

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy



**Motivace ke studiu sociální pedagogiky
v kombinované formě na CMTF UP v Olomouci**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Olomouc 2014

Vypracovala:

Regina Faulkenberry

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených informačních zdrojů.

Olomouc 7. 6. 2014

.....

Regina Faulkenberry

Chtěla bych poděkovat doktorce Mileně Öbrink Hobzové za vedení mé práce, za cenné rady a čas, který mi věnovala. Dále děkuji všem studentům, kteří vyplnili mé dotazníky, bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Jsem vděčná Bohu za jeho podporu a sílu po celou dobu práce a díky také náleží mé rodině a blízkým za trpělivost a lásku po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	6
1 MOTIVACE	9
1.1 CHARAKTERISTIKA MOTIVACE	9
1.2 POTŘEBY	10
1.3 PRINCIPY MOTIVACE.....	11
1.4 MOTIVY DOSPĚLÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.4.1 VOLBA PROFESE	14
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH JAKO SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ.....	16
2.1 DOSPĚLÝ JEDINEC A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	16
2.2 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	17
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH JAKO SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.3.1 CHARAKTERISTIKA FORMÁLNÍHO, NEFORMÁLNÍHO A INFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.3.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V SOUVISLOSTI S UPLATNĚNÍM SE NA PRACOVNÍM TRHU.....	20
2.4 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	22
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA – JEJÍ POJETÍ V SOUČASNOSTI A MOŽNOSTI STUDIA	24
3.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A JEJÍ POJETÍ V SOUČASNOSTI.....	24
3.1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO VĚDECKÁ DISCIPLÍNA	24
3.1.2 POJETÍ ČESKÉ A SLOVENSKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY OD 90. LET 20. STOLETÍ PO SOUČASNOST	27
3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO PROFESE	29
3.2.1 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	29
3.2.2 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO UKOTVENÍ V LEGISLATIVĚ.....	30
3.3 STUDIUM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	33
3.3.1 POČÁTKY ZAVEDENÍ OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	33
3.3.2 MOŽNOSTI STUDIA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V SOUČASNOSTI	34
3.3.3 OBOR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA NA CMTF UP.....	34
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	38
4.1 EMPIRICKÉ VÝCHODISKO ŠETŘENÍ.....	38
4.2 CÍLE A POPIS VÝZKUMU	39
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	41
4.4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46

<i>4.4.1 METODA SBĚRU DAT</i>	46
<i>4.4.2 METODIKA K ANALÝZE DAT A OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ</i>	47
4.5 VYHODNOCENÍ DAT	48
4.6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	62
4.7 ZÁVĚR VÝZKUMU A DISKUZE	66
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Motivace patří mezi důležité mechanismy lidského jednání. Bez ní neexistuje rozhodování. Člověk byl stvořen tak, že přemýšlí, než začne něco dělat. K aktivitám ho vedou určité pohnutky, které nejprve zpracovává ve své mysli. Na základě logického výběru toho, co je pro něj přínosné, jedná.

K tématu této bakalářské práce nás vedl zájem o obor sociální pedagogika, jeho aktuálnost ve společnosti, některé výzkumy týkající se motivace ke vzdělávání a touha nalézt odpovědi na otázky týkající se pohnutek (motivů) studentů ke studiu tohoto oboru.

Hlavním cílem práce je zjistit a poté analyzovat motivy dospělých ke studiu sociální pedagogiky v kombinované formě na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

V teoretické části je naším cílem vysvětlit a vymezit témata motivace, vzdělávání dospělých a současného pojetí sociální pedagogiky s možností jejího studia v České republice.

V empirické části si klademe za cíl zjistit, zda existují rozdíly v motivaci ke studiu sociální pedagogiky mezi muži a ženami, mezi mladšími studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku, mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším, dále mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci a nakonec mezi studenty pracujícími v oboru vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů. Předmětem zkoumání jsou motivy, objektem zkoumání pak studenti oboru sociální pedagogika na CMTF UP v kombinované formě.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol a empirickou tvoří jedna kapitola.

První kapitola se věnuje charakteristice motivace, ukazuje nám, jaký vliv mají potřeby na jedince. Budeme se v ní také zabývat principy motivace, jakým způsobem se člověk rozhoduje. Dále budeme popisovat, co vede dospělé jedince ke vzdělávání s přihlédnutím k volbě profese.

Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního vzdělávání a učení je názvem druhé kapitoly, která bude blíže specifikovat dospělého jedince, vysvětlíme zde pojem vzdělávání dospělých i z pohledu celoživotního učení a vzdělávání. Charakterizujeme si zde formální, neformální a informální vzdělávání, abychom blíže pochopili možnosti a způsoby vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání a učení. Také se podíváme na souvislost mezi

vzděláváním dospělých a pracovním trhem. Na závěr této kapitoly uvedeme formy vzdělávání dospělých, které se v současnosti využívají.

Třetí kapitola ilustruje sociální pedagogiku v současnosti z úhlu vědecké disciplíny a vývoje od 90. let 20. století. Tato kapitola se také zabývá profesí sociálního pedagoga, jeho rolí a uplatnitelností na pracovním trhu. Na závěr kapitoly se budeme zabývat studiem sociální pedagogiky v České republice, počátky zavedení oboru a detailně popíšeme studijní obor na CMTF UP v Olomouci.

Ve čtvrté kapitole představíme vlastní empirické šetření. V první části této kapitoly ukážeme empirické východisko bakalářské práce. Dále se věnujeme hlavním a dílčím cílům výzkumu, uvádíme problematiku výzkumu, formulujeme výzkumné a dílčí otázky a také věcné hypotézy. V téže kapitole podrobně nahlížíme na charakteristiku výzkumného vzorku a metodiku výzkumu. Ke sběru dat využijeme dotazníkovou metodu, data dále vyhodnocujeme s pomocí tabulek četností a grafů a hypotézy následně ověřujeme testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nad výsledky se pak zamýšlíme v diskuzi a shrnutí výzkumu.

Závěr bakalářské práce patří stručnému shrnutí toho, čím jsme se zabývali a zhodnocení naplnění cílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Za každým chováním stojí důvod, proč se tak děje. Každou reakci předchází akce. Než se stvoří určitá věc, stojí před ní nějaká myšlenka. Mnoho lidí reaguje na věci odlišným způsobem. Existuje něco, co námi „hýbe“. Z tohoto důvodu se pokusíme v této části analyzovat a vysvětlit tuto sílu, která vede člověka k jeho činům.

Motivací se řadu let zabývá psychologie, byly napsány i různé teorie na toto téma. V následujících kapitolách si osvětlíme, co to je motivace, její souvislost s potřebami a jaké jsou její principy. Dále se budeme zabývat motivy dospělých ke vzdělávání a volbou profese.

1.1 Charakteristika motivace

Motivace je podle M. Nakonečného (1997, s. 17) *intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua*. Podle D. Vašátkové (2003, s. 19) *to je popud, který vychází z potřeby, jež má být uspokojena nebo z cíle, který je stanoven a subjektem přijat*.

Mohli bychom ji taktéž charakterizovat jako podmínky, které utváří aktivitu jedince nebo pochody člověka, které nám objasňují jeho chování. Motivace plní tři funkce: podněcuje chování, dává mu směr a smysl. Chování může mít i několik různých motivů, v takovém případě se určitý motiv stane hlavním a determinuje jeho smysl, vedlejší motivy jen doplňují celkovou stimulaci. (Vašátková, 2003, s. 19)

A. Petřková (2006, s. 23) chápe motivaci jako *souhrn činitelů, kteří podněcují, usměrňují a udržují chování člověka. Motivace odpovídá na otázku, proč jsou lidé aktivní a proč jsou aktivní právě určitým způsobem*.

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Člověk, který se věnuje nějaké aktivitě z vlastních pohnutek, je veden motivací vnitřní. Tato motivace má největší hodnotu a účinnost, hlavně ve spojitosti s učením. Jedinec se chce vzdělávat z vlastní iniciativy, má vnitřní potřebu se rozvíjet a poznání je pro něj krokem k seberealizaci. Vnější motivace se naopak váže na vnější pobídky k činnostem. V souvislosti s učením pak mluvíme například o požadavku zaměstnavatele na zvýšení vzdělání nebo rekvalifikaci. (Petřková, 2006, s. 23)

Jeden z typických znaků motivace je, že se zabývá cíli. Výsledkem se stává chování zaměřené na cíl, což vede k naplnění motivů. Motivaci vidíme působit v pozornosti, ve fyzickém a emocionálním napětí, v percepci a myšlenkových pochodech. (Vašátková, 2003, s. 20)

1.2 Potřeby

Základem pro motivaci jsou potřeby. Lidská potřeba je subsystémem organismu, který se snaží najít specifické podmínky nutné k životu.

V psychologii se lidské potřeby dělí na elementární životní potřeby (fyziologické), což je např. spánek, jídlo, vzduch, sex a na potřeby sociální (společenské), do kterých patří sebeúcta, potřeba jistoty, potřeba výkonu, seberealizace, smyslu života, potřeba sociálních styků, potřeba činnosti, společenského uznání, estetické a poznávací potřeby. (Vašátková, 2003, s. 20-21)

Mezi nejznámější teorie motivace patří Maslowova hierarchie potřeb. A. Maslow tvrdil, že existuje pět druhů potřeb a že lidské chování je motivováno pouze potřebou, která je neuspokojena. (in Armstrong a Koubek, 2002, s. 162-163)

Tabulka 1 Maslowova hierarchie potřeb (Homola, 1977, s. 141-142)

5. Seberealizace	Potřeba naplnění svého potenciálu
4. Uznání	Potřeba sebeúcty a být uznán ostatními
3. Sociální	Potřeba přijetí lidmi, potřeba lásky a přátelství
2. Jistoty a bezpečí	Potřeba ochrany a bezpečí proti nedostatku a nebezpečí
1. Fyziologické	Potrava, vzduch, voda, sex

Lidské potřeby jsou v tabulce č. 1 uspořádány do hierarchie tak, že se uspokojují nejdříve fyziologické. Pokud by nebyly uspokojeny, tak bude člověk těžko motivován uspokojovat si potřeby vyšší. Pokud je fyziologická potřeba naplněna, jedinec se jí dále nezabývá a vnímá další nutnosti k životu a to potřebu bezpečí a jistoty. Na další příčce je potřeba lásky a uspokojujících vztahů s lidmi. Člověk je sociální bytost a potřebuje se cítit přijatý a někam

patřit. Poté následuje uznání sebe sama a být respektován a uznán ostatními. (Homola, 1977, s. 141-142)

Na nejvyšším stupni v hierarchii potřeb A. Maslowa je umístěna seberealizace. U lidí, kteří mají potřebu se seberealizovat, převládají níže uvedené znaky:

- mají silně uspokojující mezilidské vztahy,
- jde jim o prospěch lidstva,
- jsou velmi kreativní,
- mají smysl pro humor,
- jsou schopni odolávat tlakům společnosti,
- akceptují sebe i druhé takové, jací jsou,
- mají spontánní chování i myšlení,
- umí snášet nejistotu a mají dobrou vnímavost reality,
- soustředují se více na problémy, než na sebe,
- dívají se na svět objektivně. (Petřková, 2006 s. 20)

1.3 Principy motivace

M. Nakonečný (1997, s. 106) vysvětluje, že *podle empirických výzkumů je lidské chování ovlivňováno dvěma principy, které mají jednu stejnou tendenci. Jsou to principy udržování a obnovování psychické rovnováhy (princip psychického ekvilibria) a princip hédonismu (dosahování příjemného a vyhýbání se nepříjemnému).*

To, co je příjemné a nepříjemné, se ale může v průběhu života měnit v důsledku našeho neustálého učení (Nakonečný, 1997, s. 106, 119).

Podle D. Vašátkové (2003, s. 24) *vývojově nejnižší vrozenou formu motivace představují instinkty (nepodmíněné reflexy), které zajišťují adaptaci jedince na základní životní situace a vyjadřují základní biologické funkce organismu. Instinkty jsou projevem vrozených, biologických potřeb a tvoří primární motivační systémy. Z nich se podmiňováním vyvíjejí naučené tendence chování – tzv. sekundární motivační systémy.*

Uvedené systémy slouží k dosahování specifických odměn a k obcházení určitých trestů. Co se týče vývojově nejvyšší úrovně motivace, patří zde volní jednání, které záměrně

dosahuje své cíle. Chování člověka není ovlivněno jen vnějšími okolnostmi (odměny a tresty), ale člověk je schopný dělat i to, za co není odměna, ba dokonce, za co by mohl dostat trest. Člověk má k takovému jednání sklon tehdy, pokud se rozhoduje jednat pod vlivem vyšších emocí jako je např. hrdost nebo čest. (Vašátková, 2003, s. 24-25)

Motivační systémy tedy začínají u vrozených instinktů, naučených zvyků a končí aktivní regulací chování, v kterém jsou obsaženy vyšší city, které mají vliv na to, k jakým cílům nebo prostředkům se rozhodneme. (Vašátková, 2003, s. 25)

Dále se podíváme na to, jak vlastně motivace funguje. Základem motivace je uspokojování potřeb člověka, které nejsou u dotyčného naplněny a působí jedinci nedostatek v jeho bytí. Motivace tedy slouží k tomu, aby došlo k chování udržující jedince psychicky i fyzicky zdravého. (Nakonečný, 1997, s. 16)

M. Nakonečný (1997, s. 14) vysvětluje, že *motivace tak, obecně vzato, vyjadřuje rozpory mezi tím, co subjekt aktuálně prožívá, a tím, co prožívat touží, tj. např. mezi hladověním a nasycením, pocitem nejistoty a pocitem jistoty apod.*

Motivace může být vyjádřena různě např. student má ve škole zájem o nějaký předmět, ke kterému má pozitivní postoj a citový vztah, jeho cílem je mít v tomto předmětu co nejlepší prospěch. Samotné motivační napětí zde přítomné (např. nenaplněná potřeba) tu k uskutečnění cíleného chování ale nestačí. Aby se tak stalo, musely by být splněny následující podmínky: jedinec musí věřit, že dosáhne cíle a cíl musí mít určitou hodnotu, aby byl chtěný. (Vašátková, 2003, s. 21)

1.4 Motivy dospělých ke vzdělávání

Potřeba učit se začíná v lidském životě vždy v čase, kdy dočasné vědění neumožňuje člověku být spokojen s aktuální situací. Zmíněné zkušenosti mnohdy přicházejí v dobách společenských nebo osobních změn. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 97)

Podle M. Beneše (2008, s. 82) účast na dalším vzdělávání¹ ovlivňuje několik faktorů:

¹ Další vzdělávání – vzdělávací proces, který poskytuje vzdělávání po ukončení určitého školského stupně vzdělání (Palán, 1997, s. 22)

- *společenské klima a společný rámec ve vztahu k učení,*
- *epochální témata a výzvy,*
- *okolí a vztahy,*
- *životní situace,*
- *osobnostní charakteristika.*

Uvedeme si některé motivy, které vedou lidi ke vzdělávání: získání uznání rodiny a přátel, radost z poznání, zvědavost, uplatnění naučeného v praxi, touha po společenském uznání a prestiži. Je ale nutno konstatovat, že ve většině případů nepůsobí jen jeden motiv, nýbrž souhrn motivů, který se postupně mění a nedá se úplně kategorizovat. Co se týká učení dospělých, děje se ve větší míře z důvodu řešení konkrétních problémů a ne tak zcela za účelem poznání. (Beneš, 2008, s. 83)

Na světovém měřítku byly vypracovány rozsáhlé výzkumy týkající se tématu motivů k dalšímu vzdělávání a byla vytvořena tato typologie:

Typologie motivů účasti na dalším vzdělávání podle M. Beneše (2008, s. 84)

- sociální kontakt (k získání nových přátel, přijetí druhými, zlepšení sociální pozice)
- zájem o poznání (k získání nových znalostí)
- účast na politickém a obecném životě (společenský prospěch)
- pracovní důvody (k získání lepšího postavení v zaměstnání/nové pracovní pozice)
- vnější očekávání (z důvodu splnit požadavek/očekávání autorit)
- podněty ve společnosti (k získání prostoru bez každodenních starostí)

Motivy různých skupin se mění v souvislosti s mnoha faktory jako je dosažené vzdělání, věk, pohlaví, sociální status, rodinný stav, bydliště a počet dětí. (Beneš, 2008, s. 84)

Motivace tedy táhne jedince k určenému záměru, ale existuje i něco, co člověku brání za svým cílem jít. Přemýšlí, zda je pravděpodobné, že svého úmyslu dosáhne. Pokud se mu splnění účelu nezdá možné, motivace se snižuje. Většinou jde o tyto bariéry:

- nedostatek financí, času, problémová doprava,
- nevyhovující programy studia či rozvrh,

- osobnostní bariéry spojené s negativním sebehodnocením (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 104-105).

M. Rabušicová a L. Rabušic (2008, s. 104-105) uvádějí, že existují dva druhy bariér – vnitřní (osobnostní) bariéry a vnější (situační) bariéry. Do těch vnitřních patří akceptace vlastního modelu vzdělávání (v mladém věku), demotivující zkušenosti ze školy (kde se lidem nedařilo nebo nelíbilo), dále vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese, malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání. Mezi vnější bariéry řadíme nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě (k získání zaměstnání nebo jeho udržení není potřeba studovat).

Co se týče České republiky, tak se podle výzkumů ukazuje, že lidé v zaměstnání do vzdělávání vstupují častěji než jiní respondenti. Bylo také zjištěno, že lidé byli daleko více motivováni cílem zlepšit si postavení ve stávajícím zaměstnání, než tím najít si v blízké době lepší práci. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 104)

1.4.1 Volba profese

M. Pugnerová (2006, s. 10) volbu profese vysvětluje tak, že se jedná o *určitý proces, ve kterém člověk zvažuje na základě různých kritérií další postup ve své profesionální kariéře a na jehož konci dospívá k nějakému rozhodnutí.*

P. Říčan (2004, s. 33) uvádí, že *jestliže dobře rozumíme svým motivům (tj. víme, co chceme), rozhodujeme se na životních křižovatkách rozumněji, vyhneme se zklamáním, konfliktům a katastrofám v osobních vztazích, vyvíjíme se příznivěji.*

V dnešní společnosti je časté, že lidé toto rozhodnutí dělají i několikrát za život, ať je to volba učebního nebo studijního oboru anebo nějaká forma jiného vzdělávání. Každé takové rozhodování vytváří celoživotní vývoj profesionální orientace. (Pugnerová, 2006, s. 10)

Volba profese je tedy proces, při kterém se rozhodujeme na základě určitých skutečností. Jsou to: 1) zájmy člověka, představy, intelektové, povahové, zdravotní a tělesné znaky, omezení a hranice jedince,

2) charakteristické rysy nějakého druhu povolání (např. poptávka na trhu práce, pracovní činnosti, pracovní prostředí atd. (Pugnerová, 2006, s. 10)

Podle M. Pugnerové (2006, s. 10) je *vlastní rozhodování potom konfrontací obou skupin kritérií a hledáním styčného bodu nebo přijatelného řešení mezi nimi.*

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH JAKO SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

2.1 Dospělý jedinec a jeho charakteristika

Dospělý má obvykle většinu z následujících charakteristik:

- je ekonomicky nezávislý,
- bydlí sám,
- má práci nebo je v procesu přípravy na budoucí povolání,
- jeho plány do budoucna odpovídají realitě,
- v práci je schopen být podřízen vedení,
- rozšiřuje si své znalosti,
- práci vykonává bez zbytečných absencí, jeho výkon v práci je dobrý,
- dokáže přistupovat k osobám opačného pohlaví bez větších zábran, umí přijímat i dávat lásku,
- aktivně se stará o svou rodinu, blízké a komunitu, ve které žije,
- má alespoň jednoho nebo více přátel, kteří mají rádi jeho společnost, má rád a ctí své rodiče,
- s vedoucími v práci nebo studiu řeší věci samostatně, bezkonfliktně, bez přílišné poddanosti nebo poukazování na svou nezávislost. (Vacínová, 2011, s. 69)

Charakteristika dospělého podle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED²: věková hranice dospělého je vymezena od 15 let a výše (Palán, 1997, s. 33).

A. Petřková a N. Špatenková (2008, s. 18) uvádí nejdůležitější znaky dospělosti:

- dosažená identita,
- samostatnost,
- schopnost vlastního úsudku a rozhodování,

² ISCED (International Standard Classification of Education) – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

- schopnost plánování svého života, budoucnosti,
- odpovědnost k sobě a k druhým lidem,
- osobní zralost.

Z. Palán a T. Langer (2008, s. 38) dospělého vymezují z několika úhlů:

- legislativně – jako člověka, který v ČR dosáhl 18. let,
- z psychologického pohledu – růst jedince do určité síly a velikosti, která je potřebná k výkonu samostatných životních činností,
- ekonomicky – člověk, který dokončil přípravu na zaměstnání a vstoupil na pracovní trh (nebo do domácnosti či na úřad práce),
- podle pojetí Vladimíra Jochmanna – člověk se stává dospělým, když se ukončí jeho vývoj v somatické, sociální a psychické rovině.

Vývojová psychologie rozděluje dospělost na tři části:

- 20-30 let - raná dospělost,
- 30-45 let - střední dospělost,
- 45-60 let - pozdní dospělost (Palán, 1997, s. 33).

Jak vidíme, názory autorů se zcela neshodují, ale můžeme nalézt alespoň podobný základ, že člověk se stává dospělým, když dosáhl minimálně základní vzdělání, je ekonomicky nezávislý a jeho vyspělost je také v biologické, sociální a psychické rovině.

2.2 Charakteristika vzdělávání dospělých

I. Bednaříková (2006a, s. 55) tento pojem charakterizuje slovy: *Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako školní vzdělávání dospělých, jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů.*

Jedná se o osoby, které už mají za sebou počáteční vzdělávání a vkročily na pracovní trh. Vzdělávání tohoto typu směřuje k rozvoji vědomostí, zájmů, postojů a dovedností, které jsou

důležité k plnohodnotnému pracovnímu i mimopracovnímu životu dospělého člověka a k naplnění určitých rolí ve společnosti. (Bednaříková, 2006a, s. 55-56)

Z. Palán a T. Langer (2008, s. 40-41) uvádí, že vzdělávání dospělých je obecný název pro vzdělávání dospělých jedinců a patří do něho všechny vzdělávací činnosti jako „řádné školské vzdělávání dospělých“ (možnost získat stupeň vzdělání nebo certifikát) či „další vzdělávání“ (další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání).

Vzdělávání dospělých se projevuje jako vzdělávací proces - osvojování a upevňování znalostí, dovedností, postojů a chování a jako vzdělávací systém - souhrn vzdělávacích aktivit k rozšíření, nahrazení či doplnění počátečního vzdělání dospělých jedinců. (Palán a Langer 2008, s. 41)

Podle I. Bednaříkové (2006a, s. 56) do vzdělávání dospělých patří:

1. *školské vzdělávání,*
2. *další profesní vzdělávání,*
3. *občanské vzdělávání,*
4. *zájmové vzdělávání.*

Školské vzdělávání – jde o tzv. vzdělávání druhé šance, kdy dospělí mohou docílit stupně vzdělání, které se jim nepodařilo uskutečnit v mládí. Studium dosahují např. maturitní zkoušky, vyučení, absolutoria na vyšší odborné škole nebo vysokoškolský diplom. Tento typ vzdělávání je pořádán formou vhodnou pro zaměstnané účastníky - večerní, dálkové, kombinované, externí, distanční. (Bednaříková, 2006a, s. 56)

Další profesní vzdělávání – vzniká na základě profesních nároků. Zaváděním nových postupů nebo technologií narůstá poptávka po vyšší kvalifikaci a dovednostech, což tato kategorie může nabídnout. Zde řadíme kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání, normativní školení a kurzy. (Bednaříková, 2006a, s. 56)

Občanské vzdělávání – formuje člověka do role občana, pomáhá ho socializovat a formuje v něm určité občanské hodnoty. Obsahuje oblast etiky, estetiky, práva, zdravotnictví, filozofie, politiky, tělovýchovy, náboženství, práva, historie a také sféru společenskou a občanskou. (Veteška, 2010, s. 22)

Zájmové vzdělávání – zmíněné odvětví zvelebují jedince skrze individuální zájmy, tím formuje jeho osobnost a tvoří hodnoty a seberealizaci jedince. Zde zahrnujeme i oblast

kulturní, historickou, naučnou, osvětovou, náboženskou, zdravotnickou a sportovní. (Veteška, 2010, s. 22)

Funkce vzdělávání dospělých

Funkce lze definovat jako cíle, úlohy a výkony pro jiný sociální systém nebo celou společnost (Beneš, 2008, s. 41).

V dnešní literatuře se mluví o čtyřech základních funkcích vzdělávání:

1. zprostředkování vědění – vzdělávání jako prostředek získání znalostí, dovedností a schopností, a tím být účastníkem pracovního a společenského života; zde je organizovanost vzdělávání nezbytná, neboť společnost a zaměstnání si žádá znalost nových poznatků,
2. přidělení sociálního statusu – vzděláváním se jedinci připisuje určitá pozice v pracovní nebo společenské oblasti např. kvalifikovaný/nekvalifikovaný pracovník; člověk pak spadá pod určitou společenskou roli, která mu zajišťuje přístup ke zdrojům, prestiži a moci,
3. sociální kontrola – tato funkce zajišťuje společnosti, podnikům a organizacím určité normy a hodnoty, aby systémy mohly fungovat (jak na společenské, tak pracovní rovině),
4. agent sociálních a kulturních změn – ze zkušenosti vývojových zemí lze konstatovat, že vzděláváním je možné dojít k určitým změnám. (Beneš, 2008, s. 42-43)

2.3 Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení a vzdělávání

Vzdělávání dospělých je součástí širšího celku a to celoživotního vzdělávání (Bednaříková, 2006a, s. 57). Celoživotní učení je chápáno jako komplex všech příležitostí, kterých se člověku v životě dostává včetně počátečního vzdělávání (Veteška, 2011, s. 50).

J. Veteška (2011, s. 50) uvádí, že celoživotní učení *obsahuje veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj jeho znalostí, dovedností a kompetencí a zároveň umužňují jak osobnostní růst, tak občanské a profesní uplatnění.*

Celoživotní učení lze tedy rozdělit na dvě etapy: počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání pokrývá základní, střední a terciární vzdělávání. Další vzdělávání probíhá až po získání určitého stupně vzdělání a vstupem na pracovní trh. (*Strategie celoživotního učení*, 2007, s. 8-9)

2.3.1 Charakteristika formálního, neformálního a informálního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání se realizuje skrze formální, neformální a informální vzdělávání.

Formální vzdělávání – probíhá ve školských institucích. Jeho funkce, obsahy, cíle, organizační formy atd. jsou definovány právními předpisy. Tento systém zahrnuje základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání. Ukončení studia je zde potvrzované certifikátem, vysvědčením nebo např. vysokoškolským diplomem. (*Strategie celoživotního učení*, 2007, s. 9)

Neformální vzdělávání – uskutečňuje se formou seminářů, workshopů, kurzů atd., většinou na místech soukromých vzdělávacích společností, v institucích zaměstnavatelů, na školách nebo v neziskových organizacích. Tento typ nevede k žádnému stupni vzdělání, jedinci si jen zvyšují své vědomosti a kompetence k zlepšení svého pracovního nebo sociálního uplatnění. Jedná se o různé počítačové nebo rekvalifikační kurzy, povinná zaměstnanecká školení, jazykové kurzy nebo různé přednášky týkající se legislativních změn. (Veteška, 2011, s. 51)

Informální učení – jde spíše o sebeučení, kdy se jedinec neúčastní žádné organizované nebo institucionálně koordinované formy vzdělávání, ale poznatky čerpá z jiných zdrojů a to např. od přátel, rodiny, v komunikaci s lidmi, z televize, četbou, z rozhlasu, od kolegů z práce nebo při různých činnostech ve volném čase. (Bednaříková, 2006a, s. 58)

2.3.2 Vzdělávání dospělých v souvislosti s uplatněním se na pracovním trhu

Práce je nejdůležitější aktivitou dospělého jedince, ať už je vykonávána v zaměstnanecké roli, na živnost nebo mimo trh práce.

Pro lidi je potřebné realizovat se v následujících oblastech:

- oblast ekonomická (tedy na pracovním trhu) – materiálně zabezpečuje jedince,
- oblast sociální – realizuje se v systému společenských vztahů jako pracovník nebo mimo pracoviště v určitých funkcích, z čehož se odvíjí společenský status nebo pozice,
- oblast psychologická (systém osobnosti) – jedinec se prací mění, přizpůsobuje a vytváří nové prostředí života okolo sebe. Pracovní činností naplňuje svůj individuální potenciál a z toho se odvíjí kvalita jeho života a seberealizace. (Langer, 2011, s. 47)

Člověk potřebuje pracovat, aby mohl vést naplněný život. V dnešní době je ve společnosti, která se neustále mění, nestabilita a nesoulad v nárocích na určité profese. Požaduje se, aby se lidé učili rychle a efektivně. Preferuje se široká kompetentnost místo určité specializace. Lidé musí být schopni zvládat nové a proměnlivé situace. Ve většině případů jednají pod tlakem. Kvalifikace se nepovažuje za jednorázově ukončenou, právě že je nutné na jejím prohlubování a rozšiřování pracovat celý život, proto byl představen koncept celoživotního vzdělávání. Časy, kdy člověk měl celoživotní zaměstnání, jsou nenávratně pryč a filozofie práce se přesunuje k celoživotní zaměstnatelnosti lidí. (Langer, 2011, s. 52-53). Jak uvádí i J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 14), se vzděláváním, zvyšováním kvalifikace a rozvoji klíčových kompetencí přímo souvisí uplatnění jedinců na trhu práce (zaměstnatelnost).

Mezi nové aspekty vzdělávání a kvalifikace se řadí:

- adaptabilita vzdělávání – tvorba pružného systému učení,
- víceprofesnost – potřeba zvládat nové dovednosti z jiných oborů,
- cesta k soustavnému zvyšování kvalifikace – nedostatečně kvalifikovaní jedinci jsou největší překážkou ekonomického rozvoje,
- přizpůsobení se požadavkům pracovního trhu – geografická a profesní mobilita,
- rekvalifikace,
- nový pohled investice do vzdělávání. (Langer, 2011, s. 53)

Aby se předešlo nezaměstnanosti a sociálnímu vyloučení, je zde jedno řešení - získat lidi pro vzdělávání (Langer, 2011, s. 53). Podobný názor má i Palán (2003, s. 163), který

tvrdí, že vzdělávání plní mnoho různých funkcí např. se jím snižuje nezaměstnanost, zkvalitňuje život, podporuje nezávislost a samostatnost člověka.

2.4 Formy vzdělávání dospělých

Pro úspěšné fungování vzdělávání dospělých je nutné, aby bylo dobře organizované v prostoru a čase – mluvíme o organizační formě.

Organizační formu vzdělávání dospělých můžeme tedy definovat jako *vnější uspořádání vzdělávacího procesu s dospělými z hlediska času, prostoru a vztahu k jednotlivým aktérům a systému vzdělávání*. (Bednaříková, 2006b, s. 47)

Státní a soukromé školy, které nabízejí možnost „náhradního školského vzdělávání“ dospělým a ekonomicky aktivním jedincům, jsou otevřené pro tyto studijní formy: dálkové, večerní, kombinované, externí a distanční. U všech uvedených forem je možnost získat plnohodnotný stupeň vzdělání. (Bednaříková, 2006b, s. 51)

Dálková forma - je to studium při práci a probíhá v určité dny např. několikrát v měsíci nebo pár dní v týdnu. Studenti zde využívají převážně samostudium pomocí klasických skript nebo učebnic a setkávají se s vyučujícími v prezenčních setkáních na základě individuálních konzultací. Tento způsob vzdělávání se už omezuje a je nahrazován spíše distanční nebo kombinovanou formou studia. (Bednaříková, 2006b, s. 51)

Distanční forma - jde o řízené samostudium s využitím multimédií (audio, video, interaktivní programy na CD nosičích). Studující jsou zde od svých vyučujících (tutorů, konzultantů, poradců) odděleni a komunikují s nimi např. skrze počítačové sítě, telefon, fax. (Palán, 2003, s. 135)

Kombinovaná forma – jde o spojení distanční a prezenční výuky. Tvoří ji přímé vyučování, kterého je méně, a zbylou většinu obsahuje samostudium. Tato forma je známá u vysokoškolského studia. Studium je většinou rozděleno na určité bloky, které probíhají prezenčně, a na celé bloky, jenž si studenti musí nastudovat sami. (Bednaříková, 2006b, s. 52)

Externí forma – jde o individuální studijní plán, který si student spolu s učitelem domluví u každého předmětu zvlášť. Studium tohoto způsobu není běžné a uděluje se jen ve výjimečných případech lidem, kteří mají ke studiu předpoklady, ale z vážných důvodů nemohou školy navštěvovat, jde např. o známé sportovce nebo zpěváky. Studium je složeno

jen ze samostudia, bez podpory prezenčních setkání. Škola si znalosti kontroluje stejným stylem jako u prezenční formy studia, tedy semestrálními nebo maturitními zkouškami či státní závěrečnou zkouškou. (Bednaříková, 2006b, s. 52)

Večerní forma - probíhá většinou na středních školách v době pozdního odpoledne nebo večera. Jde o prezenční studium, kde je účast studentů povinná. Jsou zde využívány stejné učebnice, co používají mladí studenti v běžném typu studia. Vyučovací hodina se počítá jako 45 minut. (Bednaříková, 2006b, s. 51)

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA – JEJÍ POJETÍ V SOUČASNOSTI A MOŽNOSTI STUDIA

3.1 Vymezení sociální pedagogiky a její pojetí v současnosti

V následujících podkapitolách se podíváme na sociální pedagogiku jako vědeckou disciplínu, uvedeme si několik jejích charakteristik a popíšeme cíle, úkoly a vztahy k jiným disciplínám. Vymezíme si také českou a slovenskou sociální pedagogiku od 90. let 20. stol. po současnost. Budeme se zabývat profesí sociálního pedagoga, jeho rolí a uplatnitelností na trhu práce. Dále si přiblížíme zavedení tohoto oboru do studia na vysokých školách, možnostmi studia v současnosti a oborem sociální pedagogiky na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci.

3.1.1 *Sociální pedagogika jako vědecká disciplína*

Sociální pedagogika je podle S. Laca (2011, s. 28) chápána jako hraniční disciplína, jejíž základy tvoří pedagogika a sociologie. Celkově tedy můžeme konstatovat, že jde o pedagogicko-sociální disciplínu zkoumající vliv společnosti na výchovný proces člověka nebo skupiny.

Existuje více definic sociální pedagogiky, uvedeme si několik z názorů od autorů, kteří se tímto oborem zabývali.

O. Baláž (in Laca, 2011, s. 31) tento obor vidí jako disciplínu, která se zabývá vztahem mezi výchovou a společností, pracuje na vytváření cílů výchovy, studuje výchovné prvky socializačních procesů a kladně přispívá k rozvoji osobnosti ve výchovném procesu.

M. Hradečná (in Klapko, 2008, s. 89) do sociální pedagogiky zahrnuje makrosociální úhel (společnost, kultura, hodnotový systém), mikrosociální (prostředí, kde člověk pobývá – rodina, škola, sociální skupiny) a psychosociální (role, zájmy, potřeby jedince). Poukazuje, že sociální pedagogika se věnuje tématu mimoškolní, celoživotní, mimorodinné výchovy, ale také terénní sociální práci soustředující se na problémové jedince, opuštěné a sociálně poškozené děti.

Jako vědu o výchově ji chápe P. Ondrejko (in Laca, 2011, s. 31) a považuje za důležitý vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací. Podle autora tato disciplína využívá poznatků procesu socializace, podílí se na pomoci v tomto procesu zvláště u znevýhodněných dětí, mládeže a dospělých.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (1995, s. 203) ji popisují jako pedagogickou disciplínu, která se zaměřuje na problémy spojené s výchovou sociálně znevýhodněných a rizikových skupin mládeže a dospělých.

Další představitelka, která se zabývá touto vědou, je Z. Bakošová. Uvedená autorka vidí sociální pedagogiku jako formu životní pomoci. Za situace vhodné k pomáhání pokládá např. pomoc ohroženým jedincům a skupinám. (Bakošová, 2005, s. 54)

K. Mollenhauer (in Kraus, 2008, s. 41) ukazuje, že *úkolem sociální pedagogiky je vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností.*

B. Kraus a V. Poláčková (2001, s. 12) zkoumají prostředí a jeho roli ve výchově.

J. Hroncová (in Kraus, 2008, s. 49) uvádí, že sociální pedagogika zasahuje do procesů socializace především u sociálně znevýhodněných a ohrožených skupin jedinců a jejím cílem je výchova ke svépomoci.

Názor na sociální pedagogiku nezastávají všichni jednotně stejný, ale celkově by se dalo shrnout, že předmětem zkoumání sociální pedagogiky jsou sociální prvky výchovy a vývoje osobnosti. Zabývá se výchovným procesem, skrze který vstupuje do socializačního procesu převážně u sociálně znevýhodněných a ohrožených skupin dětí, mládeže nebo dospělých. Je pomocí rodině a škole k řešení mezních situací a v prevenci různých dysfunkcí. Směřuje k výchově k svépomoci, k zlepšení sociálních podmínek, a k obnovení stability jedince. (Laca, 2011, s. 32-33)

Cíl sociální pedagogiky

Všeobecným cílem sociální pedagogiky je rozvoj a zdokonalení osobnosti dětí a mladistvých do nejvyšší možné míry, harmonizace osobních vztahů, předcházení a řešení životních situací zvláště sociálního nebo výchovného typu, dále předcházení a řešení již vzniklých problémů. Zjednodušeně řečeno, sociální pedagogika usnadňuje život dětem a

mladým pomocí sociálně – výchovné péče a edukativně zaměřené sociální pomoci. (Hátar, 2009, s. 30)

B. Kraus (2008, s. 45) popisuje, že *cílem sociální pedagogiky je optimalizace a usměrňování životních situací a procesů, a to s důrazem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu.*

Úkoly sociální pedagogiky

B. Kraus (2008, s. 51-52) úkoly sociální pedagogiky rozděluje na:

- *sociálně-výchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol,*
- *vlastní výchovná činnost (spojená především s ovlivňováním volného času),*
- *činnost reedukační, resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče),*
- *činnosti poradenské, depistážní,*
- *management a organizování volnočasových aktivit (táborů, kurzů apod.),*
- *vědeckovýzkumná činnost (v rámci rezortních institucí, vysokých škol, občanských sdružení apod.).*

Jiný pohled na úkoly, kterými by se měla sociální pedagogika zabývat, popisuje C. Hátar (2009, s. 32) ve své knize *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Dělí je na dvě kategorie:

1) Úkoly, vztahující se k sociální pedagogice jako profesi a praktické činnosti:

- vymežit hlavní problémy, kterými je potřeba se v rámci globální společnosti věnovat,
- rozpracovat individuální a skupinové metody sociální pedagogiky,
- vymežit profesi sociálního pedagoga i v ostatních oblastech (nejen ve školství a sociálním rezortu),
- identifikovat a vyjasnit změny obsahu a kvality sociální pedagogiky,
- vést a prozkoumat proces výchovy a přípravy jednotlivce pro různé typy sociálního prostředí.

2) Úkoly, vztahující se k sociální pedagogice jako akademické disciplíně:

- lépe vymezit předmět a fundamentální terminologii sociální pedagogiky,
- posilnit autonomii sociální pedagogiky,
- vyrobit standardy sociální pedagogiky,
- vymezit vztah sociální pedagogiky k ostatním vědám nebo disciplínám, hlavně k sociální práci a sociální andragogice. (Háatar, 2009, s. 32)

Vztah sociální pedagogiky k ostatním disciplínám

I když je sociální pedagogika samostatná vědní disciplína, vztahově se dotýká dalších pedagogických a sociálních disciplín. B. Kraus (2008, s. 52-53) o ní mluví jako o transdisciplinární a spojuje ji s následujícími obory: pedagogika, sociologie, právo, filozofie, psychologie, teologie, antropologie, medicína, ekonomika a politologie.

C. Háatar (2009, s. 92-93) mluví o těsném vztahu mezi sociální pedagogikou, sociální prací a sociální andragogikou.

P. Soják (2009, s. 35-36) uvádí podobnost sociální pedagogiky se sociální prací a to hlavně v oblasti prevence sociálních patologií a kompenzace těžkých situací v životě člověka.

Podle E. Kratochvílové (in Hroncová, 2008, s. 190) sociální pedagogika úzce souvisí s pedagogikou volného času a to vzhledem k podobnému cíli, což je smysluplné trávení volného času a tím prevence sociálně-patologických jevů.

3.1.2 *Pojetí české a slovenské sociální pedagogiky od 90. let 20. století po současnost*

Od roku 1990 nastává pro sociální pedagogiku v České republice zlomové období. Postupně se o ní mluví v několika významech. Autorka J. Hroncová se snažila tyto počátky vývoje vysvětlit v článku „Pohled na současnou sociální pedagogiku“ a s pomocí jiných zdrojů vymezila sociální pedagogiku v těchto významech – vyučovací předmět, pedagogická disciplína, metodologický význam a studijní obor. O vědecké pojetí se v 90. letech zasloužili např. L. Pecha, S. Klapilová, Z. Moucha a B. Kraus, i když jejich názory nebyly totožné a měnily se hlavně v šířce pojetí. Roku 1993 vydal J. Špičák stať „Prostředí z pohledu sociální pedagogiky“, v níž se zabýval vztahem mezi prostředím, člověkem a výchovou. Užší spojitost

se sociologií zastával R. Havlík a historický pohled nabízel J. Cach. (Hroncová, 2008, s. 139 - 140)

Užitek v sociální prevenci viděl P. Klíma a za pomoci jiných autorů vydal roku 1993 průkopnické dílo „Koncepce studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogiky“. K výuce ve školách měly od roku 1995 sloužit texty nazvané „Vybrané problémy sociální pedagogiky“ od M. Hradečné. Stěžejní studie v polovině 90. let měla název „Kapitoly ze sociální pedagogiky“ s autorkou S. Klapilovou. Ve své práci se snažila o systematický přístup a obsáhlé vymezení problematiky prostředí a vztahu k sociální práci. Dalším textem s podobným záměrem bylo dílo od M. Přadky, J. Faltýskové a D. Knotové s názvem „Kapitoly ze sociální pedagogiky“, které vyšlo roku 1998. Za přínos pro rozvoj sociální pedagogiky také řadíme práce od J. Sekota, publikace od J. Dočkala, J. Semráda a práce P. Klímy. (Hroncová, 2008, s. 140-144)

Nové pojetí pak zmiňuje J. Průcha (2000, s. 90-92) ve svém díle „Přehled pedagogiky“, kde ukazuje vztah mezi sociální pedagogikou a etopedií, sociální prací, sociální patologií, pedagogikou volného času a pedagogickou diagnostikou.

Vyvrcholením celého desetiletí se stala práce „Člověk-prostředí-výchova“, v němž se autoři mimo jiné zabývají transdisciplinární povahou sociální pedagogiky. Také příspěvky z konferencí v Brně (Sociální pedagogika jako vědecká disciplína; Konstituování sociální pedagogiky jako vědního oboru) a Olomouci (Socialia) značně přispěly k rozvoji tohoto oboru. Z celého vývoje sociální pedagogiky lze snadno konstatovat, že období po roce 1990 je období nejvíce plodné. Vzniklo několik materiálů, ze kterých může vycházet sociální pedagogika i v budoucnu. (Hroncová, 2008, s. 144-147)

V současnosti lze podle B. Krause (2008) rozlišit dvě pojetí sociální pedagogiky:

Širší pojetí – vědecký obor zaměřující se na vztah mezi výchovou a prostředím, kdy by měla společnost přispívat k pozitivnímu vlivu na životy jedinců v dané době (Kraus, 2008, s. 43).

Užší pojetí – pedagogické odvětví zaměřené na výchovu rizikových a sociálně znevýhodněných skupin, na pomoc ohroženým rodinám a jedincům (Kraus, 2008, s. 44).

3.2 Sociální pedagog jako profese

Otázky ohledně role sociálního pedagoga a jeho kompetencí, profesního uplatnění a zakotvení vysokoškolského oboru v legislativě nám objasní následující část práce.

3.2.1 *Role sociálního pedagoga*

Transdisciplinárnost je stěžejní znak sociálního pedagoga, jeho postavení v povoláních je nejednoznačné, avšak zcela obohacující. Je známé, že se pomáhající profese často prolínají. Je ale nutno konstatovat, že sociální pedagog v tomto systému ztrácí svou jedinečnost a mnohdy je tohle povolání zaměněno za úplně jinou profesi, a tím jsou jeho kompetence nevyužity. (Soják, 2009, s. 25)

V praxi je profese sociálního pedagoga nezařaditelná a to z důvodu, že není legislativně uvedena v existujících povoláních (Soják, 2009, s. 26).

B. Kraus (2008, s. 198) ve své knize popisuje sociálního pedagoga *jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.*

Další charakteristikou sociálního pedagoga je, že je to *odborník na práci s prostředím* (Soják, 2009, s. 27) nebo koordinátor prevence na základních školách, odborník pro práci s Romy, v oblasti penitenciární péče a prevenci sociálně patologických jevů ve škole (Bakošová, 2005, s. 179).

Ať už jsou definice formulovány jakkoliv, popíšeme si teď hlavní činnosti, kterými by měl sociální pedagog disponovat:

- výchova ve volném čase (schopnost vytvořit hodnotné volnočasové aktivity),
- resocializační, reedukační a terénní práce,
- poradenství - dle diagnostiky a rozboru problému nebo situace. (Kraus, 2008, s. 199)

Činnosti sociálního pedagoga se samozřejmě mění podle pracovního místa. Pracovní doba není u všech pozic stejná (denní nebo noční směny), to platí i pro rozsah přímé a nepřímé výchovné činnosti. (Kraus, 2008, s. 199)

Sociální pedagog by měl také splňovat určité kompetence. Níže uvádíme ty hlavní podle Z. Bakošové (2005, s. 181-184):

- kompetence výchovně-vzdělávací (výchova, sebevzdělávání a sebevýchova),
- kompetence poradenství (schopnost naslouchat klientovi, empatie, efektivní kladení otázek, taktnost),
- kompetence převýchovy (řešení problémových situací v životě jedinců metodou sociální opory, obnovy osobnosti nebo přeučení),
- kompetence managementu (koordinace osobních schůzek odborníků s klienty),
- kompetence prevence (primární a sekundární prevence).

3.2.2 Uplatnění sociálního pedagoga a jeho ukotvení v legislativě

Okruh povolání, které může vykonávat absolvent oboru sociální pedagogika, je poměrně široký. Nyní se budeme věnovat možnostem uplatnění, která vyplývají z dosažení bakalářského vzdělání v tomto oboru.

Akreditovaný vysokoškolský obor sociální pedagogika je zmíněn v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to v paragrafu 16 v části ohledně získávání odborné kvalifikace.

Odbornou způsobilost k výkonu povolání vychovatele ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo jeho části pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy anebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči je možné získat:

- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

Dále je obor uveden v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, přesně v paragrafu 110, kde jsou popsány požadavky na výkon sociálního pracovníka.

„Odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je:

*- vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, **sociální pedagogiku**, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.“ (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách)*

Jak jsme již uvedli výše, legislativně zakotvený obor sociální pedagogika je uváděn jen u dvou pozic a to vychovatel a sociální pracovník. Pokud bychom však měli stanovit povolání, na které dosahuje bakalářský stupeň vzdělání v oblasti pedagogických věd, spadá sem i povolání pedagoga volného času (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 17) a asistenta pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 18).

Uvedeme si teď možnosti pracovního uplatnění sociálního pedagoga, popíšeme jednotlivá povolání, krátce charakterizujeme jejich náplň a srovnáme je s povoláním sociálního pedagoga, který však není do dnešní doby ustanoven v katalogu prací v ČR.

Podle B. Krause (2008, s. 205) by se sociální pedagog mohl uplatnit zejména:

- v rezortu školství, mládeže a tělovýchovy (domy dětí mládeže, školní kluby a družiny, domovy mládeže, výchovné poradenství na školách, krizová centra atd.),
- v rezortu práce a sociálních věcí (sociální péče o seniory, sociální asistenti, sociální kurátoři pro mládež),
- v rezortu vnitra (azylová střediska, okrsková služba, prevence kriminality),
- v rezortu spravedlnosti (vychovatelé ve věznicích a nápravných zařízeních, asistenti či úředníci probace a mediace),
- v rezortu neziskových, církevních a společenských institucí (nadace, organizace pro mládež, charitativní a humanitární organizace, křesťanská centra).

Pedagogičtí pracovníci

Vychovatel – sociální pedagog jako vychovatel působí ve školských zařízeních a spoluvytváří organizaci volnočasových aktivit. Jedná se např. o dětský domov, výchovný ústav, diagnostický ústav, neziskové organizace, občanská sdružení (Chudý, 2010, s. 36), domovy dětí a mládeže nebo školní družiny (Soják, 2009, s. 30).

Všeobecně je pozice vychovatele ve školní družině podceňovaná. Zájmové kroužky jsou upřednostňovány před samotnou výchovnou prací, a tím se z nich často stávají jen střediska na hlídání dětí. Sociální pedagog svými znalostmi velmi snadno zapadá do tohoto druhu práce, ale jeho celkové kompetence a prestiž jeho profese zde nelze zcela uplatnit. I tak má ale možnost děti ovlivnit, protože s nimi tráví značnou část jejich času mimo vyučování a může odhalit jejich skryté problémy a pomáhat jim s řešením. Tady je uplatňována tzv. „preventivní funkce“. (Soják, 2009, s. 30)

Pedagog volného času – jeho cílem je vytváření smysluplných volnočasových aktivit, o které mají jedinci zájem a které je baví, aby jejich trávení času mělo hodnotu. Smyslem je minimalizace agresivity a nežádoucích sociálně patologických jevů. Sociální pedagog jako pedagog volného času nabízí dětem činnosti, které je zabaví a ukážou jim určité pozitivní hodnoty. Je také schopen v případě potřeby poskytnout psychologickou podporu, je otevřen pro rozhovory a ukazuje dětem řešení jejich potíží. (Chudý, 2010, s. 36-37)

Rozdíl mezi těmito pedagogy je v tom, že klasický pedagog volného času se zabývá hlavně kvalitním trávením volného času, což působí na bázi primární prevence, kdežto sociální pedagog se více orientuje v oblasti sekundární a terciární prevence, kdy jeho působení má za cíl změnu životního stylu jedince. Cílovou skupinou sociálního pedagoga nejsou jen děti, ale také lidé se sociálními problémy, nezaměstnaní nebo jedinci bez domova. Sociální pedagog působí tedy spíše terapeuticky na rozvoj osobnosti. (Soják, 2009, s. 29-30)

Asistent pedagoga – pracuje na základních školách a je jedním z nejdůležitějších odborníků pro speciálně-pedagogickou podporu žáka s fyzickým či mentálním postižením, kdy podporuje jedince v integraci do běžného života. Funkce asistenta pedagoga není lehká, proto by měl být vybaven znalostmi ze speciální pedagogiky, psychologie či medicínské problematiky. Taktéž by měl být znalý archivování spisů a dokumentů, schopný administrativní práce - dokumentace denních záznamů, školní matriky, výchovně vzdělávacích činností, statistické výkazy atd. (Chudý, 2010, s. 37-37)

Pracovníci v sociální oblasti

Sociální pracovník – povolání sociálního pedagoga a sociálního pracovníka se často překrývají, přesto se v některých věcech může sociální pedagog uplatnit lépe, díky své kompetentnosti. V praxi tito odborníci jednají s klienty odlišně. Sociální pracovník řeší aktuální problémy tady a teď, zato sociální pedagog se skrze výchovu snaží o celou změnu osobnosti jedince. (Soják, 2009, s. 28-29; Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 109)

3.3 Studium sociální pedagogiky

V následující části práce se zaměříme na to, jaké byly počátky zavedení oboru sociální pedagogiky. Dále si ukážeme, na kterých univerzitách v České republice je možné v současnosti sociální pedagogiku studovat a také si přiblížíme obor sociální pedagogiky, který nabízí Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

3.3.1 *Počátky zavedení oboru sociální pedagogiky*

Od roku 1989 se do společnosti dostávají názory, že by se měla sociální pedagogika rozvíjet. První, kdo reagoval, byla Filozofická fakulta Univerzity Komenského Bratislava a roku 1990 zavedla do studia oborů pedagogiky předmět sociální pedagogika, kde se stala garantem studia Z. Bakošová, která významně ovlivnila rozvoj tohoto oboru. Období 90. let 20. století se považuje za „stádium zavedení učebního předmětu“. V České republice obor první uvedli na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. (Bakošová, 2005, s. 20-21)

Dalšími důležitými osobnostmi česko-slovenské sociální pedagogiky, jenž přispěly k jejímu vzniku a vývoji, patří B. Kraus, M. Hradečná, P. Klíma, J. Špičák, L. Pecha, Z. Moucha, J. Haškovec, S. Klapilová, M. Přadka, J. Sekot, J. Dočkal, B. Kraus, J. Hroncová a kol., J. Dočkal, R. Jedlička a kol., E. Kratochvílová, P. Ondrejkovič. (Kraus, 2008, s. 19-20)

3.3.2 Možnosti studia sociální pedagogiky v současnosti

V současné době lze studijní obor sociální pedagogika studovat v České republice na několika státních univerzitách v bakalářském nebo magisterském studiu viz níže:

- Praha – Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta (studium Bc.) a Filozofická fakulta (studium Mgr.),
 - Brno – Masarykova univerzita, Pedagogická a Filozofická fakulta (studium Bc. a Mgr.),
 - Ostrava – Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta (studium Bc. a Mgr.),
 - Olomouc – Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta (studium Bc.),
 - Hradec Králové – Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta (studium Bc. a Mgr.),
 - České Budějovice – Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta (studium Bc.),
 - Zlín – Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií (studium Bc. a Mgr.),
 - Ústí nad Labem – Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta (studium Bc.).
- (Křivancová, 2013, s. 21)

3.3.3 Obor sociální pedagogika na CMTF UP

Obor sociální pedagogika je jednooborové, bakalářské studium s možností studia v prezenční a kombinované formě, délka studia činí 3 roky. Po úspěšném ukončení studia získávají studenti titul bakalář (Bc.).

Studium na CMTF garantuje Katedra křesťanské výchovy. Ve studiu je kladen důraz na získání znalostí z širokého působení sociální pedagogiky a disciplín souvisejících s činností sociálního pedagoga např. obecná pedagogika, speciální pedagogika, filozofie a psychologie. V praktických seminářích se soustřeďuje na získání potřebných znalostí, dovedností a kompetencí, aby byl absolvent schopen pracovat s dětmi a mládeží ve volnočasových aktivitách. Cílem studia je využití teoretických poznatků v praxi a také prohloubení společenského, vzdělanostního a kulturního přehledu absolventů. Zaměřuje se také na rozvoj hodnot, zvláště křesťanských. Součástí studia je i absolvování vychovatelských praxí a praxí v řízení volnočasových aktivit dětí a mládeže. (Potměšilová, 2013, s. 17-20)

Předměty a státní zkoušky pro kombinovanou formu studia

Obor v kombinované formě se skládá z předmětů, které jsou rozčleněny do několika skupin. První skupinou jsou „povinné“ předměty, které se dělí na humanitní a všeobecný základ, na pedagogicko-psychologický základ, předměty odborné profilace a na předměty „povinně volitelné“, do kterých patří základy křesťanství, metodiky, profilační předměty, semináře k bakalářskému projektu a poslední kategorií jsou „volitelné“ předměty. (Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 57-59)

Tabulka 2 Sestavy předmětů pro kombinovanou formu studia sociální pedagogiky (Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 57-59).

Humanitní a všeobecný základ	<i>Kulturní dějiny Evropy I, Dějiny filosofie I, Základy sociologie I, Religionistika, Kulturní dějiny Evropy II, Základy sociální práce, Základy práva, Dějiny filosofie II, Základy sociologie II, Kapitoly z rodinného a trestního práva, Etika pro sociální pedagogy, Člověk a slavení</i>
Pedagogicko-psychologický základ	<i>Teorie výchovy, Základy psychologie, Filosofie výchovy, Vývojová psychologie, Informační a didaktická technika, Metodologie pedagogiky I a II, Obecná didaktika, Pedagogická diagnostika, Psychologie osobnosti a Patopsychologie, Pedagogická antropologie, Sociální a rodinná psychologie, Základy speciální pedagogiky, Interakce žáků se specifickými potřebami, Pedagogická psychologie, Dětská práva</i>
Předměty odborné profilace	<i>První pomoc, Úvod do studia sociální pedagogiky, Praxe v řízení volnočasových aktivit I a II, Sociální pedagogika I a II, Vychovatelská praxe I, II a III, Pedagogika volného času, Řízení neziskových organizací, Sociálně patologické jevy ve výchovně-</i>

	<i>vzdělávacích institucích, Volnočasové aktivity a jejich řízení, Sociální politika, Komunikativní dovednosti I a II, Sociálně patologické jevy ve společnosti</i>
Základy křesťanství	<i>Křesťan v současném světě, Základy křesťanství</i>
Metodiky zájmových činností	<i>Humanitní oblast, Hudební oblast, Přírodovědná oblast, Duchovní rozměr, Dramatická výchova, Tělesná výchova, Výpočetní technika, Výtvarná výchova</i>
Profilační předměty	<i>Využití aktivizačních metod při volnočasových aktivitách, Hudebně pohybové hry u dětí, Tvorba výzkumných projektů, Vybrané kapitoly z psychologie, Supervize v pedagogické praxi</i>
Semináře k bakalářskému projektu	<i>Propedeutický seminář k bakalářskému projektu, Seminář k bakalářskému projektu I, II a III</i>
Volitelné předměty	<i>Komunikace se zranitelnými skupinami, Psychologie emocí</i>

K úspěšnému splnění studijních povinností je třeba získat 180 kreditů, pak je student kompetentní přistoupit k obhajobě bakalářské práce a státním zkouškám.

Státní zkoušky

Tento obor je ukončen státními zkouškami ze dvou předmětů a to obecnou pedagogikou a sociální pedagogikou spolu s pedagogikou volného času (Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 58).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Empirické východisko šetření

Na začátku praktické části si uvedeme důvody, které nás vedly k výzkumu motivace ke studiu sociální pedagogiky na fakultě CMTF UP v Olomouci. Primárním podnětem pro nás byl výzkum M. Rabušicové a L. Rabušice, kteří se ve svém šetření zabývali motivací dospělých ke vzdělávání (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 97). Dalším důvodem bylo to, že výzkum motivace ke studiu sociální pedagogiky na CMTF UP dosud nebyl zpracován. Navazujeme tedy na výzkum manželů Rabušicových, konkrétně v oblasti formálního vzdělávání, v němž bylo zjištěno, že hlavním motivem ke vzdělávání dospělých je zlepšení pracovního uplatnění (pracovní důvod). Rozdíly v motivech našli u vzdělanostních skupin – lidé se středním a nižším vzděláním byli ke studiu motivováni pracovními důvody, zato u lidí s vyšším vzděláním pracovní motivace klesala a motivy se ubíraly do mimopracovní oblasti. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 101)

K realizaci výzkumu jsme si vybrali kvantitativní přístup, neboť se dá velmi dobře použít k výzkumu u velkých skupin, sběr dat je dostatečně rychlý a dokáže poskytnout přesná data, která se dají zobecnit na většinovou populaci (Hendl, 2012, s. 47).

Pro nejsnazší sběr dat jsme zvolili použití dotazníku, který se nám zdál pro množství dat jako nejlepší řešení.

Předmětem našeho zkoumání jsou motivy, které označujeme jako „proměnné“.

M. Beneš (2008, s. 84) uvádí, že *„poměrně lehce se dají zjistit motivační rozdíly podle věku, podle socioekonomického statutu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností.“* Na tomto základě jsme vybrali další kategorie proměnných, muži a ženy, studenti do 30 let a ti nad 30 let, studenti se středním vzděláním a ti se vzděláním vyšším, pracující na plný úvazek a ti v ostatních ekonomických situacích, pracující ve vzdělávání/školství a ti z ostatních oborů.

4.2 Cíle a popis výzkumu

Hlavní cíl empirické části je zjistit, zda existují rozdíly v motivaci ke studiu sociální pedagogiky mezi muži a ženami, mezi mladšími studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku, mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším, dále mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci a nakonec mezi studenty pracujícími v oboru vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů.

Objektem výzkumu byli studenti kombinované formy studia sociální pedagogiky na CMTF UP v Olomouci.

Výzkumné otázky:

1. Existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi muži a ženami?
2. Existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku?
3. Existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším?
4. Existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v ostatních ekonomických situacích?
5. Existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů?

Dílčí otázky:

1. Co bylo hlavním motivem studentů k rozhodnutí studovat obor sociální pedagogika?
2. Co bylo pro studenty prvním impulsem pro studium sociální pedagogiky?
3. Dostali se studenti i na jinou vysokou školu?
4. Proč si studenti vybrali právě Cyrilometodějskou teologickou fakultu?
5. Proč si studenti zvolili kombinované studium?
6. Měli studenti zájem pouze o obor sociální pedagogika?

7. Co studenty nejvíce při výběru studia ovlivnilo?
8. Na jakém základě se studenti ke studiu sociální pedagogiky rozhodovali?
9. Co bylo pro studenty největším negativem při výběru studia?
10. Chtějí studenti dále pokračovat ve studiu?
11. Jaký mají studenti názor na uplatnitelnost absolventů sociální pedagogiky na trhu práce?
12. Jaké povolání by chtěli respondenti vykonávat?

Věcné hypotézy:

1. cíl - zjistit, zda existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky mezi muži a ženami.

1. věcná hypotéza – V motivech studovat sociální pedagogiku mezi muži a ženami existují rozdíly.

Ho: V motivech studovat sociální pedagogiku mezi muži a ženami neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: V motivech studovat sociální pedagogiku mezi muži a ženami existují statisticky významné rozdíly.

2. cíl – zjistit, zda mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

2. věcná hypotéza – V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let existují rozdíly.

Ho: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let neexistují statisticky významné rozdíly.

HA: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let existují statisticky významné rozdíly.

3. cíl – zjistit, zda mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

3. věcná hypotéza – V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším existují rozdíly.

H₀: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším existují statisticky významné rozdíly.

4. cíl – zjistit, zda mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

4. věcná hypotéza – V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci existují rozdíly.

H₀: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci existují statisticky významné rozdíly.

5. cíl – zjistit, jestli mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

5. věcná hypotéza – V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují rozdíly.

H₀: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A: V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují statisticky významné rozdíly.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

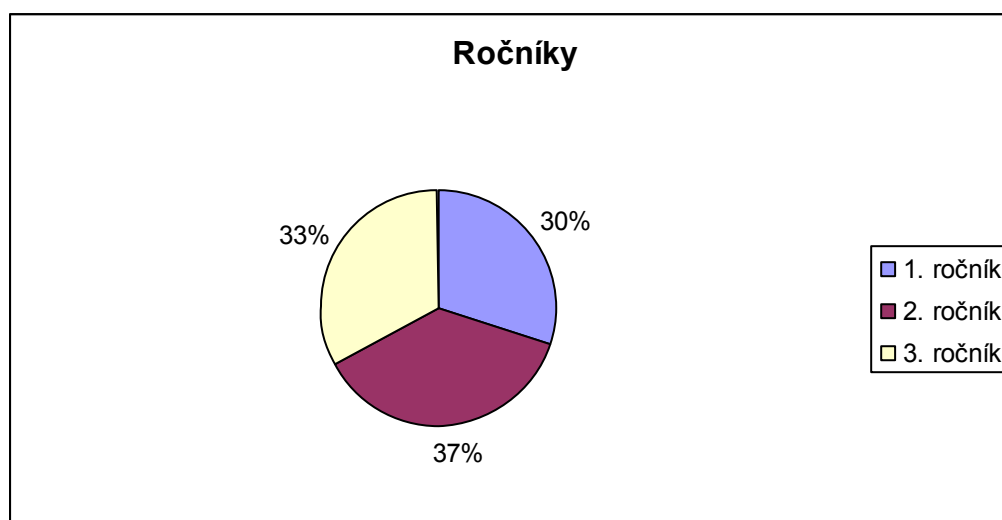
K výzkumu jsme použili „záměrný výběr“, který vznikl způsobem výběru „průměrných jednotek“. Při tomto druhu výběru se zvolí určitý objekt, který je podle výzkumníka typickým případem (Chráška, 2007, s. 22). My jsme si vybrali studenty 1., 2. a 3. ročníku sociální pedagogiky v kombinované formě na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci, neboť naše práce je zaměřena na tuto skupinu studentů. Výzkumný vzorek jsme taktéž konzultovali s vedoucí práce.

Níže uvádíme bližší charakteristiku zkoumaného vzorku z několika úhlů - ročníky, pohlaví, věk, vzdělání, ekonomická situace a pracovní obor respondentů.

Tabulka 3 Rozložení respondentů podle ročníků

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
1. ročník	21	30
2. ročník	25	37
3. ročník	23	33

Graf 1 Rozložení respondentů podle ročníků



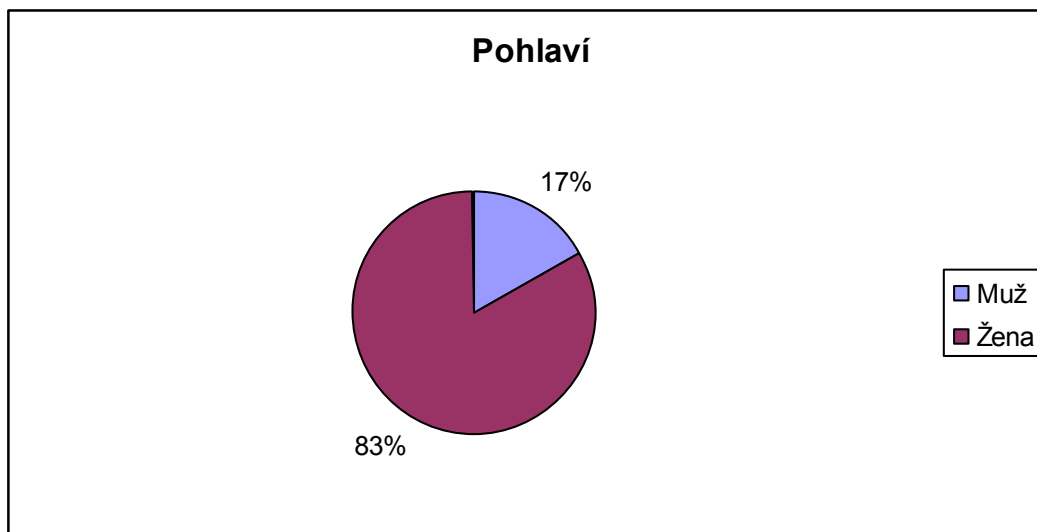
Z tabulky 3 a grafu 1 vidíme, že respondenti byli zastoupeni v podobných počtech, 30 % studentů z 1. ročníku, 37 % z 2. ročníku a 33 % studentů ze 3. ročníku.

Tabulka 4 Rozložení respondentů podle pohlaví

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
--	-------------------	---------------------

Muž	12	17
Žena	57	83

Graf 2 Rozložení respondentů podle pohlaví

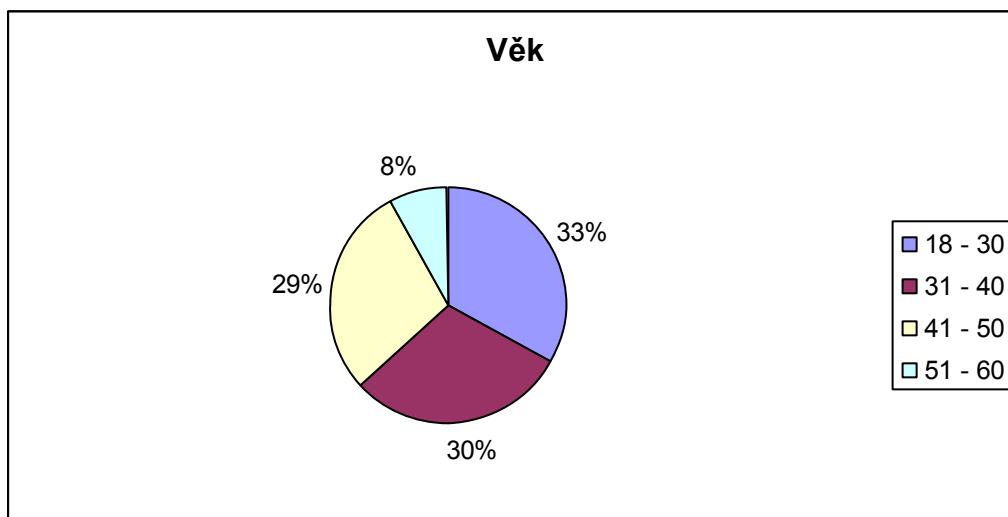


Po vyhodnocení položky pohlaví se ukázalo, že námi zkoumaný vzorek se skládal z 83 % žen a pouze 17 % mužů. Převažovaly tedy ženy.

Tabulka 5 Věkové rozložení respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
18 - 30	23	33
31 - 40	21	30
41 - 50	20	29
51 - 60	5	8

Graf 3 Věkové rozložení respondentů

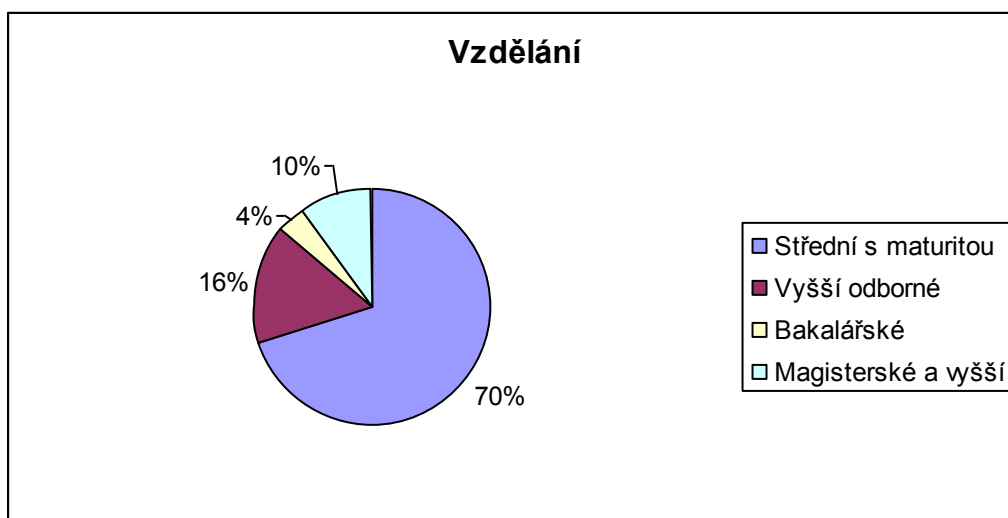


V našem výzkumném vzorku bylo zastoupeno nejvíce respondentů ve věku 18-30 let (33 %), hned za nimi byli studenti mezi 31 – 40 lety (30%), dále se umístili lidé ve věku 41-50 let (29%). Nejméně zastoupeni byli studenti věkem 51 – 60 let a to v 8 %.

Tabulka 6 Rozložení respondentů podle vzdělání

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Střední s maturitou	48	70
Vyšší odborné	11	16
Bakalářské	3	4
Magisterské a vyšší	7	10

Graf 4 Rozložení respondentů podle vzdělání



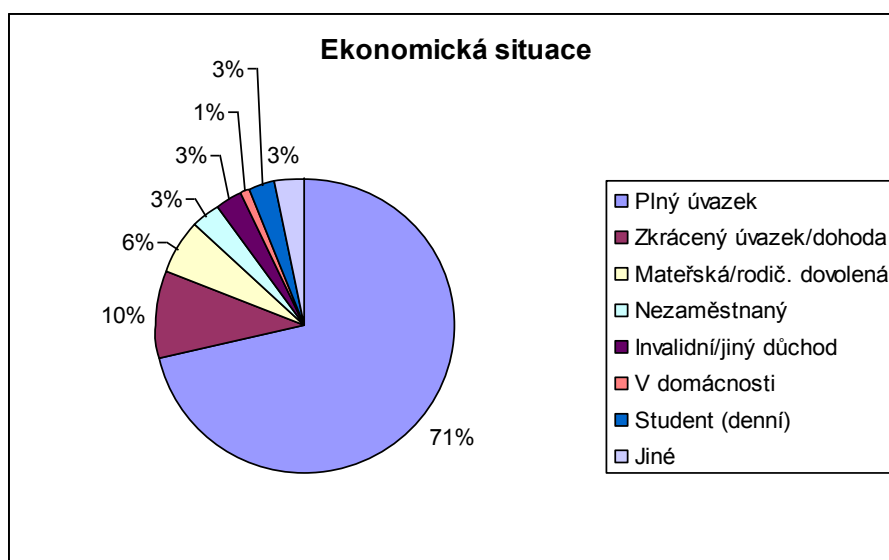
V našem výzkumném vzorku převažovali studenti s ukončeným středním vzděláním s maturitou a to celých 70%, na druhém místě stojí vyšší odborné vzdělání (16%), dále 10%

respondentů má magisterské nebo vyšší vzdělání a nejméně zastoupení jsou studenti s bakalářským titulem, v 4%.

Tabulka 7 Ekonomická situace respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Plný úvazek	49	71
Zkrácený úvazek/dohoda	7	10
Mateřská/rodič. dovolená	4	6
Nezaměstnaný	2	3
Invalidní/jiný důchod	2	3
V domácnosti	1	1
Student (denní)	2	3
Jiné	2	3

Graf 5 Ekonomická situace respondentů

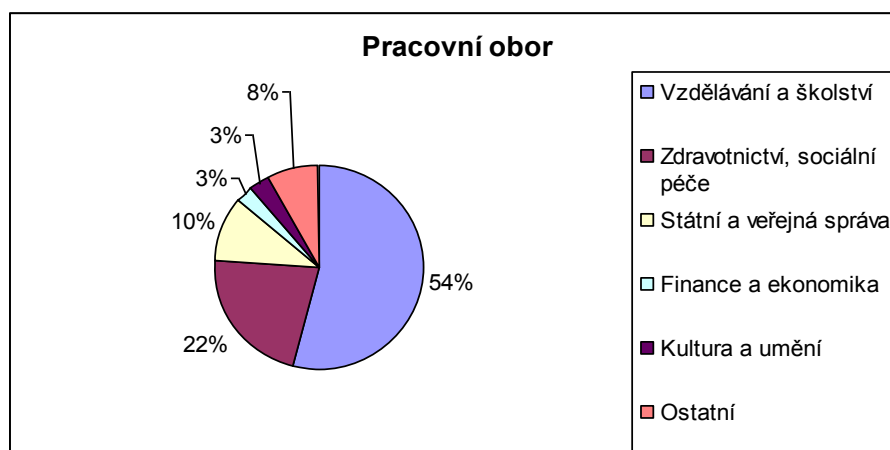


V položce ekonomická situace respondentů jsme zjistili, že 71 %, tedy většina studentů, je pracujících na plný úvazek. Zkrácený úvazek nebo dohodu se zaměstnavatelem má 10 % respondentů. Studující na mateřské či rodičovské dovolené byli zastoupeni v 6 %. Za nimi se umístili nezaměstnaní ve 3 %, invalidní či jiní důchodci taktéž ve 3 %, studenti denní formy studia – 3 %, lidé v jiné ekonomické situaci opět ve 3 %. Respondenti v domácnosti představovali nejméně, tj. 1 %.

Tabulka 8 Rozložení respondentů podle pracovního oboru

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Vzdělávání a školství	32	54
Zdravotnictví, sociální péče	13	22
Státní a veřejná správa	6	10
Finance a ekonomika	2	3
Kultura a umění	2	3
Ostatní	5	8

Graf 6 Rozložení respondentů podle pracovního oboru



Tabulka 8 i graf 6 nám ukázala, že respondenti jsou většinou z oboru vzdělávání a školství a představují 54% z celkového počtu. Dalším poměrně vyšším zastoupením jsou jedinci ze zdravotnictví nebo sociální péče, v 22%. Ve financích a ekonomice pracuje 10% respondentů. Za nimi se umístili lidé z ostatních oborů (8%), dále z kultury a umění (3%) a státní a veřejné správy (3%).

4.4 Metodika výzkumného šetření

Nyní se budeme věnovat metodice, kterou jsme v šetření použili. Nejdříve si popíšeme metodu sběru dat a dále se budeme věnovat metodice k analýze dat a k ověřování hypotéz.

4.4.1 Metoda sběru dat

K výzkumu jsme zvolili metodu dotazníku, která je velmi frekventovaná zvláště mezi pedagogickými výzkumy. Dotazník je podle Gavory (2010, s. 121) *způsob písemného kladení*

otázek a získávání písemných odpovědí. Položené otázky mohou mít vztah k vnějším nebo vnitřním jevům. Respondent na otázky v dotazníku odpovídá písemně (Chráška, 2007, s. 163). Dotazníkovou metodu jsme vybrali z důvodu zasažení většího počtu respondentů a jiných výhod jako je např. získání přesných, numerických dat, možnost zobecnění výsledků, rychlá analýza dat a nezávislost výsledků na výzkumníkovi (Hendl, 2012, s. 47).

Dotazník obsahoval 18 položek s uzavřenými otázkami. 13 otázek bylo výběrových, 1 položka byla výčtová, 1 dichotomická a zbytek se skládal z otázek trichotomických. Na všechny otázky v dotazníku se mělo odpovídat jednou možností, pouze u položky č. 7 bylo možné vybrat odpovědi více.

Struktura dotazníku byla seřazena do tří částí – v první z nich byly informace pro studenty, aby věděli, co je smyslem dotazníku, jak ho mají vyplnit a že vyplnění dotazníku je zcela anonymní a dobrovolné. V druhé části stály otázky zjišťující demografické údaje respondentů a v poslední části byly umístěny otázky týkající se samotného výzkumu.

Dotazníky jsme rozdávali na podzim roku 2013 v 1., 2. a 3. ročníku kombinovaného studia. Po odstranění neúplných dotazníků jsme získali výzkumný vzorek 69 respondentů.

4.4.2 Metodika k analýze dat a ověřování hypotéz

Pro analýzu dat jsme použili nejdříve základní třídění a to tak, že jsme si v programu Excel 2003 vytvořili tabulky četností, kde jsme vložili hodnoty z dotazníků. Relativní četnost jsme uvedli formou procentuálního zastoupení. Ke každé tabulce byl následně vytvořen výšečový graf.

Po formulaci hypotéz jsme provedli operacionalizaci proměnných, aby se data lépe počítala. Přihlédli jsme taktéž k současné typologii motivace podle Beneše (2008, s. 84) a vytvořili jsme následující kategorie motivů:

Pracovní důvody – potřeba kvalifikace, udržení stávající pozice, zlepšení pozice v zaměstnání, konkurenceschopnost

Zájem o poznání – zájem o výchovu, zájem o nové informace

Vnější očekávání – požadavek zaměstnavatele

Společenský prospěch – pomáhat lidem

Sociální důvody/kontakt – vyšší společenské postavení, uznání druhých, získat bakalářský titul, získat vyšší mzdu

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku:

Chí-kvadrát jsme počítali podle vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

P je pozorovaná četnost a O je očekávaná četnost pro každou kategorii kontingenční tabulky. Pro výpočet je potřeba také určit stupně volnosti, které se vypočítají podle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$.

Postup je takový: nejdříve si spočítáme očekávané četnosti, vypočítáme jednotlivé položky v tabulce podle vzorce chí-kvadrátu, poté všechny vypočítané hodnoty sečteme a porovnáme s kritickou hodnotou. Nulovou hypotézu buď nelze odmítnout, nebo lze odmítnout. Pokud ji odmítnout lze, pak přijímáme hypotézu alternativní. (Chráška, 2007, s. 77-78)

4.5 Vyhodnocení dat

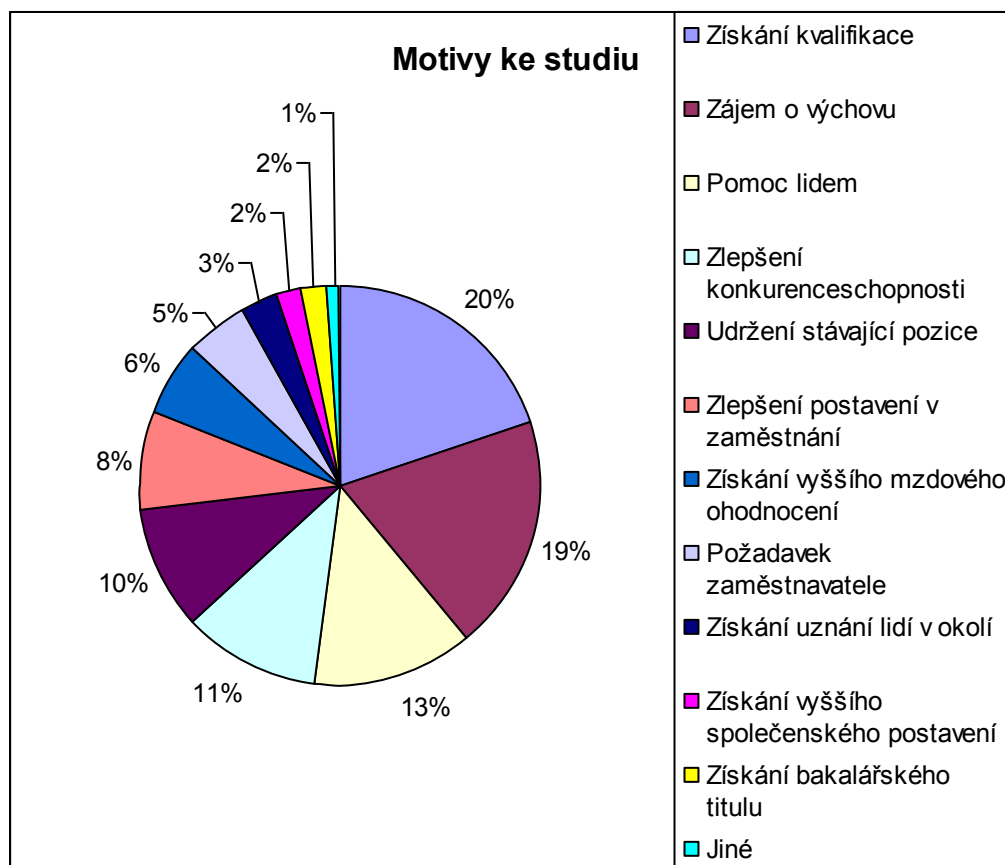
V této poměrně delší kapitole se budeme zabývat výsledky dotazníků. U každé otázky z dotazníku bude kvůli přehlednosti uvedena tabulka četností a následný graf.

Tabulka 9 *Motivy respondentů ke studiu sociální pedagogiky*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Získání kvalifikace	36	20
Zájem o výchovu	35	19
Pomoc lidem	24	13
Zlepšení konkurenceschopnosti	20	11

Udržení stávající pozice	18	10
Zlepšení postavení v zaměstnání	14	8
Získání vyššího mzdového ohodnocení	10	6
Požadavek zaměstnavatele	8	5
Získání uznání lidí v okolí	6	3
Získání vyššího společenského postavení	3	2
Získání bakalářského titulu	4	2
Jiné	2	1

Graf 7 Motivy respondentů ke studiu sociální pedagogiky



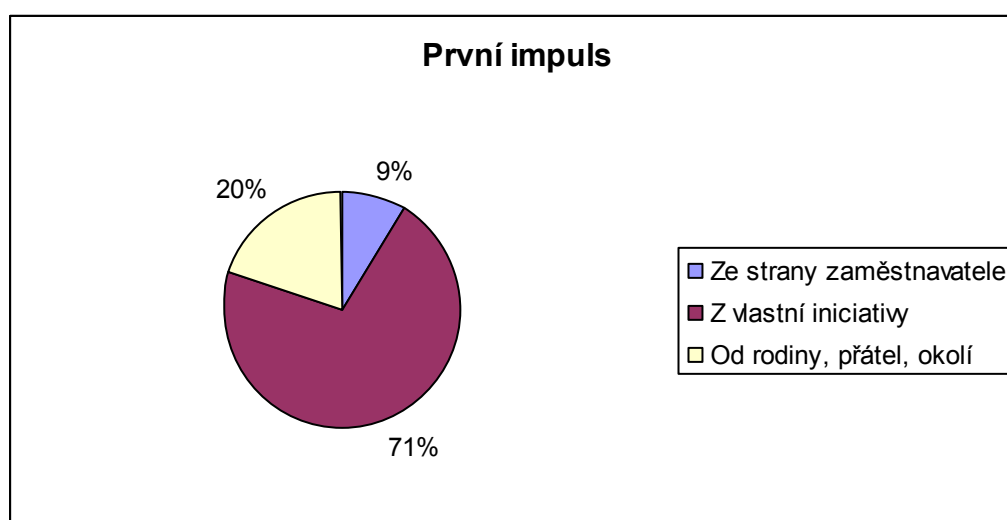
Položka motivy ke studiu nám ukázala, že u dotazujících převažují následující motivy: získání kvalifikace k pozici, kterou chtějí dělat (20%), a zájem o výchovu, ve které se chtějí zdokonalit (19%). Další poměrně značně zastoupený motiv byla touha pomáhat lidem (13%). Část respondentů (11%) si chtěla zlepšit konkurenceschopnost na trhu práce a 10% studentů se rozhodlo ke studiu z důvodu udržení si stávající pozice. Zlepšit si postavení v zaměstnání volilo 8% dotazovaných, dále se umístil motiv získání vyššího mzdového ohodnocení a to v 6%. Důvodem pro studium se u některých stal požadavek zaměstnavatele (5%) a zbytek

respondentů volilo získání vyššího společenského postavení (2%), získání bakalářského titulu (2%) a jiné (1%).

Tabulka 10 *První impuls ke studiu sociální pedagogiky*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ze strany zaměstnavatele	6	9
Z vlastní iniciativy	49	71
Od rodiny, přátel, okolí	14	20

Graf 8 *První impuls ke studiu sociální pedagogiky*

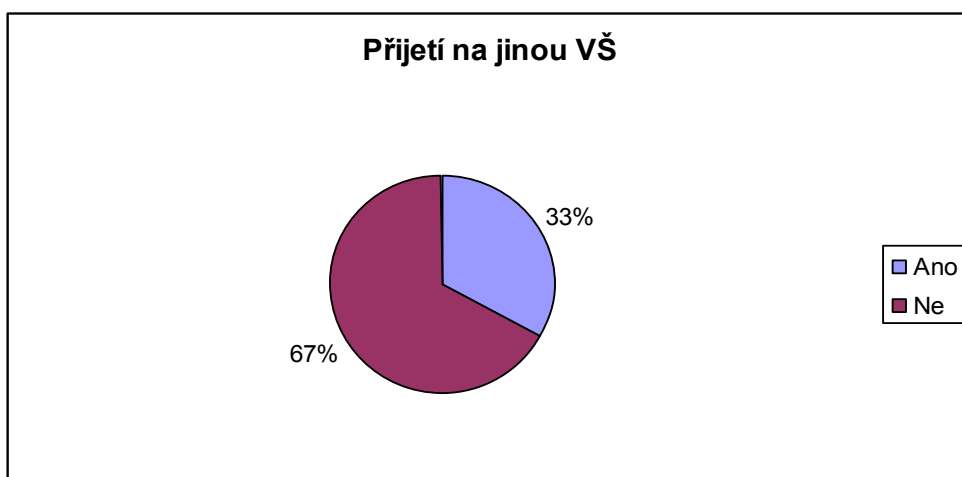


Z výsledků je patrné, že první impuls ke studiu sociální pedagogiky u většiny (71%) dotazovaných vzešel z vlastní iniciativy. Poté následuje impuls od rodiny, přátel nebo okolí (20%) a jako poslední se umístil impuls ze strany zaměstnavatele (9%).

Tabulka 11 *Přijetí na jinou vysokou školu*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	23	33
Ne	46	67

Graf 9 *Přijetí na jinou vysokou školu*

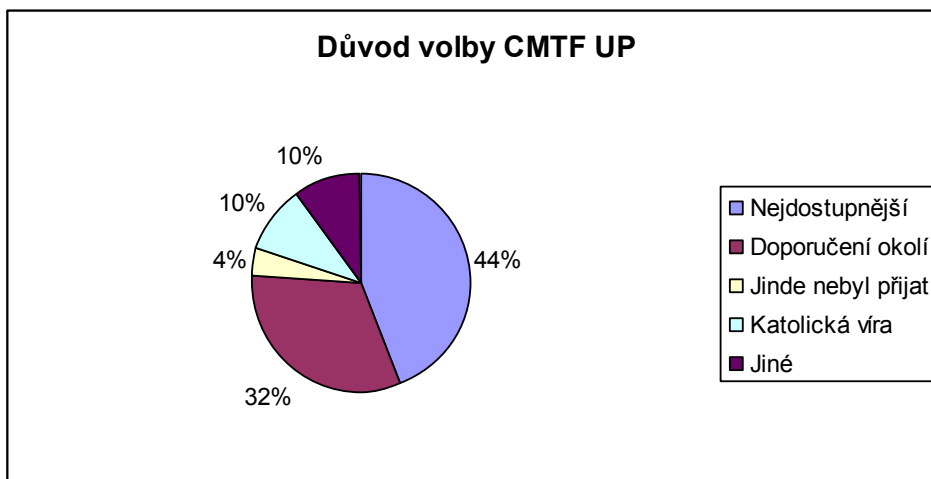


Hodnoty ukazují, že většina respondentů (67%) nebyla přijata na jinou vysokou školu, 33% z dotazovaných ale na jinou vysokou školu přijatých byli.

Tabulka 12 *Důvod výběru Cyrilometodějské teologické fakulty UP*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Nejdostupnější	30	44
Doporučení okolí	22	32
Jinde nebyl přijat	3	4
Katolická víra	7	10
Jiné	7	10

Graf 10 *Důvod výběru Cyrilometodějské teologické fakulty UP*

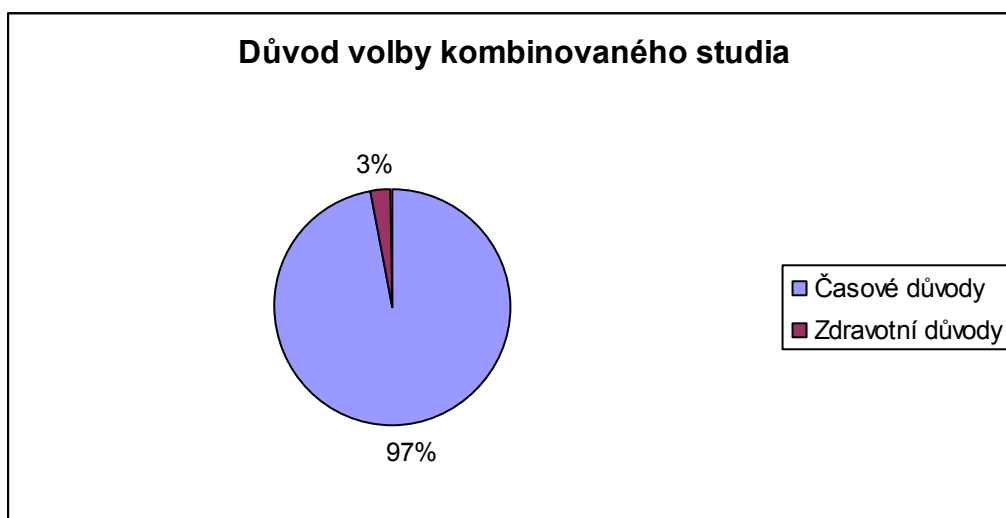


Důvodem pro výběr Cyrilometodějské teologické fakulty bylo u převážné většiny (44%) to, že byla pro ně nejdostupnější. Hned druhým nejčastějším důvodem byl fakt, že 32% respondentů byla uvedená fakulta doporučena. Stejně skončil důvod katolické víry (10%) a důvod nepřijetí na jinou vysokou školu (10%). Nejméně, 4% získaly jiné důvody.

Tabulka 13 *Důvod k výběru kombinovaného studia*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Časové důvody	67	97
Zdravotní důvody	2	3

Graf 11 *Důvod k výběru kombinovaného studia*

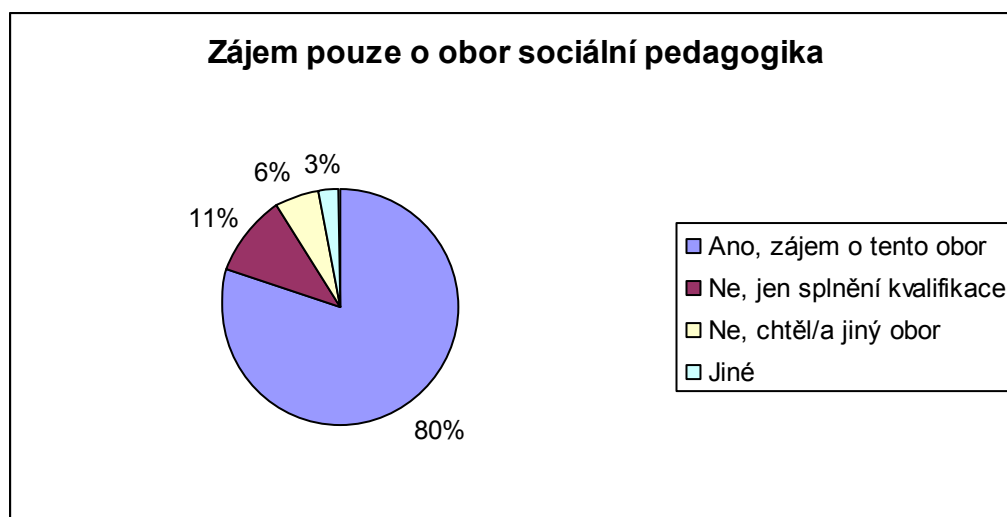


Celkově si 97% respondentů vybralo kombinovanou formu studia z toho důvodu, aby ho zvládali časově. Jen 3% uváděli zdravotní důvody.

Tabulka 14 *Motivace studovat pouze obor sociální pedagogika*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano, zájem o tento obor	55	80
Ne, jen splnění kvalifikace	8	11
Ne, chtěl/a jiný obor	4	6
Jiné	2	3

Graf 12 *Motivace studovat pouze obor sociální pedagogika*



Opravdový zájem o obor sociální pedagogika měla převážná většina, tedy 80% dotazovaných.

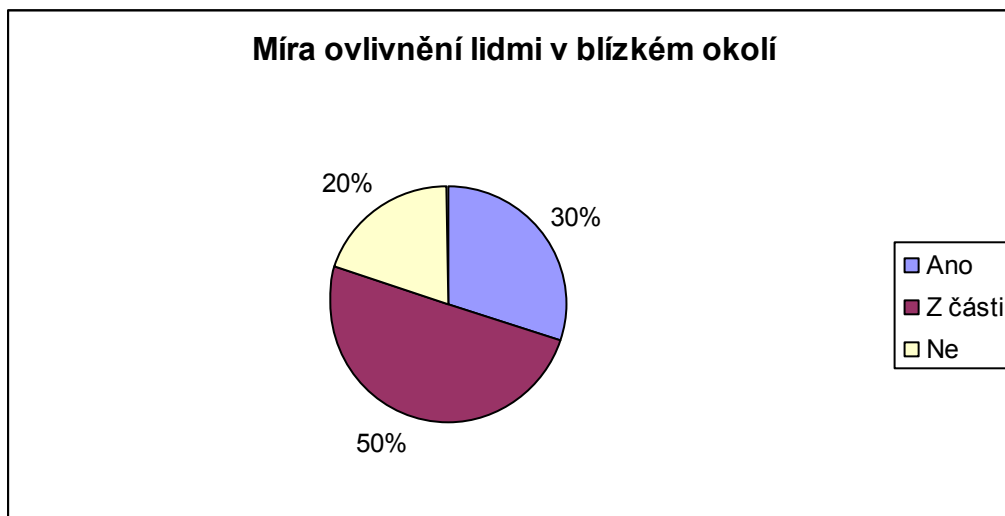
Respondentů, kteří o tento obor zájem neměli a chtěli si jen splnit potřebnou kvalifikaci, bylo 11%. Za nimi se umístila 6% skupina, která měla zájem o studium jiného oboru, než je sociální pedagogika. Zbytek, tedy 3% respondentů volilo možnost jiné.

Tabulka 15 *Míra ovlivnění k výběru studia – lidé v blízkém okolí*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	21	30

Z části	34	50
Ne	14	20

Graf 13 *Míra ovlivnění k výběru studia – lidé v blízkém okolí*

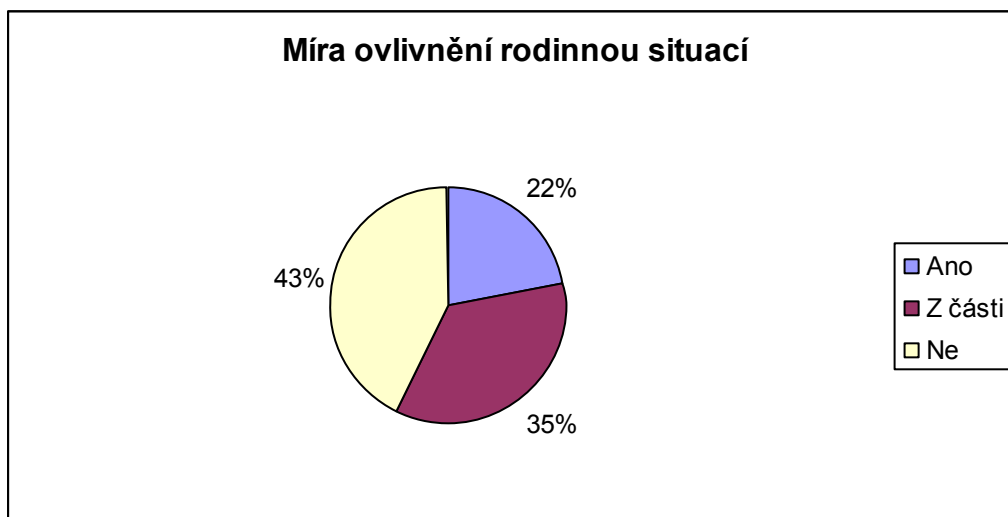


Z tabulky a grafu vidíme, že polovina, tedy 50% respondentů, byla při výběru studia částečně ovlivněna lidmi okolo. Zcela jasný vliv lidí z blízkého okolí potvrdilo 30% dotázaných. Část studentů (20%) odpověděla, že lidé v jejich blízkém okolí na ně při výběru studia neměli žádný vliv.

Tabulka 16 *Míra ovlivnění k výběru studia – rodinná situace*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	15	22
Z části	24	35
Ne	30	43

Graf 14 *Míra ovlivnění k výběru studia – rodinná situace*



Rodinnou situací bylo při výběru studia ovlivněno 22% respondentů, zato 43% ze všech zúčastněných odpovědělo, že na ně toto nemělo žádný vliv. Částečné ovlivnění situací v rodině potvrdilo 35% studentů.

Tabulka 17 *Míra ovlivnění k výběru studia – ekonomické problémy ve společnosti*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	12	17
Z části	22	32
Ne	35	51

Graf 15 *Míra ovlivnění k výběru studia – ekonomické problémy ve společnosti*

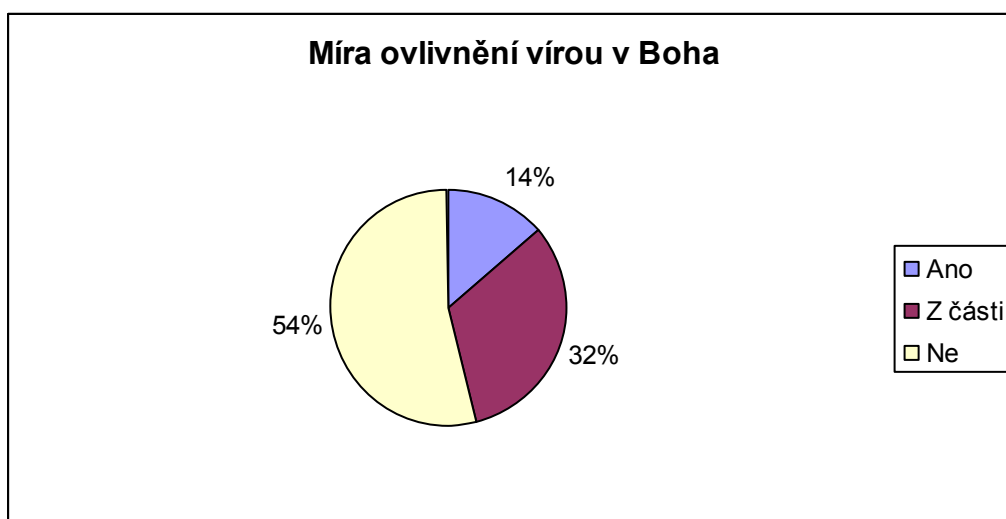


Výsledky dotazníku týkající se míry vlivu ekonomickými problémy ve společnosti ukazují, že převážná většina dotazovaných (51%) nebyla touto situací nijak ovlivněna. Pouze 17% respondentů potvrdilo, že tímto ovlivněni byli. Nakonec 32% studentů odpovědělo, že ekonomické problémy ve společnosti na ně měly při výběru studia jen částečný vliv.

Tabulka 18 *Míra ovlivnění k výběru studia – víra v Boha*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	10	14
Z části	22	32
Ne	37	54

Graf 16 *Míra ovlivnění k výběru studia – víra v Boha*



Vírou v Boha bylo při výběru studia ovlivněno pouze 14% dotázaných. Většina studentů, 54%, touto skutečností ovlivněna nebyla. Částečný vliv víry v Boha uvádí 32% studentů.

Tabulka 19 *Míra ovlivnění k výběru studia – láska k dětem*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	46	66,7
Z části	17	24,6
Ne	6	8,7

Graf 17 *Míra ovlivnění k výběru studia – láska k dětem*

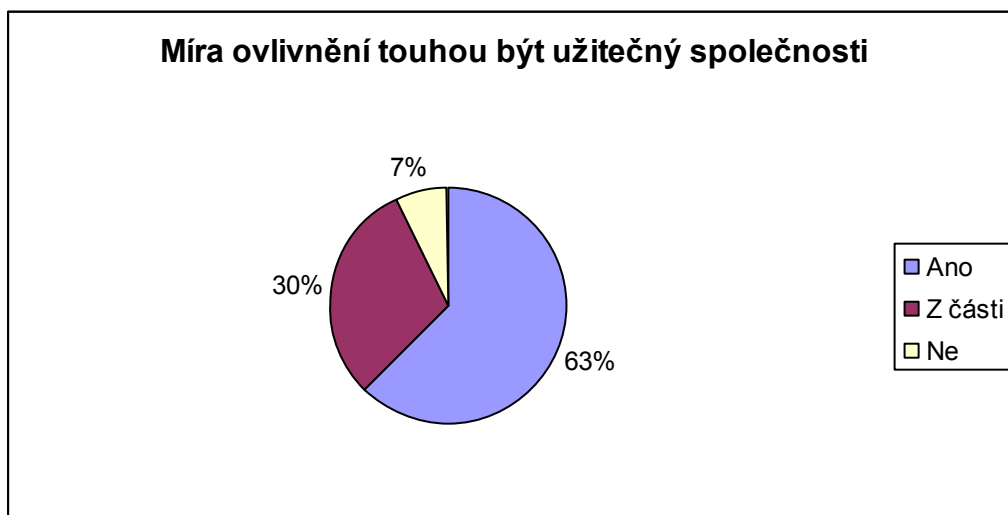


Z výsledků bylo zjištěno, že převážná většina respondentů, 66% byla při výběru studia jasně ovlivněna láskou k dětem. Částečný vliv popisuje 25% dotazovaných a jen 9% studentů odpovědělo, že láskou k dětem ovlivnění nebyli.

Tabulka 20 *Míra ovlivnění k výběru studia – touha být více užitečný pro společnost*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	43	62,3
Z části	21	30,4
Ne	5	7,3

Graf 18 *Míra ovlivnění k výběru studia – touha být více užitečný pro společnost*

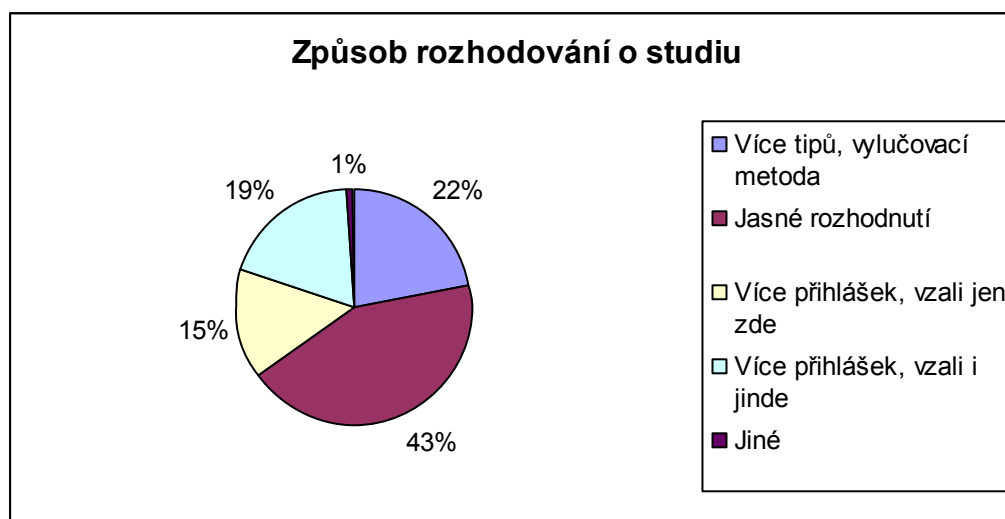


Tabulka č. 20 i graf č. 18 ukazují, že při výběru studia byla většina lidí (63%) ovlivněna touhou být užitečný pro společnost. Dalších 30 % dotázaných potvrdilo, že tato touha na ně měla jen částečný vliv. Posledních 7 % respondentů uvedlo, že neměli žádnou touhu být užiteční pro společnost.

Tabulka 21 *Rozhodování o studiu sociální pedagogiky*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Více tipů, vylučovací metoda	15	22
Jasně rozhodnutí	30	43
Více přihlášek, vzali jen zde	10	15
Více přihlášek, vzali i jinde	13	19
Jiné	1	1

Graf 19 *Rozhodování o studiu sociální pedagogiky*

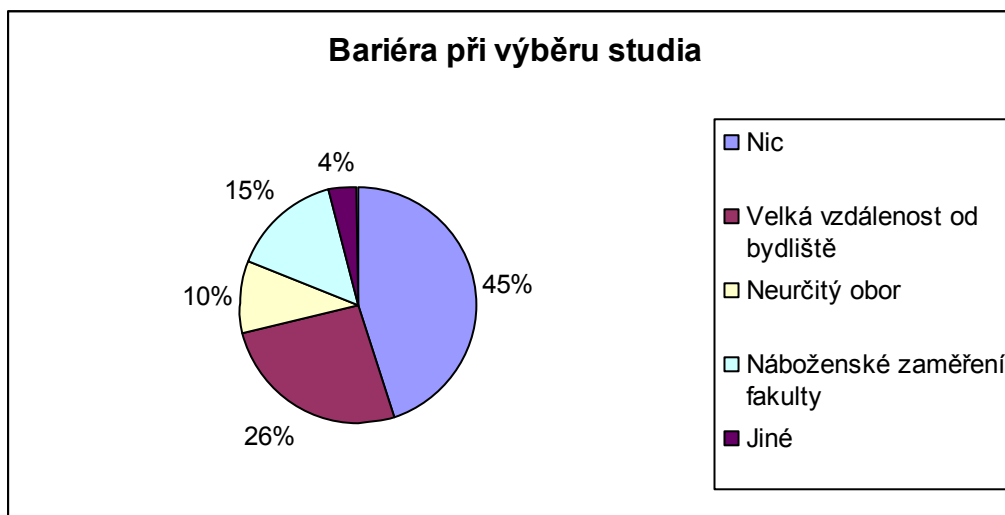


Ke studiu sociální pedagogiky se studenti rozhodovali převážně na základě jasněho rozhodnutí (43%). Skupina 22% dotazovaných měla více tipů, které postupně vyloučila, a zbyla jim jen jedna možnost. Celkem 15% respondentů mělo více přihlášek, ale byli přijati jen na CMTF UP. Dalších 19% dotázaných mělo více přihlášek a bylo přijato i na jinou vysokou školu. Pouze 1% ze vzorku uvedlo jiný způsob rozhodování.

Tabulka 22 *Bariéra při výběru studia*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Nic	31	45
Velká vzdálenost od bydliště	18	26
Neurčitý obor	7	10
Náboženské zaměření fakulty	10	15
Jiné	3	4

Graf 20 *Bariéra při výběru studia*

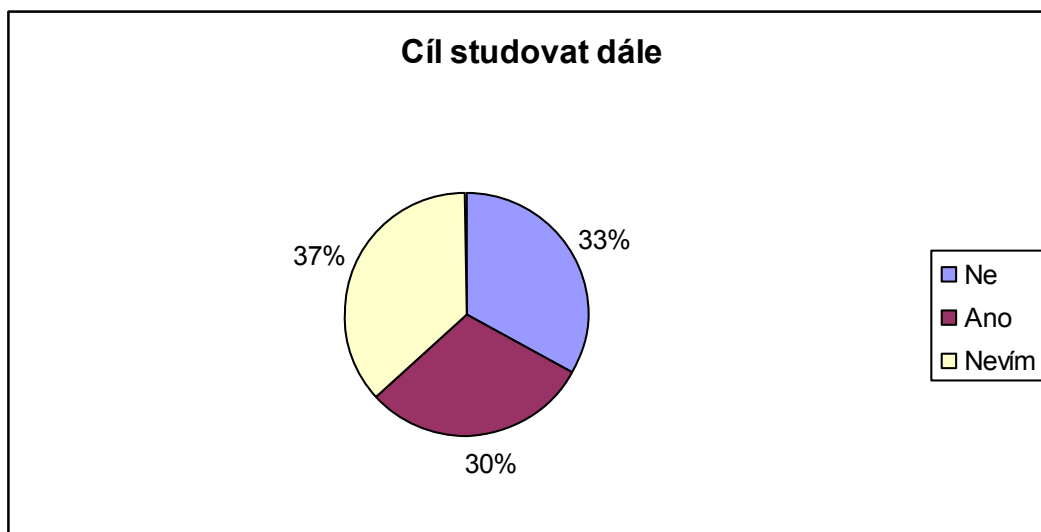


Necelá polovina dotazovaných (45%) odpověděla, že neměla žádnou bariéru při výběru studia. Celých 26% studentů potvrdilo, že největší bariérou pro ně byla velká vzdálenost od místa bydliště. Náboženské zaměření fakulty vnímalo jako negativum 15% respondentů. Dalších 10% studujících uvedlo, že překážkou pro ně byl neurčitý obor. Nejméně dotazovaných (4%) uvedlo jiné důvody.

Tabulka 23 *Cíl studovat dále*

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ne	23	33
Ano	21	30
Nevím	25	37

Graf 21 *Cíl studovat dále*

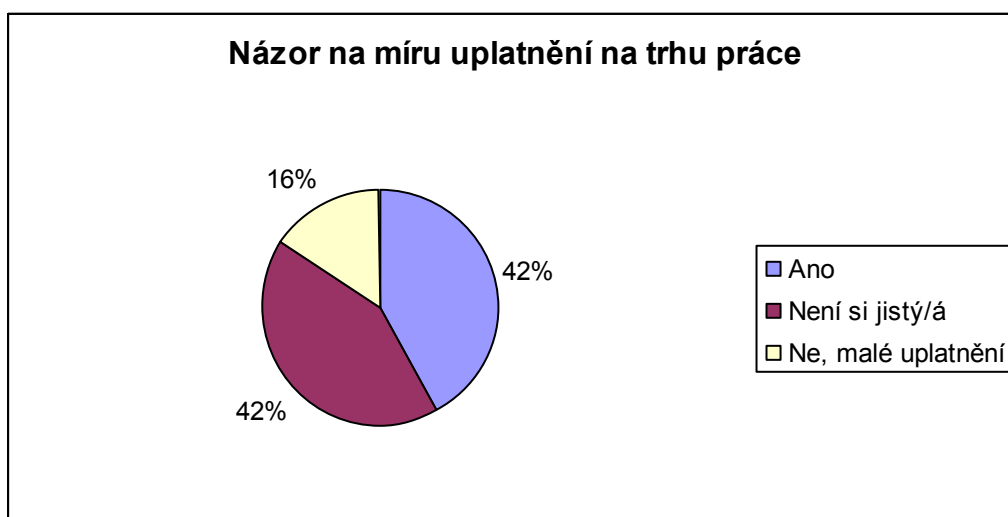


Cíl studovat dále mělo 30% respondentů. Zato 33% dotazovaných dál studovat již nechce. Celých 37 % studentů odpovědělo, že o studiu dál nepřemýšleli a tedy neví, jestli by chtěli dále pokračovat ve studiu.

Tabulka 24 Uplatnění po absolvování oboru

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	29	42
Není si jistý/á	29	42
Ne, malé uplatnění	11	16

Graf 22 Uplatnění po absolvování oboru

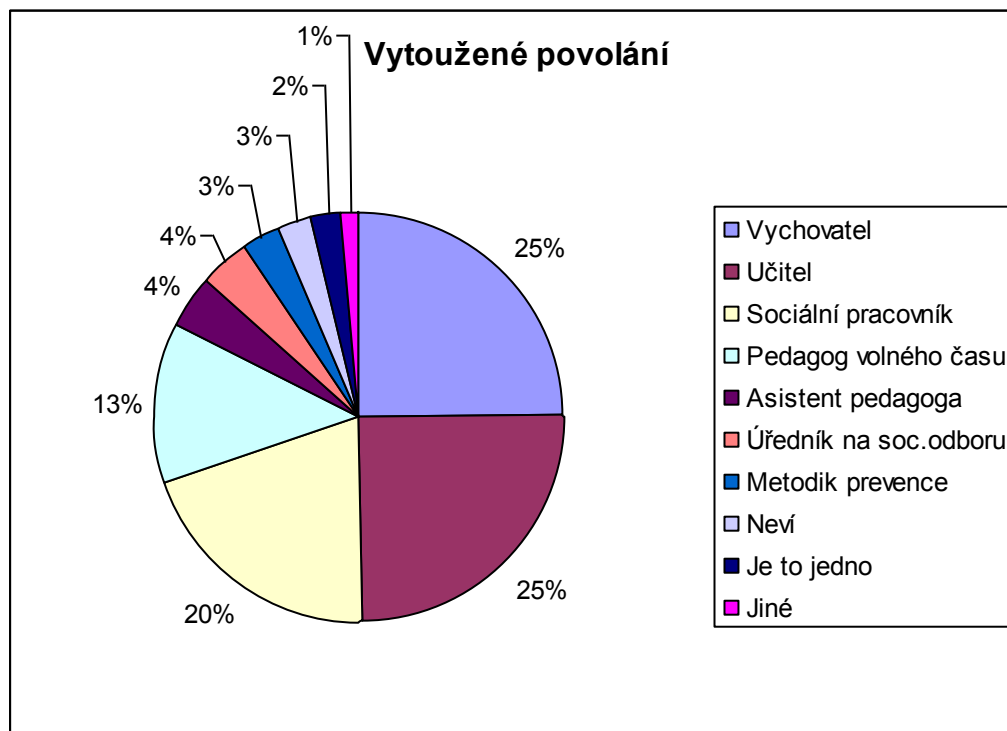


Z výsledků je patrné, že 42% respondentů věří, že po absolvování oboru je široké uplatnění na trhu práce. Dalších 42% dotazovaných si není jistých. Část studentů (16%) se ale domnívá, že uplatnění na trhu práce je malé.

Tabulka 25 Vytoužené povolání

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Vychovatel	17	25
Učitel	17	25
Sociální pracovník	14	20
Pedagog volného času	9	13
Asistent pedagoga	3	4
Úředník na soc.odboru	3	4
Metodik prevence	2	3
Neví	2	3
Je to jedno	1	1,5
Jiné	1	1,5

Graf 23 Vytoužené povolání



Na otázku „Jaké povolání byste chtěli vykonávat?“ jsme zaznamenali různé odpovědi. Nejvíce dotazovaných by chtělo vykonávat povolání vychovatele (25%) nebo učitele (25%).

Profesi vychovatele můžeme díky studiu sociální pedagogiky očekávat, zato nás překvapilo, že si stejný počet respondentů zvolil profesi učitele, která neodpovídá kvalifikaci sociálního pedagoga. Tento důvod si vysvětlujeme tím, že si respondenti obor zvolili jako určitý mezistupeň k dalšímu studiu, s kterým by splňovali kvalifikaci učitele. Hned za povoláním vychovatele a učitele se umístila profese sociálního pracovníka (20%). Následující volbou byl pedagog volného času (13%). Na spodní příčky se dostala volba asistenta pedagoga (4%), úředníka na sociálním odboru (4%) a metodika prevence (4%). Pouze 3% dotazovaných neví, jaké povolání by chtěli vykonávat a 2% je to jedno. Kategorii jiné uvedlo 1% studujících.

4.6 Ověření hypotéz

Pro výpočty jsem použila test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Cílem č. 1 bylo zjistit, zda mezi muži a ženami existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky.

Tabulka 26³ Kontingenční tabulka k cíli č. 1

	Pracovní důvody	Zájem o poznání	Vnější očekávání	Společenský prospěch	Sociální kontakt/důvody
P Muži	21	6	4	2	13
P Ženy	67	31	5	21	10
O Muži	22,5	9,5	2,3	5,9	5,9
O Ženy	65,51	27,54	6,7	17,12	17,12
$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$ Muži	0,1	1,3	1,3	2,6	8,54

³ P - pozorovaná četnost

O - očekávaná četnost

χ^2 - testové kritérium chí-kvadrát

f - stupně volnosti, vzorec pro výpočet je $f = (r-1) \cdot (s-1)$

r - počet řádků

s - počet sloupců

$\chi^2 = \sum \frac{(p - o)^2}{o}$ Ženy	0,03	0,43	0,43	0,9	3
χ^2	18,63				

Po výpočtech pozorovaných a očekávaných četností jsme dospěli k výsledku testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 18,63$. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 4 je 9,488. Hodnota testového kritéria byla vyšší než kritická hodnota, proto jsme nulovou hypotézu odmítli a přijali hypotézu alternativní.

V motivech studovat sociální pedagogiku mezi muži a ženami existují statisticky významné rozdíly.

Cílem č. 2 bylo zjistit, zda mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

Tabulka 27 Kontingenční tabulka k cíli č. 2

	Pracovní důvody	Zájem o poznání	Vnější očekávání	Společenský prospěch	Sociální kontakt/důvody
P 18 - 30	30	12	2	10	9
P 31 - 60	58	25	6	14	14
O 18 - 30	31	13	2,8	8,4	8,1
O 31 - 60	57,2	24,1	5,2	15,6	15
$\chi^2 = \sum \frac{(p - o)^2}{o}$ 18 - 30	0,03	0,1	0,23	0,3	0,1
$\chi^2 = \sum \frac{(p - o)^2}{o}$ 31 - 60	0,01	0,03	0,12	0,2	0,1
χ^2	1,22				

Testové kritérium chí-kvadrát $\chi^2 = 1,22$. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 4 činí 9,488. Hodnota testového kritéria byla tedy menší než kritická hodnota, proto jsme nemohli odmítnout nulovou hypotézu.

V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let neexistují statisticky významné rozdíly.

Cílem č. 3 bylo zjistit, jestli mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším existují rozdíly v motivech ke studiu sociální pedagogiky.

Tabulka 28 Kontingenční tabulka k cíli č. 3

	Pracovní důvody	Zájem o poznání	Vnější očekávání	Společenský prospěch	Sociální kontakt/důvody
P Střední	60	28	4	18	15
P Vyšší	28	9	5	5	8
O Střední	61,11	25,7	6,3	16	16
O Vyšší	26,9	11,31	2,8	7,03	7,03
$\chi^2 = \sum \frac{(p - o)^2}{o}$ Střední	0,02	0,21	0,84	0,3	0,1
$\chi^2 = \sum \frac{(p - o)^2}{o}$ Vyšší	0,04	0,5	1,73	0,6	0,13
χ^2	4,5				

Po výpočtu četností jsme získali testové kritérium chí-kvadrát $\chi^2 = 4,5$. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 4 je 9,488. Po srovnání bylo vyhodnoceno, že hodnota testového kritéria byla menší než kritická hodnota, proto jsme nemohli odmítnout nulovou hypotézu.

V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším neexistují statisticky významné rozdíly.

Cílem č. 4 bylo zjistit, jestli mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci existují rozdíly v jejich motivech studovat sociální pedagogiku.

Tabulka 29 Kontingenční tabulka k cíli č. 4

	Pracovní důvody	Zájem o poznání	Vnější očekávání	Společenský prospěch	Sociální kontakt/důvody
--	-----------------	-----------------	------------------	----------------------	-------------------------

P	62	25	6	16	18
Plný úvazek					
P	26	12	3	7	5
Ostatní					
O	62,1	26,11	6,4	16,23	16,23
Plný úvazek					
O	26	10,9	2,7	6,8	6,8
Ostatní					
$\chi^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o}$	0,002	0,05	0,03	0,003	0,2
Plný úvazek					
$\chi^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o}$	0	0,11	0,03	0,006	0,5
Ostatní					
χ^2	1				

Výpočet testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 1$. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 4 je 9,488. Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto jsme nemohli odmítnout nulovou hypotézu.

V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci neexistují statisticky významné rozdíly.

Cílem č. 5 bylo zjistit, zda mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky.

Tabulka 30 Kontingenční tabulka k cíli č. 5

	Pracovní důvody	Zájem o poznání	Vnější očekávání	Společenský prospěch	Sociální kontakt/důvody
P	46	21	6	7	18
Vzdělávání/školství					
P	30	13	2	11	3
Ostatní obory					
O	47,44	21,22	5	11,24	13,11
Vzdělávání/školství					
O	28,6	12,8	3	6,8	7,9
Ostatní obory					
$\chi^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o}$	0,04	0,002	0,2	1,6	1,82
Vzdělávání/školství					
$\chi^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o}$	0,07	0,003	0,33	2,6	3,04
Ostatní obory					
χ^2	9,705				

Po výpočtech jednotlivých četností jsme dospěli k výsledku testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 9,705$. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 pro stupně volnosti 4 je 9,488. Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto jsme nulovou hypotézu odmítli a přijali hypotézu alternativní.

V motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují statisticky významné rozdíly.

4.7 Závěr výzkumu a diskuze

První výzkumný cíl:

V této části jsme se snažili zjistit, zda mezi muži a ženami existují rozdíly v motivech pro studium sociální pedagogiky. Po ověření hypotéz jsme dospěli k závěru, že mezi motivy mužů a žen ke studiu sociální pedagogiky existují rozdíly, a proto jsme nulovou hypotézu odmítli.

I když u obou skupin byly na prvním místě motivy pracovní, tak jako ve výzkumu manželů Rabušicových (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 101), u mužů dále převládaly sociální důvody, jako je získání vyšší mzdy, uznání druhých či vyššího společenského postavení.

Mohlo by to znamenat, že muži jsou více zaměřeni realisticky na budování své pozice či kariéry, aby mohli například zabezpečit svou rodinu a získat uznání. J. Burns (in CBN, 2013) ve svém článku shrnuje výsledky celostátního sociálního výzkumu S. Feldhahn, ve kterém bylo mezi jinými zjištěno, že muži by se raději cítili nemilovaní, než nerespektovaní, bez uznání. Potřebují ujištění okolí, aby se cítili dobře. Dále bylo zjištěno, že muži cítí břemeno, že se musí finančně postarat o svou rodinu. Zdá se tedy, že tento výzkum potvrzuje naše výsledky.

Ženy byly poté více motivovány zájmem o poznání, do kterého řadíme zájem o výchovu a nové znalosti. A velice těsně za ním ženy volily motiv společenského prospěchu, kde vybraly motiv pomáhat lidem, což je velice rozdílné s muži, kteří právě motiv pomáhání lidem volili ze všech uvedených motivů nejméně. Domníváme se, že výsledek by mohl být způsoben tím, že ženy jsou více emocionální a svou přirozeností více tíhnou k vychovávání,

k zájmu o děti a k touze pomáhat potřebným. Tuhle domněnku potvrzuje také klinický neurolog a psychiatr Dr. D. G. Amen (2014), který uvádí, že ženský mozek je více aktivní v limbické nebo emocionální oblasti, proto ženy více tíhnou k péči o děti či starší lidi a excelují ve spolupráci s jinými lidmi. Jejich silnou stránkou je empatie a intuice. Na posledních přičkách u žen skončila vnější motivace, kdy byly požádány zaměstnavatelem doplnit si vzdělání.

Druhý výzkumný cíl:

Zdejší cílem bylo zjistit, zda mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky. Na základě ověřování hypotéz lze říci, že se rozdíly v motivech mezi těmito skupinami studentů nepodařilo prokázat. Nulovou hypotézu jsme nemohli odmítnout, proto konstatujeme, že motivy ke studiu sociální pedagogiky se mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let věku neliší.

Z výsledků by se dalo předpokládat, že studenti sociální pedagogiky všech věkových kategorií mají podobné priority.

Třetí výzkumný cíl:

Třetím cílem bylo zjistit, zda mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším existují rozdíly v jejich motivech ke studiu sociální pedagogiky. Po ověřování hypotéz se nám rozdíly nepodařily prokázat. Nulovou hypotézu jsme tedy nemohli odmítnout a můžeme prohlásit, že motivy studentů se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším se neliší.

Výsledek je vcelku překvapivý, neboť jsme mezi těmito skupinami studentů očekávali určité motivační změny jako se ve výzkumu ukázalo manželům Rabušicovým. V jejich šetření bylo zjištěno, že respondenti se středním vzděláním volili pracovní důvody o 14% více, než lidé s vyšším vzděláním, což poukazuje na to, že s vyšším vzděláním pracovní motivace klesá. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 101)

Domníváme se, že naše výsledky jsou ovlivněny tím, že studenti sociální pedagogiky jsou specifická skupina zaměřena společenskovedním směrem a disponují tomu odpovídající

hodnotovou orientací, která může způsobovat stejnou motivaci nezávislou na dosaženém vzdělání.

Čtvrtý výzkumný cíl:

Cílem zde bylo zjistit, zda mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci existují rozdíly v motivech studovat sociální pedagogiku. Ověřením stanovených hypotéz jsme došli k závěru, že nelze nulovou hypotézu odmítnout. A proto konstatujeme, že v motivech ke studiu sociální pedagogiky mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci neexistují rozdíly.

Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že rozdílná ekonomická situace nehraje žádnou roli v motivaci ke studiu sociální pedagogiky.

Pátý výzkumný cíl:

Pátým cílem bylo zjistit, zda mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existují rozdíly v jejich motivech studovat sociální pedagogiku. Po ověřování hypotéz se nám podařily prokázat rozdíly a byli jsme nuceni nulovou hypotézu odmítnout.

Respondenti pracující ve vzdělávání/školství a ti z ostatních oborů se společně shodli na hlavním motivu ke studiu sociální pedagogiky a to byl pracovní důvod, na druhém místě měly obě skupiny motiv zájem o poznání, na dalších místech jsme ale v motivech našli změny. Pracující ve vzdělávání/školství volili častěji motiv sociálních důvodů/kontaktu a až poté motiv společenského prospěchu. Respondenti pracující v ostatních oborech však více vybírali motiv společenského prospěchu a až potom motiv sociálních důvodů. Na posledním místě u obou skupin skončil motiv vnějšího očekávání.

Zjištěný rozdíl v kategorii pracovního oboru by mohl ukazovat, že pracující ve vzdělávání/školství pokládají společenské postavení, vyšší mzdu a uznání druhých za hodnotnější, než pomáhání lidem. Pracující v ostatních oborech zato více motivuje pomáhání lidem, než výše zmíněné sociální důvody/kontakt. Prioritu volby pomáhání lidem si u pracujících v ostatních oborech vysvětlujeme tím, že největší část z nich pracuje v oboru zdravotnictví a sociální péče, kde se více soustřeďují na pomáhání lidem.

Hlavním motivem studentů ke studiu sociální pedagogiky byl pracovní důvod, konkrétně získání kvalifikace k pozici, kterou chtějí dělat. Jak uvádí i J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 14), vzděláváním jasně roste možnost uplatnění na pracovním trhu.

Co se týká prvního impulsu studovat vybraný obor, tak počáteční myšlenky vznikaly u většiny studentů v nich samých bez nějakého vlivu okolí. Můžeme si tedy všimnout určité míry zodpovědnosti za svůj život, kdy jedinec bere svůj osud do vlastních rukou bez závislosti na druhých, což je jedna z charakteristik dospělého jedince (Vacínová, 2011, s. 69). Tohle zjištění také svědčí o vnitřní motivaci respondentů (Petřková, 2006, s. 23). Stejného výsledku dosáhl i výzkum manželů Rabušicových, kde se převážná většina respondentů rozhodovala na základě vnitřní motivace (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 101).

Většina studentů nebyla přijata na jinou vysokou školu, což může znamenat, že přijímací zkoušky na Cyrilometodějské teologické fakultě byly pro studenty jednodušší nebo že je zde procentuálně vyšší úspěšnost přijetí. To by pravděpodobně mohl být i důvod, proč si lidé vybírali tuhle fakultu, že byli přijati jen zde.

Na otázku, proč si fakultu studenti vybrali, odpověděli, protože byla pro ně nejdostupnější. To jistě souvisí s dopravní dostupností a vzdáleností od místa bydliště, což patří mezi hlavní bariéry ve vzdělávání (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 104-105) a v našem výzkumu se tahle bariéra také ukázala jako nejvíce zastoupená.

Kombinované studium si jedinci zvolili, aby ho časově zvládli, neboť většina pracuje na plný úvazek a mnoho jich má svou domácnost, o kterou se musí starat. Je tedy zcela pochopitelné, že si studenti vybrali výuku o víkendu, kdy mají volno.

Z výsledků jsme zjistili, že většina respondentů měla zájem právě o obor sociální pedagogika, nabízí se zde vysvětlení, že už o tomto oboru něco věděli, než se na školu přihlásili. To, že se o něj lidé zajímali, by mohlo svědčit o jeho atraktivitě nebo také široké možnosti využití na trhu práce.

Obor sociální pedagogiky je spojen s výchovou, volným časem a pomocí znevýhodněným dětem nebo jedincům. Zajímalo nás tedy, jak respondenti odpovídali na otázky, co na ně při výběru studia mělo největší vliv. Studenty k výběru oboru nejvíce ovlivnila láska k dětem a touha být více užitečný pro společnost. Je vidět, že na obor se hlásí lidé, kteří mají práci s dětmi rádi, mají srdce pro druhé a naplňuje je možnost pomáhat.

Většina studentů se ke studiu oboru rozhodovala jasně bez zdlouhavého rozhodování mezi více fakultami, což může být pro Cyrilometodějskou teologickou fakultu povzbuzující, neboť se zde projevuje vysoká prestiž či dobré jméno této fakulty.

Na otázku, jestli by studenti po absolvování oboru chtěli studovat dále, odpověděla většina studentů, že neví, vysoký počet respondentů odpověděl, že studovat nechce a skoro třetina studentů by ráda pokračovala ve studiu dále.

Z výsledků jsme dále zjistili, že studenti by nejraději vykonávali profesi vychovatele nebo učitele. Na místo vychovatele by jim samozřejmě bakalářské studium sociální pedagogiky stačilo, ale na místo učitele by si museli vzdělání ještě doplnit. Profese vychovatele je adekvátní volba k oboru studia, výběr profese učitele je ale od samotného studijního oboru vzdálen. Pravděpodobně by mohla souviset s tím, že někteří respondenti neměli před nástupem představu o tom, co je to sociální pedagogika nebo studium chápali jako mezistupeň k dalšímu studiu, s kterým by splňovali kvalifikaci učitele. Usuzujeme, že možná i proto značný počet studentů volil pokračování v dalším vzdělávání.

Jak se respondenti dívali na uplatnitelnost absolventů na trhu práce, to nám zodpověděla jedna z posledních otázek. Bylo zjištěno, že většina studentů věří, že uplatnitelnost je široká a stejný počet studentů si s uplatnitelností nebyl až tak jistý. Negativní prognózy mělo pouze několik studentů. Domníváme se, že studenti spíše věří v budoucnost své uplatnitelnosti na pracovním trhu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma *Motivace ke studiu sociální pedagogiky v kombinované formě na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci* se věnovala problematice motivů ke vzdělávání dospělých, konkrétně ke studiu oboru sociální pedagogika.

Hlavní cíl práce v teoretické části bylo popsat, analyzovat a zasadit téma motivace do kontextu celoživotního vzdělávání s důrazem na vzdělávání dospělých a vymezit obor sociální pedagogiky s jejími možnostmi studia. V empirické rovině jsme si kladli za cíl zjistit, jestli existují rozdíly v motivech mezi určitými skupinami studentů - mezi muži a ženami, mezi mladými lidmi do 30 let a těmi nad 30 let, mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším, mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci, mezi studenty pracujícími v oboru vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů.

První kapitola hovořila o motivaci, jejích principech, smyslem potřeb a motivech dospělých ke vzdělávání.

V druhé kapitole jsme si vysvětlili pojem vzdělávání dospělých jako součást celoživotního vzdělávání a učení s charakteristikou dospělého jedince a formami vzdělávání dospělých.

Ve třetí kapitole jsme se pokusili vymezit obor sociální pedagogiky a jejího pojetí v současnosti, ukázali jsme si blíže profesi sociálního pedagoga a na závěr jsme ilustrovali studium tohoto oboru.

Výzkum jsme prováděli kvantitativní metodou s pomocí dotazníku, který jsme následně vyhodnotili, ověřovali stanovené hypotézy a došli jsme k závěrům, že:

- mezi muži a ženami existuje statisticky významný rozdíl v motivech studovat sociální pedagogiku (u mužů se daleko více objevuje důvod sociální, který je u žen až na jednom z posledních míst; ženy byly zase více motivovány touhou po poznání a společenském prospěchu, který muži umístili na úplně poslední místo),
- mezi studenty do 30 let a těmi nad 30 let neexistuje statisticky významný rozdíl v motivech studovat sociální pedagogiku,

- mezi studenty se středním vzděláním a těmi se vzděláním vyšším neexistuje statisticky významný rozdíl v motivech studovat sociální pedagogiku,
- mezi studenty pracujícími na plný úvazek a těmi v jiné ekonomické situaci neexistuje statisticky významný rozdíl v motivech studovat sociální pedagogiku,
- mezi studenty pracujícími ve vzdělávání/školství a těmi z ostatních oborů existuje statisticky významný rozdíl v motivech studovat sociální pedagogiku (u pracujících ve vzdělávání/školství je důležitější motiv sociálních důvodů/kontaktu, než společenského prospěchu; zato pracující v ostatních oborech volili nejdříve motiv společenského prospěchu a až poté sociální důvody/kontakt).

Pro většinu respondentů byl hlavním motivem pro vzdělávání (studium sociální pedagogiky) důvod pracovní, konkrétně pak získání kvalifikace k pozici, kterou chtějí dělat.

Jsme si vědomi, že naše výsledky se nedají zobecnit pro všechny dospělé, kteří chtějí studovat sociální pedagogiku, ale poskytují určitý vhled do vybrané problematiky.

Dle našeho názoru se cíle bakalářské práce podařily splnit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

ARMSTRONG, Michael a KOUBEK, Josef, 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. 856 s. Expert. ISBN 80-247-0469-2.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. 220 s.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006a. *Kapitoly z andragogiky 1*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 77 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1192-X.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006b. *Kapitoly z andragogiky 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 80 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1193-8.

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. 135 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HATÁR, Ctibor, 2009. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Česká andragogická společnost. 144 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 2. ISBN 978-80-87306-01-7.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOMOLA, Miloslav, 1977. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: SPN. 359, [1] s. Knižnice psychologické lit.

HRONCOVÁ, Jolana a kol, 2008. *K dejinám sociální pedagogiky v Evropě*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan a kol, 2010. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesích [sic]*. Brno: Paido. 202 s. ISBN 978-80-7315-212-3.

KLAPKO, Dušan, ed., 2008. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 221 s. ISBN 978-80-210-4676-4.

KRAUS, Blahoslav, et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KŘIVANCOVÁ, Andrea, 2013. *Sociální pedagogika jako studijní obor v České republice*. České Budějovice. Bakalářská práce. 77 s. Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta managementu v Jindřichově Hradci. Vedoucí práce Miroslav Procházka.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií. 211 s. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

LANGER, Tomáš, ed., 2011. *Efektivní vzdělávání pro trh práce: sborník z konference konané dne 25. listopadu 2010 v Praze*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 131 s. ISBN 978-80-904531-1-1.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

- PALÁN, Zdeněk, 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. [Praha]: DAHA. 159 s. Promos. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš, 2008. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PETŘKOVÁ, Anna, 2006. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. 80 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-85783-63-0.
- PETŘKOVÁ, Anna a ŠPATENKOVÁ, Naděžda, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie dospělých: studijní texty pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 71 s. Studijní texty pro kombinované studium. ISBN 978-80-244-2101-8.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a kol., 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 159 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3831-3.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela, 2006. *Profesionální orientace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 57 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1198-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ed. a RABUŠIC, Ladislav, ed., 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SOJÁK, Petr, ed., 2009. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 154 s. ISBN 978-80-210-4945-1.

Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2011. *Cyrlometodějská teologická fakulta: 2012-2013*. Olomouc. 157 s.

VACÍNOVÁ, Marie, 2011. Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. In: VETEŠKA, Jaroslav, VACÍNOVÁ, Tereza et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, s. 69. ISBN 978-80-7452-012-9.

VAŠÁTKOVÁ, Danuše, 2003. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. 64 s. ISBN 80-7041-641-6.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav, 2011. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, Jaroslav, VACÍNOVÁ, Tereza et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, s. 50-51. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav a VACÍNOVÁ, Tereza a kol, 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

Internetové zdroje:

AMEN, Daniel, 2014. *The Dr. Oz Show: Unleashing the power of the female brain*. In: Amen clinics [online]. 8. 3. 2013 [cit. 30. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.amenclinics.com/latest-news/unleashing-the-power-of-the-female-brain/>.

BURNS, Jim, 2013. *10 Things guys wish women knew about men*. In: CBN.com [online]. [cit. 30. 5. 2014]. Dostupné z:

http://www.cbn.com/family/marriage/Burns_MenWishWomenKnew.aspx.

Zákon MPSV č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů* ze dne 14. března 2006 [online]. [cit. 30. 4. 2014], [aktualizováno 28. 4. 2014]. Dostupné na: <http://www.mpsv.cz/cs/7334>.

Zákon MŠMT č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, aktuální znění k 1. září 2012 [online]. [cit. 19. 5. 2014], [aktualizováno 13. 3. 2013]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník

DOTAZNÍK

Vážení studenti, jsem studentkou 3. ročníku sociální pedagogiky na Cyrilometodějské fakultě UP v Olomouci a píšu svou bakalářskou práci, pro kterou je potřeba udělat průzkum mezi studenty této fakulty. Moc Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku. U otázek prosím zaškrtněte pouze jednu odpověď, pokud nebude uvedeno jinak. Vyplnění je zcela anonymní a potrvá jen několik minut ☺

Budu Vám velmi vděčná za Vaši pomoc. Moje práce se týká **motivace ke studiu sociální pedagogiky na této fakultě**. Ještě jednou děkuji za Váš čas!!! Regina Faulkenberry

1. Jste studentem

- a) 1. ročníku
- b) 2. ročníku
- c) 3. ročníku

2. Vaše pohlaví

- a) muž
- b) žena

3. Věk

- a) 18 – 30 let
- b) 31 – 40
- c) 41 – 50
- d) 51 – 60
- e) 61 a více

4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

- a) střední s maturitou
- b) vyšší odborné
- c) bakalářské
- d) magisterské nebo vyšší

5. Současná ekonomická situace

- a) pracující na plný úvazek
- b) pracující na zkrácený úvazek/dohodu
- c) na mateřské či rodičovské dovolené
- d) nezaměstnaný

- e) podnikatel nebo OSVČ
- f) v invalidním nebo jiném důchodu
- g) svobodné povolání
- h) v domácnosti
- ch) student (denní forma studia)
- i) jiné – vypište

6. Pokud pracujete, tak v jakém oboru

- a) vzdělávání a školství
- b) zdravotnictví a sociální péče
- d) státní a veřejná správa
- e) finance a ekonomika
- f) kultura a umění
- g) ostatní – vypište

7. Proč jste se rozhodli studovat právě sociální pedagogiku? (zde můžete zvolit i více odpovědí)

- a) mám zájem o výchovu a chci se v tom zdokonalit
- b) chci získat potřebnou kvalifikaci k pozici, kterou chci dělat
- c) chci si udržet stávající pozici
- d) chci pouze získat bakalářský titul
- e) chci si zlepšit postavení v zaměstnání
- f) chci získat vyšší společenské postavení
- g) chci získat uznání lidí v mém okolí
- h) chci vyšší mzdové ohodnocení
- i) ch) chci pomáhat lidem
- j) je to požadavek zaměstnavatele
- k) chci si zlepšit konkurenceschopnost na trhu práce
- l) jiné - vypište

8. Odkud přišel první impuls ke studiu sociální pedagogiky?

- a) ze strany zaměstnavatele
- b) z mé vlastní iniciativy
- c) od rodiny, přátel nebo okolí

9. Dostali jste se i na jinou vysokou školu?

- a) ano
- b) ne

10. Proč jste si vybrali studium právě na Cyrilometodějské fakultě UP?

- a) bylo pro mě nejdostupnější
- b) okolí mi ji doporučilo
- c) jinde jsem nebyl/a přijata
- d) z důvodu katolické víry
- e) jiné - vypište

11. Proč jste si vybrali právě kombinované studium?

- a) abych studium zvládal/a časově
- b) z důvodu menších nároků, než u denního studia
- c) ze zdravotních důvodů
- d) jiné – vypište

12. Chtěl/a jste studovat pouze obor sociální pedagogika?

- a) ano, právě o tento obor jsem měl/a zájem
- b) ne, bylo mi jedno jaký obor, jen abych s ním splňoval/a žádoucí kvalifikaci
- c) ne, bylo mi zcela jedno jaký obor budu studovat
- c) ne, chtěl/a jsem studovat úplně jiný obor
- d) jiné - vypište

13. Do jaké míry Vás k výběru studia ovlivnily níže uvedené skutečnosti? (u každé podotázky, zaškrtněte jednu odpověď)

Lidé v blízkém okolí: a) ano b) z části c) ne

Rodinná situace: a) ano b) z části c) ne

Ekonomické problémy ve společnosti: a) ano b) z části c) ne

Víra v Boha: a) ano b) z části c) ne

Láska k dětem: a) ano b) z části c) ne

Touha být více užitečný pro společnost: a) ano b) z části c) ne

14. Ke studiu sociální pedagogiky na CMTF UP jste se rozhodovali na základě:

- a) měl/a jsem více tipů, ale nakonec jsem je vyloučil/a a zbyla mi jen jedna možnost a to studium na CMTF UP, nehlásila jsem se tedy na jiné fakulty
- b) jasným rozhodnutím pro tento obor na CMTF UP
- c) měl/a jsem více přihlášek, ale vzali mě jen tady
- d) měl/a jsem více přihlášek, vzali mě i jinde, ale já se nakonec rozhodl/a studovat zde na CMTF UP
- e) jiné - napište

15. Co bylo pro Vás největším negativem při výběru tohoto studia?

- a) nic
- b) velká vzdálenost od místa bydliště
- c) neurčitý obor
- d) náboženské zaměření fakulty
- e) jiné – napište

16. Je Vaším cílem další studium?

- a) ne, mým cílem je úspěšně dokončit bakalářské studium
- b) ano, chci studovat dále
- c) nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom

17. Myslíte si, že po absolvování tohoto oboru je široké uplatnění na trhu práce?

- a) ano, určitě
- b) nejsem si jistý/á
- c) ne, spíš myslím, že uplatnění je malé

18. Jaké povolání byste chtěli vykonávat? (nebo vykonáváte už teď a nechcete ho měnit)

- a) vychovatel
- b) sociální pracovník
- c) učitel (MŠ, ZŠ, SŠ, speciální atd.)
- d) asistent pedagoga
- e) pedagog volného času
- f) úředník na sociálním odboru/úřadě
- g) metodik prevence
- h) je mi to jedno, hlavně, aby mě uživilo
- ch) nevím
- i) jiné - vypište