

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Michaela Minářová

Motivace lektorů zájmových kroužků v domech dětí a mládeže
k dalšímu profesnímu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2024

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji,

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

V Praze dne 27. 7. 2024

Michaela Minářová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Michalovi Šerákovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, vynaložený čas a přínosné komentáře. Dále bych ráda poděkovala svému přítelovi a rodině za podporu během celého studia.

Abstrakt

Cílem práce je analýza motivace lektorů zájmových kroužků v domech dětí a mládeže (DDM) k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. V úvodu se práce zaměřuje na koncept vzdělávání ve volném čase a domy dětí a mládeže, které jako vzdělávací instituce hrají významnou roli v oblasti zájmového vzdělávání. Poté jsou blíže specifikovány požadavky na pozici pedagoga volného času a použity jsou především právní normy České republiky. Dále je v práci přiblížena tematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Ke zjištění aktuálního stavu motivace a překážek ve vzdělávání pedagogických pracovníků jsou využity dostupné studie a výzkumy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Následuje empirické šetření, které mělo za cíl analyzovat motivaci a bariéry dalšího profesního vzdělávání. Toto šetření je realizováno prostřednictvím kvantitativní metody dotazníkového šetření mezi lektory a pedagogy v pražských DDM. Záměrem je shromáždit co nejvíce dat týkajících se motivace k dalšímu vzdělávání a identifikovat hlavní překážky, které této činnosti brání. Diplomovou práci uzavírá kapitola věnovaná diskuzi, kde budou zhodnoceny výsledky šetření a porovnány s výstupy z odborné literatury.

Klíčová slova

volný čas, zájmové vzdělávání, pedagog volného času, domy dětí a mládeže, další vzdělávání pedagogických pracovníků, motivace ke vzdělávání

Seznam zkratk

| | |
|--------|---|
| ČR | Česká republika |
| ČSÚ | Český statistický úřad |
| DDM | Dům dětí a mládeže |
| DVPP | Další vzdělávání pedagogických pracovníků |
| EU | Evropská unie |
| MPSV | Ministerstvo práce a sociálních věcí |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| MV ČR | Ministerstvo vnitra České republiky |
| NIDM | Národní institut dětí a mládeže |
| NIDV | Národní institut dalšího vzdělávání |
| NPI ČR | Národní pedagogický institut České republiky |
| NSP | Národní soustava povolání |
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| SVČ | Střediska volného času |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| UK | Univerzita Karlova |

Obsah

| | |
|--|-----------|
| 0 Úvod..... | 9 |
| 1 Vzdělávání ve volném čase | 11 |
| 1.1 Volný čas | 11 |
| 1.2 Funkce volného času | 15 |
| 1.3 Výchova a vzdělávání ve volném čase | 17 |
| 1.4 Zájmové vzdělávání..... | 18 |
| 1.5 Střediska volného času | 21 |
| 1.6 Domy dětí a mládeže | 23 |
| 2 Pedagog volného času působící v DDM | 27 |
| 2.1 Pedagogický pracovník..... | 27 |
| 2.2 Pedagog volného času | 30 |
| 2.3 Požadavky pro výkon činnosti pedagoga volného času | 31 |
| 2.4 Požadavky pro výkon činnosti lektorů v DDM..... | 35 |
| 3 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání..... | 38 |
| 3.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků | 38 |
| 3.2 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků | 39 |
| 3.3 Motivace a bariéry ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků..... | 43 |
| 3.4 Další vzdělávání pedagogů volného času v DDM..... | 52 |
| 4 Empirické šetření - Motivace lektorů zájmových kroužků domů dětí a mládeže v Praze k dalšímu profesnímu vzdělávání..... | 56 |
| 4.1 Metodika šetření | 56 |
| 4.1.1 Cíl empirického šetření | 56 |
| 4.1.2 Hypotézy | 56 |
| 4.1.3 Výzkumný vzorek | 57 |
| 4.1.4 Struktura dotazníku | 58 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.1.5 | Distribuce dotazníku | 59 |
| 4.2 | Metoda zpracování dat..... | 59 |
| 4.3 | Analýza dotazníkového šetření..... | 60 |
| 4.4 | Testování hypotéz..... | 79 |
| 4.4.1 | Testování normality..... | 79 |
| 4.4.2 | Testování hypotézy | 80 |
| 4.4.3 | Testování hypotézy | 81 |
| 4.4.4 | Testování normality..... | 83 |
| 4.4.5 | Testování hypotézy | 83 |
| 5 | Diskuse | 86 |
| 6 | Závěr | 89 |
| 7 | Soupis bibliografických citací:..... | 91 |
| 8 | Přílohy | 101 |

0 Úvod

Volný čas je nedílnou součástí lidského života a jeho správné využití přispívá nejen k odpočinku, ale také k osobnímu rozvoji a prevenci sociálně patologických jevů. Důležitou roli v něm hrají pedagogové volného času, kteří pomáhají naplňovat potřeby dětí a mládeže (i dospělých) v jejich volném čase. Tito pedagogové musí disponovat širokým spektrem dovedností a znalostí, aby mohli efektivně plánovat a realizovat volnočasové aktivity, které jsou nejen odpočinkové a relaxační, ale také vzdělávací. Proto je důležité, aby se dále vzdělávali a rozšiřovali své vědomosti a dovednosti. Velkou roli zde hraje motivace k dalšímu vzdělávání, která může být ovlivněna řadou faktorů, včetně osobních ambicí, profesních cílů a podpory ze strany zaměstnavatele.

Cílem práce je analýza motivace lektorů zájmových kroužků v domech dětí a mládeže (DDM) k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. Nejprve budou v práci zmapovány dosavadní poznatky a teoretická východiska. Čerpáno bude především z odborné literatury a zákonů.

Diplomová práce je členěna do čtyř tematických kapitol. První kapitola se věnuje vzdělávání ve volném čase, kde je detailněji popsán význam a definice pojmu volného času a jeho funkce, zejména funkce vzdělávací, která zahrnuje i zájmové vzdělávání jako jednu z forem vzdělávání ve volném čase. Následuje subkapitola o střediscích volného času. Přiblížena budou specifika domů dětí a mládeže, které poskytují prostředí pro realizaci volnočasových aktivit a vzdělávacích programů. Bude zde provedena komparace pohledů jednotlivých autorů a čerpáno bude především z odborné literatury a zákonných norem.

Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělavatele ve volném čase, především na pedagogické pracovníky a pedagogy volného času, jejich kompetence a požadavky pro výkon jejich činnosti. Zvláštní pozornost je věnována požadavkům na lektory v DDM. tato tematika není dosud dostatečně odborně zpracována, proto se zde text bude opírat i o rozhovory s řediteli DDM.

Třetí kapitola se zaměřuje na motivaci k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Nejprve je definováno další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), následně jsou analyzovány možnosti a nabídka dalšího vzdělávání a dále je podrobněji rozebrána motivace a bariéry pedagogických pracovníků, které jsou porovnány s dalším vzděláváním dospělých. Na závěr je přiblížena i motivace a bariéry pedagogů volného času v DDM. V této kapitole bude pracováno především se zákony, které budou doplněny odbornou literaturou.

Poslední čtvrtá kapitola se týká empirického šetření, jehož cílem je analýza motivace pedagogických pracovníků a lektorů, kteří vedou zájmové kroužky v domech dětí a mládeže v Praze, k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. V této části je nejprve podrobně popsána metodika empirického šetření, včetně výběru respondentů, použitých výzkumných metod a technik sběru dat. Následně jsou prezentovány výsledky tohoto šetření, které poskytují cenné poznatky o motivaci a bariérách, které pedagogové volného času vnímají ve vztahu k dalšímu profesnímu vzdělávání.

1 Vzdělávání ve volném čase

Tato kapitola se zaměřuje na problematiku vzdělávání ve volném čase. Nejprve bude podrobněji popsána definice a význam volného času a komparace pohledů a perspektiv jednotlivých autorů společně s funkcemi volného času. Pozornost bude kladena především na funkci vzdělávací, v rámci které bude rozpracováno i zájmové vzdělávání, jako jedna z forem vzdělávání ve volném čase. Kapitola se bude také věnovat střediskům volného času, jako jsou domy dětí a mládeže, které poskytují prostředí pro realizaci volnočasových aktivit a vzdělávacích programů. Základem této části je důkladná literární rešerše, která představuje klíčové teoretické koncepty spojené s vzděláváním ve volném čase, a poskytuje tak pevný teoretický základ pro následující empirické šetření v rámci diplomové práce.

1.1 Volný čas

Volný čas je považován za neodmyslitelnou součást každodenního života. Během posledních dvou století došlo k výraznému nárůstu volného času, což je výsledkem postupného zkracování pracovní doby, eliminace dětské práce, demokratizace společnosti a prodlužování dovolené. Tento jev je neoddělitelně spjat s rozvojem moderní společnosti. K dosažení efektivního využití a porozumění konceptu volného času je nezbytné seznámit se s jeho definicí a členěním. Správné uchopení volného času má zásadní význam pro podporu jeho smysluplného využití a pro předcházení rizikovému nebo společensky nevhodnému chování (Hofbauer, 2004, s. 25–26).

V průběhu času se pohled na volný čas lišil a jeho význam byl různě interpretován. Jeho problematikou se již v historii zabývala celá řada autorů. První zmínky sahají až do antiky, kdy sám Aristoteles vnímal volný čas jako jednu z nejvýznamnějších hodnot, kterou spojoval s dosažením svobody a osobního štěstí. Podle Aristotelovy teorie byl volný čas výsadou pouze specifických členů společnosti jeho doby, zejména příslušníků aristokratické vrstvy, což v tehdejší době znamenalo, pro svobodné občany. Další zmínky je možno zaregistrovat v období starověkých Římanů. Další významná jména spojená s tímto tématem jsou Thomas More, Tommaso Campanella a Francis Bacon, kteří ve svých utopistických dílech popisují rozdělení životního cyklu mezi pracovní dobu a volným časem, který je vyplněn vzděláváním.

Podobně nahlížel na volný čas i J. A. Komenský, který rozděloval den mezi práci, spánek a aktivní odpočinek. Tento odpočinek by měl být vyplněn sebe rozvojem a vzděláváním (Patočková, 2019, nestránkováno).

Nežli dojde k definici a podrobnějšímu rozebrání volného času, je nutné si nejdříve přiblížit rozdělení veškerého času člověka jako takového. Jak bylo výše uvedeno, veškerý čas člověka byl dříve dělen především na dvě části. Povinný, kam spadala řada závazků jako například práce a škola, a volný, kdy se jedinec mohl věnovat svým vlastním aktivitám, dle svého výběru. Celou řadu aktivit však nelze jednoznačně rozřadit do jedné z těchto částí. Například aktivity vycházející z povinného času jako je práce na zahradě nebo kutilství, se mohou stát zároveň koníčkem. Zásadní změnu v rozdělení času člověka provedl francouzský sociolog Joffre Dumazedier, z kterého nadále vycházejí další autoři. Označil tyto aktivity jako čas polovolný a rozšířil tedy veškerý čas člověka na tři části (Dumazedier, 1966, s. 444–446).

U aktivit spadajících do kategorie volného času Dumazedier dále definuje čtyři vlastnosti, které jsou navzájem provázány. První pojetí volného času je osvobození od pracovních a institucionálních povinností. Je ovlivněno sociálními vztahy a závazky spojenými se skupinami a institucemi. Druhou charakteristikou volného času je nezainteresovanost. Činnosti v tomto čase nejsou podřízeny žádnému materiálnímu nebo společenskému cíli, i když jsou ovlivněny materiálními a sociálními faktory. Volný čas není zcela volný, pokud je částečně orientován k osobnímu nebo zaujatému cíli, což ho činí částečně volným. Třetí vlastnost volného času je hédonistické povahy. Původně byl volný čas pojímán negativně ve srovnání s pracovními a povinnostními úkoly společnosti, ale nyní je vnímán pozitivně jako čas pro uspokojení individuálních potřeb a zájmů. Člověk v tomto čase často hledá odstranění stresu a pohodu, přičemž toto úsilí může být intenzivnější než v pracovním prostředí. Jako poslední vlastnost volného času se zaměřuje na potěšení, radost a uspokojení osobních potřeb jednotlivce. Charakter volného času spočívá v jeho schopnosti nabídnout uspokojení bez specifického materiálního nebo společenského cíle. Je svobodným prostorem, kde lze realizovat zájmy a touhy jednotlivce (Dumazedier, 1966, s. 444–446).

Dumazedierovo rozdělení času člověka převzal jako jeden z mnoha autorů i Pácl. Ten ale k pracovnímu času, kam zahrnuje zaměstnání a volnému času, kdy se jedinec věnuje činnostem dle svého vlastního uvážení, přidává čas vázaný. Sem spadají činnosti osobní péče, starání se o děti a rodinu, nebo péče o hospodářství a cestování (Pácl, 1988, s. 40–43).

Na volný čas lze nahlížet různými způsoby, tudíž neexistuje jednotná definice, která by byla považována obecně za jedinou správnou. Podle Robertse obtížnost definování volného času spočívá v tom, že jeho význam se liší v závislosti na kultuře a národnosti. Jedním způsobů, kterým lze tento problém řešit, je použití negativní definice, tj. popisu toho, co volný čas není. Volný čas může být definován jako protiklad pracovní činnosti, dobu bez povinností, kdy jednotlivec má volbu svých aktivit. Vedle pracovních závazků má často také rodinné povinnosti, a až když jsou všechny tyto závazky splněny, nastává čas, který lze využít podle osobního uvážení a zájmů (Davis, 1972, s. 6–7).

Mezi jednu z uznávaných a často citovaných patří Dumazedierova definice: „*souhrn činností, které člověk dělá zcela dobrovolně, ze svého uvážení v momentě, kdy se uvolnil od svých pracovních, rodinných a společenských závazků. Tyto aktivity vykonává za účelem oddechu, pobavení, nebo aby rozvinul své znalosti a tvůrčí schopnosti.*“ (Kratochvílová, 2010, s. 83). Podobně volný čas definují i čeští autoři a to jako „*časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.*“ (Vážanský a Smékal, 1995, s. 17; Slepíčková, 2005, s. 14).

Jedna z komplexnějších definic v dokumentu OECD „*Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries*“ pojímá volný čas ve třech rovinách: časového úseku, aktivity a stavu mysli. Lze ho trávit bez povinnosti a nutnosti. Druhá rovina vychází z volnočasové aktivity, jako je sledování televize, účast na sportovních nebo cvičebních aktivitách, čtení, sledování filmů a podobně. Nakonec lze volný čas definovat jako stav mysli, což znamená angažování se v příjemných nebo odpočinkových aktivitách (OECD, 2009, s. 20).

Poslední rovinu zmiňuje i John Neulinger, který pohlíží na volný čas jako na „*stav mysli*“ spíše než aktivitu či čas. Tento stav definuje volný čas podle toho, jak ho subjektivně prožívá každý jedinec (Neulinger, 1974, nestránkováno). Stejně tak volný čas pojímá i Pieper, který uvádí, že volný čas není jen objektivně daným obdobím (například dovolenou nebo víkendem), ale především vnitřním stavem duše. Tento stav duše je klíčovým aspektem volného času, kde člověk prožívá opravdové uvolnění. Pieperovo pojetí volného času tedy zdůrazňuje důležitost vnitřního klidu, neaktivity a rovnováhy mezi prací a odpočinkem jako klíčové prvky pro dosažení duševní pohody a hlubokého poznání (Pieper, 1992, s. 14–15).

Z různých definic vyplývá, že na volný čas lze nahlížet ze dvou úhlů: z hlediska jeho délky a z hlediska jeho obsahu. Tato dvě hlediska se odrážejí také v pozitivním a negativním pojetí

volného času (Važanský, 1994, s. 11). Važanský chápe volný čas z pozitivní perspektivy. Podobně na volný čas nahlíží i Hradečná (1995, s. 65), Duffková, Urban a Dubský (2008, s. 141–145), a to ve smyslu svobody, kdy je jedinec nezávislý a může se plně realizovat ve svých zájmech a není nucen do žádných činností. Oproti tomu negativně chápou volný čas jako dobu zbytkovou, která zbyla po celodenním studijním nebo pracovním programu a po povinnostech v domácnosti nebo uspokojení základních biologických potřeb. S negativním aspektem se shodují Gershuny a Fisher, kteří uvádějí tři přístupy k definici volného času. Prvním je reziduální kategorie toho, co zbývá jako „volný“ čas poté, co jsou práce dokončeny. Jako další dva uvádí volný čas jako soubor rekreačních kategorií a volný čas jako aspekt spotřeby (Gershuny a Fisher, 1999, s. 7–8).

Výše zmínění autoři na volný čas pohlížejí jako na samostatnou entitu. Nicméně na volný čas lze pohlížet i jako na integrovanou součást sociálního a kulturního života. Podle této perspektivy se práce a volný čas prolínají a navzájem ovlivňují, přičemž není pouze volným opakem pracovní činnosti (Bouwer a Leeuwen, 2017, nestránkováno). Ovlivňování vzájemných vztahů volného času a práce rozlišuje Stanley Parker ve své knize *Leisure and Work*.

| Vztah | individuální rovina | sociální rovina |
|--------------|---|--|
| identita | rozšíření pracovní aktivity | spojení pracovní a volnočasové činnosti |
| kontrast | protiklad k pracovní aktivitě | polarita pracovní a volnočasové činnosti |
| oddělení | neutralita mezi volnočasovou a pracovní aktivitou | kontrola a neustálé vyvažování |

Obrázek č. 1: Druhy vztahů mezi prací a volným časem podle S. Parkera (Pospíšil, 2023, s. 43).

Tak jako lze rozdělit veškerý čas člověka, lze samozřejmě dělit i volný čas. Jednou z možností je rozdělení do tří dimenzí (individuální, sociální a edukační). Tentokrát ale jednotlivé dimenze představují odlišné úhly pohledu na vnímání volného času. Individuální rovinu pojímá jako seberealizaci jedince a zaměření se na vlastní zájmy. Sociální rovina slouží jako prevence sociálně-patologických jevů a edukační rovina přináší prostor pro vzdělávání a celkový rozvoj jedince (Krystoň, 2012, s. 7–11).

I Stebbins rozděluje volný čas do tří kategorií, avšak pojímá je zcela z odlišného úhlu. Dělí jej na neformální, vážný a projektový. Neformální volný čas definuje jako okamžitě odměňující, relativně krátkodobá potěšující aktivita, která nevyžaduje žádný nebo jen minimální zvláštní

trénink k tomu, aby si ji člověk užil. Vážný volný čas je systematické hledání aktivity, kterou lidé považují za zajímavou a naplňující, že se pustí do (volnočasové) kariéry zaměřené na získání speciálních dovedností, znalostí a zkušeností. Projektový volný čas popisuje jako jednorázovou aktivitu, která se však může opakovat sporadicky, jako by to bylo nový projekt. Jedná se o krátkodobou, buď jednorázovou, nebo příležitostnou, ačkoli nepravidelnou, tvůrčí nebo inovativní činnost prováděnou ve volném čase (Stebbins, 2017, s. 54–67).

Volný čas může být chápán různými způsoby v závislosti na kontextu, kultuře a individuálním pohledu a neexistuje jedna univerzální definice. Z těch výše uvedených lze obecně vyvodit, že volný čas je obdobím, kdy člověk není zatížen povinnostmi, ať už pracovními, společenskými nebo domácími. Tento čas poskytuje prostor pro svobodnou volbu aktivit, které přinášejí radost a uspokojení a slouží především k zábavě, odpočinku a osobnímu rozvoji.

1.2 Funkce volného času

Z předchozí kapitoly lze usuzovat, že jednotlivci disponují autonomií při využívání svého volného času, což představuje významnou dimenzi jejich života. Obecně lze konstatovat, že jak kvantita, tak kvalita volného času, mají zásadní dopad na subjektivní pocity životní spokojenosti a na fyzické a psychické zdraví jednotlivců. Efektivní využití volného času podporuje celkový pocit well-beingu a napomáhá k vytváření sociálního kapitálu (OECD, 2009, s. 20). Kratochvílová zdůrazňuje, že význam volného času pro jednotlivce i společnost často souvisí s jeho funkcemi, jejichž určení je klíčové pro pochopení celkového významu volného času Kratochvílová (2010, s. 86). Často se autoři opírají o tradiční rozdělení do tří hlavních funkcí, které představil Dumazedier již v 60. letech: odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti (Dumazedier, 1966, s. 444–445).

Širší rozdělení funkcí volného času se zabýval například Opaschowski (1987, s. 200), který je dělí na „*rekreační, kompenzační, edukační, kontemplační, komunikační, integrační, participační a enkulturační*“ (Opaschowski, 1987, s. 200). Vážanský v návaznosti na Opaschowského dále poukazuje na dominanci rekreačně-kompenzačních aktivit, kdy je potřeba uspokojit své vlastní potřeby po školních nebo pracovních povinnostech (Vážanský, 2001, s. 36–38). Dále je vyzdvihována zejména funkce dobrovolnosti, která se projevuje ve svobodné účasti jednotlivců na zájmových aktivitách. Dále pak aktivita, která zahrnuje zapojení účastníků při provádění těchto zájmových aktivit. Seberealizace umožňuje účastníkům

zažívat pocit úspěchu a realizace. Pestrost a atraktivita se vztahují k využívání různých aktivit, metod a forem volnočasových činností, které zajišťují variabilitu a zajímavost těchto aktivit. V rámci volnočasové výchovy je vytvořeno vhodné prostředí pro vzájemné poznávání vrstevníků a vytváření nových vztahů (Bendl a kol., 2015, s. 128–129). Kratochvílová (2004, s. 79) stejně tak jako Pávková (2014, s. 15–18) oproti Bendlovi dávají důraz na edukační stránku volného času, kdy „*spočívá v záměrném a cílevědomém ovlivňování osobnosti vychovávaných jedinců*“ (Kratochvílová, 2004, s. 79).

Mezi zahraničními autory se rozdělením funkcí volného času zabývali také Scott a Marshall, kteří mají dělení vcelku odlišné od českých autorů, ale shodují se s nimi jednoznačně na funkci seberozvojové. Jako další funkce uvádějí: funkce terapeutická, v kontextu pomáhání druhým, funkce poradenská v rámci směřování na vlastní profesní dráze a funkce podporující zdraví zaměřená na zdravý životní styl (Scott a Marshall, 2009, s. 345).

Kaplánek (2011, s. 21–22) ve své knize *Nauka o volném čase* uvádí shrnutí, které popisuje různé perspektivy funkcí volného času. Rozlišuje tři typy spolu s funkcemi, které se liší podle vztahu jednotlivce k pracovní době a zbývajícím času mimo ni:

- Regenerace sil: chápáno povětšinou negativně jako dobu určenou pouze k odpočinku a obnovení energie pro další práci.
- Kompenzace potřeb, které nejsou naplněny v práci: lidé v práci často nedosahují dostatečného uspokojení a spojení se svou činností, což vede k potřebě kompenzace těchto nedostatků ve volném čase. Obrací se tedy volnočasovým aktivitám, které jim poskytují uspokojení a umožňují jim se realizovat ve vybraných aktivitách.
- Volnočasové aktivity jako neodmyslitelná součást každodenního života: vychází ze schématu Opaschowského, které reflektuje individuální volnost v manipulaci s volným časem, autonomii, spontaneitu a osobní rozvoj (Kaplánek, 2011, s. 21–22).

Každý autor přistupuje k funkcím volného času z jiné perspektivy, což naznačuje pestrost a komplexnost tohoto pojmu. I přes tuto rozmanitost v názorech je zřejmé, že volný čas hraje klíčovou roli v životě jednotlivce, poskytuje prostor pro odpočinek, seberealizaci, rozvoj osobnosti a podporu zdravého životního stylu. Je důležité podotknout, že správné využití volného času může mít pozitivní vliv na celkovou kvalitu života, na psychické i fyzické zdraví jedince, a proto je důležité mu věnovat patřičnou pozornost a péči. A proto bude dále více

rozpracována výchovně – vzdělávací funkce, která působí na člověka v každé fázi života, „*výchova je neukončený a nikdy nekončící proces*“ (Janiš a Skopalová, 2016, s. 25–31).

1.3 Výchova a vzdělávání ve volném čase

Pojem výchova byl tradičně spojován především s dětmi a mládeží, kdy se zaměřoval na jejich celkový rozvoj a formování osobnosti. V současnosti je pojem výchova vnímán spíše v kontextu vzdělávání a socializace mladší generace. Při vzdělávání dospělých ve volném čase již tento termín není tolik relevantní a používaný. Důvodem je, že dospělí jedinci mají již vytvořené vlastní postoje, hodnoty a životní zkušenosti (Veteška, 2016, s. 61). Proto se v současnosti pro vzdělávání dospělých ve volném čase používají spíše pojmy jako zájmové vzdělávání nebo celoživotní učení, které lépe vystihují zaměření a specifika této formy vzdělávání dospělých (Hofbauer, 2005, s. 88).

Dříve byl používán pojem mimotřídní výchova, představující činnosti realizované mimo školní výuku například ve školních knihovnách či družinách. V šedesátých letech 20. století byl používán termín tzv. výchova mimo vyučování, který reflektoval nejen aktivity prováděné mimo školní výuku, ale také zahrnoval dobrovolnou účast dětí na různých aktivitách, plánování jejich volného času konkrétními činnostmi, institucionální organizaci a realizaci těchto aktivit mimo přímý vliv rodiny (Pávková, 2014, s. 13). Postupem času tento pojem začal zastávat důležitou součást života dětí a mládeže a začalo vzrůstat používání pojmů jako volnočasové aktivity, zařízení volného času, výchova ve volném čase a další (Hofbauer, 2004, s. 17).

Volný čas je charakteristický tím, že si jedinec může své aktivity zvolit dobrovolně. A vzdělávání ve volném čase je jedna z efektivních možností, jak tento čas trávit. Na vzdělávací funkci je kladen velký důraz, protože rozvíjení lidských schopností a motivace k správnému využívání volného času, napomáhá prevenci sociálně-patologického chování (Palán, Langer, 2008, s. 51) a „*poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti*“ (Pávková, 1999, s. 39). Efektivní využívání volného času má zásadní význam. Způsob, jakým jedinci využívají svůj volný čas, má významný dopad na jejich výkon v zaměstnání, akademické výsledky a kvalitu osobního života, a je zásadní pro udržení psychické pohody (Hofbauer, 2004, s. 15).

Klíčovým prvkem při vzdělávání ve volném čase je osvojování nových znalostí, dovedností a kompetencí v rámci volného času. Reflektuje význam volného času jako důležité oblasti života, zdůrazňuje smysluplnou realizaci a používání obsahu a metod, aby přispívaly k rozvoji jednotlivce, společnosti a přírody. Zprostředkovává inovativní podněty, integruje je s existujícími zkušenostmi a eliminuje nevhodné tradice. Cílem je umožnit dětem i dospělým samostatný výběr aktivit a způsobů jejich realizace, které přinášejí prospěch nejen jim samým, ale i jejich okolí, společnosti a světu. Vzdělávání ve volném čase tak otevírá nové možnosti a podporuje pozitivní vývoj (Hofbauer, 2005, s. 92–93).

1.4 Zájmové vzdělávání

S oblastí volného času je úzce spjato vzdělávání zájmové, které je často iniciováno jednotlivcem. Slouží k rozvíjení jejich osobních zálib a vyplňování volného času. Má rovněž potenciál rozšiřovat profesní dovednosti a přispívat ke kultivaci jak jednotlivce, tak společnosti. V České republice má tradici především v oblastech kultury, umění, populárně vědeckých přednášek, řidičských dovedností a manuálních činností. Nabízí se převážně na komerčním základě, přičemž některé aktivity v kulturních centrech, knihovnách a muzeích jsou částečně dotovány z veřejných prostředků. Zájmové vzdělávání poskytují také zařízení patřící do vzdělávací soustavy a může být klíčovým faktorem při rozvoji dovedností osob pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí (MŠMT, 2008, s. 100).

V *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*, v tzv. *Bílé knize*, je definováno jako „*souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku*“ (MŠMT, 2001, s. 54). *Bílá kniha* se s výše uvedeným textem shoduje v tom, že zájmové vzdělávání je důležité pro osobní rozvoj a efektivní využití volného času, přičemž zahrnuje širokou škálu činností mimo rámec formální školní výuky.

Tento typ vzdělávání nejen vyplňuje volný čas jednotlivce, ale také odpovídá na jeho potřeby a zájmy, protože účastníci si vybírají obsah aktivit podle svého hodnotového zaměření (Bednaříková, 2006, s. 56). Krystoň charakterizuje několik základních znaků zájmového vzdělávání. Patří k nim:

- „*volnočasový charakter*,

- *dobrovolnost,*
- *důraz na vnitřní motivaci a vlastní aktivitu,*
- *orientace na zájmy a potřeby,*
- *otevřenost“ (Krystoň, 2012, s. 20).*

Průcha a Veteška doplňují charakteristiku Krystoně o: svobodu výběru, uspokojování potřeb, pestrost obsahu a neutilitárnost (Průcha a Veteška, 2012, s. 307).

Výše zmínění autoři, se shodují na znacích dobrovolnosti a orientace na zájem a aktivitu. Právě dobrovolnost a zaujetí umožňují jednotlivcům naplnit své individuální potřeby. Zájmové vzdělávání poskytuje rozmanité aktivity přizpůsobené různým věkovým skupinám, přináší možnost relaxace a odpočinku, ale také příležitost získat nové poznatky, informace a navázat nová přátelství. Dalším významným znakem je zaměření na volný čas. Každý jedinec, který si zvolí účast zájmového vzdělávání, automaticky mění svůj způsob trávení volného času. Je rovněž zásadní uvědomit si, že rozsah a hodnota naplňování poznávacích a vzdělávacích potřeb jsou ovlivněny jak celkovým množstvím volného času, který má jedinec k dispozici, tak jeho strukturou (Šerák, 2009, s. 52–53).

Zájmové vzdělávání pojímá širokou škálu organizovaného i individuálního vzdělávání, které je ovlivněno a směřováno do oblastí zájmů a potřeb jedince a mohou být realizovány těmito způsoby:

- Sebevzděláváním v rámci dostupných informačních zdrojů jako je literatura, média apod.
- Formální nebo neformální organizace jako jsou například univerzity třetího věku nebo lidové vysoké školy.
- V rámci formální nebo neformální organizace, které vytvářejí prostředí umožňující vzdělávání, jsou to například galerie, muzea, knihovny nebo kulturní domy.
- Kombinace všech výše zmíněných způsobů (Šerák, 2010, s. 113).

Tento přístup k zájmovému vzdělávání umožňuje jednotlivcům rozvíjet své znalosti a dovednosti v oblastech, které je zajímají, a přispívá tak k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji.

Účastníky zájmového vzdělávání popisuje § 1 vyhláška č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*. „Účastníky zájmového vzdělávání jsou děti, žáci a studenti; účastníky mohou být také

pedagogičtí pracovníci, zákonní zástupci nezletilých účastníků, popřípadě další fyzické osoby“ (Česko, 2005, § 1).

Je nutné zdůraznit, že zájmové vzdělávání dospělých a zájmové vzdělávání dětí a mládeže, mají svá specifika. V této diplomové práci proto bude pozornost kladena pouze na zájmové vzdělávání dětí a mládeže, které úzce souvisí s tématem diplomové práce. Zájmové vzdělávání se zabývá *„aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, zajišťuje duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy“ (MŠMT, 2024e, nestránkováno).*

Zájmové vzdělávání dětí a mládeže je právně ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* a dle § 111 *„poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech“ (Česko, 2004a, § 111).*

Dle § 2 Vyhlášky č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*, se zájmová aktivita realizuje především následujícími způsoby:

- Nepřetržitým vedením k vzdělání, výchově a zábavě, stejně jako zaměřením na specifická témata.
- Pravidelným organizováním výchovných, vzdělávacích a zájmových činností.
- Pořádáním táborových programů.
- Realizací osvětových akcí, včetně sběru a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, a to i s cílem prevence sociálně nežádoucích jevů.
- Individuálním přístupem, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj talentů u dětí, žáků a studentů.
- Využíváním volné nabídky spontánních aktivit (Česko, 2005, § 2).

Výše uvedená vyhláška klade důraz na široké spektrum aktivit zaměřených na vzdělávání, výchovu a zábavu, včetně pravidelných činností, táborových programů a osvětových akcí. Individuální přístup k rozvoji talentů a využívání spontánních aktivit zajišťují, že programy

jsou přizpůsobeny potřebám a zájmům dětí, žáků a studentů, čímž přispívají k jejich celkovému osobnímu rozvoji a prevenci sociálně nežádoucích jevů.

1.5 Střediska volného času

Zájmové vzdělávání se může odehrávat v různých typech institucí. Typickými typy těchto institucí mohou být knihovny, galerie, muzea nebo kulturní centra a další (Šerák, 2009, s. 96–103). Avšak tématem této diplomové práce je zájmové vzdělávání dětí a mládeže, proto bude pozornost věnována školským zařízením, především se zaměřením na střediska volného času.

„Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou:

a) středisko volného času (dále jen "středisko"),

b) školní klub (dále jen "klub"),

c) školní družina (dále jen "družina")“ (Česko, 2005, § 3).

„Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zajišťují podle účelu, k němuž byla zřízena, výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby“ (Česko, 2004a, § 118).

Školní klub nabízí zájmové vzdělávání žákům jedné nebo více škol a je aktivní během školních vyučovacích dnů, ale může fungovat i ve dnech bez školního vyučování. (Česko, 2005, § 6). Poskytuje různé formy činností, včetně pravidelných zájmových aktivit, příležitostných rekreačních akcí, spontánních činností a podpory tvůrčích týmů. Docházka je dobrovolná, přizpůsobená věkovým zvláštnostem dospívajících, a evidována v docházkové knize (Pávková, 2014, s. 40).

Družina nabízí zájmové vzdělávání žákům jedné nebo více škol, včetně dětí z přípravných tříd základních škol a přípravných stupňů základních škol speciálních. Poskytuje přihlášeným účastníkům také možnost odpočinkových aktivit během pravidelné denní docházky (Česko, 2005, § 8). Program družiny zahrnuje různé aktivity, od klidových a pohybových činností až po zájmové aktivity, které podporují jejich celkový rozvoj a umožňují jim objevovat různé oblasti zájmu. Družina také nabízí vhodné podmínky pro plnění domácích úkolů a celkovou přípravu na školu, s důrazem na individuální potřeby a zájem dítěte. Během dne se střídají klidné a pohybové aktivity, a to jak uvnitř, tak venku, což napomáhá jejich fyzickému a

mentálnímu rozvoji. Školní družina může fungovat i před vyučováním jako tzv. ranní družina, kde se děti věnují nenáročným odpočinkovým činnostem (Pávková, 2014, s. 35–36).

Střediska volného času (SVC) patří mezi školská zařízení, která se zabývají organizací a realizací volnočasových aktivit pro děti, mládež a širokou veřejnost. Nabízejí širokou škálu činností, včetně kroužků, táborů, osvětových akcí a individuálních aktivit, které jsou zaměřeny na rozvoj dovedností a schopností jednotlivců (MŠMT, 2024a, nestránkováno). Jejich činnost je popsána v § 4 vyhlášky č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*, kdy se „uskutečňuje ve více oblastech zájmového vzdělávání nebo se zaměřuje na konkrétní oblast zájmového vzdělávání, a to i mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání podle školského zákona“ (Česko, 2005, § 5). „Střediska volného času se dále podílejí na další péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi rovněž na organizaci soutěží a přehlídek dětí a žáků“ (Česko, 2004a, § 111).

Nabízejí především pravidelnou zájmovou činnost v zájmových útvarech, která vychází z přání účastníků a možností střediska. Dále organizují příležitostné aktivity jako soutěže, sportovní utkání, besídky, výlety a oslavy. Dlouholetou tradici má táborová činnost, která probíhá během prázdnin a může zahrnovat tábory pro různé skupiny dětí. Střediska také podporují děti se specifickými vzdělávacími potřebami, nadané i handicapované, a organizují pro ně soutěže a olympiády. Navíc poskytují prostor pro spontánní aktivity a pořádají dny otevřených dveří. Součástí činnosti je i osvětová činnost a prevence sociálně pedagogických jevů (Pávková, 2014, s. 39–41).

Hlavní cílovou skupinou jsou děti od 6 let a mládež, včetně studentů středních a vyšších odborných škol. Současná státní financování však nepodporují zájmové vzdělávání mladších dětí. Přesto mnoho středisek reaguje na rostoucí poptávku, a kroužky pro předškolní děti patří mezi nejpoblárnější (NPI ČR, 2024, nestránkováno).

Střediska volného času mohou být zřizována krajem, obcí, církví nebo jiným subjektem. Financování středisek nemůže být zajištěno pouze státní podporou nebo podporou zřizovatele, a proto se za zájmové vzdělávání ve střediscích platí poplatky. Výši těchto poplatků, například za kroužky a tábory, určuje ředitel střediska. Cena kroužků závisí na finanční náročnosti konkrétních kurzů, včetně vybavení, pomůcek a místa konání (NPI ČR, 2024, nestránkováno).

Střediska volného času jsou rozdělena na tyto typy:

- a) „*dům dětí a mládeže, který uskutečňuje činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání,*

b) *stanice zájmových činností zaměřená na jednu oblast zájmového vzdělávání*“ (Česko, 2005, § 4).

Prvním z typů jsou tedy stanice zájmových činností, které jsou ovšem mimo zaměření této práce, takže jim již nebude věnována bližší pozornost. Druhým z typů těchto středisek jsou domy dětí a mládeže, které budou blíže popsány v následující kapitole.

1.6 Domy dětí a mládeže

Domy dětí a mládeže se zaměřují na organizaci volnočasových aktivit pro děti a mládež. Mají za sebou dlouhou historii, která však dosud není v literatuře komplexně zmapována. Dle výroční zprávy MŠMT za rok 2022 byl celkový počet středisek volného času 334, z čehož celkový počet domů dětí a mládeže činil 324. Data z webu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ukazují rostoucí zájem o využívání středisek volného času. Tento trend je potvrzen nárůstem počtu těchto zařízení (MŠMT, 2023, s. 126).

V *Pedagogickém slovníku* jsou DDM definovány jako „zařízení pro mimoškolní zájmovou činnost a zájmové vzdělávání ve volném čase“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 61). Dle § 118 zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* patří mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání a nabízejí účastníkům pravidelnou zájmovou činnost v rámci svých kroužků, klubů a dílen (Česko, 2004a, § 118). DDM dále provozují také táborové činnosti ať už v podobě pobytových nebo příměstských táborů. Pořádají i akce pro veřejnost jako jsou různé workshopy, turnaje nebo soutěže. Primární cílovou skupinou pro DDM jsou především děti a studenti, ale některé z aktivit jsou zaměřeny i pro dospělé (DDM JM, 2017, nestránkováno).

DDM jsou zřizovány na základě zřizovací listiny a zapisují se do rejstříku škol a školských zařízení. Zřizovateli jsou nejčastěji obce, dále kraje, církve, soukromí vlastníci nebo státní správa (MŠMT, 2024c, nestránkováno).

Právní ukotvení DDM je možné nalézt v několika právních normách:

- zákon č.561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, kde jsou definována školská zařízení, do kterých DDM spadají,

- vyhláška č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*, kde jsou charakterizováni účastníci zájmového vzdělávání, které DDM zprostředkovává a vymezení střediska volného času a jeho výchovně vzdělávací činnost,
- zákon 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, zde jsou definována práva a povinnosti pedagogických pracovníků zájmových činností v DDM,
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků*, zde je detailněji popsán rozsah přímé pedagogické činnosti v hodinách,
- zákon č. 258/2000 Sb. *o ochraně veřejného zdraví*, kde jsou vymezeny životní a pracovní podmínky a možná rizika v pracovním prostředí.

Zájmová činnost DDM je dle § 2 vyhlášky 74/2005 Sb. *o zájmovém vzdělávání* rozdělena na:

- *“pravidelnou činnost (zájmové kroužky),*
- *příležitostnou činnost (vystoupení, výstavy, tematické akce),*
- *Pobytovou a táborovou činnost (tábory, příměstské tábory, soustředění),*
- *Osvětovou činnost (programy pro partnery a školy),*
- *Individuální práce,*
- *Spontánní činnost” (Česko, 2005, § 2).*

Lze tedy konstatovat, že zájmové aktivity jsou v zásadě rozděleny podle časového rozvrhu. Na rozdíl od školní výuky zde není stanovena povinná docházka. Účast na těchto aktivitách je založena především na dobrovolném a samostatném rozhodnutí každého jednotlivce, zda se chce zapojit. Posláním DDM je poskytovat zájmové vzdělávání účastníkům bez diskriminace a na profesionální úrovni. Střediska volného času tak nabízejí nejen prostor pro trávení volného času, ale také různými pedagogickými metodami formují osobnosti účastníků, aby uměli svůj volný čas smysluplně využívat a rozvíjet klíčové kompetence. Tím se střediska volného času výrazně podílejí na prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (DDM Symfonie, 2023, s. 2–3).

Prevence rizikového chování však není jediná funkce DDM. Kraus (2008, 101–104) uvádí ještě další:

1. Sociálizační - schopnost adekvátně reagovat na sociální změny a nést odpovědnost za vlastní chování ve společnosti.
2. Výchovná - podpora celkového rozvoje osobnosti dítěte.
3. Pečovatelská - zabezpečení bezpečnosti a psychické pohody.
4. Poradenská - možnost poskytnout poradenskou podporu v oblasti výchovy nebo vzdělávání.
5. Rekreační a relaxační - klíčová role v oblasti volného času, což je zvláště relevantní v prostředí DDM, na rozdíl od školního prostředí.
6. Profesionalizační - pomáhá jednotlivcům orientovat se v pracovním prostředí.
7. Selektivní - řazení žáků podle dosažené úrovně nebo dosažených výsledků (Kraus, 2008, s. 101–104).

Tyto funkce ukazují na komplexní a multifunkční povahu DDM, která přesahuje rámec tradičního vzdělávání a nabízí širokou podporu pro různé aspekty pro trávení volného času dětí a mládeže.

„Zásady hospodaření se řídí obecně platnými právními normami hospodaření příspěvkových organizací, pravidly hospodaření stanovenými zřizovatelem, právními předpisy pro zájmové vzdělávání a dalšími podmínkami formulovanými v souboru vnitřních předpisů“ (DDM JM, 2018, s. 18).

DDM může mít hned několik možných zdrojů financování. Prvním z možných zdrojů je financování ze státního rozpočtu. Další možností je příspěvek zřizovatele. Mezi zřizovatele se řadí například kraj, obec, církve a další. Významným zdrojem financování je bezpochyby vlastní a doplňková činnost. Vlastní činností se rozumí primární účel kroužku či kurzu, který je hrazený samotnými účastníky. U doplňkových akcí se jedná primárně o příjmy z akcí nad rámec pravidelné činnosti, jako jsou soutěže či vystoupení. V poslední řadě se mezi zdroje financování DDM řadí granty, dotace a dary. (Lála, 2024, ústní sdělení)

V této kapitole byl nejprve obecně definován a popsán volný čas včetně jeho funkcí. Následně byla rozebrána tematika výchovy a vzdělávání v rámci volného času a také oblast zájmového vzdělávání. Poslední podkapitoly se věnovaly obecně střediskům volného času a konkrétněji

pak domům dětí a mládeže. Následující kapitola se podrobně věnuje pedagogům volného času, kteří právě v domech dětí a mládeže a dalších zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují.

2 Pedagog volného času působící v DDM

Pedagogičtí pracovníci hrají klíčovou roli v oblasti vzdělávání a rozvoje mladých lidí. Jejich úkolem není pouze poskytovat vzdělání, ale také podporovat rozvoj osobnosti. Tato kapitola se zaměřuje na roli pedagogických pracovníků, blíže na pedagogy volného času a jejich kompetence pro vykonávání této profese. Blíže budou vysvětleny požadavky na pedagogy volného času v domech dětí a mládeže.

2.1 Pedagogický pracovník

Definici pedagogických pracovníků stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Tento právní předpis nejen určuje podmínky pro jejich pracovní činnost, ale také upravuje jejich další vzdělávání a systém kariérního postupu. Pedagogickým pracovníkem je dle zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Česko, 2004b, § 2).

Přímou pedagogickou činnost vykonávají:

- a) „učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,

g) *asistent pedagoga,*

h) *trenér,*

i) *metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*

j) *vedoucí pedagogický pracovník“ (Česko, 2004b, § 2).*

Dne 1. 9. 2023 byla vydána novela zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, která nově dodává pozici školského logopeda. Výše jsou zahrnuty různé profesní role v oblasti vzdělávání, které mají přímý vliv na vzdělávací proces a rozvoj jedinců. Lze tedy vyvodit, že pedagogická práce není omezena pouze na školní prostředí, ale zahrnuje i další oblasti, jako jsou volnočasové aktivity, poradenství a prevence (Česko, 2023a, § 2).

Výše zmíněné rozdělení specifikuje několik typů pozic, které konají přímou pedagogickou činnost. Pokud se ale bude jednat o oblast zájmového vzdělávání, nejlépe tuto oblast vystihuje pozice pedagoga volného času. Avšak *Národní soustava povolání* definuje ještě další pozice: animátor volnočasových aktivit, samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže a vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže (MPSV, 2017, nestránkováno).

Animátor volnočasových aktivit plánuje různorodé činnosti zaměřené na efektivní využití volného času, s cílem podpořit ideální rozvoj způsobu života jednotlivce ve všech stádiích jeho osobního růstu (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 36–38). Jeho hlavní pracovní náplní je tvorba, organizace a realizace programů volnočasových aktivit, propagace aktivního životního stylu, vedení provozní dokumentace a řešení problémů a rizikových situací. Jako kvalifikace k výkonu této profese stačí absolvovat pedagogické lyceum (MPSV, 2017, nestránkováno).

„Samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže samostatně řídí a realizuje výchovně vzdělávací proces ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže, stanovuje výchovné a vzdělávací cíle, určuje postupy pro jejich naplnění a vede realizační tým“ (MPSV, 2017, nestránkováno). Jeho pracovní činnosti zahrnují zkoumání a hodnocení potřeb sociální skupiny, stanovení vzdělávacích a výchovných cílů a metod, tvorbu vzdělávacích plánů, organizaci volnočasových aktivit, řešení problémů a rizik, komunikaci s veřejností a propagaci aktivit, a také administrativu a finanční záležitosti (tamtéž, 2017, nestránkováno).

Vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže řídí a realizuje výchovně vzdělávací procesy v této oblasti. Pracovní činnosti, odborné dovednosti a znalosti jsou velmi podobné těm, které má samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže. Hlavní rozdíl je v kvalifikaci,

kteřá nemusí být tak vysoká a postačuje: „*střední vzdělání s maturitní zkouškou (bez vyučení) ve skupině oborů pedagogika, učitelství a sociální péče, střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání bez maturitní zkoušky i výučního listu, předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogika pro asistenty ve školství, pedagogické lyceum*“ (tamtéž, 2017, nestránkováno).

Mezi autory se rozdělením profesí pro volný čas zabýval například i H. W. Opaschowski. Rozděluje je na: animátory, poradce volného času, manažery volného času, ale třeba i o pečovatele o hosty, vedoucí cest nebo průvodci cizinců (Opaschowski, 1987, s. 200). Místo pozice pedagoga volného času by byl spíše vhodnější název manažer volného času, protože jeho hlavní náplní práce, je organizování volného času (Lála, 2024, ústní sdělení).

Vzhledem k tomu, že pedagogičtí pracovníci ovlivňují značnou část života dětí, mládeže nebo i dospělých, musí splňovat určité požadavky (Pemová a Ptáček, 2013, s. 71). Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, určuje základní předpoklady pro funkci pedagogického pracovníka, které by měly být plně dodržovány.

Mezi základní požadavky patří:

- a) *„je plně svéprávný,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“* (Česko, 2023a, § 3).

Kromě zákonem předepsaných požadavků lze v odborné literatuře nalézt i řadu dalších požadavků, které by měl pedagogický pracovník v dnešní době splňovat. Hájek, Hofbauer, Pávková (2008, s. 133–134) a Nelešovská (2005, s. 11–12) se shodují, že všichni pedagogičtí pracovníci by měli disponovat nejen potřebným pedagogickým vzděláním, ale i klíčovými schopnostmi pro úspěšné vykonávání své profese. Mezi klíčové vlastnosti pedagogického pracovníka se zařazují např. komunikační schopnosti, empatie, schopnost zvládat konflikty a odolnost vůči stresu. Je rovněž důležité, aby pedagogický pracovník disponoval pozitivním přístupem a zálibu pro práci s dětmi. Vzhledem k rozmanitosti věkových skupin a individuálních charakteristik, s nimiž pedagogičtí pracovníci přicházejí do styku, je žádoucí, aby byli flexibilní, kreativní a inovativní, a aby byli schopni efektivně aplikovat různé výchovné a vzdělávací strategie (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 133–134; Nelešovská, 2005, s. 11–12).

2.2 Pedagog volného času

Jak již bylo výše zmíněno, pedagog volného času patří mezi pedagogické pracovníky a dle *Národní soustavy povolání*, databáze spravovaná *Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR*, zajišťuje „*tvorbu obecných forem a metod výchovy a vzdělávání v oblasti volného času dětí, mládeže nebo dospělých. Provádí specifická pedagogická vyšetření*“ (MPSV, 2017, nestránkováno). Je také v přímém pedagogickém kontaktu s různými účastníky zájmových útvarů a pomáhá jim trávit volný čas smysluplným a plnohodnotným způsobem (Jansa, 2012, s. 205).

Mezi pracovní činnosti pedagoga volného času patří organizace vzdělávacích a výchovných činností, které se zaměřují na rozvoj zájmů dětí, žáků, studentů, mládeže, pedagogických pracovníků a dalších dospělých zájemců s cílem podpořit jejich celkový osobní růst. Poskytování informační a poradenské podpory v oblasti zájmového vzdělávání pro školy, školní instituce, občanská sdružení a další zájemce. Součástí jejich práce je také organizování různých soutěží, přehlídek, soustředění, pobytů a táborových aktivit (Česko, 2023b, s. 237). Hlavní úkol pedagoga volného času zahrnuje organizaci a koordinaci aktivit přidělených osob, konzultace, animační činnosti a spolupráci s institucemi poskytující volnočasové služby. Hlavním cílem pracovníka ve volném čase je posilování autentické a odpovědné osobnosti, uvědomění si hodnot přírody, civilizace a kultury, a podpora individuálního rozvoje. Krédo skutečného profesionála volného času spočívá v pomoci druhým, hledání vlastní identity a podpoře celistvého osobnostního růstu (Vážanský, 1996, s. 154).

Hájek shrnul základní profil pedagoga volného času takto:

- Vykonává manažerské a organizační úkoly.
- Sleduje trendy v oblasti volnočasových aktivit a je schopen komunikace.
- Připravuje a organizuje různorodé aktivity pro různé věkové skupiny.
- Zná a aplikuje metodiku vedení zájmových aktivit.
- Pro své projekty získává externisty a poskytuje jim pedagogickou podporu.
- Má ekonomické znalosti a schopnost ekonomického řízení projektů.
- Respektuje právní předpisy.
- Ovládá dovednosti public relations (Hájek, 2005, s. 4).

V popisu jsou zdůrazněny hlavně odborné dovednosti. Nicméně k úspěšnému vykonávání povolání pedagoga volného času jsou rovněž důležité osobnostní vlastnosti. Hájek, Hofbauer a Pávková blíže popsali tyto osobnostní charakteristiky důležité pro pedagogickou činnost a zařadil mezi ně: empatie, komunikativní dovednosti, vůdčí schopnosti, odolnost vůči stresu, nekonfliktnost, optimismus a pozitivní vztah k lidem (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 132–135).

2.3 Požadavky pro výkon činnosti pedagoga volného času

Požadavky na profesi pedagoga volného času je možné rozdělit do několika kategorií. Jednou z nich je požadované vzdělání, které je uvedeno v novele zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. V § 17 jsou požadavky na vzdělání pedagoga volného času rozděleny podle toho, zda koná komplexní nebo dílčí pedagogickou činnost. Je tedy nejdříve nutné definovat rozdíl mezi dílčí a komplexní pedagogickou činností (Česko, 2023a, § 17). Lze předpokládat, že prvním případem se pravděpodobně jedná o pedagogy volného času, kteří působí buď na plný úvazek, nebo mají převážnou část pracovního úvazku v institucích zaměřených na zájmové vzdělávání. V druhém případě jde o tzv. externí pracovníky, kteří v těchto institucích působí pouze několik hodin týdně a často je to pro ně vedlejší práce vedle hlavního pracovního poměru u jiného zaměstnavatele (Prášilová, 2006, s. 111).

„Pedagog volného času, který vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- c) vzděláním podle § 10 odst. 1*
- d) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo alespoň středním vzděláním s maturitní zkouškou a*

1. *studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1, nebo*
2. *získáním profesní kvalifikace pro činnost samostatného vedoucího volnočasových aktivit dětí podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání“ (Česko, 2023a, § 17).*

„Pedagog volného času, který vykonává dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, získává odbornou kvalifikaci

- a) *vzděláním podle odstavce 1, nebo*
- b) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*

1. *studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1,*
2. *studiem pro přípravu pedagogů volného času vykonávajících dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání, nebo*
3. *získáním profesní kvalifikace pro činnost vedoucího volnočasových aktivit dětí podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání“ (Česko, 2023a, § 17).*

Národní soustava povolání požaduje vzdělání na pozici pedagoga volného času, absolvování vysokoškolského magisterského programu v oborech: pedagogika, sociální péče nebo psychologie (MPSV, 2017, nestránkováno). Toto vzdělání lze získat především na pedagogických fakultách vysokých škol, případně na fakultách tělovýchovy, filozofie, humanitních studií nebo teologie (Vážanský, 1996, s. 155; Švec, 2009, s. 408).

Dále je možné absolvovat pouze pedagogický kurz, akreditovaný od MŠMT. Tento kurz je určený pro přípravu pedagogů volného času, kteří se podílejí na dílčí pedagogické činnosti v oblasti zájmového vzdělávání. Jeho délka je minimálně 40 vyučovacími hodinami a uzavírá se ústní zkouškou, kterou účastníci absolvují před zkušební komisí (Česko, 2005, § 5). Tento kurz se dělí na tři tematické okruhy: základy pedagogiky, základy psychologie a vybraná témata volného času (MŠMT, 2024b, nestránkováno). „Absolvent získá znalosti a dovednosti v oblasti pedagogiky a psychologie, které podmiňují výkon činnosti pedagoga volného času vykonávajícího dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání“ (MŠMT, 2013a, nestránkováno).

Vzděláváním pedagogů volného času se zabývalo také *Národní institut dětí a mládeže (NIDM)*, který poskytovalo metodickou a organizační podporu v oblasti práce s dětmi a mládeží a nabízelo další vzdělávání pedagogickým pracovníkům ve volnočasovém vzdělávání. Jeho služby byly určeny zejména pro pracovníky středisek volného času, školní kluby a družiny, nestátní neziskové organizace, krajské úřady, MŠMT a zahraniční partnery. Oddělení neformálního vzdělávání v NIDM zajišťovalo další vzdělávání pedagogických pracovníků, které bylo od roku 2009 realizováno také v rámci národního projektu *Klíče pro život – Rozvoj klíčových aktivit v zájmovém a neformálním vzdělávání* (NIDM, 2013, nestránkováno).

Projekt *Klíče pro život*, původně spravovaný organizací *Národní institut dětí a mládeže*, která byla zrušena a její činnosti převzal *Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)*, se zaměřoval na rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání (MŠMT, 2013b, nestránkováno). V rámci tohoto projektu vznikly akreditované programy MŠMT na studium pedagogiky volného času. Obsahovaly kratší program v rozsahu 96 hodin a tříletý prezenční vzdělávací program. Po jejich úspěšném absolvování je účastník kvalifikován pro práci pedagogického pracovníka ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání (NIDM, 2013a, nestránkováno).

Ke vzdělávání je ale také potřeba mít i specifické osobnostní vlastnosti, vhodné pro pedagogickou činnost. Hájek, Hofbauer a Pávková uvádějí jako hlavní osobnostní požadavky na pedagoga volného času empatii, komunikaci, optimální míru dominance tedy autority, stabilitu a nekonfliktnost a v poslední řadě kladný vztah k dětem (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2010, s. 84). Lála vyzdvihuje především pozitivní vztah k dětem a schopnosti individuálně komunikovat s jednotlivými účastníky kurzů a v neposlední řadě bezpečnost a řešení konfliktů (Lála, 2024, ústní sdělení).

Dalším požadovaným kritériem na pozici pedagoga volného času jsou schopnosti a dovednosti. Ty se částečně liší od ostatních pedagogických profesí. Zvláštní důraz je kladen na tvořivost, iniciativu, schopnost řešit obtížné situace, schopnost vytvářet hry a dobrý vztah s dětmi. Specializace v konkrétních zájmových oblastech je také důležitá (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 138). Dále by měl pedagog volného času dobře znát a sledovat trendy volnočasových aktivit, být komunikativní a schopen připravit a zorganizovat různé zájmové aktivity pro různé věkové skupiny. Kreativita je důležitá, stejně jako schopnost získat spolupracovníky a mít ekonomické znalosti pro přípravu a vyhodnocení akcí. Pedagog by měl také umět aplikovat

pedagogické a psychologické zásady volného času, mít základní právní povědomí a ovládat bezpečnostní předpisy pro práci s dětmi (Heřmanová a Macek, 2009, s. 72).

Vážanský uvádí jako základní požadavky na pedagogického pracovníka schopnost volnočasové komunikace a poradenství, schopnost animace a tvorba programů, schopnost plánování, organizování a administrace a na závěr schopnost volnočasové politiky (Vážanský, 2001, s. 96). Podle Jansy je za pedagoga volného času a pracovníka střediska volného času považován v podstatě každý, kdo pomáhá dětem nebo dospívajícím smysluplně trávit volný čas (Jansa, 2012, s. 205).

Národní soustava povolání rozděluje požadavky na pedagoga volného času na: odborné dovednosti, odborné znalosti a digitální kompetence. Pedagog volného času by měl disponovat rozsáhlými odbornými dovednostmi a znalostmi, které mu umožňují efektivně podporovat rozvoj dětí a mládeže ve volnočasových aktivitách. Měl by se také specializovat na protidrogovou prevenci, multikulturní výchovu a výchovu proti šikaně. Dále by měl vytvářet metody a programy pro integraci a inkluzi dětí se speciálními potřebami. Další z jeho činností by měla být pedagogická vyšetření, diagnostika studijních předpokladů a analýza účinnosti vzdělávání. Jeho odborné znalosti by měly zahrnovat obecnou pedagogiku, řešení výchovných a studijních problémů, protidrogovou prevenci, multikulturní výchovu, výchovu proti šikaně, speciální pedagogiku, výchovu a vzdělávání dětí se smyslovými vadami, didaktiku, hodnocení ve vzdělávání, pedagogické projektování, sociální pedagogiku, psychodiagnostiku a pedagogickou psychologii. Pedagog volného času by měl mít také široké digitální kompetence, zahrnující informační a datovou gramotnost, správu a hodnocení digitálního obsahu, efektivní komunikaci a spolupráci prostřednictvím digitálních technologií, Tyto dovednosti mu umožňují využívat moderní technologie k podpoře vzdělávacích aktivit a zvyšování efektivity práce (MPSV, 2017, nestránkováno).

Pávková se oproti NSP více zaměřuje na osobnostní charakteristiky a nezbytné vlastnosti pedagoga a rozděluje konkrétně požadavky na pedagoga volného času do tří skupin. První skupinu tvoří osobnostní charakteristiky jako je fyzický či zdravotní stav, úroveň pozornosti, temperament, psychické rozpoložení jedince a také všeobecné i odborné znalosti. Ve druhé skupině se nachází požadavky, které jsou velice důležité a nezbytné jako například pozitivní vztah k dětem, komunikativnost nebo empatie a autorita. Třetí skupina je velmi podstatná pro pedagogy ve volném čase, kdy je kladen důraz na rysy osobnosti, jako jsou: schopnost

přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám, aktivita, tvořivost a nápaditost, hravost, smysl pro humor, příjemný vzhled, psychická odolnost a další (Pávková, 2014, s. 105–106).

Pedagog musí být schopen přizpůsobit se a autenticky vykonávat různé role nezbytné pro jeho práci. Vážanský (2001, s. 115–116) uvádí tyto:

- Diagnostik má funkci pozorovatele a následně vyhodnocuje zájmy a potřeby svých žáků.
- Poradce je konzultant, který poskytuje rady a informace týkající se efektivního využívání volného času, utváření správných návyků a odstraňováním negativních vlivů, které působí na hodnotu využívání volného času. Zároveň by se měl dokázat vcítit do svých žáků.
- Podněcovatel, jehož primárním cílem je podporovat všestranný a osobní rozvoj jednotlivce ve všech oblastech.
- Strůjce napomáhá žákům vyvolávat příjemné a stimulující stavy.
- Organizátor zajišťuje aktivity, tak aby rozvíjely jedincovy dovednosti a získával vnitřní relaxaci a zábavu.
- Koordinátor odpovídá za složení volného času a koriguje jeho průběh (Vážanský, 2001, s. 115–116).

Je potřeba vyzdvihnout důležitost multifunkční role pedagoga a jeho schopnost přizpůsobit se různým úkolům a potřebám žáků. Je klíčové, aby pedagog nejen plnil tyto role, ale také je vykonával autenticky a s vcítěním, což může pozitivně ovlivnit vzdělávací proces a rozvoj žáků.

2.4 Požadavky pro výkon činnosti lektorů v DDM

V DDM zajišťují a organizují program ve volném čase lektori. Avšak pozice lektora v DDM má úplně jinou charakteristiku nežli pozice lektora v NSP, kde je uveden jako lektor dalšího vzdělávání. A proto je nejprve důležité stanovit a blíže vysvětlit názvy pozic, které působí v pedagogickém kontaktu s účastníky kurzů.

V DDM působí pedagogové volného času s komplexní pedagogickou činností, takzvaní interní pracovníci. A vedle nich jsou pedagogové volného času s dílčí pedagogickou činností, jinak zvaní externisté. Oba tyto typy pedagogů vedou zájmové kroužky, avšak interní pracovníci

neboli pedagogové volného času s plnou pedagogickou činností mají na starost další administrativní úkony a jsou nadřizení externím pracovníkům, jejichž činnost spočívá pouze ve vedení kroužků a následného vyplnění docházky a činnosti (Lála, 2024, ústní sdělení). Činnost pedagoga volného času v DDM vychází z *Katalogu prací*, což je otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná *Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR*. A dělí se dle toho, zda se jedná o pedagoga volného času konající dílčí či komplexní pedagogickou činnost (Karbulková, 2024, ústní sdělení).

Požadavky na pedagoga volného času, který vykonává komplexní i dílčí pedagogickou činnost, jsou: splnění zákonných podmínek dle zákona o pedagogických pracovnících, pedagogické vzdělání nebo specifická odbornost pro danou činnost, kterou bude v DDM vykonávat (Karbulková, 2024, ústní sdělení).

Každý dům dětí a mládeže musí mít svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), v kterém jsou blíže popsány požadavky na pedagogického pracovníka v DDM. Pedagogický pracovník DDM musí splňovat podmínky pro výkon práce dle zákona č. 563/2004 Sb., o *pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

Další předpoklady pedagogického pracovníka DDM:

- Schopnost volby metod, forem a postupů práce.
- Spolupráce s externími zaměstnanci.
- Propojování činností s ostatními odděleními a středisky.
- Osobní zodpovědnost za bezpečnost, vnitřní řád a plán činnosti.
- Formulování požadavků na nové pedagogické pracovníky.
- Týmová spolupráce.
- Organizační schopnosti.
- Akceptace různorodosti práce včetně časových nároků.
- Vytváření prostředí pro klienty pro objevování a seberealizaci.
- Respektování osobnosti klientů.
- Spolupráce se školskými zařízeními.
- Sledování profesního rozvoje.
- Dobrá reprezentace zařízení (DDM JM, 2018, s. 17).

Jak už bylo výše zmíněno, na pedagogické činnosti DDM se podílejí jak interní, tak externí pedagogičtí pracovníci. Všichni interní pedagogičtí pracovníci musejí splňovat podmínky dle zákona č. 563/2004 Sb., o *pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dále by měli disponovat odpovídajícím odborným i pedagogickým vzděláním, které dále rozvíjejí

prostřednictvím kurzů akreditovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a samostudia (DDM Hlavního města Prahy, 2023, s. 10; Karbulková, 2024, ústní sdělení).

Vzhledem k tomu, že v současné době je veliká nouze o kompetentní pedagogické pracovníky, stává se, že na pozici, kde jsou určité pedagogické nároky a očekávání, nastoupí pedagog, který toto požadované vzdělání nemá nebo si ho dodělává. Toto se stává nejčastěji u externích pracovníků, kteří vyučují okolo 3 hodin týdně a je pro ně časově náročné absolvovat 40 hodinový kurz pedagogického minima, který se koná o víkendech a v konkrétní roční dobu a pro takovéto pracovníky, není prioritní absolvování kurzu (Lála, 2024, ústní sdělení).

Mnohem důležitější jsou osobnostní stránky pedagoga a to především míra osobního nasazení, kreativity a schopnost přizpůsobit se měnícím se potřebám a trendům v oblasti výchovy a vzdělávání. S rozvojem zájmů a potřeb dětí a mládeže se pedagogové musí pružně přizpůsobovat novým situacím. To často vyžaduje adaptaci pracovních metod, organizace práce a inovace ve formách vzdělávání. Je důležité sledovat aktuální vývojové trendy ve společnosti a porozumět změnám v mentalitě mladých lidí, abychom mohli účinně reagovat na jejich potřeby (DDM JM, 2018, s. 18; Lála, 2024, ústní sdělení).

3 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání

Tato kapitola bude zaměřena především na další vzdělávání pedagogických pracovníků, na jeho právní ukotvení a rozdělení. Přiblíženy budou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a také jeho nabídka. Budou detailněji popsány i faktory, které toto vzdělávání ovlivňují a uvedeny jednotlivé motivační a bariérové prvky, které přímo působí na pedagogické pracovníky.

3.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je „*systematický a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy pedagogického pracovníka*” (Evropská komise, 2024a, nestránkováno). DVPP zahrnuje jak zvyšování kvalifikace, tak její získání nebo rozšíření podle specifických právních předpisů. Ředitel školy je odpovědný za organizaci DVPP v souladu s plánem, který se vytváří po projednání s odborovou organizací a zohledňuje studijní zájmy, potřeby a rozpočet školy (Česko, 2004b, § 24). „*DVPP je v České republice součástí celoživotního vzdělávání a je těžištěm profesního rozvoje pedagogů. Pedagog má současně právo i povinnost účastnit se DVPP, jenž plní dvě hlavní funkce: standardizační a rozvojovou. To znamená, že DVPP zabezpečuje udržení kvality a úroveň stávajícího vzdělávacího systému a zároveň slouží jako nástroj, který podporuje jeho rozvoj a inovace*“ (Evropská komise, 2024b, nestránkováno).

Jak již bylo výše zmíněno, pedagogičtí pracovníci mají zákonem stanovenou povinnost dalšího vzdělávání. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* ukládá všem pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají pedagogickou činnost, „*povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci*“ (Česko, 2004b, § 24). Plánování a organizování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je jednou z kompetencí ředitele školy, který jej organizuje na základě plánu dalšího vzdělávání. Tento plán zohledňuje studijní zájmy pedagogických pracovníků, potřeby školského zařízení a jeho rozpočet. Za účelem dalšího vzdělávání, mají pedagogičtí pracovníci ze zákona právo na 12 pracovních dnů volna během školního roku, pokud to nezapříčiňují nezbytné provozní důvody.

Čas čerpání tohoto volna stanovuje ředitel školy a učitelé mají za toto období nárok na náhradu platu ve výši jejich běžného výdělku (Česko, 2004b, § 24).

Specifické postupy a podmínky pro další vzdělávání pedagogů stanovuje vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, kde jsou určeny studia pro přípravu pedagogů, ale i jejich studium k rozšíření odborné kvalifikace. A je zde zdůrazněno, že průběžné vzdělávání by se mělo týkat témat vzdělávání a výchovy s důrazem na výkon práce pedagogických pracovníků a na jejich jazykové vzdělávání (Česko, 2005, § 10). Dále o uznání odborné praxe nebo výcviku a uznání dokladu o jejich absolvování pojednává Zákon č. 18/2004 Sb., *o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů*.

Počáteční vzdělávání pedagogů je organizované a probíhá na středních a vysokých školách v rámci akreditovaných studijních programů. V oblasti dalšího vzdělávání to je však zcela odlišné. Není centrálně organizováno prostřednictvím jednotné sítě standardizovaných vzdělávacích institucí. Existuje však mnoho různorodých institucí, kde klíčovou roli hraje tržní prostředí, které funguje na principu vztahu mezi klientem a poskytovatelem. Další vzdělávání je nabízeno formou placených služeb. Poskytovateli těchto služeb mohou být například: *Národní institut pro další vzdělávání* (NIDV), vzdělávací instituce zřizované kraji, školy, neziskové organizace, občanská sdružení, komerční instituce a vysoké školy (Švec, 2009, s. 408).

3.2 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak již bylo zmíněno, dle zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* mají pedagogičtí pracovníci povinnost se dále vzdělávat z důvodu získávání, udržování nebo doplňování kvalifikací. „*Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje*

- a) *na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem,*
- b) *samostudiem,*
- c) *dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů“ (Česko, 2004b, §24).*

Trojanová uvádí zcela odlišnou perspektivu:

- Krátkodobé vzdělávací akce podle aktuální nabídky se zaměřením na rozvoj jazykových dovedností vedení školy, zdokonalení jazykových schopností pedagogů, zejména v anglickém jazyce, posílení komunikačních dovedností žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, další témata podle konkrétních potřeb během školního roku.
- Vzdělávací proces využívající sdílení znalostí mezi pedagogy zahrnuje vzájemné předávání zkušeností z výukové praxe
- Vzdělávání organizované vedením školy: sdílení poznatků z kontrolních aktivit, diskuse o možnostech dalšího rozvoje (Trojanová, 2014, s. 54–55).

Z jiné perspektivy se na rozdělení dalšího vzdělávání dívá také Kohnová (2004, s. 87), která ho dělí z pohledu jednorázovosti či časového omezení:

- Časově ohraničené vzdělávání, které má pevně stanovený obsah, požadavky na výstupní znalosti, pravidla hodnocení a je zakončeno certifikátem, potvrzujícím získání zvýšené odbornosti v konkrétní oblasti.
- Průběžné vzdělávání během celé pedagogické kariéry, které nabízí různorodé formy a obsahy, přičemž jeho absolvování posiluje pedagogovy kompetence buď v širším smyslu, nebo specificky, aniž by zaručovalo získání vyšší kvalifikace (Kohnová, 2004, s. 87).

Vzdělávací programy je možné rozdělit na:

- *“kvalifikační (vedou k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka),*
- *specializační (vedou k získání další kvalifikace pedagogického pracovníka),*
- *průběžné (k prohlubování odborné kvalifikace)”* (Evropská komise, 2024a, nestránkováno).

Pedagogičtí pracovníci si mohou svou odbornou kvalifikaci prohlubovat prostřednictvím průběžného vzdělávání, které je specifickým druhem dalšího vzdělávání. Zaměřuje se na kontinuální rozvoj v rámci stávajícího profesního zaměření, zatímco další vzdělávání zahrnuje širší spektrum vzdělávacích aktivit, které mohou zahrnovat i změnu profesní dráhy nebo nové kvalifikace (MV ČR, 2002, nestránkováno).

Toto vzdělávání se zaměřuje na konceptuální a aplikované otázky spojené s procesem výuky a výchovy, výkonem práce pedagogů a jejich jazykovým vzděláváním. Průběžné vzdělávání většinou probíhá formou kurzů a seminářů, ale může mít i jiné podoby, jako je neformální vzdělávání, sdílení zkušeností nebo hospitace v jiných školách (Evropská komise, 2024, nestránkováno).

Dále například podle Adamece lze další vzdělávání učitelů rozdělit na:

- kvalifikační (postgraduální), které zahrnuje rozšiřující, doplňující nebo specializační studia;
- průběžné, které je realizováno prostřednictvím přednášek, seminářů, kurzů, workshopů atd. (Adamec, 2019, s. 167).

Podle Šikýře, Borovce a Lhotkové by při tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků měly být uplatňovány následující principy:

- Rovnost příležitostí a absence diskriminace - všichni pedagogičtí pracovníci mají stejnou možnost účasti na vzdělávacích aktivitách zahrnutých v plánu, při současném dodržení stanovených podmínek.
- Potřeby školy - výběr konkrétních forem a druhů dalšího vzdělávání vychází primárně z reálných potřeb školy, zejména s ohledem na realizaci školního vzdělávacího programu.
- Rozsah a implementace vzdělávacích aktivit a celkový systém dalšího vzdělávání jsou ovlivněny rozpočtovými možnostmi školy. Výběr aktivit je tedy nutně omezen finančními prostředky, které má instituce k dispozici.
- Vzdělávací preference pedagogických pracovníků - při zachování předchozích zásad jsou při výběru forem dalšího vzdělávání zohledňovány také individuální studijní zájmy a preference jednotlivých pedagogů (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, s. 147).

Tyto principy by měly zajistit, aby plán dalšího vzdělávání pedagogů reflektoval jak potřeby školy, tak i možnosti a preference samotných pedagogických pracovníků (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, s. 147).

Počet organizací, které poskytují další vzdělávání pedagogických pracovníků, je poměrně značný. Některé vzdělávací programy mohou realizovat výhradně vysoké školy v rámci jejich celoživotního vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků poskytují také zařízení

zapsaná ve školském rejstříku (Evropská komise, 2024a, nestránkováno). Tato zařízení zakládají především kraje, ale rovněž obce, ministerstva, stejně jako soukromé a církevní subjekty. V roce 2023 bylo ve *školském rejstříku* zapsáno 62 takových zařízení (MŠMT, 2024c, nestránkováno).

Jak již bylo uvedeno, pedagogičtí pracovníci mohou využívat k dalšímu vzdělávání nejen kurzy nabízené vysokými školami, včetně jejich nabídky celoživotního vzdělávání, ale stejně tak externí kurzy poskytované soukromými a jinými organizacemi. Nabídka vzdělávání na vysokých školách je velice široká. Jednou z možností jsou pedagogické fakulty. Dále je možné toto studium absolvovat na teologických fakultách nebo na fakultách tělesné výchovy (MŠMT, 2024d, nestránkováno).

Kromě vysokých škol poskytují programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků také různé další organizace. Příkladem je *Národní pedagogický institut*, který nabízí nespočet vzdělávacích programů a projektů (NPI ČR, 2024, nestránkováno).

Jedním z projektů MŠMT byly i *Klíče pro život*. Od 1. ledna 2015 je požadováno, aby všichni, kdo pracují s dětmi ve volném čase, byli pedagogicky vzdělaní. Projekt proto zahrnoval také studium pedagogiky volného času, což umožnilo externím pracovníkům získat potřebné vzdělání zdarma. *Klíče pro život* nabízel různé kurzy akreditované v systému DVPP. Ačkoli projekt skončil v únoru 2016, jeho aktivity pokračují díky novému projektu K2 – kvalita a konkurenceschopnost v zájmovém vzdělávání (MŠMT, 2013b, nestránkováno).

Na webových stránkách MŠMT v systému DVPP je možné vyhledávat informace o udělených či neudělených akreditacích vzdělávacích programů. Pokud je do vyhledávače o právnických osobách zadána jako oblast zájmu studium pedagogiky volného času, zobrazí se tyto vzdělávací instituce:

- *„Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám. Středočeského kraje, Nymburk, V Kolonii.*
- *Středisko služeb školám Nymburk.*
- *Vzdělávací institut Středočeského kraje - Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*
- *Vzdělávací institut Středočeského kraje - Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*
- *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.*

- *Středisko volného času a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Kroužky pro děti Praha.*
- *Středisko volného času Kroužky pro děti Praha“ (MŠMT, 2004, nestránkováno).*

Tyto instituce jsou jedny z klíčových poskytovatelů akreditovaných vzdělávacích programů zaměřených na pedagogiku volného času v systému DVPP.

Jednou z možností zprostředkování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je například i *Prázdninová škola Lipnice*, která nabízí několik kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků formou zážitkové pedagogiky. Tyto kurzy již některé DDM využívají. Patří mezi ně například: *Reflexe jako prostředek pro vzdělávání, Zpětná vazba jako nástroj seberozvoje nebo Řízení psychického rizika* (Prázdninová škola Lipnice, 2024, nestránkováno).

Odborníci v oblasti vzdělávání diskutují o výhodách a nevýhodách současného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pozitivní aspekty zahrnují široký výběr programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich flexibilitu a schopnost reagovat na aktuální potřeby, stejně jako dobrou časovou a geografickou dostupnost. Mezi nevýhody patří slabá vazba mezi DVPP a kariérním postupem pedagogů, nedostatečné statistické analýzy vzdělávacích potřeb učitelů, absence hodnocení efektivity finančních investic, nejasnost v nabídce vzdělávacích programů pro uživatele, a nedostatek standardizace a hodnocení jednotlivých částí systému a jejich činností (Mužik a Leštinová, 2012, s. 160).

3.3 Motivace a bariéry ovlivňující další vzdělávání pedagogických pracovníků

Tato subkapitola se zaměřuje primárně na motivaci a případné bariéry ve vztahu k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro uchopení širšího kontextu je však potřeba nejdříve specifikovat motivaci dospělých ke vzdělávání. V počáteční fázi vzdělávacího procesu dospělých je motivace zásadním předpokladem pro to, aby dospělý jedinec projevil zájem o vzdělávání a aktivně se do něj zapojil. Motivace se obvykle skládá z komplexního souboru motivů, které se dynamicky mění a vyvíjejí v průběhu času. Tento vývoj začíná ranou socializací a motivy jsou výsledkem jak formálního vzdělávání, tak osobních zkušeností s učením. Školní zkušenosti mohou ovlivnit postoj dospělých studentů k dalšímu vzdělávání, přičemž mohou působit buď stimulačně, nebo demotivačně. Dále je nezbytné, aby dospělí

participovali na vzdělávacích aktivitách nejen z osobního zájmu, ale i jako prostředek k řešení konkrétních problémů (Beneš, 2008, s. 82–84).

Motivace účastníků ke vzdělávání může být ovlivňována různými faktory a u každého jedince se tyto faktory mohou lišit nebo mohou mít různou intenzitu. Jedno z významných rozdělení, na které se jako jeden z autorů odkazuje i Dvořáková (2016, s. 123), provedla na základě svého výzkumu v 80. letech Patricia Cross (1981, s. 85–89). Ta vyčleňuje 6 motivačních faktorů:

- Sociální vztahy – uspokojení potřeby sociální interakce a přátelství, příležitost k setkání s osobami opačného pohlaví.
- Vnější očekávání – respektování instrukcí a splnění očekávání druhých osob (nadřízených, partnera apod.), realizace doporučení.
- Společenský prospěch – zvýšení dovednosti přinášet prospěch lidem v okolí a příprava na práci v komunitě.
- Profesní vzestup – schopnost zvýšit prestiž své práce, dosáhnout kariérního postupu a udržet konkurenceschopnost.
- Únik/stimulace – příležitost uniknout od každodenní rutiny a možnost změnit svůj život.
- Kognitivní zájem – aktivně hledat informace a uspokojit zvědavou mysl (Dvořáková, 2016, s. 123).

Zatímco Cross klade důraz na konkrétní motivační impulsy jednotlivců, Beneš ve své knize *Andragogika* zdůrazňuje vliv širšího sociálního a ekonomického prostředí na účast v dalším vzdělávání. Benešovo rozdělení má spíše společenský rámec: společenské prostředí a kontext související s učením, klíčová témata a výzvy, okolní podmínky a mezilidské vztahy, životní situace, osobnostní rysy (Beneš, 2008, s. 82). Oba přístupy se shodují v důležitosti sociálních vztahů a individuálních charakteristik, ale liší se v úrovni, na které analyzují motivační faktory. Cross se zaměřuje především na osobní úroveň.

Problematikou dalšího vzdělávání dospělých se zabývalo několik výzkumů, do nichž byla zapojena i Česká republika. Patří mezi ně například: *Adult Education Survey* (AES) a *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS). AES 2022 „se týkalo osob ve věku 18–69 let žijících v soukromých domácnostech“ a vyplývá z něj, že nejčastější motivací dospělých k neformálnímu vzdělávání je požadavek zaměstnavatele či zákonná povinnost (57 %). Další motivací byla snaha zlepšit výkon ve své práci (51 %) nebo získat znalosti a dovednosti (18 %). Nejvíce se neformálního vzdělávání účastnily osoby ve věku 35–49 let. Mezi zaměstnanci se

51 % zapojilo do neformálního vzdělávání z pracovních důvodů, přičemž jen nepatrná část těchto aktivit probíhala mimo placenou pracovní dobu nebo bez finančního příspěvku zaměstnavatele. To naznačuje, že většina neformálního vzdělávání v České republice probíhá na základě nařízení nebo doporučení od zaměstnavatele a především v pracovní době (ČSÚ, 2024, s. 5–6).

| důvody účasti v pracovním neformálním vzdělávání | pracovní orientované aktivity | | | | |
|---|-------------------------------|----------------------------|---------------|-------------|--------------|
| | celkem | dle ekonomického postavení | | | |
| | | pracující | z pracujících | | nezaměstnaní |
| | | | zaměstnanci | podnikatelé | |
| vykonávat lépe svou práci | 62 | 63 | 61 | 79 | 40 |
| účast byla vyžadována zaměstnavatelem | 61 | 62 | 68 | 16 | 46 |
| prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá | 30 | 29 | 27 | 51 | 26 |
| přizpůsobit se organizaci a/ci technolog. změnám v práci | 26 | 27 | 27 | 23 | 10 |
| musel/a jsem se účastnit kvůli zákonným požadavkům | 24 | 24 | 24 | 22 | 19 |
| zlepšit kariérní vyhlídky | 22 | 22 | 22 | 21 | 32 |
| snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání | 22 | 22 | 24 | 11 | 8 |
| získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě | 20 | 20 | 19 | 27 | 27 |
| získat certifikát | 18 | 18 | 17 | 29 | 27 |
| zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce | 8 | 7 | 7 | 5 | 40 |
| potkat nové lidi, pro zábavu | 5 | 5 | 4 | 8 | 17 |
| začít své vlastní podnikání | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| dělat lépe dobrovolnickou práci | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| zdravotní důvody | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| žádný z výše uvedených důvodů | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |

Obrázek č. 2: Důvody účasti v pracovním neformálním vzdělávání (ČSÚ, 2018, s. 37).

S výše uvedeným šetřením z roku 2022 se shodují i data z výstupu šetření *Adult Education Survey 2016*, kde dospělí také často uvádějí motivaci k lepšímu výkonu (62 %) a prohloubení znalostí a dovedností (30 %). V 61 % je účast v pracovním vzdělávání iniciována především zaměstnavatelem (ČSÚ, 2018, s. 37).

Hlavní záměr této kapitoly je především analyzovat motivaci a bariéry pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Dospělí jsou motivováni především vnitřními faktory, jako je osobní rozvoj, zlepšení profesních dovedností, nebo snaha o uplatnění v pracovním trhu. Pedagogičtí pracovníci jsou více orientováni na zlepšení pedagogických dovedností a vliv na

studenty. Nicméně obě skupiny sdílejí potřebu zlepšovat své kompetence a využívají podobné motivační faktory. Obecně lze konstatovat, že se o mnoho neliší oproti dospělým.

Šauerová (2012, s. 160) a Veteška (2017, 2010) se pokusili přenést faktory ovlivňující vzdělávání dospělých i na vzdělávání pedagogických pracovníků. Za klíčové faktory, které ovlivňují motivaci k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, považují:

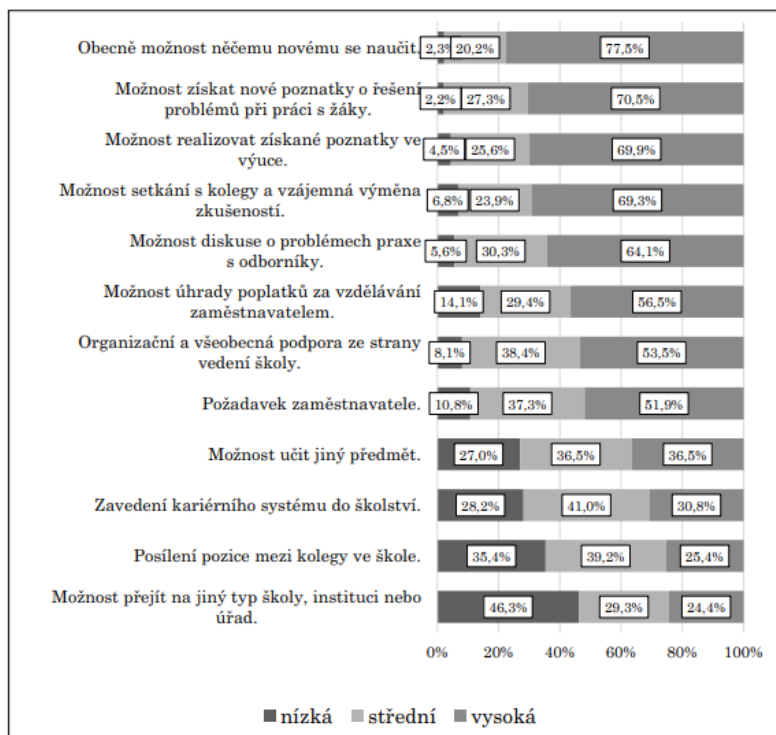
- Trvalejší osobnostní rysy - motivace je klíčovým prvkem v osobnosti jedince, ovlivňovaným jak biologickými faktory, tak vnějšími vlivy. Schopnost učit se je spojena s motivací, inteligencí a charakterovými vlastnostmi, jako je otevřenost k učení, svědomitost a píle.
- Věk - i přes možná věková rizika, jako je únava, strach z konce kariéry nebo syndrom vyhoření, není pravidlem, že na konci kariéry ztrácí motivaci k učení.
- Kariérní postup - motivace pedagogického pracovníka není pouze ovlivňována jeho profesním postavením ve škole, ale také ovlivňuje šanci na další kariérní rozvoj. To obnáší dosažení kritérií pro lepší mzdu, vyšší pozici nebo další profesní rozvoj.
- Pohlaví - aspirace mužů a žen ve školství se liší, kdy muži často usilují o vedoucí pozice, zatímco aspirace žen mohou být ovlivněny jejich postavením a rolí ve společnosti.
- Zkušenost s dalším vzděláváním - zkušenosti a míra spokojenosti učitelů s možnostmi dalšího vzdělávání mohou zásadně ovlivnit jejich ochotu pokračovat ve vzdělávání. Někteří pedagogičtí pracovníci jsou přesvědčeni, že další vzdělávání nemá smysl, a účastní se ho pouze pro potvrzení tohoto postoje.
- Osobní a rodinné okolnosti - někteří pedagogičtí pracovníci mohou čelit problémům s účastí na dalším vzdělávání kvůli rodinným povinnostem, zdravotním potížím, náročnosti dojíždění a dalším podobným důvodům.
- Zajištění dalšího vzdělávání na úrovni školy i v rámci školské politiky - k vnějším motivujícím faktorům patří způsob organizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na úrovni školy, prvky školní kultury a také regulace vzdělávání ze strany školské politiky (Šauerová, 2012, s. 160; Veteška, 2017, 2010).

S předchozími autory se shodují i Vodák a Kucharčíková na faktoru kariérního růstu. Pedagogičtí pracovníci jsou motivováni vidinou zlepšení své pozice, zvýšením platu, nebo dosažením vyšší prestiže. Dále pak na sociálních aspektech a interakcích, osobním rozvoji a seberealizaci, pracovní výkonnosti a vnější očekávání v podobě respektování pokynů

nadřazených. Zatímco se však Šauerová a Veteška zaměřují na širší kontext a osobnostní rysy ovlivňující motivaci, Vodák a Kucharčíková přinášejí konkrétnější faktory a doplňují: *“zlepšení postavení v týmu, udržení pracovního místa, získání pracovního místa, možnost využití získané kvalifikace - seberealizace, získání kvalifikace (titulu), zvýšení pracovní výkonnosti a kvality práce, zvýšení flexibility a připravenosti na změny, vyšší platové ohodnocení, získání sociálních výhod a možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech”* (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 104).

Bohumila Lazarová (2006, s. 79–80) navíc dodává, že mezi hlavní faktory patří osobnostní rysy, otevřenost k učení, schopnost sebehodnocení a charakter jedince. Důležitý je také věk učitele, přičemž starší pedagogové často projevují vysoký zájem o vzdělávání. Problémy jako vyhoření mohou účast na dalším vzdělávání komplikovat. Starší učitelé často nepocítují potřebu kariérního růstu a mají stabilizované vztahy, což může snižovat jejich motivaci. Naopak mladší generace se snaží využít příležitostí ke kariérnímu postupu, což může vést k mezigeneračním konfliktům. Pohlaví také hraje roli, kdy ženy obecně méně využívají šance na další vzdělávání, zatímco muži často směřují k řídicím pozicím. Zkušenosti z předchozího vzdělávání, rodinné zázemí a vnější motivace rovněž ovlivňují úspěšnost vzdělávání. Úspěšný vzdělávací proces vyžaduje jak vnitřní motivaci účastníka, tak efektivní práci lektora, který zajistí pozitivní zkušenosti a podporu pro další vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 79–80).

Výzkumná studie Petra Adamece se liší od výše zmíněných autorů. Poukazuje na praktickou aplikaci nově získaných znalostí a dovedností přímo ve výuce. Respondenti z řad učitelů zařadili na první tři příčky faktory v pořadí 1. možnost naučit se něco nového, druhá možnost získat nové informace o způsobech řešení problémů při práci se studenty a třetí možnost realizování získaných poznatků ve výuce (Adamec, 2019, s. 176).



Obrázek č. 3: Kategorizovaná hodnocení motivačních faktorů k dalšímu vzdělávání (Adamec, 2019, s. 178).

Celkově graf ukazuje, že pedagogičtí pracovníci jsou motivováni nejen možnostmi se učit nové věci a aplikovat je v praxi, ale také kolegiální podporou, odbornými diskuzemi, finanční podporou a administrativní podporou ze strany vedení školy. Kariérní růst a možnost změny pracovního prostředí jsou také důležitými faktory, i když v menší míře.

Vedle motivace nelze přehlížet ani překážky, které mohou bránit pedagogickým pracovníkům v účasti na dalším vzdělávání. Nejdříve je nezbytné představit problematiku překážek ve vzdělávání z pohledu dospělých pro pochopení komplexního obrazu a následně jej propojit s překážkami ve vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jedna z nejznámějších je typologie Crossové, která rozlišuje 3 typy bariér ve vzdělávání dospělých.

- Situační bariéry – zahrnují aspekty spojené s aktuální životní situací. Patří sem například nedostatek času, pracovní závazky nebo vysoké finanční náklady.
- Institucionální bariéry – zahrnují časová náročnost studia, nevhodný nebo neflexibilní rozvrh, nedostatek informací o dostupných programech nebo nedostupnost kurzů.

- Dispoziční bariéry – jsou spojeny s osobními postoji a sebepojetím, jako například, že se člověk cítí starý na to, aby se vzdělával, nebo je otrávený ze školy nebo nemá dostatek energie (Cross, 1981, s. 98–99).

Přestože se jedná již o poměrně starší typologii, řada autorů z ní stále vychází ještě dnes. Na základě těchto bariér bylo v roce 2005 provedeno dotazníkové šetření *Vzdělávání dospělých* od Rabušicové, Rabušice a Šed'ové (2008, s. 107), které se shoduje i s bariérami v *Adult education survey* (ČSÚ, 2018, s. 146–149). V roce 2015 bylo šetření Rabušicové, Rabušice a Šed'ové přezkoumáno Kalendou a Kočvarovou (2017, s. 68–89) ve výzkumu *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice 2005–2015*. Oproti šetření z roku 2005, byly osobnostní bariéry přejmenovány na dispoziční bariéry. Zatímco situační a dispoziční (osobnostní) bariéry byly v roce 2005 ze strany dospělých uváděny nejčastěji, v roce 2015 došlo k výraznému nárůstu institucionálních bariér. Institucionální bariéry se v České republice staly výraznější překážkou pro účast na celoživotním vzdělávání. V obou výzkumech je stále nejvýraznější bariérou nedostatek finančních prostředků (v roce 2015 57 % respondentů), pracovní zaneprázdněnost (v roce 2015 56 % respondentů) a to, že respondenti nevidí v účasti na dalším vzdělání smysl (v roce 2005 50 % respondentů). Cena celoživotního učení zůstává významnou překážkou zejména pro nízkopříjmové skupiny. Institucionální bariéry, jako nedostatečná nabídka kurzů a nízká informovanost o nich, se zhoršily kvůli vzdělávací politice zaměřené na nabídku kurzů podporovaných státními dotacemi, což vedlo k snížení kvality a konkurenceschopnosti vzdělávacích organizací (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 76).

Dalším autorem, který se zabýval tématem bariér ke vzdělávání dospělých, je například Barták. Zaměřuje se na psychologické a percepční aspekty a rozděluje je na čtyři hlavní skupiny:

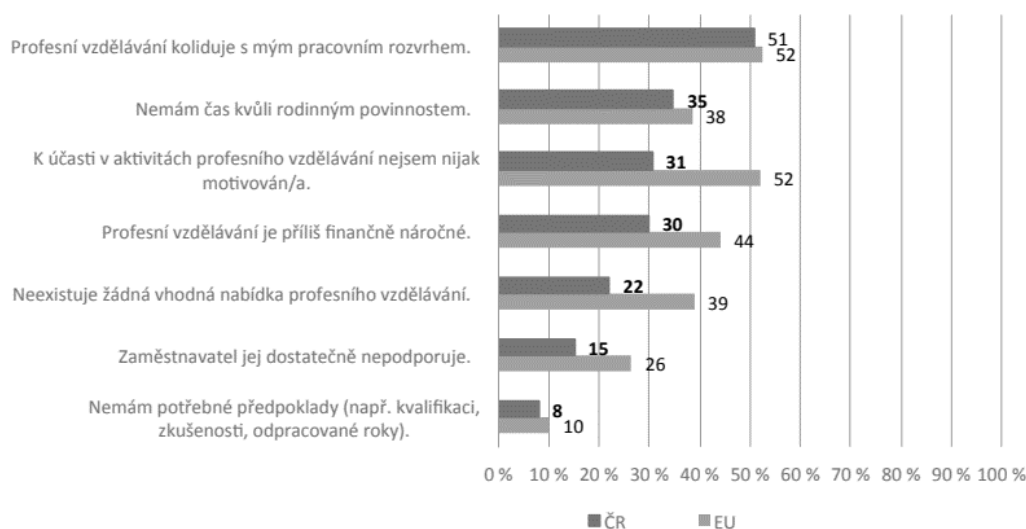
- Percepční bariéry – brání jednotlivci plně pochopit problém, například tím, že nevyužívá všechny své smysly, neumí se na problém podívat z různých úhlů, nebo je ovlivněn předsudky.
- Bariéry kultury a prostředí – jedná se o různá tvrzení, u kterých se nevyžaduje žádné dokazování. A pracovní prostředí může různorodě ovlivňovat pracovní podmínky např. nedostatek podpory a spolupráce nebo konzervatismus.
- Intelektuální a výrazové bariéry – volba nesprávného jazyka nebo výběru slov, složitost, nesrozumitelnost.

- Emocionální bariéry – tzv. citová překážka, kdy faktorem může být například strach z chyb, nedostatek představivosti a kreativity, netolerantnost víceznačnosti (Barták, 2007, s. 19–24).

Výše zmíněné bariéry, které brání dospělým v účasti na dalším vzdělávání, potvrzuje i výzkum *Vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*, který realizovala *Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR*. Výzkum byl zaměřen na dva okruhy respondentů: odbornou veřejnost a laickou veřejnost. Bylo zjištěno, že mezi hlavní bariéry vzdělávání dospělých patří nedostatek financí a času, tak jako u výše zmíněných autorů. Dalšími překážkami jsou nedostatek motivace, lenost a nechť ke vzdělávání, často vyplývající z negativních zkušeností ze školy. Starší lidé mohou čelit náročnosti technologií a rychlému vývoji, což vede k pocitu vyřazenosti. Nedůvěra v efektivnost vzdělávání při hledání práce, nízké sebevědomí a tendence podceňovat se jsou také častými problémy. Nízká informovanost a motivace aktivně hledat možnosti dalšího vzdělávání rovněž představují významné překážky (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 15).

Dle dotazníkového šetření „*Nerovnosti v šancích na vzdělávání*“ *Národního vzdělávacího fondu*, byly shrnuty nejčastější důvody neúčasti dospělých na dalším vzdělávání. Opět mezi ně patří nedostatek času, negativní zkušenosti ze školního vzdělávání, finanční omezení, nízká sebedůvěra, rodinné povinnosti, nedostatek příležitostí, nevnímaná potřeba vzdělávání, špatná dostupnost, nedostatečná informovanost nebo nevhodné termíny kurzů. Další překážky zahrnují obavy ze snížení příjmů, nedostatečnou podporu rodiny či zaměstnavatele, problémy s dopravou, vysoké ceny nebo omezená nabídka kurzů, či náročnost vzdělávacího procesu. Identifikace těchto faktorů je nezbytným předpokladem pro vytvoření efektivních opatření, která podpoří účast dospělých v dalším profesním vzdělávání (Czesaná, Matoušková a Havlíčková, 2006, nestránkováno; Beneš, 2008, s. 82–84).

Výše bylo představeno několik rozdělení bariér ke vzdělávání dospělých. Důležité je, jak se tyto bariéry shodují či odlišují s bariérami k další u vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedno z novějších mezinárodních šetření je o *vyučování a učení TALIS 2018*, které je cyklicky každých 5 let přezkoumáváno a sleduje školní prostředí a podmínky pedagogických pracovníků. Respondenty byli učitelé a ředitelé na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií. Výsledky šetření ve své zprávě reflektovala dne 23. března 2020 Česká školní inspekce. Je zde zahrnuta kapitola zaměřená na překážky účasti pedagogických pracovníků na profesním rozvoji (Česká školní inspekce, 2020, s. 63).



Obrázek č. 4: Podíl učitelů, kteří považují následující skutečnosti za překážku v účasti v profesním vzdělávání (Česká školní inspekce, 2020, s. 63).

Podle zprávy je pro 51 % respondentů překážkou v účasti na profesním rozvoji nesoulad s pracovním rozvrhem. Nedostatek času z rodinných důvodů, motivace a finanční náklady na profesní vzdělávání je vnímáno jako bariéra přibližně třetinou českých učitelů (Česká školní inspekce, 2020, s. 63).

| | N | Průměr | SD | Míra souhlasu s výrokem (%) |
|---|------|--------|------|-----------------------------|
| Aktivity PRU kolidují s mým rozvrhem. | 1378 | 2,70 | 0,79 | 62 |
| Aktivity PRU jsou příliš finančně náročné, nemohu si je finančně dovolit. | 1382 | 2,42 | 0,84 | 45 |
| K účasti v aktivitách vedoucích k PRU nejsem nijak motivován/a. | 1383 | 2,32 | 0,85 | 38 |
| Nemám čas z důvodu rodinných povinností. | 1383 | 2,24 | 0,80 | 35 |
| Neexistuje žádná vhodná nabídka aktivit PRU. | 1379 | 2,16 | 0,75 | 28 |
| Zaměstnavatel PRU dostatečně nepodporuje. | 1380 | 2,04 | 0,86 | 25 |
| Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky). | 1389 | 1,35 | 0,63 | 5 |

Obrázek č. 5: Překážky profesního rozvoje učitelů (Michek, 2016, s. 414).

Výzkumná studie Michka „Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol“ (Michek, 2016, s. 408) vyhodnocuje jako největší překážku profesního rozvoje kolizi vzdělávací aktivity s rozvrhem učitele a na druhém místě opět finance, tak jako tomu bylo v šetření České školní inspekce (2020, s. 63; Michek, 2016,

s. 414). Výzkumná studie se odkazuje na šetření TALIS z roku 2013 a skupina respondentů byla rozšířena o učitele MŠ, 1. stupně ZŠ, gymnázií, SOŠ, SOU, VOŠ a ZUŠ (Michek, 2016, s. 409).

Výše byly analyzovány bariéry a motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání a byla provedena komparace několika perspektiv od jednotlivých autorů. Zásadním faktorem pro účast pedagogických pracovníků na dalším vzdělávání je motivace, která zahrnuje osobní rozvoj, kariérní postup, profesní dovednosti a sociální interakce. Bariéry zahrnují především nedostatek času, finanční náklady, pracovní povinnosti a dispoziční překážky, jako je nízká sebedůvěra. Identifikace a řešení těchto faktorů mohou být klíčové pro úspěšný profesní rozvoj pedagogů.

3.4 Další vzdělávání pedagogů volného času v DDM

Téma dalšího vzdělávání pedagogů volného času v domech dětí a mládeže není dosud dostatečně zpracováno v odborné literatuře a lze se tedy opírat pouze o legislativu nebo o bakalářské a diplomové práce. Vzhledem k tomu, že i těchto prací je velmi málo, bude tato kapitola vycházet z velké části z rozhovorů dvou ředitelů domu dětí a mládeže.

Jak již bylo výše zmíněno, pedagogičtí pracovníci v domech dětí a mládeže se dělí na dvě skupiny. Pedagogové volného času s přímou pedagogickou činností (interní pracovníci) a pedagogové volného času s dílčí pedagogickou činností (externí pracovníci). Po praktické stránce, externí pracovníci vyučují v průměru okolo 3 hodin týdně a není v silách domů dětí a mládeže jak po organizační, tak po finanční stránce dále vzdělávat tyto pedagogické pracovníky. Většinou tedy ze strany zaměstnavatele není požadováno nebo nárokováno další vzdělávání. Avšak každý externí pracovník o něj může požádat a následně závisí na financích organizace a efektivnosti a smyslu dalšího vzdělávání, zda bude schváleno či nikoliv. Co se týká interních pracovníků, je třeba dbát na individualitu pedagoga, tudíž vedoucí pracovník zjišťuje individuální potřeby svých podřízených interních pracovníků a dle toho plánuje jejich další vzdělávání (Lála, 2024, ústní sdělení).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků závisí na jejich dosaženém vzdělání a pracovních zkušenostech. Hlavní důraz je kladen na pedagogické vzdělání, dále na školení v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP) a poskytování první pomoci. Pro ředitele a jejich zástupce je důležité také manažerské vzdělání, školení v oblasti mezilidských vztahů a řešení

konfliktů. Plánování vzdělávání interních pracovníků je prioritní oproti vzdělávání externích pracovníků. Interní pracovníci se nejen dále rozvíjejí pedagogicky, ale také se vzdělávají v oborech, na které se specializují. Vzdělávání externích pracovníků se řídí zejména tím, zda mají pedagogické vzdělání. Pokud jej nemají, je prioritou získání pedagogického minima. Následné odborné vzdělávání pak probíhá podle zájmu externího pracovníka o spolupráci se zařízením (Lála, 2024, ústní sdělení).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v DDM je v souladu nařízením podle § 24 zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* v platném znění podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komise a kariérnímu systému pedagogických pracovníků*. Z těchto dvou právních norem vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jsou povinni se dále vzdělávat, aby si obnovovali, udržovali a rozšiřovali svou kvalifikaci, přičemž toto vzdělávání zajišťuje ředitel školy (Česko, 2004b, § 24).

Jak bylo již v předchozím odstavci zmíněno, DVPP plánuje ředitel DDM společně s interními pedagogy vždy na daný školní rok. Je tedy na každý školní rok zpracován plán DVPP, ve kterém jsou uvedeny okruhy témat vzdělávání, na které se chtějí interní pedagogové zaměřit. Interní pedagogové mají povinnost se vzdělávat, a to v rozsahu minimálně 1 – 2 kurzů ročně a horní hranice počtu kurzů není omezena. Výběr a přihlášení na daný kurz schvaluje ředitel DDM (Karbalková, 2024, ústní sdělení).

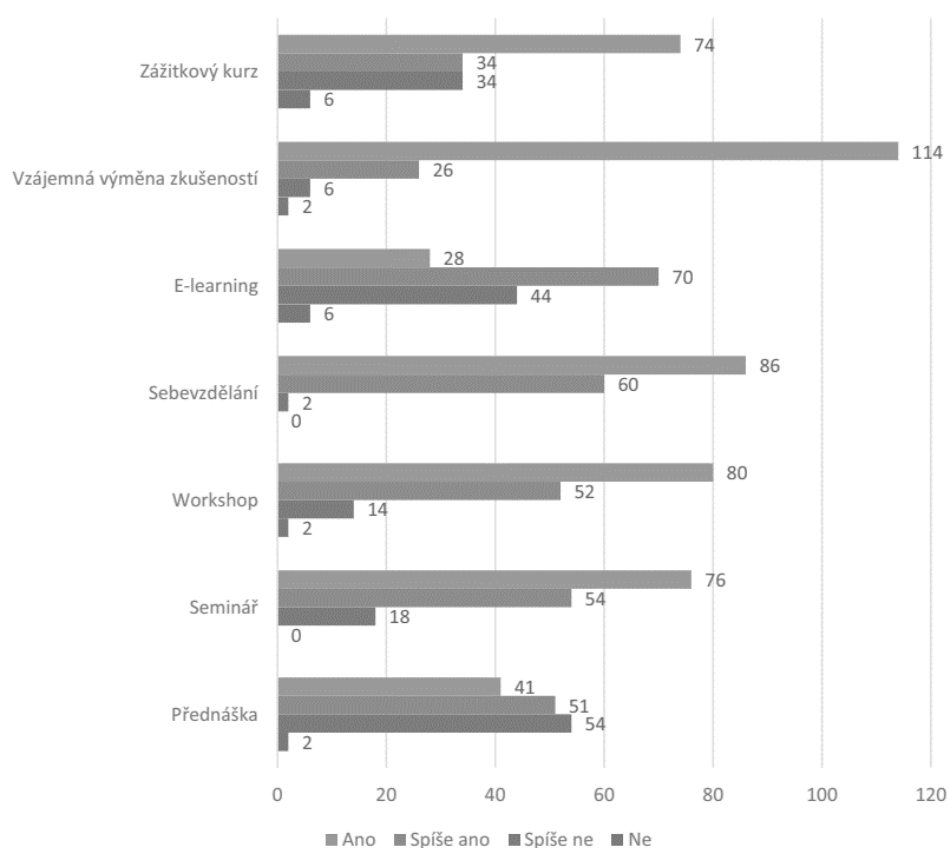
Plán DVPP vychází z platných právních předpisů, personální a finanční situace DDM, situace v zájmovém vzdělávání a lokálních podmínek. Plán slouží jako podklad pro organizování DVPP a během školního roku se může měnit. Podklady a náměty pro DVPP pedagogů volného času vykonávajících dílčí pedagogickou přímou činnost předkládají vedoucí jednotlivých oddělení řediteli DDM, podklady a náměty pro DVPP pedagogů volného času vykonávajících komplexní pedagogickou přímou činnost zajišťuje ředitel DDM (DDM Symfonie, 2024, nestránkováno).

Hlavní témata dalšího vzdělávání interních pedagogických pracovníků jsou:

- *„právní předpisy ve školním prostředí,*
- *využívání nových technologií ve výuce vzhledem k vývoji techniky,*
- *řešení problémových a krizových situací,*
- *prevence sociálně patologických jevů,*

- *bezpečnost a ochrana zdraví,*
- *osobní a pedagogický rozvoj,*
- *individuální přístup k účastníkům“ (DDM JM, 2023, nestránkováno).*

Výše zmíněná témata jsou podřízena nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a mohou být realizována dle aktuální potřeby organizace (Dům dětí a mládeže Jižní Město, 2023, nestránkováno). V důsledku identifikace vzdělávacích potřeb vzniká soupis těchto potřeb zaměstnanců a navržený vzdělávací plán, případně doporučení k řešení jiných zjištěných problémů. V podstatě jde o stanovení, kdo potřebuje vzdělávání a z jakého důvodu (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 95).



Obrázek č. 6: Preferované metody DVPP (Lála, 2020, s. 66).

Dle výzkumu Lály, který sám je ředitelem v DDM, vyplývá, že nejvíce preferované metody vzdělávání jsou vzájemné výměny zkušeností napříč organizací mezi pedagogy, sebevzdělávání a workshopy. Méně oblíbené jsou přednášky a e-learning, kdy je zřejmé, že pedagogové preferují aktivnější metody vzdělávání s osobními názory a doporučeními, nežli poslouchat či číst (Lála, 2020, s. 66).

V úvodu této kapitoly bylo nejprve specifikováno další vzdělávání pedagogických pracovníků a následně byly rozebrány konkrétní možnosti jejich dalšího vzdělávání. Následovala podkapitola zaměřená na motivaci a bariéry k dalšímu vzdělávání, která nejprve vycházela obecně z motivace k dalšímu vzdělávání u dospělých, a následně byla zúžena na motivaci a bariéry konkrétněji u pedagogických pracovníků. Poslední podkapitola se věnovala dalšímu vzdělávání pedagogů volného času v DDM. Motivace pedagogů volného času v DDM lze na základě literární rešerše považovat za pouze velmi okrajově prozkoumanou oblast, proto se právě motivaci pedagogů volného času v DDM k dalšímu vzdělávání bude detailně věnováno v empirické části této diplomové práce.

4 Empirické šetření - Motivace lektorů zájmových kroužků domů dětí a mládeže v Praze k dalšímu profesnímu vzdělávání

4.1 Metodika šetření

V předchozích kapitolách byla uvedena specifika pedagogů volného času pracujících v domech dětí a mládeže a jejich dalšího vzdělávání. Tato kapitola popisuje realizované empirické šetření, které bylo zaměřeno na motivaci pedagogů volného času v domech dětí a mládeže v Praze k dalšímu profesnímu vzdělávání.

4.1.1 Cíl empirického šetření

Cílem empirického šetření je analýza motivace pedagogických pracovníků a lektorů, kteří vedou zájmové kroužky v domech dětí a mládeže v Praze, k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. Šetření se zaměřuje na vzdělávání související s jejich profesním zaměřením v DDM, zahrnující jak dobrovolně vyhledávané vzdělávací aktivity, tak i ty, které jsou doporučené či dokonce nařízené jejich zaměstnavatelem. Hlavním předmětem zkoumání bude motivace k dalšímu vzdělávání a překážky, které jim v tom mohou bránit. Dále bude zkoumána také ochota těchto pedagogických pracovníků financovat své profesní vzdělávání z vlastních finančních prostředků.

4.1.2 Hypotézy

V rámci šetření byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Pro lektory a pedagogické pracovníky v domech dětí a mládeže v Praze je více motivujícím faktorem k dalšímu profesnímu vzdělávání možnost seberealizace než finanční ohodnocení.

Zvolené motivační faktory u hypotézy H1 byly již v minulosti porovnávány hned v několika studiích. Jedním ze šetření, kterým je hypotéza podložena, je empirické šetření *Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání*, kde byla provedena analýza motivačních činitelů, které působí na pedagogy základních škol (Němcová, 2017, s. 50), kde v otázce č. 10 v dotazníku bylo rozpracováno, co pedagogy osobně motivuje k dalšímu vzdělávání. Odpověď „vnitřní uspokojení“ měla průměr 6,26. Oproti tomu odpověď „vyšší finanční ohodnocení“ pouze 3,73.

Tato hypotéza byla potvrzena i v kvalitativním šetření „*Motivace pedagogických pracovníků z vybrané mateřské školy k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji*“ (Loskotová, 2023, s. 80). Výsledky z obou šetření ukazují, možnost seberealizace a vnitřní uspokojení, pedagogické pracovníky motivuje více nežli finanční ohodnocení.

H2: Pedagogičtí pracovníci a lektorů v domech dětí a mládeže v Praze jsou ochotni si své další profesní vzdělávání hradit ze svých finančních zdrojů, nežli se ho neúčastnit vůbec.

V druhé hypotéze je tvrzení podloženo empirickým šetřením „*Motivace a faktory ovlivňující zapojení pedagogů do dalšího vzdělávání*“. V tomto šetření je zkoumáno, zda jsou si pedagogičtí pracovníci ochotni sami hradit další vzdělávání. Bylo zjištěno, že 66,3 % respondentů je ochotno si hradit akce v rámci dalšího vzdělávání z vlastních zdrojů. Nicméně téměř polovina tuto ochotu neprojevuje (Chaloupková, 2022, s. 55)

H3: Pro pedagogické pracovníky a lektory, kteří se dále vzdělávají, představuje větší bariéru v dalším profesním vzdělávání vysoké pracovní vytížení nežli zdravotní potíže.

Třetí hypotéza zkoumá bariéry k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a lektorů. Tato hypotéza byla přezkoumána v šetření „*Další vzdělávání pedagogických pracovníků středisek volného času z pohledu ředitele organizace*“ Zbyňkem Lálou, který je ředitelem Domu dětí a mládeže Jižní Město, v kterém je autorka aktuálně sama zaměstnána. Jako nejzávažnější vyšla bariéra pracovní vytížení. Naopak za nejméně závažnou bariéru byla určena bariéra zdravotní potíže (Lála, 2020, s. 60–64). S nejzávažnější bariérou velkého pracovního vytížení se výsledky shodují ještě v dalších dvou pracích. Bohužel ohledně bariéry zdravotní potíže v nich není zmínka (Loskotová, 2023, s. 81; Chaloupková, 2022, s. 58). Tuto hypotézu potvrzuje i dotazníkové šetření z roku 2005 *Vzdělávání dospělých*, kde jedním z témat byly „*Bariéry v účasti na neformálním vzdělávání*“, (Rabušicové, Rabušice a Šedřové, 2008, s. 105). Vysoké pracovní vytížení je na bariérové škále hned jako druhý nejčastější faktor. Zdravotní potíže jsou, oproti tomu, tím nejméně často uváděným faktorem.

4.1.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro toto šetření byli pedagogičtí pracovníci domů dětí a mládeže v Praze. Pražské domy dětí a mládeže byly vybrány pro toto šetření z několika důvodů. Stěžejním důvodem byla skutečnost, že DDM působící v jednom městě nabízí stejné podmínky a možnosti

pro vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci mají rovnocenný přístup k potřebným vzdělávacím programům bez ohledu na konkrétní DDM, ve kterém působí.

Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníku. Dotazník vyplňovali jak interní, tak externí pracovníci, což umožnilo vytvoření dvou srovnatelných skupin. Šetření se však zaměřuje pouze na ty, kteří se za poslední tři roky vzdělávali. Za tímto účelem byla v úvodní části dotazníku otázka, která pomohla nerelevantní respondenty vyřadit hned v úvodu. Pro nerelevantní respondenty tak bylo další vyplňování dotazníku po této otázce ukončeno. Tato selekce zajistila kvalitní a relevantní data pro analýzu motivace a překážek pedagogických pracovníků při jejich dalším profesním vzdělávání.

4.1.4 Struktura dotazníku

Kvantitativní šetření bylo realizováno prostřednictvím online dotazníku. Kvantitativní metoda empirického šetření byla zvolena vzhledem k jejímu potenciálu pro zobecňování výsledků a schopnosti poskytovat přesně měřitelná specifická data. Kvantitativní empirické šetření umožňuje numericky vyhodnotit výsledky zkoumaného problému (Bartošová a Skutil, 2011, s. 80).

Dotazník obsahoval 36 otázek, 29 uzavřených, 6 polouzavřených a 1 otevřenou. U polouzavřených otázek se obvykle jedná o otázky, kde je možné vybrat odpověď z nabídnutých možností, přičemž je také poskytnuta možnost uvést vlastní odpověď, kdy je v závěru souboru odpovědí uvedena typicky možnost „jiné“, „uved'te jaké“ (Reichel, 2009, s. 102–103). Všechny otázky byly povinné a dotazník byl rozdělen na dvě části. V první části byli respondenti dotazováni na otázky ohledně své osoby (věk, vzdělání, pohlaví...). Důležitým a následně pozorovaným aspektem bylo rozdělení respondentů na interní a externí pracovníky, protože každá tato skupina má v domech dětí a mládeže jiné profesní podmínky. V poslední otázce v první části dotazníku byli respondenti tázáni, zda se poslední 3 roky v rámci svého zaměstnání v DDM vzdělávali. Pokud jejich odpověď byla negativní, byli vyřazeni ze zbylé části dotazníku, protože v rámci šetření by jejich odpovědi nebyly relevantní. V druhé části byly otázky již směřovány na jejich motivaci a bariéry k dalšímu profesnímu vzdělávání v domech dětí a mládeže. Vyplnění dotazníku trvalo respondentům přibližně 10 až 20 minut.

4.1.5 Distribuce dotazníku

Sběr odpovědí probíhal od února do května roku 2024. Dotazník byl anonymní a pro snadnější rozšíření byl respondentům zpřístupněn v online formátu. K jeho vytvoření byl použit webový portál Survio.com, který rovněž umožňuje elektronické rozesílání prostřednictvím vygenerovaného odkazu. Samotnému online dotazníku předcházela informovaný souhlas, který byl vyplněním dotazníku odsouhlasen. V rámci informovaného souhlasu i průvodního dopisu byli účastníci ujištěni, že jimi uvedená data zůstanou v naprosté anonymitě a budou využita pouze pro účely této diplomové práce. Úvodní strana dotazníku obsahovala krátké představení tématiky výzkumu, obsah dotazníku a dostupný kontakt na autorku dotazníku pro možné pozdější dotazy. Na závěrečné straně dotazníku bylo opět uvedeno poděkování účastníkům a uvedený kontakt na autorku pro případné dotazy. Dotazník byl plně anonymní a dobrovolný, přičemž nezahrnoval žádné citlivé ani nadbytečné osobní informace.

Před zahájením hlavního sběru dat proběhla pilotní studie, kdy byl dotazník zaslán dvěma interním a dvěma externím pracovníkům. Hlavním účelem byla srozumitelnost informovaného souhlasu, dotazníku a závěrečných informací pro respondenty, stejně jako technická funkčnost a vhodnost otázek. Poté byl dotazník zaslán ředitelům 15 pražských DDM a jejich zástupcům s žádostí o distribuci mezi interní a externí pedagogy volného času. Po třech týdnech však bylo sesbíráno méně než 100 odpovědí, což vedlo k přímému oslovení jednotlivých pedagogických pracovníků pomocí veřejně dostupných e-mailových adres na webových stránkách DDM. Takto bylo osloveno více než 300 respondentů, z nichž ho 256 pedagogických pracovníků otevřelo a vyplnilo 189 z nich (73,8%).

4.2 Metoda zpracování dat

V rámci zpracování dat z dotazníku se bude vycházet pouze z procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí, což umožní získat základní přehled o rozložení odpovědí mezi respondenty. Pro hlubší statistickou analýzu, s ohledem na stanovené hypotézy a specifickou povahu dat, bude použita kombinace několika statistických metod. Konkrétně bude u první hypotézy pro porovnání dvou závislých vzorků, kde nelze předpokládat normální rozložení, využit Wilcoxonův párový test. Tento test je vhodný pro hodnocení rozdílů mezi párovanými měřeními. Pro analýzu rozložení dat a testování druhé hypotézy, bude použit Chí-kvadrát test. Tento test je ideální pro hodnocení, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi očekávanými

a pozorovanými frekvencemi v jednotlivých kategoriích, což je užitečné například při analýze odpovědí na otázky s více kategoriemi. Kolmogorův-Smirnov test normality bude aplikován v rámci testování třetí hypotézy, kde je potřeba ověřit, zda soubor dat odpovídá určitému teoretickému rozložení, zejména normativnímu rozložení. Použití každého z těchto testů je tedy pečlivě zvoleno podle specifických charakteristik dat spojených s jednotlivými hypotézami. Tato strategie umožňuje přesnější a relevantnější analýzu dat, čímž zvyšuje validitu a spolehlivost výsledků. Statistická analýza byla provedena v programu SPSS 22, který poskytuje nástroje pro realizaci těchto testů a zajišťuje přesnost a efektivitu zpracování dat (Chráska, 2016, s. 69–92).

4.3 Analýza dotazníkového šetření

V rámci analýzy dat bude nejdříve vycházeno z procentuálního zastoupení odpovědí respondentů. Jak již bylo výše zmíněno, dotazník byl rozdělen na dva úseky. V úvodu se otázky 1–4 zabývají demografickými údaji: pohlaví, věk a vzdělání.

Tabulka 1: Věk a pohlaví

| Věk/Pohlaví | Ženy | Muži | Celkem |
|--------------------|-------------|-------------|---------------|
| 18–25 let | 37 | 16 | 53 |
| 26–34 let | 33 | 12 | 45 |
| 35–45 let | 30 | 9 | 39 |
| 46–55 let | 31 | 7 | 38 |
| 55 let a více | 12 | 2 | 14 |
| Celkem | 143 | 46 | 189 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkového počtu 189 respondentů je 143 žen (75,7 %) a 46 mužů (24,3 %). Nejvíce byla zastoupena věková rozmezí 18–25 let (53 respondentů, 28 %) a 26–34 let (45 respondentů, 23,8 %). Nejmenší počet respondentů byl zastoupen ve věkové kategorii 55 a více let (14 respondentů, 7,4 %).

Tabulka 2: Dosažené vzdělání a počet aktuálně studujících respondentů

| Vzdělání | Student | Není student | Celkem |
|------------------------------|---------|--------------|--------|
| Středoškolské bez maturity | 2 | 0 | 2 |
| Středoškolské s maturitou | 35 | 37 | 72 |
| Vyšší odborné | 3 | 13 | 16 |
| Vysokoškolské - bakalářské | 12 | 22 | 34 |
| Vysokoškolské - magisterské | 0 | 63 | 63 |
| Vysokoškolské - doktorandské | 0 | 2 | 2 |
| Celkem | 52 | 137 | 189 |

Zdroj: Vlastní zpracování

S pozicí pedagoga volného času jsou spojeny i určité nároky na vzdělání, které byly v dotazníku také zkoumány. Celkem má vysokoškolské vzdělání pouze 99 (52,38 %) pracovníků a nejčastěji byl uváděn magisterský titul s počtem 63 respondentů. Nejpočetnější zastoupení má celkově středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou s počtem 72 (38,1 %) respondentů, z nichž 35 stále ještě studuje. Nejméně bylo zastoupeno vzdělání středoškolské bez maturity s počtem 2 (1,1 %), kdy oba tito respondenti pravděpodobně aktuálně studují, dá se tedy konstatovat, že si dodělávají středoškolské vzdělání. Stejně dopadlo i doktorandské vzdělání zastoupeno také s počtem pouze 2 respondentů (1,1 %). Mezi stále aktivní studenty se řadí 52 respondentů.

Z pohledu genderového rozdělení bylo zaznamenáno, že co se týká středoškolského vzdělání s maturitou a vysokoškolského magisterského vzdělání, jsou rozdíly mezi pohlavími vcelku nepatrné. Naopak u vysokoškolského bakalářského vzdělání převažují spíše muži (23,9 %) oproti ženám (16,1 %) a stejně je tomu i u vyššího odborného vzdělání, muži (10,9 %) a ženy (7,7 %). Naopak ženy převažují u středoškolského vzdělání bez maturity (1,4 %) a vysokoškolského doktorandského vzdělání (1,4 %). Muži zde nejsou zastoupeni vůbec.

Otázka č. 5 v dotazníku: Pracujete jako interní nebo externí pracovník? Tato otázka v rámci celé práce rozděluje respondenty na dvě skupiny. Jak již bylo v první části diplomové práce zmíněno, každá z těchto skupin má svá specifika.

Tabulka 3: Počet interních a externích pracovníků

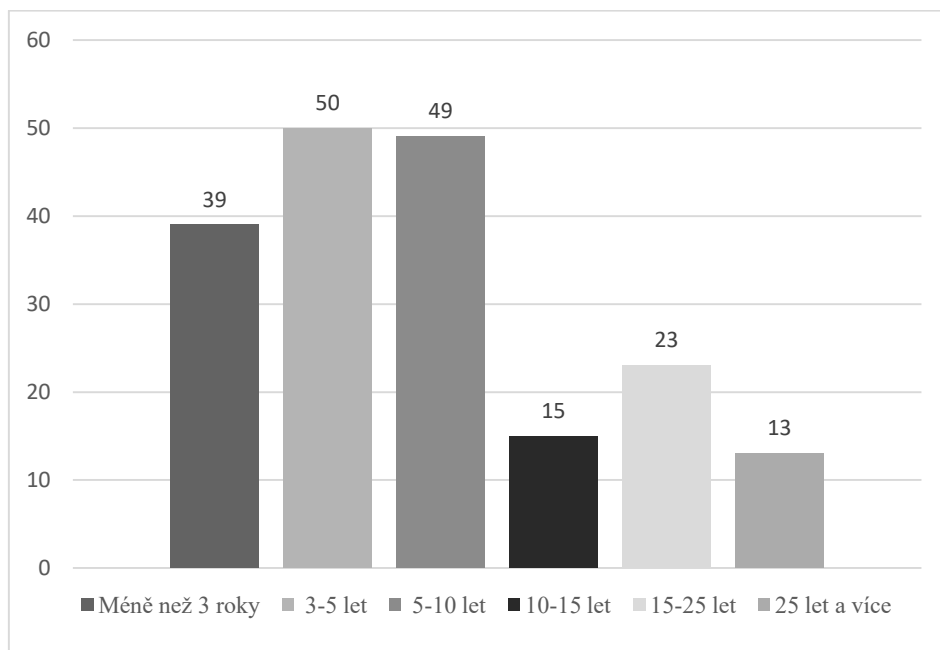
| | Interní pracovník | Externí pracovník |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Celkem | 112 | 77 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Dotazník vyplnilo 112 (59,3 %) interních a 77 (40,7 %) externích pracovníků. Z těchto externích pracovníků je celkem 40 zároveň ve věku 18–25 let a 34 z nich aktuálně stále studuje. Z těchto respondentů má celkem 25 zatím nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou, tudíž jsou teprve v průběhu bakalářského studia. Lze tedy usuzovat, že vedou kroužky jako brigádu ke škole. Dle genderového rozdělení je 98 (87,5 %) interních pracovníků zastoupeno z řad žen a 23 (20,5 %) interních pracovníků z řad mužů. Externí pracovníci jsou zastoupeni s počtem 54 (70,1 %).

Otázka č. 6 v dotazníku: Jak dlouho pracujete v organizaci? Vedle dosaženého vzdělání, je důležitým a vlivným aspektem také délka praxe respondentů.

Graf 1: Délka praxe



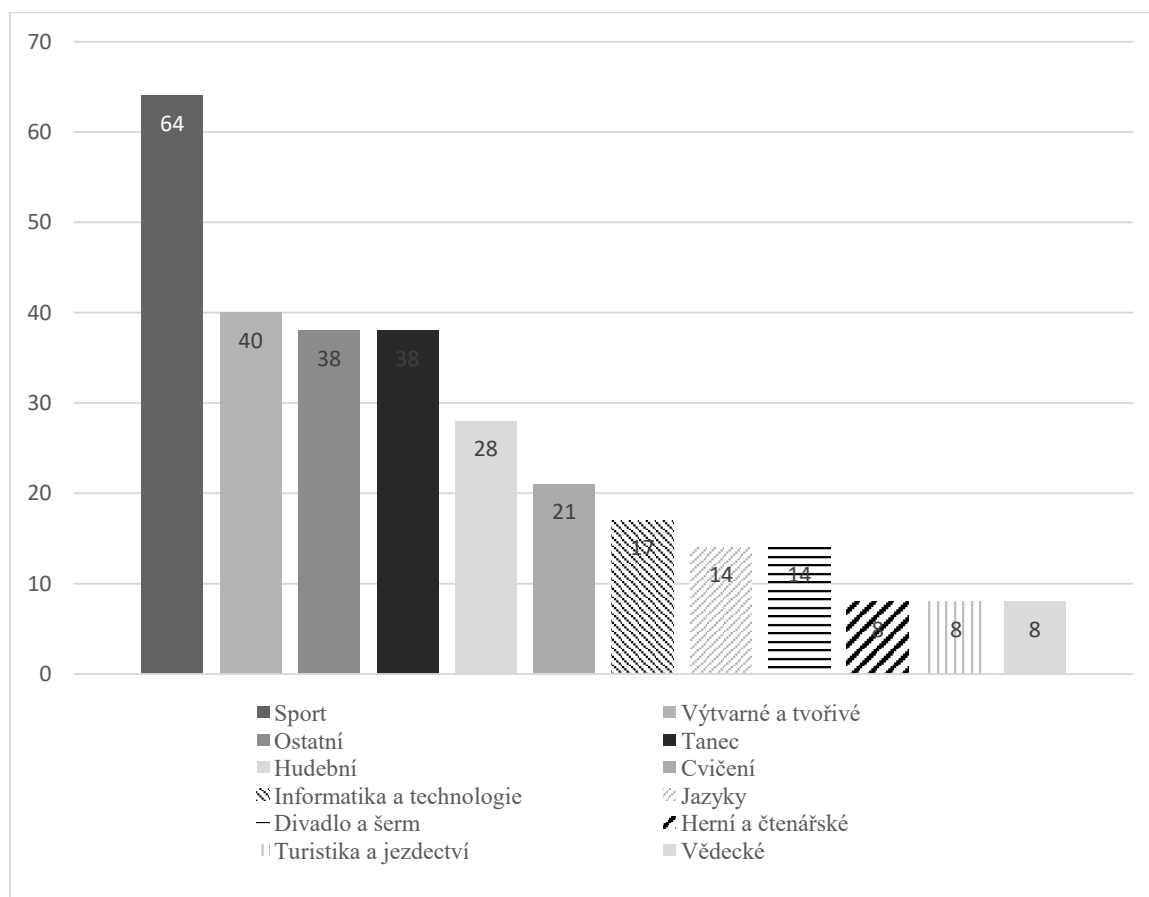
Zdroj: Vlastní zpracování

Na první pohled lze z grafu vyčíst větší zastoupení spíše kratší délky praxe do 10 let. Jako nejčastější odpověď u této otázky byla uvedena délka praxe 3–5 let, což odpovídá 50 respondentům (26,5 %). Vzhledem k tomu, že 50 % těchto respondentů je ve věku 18–25 let,

ani nemohou mít delší praxi než 7 let. Z tohoto důvodu automaticky spadají do kategorií s nižším rozmezím. Jako druhou nejčastější odpověď respondenti uváděli délku praxe 5–10 let. Toto rozmezí uvedlo 49 respondentů (25,9 %). Oproti tomu délka praxe nad 25 let je zastoupena pouze 13 respondenty (6,9 %), z čehož 7 respondentů je ve věku nad 55 let, 5 respondentů mezi 46–55 let a pouze jeden ve věku 35–45 let. Lze tedy usuzovat, že se tento respondent tomuto povolání začal věnovat již od počátku profesní kariéry.

Otázka č. 7 v dotazníku: Jaké zaměření má kroužek, který v DDM vedete? Kategorie v dotazníku byly zvoleny totožně s kategoriemi, které nabízejí jednotlivé DDM.

Graf 2: Rozdělení pedagogických pracovníků dle zaměření kroužků



Zdroj: Vlastní zpracování

Nabídka kroužků v DDM je velice pestrá. Velmi často se tak stává, že jeden pedagogický pracovník vede i více jinak oborově zaměřených kroužků. Z grafu je na první pohled zřejmé, že nejvíce byla v odpovědích respondentů zastoupena oblast sportu, a to 64 respondenty (33,9 %). Sportovně zaměřené kroužky o třetinu převyšují další dvě početná zaměření kroužků.

Výtvarné a tvořivé kroužky uvedlo 40 respondentů (21,2 %) a tanec velmi podobně 38 respondentů (38,1 %). Naopak nejméně zastoupené kroužky byly vědecké, turistické a jezdecké nebo herní a čtenářské, a to s pouhými 8 respondenty (4,2 %). Tyto výsledky odpovídají i celkové nabídce kroužků v DDM. Některé domy dětí a mládeže (například v centru Prahy) ani kroužky jako jezdectví nebo turistiku nenabízejí. A pokud ano, pouze v omezeném množství. Oproti tomu kategorie, jako je sport, jsou nabízeny téměř všemi DDM. Kategorie sport se dělí do několika podkategorií (např. fotbal, badminton, atletika...), a tyto jsou dále rozděleny na více kroužků dle věku a úrovně. S touto otázkou byla spojena i otevřená doplňující **otázka č. 8 v dotazníku: Jaký zájmový kroužek vedete?** Zde respondenti uvedli konkrétní název nebo druh kroužku, pro bližší upřesnění. Do kategorie ostatní (v otázce č. 7) respondenti zařadili kroužky, jako jsou: vaření, chovatelství, rybářství, fotografie, školka, tábory, centrum pro předškoláky, dopravní výchova, rybářství nebo doučování.

Otázka č. 9 v dotazníku: Vzdělával/a nebo vzděláváte se poslední 3 roky v rámci svého zaměstnání v DDM? Tato otázka nadále oddělila jednu část respondentů a to ty, kteří se nevzdělávali. Pro tyto respondenty byl dotazník po této otázce ukončen, protože by jejich odpovědi nebyly relevantní s cílem empirického šetření. S touto otázkou dále souvisí i **otázka č. 10 v dotazníku: O jaké vzdělávání se jednalo?**

Tabulka 4: Formy vzdělávání

| | Ano | Ne |
|---------------|-----|----|
| Vzdělávalo se | 157 | 32 |
| Povinné | 70 | |
| Nepovinné | 60 | |
| Dobrovolné | 98 | |
| Samostudium | 63 | |

Zdroj: Vlastní zpracování

V dotazníku 32 (16,9 %) respondentů uvedlo, že se za poslední tři roky nevzdělávalo. Ženské pohlaví u této otázky bylo zastoupeno s počtem 22 respondentů a mužské s počtem 10. Věkově zde byla nejvíce zastoupena hranice 18–25 let s počtem 15 respondentů. Dále je poněkud zarážející počet 27 externích a 5 interních pracovníků, protože interní pracovníci mají povinnost

se vzdělávat. Dva z nich uvedli délku praxe v DDM kratší než 3 roky, což by mohlo znamenat, že nejsou v organizaci tak dlouho, aby jej stihli absolvovat. Tito respondenti byli nyní vyřazeni z dotazníku.

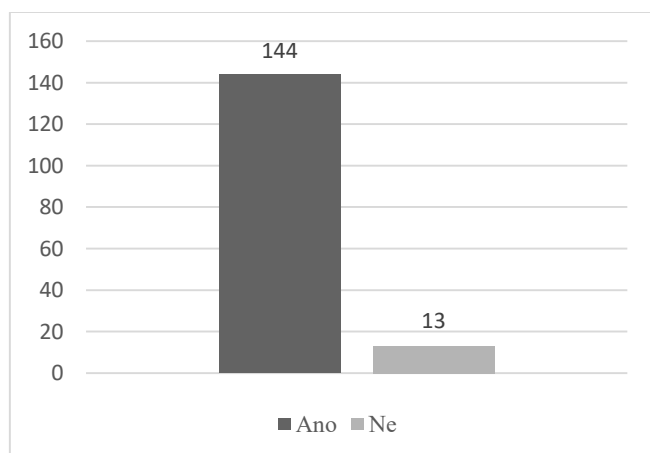
157 respondentů (83,1 %) se vzdělávalo, z toho 107 interních a 50 externích pracovníků. Z pohledu genderového rozdělení, se spíše vzdělávají ženy než muži. Ženy jsou zde zastoupeny počtem 121 (84,6 %) respondentů a muži počtem 36 (78,3 %) respondentů. Na tuto otázku má vliv i dosažené vzdělání respondentů. Z výsledků jasně vychází, že se spíše vzdělávají respondenti s vysokoškolským vzděláním (bakalářské 85,3 % a magisterské 87,3 %) oproti respondentům se středním vzděláním s maturitou (77,8 %). Z hlediska věku nebyly identifikovány žádné rozdíly.

Nejčastější forma vzdělávání bylo vzdělávání dobrovolné, tedy zprostředkované třetí stranou, ale voleno na základě vlastní iniciativy. Tuto možnost zaznamenalo 98 (62,4 %) respondentů. Dále se 70 (44,6 %) respondentů povinně vzdělávalo dle směrnic DDM nebo jim to bylo nařízeno zaměstnavatelem. Samostudium, tedy neorganizovanou formu vzdělávání z vlastní iniciativy, zvolilo 63 respondentů (40 %). Poslední kategorií je nepovinné vzdělávání, které zaměstnavatel nabízí svým zaměstnancům jako možnost zlepšení jejich dovedností a znalostí. Tohoto vzdělávání se zúčastnilo 60 respondentů (40,1 %).

Dále se celkový počet respondentů mění, ze 189 pokračuje v dotazníku pouze 157 respondentů.

Otázka č. 11 v dotazníku: Máte aktuálně zájem se dále profesně vzdělávat v rámci Vaší profese v DDM?

Graf 3: Zájem se dále vzdělávat

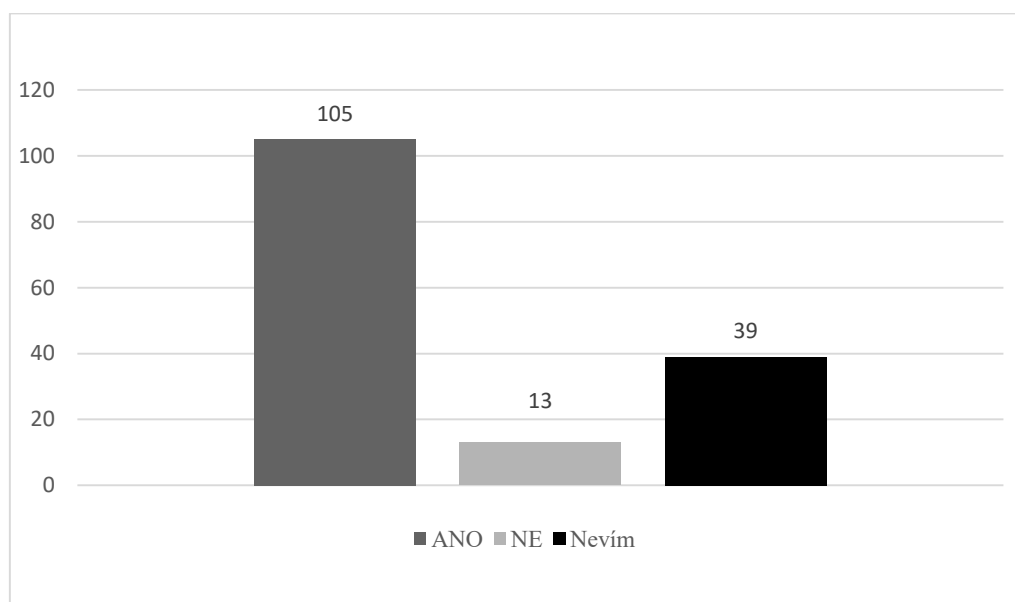


Zdroj: Vlastní zpracování

Zájem o další vzdělávání má 144 (91 %) pedagogických pracovníků, z toho 102 interních a 42 externích pracovníků. Ze získaných dat vyplývá, že respondenti s praxí nad 5 let, mají větší zájem se vzdělávat, nežli respondenti s kratší praxí. U respondentů s praxí 10–25 let byl zaznamenán 100 % zájem o další vzdělávání. Nezájem dále se vzdělávat projevilo 13 (8,3 %) respondentů, z nichž 8 je externích a 5 interních pracovníků. Dále z dat vyplývá, že větší zájem o další profesní vzdělávání projevují respondenti s vysokoškolským vzděláním (bakalářské 96,6 % a magisterské 96,4 %) oproti respondentům se středoškolským vzděláním s maturitou (87,5 %).

Otázka č. 12 v dotazníku: Zajímá se a sleduje vedení DDM Vaše další profesní vzdělávání?

Graf 4: Zájem a sledování dalšího profesního vzdělávání vedením DDM



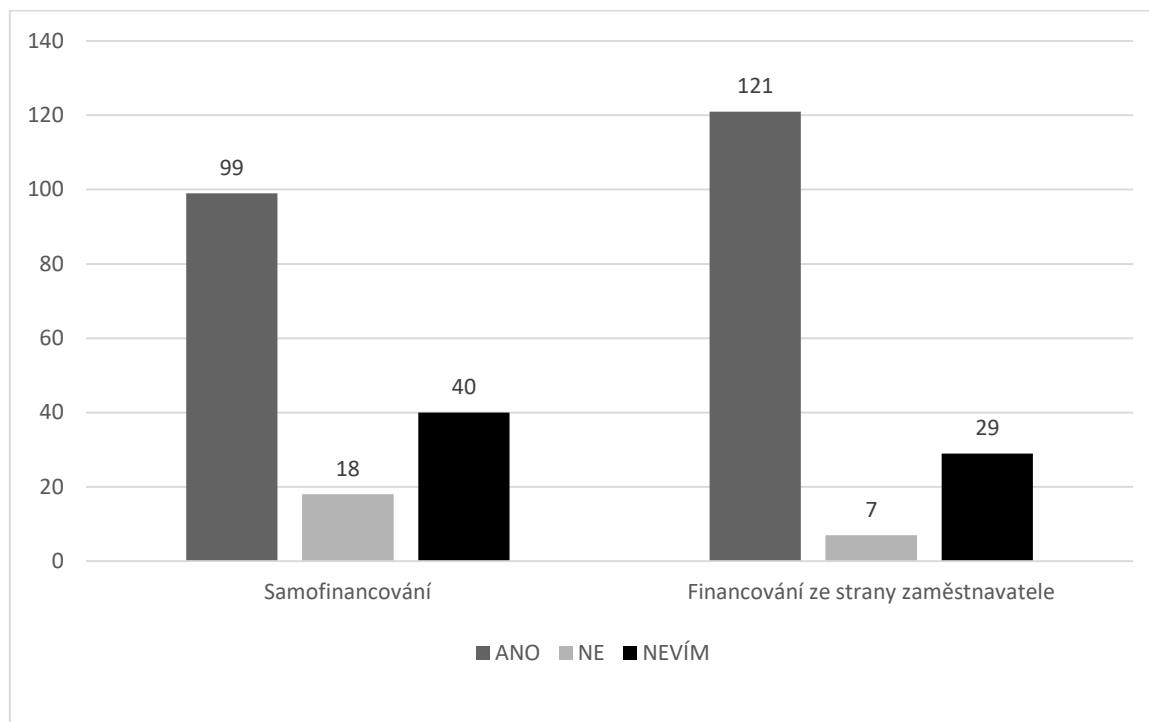
Zdroj: Vlastní zpracování

Ze získaných dat vyplývá, že u 105 (66 %) respondentů se vedení DDM zajímá a sleduje jejich další profesní vzdělávání, z toho je 86 interních a 19 externích pracovníků. Odpověď „ne“ zaznamenalo 13 (8,3 %) respondentů, z toho 3 interní a 10 externích pracovníků. Odpověď „nevím“, byla zaznamenána u 39 (24,8 %) respondentů, z toho 18 interních a 21 externích pracovníků. U externích pracovníků lze z grafu vyvodit, že spíše nevnímají zájem a sledování ohledně jejich dalšího profesního vzdělávání ze strany zaměstnavatele. Dle očekávání zde není zaznamenána znepokojivá odchylka. Oproti tomu bylo zaznamenáno, že celkem 21 interních pracovníků nevnímá, že by zaměstnavatel aktivně sledoval, zda se vzdělávají, což není v souladu se směrnicemi DDM.

Otázka č. 13 v dotazníku: Jste ochotný/á hradit si další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů?

Otázka č. 14 v dotazníku: Je Váš zaměstnavatel v DDM ochotný uhradit alespoň část Vašeho dalšího profesního vzdělávání? Tyto dvě otázky porovnávají financování ze strany zaměstnavatele oproti tomu, zda je zaměstnanec ochoten si své další profesní vzdělávání hradit sám.

Graf 5: Financování dalšího profesního vzdělávání



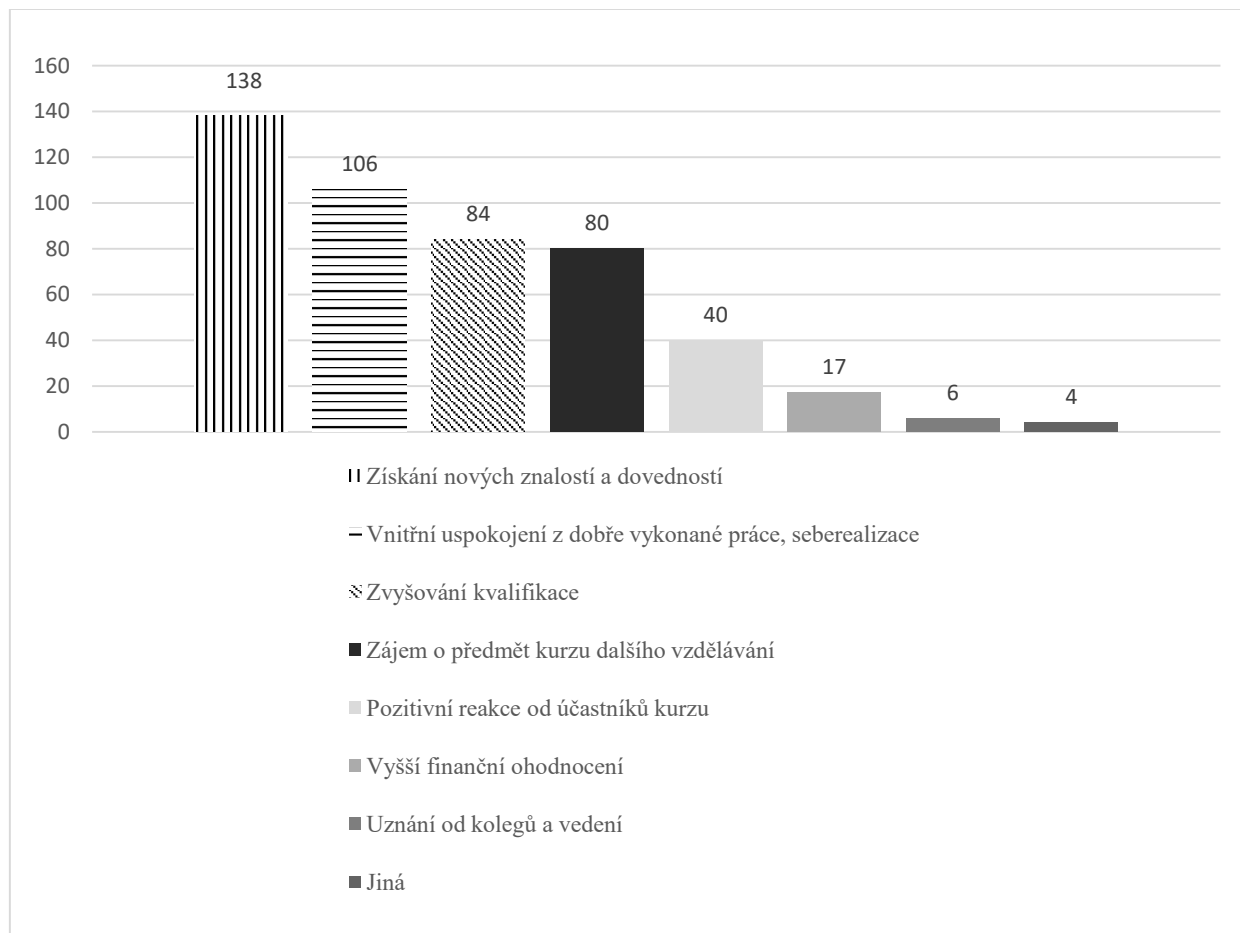
Zdroj: Vlastní zpracování

Na otázku, zda jsou si pracovníci ochotni sami hradit své další profesní vzdělávání, odpovědělo 99 (63,1 %) respondentů, že jsou ochotni, z čehož 70 z nich tvoří interní pracovníci a 29 externí pracovníci. Samofinancování se objevuje spíše u starších respondentů. Největší zastoupení mají respondenti ve věku 26–34 let s počtem 28, dále ve věku 35–45 let s počtem 25 a respondenti ve věku 46–55 let s počtem 22. Z pohledu genderového rozdělení, jsou ochotny si hradit další profesní vzdělání spíše ženy (65,3 %) než muži (55,6 %).

Na otázku, zda je zaměstnavatel ochoten uhradit alespoň část dalšího profesního vzdělávání, odpovědělo 121 (77,1 %) respondentů kladně, z čehož 99 je interních pracovníků a 22 externích. U této otázky byla kladná odpověď zaznamenána spíše u zaměstnanců s delší praxí. U pracovníků s praxí 15–25 let 100 % a u pracovníků s praxí nad 25 let 92,3 %.

Otázka č. 15 v dotazníku: Co Vás osobně motivuje k dalšímu profesnímu vzdělávání v rámci zaměstnání v DDM? V této otázce měli respondenti vybrat, které aspekty shledávají za motivující.

Graf 6: Osobní motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání pedagogů volného času v DDM



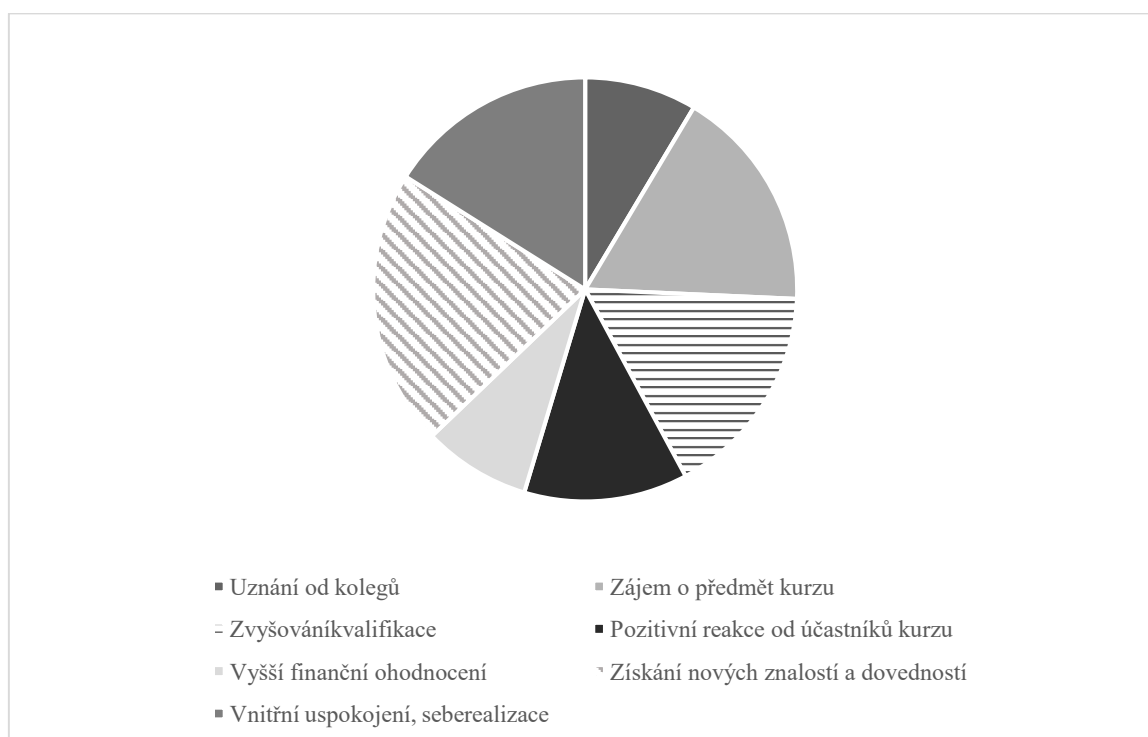
Zdroj: Vlastní zpracování

V této otázce byla možnost vybrat více odpovědí a respondenti měli označit vše, co shledávají za motivující pro absolvování dalšího profesního vzdělávání. Nejpočetněji zastoupená byla odpověď „získání nových znalostí a dovedností“ s počtem 138 (87,9 %) pracovníků, z toho 97 interních a 41 externích pracovníků. Tito respondenti zároveň dali na nejvyšší příčky důležitosti v následující otázce týkající se motivace „získání nových znalostí a dovedností“ a „zájem o předmět kurzu“. Další vysoké zastoupení 106 (67,5 %) respondentů bylo zaznamenáno u „vnitřního uspokojení z dobře vykonané práce a seberealizace.“ Naopak nejnižší početní zastoupení měly důvody „vyššího finančního ohodnocení“, pouze 17 (10,8 %) respondentů ho shledalo jako adekvátní důvod. Nejméně častým faktorem, který by motivoval pedagogické pracovníky k dalšímu profesnímu vzdělávání, je pak „uznání od kolegů a vedení“ s pouhými 6

odpověďmi (3,8 %). Důvod “jiné” označili 4 (2,5 %) respondenti a mezi ně zařazují důvody jako například: nové přístupy k práci, navázání nových kolegiálních vztahů nebo poznání práce i v jiných DDM. Z hlediska vzdělání, věku ani pohlaví nebyly identifikovány žádné významné rozdíly.

Otázka č. 16 v dotazníku: Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání, které souvisí s Vaší profesí v DDM? V této otázce měli respondenti seřadit, co je nejvíce motivuje k dalšímu profesnímu vzdělávání a co naopak nejméně. Jednotlivé faktory budou hodnoceny na stupnici 1-7, kdy 1 je nejméně motivující a 7 nejvíce motivující. Výsledná hodnota každé kategorie bude vyhodnocena na základě průměru všech odpovědí.

Graf 7: Hlavní motivační faktory k dalšímu profesnímu vzdělávání v DDM



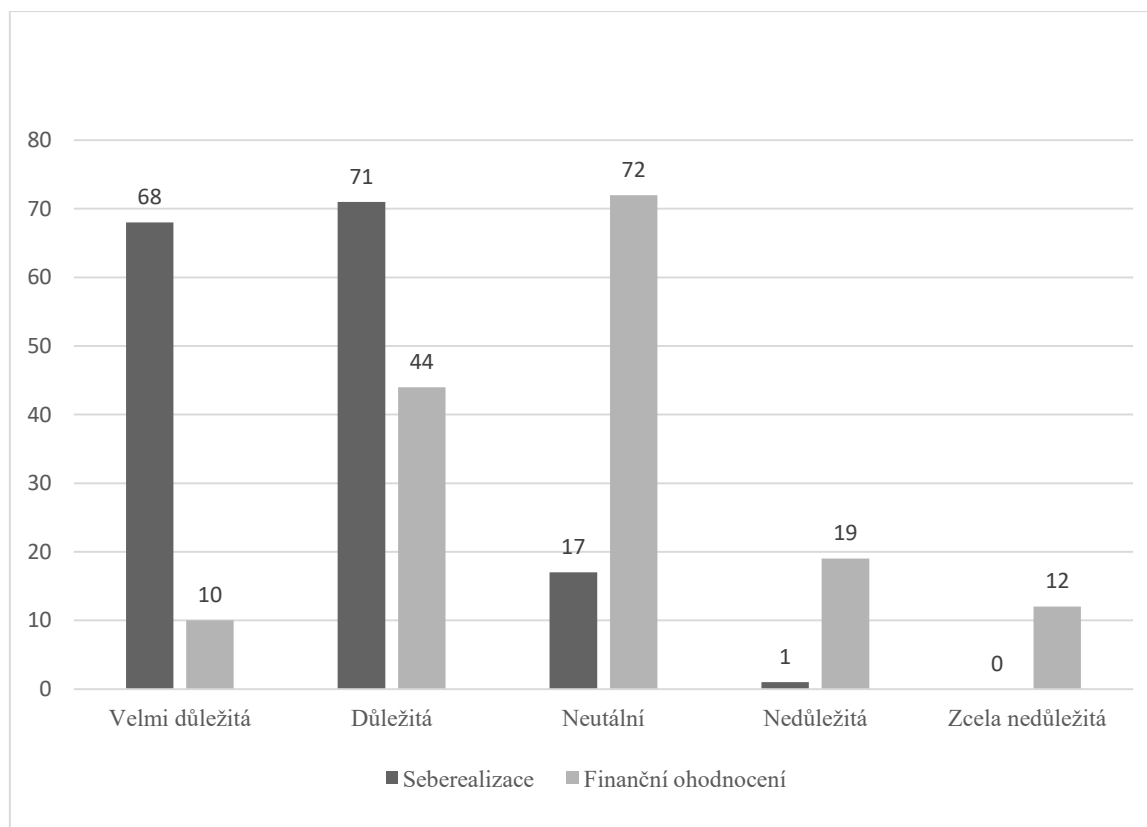
Zdroj: Vlastní zpracování

Na první místo uvedli respondenti “získání nových znalostí a dovedností” s důležitostí 5,9. Na druhém místě skončil “zájem o předmět kurzu” (4,8), na třetím místě “zvyšování kvalifikace” (4,6), na čtvrtém místě “vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce a seberealizace” (4,5), na pátém místě “pozitivní reakce od účastníka kurzu” (3,5), na šestém místě “uznání od kolegů a vedení” (2,4) a na posledním místě “vyšší finanční ohodnocení” (2,3). Jako nejvíce motivující označují získání nových znalostí a dovedností a zvyšování

kvalifikace především pracovníci s kratší praxí. Pracovníci s delší praxí (25 a více let) místo zvyšování kvalifikace uvádějí spíše zájem o předmět kurzu. Jako nejméně motivující zároveň označují vyšší finanční ohodnocení a vnitřní uspokojení, seberealizaci. Pracovníci s kratší praxí uvádějí jako nejméně motivující uznání od kolegů společně s financemi. Výsledky dle délky praxe jsou totožné s věkem. Mladší pracovníci mají stejné odpovědi jako pracovníci s kratší praxí a starší pracovníci se shodují s odpověďmi pracovníků s delší praxí.

Otázky č. 17 a 18 v dotazníku: Jak moc je důležitá seberealizace a finanční ohodnocení při rozhodování o účasti na dalším profesním vzdělávání? Tyto otázky byly zvoleny pro porovnání dvou motivujících faktorů finančního ohodnocení a seberealizace.

Graf 8: Hodnocení důležitosti seberealizace a finančního ohodnocení při rozhodování o účasti na dalším profesním vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování

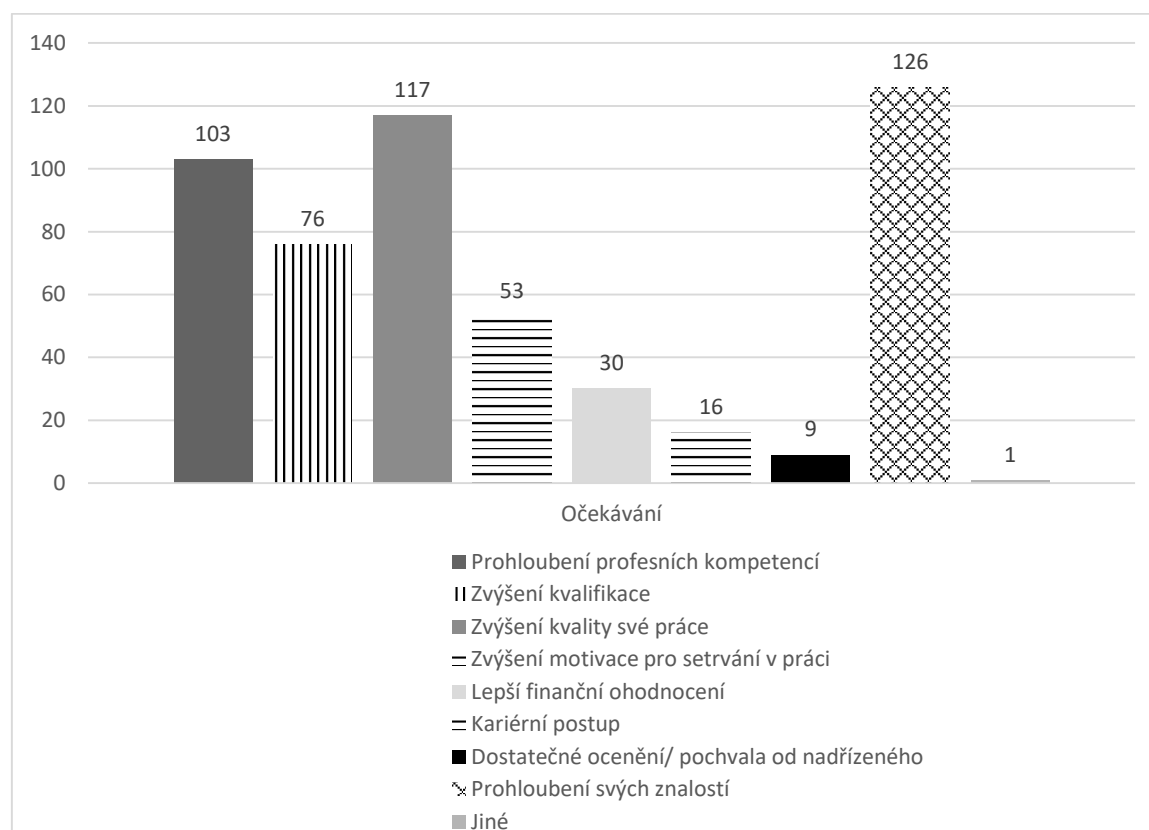
Na první pohled je naprosto zřejmé, že seberealizace je v porovnání s vyšším finančním ohodnocením pro respondenty více důležitá. Odpověď velmi důležitá či důležitá je u seberealizace zastoupena dohromady 139 (87,4 %) odpověďmi, z toho 100 odpověďmi interních pracovníků a 39 odpověďmi externích pracovníků. Oproti odpovědím ohledně

důležitosti vyššího finančního ohodnocení, s celkem 54, z toho 37 interních pracovníků a 17 externích pracovníků. Tyto odpovědi potvrzují výsledky z otázek č. 15 a 16 z dotazníku. Respondenti, kteří zde uvádějí seberealizaci za velmi důležitý nebo důležitý motivační faktor, jej v otázce č. 15 uvádějí také (100 respondentů) a na škále důležitosti v otázce č. 16 jí dávají hodnotu průměrnou 4,65 ze 7. Stejně tak se potvrdily i výsledky motivačního faktoru vyššího finančního ohodnocení, který respondenti uvádějí spíše za neutrální nebo nedůležitý faktor. Stejně ho hodnotí i v otázce č. 16, kdy je zaznamenáván s průměrem 1,75 ze 7.

Otázka č. 19 v dotazníku: Co očekáváte od dalšího profesního vzdělávání?

tato otázka zjišťuje, jaké konkrétní přínosy a výsledky zaměstnanci očekávají od dalšího profesního vzdělávání.

Graf 9: Očekávání respondentů od dalšího profesního vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracován

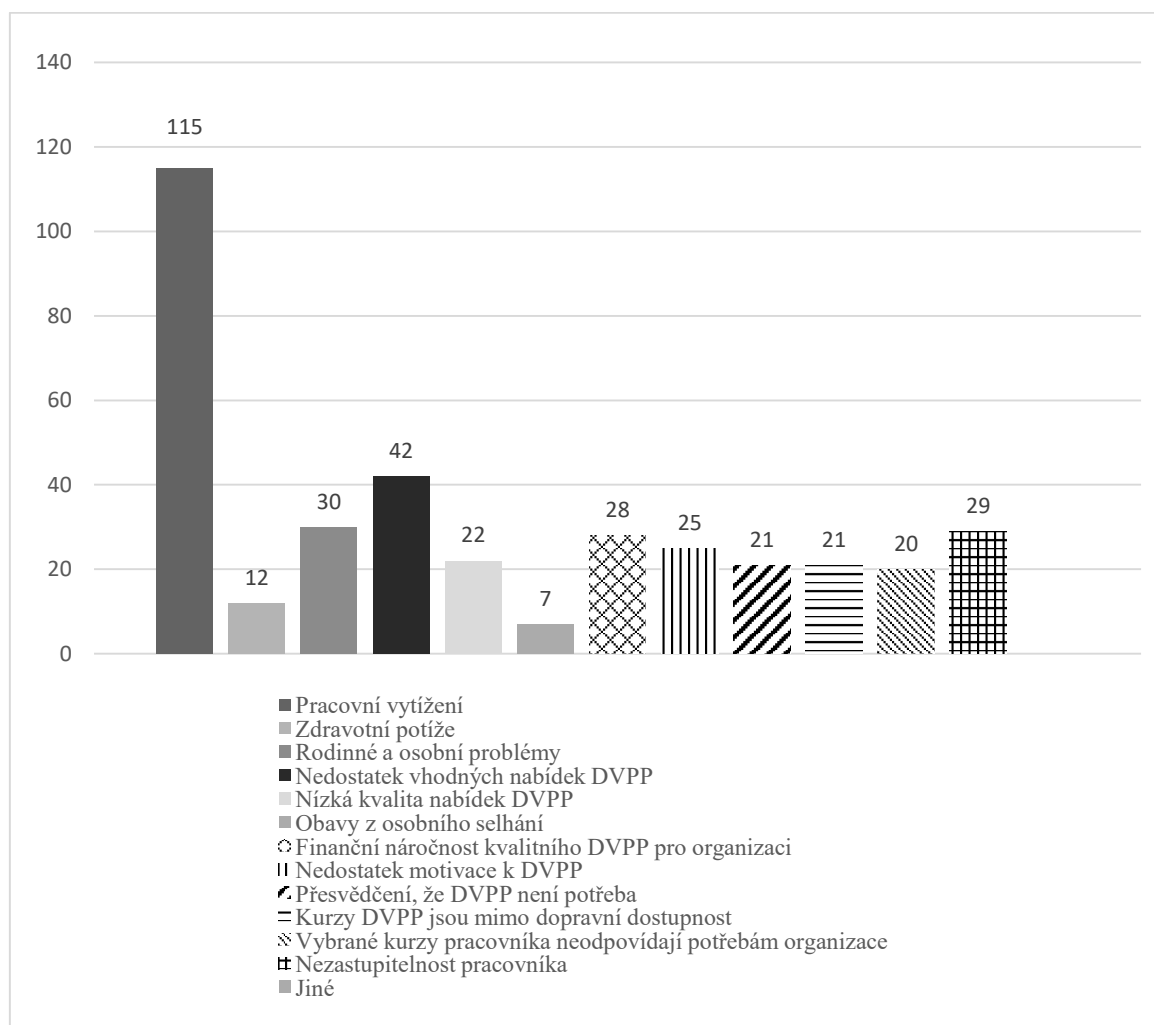
Respondenti od dalšího profesního vzdělávání očekávají především prohloubení svých znalostí (126 respondentů, 80,3 %), z toho 91 interních a 35 externích pracovníků. Druhá nejčastější odpověď byla “zvýšení kvality své práce” (117 respondentů, 74,5 %) a třetí “prohloubení

profesních kompetencí” (103 respondentů, 65,6 %). Naopak nejméně očekávají nebo ocenění pochvalu od nadřízeného (9 respondentů, 5,7 %) a kariérní postup (16 respondentů, 10,2 %). Kombinace nejčastějších odpovědí prohloubení svých znalostí, zvýšení kvality své práce a prohloubení profesních kompetencí zaznamenalo 73 respondentů. Všechny možnosti zaškrtnli pouze dva respondenti. Za zajímavé se dá pokládat, že odpověď „lepší finanční ohodnocení“ nezvolil nikdo nad 45 let a jednalo se především o pracovníky s praxí do 5 let. V rámci motivačních faktorů zde nebyly zaznamenány žádné významnější anomálie.

Otázka č. 20 v dotazníku: Jaké vnímáte překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání?

U této otázky měli respondenti zaznamenat, jaké překážky vnímají vůči absolvování dalšího profesního vzdělávání.

Graf 10: Překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání

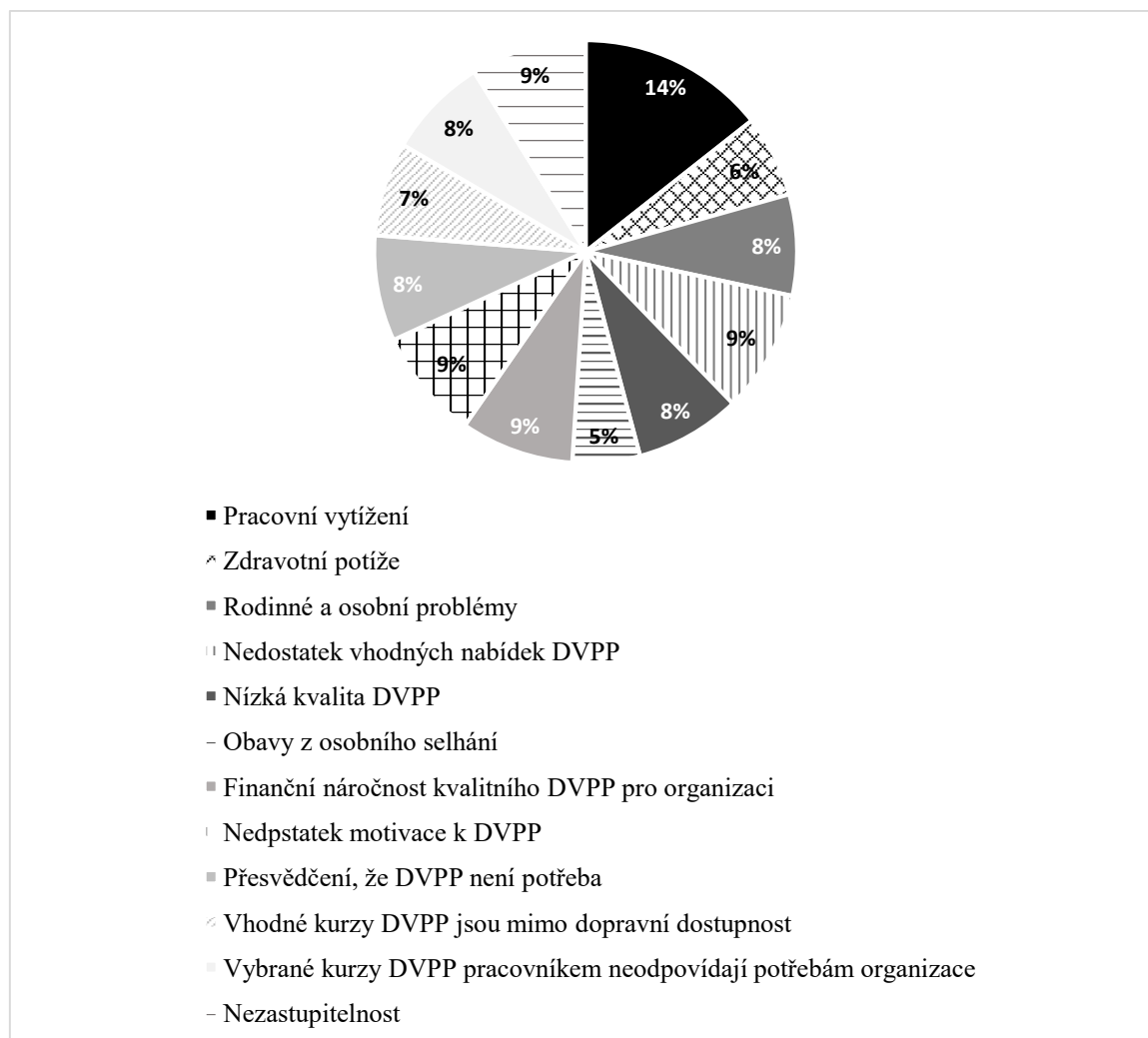


Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce, jaké vnímají respondenti překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání, se nejčastěji vyskytla odpověď „pracovní vytížení pracovníka“ od 115 respondentů (73,2 %), z toho 85 interních a 30 externích pracovníků. Jedná se spíše o nestudující pracovníky (92 respondentů) nad 26 let. Dle délky praxe je tato překážka nejvíce zaznamenána u pracovníků s praxí 10-15 let (76,9 %) a u pracovníků s praxí pod 3 roky (75 %). Dále pracovníci s kratší praxí častěji uváděli překážky “nedostatek motivace” a “nízkou kvalitu nabídek DVPP”. Oproti tomu pracovníci s delší praxí uváděli spíše překážky jako “nezastupitelnost” nebo “rodinné a osobní problémy”. Naopak nejméně často respondenti uváděli „obavy z osobního selhání“, a to pouze v 7 (4,5 %) případech a „zdravotní potíže“ s počtem 12 (7,6 %), které vnímají spíše ženy (9 odpovědí) a interní pracovníci (9 odpovědí). U ostatních překážek byly odpovědi rovnoměrně rozprostřeny a nebyly zde identifikovány žádné rozdíly.

V rámci otázek č. 21-32 v dotazníku měli respondenti u každé překážky ohodnotit na škále 1-10, za jak závažnou ji považují.

Graf 11: Překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání

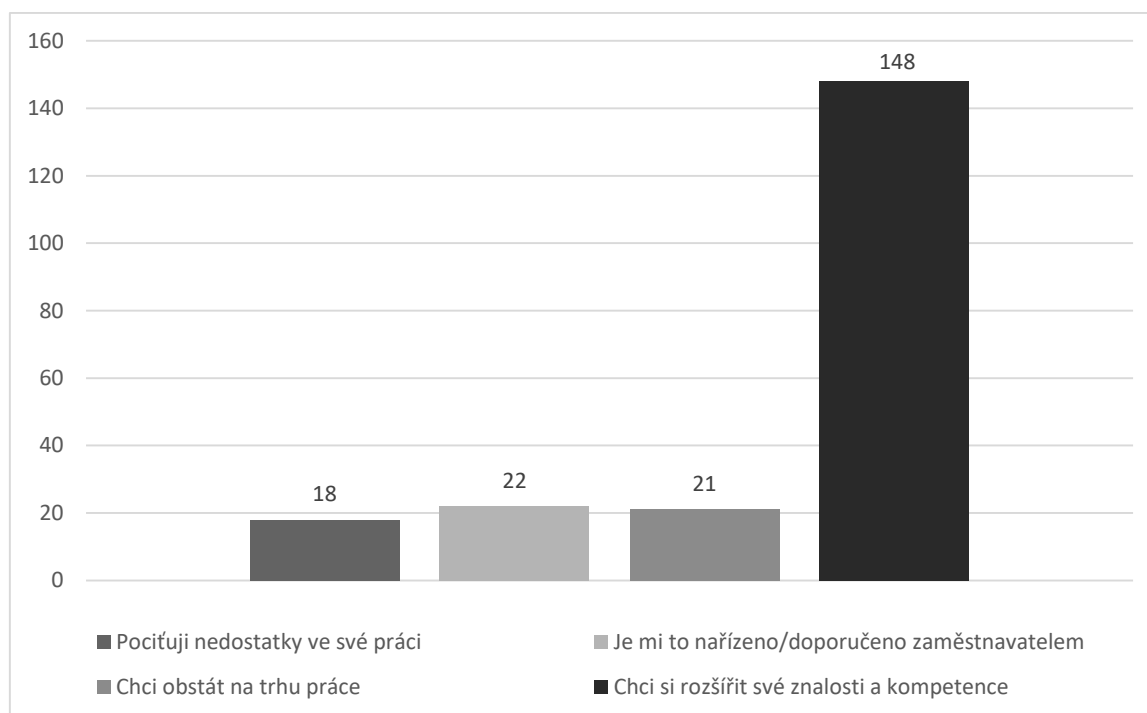


Zdroj: Vlastní zpracování

V této otázce měli respondenti posoudit, jak velká pro ně konkrétní překážka je. Nejvíce bodů získala překážka „pracovní vytížení pracovníka“ s průměrným počtem 7,8 z 10 bodů, kdy 42 respondentů uvedlo tuto překážku jako nejvíce problematickou a udělilo jí 10 z 10 bodů. Naopak nejméně závažnou shledávají respondenti překážku „obavy z osobního selhání“ s průměrným počtem 2,8 z 10 bodů, kdy 71 respondentů uvedlo 1 z 10 bodů. V této otázce nebyly shledány žádné souvislosti ani viditelné odchylky ve vztahu k jiným otázkám.

Otázka č. 33 v dotazníku: Jaký důvod máte pro absolvování dalšího profesního vzdělávání?

Graf 12: Důvody pro absolvování dalšího profesního vzdělávání

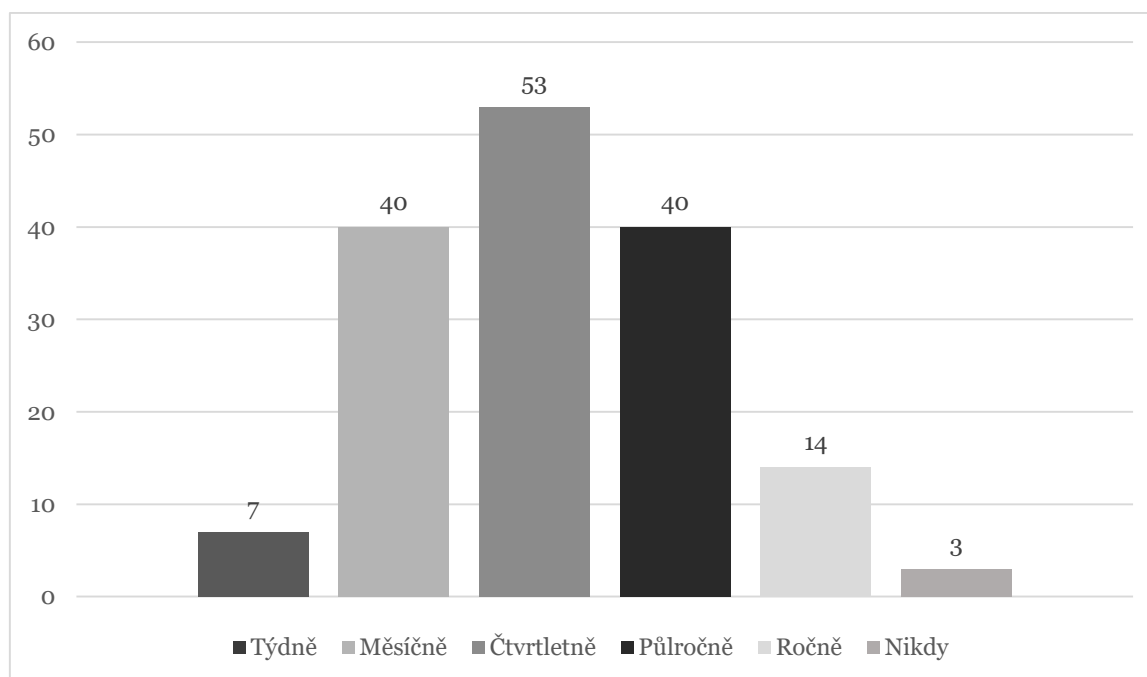


Zdroj: Vlastní zpracování

Jako hlavní důvod absolvování dalšího profesního vzdělávání uvedlo 148 respondentů (94,3 %), z toho 103 interních a 45 externích pracovníků, že si chtějí rozšířit své znalosti a kompetence. 93,9 % těchto respondentů se chce dále vzdělávat a 64,2 % je ochotno si DVPP hradit z vlastních finančních zdrojů. Téměř 90 % uvádí jako hlavní motivační faktor k dalšímu profesnímu vzdělávání „získání nových znalostí a dovedností“. Odpověď „je mi to nařízeno/doporučeno zaměstnavatelem“ zvolilo 22 respondentů (14 %), z nichž 17 je interních a 5 externích pracovníků a jedná se především o respondenty ve věkovém rozmezí 25-34 let. Zde lze nalézt souvislost s ochotou zaměstnavatelů hradit alespoň část DVPP, přičemž 68,2 % respondentů uvedlo, že tomu tak skutečně je. Dále bylo zaznamenáno vysoké procento ochoty se vzdělávat (81,8 %). U důvodu „chci obstát na trhu práce“ bylo zaznamenáno 21 odpovědí (13,4 %), s počtem 13 interních a 8 externích pracovníků.

Otázka č. 34 v dotazníku: V jaké frekvenci je pro Vás účast na dalším profesním vzdělávání nejpříjemnější?

Graf 13: Frekvence účasti na dalším profesním vzdělávání



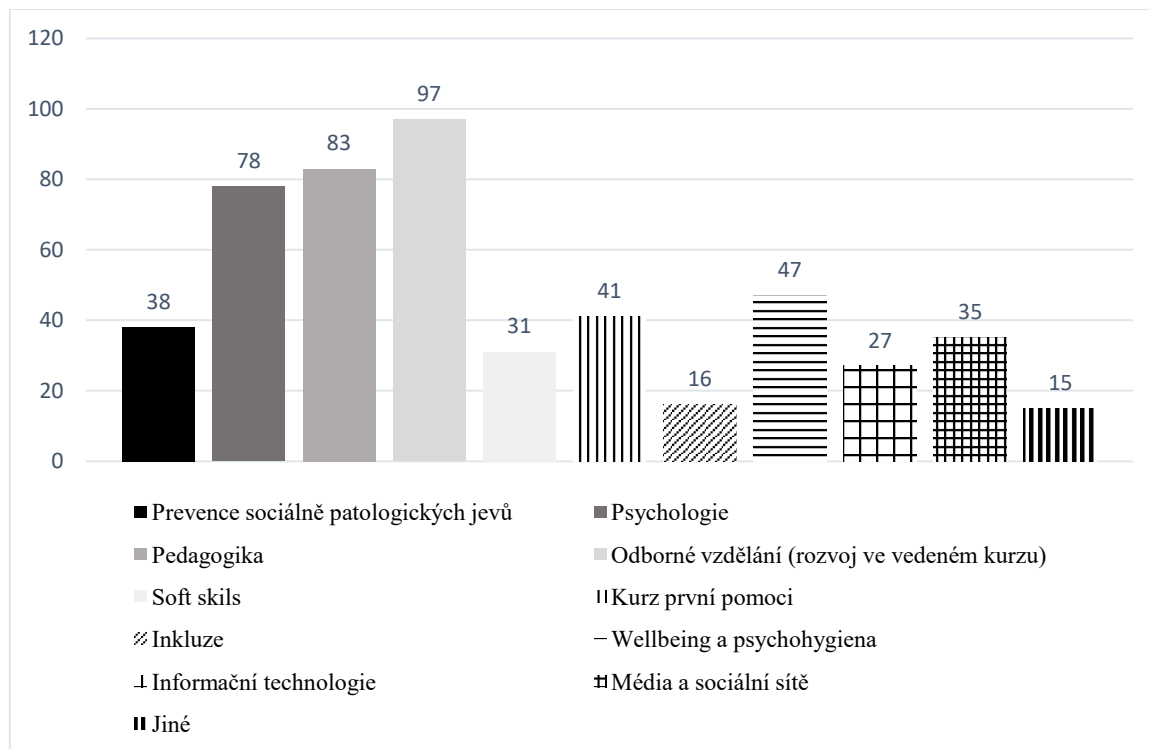
Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce respondentů (53, 33,8 %) považuje za nejpříjemnější frekvenci účasti na dalším profesním vzdělávání čtvrtletní interval. Tuto možnost volili spíše respondenti nad 35 let (66 %) a respondenti, kteří mají nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské (58,5 %).

Pouze 7 respondentů (4,5 %) uvedlo jako nejpříjemnější frekvenci týdenní. Odpověď „nikdy“ uvedli 3 respondenti, kteří ale v otázce č. 11 v dotazníku zaznamenali, že se chtějí dále vzdělávat a 2 z nich jsou dokonce ochotni si další profesní vzdělávání hradit ze svých finančních zdrojů. Naopak u otázky č. 19 v dotazníku (Co očekávají od DVPP) 2 ze 3 respondentů uvádějí, že očekávají vyšší finanční ohodnocení a zároveň ho v otázce č. 18 v dotazníku označují za důležité nebo velmi důležité.

Otázka č. 35 v dotazníku: V jaké oblasti byste se v rámci svého zaměstnání v DDM nejraději vzdělával/a? V této otázce měli respondenti zaznamenat všechny oblasti, které shledávají za zajímavé a potřebné k výkonu své profese.

Graf 14: Oblasti DVPP

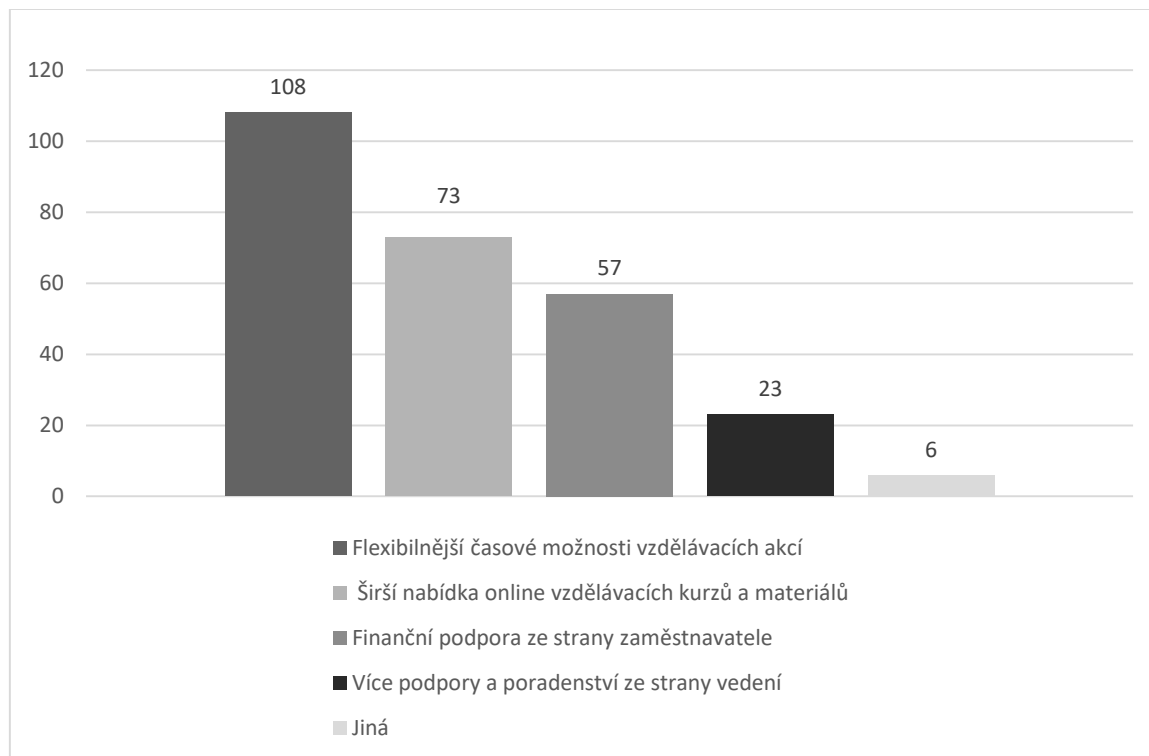


Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce, v které oblasti by se respondenti chtěli nejvíce vzdělávat, bylo nejpočetněji uvedeno odborné vzdělávání v rámci jimi vedeného kurzu, a to 97 respondenty (61,8 %). Dále byla s velkým počtem zastoupena i témata pedagogiky (83 respondentů, 52,9 %) a psychologie (78 respondentů, 49,7 %). Nejméně zajímavé oblasti jsou pro respondenty informační technologie (27 respondentů, 17,2 %) a inkluze (16 respondentů, 10,2 %). Pod důvodem jiné uvedli respondenti oblasti jako: zážitková pedagogika, tvorba her, management a právo, řízení pracovníků nebo jazyky. V souvislosti s demografickými údaji nebo jinými otázkami zde nebyly identifikovány žádné viditelné rozdíly.

Otázka č. 36 v dotazníku: Jaká opatření byste uvítali k zlepšení vaší možnosti účasti na profesním vzdělávání při vašem pracovním vytížení? V této otázce měli respondenti zaznamenat, jaká všechna možná opatření by uvítali a byla možnost navrhnout i další opatření.

Graf 15: Opatření k zlepšení možnosti účasti na profesním vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování

Největší zastoupení měla odpověď ohledně flexibility časových možností vzdělávacích akcí se 108 odpověďmi (68,8 %), z čehož bylo 81 interních pracovníků, u kterých je například časová zastupitelnost daleko náročnější, nežli u externích pracovníků. Nejvíce se jedná o zastoupení pracovníků s 5-10 letou praxí (34 respondentů) a 3-5 letou praxí (25 respondentů). Z pohledu věku zde bylo rovnoměrné zastoupení. Jako druhou nejčastější odpověď respondenti volili „širší nabídku online vzdělávacích kurzů a materiálů“ s počtem 73 odpovědí (46,5 %). Jednalo se spíše o mladší pracovníky v rozmezí 18-25 let (22 respondentů) a 26-34 let (19 respondentů). Odpověď „finanční podpora od zaměstnavatele“ zvolilo 57 respondentů, z čehož nejpočetněji byly zastoupeny věková rozmezí 18-25 let a 26-34 let a byl zde celkem rovnoměrný počet interních i externích pracovníků (32:25). Nejméně volené opatření bylo ze strany respondentů „více podpory a poradenství ze strany vedení“ (23 odpovědí, 14,6 %) v zastoupení 18 interních a 5 externích pracovníků.

4.4 Testování hypotéz

Pro testování hypotéz byly dle povahy získaných dat zvoleny následující statistické metody:

- Wilcoxonův párový test, který se používá k porovnání dvou souvisejících vzorků, skupin nebo měření. Tento test je vhodný zejména v situacích, kdy data nevyhovují předpokladům normality, což je časté u malých vzorků nebo asymetrických rozdělení. Tato metoda bude použita pro testování první hypotézy (Chráska, 2016, s. 85).
- Chí kvadrát test rozložení dat, který je vhodné použít při rozhodování, zda existuje souvislost mezi dvěma proměnnými. Tato metoda bude použita pro testování druhé hypotézy (Chráska, 2016, s. 69).
- Kolmogorův-Smirnov test normality je vhodný pro posuzování rozdílů ve složení dvou skupin. Při aplikaci tohoto testu na diskrétní náhodné veličiny dochází k výraznému poklesu jeho účinnosti. Tato metoda bude použita pro testování třetí hypotézy (Chráska, 2016, s. 92).

Statistická analýza byla provedena v programu SPSS 22.

H1: Pro lektory a pedagogické pracovníky v domech dětí a mládeže v Praze je statisticky významně více motivujícím faktorem k dalšímu profesnímu vzdělávání možnost seberealizace než finanční ohodnocení.

4.4.1 Testování normality

Testování první hypotézy vycházelo z otázek č. 17 a 18 v dotazníku. Pro správný výběr testu, který bude ověřovat hypotézu 1, je třeba otestovat normalitu rozložení proměnných, které budou zastoupeny ve vzorku. V tomto případě však proměnná “Důležitost motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání” neodpovídá spojitě proměnné a bude tedy automaticky použit neparametrický test.

Při hypotéze 1 byl proveden pokus o zjištění, zda existuje statisticky významný rozdíl v důležitosti motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání mezi možnostmi seberealizace a možnostmi zvýšení finančního ohodnocení. Pro analýzu hypotézy byl použit dle povahy proměnných neparametrický Wilcoxonův párový test.

4.4.2 Testování hypotézy

V první hypotéze bylo nejdříve zjišťováno, zda existuje statisticky významný rozdíl v důležitosti motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání mezi možnostmi seberealizace a možnostmi zvýšení finančního ohodnocení.

Tabulka 5: Wilcoxonův párový test Důležitost motivace při rozhodování o účasti na profesním vzdělávání

| | |
|--------------------------|---|
| | Důležitost motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání |
| Z Asymp. Sig. (2-tailed) | -9,030,000 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 6: Ranks Důležitost motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání

| | | N | Mean Rank | Sum of Rank |
|---------------------------|----------------|-----|-----------|-------------|
| Vyšší finanční ohodnocení | Negative Ranks | 109 | 59,65 | 6502,00 |
| | Positive Ranks | 6 | 28,00 | 168,00 |
| Seberealizace | Ties | 42 | | |
| | Total | 157 | | |

Zdroj: Vlastní zpracování

Tento Wilcoxonův párový test je interpretován tak, že pokud je v tabulce č. 4 řádek Asymp. Sig. (2-tailed) hodnota menší než 0,05, tak mezi proměnnými existuje statisticky významný rozdíl. V tomto případě je zde hodnota 0,000 a je tedy zřejmé, že v důležitosti motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání je vzhledem k typu motivace statisticky významný rozdíl. Dále je však potřeba zjistit, jakým směrem. K tomuto účelu slouží tabulka č. 5, kde jsou výsledky porovnávání jednotlivých typů motivací. V řádku Negative Ranks je počet (N), kolikrát dosáhla první proměnná (Důležitost zvýšení finančního ohodnocení při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání) nižší hodnotu než druhá proměnná (Důležitost možnosti seberealizace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání). V řádku Positive Ranks je počet (N), kolikrát dosáhla první proměnná (Důležitost zvýšení finančního ohodnocení při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání) vyšší hodnotu jako druhá proměnná (Důležitost možnosti seberealizace při rozhodování se o účasti na profesním

vzdělávání). A ve třetím řádku Ties je kolikrát se tyto hodnoty shodovaly. V tabulce č. 5 znázorňuje, že důležitost zvýšení finančního ohodnocení při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání, byla ve 109ti případech nižší, v 6ti případech vyšší a ve 42ti případech stejná, jako důležitost možnosti seberealizace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání. Bylo tedy zjištěno, že možnost seberealizace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání byla vnímána jako statisticky významně důležitější než zvýšené finanční ohodnocení.

Na základě výsledků uvedených v tabulkách 4 a 5 je možno konstatovat, že v důležitosti motivace při rozhodování se o účasti na profesním vzdělávání existuje mezi možnostmi seberealizace a možnostmi zvýšení finančního ohodnocení statisticky významný rozdíl a to takový, že možnost seberealizace při rozhodování o účasti na profesním vzdělávání byla vnímána jako statisticky významně důležitější než zvýšené finanční ohodnocení.

Hypotéza 1 se potvrdila.

H2: Statisticky významně více pedagogických pracovníků a lektorů v domech dětí a mládeže v Praze je ochotno své další profesní vzdělávání hradit ze svých finančních zdrojů, nežli se ho neúčastnit vůbec.

Testování druhé hypotézy vycházelo z otázky č. 13 v dotazníku. V hypotéze 2 bylo zjišťováno, zda existuje statisticky významný rozdíl v počtu respondentů, kteří jsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a respondentů, kteří nejsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a raději se ho nezúčastní. Pro analýzu hypotézy byl po zohlednění povahy proměnných použit neparametrický Chí-kvadrát test rozložení dat.

4.4.3 Testování hypotézy

V hypotéze 2 bylo zkoumáno, zda existuje statisticky významný rozdíl v počtu respondentů, kteří jsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a respondenty, kteří nejsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a raději se ho nezúčastní.

Tabulka 7: Chí-kvadrát rozložení dat.

| | |
|-------------------------|---|
| | Ochota hradit si další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů |
| Chi-Squaredf Asymp. Sig | 56,0771,000 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 8: Ochota hradit si další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů

| | Pozorovaný počet | Očekávaný počet | Rozdíl |
|-------|------------------|-----------------|--------|
| Ne | 18 | 58,5 | - 40,5 |
| Ano | 99 | 58,5 | 40,5 |
| Spolu | 117 | | |

Zdroj: Vlastní zpracování

Při vyhodnocování chí-kvadrát testu jsou podstatné hodnoty v tabulce č. 6 v řádku Asymp. Sig. Pokud je tato hodnota menší než 0,05 tehdy znamená to, že v počtu respondentů, kteří jsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a počtu respondentů, kteří nejsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a raději se ho nezúčastní, je statisticky významný rozdíl. V tomto případě je zde hodnota 0,000 z čehož vyplývá, že mezi skupinami je statisticky významný rozdíl. Následně se podíváme na tabulku č. 7, kde je 99 respondentů ochotno si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a jen 18 respondentů, není ochotno si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a raději se ho nezúčastní. Lze tedy konstatovat, že statisticky významně více pracovníků a lektorů v domech dětí a mládeže v Praze je ochotno si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů, než by se toho neměli vůbec zúčastnit.

Z výsledků uvedených v tabulkách č. 6 a 7 vyplývá, že v počtu respondentů, kteří jsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a počtu respondentů, kteří nejsou ochotni si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů a raději se ho neúčastní. Existuje statisticky významný rozdíl a to takový, že statisticky významně více pracovníků a lektorů v domech dětí a mládeže v Praze je ochotno si hradit další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů, jako by se ho neměli vůbec zúčastnit.

Hypotéza 2 se potvrdila.

H3: Pro pedagogické pracovníky a lektory, kteří se dále vzdělávají, představuje statisticky významně větší bariéru v dalším profesním vzdělávání vysoké pracovní vytížení nežli zdravotní potíže.

4.4.4 Testování normality

Pro správný výběr testu, kterým bude testována hypotéza 3, je třeba ověřit normalitu rozložení proměnných, které budou zastoupeny ve vzorku. V překladu, zda testovaná data mají rozložení podle Gaussovy křivky.

Pro získání poznatků o normálnosti nebo nenormálnosti rozložení dat, potřebných pro následné ověřování hypotézy 3 a na základě velikosti vzorku, byl použit Kolmogorov-Smirnov test normality.

Testování hypotézy

Tabulka 9: Vnímání závažnosti bariéry v dalším profesním vzdělávání - Test normality

| Typ bariéry | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|--------------------|-----|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| Vnímání pracovního vytížení jako bariéry v dalším profesním vzdělávání | ,203 | 157 | ,000 |
| Vnímání zdravotních problémů jako bariéry v dalším profesním vzdělávání | ,245 | 157 | ,000 |

Zdroj: Vlastní zpracování

Při interpretaci je důležitý sloupec Sig. Pokud je zde hodnota menší než 0,05, tak to znamená, že měřená skupina nemá normální rozložení. Pokud alespoň jedna ze skupin nemá normální rozložení, je třeba pro výpočet hypotézy použít neparametrické testy. V tomto případě ani jedna skupina nemá normální rozložení a je tedy třeba použít neparametrický test.

4.4.5 Testování hypotézy

V hypotéze 3 bylo ověřováno, zda existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání závažnosti jednotlivých bariér v dalším profesním vzdělávání mezi pracovním vytížením a zdravotními

problémy. Pro analýzu hypotézy byl po zohlednění testů normality rozložení dat a povahy proměnných použit neparametrický Wilcoxonův párový test.

Tabulka 10: Wilcoxonův párový test - Vnímání závažnosti bariéry v dalším profesním vzdělávání

| | |
|------------------------|--|
| | Vnímání závažnosti bariéry v dalším profesním vzdělávání |
| Z | -9,722,000 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | |

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 11: Ranks Vnímání závažnosti bariéry v dalším profesním vzdělávání

| | | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|--------------------|----------------|-----|-----------|--------------|
| Zdravotní problémy | Negative Ranks | 129 | 80,10 | 10333,00 |
| | Positive Ranks | 17 | 23,41 | 398,00 |
| Pracovní vytížení | Ties | 11 | | |
| | Total | 157 | | |

Zdroj: Vlastní zpracování

Tento Wilcoxonův párový test se interpretuje způsobem, že pokud je v tabulce č. 9 v řádku Asymp. Sig. (2-tailed) hodnota menší než 0,05, tak lze konstatovat, že mezi proměnnými existuje statisticky významný rozdíl. V tomto případě je zde hodnota 0,000 a bylo tedy zjištěno, že ve vnímání závažnosti jednotlivých bariér v dalším profesním vzdělávání je vzhledem k typu bariéry statisticky významný rozdíl. Nyní je však nutné zjistit jakým směrem. K tomu slouží tabulka č. 10, kde jsou výsledky porovnávání jednotlivých proměnných. V řádku Negative Ranks je počet (N), kolikrát dosáhla první proměnná (Vnímání závažnosti zdravotních problémů jako bariéry v dalším profesním vzdělávání) nižší hodnoty než druhá proměnná (Vnímání závažnosti pracovního vytížení jako bariéry v dalším profesním vzdělávání). V řádku Positive Ranks je počet (N), kolikrát dosáhla první proměnná (Vnímání závažnosti zdravotních problémů jako bariéry v dalším profesním vzdělávání) vyšší hodnoty než druhá proměnná (Vnímání závažnosti pracovního vytížení jako bariéry v dalším profesním vzdělávání). A v třetím řádku Ties je kolikrát se tyto hodnoty shodovaly. Z tabulky č. 10 vyplývá, že Vnímání

závažnosti zdravotních problémů jako bariéry v dalším profesním vzdělávání bylo ve 129ti případech nižší, v 17ti případech výše a v 11ti případech shodné jako Vnímání závažnosti pracovní vytíženosti jako bariéry v dalším profesním vzdělávání. Bylo tedy zjištěno, že respondenti považují pracovní vytížení za statisticky významně závažnější bariéru v dalším profesním vzdělávání než zdravotní problémy.

Hypotéza 3 se potvrdila.

5 Diskuse

Cílem empirického šetření bylo analyzovat motivaci lektorů zájmových kroužků v domech dětí a mládeže k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. Zvolenou metodou byl kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníkové šetření, které umožnilo získat široké spektrum dat od velkého počtu respondentů.

Z provedeného šetření je patrné, že většina pedagogických pracovníků (91 %) v DDM se chce dále vzdělávat. V čem shledávám zásadní problém, je, že vedení DDM v rámci dalšího vzdělávání nesleduje tolik aktivitu externích pracovníků jako interních. Jak uvedl v rozhovoru ředitel DDM JM pan Zbyněk Lála (2024, ústní sdělení), externí pracovníci neorganizují takový počet lekcí a hodin v týdnu, aby bylo pro organizaci přínosné se zabývat jejich dalším vzděláváním. Vedení nechce investovat do externích pracovníků, protože zde hrozí větší riziko získání know-how a následnému přechodu ke konkurenci do soukromého sektoru. Tento problém se vztahuje právě i na financování dalšího vzdělávání, kdy pouze 28,6 % externích pracovníků uvedlo, že je vedení ochotno uhradit nějakou formu jejich dalšího vzdělávání. Otázky týkající se motivace byly následně ověřovány i prostřednictvím testování hypotéz.

Z dat lze vyčíst, že první hypotéza se potvrdila naprosto jednoznačně. Zatímco seberealizaci za motivační faktor označilo 67,5 % respondentů, vyšší finanční ohodnocení označilo pouhých 10,8 %. Seberealizace tak byla druhým nejčastěji uváděným motivačním faktorem a z pohledu důležitosti se umístila na čtvrtém místě. Vyšší finanční ohodnocení se nachází za předposledním místě z pohledu četnosti a dokonce na posledním místě z pohledu důležitosti motivačního faktoru.

Za zmínku stojí určitě faktor získání nových dovedností a znalostí, který byl uveden nejčastěji a zároveň i jako ten nejdůležitější pro respondenty. Tento faktor jako motivující uvedlo celkem 87,9 % respondentů. Toto potvrzuje i výzkum Adult education survey z roku 22, kdy jako jeden z nejčastějších motivujících faktorů, byl uváděn Získání znalostí a dovedností.

Naopak podobně špatného výsledku jako vyšší finanční ohodnocení dosáhl i faktor uznání od kolegů a vedení, který je na předposledním místě z pohledu důležitosti a na posledním místě z pohledu četnosti uvedení. Jako motivující faktor uvedlo tuto možnost pouze 3,8 % respondentů.

První hypotéza byla v empirickém šetření tedy potvrzena a shoduje se tak s dalšími provedenými šetřeními od Němcové (2017, s 50) a Loskotové (2023, s. 80), na základě kterých byla stanovena.

Pouhých 11,46 % respondentů má jasno v tom, že by si nebyli ochotni hradit další vzdělávání z vlastních zdrojů. Naopak 63,1 % respondentů uvádí, že jsou otevřeni dalšímu vzdělávání i za cenu samofinancování. Přibližně čtvrtina respondentů v tomto ohledu nemá jasno.

Druhá hypotéza tak byla potvrzena a potvrzuje šetření Chaloupkové (2022, s. 55), ze kterého hypotéza vychází.

Jak již bylo zmíněno v analýze dotazníkového šetření, ochota samofinancování dalšího vzdělávání se objevuje spíše u starších respondentů ze zkoumaného vzorku. Konkrétně jde o respondenty s věkem 26 let a více. Respondentů ve věkovém rozmezí 18 - 25 je celkem 52, z čehož celých 45 uvedlo, že stále studuje. Lze se tedy domnívat, že by se mohlo jednat o více finančně zabezpečené respondenty, pro které by mohla být tak investice do vlastního vzdělání méně finančně náročná a tedy i dostupnější, nežli pro studenty.

Na základě potvrzení hypotéz H1 a H2 se nabízí zamyšlení nad potenciálně negativním dopadem těchto zjištění. Vzhledem k tomu, že pro respondenty není příliš motivující finanční faktor a navíc jsou si ochotni v poměrně značné míře další vzdělávání financovat sami, šlo by na tato zjištění pohlížet částečně jako na negativní motivátor z pohledu DDM. Jelikož respondenti uvedli jako výrazné motivátory například zájem o předmět kurzu v kombinaci s faktem, že si jsou ochotni za to sami zaplatit, mohlo by se pro DDM hradit zaměstnancům další vzdělávání zdát jako nadbytečné.

Z dat lze zřetelně vyčíst, že se třetí hypotéza potvrdila naprosto jednoznačně. Pracovní vytížení označilo jako bariéru 115 respondentů (73,2 %) a zároveň byla výrazně nejčastěji označována oproti ostatním bariérám. Zdravotní potíže označilo za bariéru pouhých 12 respondentů (7,6 %). Tato data byla potvrzena i v otázkách, kdy respondenti hodnotili míru důležitosti dané bariéry na stupnici od 1 do 10. Pracovní vytížení bylo vyhodnoceno s průměrem 7,8 z 10 a zdravotní potíže jen s 3,4 z 10.

Třetí hypotéza byla také statisticky potvrzena a potvrzuje šetření Lály (2020, s. 60–64) i Rabušičové, Rabušice a Šed'ové (2008, s. 105) z roku 2005, kdy nejčastěji uváděnou bariérou, bylo pracovní vytížení (53 %) a neúčast ze zdravotních důvodů uvedlo pouze 17 % respondentů.

Na základě těchto zjištění lze doporučit několik námětů pro navazující výzkum. Pro dosažení kvalitnějších výsledků by mohlo být šetření doplněno o hloubkové rozhovory s lektory, kteří by poskytli detailnější pohled na jejich motivaci a bariéry spojené s dalším vzděláváním. Dále by dotazník mohl být obohacen o více otevřených otázek, které by umožnily respondentům lépe vyjádřit své názory a důvody, například v otázkách týkajících se neochoty k dalšímu vzdělávání. Dalším doporučením je rozšíření výzkumu na celou Českou republiku s cílem provést komparaci mezi různými kraji, městy a obcemi. Taková komparace by mohla odhalit regionální rozdíly v motivaci a možnostech dalšího vzdělávání lektorů.

Jednou ze slabších stránek tohoto výzkumu byla omezená dostupnost zdrojů k tématu DDM. Proto jsem byla nucena provést rozhovory s řediteli DDM, abych lépe porozuměla problematice a získala hlubší vhled do fungování těchto institucí. Tato situace ukazuje na potřebu dalších výzkumů a publikací v této oblasti, které by mohly poskytnout lepší teoretický základ pro budoucí empirické studie.

Výzkum přinesl zajímavé poznatky o stavu profesního vzdělávání lektorů v DDM, avšak pro získání ucelenějšího obrazu je nutné pokračovat v dalším výzkumu, který by využíval širší spektrum metod a zahrnoval větší počet respondentů napříč různými regiony.

6 Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na analýzu motivace a bariér pedagogických pracovníků a lektorů, kteří vedou zájmové kroužky v domech dětí a mládeže v Praze, k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání. Na základě teoretických východisek a empirického šetření byly vyhodnoceny klíčové aspekty, které ovlivňují jejich přístup k dalšímu vzdělávání a profesionálnímu rozvoji.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol, kdy první tři jsou zpracovány v rámci literární rešerše, na které navazuje kapitola čtvrtá, empirické šetření. Pro vypracování analýzy byly klíčové zejména třetí a čtvrtá kapitola. Kapitola třetí se zaměřuje na teoretická východiska motivace a profesního vzdělávání, kde jsou popsány hlavní motivační teorie a faktory, které ovlivňují profesní rozvoj pedagogů. Kapitola čtvrtá se věnuje empirickému šetření, které bylo provedeno prostřednictvím dotazníkového šetření mezi pedagogy a lektory zájmových kroužků.

Výsledky šetření ukázaly, že motivace k dalšímu vzdělávání je u pedagogů a lektorů vysoká, avšak čelí řadě bariér, které jejich profesní rozvoj komplikují. Mezi hlavní motivátory patří snaha o zvýšení kvality výuky, osobní a profesní růst a získání nových znalostí a dovedností. Naopak mezi hlavní bariéry patří nedostatek času, finanční náročnost kurzů a nedostatek informací o dostupných vzdělávacích programech.

Práce dále komparuje motivace a bariéry mezi různými skupinami pedagogů, například mezi externími a interními pracovníky. Toto srovnání odhalilo, že externí lektori čelí větším bariérám, zejména pokud jde o finanční náklady na vzdělávání, zatímco interní pedagogové mají lepší přístup k informacím o vzdělávacích příležitostech.

Na základě zjištěných výsledků práce navrhuje několik doporučení pro praxi. Mezi ně patří zvýšení informovanosti pedagogů o dostupných vzdělávacích programech, zvýšit finanční podporu pro účast na vzdělávacích aktivitách a vytvořit flexibilní vzdělávací programy, které budou přístupné i pro ty pedagogy, kteří mají omezený čas na další vzdělávání.

Závěrem lze podotknout, že tato diplomová práce představuje přínos zejména z hlediska zmapování problematiky dalšího vzdělávání lektorů v domech dětí a mládeže, která dosud nebyla v odborné literatuře dostatečně reflektována. Díky podrobné analýze a empirickému

šetření poskytuje práce nové a cenné poznatky, které mohou přispět k efektivnějšímu plánování a realizaci vzdělávacích programů pro lektory v těchto zařízeních. Tato práce tak poskytuje cenné poznatky a návrhy, které mohou být využity jak v praxi, tak jako základ pro další výzkumy v oblasti profesního vzdělávání pedagogů.

7 Soupis bibliografických citací:

ADAMEC, Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2019, 69(2), s. 165–184. [vid. 2024-06-06]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-34-1.

BARTOŠOVÁ, Iva a Martin SKUTIL. Dotazník. In: SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 80–88. ISBN 978-80-7367-778-7.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1192-X.

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oborů*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BOUWER, Johan a Marco van LEEUWEN. *Philosophy of Leisure: Foundations of the Good Life*. London: Routledge, 2017. [online]. [vid. 2024-02-23]. ISBN 9781-317-43374-3. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4809808>.

CROSS, Patricia Kathryn. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 9780-87589-491-7.

CZESANÁ, Věra, Zdena MATOUŠKOVÁ a Věra HAVLÍČKOVÁ. *Další vzdělávání v ČR*. [online]. Praha: 2006 [vid. 2024-04-02]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/working_paper6_2006.pdf.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření Talis 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. [online]. Praha: 2020 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: MŠMT, 2004a [vid. 2023-08-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/25122/download/>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Praha: MŠMT, 2004b [vid. 2024-03-04]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/pdf/zakon_563_2004.pdf.

ČESKO. *Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2005 [vid. 2023-08-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/25109/download/>.

ČESKO. *Zákon č. 183/2023 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Praha: MŠMT, 2023a [vid. 2023-08-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>.

ČESKO. *Narizení vlády č. 395/2023 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě* [online]. Praha: MPSV, 2023b [vid. 2024-05-28]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/977636/2.%29+NV+č.+222_2010+Sb..pdf/be3420e7-eb05-948a-c9ac-15c34f1287e2.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018 [vid. 2023-10-16]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2022* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2024 [vid. 2024-06-31]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-setreni-aes-2022>.

DAVIS, Carol Anne. Leisure. In: ROBERTS, Kenneth. *Journal of Leisure Research* [online]. 1972, 4(1), s. 81–82 [vid. 2023-09-05]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00222216.1972.11970064?scroll=top&needAccess=true>.

DDM HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. *Školní vzdělávací plán* [online]. Praha: 2023. [vid. 2024-03-05]. Dostupné z: https://ddmpraha.cz/komponent/elFinder/php/connector.minimal.php?cmd=file&target=11_R

ERNIGHsLiBtLiBQcmFoeS9vIG7DoXMvxaBWUC_FoXZwIG9kIDEuMS4yMy1NYWpkY
S5wZGY.

DDM JM. *Základní informace* [online]. Praha: 2017. [vid. 2024-05-05]. Dostupné z:
<https://ddmj.m.cz/o-nas/zakladni-informace>.

DDM JM. *Školní vzdělávací plán* [online]. 2018. [vid. 2024-03-05]. Dostupné z:
<https://wp.ddmj.m.cz/media/2019/06/SVP-DDM-JM-2018.pdf>

DDM JM. *Plán dalšího vzdělávání pracovníků*. Praha: 2023. Interní materiál.

DDM SYMFONIE. *Výroční zpráva o činnosti střediska volného času*. [online]. Poděbrady:
2023. [vid. 2024-05-25]. Dostupné z:
<https://www.ddmpodebrady.cz/admin/files/ModuleText/27/vz-svc-ddm-symfonie-2022-2023.pdf>.

DDM SYMFONIE. *Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Poděbrady: 2024.
Interní materiál.

DONAH-BUSTON-MASTELLER. *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha: 2009 [vid. 2024-06-01]. Dostupné z: www.dbm.cz.

DUFFKOVÁ, Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. *Sociologie životního stylu*. Plzeň:
Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-123-6.

DUMAZEDIER, Joffre. Volný čas. *Sociologický časopis* [online]. 1966, 2(3), s. 443–447. ISSN
0038-0288. [vid. 2023-08-10]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/1966/03/08.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Účast dospělých na vzdělávání. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a
Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická
fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 121–123. ISBN 978-80-7308-694-7.

EVROPSKÁ KOMISE. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání* [online]. 2024a [vid. 2024-06-10]. Dostupné z:
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-pro-predskolni-skolni>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Co je to vlastně DVPP?* [online]. 2024b [vid. 2024-06-10]. Dostupné z:
<https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/co-je-vlastne-dvpp>.

GERSHUNY, Jonathan a Kimberly FISHER. *Leisure in the UK Across the 20th Century*. [online]. UK: University of Essex, 1999 [vid. 2023-10-10]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/5017646_Leisure_in_the_UK_Across_the_20th_Century.

HÁJEK, Bedřich. Profil vychovatele, pedagoga volného času. *Vychovávateľ* [online]. 2005, 52/53(2), s. 2–4. [vid. 2023-10-10]. ISSN 0139-6919. Dostupné z: <https://katalog.npmk.cz/records/c7d98a8e-83b3-4482-8915-cac1208e5ea5?locale=cs>.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOFBAUER, Břetislav. Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. *Pedagogická orientace* [online]. 2005, 15(2), s. 88–105. ISSN 1211-4669. [vid. 2024-07-06]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1302/979>.

HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-015-7.

CHALOUPKOVÁ, Barbora. *Motivace a faktory ovlivňující zapojení pedagogů do dalšího vzdělávání*. Diplomová práce, vedoucí Valášková Vincejová, Eva. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2022. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/174390/120420205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.

JANSA, Petr. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.

KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia paedagogica* [online]. 2017, 22(3), s. 69–89 [vid. 2024-07-20] ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-5>.

KAPLÁNEK, Michal. *Nauka o volném čase: Studijní texty pro pedagogy volného času*. [online]. České Budějovice, 2011 [vid. 2024-02-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://adoc.pub/download/jihoeska-univerzita-teologicka-fakulta-katedra-pedagogiky-mi.html>.

KARBULKOVÁ, Jitka. Ústní sdělení. Praha. 23. 5. 2024.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRYSTOŇ, Miroslav. Záujmové vzdelávanie dospelých – teoretické východiská. *Journal of Modern Science* [online]. 2012, 14(3), s. 13–29. [vid. 2024-06-21]. ISSN 1734-2031. Dostupné z: <https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=464156>.

LÁLA, Zbyněk. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků středisek volného času z pohledu ředitele organizace*. Bakalářská práce, vedoucí Pavlov, Ivan. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, 2020. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/124146/130290734.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

LÁLA, Zbyněk. Ústní sdělení. Praha. 7. 5. 2024.

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

LOSKOTOVÁ, Karolína. *Motivace pedagogických pracovníků z vybrané mateřské školy k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji*. Diplomová práce, vedoucí Svobodová, Zuzana. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, 2023. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/183973/120454990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MICHEK, Stanislav. Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika* [online]. 2016, 66(4), s. 408–426 [vid. 2024-06-21]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>.

MPSV. *Národní soustava povolání. Otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí* [online]. Praha: MPSV, 2017 [vid. 2023-11-18]. Dostupné z: <http://www.nsp.cz>.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: MŠMT, 2001 [vid. 2023-09-21]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceskerepublice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenskezajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

MŠMT. *Databáze akreditací vzdělávacích programů v systému DVPP* [online]. Praha: MŠMT, 2004 [vid. 2024-06-09]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/databaze-akci-dvpp>.

MŠMT. *III. Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [vid. 2024-07-03]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/10201_1_1/download/.

MŠMT. *Standard studia pedagogiky k získání kvalifikace pedagoga volného času, který vykonává dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013a [vid. 2024-05-21]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-studia-pedagogiky-k-ziskani-kvalifikace-pedagoga>.

MŠMT. *Projekt Klíče pro život skončil, jeho aktivity pokračují* [online]. Praha: MŠMT, 2013b [vid. 2024-06-03]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mladez/projekt-klice-pro-zivot-skoncil-jeho-aktivity-pokracuji>.

MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2022* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [vid. 2024-05-28]. ISBN 978-80-87601-53-2.

MŠMT. *Střediska volného času* [online]. Praha: MŠMT, 2024a [vid. 2024-03-24.]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>.

MŠMT. *Standardy a metodická doporučení* [online]. Praha: MŠMT, 2024b [vid. 2024-05-31.]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standardy-a-metodicka-doporuceni>.

MŠMT. *Školský rejstřík* [online]. Praha: MŠMT, 2024c [vid. 2024-06-22.]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolsky-rejstrik>.

MŠMT. *Přehled vysokých škol v ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2024d [vid. 2024-07-15]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>.

MŠMT. *Zájmové vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2024e [vid. 2024-05-15]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.

MUŽÍK, Jaroslav a Adéla LEŠTINOVÁ. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

MV ČR. *Informace k průběžnému vzdělávání podle znění § 20 zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně dalších zákonů* [online]. Praha: MV ČR, 2002 [vid. 2024-07-18]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjo3qC-17aHAXVfhv0HHfMcDz8QFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.mvcr.cz%2Fodk2%2Fsoubor%2F12-informace-k-pv-doc.aspx&usg=AOvVaw3fiPCX-bHruhK8WoEwf2a&opi=89978449>.

NIDM. *Klíče pro život* [online]. 2013 [vid. 2024-05-30.] Dostupné z: <https://docplayer.cz/43766012-Klice-pro-zivot.html>.

NPI ČR. *O nás* [online]. 2024 [vid. 2024-04-30.] Dostupné z: <https://www.npi.cz>.

Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/10180-jak-motivovat-dospele-ke-vzdelavani-7-bodu>.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

NĚMCOVÁ, Andrea. *Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání*. Bakalářská práce, vedoucí Marie Najmonová. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,

pedagogická fakulta, 2017. Dostupné z:
https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/20.500.14390/38241/BP_Andrea_Nemcova.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

NEULINGER, John. The Psychology of Leisure. In: KELLY, John R. *Freedom to Be: A New Sociology of Leisure* [online]. London: Routledge, 2019 [vid. 2023-10-10]. ISBN 978-04-295-1559-0. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=yyCVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=sociology+of+leisure&ots=f7toJfM5na&sig=wFOt5pc9hTVizMSHeHuFM7mGTCl&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

OECD. *Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries* [online]. OECD: Society at a Glance, 2009 [vid. 2024-03-15]. ISBN 978-92-64-04938-3. Dostupné z:
<https://www.oecd.org/berlin/42675407.pdf>.

OPASCHOWSKI, Horst Werner. *Padagogik und Didaktik der Freizeit* [online]. Opladen: Leske und Budrich, 1987 [vid. 2024-02-23.] Dostupné z:
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-663-07868-5>.

PÁČL, Pavel. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

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

PATOČKOVÁ, Věra. Volný čas a práce v proměnách času. *Ostium* [online]. 2019 15(1), s. 1–9. [vid. 2023-12-27]. ISSN 1336-6556. Dostupné z: <https://ostium.sk/language/sk/volny-cas-a-prace-v-promenach-casu/>.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Soukromá a firemní školka od A do Z: jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.

PIEPER, Josef. *Volný čas - vzdělání - moudrost*. Praha: Křesťanská akademie, 1992. ISBN 80-900615-6-7.

POSPÍŠIL, Jiří. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6236-3.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *O nás* [online]. 2024 [vid. 2024-06-15].. Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC a Klára ŠEĎOVÁ. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97–112. ISBN 978-80-210-4779-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SCOTT, John a Gordon MARSHALL. *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-01-917-2684-2.

SLEPIČKOVÁ, Irena. *Sport a volný čas: vybrané kapitoly*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1039-6.

STEBBINS, Robert. *Leisure's Legacy: Challenging the Common Sense View of Free Time*. Německo: Springer International Publishing, 2017. ISBN 978-33-19597-93-5.

ŠAUEROVÁ, Markéta. Motivace dospělých v celoživotním vzdělání. In: VETEŠKA, Jaroslav. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 160–162. ISBN 978-80-7452-022-8.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání dospělých v evropském rámci. In: TURECKIOVÁ, Michaela. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Česká andragogická společnost, 2010, s. 111–124. ISBN 978-80-87306-06-2.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-901-2.

ŠVEC, Václav. Přípravné vzdělávání učitelů. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. s. 408–412. ISBN 978-80-7367-546-2.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-656-3.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. K přípravě pedagogů volného času. *Pedagogická orientace* [online]. Praha: 1996, 6(18/19) s. 154–155. [vid. 2024-02-23]. ISSN: 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/10870/97>.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. ISBN 978-80-7561-073-7.

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

8 Přílohy

Příloha A: Dotazníkové šetření

Další profesní vzdělávání lektorů v DDM

Vážený respondente, vážená respondentko,
prosím o vyplnění tohoto dotazníku pro mou diplomovou práci Motivace lektorů zájmových kroužků v domech dětí a mládeže k dalšímu profesnímu vzdělávání.

V tomto dotazníku bude zkoumáno veškeré další profesní vzdělávání, které souvisí s Vaší profesí pedagogického pracovníka nebo lektora zájmových kroužků v DDM. Jedná se o vzdělávání, které po Vás vyžaduje zaměstnavatel, ale i o dobrovolné vzdělávání.

Dotazník se skládá z 36 otázek a je rozdělen na dvě části. První z nich je část profilová a týká se otázek na Vaši osobu. Druhá část je zaměřena na Vaše další profesní vzdělávání související s DDM.

Dotazník je čistě anonymní, nikde není třeba uvádět své jméno a příjmení.

K získaným anonymním datům budou mít přístup pouze další lidé z Univerzity Karlovy kvůli účelu hodnocení diplomové práce. Vyplněním dotazníku dáváte souhlas se zpracováním osobních údajů dle Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (EU 2016/679, GDPR). Vaše osobní údaje budou zpracovány na základě Vámi uděleného souhlasu pro účely výzkumu.

Správce osobních údajů:

Michaela Minárová, minarova.misa@seznam.cz

První část dotazníku. Profilové otázky, které definují Váš profil respondenta.

1 Jaké je Vaše pohlaví

- Žena Muž

2 Jaký je Váš věk?

- 18-25 26-34 35-45 46-55 55 a více

3 Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

- Středoškolské bez maturity Středoškolské s maturitou Vyšší odborné Vysokoškolské - bakalářské
 Vysokoškolské - magisterské Vysokoškolské - doktorandské

4 Jste aktuálně student?

- ANO NE

5 Pracujete jako internista nebo externista?

Nápověda k otázce: (interně = částečný nebo hlavní úvazek, externě = vedete pouze kroužek)

- Internista Externista

6 Jak dlouho pracujete v organizaci?

- Méně než 3 roky 3-5 let 5-10 let 15-25 let 25 let a více 10-15 let

7 Jaké zaměření má kroužek, který v DDM vedete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Divadlo a šerm Hudební Informatika a technologie Vědecké Sport Tanec
 Cvičení Turistika a jezdectví Výtvarné a tvořivé Jazyky Herní a sténarské Ostatní

8 Jaký zájmový kroužek vedete?

Nápověda k otázce: Prosim o název kroužku vlastními slovy a případně krátké vysvětlení/definování o jaký kroužek se jedná.

Druhá část dotazníku.

Otázky ohledně Vaší motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání, které souvisí s Vaší prací v DDM. Pokud jste zaměstnán/ a ještě jinde, prosím odpovídejte pouze ve vztahu k DDM.

9 Vzdělával/a nebo vzděláváte se poslední 3 roky v rámci svého zaměstnání v DDM?

Nápověda k otázce: Jedná se o jakékoliv vzdělávání. Ať už povinné nebo samostudium.

ANO NE

10 O jaké vzdělávání se jednalo?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Povinné dle směrnic DDM tedy nařízené zaměstnavatelem Nepovinné, navržené zaměstnavatelem Dobrovolné Samostudium

11 Máte aktuálně zájem se dále profesně vzdělávat v rámci Vaší profese v DDM?

ANO NE

12 Zajímá se a sleduje vedení DDM Vaše další profesní vzdělávání?

ANO NE NEVÍM

13 Jste ochotný/á hradit si další profesní vzdělávání z vlastních zdrojů?

ANO NE NEVÍM

14 Je Váš zaměstnavatel v DDM ochotný uhradit alespoň část Vašeho dalšího profesního vzdělávání?

ANO NE NEVÍM

15 Co Vás osobně motivuje k dalšímu profesnímu vzdělávání v rámci zaměstnání v DDM?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Uznání od kolegů a vedení Zájem o předmět kurzu dalšího vzdělávání Zvyšování kvalifikace Pozitivní reakce od UČASTNÍKU KURZU
 Vyšší finanční ohodnocení Získání nových znalostí a dovedností Vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce, seberealizace
 Jiná

16 Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání souvisejícího s profesí v DDM?

Nápověda k otázce: Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1 je nejvyšší a 7 nejnižší). Stačí odpověď děle podržet a půjde s ní hýbat.

| | |
|--|----------------------|
| Uznání od kolegů a vedení | <input type="text"/> |
| Zájem o předmět kurzu dalšího vzdělávání | <input type="text"/> |
| Zvyšování kvalifikace | <input type="text"/> |
| Pozitivní reakce od účastníků kurzu | <input type="text"/> |
| Vyšší finanční ohodnocení | <input type="text"/> |
| Získání nových znalostí a dovedností | <input type="text"/> |
| Vnitřní uspokojení z dobře vykonané práce, seberealizace | <input type="text"/> |

17 Jak moc je pro vás důležitá možnost seberealizace při rozhodování o účasti na profesním vzdělávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Velmi důležitá Důležitá Neutrální Nedůležitá Zcela nedůležitá

18 Jak moc je pro vás důležité zvýšení finančního ohodnocení při rozhodování o účasti na profesním vzdělávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Velmi důležité Důležité Neutrální Nedůležité Zcela nedůležité

19 Co očekáváte od dalšího profesního vzdělávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Prohloubení profesních kompetencí Zvýšení kvalifikace Zvýšení kvalitv své práce Zvýšení motivace pro setrvání v profesi
- Lepší finanční ohodnocení Kariérní postup Dostatečné ocenění/pochvalu od nadřízeného Prohloubení svých znalostí
- Jiná

20 Jaké vnímáte překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání? DVPP=další vzdělávání pedagogických pracovníků

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- | | | | |
|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pracovní vytížení pracovníka | <input type="checkbox"/> Zdravotní potíže pracovníka | <input type="checkbox"/> Rodinné a osobní problémy pracovníka | <input type="checkbox"/> Není dost vhodných nabídek DVPP |
| <input type="checkbox"/> Nízká kvalita nabídek DVPP | <input type="checkbox"/> Obavy z osobního selhání pracovníka | <input type="checkbox"/> Finanční náročnost kvalitního DVPP pro organizaci | <input type="checkbox"/> Pracovník nemá motivaci k DVPP |
| <input type="checkbox"/> Pracovník je přesvědčen, že DVPP nepotřebuje | <input type="checkbox"/> Vhodné kurzy DVPP jsou mimo dopravní dostupnost pracovníka | <input type="checkbox"/> Vybrané kurzy DVPP pracovníkem neodpovídají potřebám organizace | <input type="checkbox"/> Nezastupitelnost pracovníka |
| <input type="checkbox"/> Jiné <input type="text"/> | | | |

V následujících otázkách 21- 32 ohodnoťte překážky k dalšímu profesnímu vzdělávání od největší po nejmenší.

Kdy 1 je nejnižší a 10 nejvyšší.

21 Pracovní vytížení pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

22 Zdravotní potíže pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

23 Rodinné a osobní problémy pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

24 Není dost vhodných nabídek DVPP

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

25 Nízká kvalita nabídek DVPP

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

26 Obavy z osobního selhání pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

27 Finanční náročnost kvalitního DVPP pro organizaci

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

28 Pracovník nemá motivaci k DVPP

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

29 Pracovník je přesvědčen, že DVPP nepotřebuje

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

30 Vhodné kurzy DVPP jsou mimo dopravní dostupnost pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

31 Vybrané kurzy DVPP pracovníkem neodpovídají potřebám organizace

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

32 Nezastupitelnost pracovníka

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

33 Jaký důvod máte pro absolvování dalšího profesního vzdělávání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Pociťuji nedostatky ve své práci

Je mi to nařízeno nebo doporučeno vedením

Chci obstát na trhu práce

Chci si rozšířit své znalosti a kompetence

34 V jaké frekvenci je pro Vás účast na dalším profesním vzdělávání nejpříjemnější?

Týdně Měsíčně Čtvrtletně Půlročně Ročně Nikdy

35 V jaké oblasti byste se v rámci svého zaměstnání v DDM nejraději vzdělával/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Prevence sociálně patologických jevů | <input type="checkbox"/> Psychologie | <input type="checkbox"/> Pedagogika | <input type="checkbox"/> Odborné vzdělávání (rozvoj ve vami vedeném kurzu) | <input type="checkbox"/> Soft skills |
| <input type="checkbox"/> Kurz první pomoci | <input type="checkbox"/> Inkluze | <input type="checkbox"/> Wellbeing a psychohygiena | <input type="checkbox"/> Informační technologie | <input type="checkbox"/> Média a sociální sítě |
| <input type="checkbox"/> Jiné | <input type="text"/> | | | |

36 Jaká opatření byste uvítali k zlepšení vaší možnosti účasti na profesním vzdělávání při vašem pracovním vytížení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Flexibilnější časové možnosti vzdělávacích akcí | <input type="checkbox"/> Finanční podpora ze strany zaměstnavatele | <input type="checkbox"/> Více podpory a poradenství ze strany vedení | <input type="checkbox"/> Širší nabídka online vzdělávacích kurzů a materiálů |
| <input type="checkbox"/> Jiná | <input type="text"/> | | |

KONEC DOTAZNÍKU

Velice Vám děkuji za Vaší ochotu a Váš čas.

Pokud byste měl/a nějaké dotazy k dotazníku, přikládám svůj email.

minarova.misa@seznam.cz