic nového
 kolektiv ve třídě osobnost pedagoga
 předmět není mým koníčkem nemám podporu v rodině
 očekávání špatné známky či výtky nemám dostatečnou motivaci
 uveďte jiné své důvody.....

19.) Co podle Vás nejvíce ovlivňuje studenta při výběru školy? (Můžete označit více odpovědí)

- reference od kamaráda/-ů názory rodičů
 doporučení pedagoga/-ů rady sourozence/-ů
 zájmy studenta prezentace školy
 zaměření školy pedagogický sbor
 uplatnění na trhu práce doplňující aktivity školy
 relativně lehčí náplň studia nevím
 uveďte jiné důvody.....

20.) Podle jakých kritérií hodnotí studenti nejčastěji svou školu?

(Označte oznámkováním více odpovědí - 1 = nejlepší)

- kvalitní pedagogický sbor přátelské klima

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> vybavenost pomůckami | <input type="checkbox"/> mimoškolní aktivity |
| <input type="checkbox"/> moderní metody vyučování | <input type="checkbox"/> management školy |
| <input type="checkbox"/> image školy | <input type="checkbox"/> kázeň při vyučování |
| <input type="checkbox"/> obsahová náplň výuky | <input type="checkbox"/> studijní praxe, stáže |
| <input type="checkbox"/> možnost výběru předmětů | <input type="checkbox"/> spolupráce školy s firmami |
| <input type="checkbox"/> uveďte jiná kritéria..... | |

21.) Jmenujte minimálně 3 důvody pro Vaše současné vzdělávání?

- 1.)
- 2.)
- 3.)
- Vaše další důvody:.....

VI. Údaje týkající se celoživotního učení:

22.) Víte, co znamená celoživotní učení?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ano, slyšel/-a jsem o něm | <input type="checkbox"/> ano, zajímá mě to |
| <input type="checkbox"/> ano, účastním se ho | <input type="checkbox"/> ano, účastnil/-a jsem ho |
| <input type="checkbox"/> ne, neslyšel/-a jsem o něm | <input type="checkbox"/> ne, nezajímá mě to |
| <input type="checkbox"/> ne, ale znám někoho, kdo se ho účastnil /účastní | <input type="checkbox"/> nevím |

23.) Napište, co se Vám vybaví hned, když se řekne celoživotní učení:

.....

.....

24.) Víte, že existují Centra celoživotního učení?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ano, slyšel/-a jsem o nich | <input type="checkbox"/> ano, informoval/-a jsem se na ně |
| <input type="checkbox"/> ano, kontaktoval/-a jsem je | <input type="checkbox"/> ne, neslyšel/-a jsem o nich |
| <input type="checkbox"/> ne, nezajímá mě to | <input type="checkbox"/> nevím |

25.) Kdybyste se měl/-a dále vzdělávat volil/-a byste raději:

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> VŠ | <input type="checkbox"/> VOŠ | <input type="checkbox"/> SŠ |
| <input type="checkbox"/> jazykový kurz v ČR | <input type="checkbox"/> jazyk. kurz v zahraničí | <input type="checkbox"/> odborný kurz |
| <input type="checkbox"/> rekvalifikační kurz pořádaný Úřadem práce v Příbrami | | |
| <input type="checkbox"/> kurz pořádaný Centrem celoživotního učení | | |
| <input type="checkbox"/> nechci se dále vzdělávat | | |
| <input type="checkbox"/> jiné (uveďte) | | |

26.) V jakém oboru byste se chtěl/-a dále vzdělávat? (Můžete napsat více odpovědí)

.....

.....

- nechci se dále vzdělávat

27.) Co Vás ovlivnilo při odpovědi na otázku č.25? (Můžete označit více odpovědí)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> získání vysokoškolského diplomu | <input type="checkbox"/> získání titulu |
| <input type="checkbox"/> získání certifikátu | <input type="checkbox"/> vyšší platové ohodnocení |
| <input type="checkbox"/> vyšší společenská prestiž | <input type="checkbox"/> vyšší uplatnění na trhu práce |
| <input type="checkbox"/> využitelnost v rodinné firmě | <input type="checkbox"/> nutnost vzdělání |
| <input type="checkbox"/> vlastní zájem dále se učit | <input type="checkbox"/> doporučení kamarádů |
| <input type="checkbox"/> jiné (uvedte) | |
| <input type="checkbox"/> nevím | |

28.) Co by Vás přimělo k tomu, abyste se dále vzdělával/-a? Napište alespoň 4 důvody:

- 1.....
- 2.....
3.
4.

DOTAZNÍK

"Postoje příbramských pedagogů k celoživotnímu učení"

Vážená kolegyně, vážený kolego,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit ke zjištění postojů příbramských pedagogů SŠ, VOŠ A VŠ k celoživotnímu učení. Vaše odpovědi na níže položené otázky jsou anonymní a budou použity pouze pro monitoring, který bude součástí doktorské disertační práce. Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování tohoto dotazníku.

Ing. Hana Divišová

Není-li uvedeno jinak, označte, prosím, křížkem pouze jednu správnou odpověď.

I. Obecné údaje:

1.) Jste:

- muž žena

2.) Kolik je Vám let?

- 24-26 27-29 30-32 33-35 36-38 39-41 42-44 45-47
 48-50 51-53 54-55 56-58 59-61 62-64 65-67 68-70
více..... (doplňte přesný údaj Vašeho věku)

3.) Kde máte trvalý pobyt?

- na vesnici ve městě

4.) Jakého nejvyššího vzdělání dosáhli Vaši rodiče? (Za SŠ je považována střední odborná škola, gymnázium, střední odborné učiliště s maturitou) - Můžete označit i více odpovědí.

- oba jsou VŠ jeden je VŠ oba jsou SŠ jeden je SŠ
 oba jsou vyučení jeden je vyučen oba mají základní vzdělání
 jeden má základní vzdělání nevím

II. Údaje týkající se typologie osobnosti:

5.) Jak byste se označil/-a:

- jsem zcela studijní typ jsem částečně studijní typ
 nejsem vůbec studijní typ

6.) Jsem:

- introvert extrovert

7.) Mám talent :

- na matematiku
- na výtvarné činnosti
- dramatický
- jiný (uveďte)
- na cizí jazyky
- hudební
- na sport
- na technické předměty
- taneční

8.) Považuji se za:

- sangvinika
- flegmatika
- cholerika
- melancholika

9.) Zajímám se o: (napište minimálně 5 okruhů Vašich zájmů)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- jiné:

- nezajímám se o nic

10.) Z hlediska vůle bych se zařadil/-a mezi jedince s:

- aktivní vůlí (jsem rozhodný/-á, energický/á)
- pasivní vůlí (jsem soustředěný/-á, mám dostatečnou sebekázeň)
- reaktivní vůlí (jsem tvrdohlavý/-á, se sklonem k odporu)
- nezařadil/-a bych se nikam
- jiné

III. Údaje týkající se Vašeho současného dalšího vzdělávání :

11.) Kdybyste měl /-a oznámkovat spokojenost s pracovním prostředím na škole, kde právě vyučujete, dal/-a byste jí známku:

- 1* 1 1- 2 2- 3 3- 4
- 4- 5

12.) Vzděláváte se dále rád/-a?

- rozhodně ano spíše ano spíše ne vůbec ne nevím

13.) Vzděláváte se dále dobrovolně?

- rozhodně ano spíše ano spíše ne vůbec ne nevím

14.) Kolikrát jste se za uplynulý školní rok (2009/2010) účastnil/-a vzdělávacího semináře?

- jednou dvakrát třikrát čtyřikrát pětkrát
- šestkrát (uveďte počet)
- ani jednou nevím

15.) Kterých vzdělávacích seminářů se nejraději účastníte? (Můžete označit i více odpovědí)

- týkajících se maturitní zkoušky metodických seminářů
- seminářů na zdokonalení se v cizích jazycích seminářů na zvýšení své odbornosti
- jiné (uveďte).....

16.) Napište důvod, proč se účastníte dalšího vzdělávání (Můžete označit i více odpovědí)

- považuji to za nutné pro sebe považuji to za nezbytné pro výuku
- z potřeby školy dozvědět se něco nového
- z důvodu nutnosti, abych nepřišel/-la o zaměstnání
- rád/-a se setkám s na semináři s kolegy z jiných škol
- je to na přání vedení školy
- z očekávání zvýšení osobního ohodnocení

uveďte jiné své důvody.....

17.) Co podle Vás nejvíce ovlivňuje pedagoga při výběru vzdělávacího semináře?

(Můžete označit více odpovědí)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> reference od kolegů | <input type="checkbox"/> informace v učitelských novinách |
| <input type="checkbox"/> osobnost přednášejícího na semináři | <input type="checkbox"/> osobní profilace |
| <input type="checkbox"/> vzdělávací instituce, kde se seminář koná | <input type="checkbox"/> místo konání semináře |
| <input type="checkbox"/> nabídka didaktického materiálu použitelného ve výuce | |
| <input type="checkbox"/> uplatnění na trhu práce | |
| <input type="checkbox"/> nevím | |
| <input type="checkbox"/> jiné(uveďte) | |

18.) Podle jakých kritérií hodnotíte dobrý vzdělávací seminář? (Označte oznamkováním

více odpovědí - 1 = nejlepší)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> kvalitní lektor | <input type="checkbox"/> přátelské klima | <input type="checkbox"/> vybavenost pomůckami |
| <input type="checkbox"/> materiály do výuky | <input type="checkbox"/> moderní metody vyučování | <input type="checkbox"/> osobnost lektora |
| <input type="checkbox"/> využitelnost ve výuce | <input type="checkbox"/> délka semináře | <input type="checkbox"/> obsahová náplň semináře |
| <input type="checkbox"/> uveďte jiná kritéria..... | | |

19.) Jmenujte minimálně 3 důvody pro další vzdělávání.

1.)

2.)

3.)

Vaše další důvody:.....

VI. Údaje týkající se celoživotního učení:

20.) Víte, co znamená celoživotní učení?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> ano, slyšel/-a jsem o něm | <input type="checkbox"/> ano, zajímá mě to | <input type="checkbox"/> ano, účastním se ho |
| <input type="checkbox"/> ano, účastnil/-a jsem ho | <input type="checkbox"/> ne, neslyšel/-a jsem o něm | <input type="checkbox"/> ne, nezajímá mě to |
| <input type="checkbox"/> ne, ale znám někoho, kdo se ho účastnil /účastní | | |
| <input type="checkbox"/> nevím | | |

21.) Napište, co se Vám vybaví hned, když se řekne celoživotní učení:

.....
.....

22.) Víte, že existují Centra celoživotního učení?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ano, slyšel/-a jsem o nich | <input type="checkbox"/> ano, informoval/-a jsem se na ně |
| <input type="checkbox"/> ano, kontaktoval/-a jsem je | <input type="checkbox"/> ne, neslyšel/-a jsem o nich |
| <input type="checkbox"/> ne, nezajímá mě to | <input type="checkbox"/> nevím |

23.) Kdybyste se měl/-a dále vzdělávat volil/-a byste raději:

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> VŠ | <input type="checkbox"/> VOŠ | <input type="checkbox"/> SŠ |
| <input type="checkbox"/> jazykový kurz v ČR | <input type="checkbox"/> jazykový kurz v zahraničí | <input type="checkbox"/> odborný kurz |
| <input type="checkbox"/> rekvalifikační kurz pořádaný Úřadem práce v Příbrami | | |
| <input type="checkbox"/> kurz pořádaný Centrem celoživotního učení | | |
| <input type="checkbox"/> nechci se dále vzdělávat | | |
| <input type="checkbox"/> jiné (uveďte)..... | | |

24.) V jakém oboru byste se chtěl/-a dále vzdělávat? (Můžete napsat více odpovědí)

.....
.....
 nechci se dále vzdělávat

25.) Co Vás ovlivnilo při odpovědi na otázku č.23? (Můžete označit více odpovědí)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> získání vysokoškolského diplomu | <input type="checkbox"/> získání titulu | <input type="checkbox"/> získání certifikátu |
| <input type="checkbox"/> vyšší platové ohodnocení | <input type="checkbox"/> vyšší společenská prestiž | |
| <input type="checkbox"/> vyšší uplatnění na trhu práce | <input type="checkbox"/> využitelnost v rodinné firmě | |
| <input type="checkbox"/> nutnost vzdělání | <input type="checkbox"/> vlastní zájem dále se učit | |
| <input type="checkbox"/> doporučení kolegů | | |
| <input type="checkbox"/> jiné (uveďte)..... | | |
| <input type="checkbox"/> nevím | | |

26.) Co by Vás přimělo k tomu, abyste se dále vzdělával/-a? Napište alespoň 4 důvody:

- 1.....
- 2.....
3.
4.

27.) Chtěl/-a byste být lektorem v Centru celoživotního učení?

- rozhodně ano spíše ano spíše ne vůbec ne nevím

Příloha č. III – Hippokratova typologie osobnosti s přiřazením k typu vůle žáka – uvedeny počty respondentů za jednotlivé typy škol

Subjekt	Aktivní typ vůle				Reaktivní typ vůle				Pasivní typ vůle				Nezařazení				Σ
	S	CH	M	F	S	CH	M	F	S	CH	M	F	S	CH	M	F	
A	25	10	1	11	5	14	5	14	7	5	4	7	8	8	5	10	139
B	7	3	1	2	6	6	4	0	5	3	4	4	2	0	0	1	48
C	17	12	4	5	5	18	6	3	4	3	3	4	4	1	2	4	95
D	8	3	1	1	7	1	0	0	3	2	3	6	4	0	1	1	41
Σ	57	28	7	19	23	39	15	17	19	13	14	21	18	9	8	16	323
	111				94				67				51				

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A - OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

S - počet sangviniků

CH - počet cholericů

M - počet melancholiků

F - počet flegmatiků

Příloha č. IV – Odpovědi respondentů jednotlivých studijních skupin týkající se záliby
v učení

Název subjektu	<i>Rozhodně ano</i>	<i>Spíše ano</i>	<i>Spíše ne</i>	<i>Vůbec ne</i>	<i>Nevím</i>	Σ
A10a	0	1	19	3	4	27
A10b	0	3	17	3	0	23
A10c	0	7	13	3	2	25
A11a	0	4	10	5	1	20
A11b	0	6	11	1	1	19
A11c	0	1	17	7	0	25
B11a	1	6	11	3	1	22
B11b	0	10	9	5	2	26
C10a	1	5	12	2	0	20
C10b	0	4	10	2	1	17
C11a	0	12	8	4	0	24
C11b	0	12	8	2	1	23
C11c	0	5	0	0	0	5
C11d	1	1	3	1	0	6
D10a	1	2	7	0	1	11
D11a	0	1	9	0	0	10
D11b	2	9	8	0	1	20
Σ	6	89	172	41	15	323

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. V – Oznamovaná spokojenost žáků se svou současnou studovanou školou –
 uvedeny počty žáků

Název subjektu	<i>I*</i>	<i>I</i>	<i>I-</i>	<i>2</i>	<i>2-</i>	<i>3</i>	<i>3-</i>	<i>4</i>	<i>4-</i>	<i>5</i>	Σ
A10a	0	1	1	7	3	9	3	3	0	0	27
A10b	0	0	0	11	4	6	0	1	1	0	23
A10c	0	3	2	4	6	6	2	2	0	0	25
A11a	0	1	1	0	1	9	5	1	2	0	20
A11b	0	0	2	10	2	3	1	1	0	0	19
A11c	0	0	0	5	1	8	5	3	2	1	25
B11a	1	2	6	9	1	2	1	0	0	0	22
B11b	1	0	2	9	6	7	0	0	0	1	26
C10a	0	1	0	6	3	7	1	0	1	1	20
C10b	0	0	0	0	2	11	1	1	1	1	17
C11a	0	3	3	6	4	5	1	0	1	1	24
C11b	1	2	4	6	3	4	1	1	1	0	23
C11c	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	5
C11d	0	0	2	2	0	0	0	1	1	0	6
D10a	0	0	0	3	1	5	2	0	0	0	11
D11a	0	0	0	3	3	3	1	1	1	1	10
D11b	0	7	2	9	2	0	0	0	0	0	20
Σ	4	21	25	93	42	85	24	14	10	5	323

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. VI – Průměrná denní doba učení a přípravy studentů na vyučování – uvedeny počty studentů

Název subjektu	Méně než 30 minut	31-59 minut	Asi 1 hodinu	Asi 2 hodiny	Asi 3 hodiny	Více než 4 hodiny	Vůbec se neučím	Nevím	Σ
A10a	4	4	11	8	0	0	0	0	27
A10b	8	5	3	5	1	0	1	0	23
A10c	6	6	6	4	1	0	2	0	25
A11a	4	4	5	3	2	0	2	0	20
A11b	3	6	7	2	1	0	0	0	19
A11c	6	6	10	0	0	0	3	0	25
B11a	5	5	3	3	0	1	5	0	22
B11b	6	8	7	4	1	0	0	0	26
C10a	7	3	3	2	1	0	4	0	20
C10b	2	3	7	2	1	0	2	0	17
C11a	7	2	7	2	0	2	4	0	24
C11b	2	4	8	6	1	1	1	0	23
C11c	2	1	0	2	0	0	0	0	5
C11d	2	0	0	2	0	0	2	0	6
D10a	6	2	1	0	0	0	2	0	11
D11a	3	2	1	2	0	0	2	0	10
D11b	6	4	4	1	0	0	4	1	20
Σ	79	65	83	48	9	4	34	1	323

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. VII – Průměrná denní doba učení v závislosti na typu vŭle žáka – uvedeny
počty žáků

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Typ vŭle	Aktivní typ vŭle								Pasivní typ vŭle								Reaktivní typ vŭle								Nezařazeni								
	Subj.	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	∑	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	∑	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Nevím	∑							
A10a	1	2	3	4	0	0	0	10	2	0	2	1	0	0	0	5	1	0	5	2	0	0	0	0	8	0	2	1	1	0	0	0	4
A10b	1	1	3	1	1	0	1	8	2	1	0	2	0	0	0	5	5	3	0	2	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0
A10c	2	2	1	2	1	0	0	8	1	0	1	1	0	0	0	3	2	1	2	0	0	0	0	0	5	1	3	2	1	0	0	2	9
A11a	2	2	0	0	1	0	1	6	1	0	2	0	0	0	0	3	1	1	1	2	0	0	1	6	0	1	2	1	1	0	0	5	
A11b	0	2	2	0	0	0	0	4	1	1	2	1	1	0	0	6	0	0	3	1	0	0	0	4	2	3	0	0	0	0	0	5	
A11c	4	2	5	0	0	0	0	11	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	1	5	0	2	4	0	0	0	2	8		
B11a	1	0	1	0	0	0	2	4	1	2	1	3	0	1	1	9	3	3	1	0	0	0	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	
B11b	2	4	2	1	0	0	0	9	2	1	3	1	0	0	7	2	2	1	1	1	0	0	7	0	1	1	1	0	0	0	3		
C10a	2	0	2	2	0	0	2	8	0	1	1	0	0	0	2	4	1	0	0	0	0	2	7	1	1	0	0	1	0	0	3		
C10b	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	3	2	1	3	2	0	0	1	9	0	1	2	0	0	0	1	4		
C11a	5	1	4	1	0	2	1	14	1	1	3	1	0	0	1	7	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	
C11b	0	2	5	1	1	1	1	11	0	0	0	2	0	0	0	2	2	1	2	2	0	0	0	7	0	1	1	1	0	0	0	3	
C11c	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	
C11d	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1	
D10a	2	0	0	0	0	0	1	3	1	2	1	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	0	1		
D11a	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	2	3	1	0	0	1	0	0	0	2		
D11b	1	2	3	1	0	0	1	8	3	1	0	0	0	0	3	7	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	1	3	
∑	25	22	31	15	5	3	0	111	18	11	18	13	1	1	5	67	30	16	20	14	1	0	13	94	6	16	14	6	2	0	6	1	51

Příloha č. VIII – Průměrná denní doba učení v závislosti na Jungově typologii – uvedeny počty studentů

Subj.	Extrovert								Introvert								
	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Σ	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Nevím	Σ
A10a	4	2	6	7	0	0	0	19	0	2	5	1	0	0	0	0	8
A10b	7	4	3	5	1	0	1	21	1	1	0	0	0	0	0	0	2
A10c	6	2	2	0	0	0	1	11	0	4	4	4	1	0	1	0	14
A11a	3	3	4	2	0	0	2	14	1	1	1	1	2	0	0	0	6
A11b	3	4	3	1	0	0	0	11	0	2	4	1	1	0	0	0	8
A11c	6	5	8	0	0	0	3	22	0	1	2	0	0	0	0	0	3
B11a	4	3	2	1	0	0	3	13	1	2	1	2	0	1	2	0	9
B11b	4	7	2	2	1	0	0	16	2	1	5	2	0	0	0	0	10
C10a	6	3	1	2	0	0	3	15	1	0	2	0	1	0	1	0	5
C10b	2	2	6	1	0	0	1	12	0	1	1	1	1	0	1	0	5
C11a	6	2	5	2	0	2	2	19	1	0	2	0	0	0	2	0	5
C11b	0	2	7	5	0	1	1	16	2	2	1	1	1	0	0	0	7
C11c	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	0	0	0	0	4
C11d	2	0	0	1	0	0	1	4	1	0	0	1	0	0	0	0	2
D10a	3	1	0	0	0	0	2	6	3	1	1	0	0	0	0	0	5
D11a	1	1	0	1	0	0	2	5	2	1	1	1	0	0	0	0	5
D11b	4	2	2	1	0	0	1	10	2	2	2	0	0	0	3	1	10
Σ	61	44	51	31	2	3	23	215	19	21	32	17	7	1	10	1	108

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. IX – Průměrná denní doba učení v závislosti na Hippokratově typologii -
uvedeny počty žáků

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Typ vůle	Sangvinik									Melancholik							Cholerik							Flegmatik											
	Subj.	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Nevím	Σ	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Σ	< 30 minut	31-59 min.	Asi 1 hod.	Asi 2 hod.	Asi 3 hod.	> 4 hod.	Neučím se	Σ									
A10a	1	4	4	4	0	0	0	0	13	2	0	2	1	0	0	0	0	5	0	0	3	1	0	0	0	0	4	1	0	2	2	0	0	0	5
A10b	2	1	2	1	1	0	0	0	7	2	2	0	0	0	0	0	0	4	2	1	1	3	0	0	1	8	2	1	0	1	0	0	0	4	
A10c	2	0	3	1	0	0	1	0	7	0	0	0	1	0	0	1	2	2	2	0	2	0	0	0	6	2	4	3	0	1	0	0	10		
A11a	2	0	1	1	2	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	1	5	1	2	4	1	0	0	0	8		
A11b	0	2	4	0	0	0	0	0	6	0	1	1	0	0	0	0	2	1	2	2	0	1	0	0	6	2	1	0	2	0	0	0	5		
A11c	3	0	2	0	0	0	0	0	5	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0	4	0	0	0	2	8	1	4	4	0	0	0	1	10		
B11a	1	3	2	0	0	0	2	0	8	1	1	0	1	0	1	1	5	2	0	1	1	0	0	0	4	1	1	0	1	0	0	2	5		
B11b	2	4	4	2	0	0	0	0	12	1	1	2	0	0	0	0	4	3	2	0	2	1	0	0	8	0	1	1	0	0	0	0	2		
C10a	0	2	0	2	0	0	1	0	5	1	0	2	0	1	0	1	5	4	1	1	0	0	0	2	8	2	0	0	0	0	0	0	2		
C10b	1	2	1	0	0	0	0	0	4	0	0	2	1	0	0	0	3	1	1	3	1	1	0	1	8	0	0	1	0	0	0	1	2		
C11a	1	0	4	1	0	0	0	0	6	1	0	2	0	0	1	0	4	2	2	0	0	0	1	4	9	3	0	1	1	0	0	0	5		
C11b	1	2	4	1	0	0	1	0	9	1	1	1	0	0	0	0	3	0	0	2	3	0	1	0	6	0	1	1	2	1	0	0	5		
C11c	1	1	0	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1		
C11d	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1		
D10a	4	0	0	0	0	0	1	0	5	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	2		
D11a	1	2	1	0	0	0	1	0	5	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0	0	2		
D11b	3	2	3	1	0	0	2	1	12	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	2	4		
Σ	26	25	35	17	3	0	10	1	117	10	10	13	5	1	2	3	44	23	14	18	15	3	2	14	89	20	16	17	11	2	0	7	73		

Příloha č. X – Jednotlivé oblíbené předměty žáků – uvedena četnost, kolikrát žáci daný předmět jmenovali

Žákovi oblíbené předměty																				
Subj.	Cizí jazyk	Český jazyk	Ekonomika	IKT	Účetnictví	Matematika	Dějepis	TEV	Právo	Psychologie	Marketing	Nemám	Biologie	Fyzika	Chemie	ZSV	Zeměpis	VV	Odb. př.	Σ
A10a	7	9	1	2	1	2	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	31
A10b	8	5	2	1	4	2	2	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	27
A10c	8	5	1	1	2	5	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	28
A11a	5	4	1	0	0	3	0	0	2	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	25
A11b	8	2	1	2	0	4	1	1	1	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	25
A11c	9	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	25
Σ	45	26	7	5	8	16	4	2	3	2	1	42	0	0	0	0	0	0	0	161
B11a	5	3	0	0	0	3	5	0	0	0	0	3	4	1	4	3	3	0	0	34
B11b	14	10	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	2	1	0	35
Σ	19	13	0	0	0	7	5	0	0	0	0	6	5	1	4	3	5	1	0	69
C10a	5	3	0	0	0	0	1	1	0	3	0	5	0	0	0	0	0	0	6	24
C10b	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	5	0	3	0	0	0	0	20
C11a	5	2	2	0	0	3	0	2	0	3	0	7	0	0	1	0	0	0	10	35
C11b	4	1	0	0	0	4	0	0	0	1	0	4	13	2	9	0	0	0	3	41
C11c	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5
C11d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Σ	14	11	2	0	0	8	1	3	0	9	0	23	18	2	13	0	0	0	27	131
D10a	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	2	11
D11a	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	10
D11b	7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	21
Σ	16	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	20	0	0	0	0	0	0	2	42
Σ	94	51	10	5	9	31	10	5	4	11	1	91	23	3	17	3	5	1	29	403

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. XI – Jednotlivé neoblíbené předměty žáků – uvedena četnost, kolikrát žáci daný předmět jmenovali

Žákovy neoblíbené předměty																				
Subj.	Cizí jazyk	Český jazyk	Ekonomika	IKT	Účetnictví	Matematika	Dějepis	Management	Právo	Psychologie	Marketing	Nemám	Biologie	Fyzika	Chemie	ZSV	Zeměpis	OBN	Odb. př.	Σ
A10a	13	0	5	0	3	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	33
A10b	6	2	1	0	2	8	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	24
A10c	10	7	1	0	1	7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	27
A11a	13	0	2	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22
A11b	1	9	1	0	4	5	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	23
A11c	7	9	3	0	6	14	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	41
Σ	50	27	13	0	18	50	3	0	1	0	0	7	0	0	0	0	1	0	0	170
B11a	6	5	0	0	0	12	8	0	0	0	0	0	0	2	2	7	0	0	0	42
B11b	2	6	0	0	0	18	5	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	36
Σ	8	11	0	0	0	30	13	0	0	0	0	1	0	4	3	8	0	0	0	78
C10a	12	5	1	0	0	6	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	2	30
C10b	8	1	1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	20
C11a	13	5	2	0	0	11	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	36
C11b	6	10	2	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	30
C11c	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	7
C11d	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	6
Σ	45	21	6	0	0	37	1	0	0	0	0	8	0	0	0	2	0	4	5	129
D10a	2	0	0	0	0	7	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	12
D11a	0	1	0	0	0	6	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	11
D11b	1	3	0	0	0	17	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	22
Σ	3	4	0	0	0	30	0	1	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	45
Σ	106	63	19	0	18	147	17	1	2	0	0	22	0	4	3	10	1	4	5	422

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. XII – Žákovská kritéria hodnocení škol – uvedená čísla udávají četnost výskytu jednotlivých kritériálních znaků

Žákovská kritéria hodnocení škol														
Subj.	Kvalitní pedagogice sbor	Přátelské klima	Vybavenost pomůckami	Mimoškolní aktivity	Moderní metody vyučování	Management školy	Image školy	Kázeň při vyučování	Obsahová náplň výuky	Studijní praxe, stáže	Možnost výběru předmětů	Spolupráce školy s firmami	Nevyplněno	Nevím
A10a	12	19	15	4	10	4	9	0	7	10	8	5	1	0
A10b	10	10	7	7	8	1	7	3	5	8	12	1	2	0
A10c	9	9	10	2	9	1	8	2	8	7	7	2	3	0
A11a	9	6	5	1	3	0	3	4	5	4	2	0	8	0
A11b	12	7	8	0	9	3	7	3	9	4	6	1	3	0
A11c	14	9	9	3	10	4	9	2	6	4	2	1	1	0
Σ	66	60	54	17	49	13	43	14	40	37	37	10	18	0
B11a	13	8	8	5	14	1	11	1	6	2	12	2	0	1
B11b	14	16	8	8	10	3	10	5	17	8	17	0	1	0
Σ	27	24	16	13	24	4	21	6	23	10	29	2	1	1
C10a	5	10	3	4	4	0	1	1	9	10	2	0	1	0
C10b	10	6	4	2	9	1	2	0	8	3	6	2	1	0
C11a	14	9	9	3	4	0	5	4	2	10	4	0	1	0
C11b	14	8	6	4	6	0	1	0	13	5	7	0	0	0
C11c	1	4	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	0	0
C11d	5	4	4	1	1	1	0	0	4	3	0	0	0	0
Σ	49	41	27	14	26	2	10	5	38	31	20	2	3	0
D10a	3	4	1	2	3	0	2	1	3	2	5	1	2	0
D11a	4	5	2	0	2	1	2	0	3	0	1	3	0	0
D11b	11	8	1	1	8	3	6	1	9	2	10	1	0	0
Σ	18	17	4	3	13	4	10	2	15	4	16	5	2	0
Σ	160	142	101	47	112	23	84	27	116	82	102	19	24	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. XIII – Žákovská kritéria při výběru školy - uvedená čísla udávají četnost výskytu jednotlivých kritériálních znaků

Žákovská kritéria při výběru školy														
Subj.	Reference kamaráda	Názory rodičů	Doporučení pedagoga	Rady sourozence	Zájmy studenta	Prezentace školy	Zaměření školy	Pedagogický sbor	Uplatnění na trhu práce	Doplňující aktivity školy	Lehčí náplň studia	Cena studia	Nevyplněno	Nevím
A10a	7	6	1	5	16	5	14	0	14	2	3	1	0	0
A10b	11	7	0	2	17	6	15	0	8	2	5	0	0	1
A10c	10	10	3	5	18	8	16	0	16	5	4	0	0	0
A11a	7	8	2	3	14	8	10	1	15	1	3	0	0	0
A11b	7	11	4	1	15	6	12	0	12	0	4	0	0	0
A11c	10	11	4	4	14	3	15	0	10	1	2	0	0	0
Σ	52	53	14	20	94	36	82	1	75	11	21	1	0	1
B11a	12	12	4	4	19	4	17	0	14	3	3	0	0	0
B11b	8	11	1	3	19	7	21	0	14	8	2	0	0	0
Σ	20	23	5	7	38	11	38	0	28	1	5	0	0	0
C10a	7	7	0	0	9	3	10	1	7	2	6	0	0	0
C10b	2	8	0	1	14	5	10	0	7	1	1	0	0	0
C11a	8	15	2	3	18	6	13	2	10	1	6	0	0	0
C11b	8	12	6	2	20	3	12	1	14	0	7	0	0	0
C11c	2	2	1	0	4	1	1	0	2	0	1	0	0	0
C11d	4	3	0	0	5	1	3	1	1	0	1	0	0	0
Σ	31	47	9	6	70	19	46	5	41	4	2	0	0	0
D10a	4	2	0	0	9	2	7	1	2	1	0	0	0	0
D11a	4	2	0	0	3	3	4	0	5	0	1	0	0	0
D11b	7	2	0	1	7	8	15	0	13	0	1	0	0	0
Σ	15	6	0	1	19	13	26	1	20	1	2	0	0	0
Σ	118	129	28	34	221	79	195	7	164	27	50	1	0	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

Příloha č. XIV – Typy temperamentu podle Junga týkající se pedagogů za jednotlivé subjekty

		OA	Gymnázium	SZŠ	Σ
EXTROVERT	Flegmatik	0	0	0	0
	Cholerik	1	2	1	4
	Melancholik	0	1	0	1
	Sangvinik	5	3	8	16
	Σ	6	6	9	21
INTROVERT	Flegmatik	0	2	0	2
	Cholerik	0	0	0	0
	Melancholik	1	2	3	6
	Sangvinik	5	3	2	10
	Σ	6	7	5	18
Nezařazeni		2	0	0	2
Σ		12 + 2	13	14	39+2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XV - Oznámkovaná spokojenost pedagogů se školou, ve které momentálně vyučují

Název subjektu	<i>I*</i>	<i>I</i>	<i>I-</i>	<i>2</i>	<i>2-</i>	<i>3</i>	<i>3-</i>	<i>4</i>	<i>4-</i>	<i>5</i>	Σ
OA	1	1	0	5	3	2	1	1	0	0	14
Gymn.	0	6	2	4	0	1	0	0	0	0	13
SZŠ	0	0	3	3	1	6	1	0	0	0	14
Σ	1	7	5	12	4	9	2	1	0	0	41

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XVI – Důvody pro možné další vzdělávání u žáků – uvedena četnost odpovědí

Důvody pro CŽU	VŠ diplom	Titul	Certifikát	Vyšší plat	Prestíž	Uplatnění na trhu práce	Využitelnost ve firmě	Nutnost vzdělání	Vlastní zájem	Doporučení kamarádů	Maturitní zkouška	Baví mě to	NEVYPLNĚNO	Nevím	Σ
A10a	9	11	1	15	7	17	0	7	0	0	1	4	1	0	73
A10b	3	9	1	12	7	12	0	7	7	0	0	1	2	2	63
A10c	6	11	1	12	9	16	0	8	9	0	0	0	0	2	74
A11a	5	4	0	6	7	12	0	4	1	0	0	1	2	2	44
A11b	6	9	1	7	5	11	1	10	5	1	0	0	0	1	57
A11c	2	4	1	15	5	14	0	8	3	1	0	0	1	3	57
Σ	31	48	5	67	40	82	1	44	25	2	1	6	6	10	368
B11a	8	10	3	14	10	10	0	12	11	1	0	0	1	1	81
B11b	7	9	1	11	6	16	0	12	9	0	0	0	0	1	72
Σ	15	19	4	25	16	26	0	24	20	1	0	0	1	2	153
C10a	2	6	1	9	4	8	1	5	4	0	0	0	0	2	42
C10b	3	4	0	7	1	11	0	6	5	0	0	0	0	0	37
C11a	4	6	0	9	7	13	0	11	8	1	0	0	0	4	63
C11b	5	14	1	16	1	16	0	11	9	0	0	0	0	0	73
C11c	0	1	0	3	3	2	0	1	1	0	0	0	0	0	11
C11d	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	2	7
Σ	14	32	2	45	16	50	1	34	29	2	0	0	0	8	233
D10a	4	3	2	6	3	3	0	1	4	0	0	0	0	0	26
D11a	6	3	0	6	3	6	0	4	1	0	0	0	0	0	29
D11b	8	5	0	10	10	14	0	5	8	1	0	0	0	0	61
Σ	18	11	2	22	16	23	0	10	13	1	0	0	0	0	116
Σ	78	110	13	159	88	181	2	112	87	6	1	6	7	20	870

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vysvětlivky: A – OA

B - Gymnázium

C - SZŠ

D - VŠERS

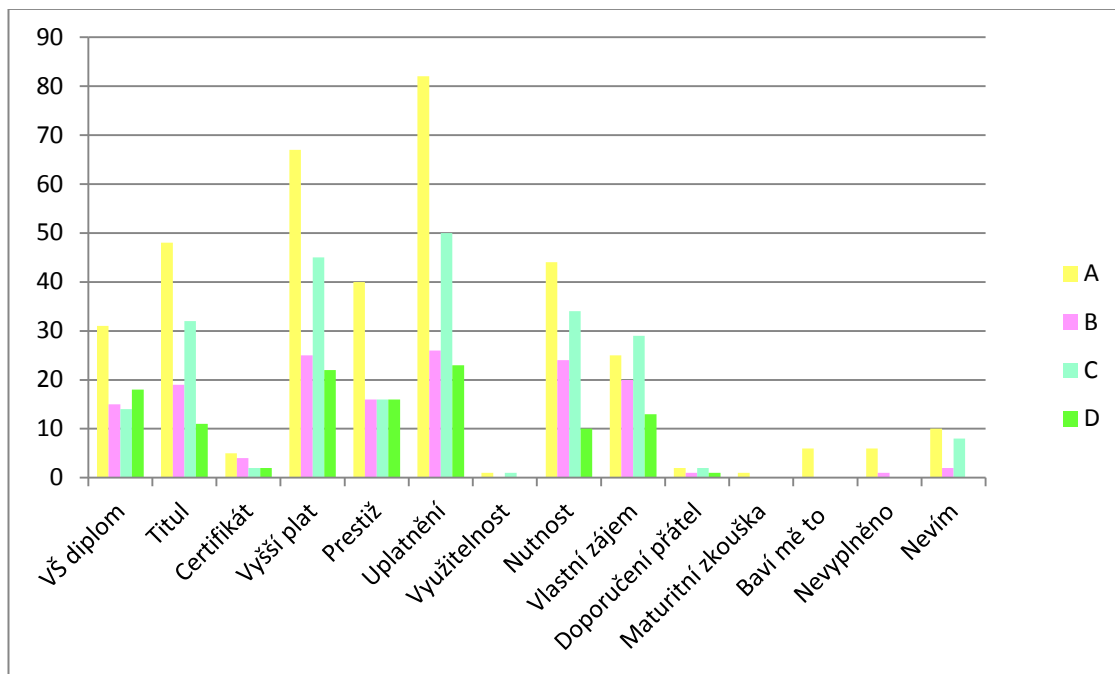
10 – 2010

11 – 2011

a, b, c, d - označení jednotlivých tříd

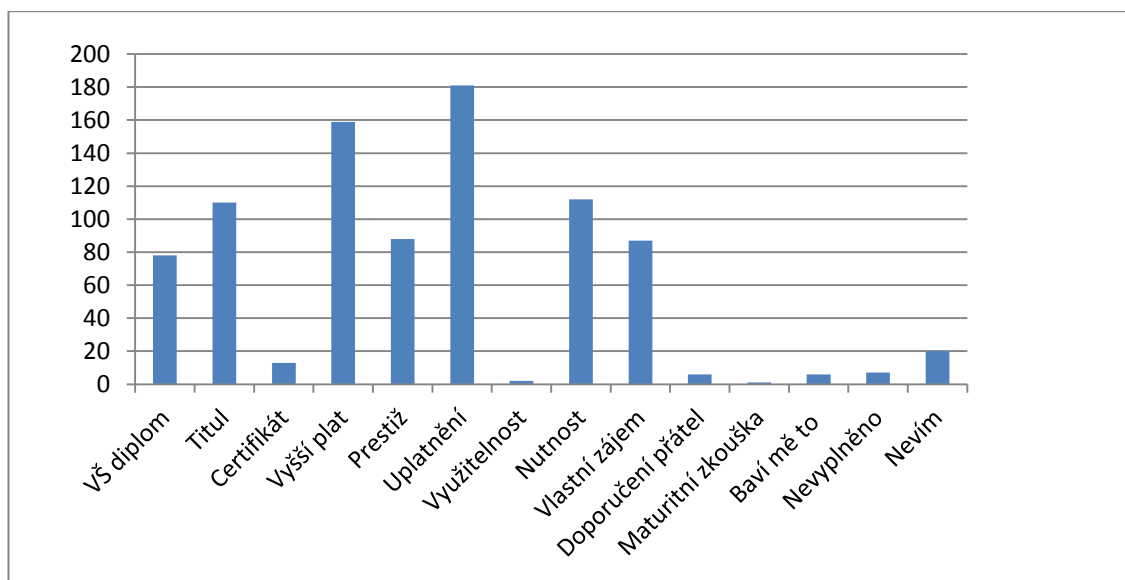
Příloha č. XVII – Grafické znázornění četnosti odpovědí žáků, týkající se důvodů k CŽU

Pro jednotlivé subjekty – A, B, C, D



(Zdroj: vlastní zpracování)

Celkově - pro žáky všech subjektů



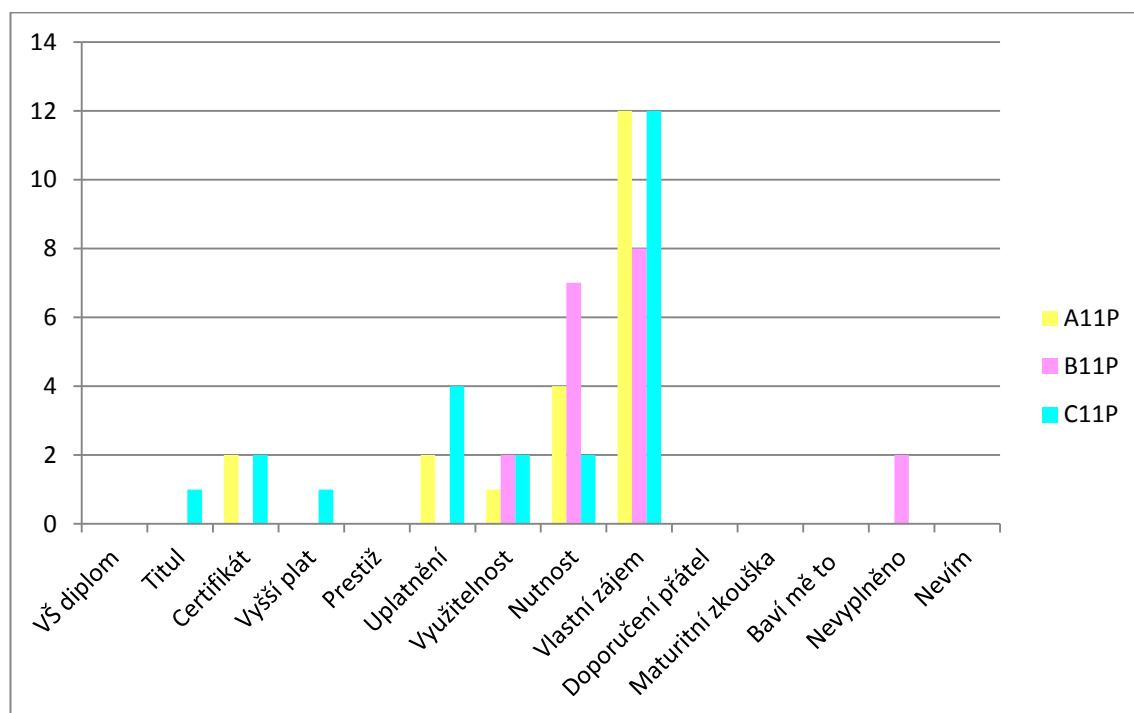
(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XVIII – Důvody pro možné další vzdělávání u pedagogů

Důvody pro CŽU	VŠ diplom	Titul	Certifikát	Vyšší plat	Prestíž	Uplatnění na trhu práce	Využitelnost ve firmě	Nutnost vzdělá i	Vlastní zájem	Doporučení kamarádů	Maturitní zkouška	Baví mě to	NEVYPLNĚNO	Nevím	Σ
A11P	0	0	2	0	0	2	1	4	12	0	0	0	0	0	21
B11P	0	0	0	0	0	0	2	7	8	0	0	0	2	0	19
C11P	0	1	2	1	0	4	2	2	12	0	0	0	0	0	24
Σ	0	1	4	1	0	6	5	13	32	0	0	0	2	0	64

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XIX – Grafické znázornění četnosti odpovědí pedagogů, týkajících se důvodů k CŽU



(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XX – Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – studijní typ žáka/studenta versus záměr dále studovat

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Studijní typ by Zamer					Total
	Studijní typ	Zamer				
	VOŠ	VŠ	jazyko- vý	jiný	ne- chci s	
nejsem	8 5.173 9	23 36.67 4	14 5.7826	1 0.456 5	3 0.913	49
zcela	2 2.850 9	24 20.20 8	1 3.1863	0 0.251 6	0 0.5031	27
částeč- ný	24 25.97 5	194 184.1 2	23 29.031	2 2.291 9	3 4.5839	246
Total	34	241	38	3	6	322

Frequency Missing = 122

Statistics for Table of Studijní typ by Zamer

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	8	29.4748	0.0003
Likelihood Ratio Chi-Square	8	26.1813	0.0010
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	6.6467	0.0099
Phi Coefficient		0.3026	
Contingency Coefficient		0.2896	
Cramer's V		0.2139	
WARNING: 53% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.			

Effective Sample Size = 322

Frequency Missing = 122

WARNING: 27% of the data are missing.

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXI - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – věk žáka/studenta versus záměr dále studovat

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Záměr by Věk				
	Záměr	Věk			Total
		18	19	20+	
VOŠ	16 14.339	16 13.144	2 6.5176	34	
VŠ	108 101.64	92 93.166	41 46.198	241	
jazykový kur	8 16.026	13 14.69	17 7.2843	38	
Total	132	121	60	313	

Frequency Missing = 12

Statistics for Table of Záměr by Věk

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	4	22.1145	0.0002
Likelihood Ratio Chi-Square	4	20.6093	0.0004
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	14.1428	0.0002
Phi Coefficient		0.2658	
Contingency Coefficient		0.2569	
Cramer's V		0.1880	

Effective Sample Size = 313

Frequency Missing = 12

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXII - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – typ vůle žáka/studenta versus záměr dále studovat

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Typ vule by Zamer				
	Typ vule	Zamer		Total	
		VOŠ	VŠ	jazykový	
	aktivní	15 12.433	84 84.962	10 11.605	109
	pasivní	1 7.4144	59 50.665	5 6.9202	65
	relativn	14 10.152	62 69.373	13 9.4753	89
	Total	30	205	28	263
Frequency Missing = 60					

Statistics for Table of Typ vule by Zamer

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	4	11.7689	0.0192
Likelihood Ratio Chi-Square	4	14.7434	0.0053
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	0.3405	0.5595
Phi Coefficient		0.2115	
Contingency Coefficient		0.2070	
Cramer's V		0.1496	

Effective Sample Size = 263
 Frequency Missing = 60
 WARNING: 19% of the data are missing
 (Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXIII - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – podpora žáka/studenta versus vzdělání jeho rodičů

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Podpora by Vzdělání rodičů				
	Podpora	Vzdělání rodičů			Total
		SŠ	VŠ	vyučen	
ano	48 50.717	32 22.895	11 17.389	91	
ne	127 124.28	47 56.105	49 42.611	223	
Total	175	79	60	314	

Frequency Missing = 11

Statistics for Table of Podpora by Vzdělání rodičů

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	8.6085	0.0135
Likelihood Ratio Chi-Square	2	8.6064	0.0135
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	0.3386	0.5607
Phi Coefficient		0.1656	
Contingency Coefficient		0.1634	
Cramer's V		0.1656	

Effective Sample Size = 314
Frequency Missing = 11

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXIV - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – podpora žáka/studenta versus jeho studijní typ

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Podpora by Studijni typ				
	Podpora	Studijni typ			Total
		nejsem	zcela	částečný	
ano	8	6	78	92	
	13.392	7.8608	70.747		
ne	38	21	165	224	
	32.608	19.139	172.25		
Total	46	27	243	316	

Frequency Missing = 7

Statistics for Table of Podpora by Studijni typ

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	4.7334	0.0938
Likelihood Ratio Chi-Square	2	5.0717	0.0792
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	4.6477	0.0311
Phi Coefficient		0.1224	
Contingency Coefficient		0.1215	
Cramer's V		0.1224	

Effective Sample Size = 316
Frequency Missing = 7

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXV - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – povýšení versus žákův studijní typ

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Studijni typ by Povyseni			
	Studijni typ	Povyseni		Total
		ano	ne	
	nejsem	18 23.291	28 22.709	46
	zcela	9 13.671	18 13.329	27
	částečný	133 123.04	110 119.96	243
	Total	160	156	316
Frequency Missing = 7				

Statistics for Table of Studijni typ by Povyseni

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	7.3014	0.0260
Likelihood Ratio Chi-Square	2	7.3791	0.0250
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	5.5831	0.0181
Phi Coefficient		0.1520	
Contingency Coefficient		0.1503	
Cramer's V		0.1520	

Effective Sample Size = 316

Frequency Missing = 7

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXVI - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – zájem versus žákův studijní typ

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Studijní typ by Zajem			
	Studijní typ	Zajem		Total
		ano	ne	
	nejsem	6 13.247	40 32.753	46
	zcela	13 7.7753	14 19.225	27
	částečný	72 69.978	171 173.02	243
	Total	91	225	316
Frequency Missing = 7				

Statistics for Table of Studijní typ by Zajem

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	10.5806	0.0050
Likelihood Ratio Chi-Square	2	11.0520	0.0040
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	2.5133	0.1129
Phi Coefficient		0.1830	
Contingency Coefficient		0.1800	
Cramer's V		0.1830	

Effective Sample Size = 316

Frequency Missing = 7

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXVII - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – osobnostní růst versus žákův věk

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Osobní růst by Věk				
	Osobní růst	Věk			Total
		18	19	20+	
ano	52	44	14	110	
	46.297	41.772	21.93		
ne	81	76	49	206	
	86.703	78.228	41.07		
Total	133	120	63	316	

Frequency Missing = 9

Statistics for Table of Osobní růst by Věk

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	5.6588	0.0590
Likelihood Ratio Chi-Square	2	5.9748	0.0504
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	4.5233	0.0334
Phi Coefficient		0.1338	
Contingency Coefficient		0.1326	
Cramer's V		0.1338	

Effective Sample Size = 316

Frequency Missing = 9

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXVIII - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – odpovědnost versus žákův trvalý pobyt

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Trvaly pobyt by Odpovednost			
	Trvaly pobyt	Odpovednost		Total
		ano	ne	
	město	86 93.937	78 70.063	164
	vesnice	95 87.063	57 64.937	152
	Total	181	135	316
Frequency Missing = 7				

Statistics for Table of Trvaly pobyt by Odpovednost

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	3.2632	0.0709
Likelihood Ratio Chi-Square	1	3.2719	0.0705
Continuity Adj. Chi-Square	1	2.8650	0.0905
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	3.2529	0.0713
Phi Coefficient		-0.1016	
Contingency Coefficient		0.1011	
Cramer's V		-0.1016	

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	86
Left-sided Pr <= F	0.0451
Right-sided Pr >= F	0.9727

Fisher's Exact Test

Table Probability (P)	0.0179
Two-sided Pr <= P	0.0877

Effective Sample Size = 316

Frequency Missing = 7

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXIX - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – jazykový kurz v ČR versus pedagogova odpovědnost

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Jazykový kurz v ČR by Odpovednost			
	Jazykový kurz v ČR	Odpovednost		Total
		ano	ne	
	ano	4 1.575	3 5.425	7
	ne	5 7.425	28 25.575	33
	Total	9	31	40

Statistics for Table of Jazykový kurz v ČR by Odpovednost

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	5.8397	0.0157
Likelihood Ratio Chi-Square	1	5.0207	0.0250
Continuity Adj. Chi-Square	1	3.6798	0.0551
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	5.6937	0.0170
Phi Coefficient		0.3821	
Contingency Coefficient		0.3569	
Cramer's V		0.3821	
WARNING: 25% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.			

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	4
Left-sided Pr <= F	0.9967
Right-sided Pr >= F	0.0337

Fisher's Exact Test

Table Probability (P)	0.0304
Two-sided Pr \leq P	0.0337

Sample Size = 40

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha č. XXX - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – osobnostní růst versus pedagogův typ temperamentu

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Osobnostní růst by Temperament			
	Osobnostní růst	Temperament		Total
		extrover	introver	
ano	7	1	8	
	4.4211	3.5789		
ne	14	16	30	
	16.579	13.421		
Total		21	17	38

Frequency Missing = 3

Statistics for Table of Osobnostní růst by Temperament

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	4.2595	0.0390
Likelihood Ratio Chi-Square	1	4.7736	0.0289
Continuity Adj. Chi-Square	1	2.7680	0.0962
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	4.1474	0.0417
Phi Coefficient		0.3348	
Contingency Coefficient		0.3175	
Cramer's V		0.3348	

WARNING: 50% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	7
Left-sided Pr <= F	0.9958

Fisher's Exact Test	
Right-sided Pr \geq F	0.0446
Table Probability (P)	0.0404
Two-sided Pr \leq P	0.0534

Effective Sample Size = 38

Frequency Missing = 3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXI - Kontingenční tabulka očekávaných a skutečných četností ke zjištění míry asociace (síly závislosti) – zájem versus vzdělání pedagogových rodičů

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Zajem by Vzdelani			
	Zajem	Vzdelani		Total
		SŠ	Vyučen	VŠ
ano	12 14.684	5 4.0789	14 12.237	31
ne	6 3.3158	0 0.9211	1 2.7632	7
Total	18	5	15	38

Frequency Missing = 3

Statistics for Table of Zajem by Vzdelani

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	5.1717	0.0753
Likelihood Ratio Chi-Square	2	6.0442	0.0487
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	3.9115	0.0480
Phi Coefficient		0.3689	
Contingency Coefficient		0.3461	
Cramer's V		0.3689	

WARNING: 67% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.

Effective Sample Size = 38

Frequency Missing = 3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXII – Vzorový dotazník pro žáky ke zjištění jejich motivačních a stimulačních faktorů k CŽU

DOTAZNÍK

"Motivace a stimulace žáků a studentů k celoživotnímu učení"

Vážená studentko/ vážený studente,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit ke zjištění Vašich postojů k celoživotnímu učení. Vaše odpovědi na níže položené otázky jsou anonymní a budou použity pouze pro monitoring ke zlepšení ve vzdělávacím procesu. Vy sami tak můžete svými názory ovlivnit školu, kterou navštěvujete. Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování tohoto dotazníku.

.....
(Jméno a příjmení ředitele/ ředitelky školy)

Není-li uvedeno jinak, označte, prosím, křížkem pouze jednu správnou odpověď.

I. Obecné údaje:

1.) Jste:

- muž žena

2.) Kolik je Vám let?

- 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
 26 27 28 29 30

více..... (doplňte přesný údaj Vašeho věku)

3.) Kde máte trvalý pobyt?

- na vesnici ve městě

II. Údaje týkající se Vašeho současného vzdělávání:

4.) Kdybyste měl /-a oznámkovat spokojenost se školou, kterou právě studujete, dal/-a byste jí známku:

- 1* 1 1- 2 2- 3 3-
 4 4- 5

III. Údaje týkající se motivace k celoživotnímu učení:

5.) Kdybyste se měl/-a dále vzdělávat volil/-a byste raději:

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> VŠ | <input type="checkbox"/> VOŠ | <input type="checkbox"/> SŠ |
| <input type="checkbox"/> jazykový kurz v ČR | <input type="checkbox"/> jazyk. kurz v zahraničí | <input type="checkbox"/> odborný kurz |
| <input type="checkbox"/> rekvalifikační kurz pořádaný úřadem práce | | |
| <input type="checkbox"/> kurz pořádaný Centrem celoživotního učení | | |
| <input type="checkbox"/> nechci se dále vzdělávat | | |
| <input type="checkbox"/> jiné (uvedte) | | |

6.) Co Vás ovlivnilo při odpovědi na otázku č.5? (Můžete označit více odpovědí)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> získání vysokoškolského diplomu | <input type="checkbox"/> získání titulu |
| <input type="checkbox"/> získání certifikátu | <input type="checkbox"/> vyšší platové ohodnocení |
| <input type="checkbox"/> vyšší společenská prestiž | <input type="checkbox"/> vyšší uplatnění na trhu práce |
| <input type="checkbox"/> využitelnost v rodinné firmě | <input type="checkbox"/> nutnost vzdělání |
| <input type="checkbox"/> vlastní zájem dále se učit | <input type="checkbox"/> doporučení kamarádů |
| <input type="checkbox"/> jiné (uvedte) | |
| <input type="checkbox"/> nevím | |

VI. Údaje týkající se stimulace k celoživotnímu učení:

7.) Pokud se máte dále vzdělávat, který z níže uvedených faktorů Vás nejvíce ovlivňuje? (Můžete označit více odpovědí)

- kvalitní pedagogický sbor
- školní klima (kultura prostředí, mimoškolní aktivity, spolupráce všech složek učebního procesu)
- učební proces (obsahová náplň výuky, vyučovací metody, učební pomůcky, exkurze, stáže, praxe)
- management školy (způsob vedení, strategie)
- rodina a přátelé
- vzdělávací politika státu (zajímavá nabídka vzdělávacích kurzů, případná finanční podpora např. daňovým zvýhodněním)
- současná míra nezaměstnanosti ve Vašem regionu

Příloha XXXIII – Vzorový dotazník pro pedagogy ke zjištění jejich motivačních a stimulačních faktorů k CŽU

DOTAZNÍK

"Motivace a stimulace pedagogů k celoživotnímu učení"

Vážená kolegyně, vážený kolego,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit ke zjištění Vašich postojů k celoživotnímu učení. Vaše odpovědi na níže položené otázky jsou anonymní a budou použity pouze pro monitoring pro zlepšení vzdělávacího procesu. Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování tohoto dotazníku.

.....
(Jméno a příjmení ředitele/ ředitelky školy)

Není-li uvedeno jinak, označte, prosím, křížkem pouze jednu správnou odpověď.

I. Obecné údaje:

1.) Jste:

- muž žena

2.) Kolik je Vám let?

- 24-26 27-29 30-32 33-35 36-38 39-41 42-44 45-47
 48-50 51-53 54-55 56-58 59-61 62-64 65-67 68-70
více..... (doplňte přesný údaj Vašeho věku)

3.) Kde máte trvalý pobyt?

- na vesnici ve městě

II. Údaje týkající se Vašeho současného pracovního působení:

4.) Kdybyste měl /-a oznámkovat spokojenost se školou, kterou právě studujete, dal/-a byste jí známku:

- 1* 1 1- 2 2- 3 3-
 4 4- 5

III. Údaje týkající se motivace k celoživotnímu učení:

5.) Kdybyste se měl/-a dále vzdělávat volil/-a byste raději:

- VŠ VOŠ SŠ
 jazykový kurz v ČR jazyk. kurz v zahraničí odborný kurz

- rekvalifikační kurz pořádaný úřadem práce
- kurz pořádaný Centrem celoživotního učení
- nechci se dále vzdělávat
- jiné (uveďte)

6.) Co Vás ovlivnilo při odpovědi na otázku č.5? (Můžete označit více odpovědí)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> získání vysokoškolského diplomu | <input type="checkbox"/> získání titulu |
| <input type="checkbox"/> získání certifikátu | <input type="checkbox"/> vyšší platové ohodnocení |
| <input type="checkbox"/> vyšší společenská prestiž | <input type="checkbox"/> vyšší uplatnění na trhu práce |
| <input type="checkbox"/> využitelnost v rodinné firmě | <input type="checkbox"/> nutnost vzdělání |
| <input type="checkbox"/> vlastní zájem dále se učit | <input type="checkbox"/> doporučení přátel |
| <input type="checkbox"/> jiné (uveďte) | |
| <input type="checkbox"/> nevím | |

VI. Údaje týkající se stimulace k celoživotnímu učení:

7.) Pokud se máte dále vzdělávat, který z níže uvedených faktorů Vás nejvíce ovlivňuje? (Můžete označit více odpovědí)

- kvalitní pedagogický sbor
- školní klima (kultura prostředí, mimoškolní aktivity, spolupráce všech složek učebního procesu)
- učební proces (obsahová náplň výuky, vyučovací metody, učební pomůcky, exkurze, stáže, praxe)
- management školy (způsob vedení, strategie)
- rodina a přátelé
- vzdělávací politika státu (zajímavá nabídka vzdělávacích kurzů, případná finanční podpora např. daňovým zvýhodněním)
- současná míra nezaměstnanosti ve Vašem regionu

Příloha XXXIV – Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 1

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Placeni by Dalsi vzdelani ano/ne			
	Placeni	Dalsi vzdelani ano/ne		Total
		ano	ne	
	jini	239 239.45	5 4.5466	244
	zcela sa	27 27.478	1 0.5217	28
	castecne	50 49.068	0 0.9317	50
	Total	316	6	322
Frequency Missing = 1				

Statistics for Table of Placeni by Dalsi vzdelani ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	1.4422	0.4862
Likelihood Ratio Chi-Square	2	2.2786	0.3200
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	0.5905	0.4422
Phi Coefficient		0.0669	
Contingency Coefficient		0.0668	
Cramer's V		0.0669	
WARNING: 50% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.			

Effective Sample Size = 322

Frequency Missing = 1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXV – Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 1

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Placeni by Dale VS ano/ne			
	Placeni	Dale VS ano/ne		Total
		ano	ne	
	jiní	179 182.43	65 61.57	244
	zcela sá	22 20.935	6 7.0654	28
	částečně	39 36.636	10 12.364	49
	Total	240	81	321
Frequency Missing = 2				

Statistics for Table of Placeni by Dale VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	2	1.0752	0.5841
Likelihood Ratio Chi-Square	2	1.1088	0.5744
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	1.0164	0.3134
Phi Coefficient		0.0579	
Contingency Coefficient		0.0578	
Cramer's V		0.0579	

Effective Sample Size = 321
Frequency Missing = 2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXVI - Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 2

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of dalsi vzdelani ano/ne by rodic VS ano/ne			
	dalsi vzdelani ano/ne	rodic VS ano/ne		Total
		ano	ne	
	ano	80 79.486	235 235.51	315
	ne	1 1.514	5 4.486	6
	Total	81	240	321

Frequency Missing = 2

Statistics for Table of dalsi vzdelani ano/ne by rodic VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	0.2379	0.6258
Likelihood Ratio Chi-Square	1	0.2597	0.6103
Continuity Adj. Chi-Square	1	0.0002	0.9894
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	0.2371	0.6263
Phi Coefficient		0.0272	
Contingency Coefficient		0.0272	
Cramer's V		0.0272	

WARNING: 50% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	80
Left-sided Pr <= F	0.8281
Right-sided Pr >= F	0.5274

Fisher's Exact Test

Table Probability (P)	0.3555
Two-sided Pr <= P	1.0000

Effective Sample Size = 321

Frequency Missing = 2

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXVII - Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 2

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of rodic VS a/n by Dale VS ano/ne			
	rodic VS a/n	Dale VS ano/ne		Total
		ano	ne	
	ano	68 61.003	13 19.997	81
	ne	173 180	66 59.003	239
	Total	241	79	320
Frequency Missing = 3				

Statistics for Table of rodic VS a/n by Dale VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	4.3524	0.0370
Likelihood Ratio Chi-Square	1	4.6453	0.0311
Continuity Adj. Chi-Square	1	3.7526	0.0527
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	4.3388	0.0373
Phi Coefficient		0.1166	
Contingency Coefficient		0.1158	
Cramer's V		0.1166	

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	68
Left-sided Pr <= F	0.9893
Right-sided Pr >= F	0.0238
Table Probability (P)	0.0131

Fisher's Exact Test

Two-sided Pr <= P 0.0378

Effective Sample Size = 320

Frequency Missing = 3

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXVIII - Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 3

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Dalsi vzdelani ano/ne by Spokojenost ano/ne			
	Dalsi vzdelani ano/ne	Spokojenost ano/ne		Total
		ano	ne	
	ano	140 140.34	177 176.66	317
	ne	3 2.6563	3 3.3437	6
	Total	143	180	323

Statistics for Table of Dalsi vzdelani ano/ne by Spokojenost ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	0.0813	0.7756
Likelihood Ratio Chi-Square	1	0.0808	0.7763
Continuity Adj. Chi-Square	1	0.0000	1.0000
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	0.0810	0.7759
Phi Coefficient		-0.0159	
Contingency Coefficient		0.0159	
Cramer's V		-0.0159	
WARNING: 50% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.			

Fisher's Exact Test	
Cell (1,1) Frequency (F)	140
Left-sided Pr <= F	0.5444
Right-sided Pr >= F	0.7586
Table Probability (P)	0.3030

Fisher's Exact Test

Two-sided Pr \leq P 1.0000

Sample Size = 323

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXIX - Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 3

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Spokojenost ano/ne by Dale VS ano/ne			
	Spokojenost ano/ne	Dale VS ano/ne		Total
		ano	ne	
	ano	117 107.03	26 35.972	143
	ne	124 133.97	55 45.028	179
	Total	241	81	322
Frequency Missing = 1				

Statistics for Table of Spokojenost ano/ne by Dale VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	6.6442	0.0099
Likelihood Ratio Chi-Square	1	6.7868	0.0092
Continuity Adj. Chi-Square	1	5.9947	0.0143
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	6.6236	0.0101
Phi Coefficient		0.1436	
Contingency Coefficient		0.1422	
Cramer's V		0.1436	

Fisher's Exact Test	
Cell (1,1) Frequency (F)	117
Left-sided Pr <= F	0.9969
Right-sided Pr >= F	0.0068
Table Probability (P)	0.0037

Fisher's Exact Test

Two-sided Pr <= P 0.0101

Effective Sample Size = 322

Frequency Missing = 1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXX - Kontingenční tabulka pro verifikaci hypotézy 4

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Temperament by Dale VS ano/ne			
	Temperament	Dale VS ano/ne		Total
		ano	ne	
	extrover	155 160.17	59 53.832	214
	introver	86 80.832	22 27.168	108
	Total	241	81	322
Frequency Missing = 1				

Statistics for Table of Temperament by Dale VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	1.9762	0.1598
Likelihood Ratio Chi-Square	1	2.0250	0.1547
Continuity Adj. Chi-Square	1	1.6123	0.2042
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	1.9700	0.1604
Phi Coefficient		-0.0783	
Contingency Coefficient		0.0781	
Cramer's V		-0.0783	

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	155
Left-sided Pr <= F	0.1011
Right-sided Pr >= F	0.9399
Table Probability (P)	0.0411

Fisher's Exact Test

Two-sided Pr <= P 0.1756

Effective Sample Size = 322

Frequency Missing = 1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXXI - Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 4

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of Zaliba v uceni by Dale VS ano/ne			
	Zaliba v uceni	Dale VS ano/ne		Total
		ano	ne	
rozhodně	6 4.456	0 1.544	6	
spíše an	75 66.098	14 22.902	89	
spíše ne	121 127	50 44.003	171	
vůbec ne	26 30.45	15 10.55	41	
Total	228	79	307	
Frequency Missing = 16				

Statistics for Table of Zaliba v uceni by Dale VS ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	3	10.3654	0.0157
Likelihood Ratio Chi-Square	3	12.1540	0.0069
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	9.9075	0.0016
Phi Coefficient		0.1837	
Contingency Coefficient		0.1807	
Cramer's V		0.1837	
WARNING: 25% of the cells have expected counts less than 5. Chi-Square may not be a valid test.			

Effective Sample Size = 307

Frequency Missing = 16

(Zdroj: vlastní zpracování)

Příloha XXXXII - Kontingenční tabulka pro verifikaci alternativy hypotézy 4

Table Analysis
Results

The FREQ Procedure

Frequency Expected	Table of VS a/n by Zaliba ano/ne			
	VS a/n	Zaliba ano/ne		Total
		ano	ne	
	ano	81 70.554	147 157.45	228
	ne	14 24.446	65 54.554	79
	Total	95	212	307
Frequency Missing = 16				

Statistics for Table of VS a/n by Zaliba ano/ne

Statistic	DF	Value	Prob
Chi-Square	1	8.7039	0.0032
Likelihood Ratio Chi-Square	1	9.3529	0.0022
Continuity Adj. Chi-Square	1	7.8907	0.0050
Mantel-Haenszel Chi-Square	1	8.6756	0.0032
Phi Coefficient		0.1684	
Contingency Coefficient		0.1660	
Cramer's V		0.1684	

Fisher's Exact Test

Cell (1,1) Frequency (F)	81
Left-sided Pr <= F	0.9993
Right-sided Pr >= F	0.0019
Table Probability (P)	0.0012

Fisher's Exact Test

Two-sided Pr <= P 0.0030

Effective Sample Size = 307

Frequency Missing = 16

(Zdroj: vlastní zpracování)