

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Studijní motivace u studentů distančního studia

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracoval:
Ondřej Mlýnek

Brno 2009

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Studijní motivace u studentů distančního studia“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

.....
Ondřej Mlýnek

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Kateřině Mlýnkové za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

.....
Ondřej Mlýnek

Praha 11. dubna 2009

OBSAH

Úvod	5
1. Pojem motivace a její charakteristika	6
1.1 Teoretické přístupy k problematice motivace	7
2.1 Studijní motivace	11
2. Distanční studium	17
2.1 Andragogika	18
2.2 Formy vzdělávání dospělých v ČR	20
2.3 Specifika učení dospělých	25
3. Praktická část	31
3.1 Metodologie	31
3.2 Analýza a interpretace kvalitativních dat	35
Shrnutí a závěr	38
Resumé	41
Anotace	42
Seznam použité literatury	43

Úvod

Od počátku povinné školní docházky působí na učícího se člověka množství vlivů. Záleží na mnoha faktorech na jeho životní situaci, finančních možnostech, rodině, talentu, kvalitě školy a především na jeho motivaci.

V první části práce se snažím pomocí literatury vysvětlit teorii motivace pohledem několika významných psychologů, kteří se tímto tématem zabývali. Vzdělání a rozvoj schopností je pro dospělého člověka významná životní změna, získává informace a vyšší stupeň vzdělání a tím pro sebe vytváří nové možnosti a předpoklady na trhu práce.

Ve druhé části první kapitoly jsem uvedl jak vnější tak vnitřní zdroje motivace a konkretizoval jsem potřeby, jejichž uspokojení motivuje žáka k vyšším výkonům.

Ve druhé kapitole se zabývám pojmem andragogika a popisuji distanční formu studia dle a možnosti distančního studia v České republice. V poslední části druhé kapitoly se snažím popsat specifika učení dospělých a možná úskalí této formy studia.

Část praktická informuje o poznatcích získaných ve výzkumu, uvádím jeho popis, informuji o experimentálním vzorku, použitých metodách a jeho výsledcích.

1. Pojem motivace a její charakteristika

V kapitole zaměřené na pojem motivace a její charakteristika se zaměřím především na vysvětlení pojmu motivace a na přístup k motivaci jednotlivých psychologů.

Co vůbec slovo motivace znamená? Při prostudování několika knih zabývajících se problematikou motivace jsem schopen říci toto. Pojem motivace pochází z latiny: „Slovo motivace je odvozeno z latinského slovesa *movere*, tj. hýbati, pohybovati. Je obecným označením pro všechny podněty, které vedou k určitému chování“.¹ Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Motivy určují, zda bude daný jedinec směřovat k určitému objektu či mentálnímu stavu, nebo zda se mu bude vzdalovat. Projevují se tedy tím, že buď chceme něco získat, nebo se pokoušíme něčemu vyhnout. Při zkoumání motivace psychologové pátrají po příčinách lidského chování a prožívání.

Na čem se vědci ale vesměs shodnou je, že otázka motivace je, proč se člověk chová tím nebo oním způsobem. I přesto je motivace vysvětlována různě. J. Nuttin chápe motivaci jako hypotetický proces, jehož podstatným znakem je zaměřování a energetizace chování. Tato definice překovává starší pojetí, v němž byla motivace chápána jen jako proces energetizace chování (C. L. Hull, J. S. Brown a další). P. G. Zimbardo zdůrazňuje, že motivaci nikdo nikdy neviděl a že je to pojem vyjadřující určité závěry z toho, co je pozorováno. Chování totiž směřuje k určitým cílům, probíhá s určitým úsilím a že člověk prožívá určité touhy a chtění.

¹ PLHÁKOVÁ, A., Učebnice obecné psychologie. Praha, Akademia 2004. s. 319. ISBN 80-200-1086-6

1.1 Teoretické přístupy k problematice motivace

Někteří významní myslitelé se pokusili uspořádat různé pohnutky lidského chování do všezahrnujících schémat. Žádné z nich však není plně uspokojivé a všeobecné akceptovatelné. Komplexní teorie motivace se od sebe liší počtem základních pohnutek, které podle mínění jejich tvůrců ovlivňují lidské chování a prožívání. Zatímco Sigmund Freud uvažoval o existenci jednoho či dvou základních pudů, Henry Murray popsal několik desítek základních lidských potřeb. Další vlivnou komplexní teorií motivace vytvořil americký psycholog Abraham Maslow.

Teorie pudů

Pojem pud je stále součástí laické psychologie. Většina lidí připouští, že jejich mentální život čas od času ovlivňují síly, které se vymykají vědomé racionální kontrole. O těchto silách pak hovoří jako o vášních. V psychologii a psychiatrii se termín používal k označení velmi různorodých pohnutek.

Předpoklad existence pudových hnutí je základní složkou psychoanalytické teorie i praxe. Psychoanalytici vycházejí z předpokladu, že lidské bytosti nejenže reagují na vnější podmínky a tlaky, ale také na podněty a požadavky z vnitřního prostředí, které tvoří tělo a mysl. Pudové napětí je mentální povahy, ale je zakotveno v živoucím organismu jako celku a má své biologické kořeny. Tlak, který vzniká na základně stálých vnitřních podnětů má hnací motivační vliv na kognitivní a afektivní stavy, které dále determinují chování. Psychoanalytické pojetí pudů se liší od etologické teorie instinktů. Zatím co instinkty se projevují specifickými vzorci chování, lidské pudy vedou ke složitým a proměnlivým způsobům chování.

Fredova pudová teorie

Základy psychoanalytické pudové teorie vytvořil Sigmund Freud, který vyslovil předpoklad, že pudy jsou zdrojem veškeré psychické energie. Kromě pudů sebezáchovy neboli pudů já, k nimž patří například hlad, je hlavní dynamickou silou lidské psychiky pud sexuální, jehož energetické složce dal Freud název libido, což je latinský název pro chtíč. Lidská psychika mu tendenci udržovat duševní energii na nízké a konstantní úrovni. Nahromadí-li se v ní příliš mnoho energie, snaží se jí zbavit, což je provázeno pocitem úlevy nebo slasti.²

Pohled na teorii motivace u Abrahama Maslowa

Na osobnost člověka se Abraham Maslow dívá z pozic teorie humanistické psychologie. Motivace jako jedna z důležitých složek osobnosti, se podle něj projevuje prostřednictvím vnitřních a vnějších vlivů a faktorů, které v pozdějších stádiích závisí především na potřebě sebeaktualizace a seberealizace. Maslow rozdělil jednotlivé motivy do pětistupňové pyramidy potřeb. O potřeby vyšších stupňů např. rozvíjení osobnosti, uznání se podle něj člověk zajímá až po dosažení nižších stupňů potřeb např. jídlo, zaměstnání, apod.

² PLHÁKOVÁ, A., Učebnice obecné psychologie. Praha, Akademia 2004. s. 362. ISBN 80-200-1086-6

Maslowova pyramida lidských potřeb³

SEBEREALIZACE	(rozvoj osobnosti, talentu)
USPOKOJENÍ Z PRÁCE	(uznání, radost z práce)
SOCIÁLNÍ POTŘEBY	(přátelství, láska, sounáležitost)
J I S T O T A	(bezpečí, zaměstnání)
B I O L O G I C K É P O T Ř E B Y	(pití, spánek, jídlo, oblečení)

V nejnižším patře pomyslné pyramidy jsou fyziologické potřeby (jídlo, pití, spánek). O patro výše se nachází potřeba jistoty a bezpečí. Člověk podle Maslowa potřebuje v životě jistotu, stabilní bezpečné prostředí a řád. Po uspokojení těchto potřeb následuje potřeba lásky. Jde o to, mít kolem sebe lidi, které má člověk rád. Je to pocit sounáležitosti, náklonnosti a pocit někam patřit. Dále je to potřeba uznání, kdy se člověk snaží získat prestiž, pochvalu okolí, být úspěšný a prosadit se. Na nejvyšším stupni se nachází potřeba seberealizace, kdy chce člověk ve svém životě uskutečnit své plány, touhy a chce vtisknout do světa svůj pohled, obraz svého já.

Potřeby, které spadají do prvních čtyř úrovní hierarchie, Maslow souhrnně označuje jako nedostatkové neboli deficientní (D-potřeby). Tyto pohnutky fungují na principu udržování vnitřní tělesné nebo psychické rovnováhy. Dále je Maslow dělí na nižší a vyšší. K nižším patří fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, k vyšším potřeby lásky, sounáležitosti a uznání. Uspokojování vyšších nedostatkových potřeb zajišťuje duševní pohodu, případně i rozvoj osobnosti jedince. Také ony však fungují na principu redukce

³ VÍZDAL, F., Základy psychologie I. Brno, Institut mezioborových studií Brno, 2003. s. 15

napětí, které jedinec pocítuje, nejsou-li uspokojeny. Jsou to tzv. „černé díry“, které si žádají naplnění.

Potřeby seberealizace se od deficientních zásadně liší. Jedná se o růstové potřeby, s jejichž uspokojováním se jejich intenzita nesnižuje, ale spíše roste. Maslow je označuje také jako metapotřeby, metamotivaci či potřeby bytí (B-potřeby). Podle Maslowa vždy vítězí neuspokojené potřeby nižší úrovně než ty vyšší. Teprve když je uspokojena nižší potřeba může dominovat potřeba vyšší. Např. zaměstnání je silnější potřeba než třeba láska, ale naopak je spánek silnější než obě předchozí potřeby.

Maslowova hierarchie potřeb vysvětluje proč se člověk, který má žízeň nestará o zaměstnání, uznání v zaměstnání či dokonce o rozvoj svého talentu. V historii můžeme také vidět, že k rozkvětu vědy, umění a filosofie docházelo zpravidla tehdy pokud byla společnost zabezpečena nižšími potřebami jako bylo jídlo, pití, bezpečí apod. Samozřejmě existuje spousta výjimek, které Maslowovu teorii vyvrací. Např. existuje či existovalo spousta vědců, umělců, kteří se věnovali své práci ačkoli neměli zajištěny základní existenční podmínky a o uspokojování potřeb lásky, uznání či sounáležitosti ani nemluvě. Patřil k nim Michelangelo, Beethoven, Dostojevskij, atd.

Murrayho teorie potřeb

Henry Murray je autorem komplexní teorie motivace. Pojem potřeba používal Murray jako synonymum pro pud. Je tak více než kdokoliv jiný odpovědný za to, že pojem potřeba získal v psychologii tak významné místo. Potřebu Murray definuje jako konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci. Existuje tedy určitý rozdíl mezi „mozkovými“ potřebami a chtěním, které je převážně mentální povahy. Každá potřeba má svůj typický vzorec vyjádření a uspokojování a obvykle ji provází určitý afekt.

1.2 Studijní motivace

Pro rozvíjení motivace studentů k učení při vyučování je důležité, aby učitel rozlišoval mezi vnější a vnitřní motivací.

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Student, který čte knihu pro potěšení z obsahu textu, je k této aktivitě vnitřně motivovaný. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Naproti tomu při vnější motivaci bývá daná činnost vykonávána pod určitým tlakem, může být provázena napětím, vést k nejistotě a pocitům úzkosti. Student vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho uspokojuje. Výzkumy ukázaly, že studenti, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší studijní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti studenti, u kterých převládá motivace vnější.

Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednotlivec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Při řízeném (školním) učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace.

Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.

Čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:

1. Externí regulace – vztahuje se k chování, které je iniciované výlučně externími motivačními činiteli, např. odměnou nebo hrozbou trestu. Student, který vykonává činnost, protože mu učitel za ni dá známku, nebo proto, že se chce vyhnout konfrontaci se svým zaměstnavatelem, je motivován vnějšími motivačními činiteli a jeho chování je externě regulované.
2. Regulace pasivně převzatá – základem pro tento typ externí motivace je zvenku převzatá, ale vnitřně neakceptovaná regulace chování. Vychází z pravidel chování podmíněných nějakou sankcí (pocit viny) nebo odměnou. Příkladem je žák, který dbá na včasný příchod do třídy proto, aby se subjektivně necítil jako špatný. Tento student se neidentifikoval s tímto vnějším motivačním činitelem, takže přesnost příchodu do školy není vlastním vnitřním motivem chování.
3. Identifikovaná regulace – vzniká tehdy, když žák přijme danou hodnotu za svou a identifikuje se s požadovaným chováním, takže danou činnost vykonává mnohem ochotněji. Identifikace umožňuje žákovi pochopit smysl vykonávání učební činnosti. Příkladem je student, který se ochotně učí matematiku i doma, neboť ví, že je to důležité pro jeho úspěch v tomto předmětu. Tato motivace je vnější proto, že student je k vykonávání činnosti motivován především snahou dosáhnout dobrých výsledků a známek z matematiky, a ne v první řadě svým vlastním zájmem o tento předmět.
4. Integrovaná regulace – představuje vývojově nejvyšší formu vnější motivace. Je již plně integrovaná do osobnosti žáka, příslušní vnější motivační činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince. Např. žák může mít dvě výrazné motivace. Být dobrým studentem a zároveň být dobrým sportovcem. Je reálné, že tyto dva odlišné motivy mohou být v konfliktu a vyvolávat v žákovi tenzi,

přičemž jsou oba stejně důležité. Pouze v případě, kdy se tyto motivy stanou vzájemně integrovanými a harmonickými s celou osobností žáka, je regulační proces integrován a chování je výrazem celé osobnosti žáka. Takovéto chování se objevuje u člověka až během dospělosti.⁴

Znaky vnitřní a vnější motivace

vnitřní motivační orientace

- učení motivované zájmem a zvědavostí
- snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení
- preference nových a flexibilních činností
- snaha pracovat samostatně a nezávisle
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci

vnější motivační orientace

- učení motivované snahou získat dobré známky
- snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo zaměstnavatele
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
- závislost na pomoci učitele
- orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Motivační učení zabezpečují motivy. Motivem nazýváme bezprostřední činitel, který vyvolává, řídí a integruje chování, v našem případě učení. Vnitřní součástí motivace je napětí, na kterém závisí vznik i směr aktivity organismu. Podle Tomaszewského může stav vnitřního napětí, který je součástí motivace, vzniknout ze dvou příčin:

- 1) na základě potřeb člověka
- 2) na základě úkolů, které dostává nebo si dává

⁴ LOKŠOVÁ I., LOKŠA J., Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Portál, 1999. s. 15-16 . ISBN 80-7367-176-X

Sociální přístup k motivaci žáka dělí motivy na tři základní okruhy:

- vnitřní motivy: kdy se žák učí z vlastní touhy víc vědět, poznat, z radosti ze získávání poznatků, tedy proto, že chce sám.
- vnější nebo sociální motivy: při nichž se student učí proto že mu to někdo nařídil. Učí se z toho důvodu, že má rád své zaměstnání, záleží mu na spolužácích, na učiteli. Učí se hlavně proto, že musí. Pokud by se neučil, čekaly by ho tresty a nepříjemnosti.
- interiorizované sociální motivy: při nich se žák učí např. proto, aby co možná nejlépe svou prací a vědomosti prospěl společnosti. Uvědomuje si, že jeho práce pro společnost zároveň určuje hodnotu jeho osobnosti.

Motivačními činiteli, které podněcují výkonnost žáka, mohou být:

Vnitřní činitelé: poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeby vyhnutí se neúspěchu a dosažení úspěchu, sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže

Vnější činitelé: školní známky, odměna a trest, vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, zaměstnavateli, učitelům) k vlastní budoucnosti a ke společnosti

V prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, navozování aktivit zvnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest), později může učitel využívat vlastní aktivity žáků častěji. Žák si s postupujícím věkem začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem a svou vlastní vůli, formuje se u něj systém vnitřní učební motivace. Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na svoje poznatky, zručnosti. Velký význam pro rozvíjení motivace žáků k učení prostřednictvím vnějších motivačních činitelů má motivační působení odměn a trestů. Učitel může adekvátním uplatňováním odměn a trestů ve vyučování ovlivňovat formování vztahu žáka k učení. Odměny a tresty působí jako následky

dosaženého výsledku činnosti už během výkonu i v době přípravy na něj a to prostřednictvím očekávání – proto jsou velmi důležitou složkou motivace. Učitel však musí vědět, s jakou frekvencí a intenzitou je má používat, aby na dítě působily co nejúčinněji. Vedle výše zmíněného musí učitel věnovat zvláštní pozornost i těm motivačním činitelům, které negativně ovlivňují školní výkon. Patří mezi ně zejména nuda a strach ve vyučování. Tyto vlivy – pokud je učitel svým pedagogickým působením nedokáže odstranit způsobují, že se žák ve škole necítí dobře, nerad ji navštěvuje, pracuje neefektivně, případně se nechce učit vůbec, protože je frustrovaný z neuspokojování svých potřeb.

Otázku do jaké míry jsou žáci motivováni vnějšími nebo vnitřními motivačními činiteli, experimentálně zkoumali Hvozdíková a kol. Šlo především o problém uvědomělé motivace, uvědomělého vztahu žáka k učení a seberozvoji.

Nejdůležitější poznatky výzkumu jsou tyto:

- žáci, kteří se hůře učí, mají výrazně sníženou úroveň motivace a regulace. Specifika motivace žáků se slabším prospěchem – učících se pod úrovní svých možností se vyznačuje tím, že u nich převládají motivy vnější (vliv rodiny, spolužáků, učitelů). V pozadí zůstávají vnitřní učební činnosti (radost z učení, snaha hodně poznat a vědět)
- k výraznějším kvalitativním změnám v motivační struktuře dochází v období puberty. Posilují se vnitřní motivy a z vnějších zůstávají jako výraznější motivační činitel jen rodič
- základní příčina nepřiměřené úrovně struktury motivace žáků spočívá v interakci tří činitelů: a) škola = osobnosti učitele, vyučovací styly a úkoly, b) osobnost žáka = kognitivní regulační systém, c) rodina = celková atmosféra rodiny, vztahy uvnitř rodiny
- polovina až dvě třetiny žáků, kteří se slabě učí, by mohly z hlediska svých schopností dosahovat lepších výsledků. Nedosahují jich však proto, že nemají ke škole a práci ve vyučování pozitivní motivaci.

- mezi žáky, kteří se dobře učí, je přibližně jedna třetina těch, kteří nedostatek schopností kompenzují motivací, vůlí, apod.
- hlavními prostředky výchovného ovlivňování procesů motivace v učební činnosti žáka jsou především učební úkoly a učitel, který neustále motivuje žáka k samostatné tvořivé činnosti.

Učení je jedním z důležitých momentů rozvoje motivační sféry žáka. V průběhu učení – pod vlivem aktivních učebních činností, v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit pozitivním nebo negativním způsobem struktura motivace k učení. Může dojít i k přeměně počáteční převážně vnější motivace na motivaci převážně vnitřní.⁵

⁵ LOKŠOVÁ I., LOKŠA J., Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Portál, 1999. s. 21-22. ISBN 80-7367-176-X

2. Distanční studium

Co je to vlastně distanční vzdělávání? Distanční vzdělávání nazýváme takovou formu řízeného vzdělávání, kdy vyučující a studující nejsou v přímém kontaktu a studujícím je k dispozici pouze systém konzultací a poradenství a speciální studijní materiály.

Velký důraz je zde kladen na schopnosti sebevzdělávání, na samostudium, aktivitu a svobodu ve vzdělávacím procesu dospělých. Přes různé formy distančního vzdělávání v různých zemích, má tato forma studia některé společné prvky, např.: využití moderních technologií a teorií ve vzdělávání, výroba studijních materiálů, efektivní administrativní model, odpovídající potřebám studujících, minimální omezení pro přijetí ke studiu, atd.⁶

Distanční vzdělávání probíhá následujícím způsobem, vzdělávací instituce (v našem případě vysoká škola) připraví studijní texty, popřípadě další studijní materiály. Texty a ostatní materiály jsou roztrženy do zásilek a podle předem dohodnutého harmonogramu jsou zasílány studentům. Během semestru jsou studentům zadávány domácí úkoly, které jsou žáky postupně vypracovávány a posílány učitelům zpět k opravě. Během semestru proběhne 3 - 5 konzultací, které mohou být podle povahy studia povinné nebo fakultativní. Každý předmět je zakončen zápočtem, klasifikovaným zápočtem nebo zkouškou, které probíhají stejně jako u denního studia. V souladu s platnou legislativou je studium zakončeno závěrečnou zkouškou nebo obhajobou závěrečné práce. Splnění všech předepsaných studijních povinností je nezbytnou podmínkou pro obdržení osvědčení o absolvování studia. Student může samozřejmě absolvovat i několik semestrový kurz bez skládání předepsaných zkoušek – pak ovšem neobdrží oficiální doklad o studiu.

⁶ Centrum dalšího vzdělávání, Technická Univerzita v Liberci, dostupné na world wide web: <http://www.cdv.tul.cz/mod/resource/view.php?id=2>

2.1 Andragogika

Původ slova andragoga je z řeckých slov *andros* = muž a *agové* = vedení. Ještě předtím, než andragogika získala svůj název se předpokládalo, že metody a techniky učení dětí by se mohly aplikovat při vzdělávání dospělých. Pojem andragogika se tedy vytvořil proto, že pedagogika ze svého řeckého významu znamená vzdělávání a výchova dětí, a tak bylo potřeba vzdělávání dospělých odlišit od vzdělávání dětí, a tím tedy vznikla aplikovaná vědní disciplína andragogika.

Jako první použil slovo andragogika německý učitel Alexander Kapp v roce 1833 ve svém díle *Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku*, kde uvažoval o Platónových a Aristotelových vzdělávacích teoriích. Nicméně o významu pojmu se vedly velké diskuse, jejichž výsledkem bylo zcela úplně ztracení a zapomenutí pojmu. Znovu byl „objeven“ v roce 1921 Eugenem Rosenstokem, který tvrdil, že vzdělávání dospělých potřebuje svoje speciální učitele, metody a filosofii.⁷

Předmět andragogiky

Podle knihy *Základní pojmy v pedagogice a andragogice* od Š. Švece z roku 2002 se v širším slova smyslu jedná o: „Vzdělávání a výchova, výcvik dospělých, systematicky organizovaný rozvoj vědomostí, schopností, hodnotových postojů, zájmů, potřeb a jiných osobních vlastností potřebných na plnohodnotný sociální život v práci a mimopracovních aktivitách občana, rodiče, účastníka sociálněkulturních a jiných životních aktivit a na mnohostranný osobní sebezvoji. V některých anglicky mluvících zemích se chápe v užším slova smyslu, např. ve Velké Británii, jako všeobecné vzdělávání dospělých na neprofesní účely, v jiných v širším pohledu, např. v Austrálii, jako

⁷ Encyklopedie Wikipedia. Andragogika. (19. 2. 2007), dostupné na world wide web: <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/502644-andragogika>

každé souvislé vzdělávání následující po svém iniciálním cyklu. Zahrnuje vzdělávání ve škole, zpravidla při zaměstnání, pokračovací vzdělávání, odborné rekvalifikační vzdělávání (kurzy), sociokulturní vzdělávání ve volném čase, občanské vzdělávání, atd.“

Dělení andragogiky

Andragogika je aplikovaná věda, nicméně tak, jako každá jiná věda, má svůj teoretický základ.

1. Teoretické disciplíny

- Historie andragogického myšlení, výchovy a vzdělávání dospělých
- Teorie vzdělávání dospělých (androdidaktika)
- Teorie výchovy dospělých
- Komparativní andragogika

2. Praktické disciplíny

- Profesní andragogika
- Sociální andragogika
- Kulturně-vzdělávací andragogika

Filosofie andragogiky

Teorie rozvinuté v andragogice

- Behaviorální – Thorndike, Skinner
- Pragmatické – Deset, James
- Psychoanalytické – S. Freud, Adler
- Existencialistické – Schiller, Bolnov
- Komunikativní – Wolfgang Klafki
- Humanistické – Rogers, Selby
- Kritické

Oblasti působení (aplikace, zkoumání) andragogiky

Andragogika má v dnešním světě široké uplatnění. Toto široké pole působnosti však můžeme shrnout do třech kategorií:

První kategorie je tzv. tradiční oblast, kterou můžeme rozdělit na: podnikové vzdělávací systémy, školské vzdělávací systémy a zájmové (mimoškolské) vzdělávací systémy.

Druhou kategorií nazýváme vzdělávání se specifickým zaměřením, která se dělí na: ekologická výchova, kulturní výchova, politická výchova, občanská výchova, prevence patologických jevů ve společnosti, sexuální výchova, zdravotní osvěta, lékařská andragogika, kriminalistická andragogika, penologická andragogika, podniková výchova, vojenská výchova a tělesná výchova.

Třetí a poslední kategorie jsou služby občanům do kterých patří: kulturně výchovná činnost, muzejnictví, památková péče, personalistika, rozvoj lidských zdrojů, personální management, sociální správa a péče, postpenitenciální péče, poradenství a volnočasové, odpočinkové a seberealizační aktivity.

2.2 Formy vzdělávání dospělých v ČR

K nejvýznamnějším soudobým trendům vývoje vzdělávacích soustav patří rychlý rozvoj vzdělávání dospělých. Je vyvoláván především požadavky hospodářství: tj. potřebou neustále inovovat výrobky a služby (včetně zavádění nových technologií), zvyšováním produktivity, kvalitou a efektivností, a tím i zlepšování konkurenceschopnosti.

Potřebu vzdělávání dospělých navíc zvyšují přesuny ve struktuře zaměstnanosti, změny v obsahu práce a vůbec snaha lidí zlepšovat své vzdělání z vlastní iniciativy, ať už kvůli lepší kariéře v zaměstnání nebo kvůli rozvíjení

svých zálib. Z hlediska jednotlivce vzdělávání dospělých prokazatelně zvyšuje jeho zaměstnatelnost a také usnadňuje přístup k vyšším příčkám kariéry a k vyšším příjmům.

Prognózy ukazují, že potřeba vzdělávání dospělých se bude i v příštím období dále zvyšovat a vzdělávání dospělých bude čím dál tím více ovlivňovat hospodářské výsledky na úrovni makroekonomické i mikroekonomické. Proto se rozhodující soudobou koncepcí vzdělávání stala koncepce celoživotního učení, sdružující počáteční (přípravné) i další vzdělání do vzájemně propojeného celku, umožňující náležitou prostupnost všech složek vzdělávací soustavy.

Vzdělávání dospělých lze rozdělit do tří hlavních částí:

- Vzdělávání dospělých vedoucí k dosažení stupně vzdělání. Je to většinou studium dospělých ve všech druzích státních i nestátních středních, vyšších a vysokých škol – jako tzv. druhá šance pro ty, kdo se z jakýchkoliv důvodů ve školách nevzdělávali dříve.
- Další profesní vzdělávání. Patří sem jednak povinné i nepovinné kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání zaměstnanců nebo zájemců a uchazečů o zaměstnání.
- Ostatní součásti vzdělávání dospělých, jako jsou např. zájmové vzdělávání občanské vzdělávání, vzdělávání seniorů apod.

Formy vzdělávání dospělých dle § 25 zákona 562/2004 Sb., Školský zákon:

(1) Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Střední a vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání; vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.

(2) Pro účely tohoto zákona se rozumí:

a) denní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku,

b) večerní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách,

c) dálkovou formou vzdělávání samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce,

d) distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi,

e) kombinovanou formou vzdělávání střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem.

(3) Délka dálkového, večerního, distančního nebo kombinovaného vzdělávání je nejvýše o 1 rok delší než doba vzdělávání v denní formě.⁸

Vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné. V případě vysokoškolského studia termín „distanční studium“ nově znamená pouze čistě dálkové studium bez jakéhokoliv docházení do výuky. Jde zpravidla o výuku prostřednictvím počítače, tzv. e-learning. Nabídka této formy studia není zatím velká, ale v budoucnu lze předpokládat její rozšíření. V současnosti lze pro vysokoškolské studium při zaměstnání využít nabídky kombinované formy studia.

⁸ Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., (citace 24. září 2004) dostupné na world wide web: <http://zakony-online.cz/?s122&q122=all>

Národní soustava kvalifikací

V České republice vzniká Národní soustava kvalifikací (NSK), která přehledně popíše jednotlivé kvalifikace tak, aby byly srozumitelné pro školy, zaměstnavatele i zájemce o další vzdělávání. NSK pomůže i všem těm, kteří sice něco vystudovali, ale poté pracovali v jiných oborech, mají řadu různých znalostí a dovedností, ale nemají o nich žádný doklad.

Zájmové vzdělávání dospělých

Zájmové vzdělávání dospělých je možno definovat jako systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, které umožňují výukové, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků prováděné převážně neformálním i informálním způsobem a směřující k uspokojení osobních zájmů, k rozvoji osobnosti, jakož i k celkovému zlepšení kvality života jedince a prohloubení jeho nezávislosti. To se pak přeneseně projeví i v kvalitě života celé společnosti.

Podstatným, i když ne vždy jasně deklarovaný cílem zájmového vzdělávání je rozšíření vědomostního obzoru a překonání jednostrannosti; nikoli příprava na profesní využití nabytých znalostí a dovedností, ale spíše rozšiřování horizontu nabízených možností.

Zájmové a profesní vzdělávání však nemusejí nezbytně být v ostrém protikladu, mohou se naopak v některých oblastech ovlivňovat či dokonce překrývat.

Zájmové vzdělávání sice slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvyšování úrovně vzdělanosti ve státě.

2.3 Specifika učení dospělých

Vzdělávání dospělých se týká lidí, kteří již zpravidla dokončili počáteční vzdělávání ve škole a přejali odpovědnost za svůj život. To kromě jiného znamená, že většinou pracují a přijímají závazky ke druhým lidem. Smysl slova dospělost se v tomto pojetí překrývá se smyslem slova zralost. Dospělý se cítí být dospělým a chce takovým být.

Pojem vzdělávání dospělých nemá daleko k pojmu rozvoj lidského potenciálu. Pokud věříme v sebe, žijeme s pocitem, že dokážeme být aktivní, pracovat na sobě, zlepšovat se. Jsme si současně vědomi, že to nebývá vůbec jednoduché a že to nezřídka vyžaduje velké úsilí. Přesto jsou pocit úspěchu a touha po možnosti lépe kontrolovat vlastní život a žít bohatším (pestřejším, plnějším) způsobem silnou motivací ke vzdělávání se.⁹

Vzdělávání dospělých se v nejednom ohledu liší od vzdělávání dětí a mládeže (ve školách i mimo školy). Jak už bylo řečeno, dospělý člověk je brán jako zralý a nezávislý, čili samostatný a zodpovědný. Vzdělává se většinou dobrovolně. Disponuje nemalou zásobou zkušeností, z nichž může čerpat. Často se vzdělává proto, aby řešil nějakou svou konkrétní potřebu či problém. Má příležitost se ve svém vzdělávání setkat s osobami, které mu jeho aktivitu usnadní; vzdělavatelé dospělých mají především úlohu průvodců a pomocníků ve vzdělávání, a nikoli nadřízených autorit.

Proto od 19. století probíhalo vzdělávání dospělých v politických stranách a různých sociálních hnutích – od dělnického po ekologické. V mnoha zemích sehrály významnou úlohu vysoké lidové školy a jejich obdoby. Cílem škol pro dospělé bylo přispívat k pokroku v oblasti demokracie, kultury a ekonomiky. Stupeň rozvoje všech jmenovaných sfér je právem chápán jako svého druhu výpověď o vyspělosti států a národů.

⁹ KADLECOVÁ K., LAMPER I., Vzdělávání na doživotí. Praha, Respekt institut, s. 11, ISBN 978-80-904153-0-0

Jedním z výrazných podnětů pro vzdělávání dospělých po druhé světové válce byl nárůst volného času, který mají lidé k dispozici. Vzdělávání je jednou z cest, jak naplnit volný čas smysluplně. Lidé se mohou vzdělávat z ryze praktických důvodů nebo „jen tak“, ze zájmu a pro radost. Například osvojení si cizího jazyka nám pomůže v pracovní kariéře a současně nám otevírá nové možnosti v poznání jiných kultur.

Jak se prodlužuje průměrná délka života a zlepšuje zdravotní stav obyvatel, nabývá na významu vzdělávání seniorů. Nejznámějším příkladem z dané oblasti jsou tzv. univerzity třetího věku.

Vzdělávání dospělých má dlouhodobě emancipační ráz. To znamená, že si jeho účastníci kladou za cíl mj. přispívat k pokroku, jemuž máme rozumět hlavně jako otevírání nových příležitostí v životě všech jednotlivců a skupin. Proto se ve vzdělávání dospělých věnuje značná pozornost menšinám a znevýhodněným skupinám. Hovoří se o jejich zvláštních potřebách, stejně jako o nutnosti systematické pozornosti a specifických programů pro zdravotně a sociálně handicapované, ženy (např. na rodičovské dovolené), příslušníky etnických menšin, imigranty atd.

V druhé polovině 20. století a zvláště pak od jeho 70. let je vzdělávání dospělých globální záležitostí, a to ve dvojím smyslu. Objevuje se řada vzdělávacích hnutí a velkých projektů, které mají podpořit vzdělanost lidí žijících v tzv. rozvojovém světě a napomoci tak řešit závažné problémy této velké a často strádající části světové populace. Vzdělávání dospělých se navíc stává pevnou součástí politik různých mezinárodních organizací – OSN (UNESCO), Světové banky, OECD, EU, Rady Evropy a dalších.

Současné úkoly vzdělávání dospělých

Jak již bylo uvedeno výše, dlouhodobých charakteristickým rysem vzdělávání dospělých je pestrost – týká se jeho účastníků, obsahů, uplatněných metod i prostředí, v nichž se odehrává. Za posledních zhruba dvacet let se však nejvýraznější „pobídkou“ pro další rozvoj vzdělávání dospělých stala změna ekonomiky doprovázená změnou trhu práce. To je patrné i z podoby dokumentů mezinárodních organizací, jež byly uvedeny na konci předchozího odstavce.

Na všech trzích roste konkurence a podoba práce se rychle mění, hlavně díky globalizaci a dynamickému rozvoji technologií nejen informačních. Celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých se proto častěji než dříve tematizují s ohledem na schopnost podávat výkon a vyrovnávat se s novými nároky oblasti zaměstnání. Odsud vychází diskuse o lidských zdrojích, zaměstnatelnost (přípravenosti k zaměstnání) a tzv. kompetencích.

Kompetence jsou chápány jako dispozice, které mají tři roviny: vědomosti (něco znám), dovednosti (něco umím prakticky vykonávat) a postoje (jsem připraven a ochoten jednat). Kompetence mají svůj význam nejen pro oblast práce; také nově pojímané úvahy o sociální politice se vyznačují důrazem na aktivní přístup občanů. Klade se důraz na prevenci potíží (zdravý životní styl, zvyšování pracovní kvalifikace, předcházení závislostem apod.) i na schopnost podílet se na řešení již existujících problémů (jednou z cest z nezaměstnanosti může být například rekvalifikace). Vzdělávání je oceňováno jako způsob, jímž lze předcházet palčivému problému sociálního vylučování a řešit jej. V oblasti politiky je žádoucí podporovat praxi aktivního občanství, které je cestou jak se občané podílejí na politickém životě a vytvářejí politiku „zdola“, bez níž neexistuje skutečná demokracie.

Vývojové trendy

V současné době se projevují především dva hlavní efekty nedávného vývoje naší vzdělanostní struktury. Historicky starším je převaha nižšího středního vzdělání (tj. vyučení) ve společnosti, zejména ve vyšších věkových skupinách. Je to důsledek zásadních kvalitativních přeměn vzdělanostní struktury, ke kterým došlo v 50. a na začátku 60. let minulého století pod vlivem extenzivní industrializace. Potřeba kvalifikovaných dělníků vedla k rychlému nárůstu počtu učňů a absolventů učňovských škol. Spolu s výrazným platovým rovnostářstvím, mzdovou i nemzdovou preferencí dělnické práce a ideologickým tlakem se tak ve velké části společnosti vytvořila představa o výhodnosti výkonu dělnických povolání oproti povoláním nedělnickým (zejména ve službách). Výchovným působením rodičů na děti se tato představa předávala další generaci, a tak přežívala v některých skupinách i ve zcela odlišných podmínkách ještě v 90. letech.

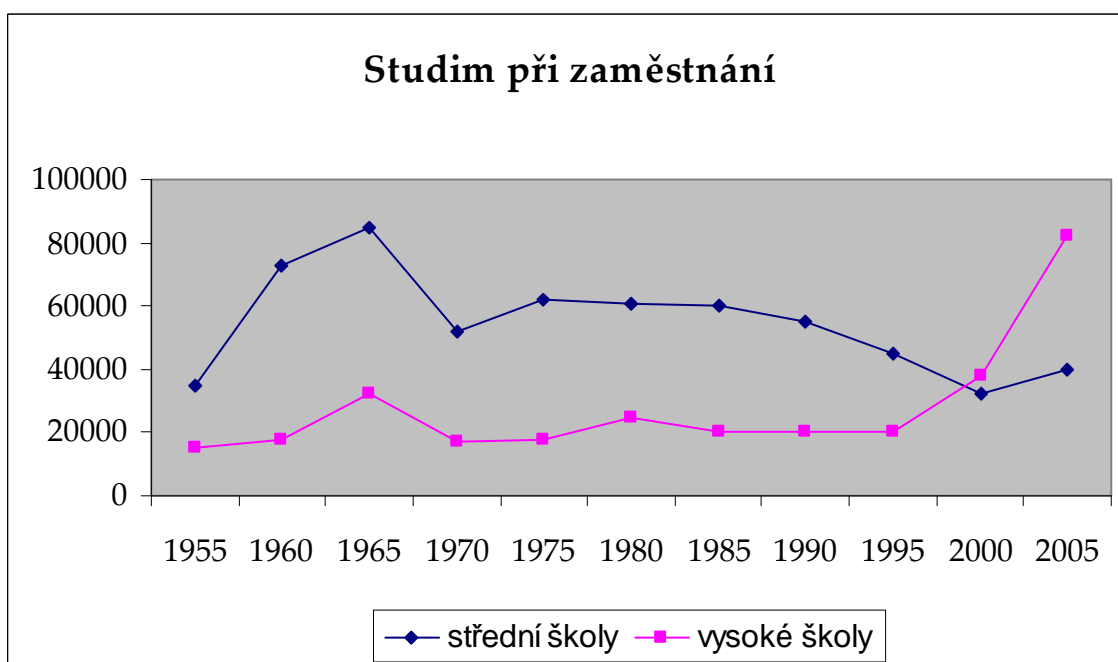
Druhým faktorem, který souvisí s předchozím, bylo zaostávání rozvoje vysokoškolského vzdělání, ke kterému došlo zejména v 70. a 80. letech 20. století. Ještě v roce 1970 činil podíl nově přijímaných studentů ke studiu na vysokých školách u nás 10% z daného populačního ročníku, zatímco v Belgii, Dánsku či tehdejší NSR nedosahoval ani 9%. Nastoupila ovšem normalizace a namísto rychlého zvyšování podílu studentů se tempo růstu zpomalilo, výrazně se zvýšilo neuspokojení poptávky uchazečů o studium a nedostatek finančních prostředků vedl k materiálnímu zaostávání vysokého školství. Zatímco vyspělé západoevropské země v první polovině 70. let výrazně zvýšily podíly vysokoškolských studentů, Československo mělo v roce 1975 v přepočtu na 10 000 obyvatel nejmenší podíl studentů v terciárním vzdělávání ze všech vyspělých evropských zemí a před námi byly i Polsko a Maďarsko.

V souvislosti s těmito úvahami je třeba zmínit ještě jeden aspekt, který významně ovlivnil vzdělanostní a kvalifikační strukturu české pracovní síly. Byl jím relativně velký prostor, který se vytvořil pro dodatečné vzdělání,

tj. systém večerního a dálkového studia na středních i vysokých školách. Růst zájmu o tento typ vzdělávání byl příznačný zejména pro 60. léta. Jistě není náhodou, že to byla právě tato doba, která jednak v odezvě na restriktivní politiku 50. let a jí zadržovanou poptávku po vyšším vzdělání, jednak jako reakcí na rostoucí potřeby kvalifikovaných pracovníků přinesla v průměru zdvojnásobení počtu studujících při zaměstnání oproti předchozímu desetiletí. Podstatným motivem zájmu o tuto formu studia byla ovšem i snaha dodatečně odborně legitimizovat profesionální pozice dosažené předtím na základě „správných“ politických postojů.

Začátek 70. let přinesl razantní snížení počtu studentů i v této formě studia. Po mírném zvýšení v polovině 70. let pak nastal opětovný pokles zájmu v 80. letech. Příčin bylo a je samozřejmě více – jednou z důležitých je především postupující ztráta motivace k dodatečnému studiu jako důsledek poklesu reálné hodnoty vzdělání ve společnosti.

Od poloviny 90. let se ovšem tento trend zejména v zájmu o studium při zaměstnání na vysokých školách zásadním způsobem mění. Tento zájem rychle roste a v roce 2000 již dosáhl úrovně začátku 80. let (viz graf 1). Základní důvody jsou podobné jako v 60. letech – reakce na restriktivní politiku v přístupu ke vzdělání v 70. a 80. letech a potřeba legitimizovat dosažené mocenské pozice po změně společenského systému v roce 1989 nutným vzděláním. Stále výraznější roli ovšem hraje opětovný růst hodnoty vzdělání ve společnosti a s tím související snaha vyhnout se případným problémům na trhu práce dosažením co nejvyššího vzdělání.

Graf 1¹⁰

Uvedené hlavní trendy výrazně ovlivnily současnou vzdělanostní strukturu naší společnosti. Souběžné působení preference učňovských škol a omezování podílu vysokoškolských studentů vedlo k dosti specifické podobě. V populaci 25 – 64 let měla ČR v roce 2005 ze všech vyspělých evropských zemí nejvyšší podíl (90 %) lidí, kteří dosáhli nejméně vyššího sekundárního vzdělání, tj. po základní škole absolvovali nějaké další vzdělání (v našem případě vyučení, střední školu s maturitou). Ještě vyšší podíl dosahujeme ve věkové skupině 25 – 34 let (94 %), která více reflektuje současný stav. Podíváme-li se ovšem na podíly terciárního vzdělání, je situace téměř opačná. Stejný podíl jako ČR (13 % ve věkové skupině 25 – 64 let) má jen Portugalsko a jsme tak spíše na konci pomyslného pořadí (za námi je ze zemí EU jen Itálie s podílem 12 %).

Naše vzdělanostní struktura je tedy téměř ve všech věkových skupinách z hlediska nejvyšší úrovně dosaženého vzdělání dosti homogenní – naprostá většina populace má vyšší sekundární vzdělání (tj. vyučení či střední školu),

¹⁰ KADLECOVÁ K., LAMPER I., Vzdělávání na doživotí. Praha, Respekt institut, s. 11, ISBN 978-80-904153-0-0

zatímco jen malá část dosáhla další, tj. terciární úrovně. Tento model distribuce vzdělání ovšem odpovídá spíše ideálům tzv. vědeckotechnické revoluce z druhé poloviny 60. let, z jejíž vnitřní logiky vyplýval požadavek na „plnou středoškolskou přípravu“.

Vysoký podíl lidí s vyšším sekundárním vzděláním je naší velkou výhodou zejména na mezinárodním trhu středně kvalifikované práce; tato výhoda ovšem bude mít jen poměrně krátké trvání. Ve všech vyspělých zemích se totiž podíl lidí s pouze primárním a nižším sekundárním vzděláním (tj. v rozhodující míře na úrovni našeho prvního a druhého stupně základní školy) poměrně rychle snižuje, což přirozeně platí zejména pro mladší věkové skupiny. Lze očekávat, že s postupným stárnutím obyvatel a tedy i přirozeným úbytkem této nejméně vzdělané skupiny lidí se jejich podíly ve vyspělých zemích Evropy zhruba vyrovnají.

Rozhodujícím faktorem dalšího vývoje vzdělanostní struktury u nás musí být výrazný nárůst účasti v terciárním vzdělání. Jeho nižší stupeň je tvořen vyššími odbornými školami a bakalářským typem studia na vysokých školách (tzv. krátké programy), vyšší stupeň zahrnuje magisterské studijní programy (tzv. dlouhé programy). Zmíněný nárůst by tak neměl znamenat pouhý růst podílu absolventů dosud nejrozšířenějšího pěti- či šestiletého studia, ale především růst podílu absolventů tzv. krátkých studijních programů. Právě jejich absence je hlavní systémovou příčinou našeho nízkého podílu zastoupení terciárního vzdělání.

3. Praktická část

Ve svém výzkumném šetření se věnuji studijní motivaci k distančnímu studiu. Cílem mé práce bylo se blíže podívat jak dospělí vnímají motivaci k tomu se dál vzdělávat. Jednalo se o dospělé jedince, kteří začali studovat vysokou školu distanční formou a mým úkolem bylo se pokusit zjistit pohnutky, které je vedly k tomu začít studovat. Zajímalo mě také, zda-li už studovali dříve nebo je to jejich první zkušenost s vysokoškolským studiem.

3.1 Metodologie

Metody použité při sběru dat a záznamová technika

Jako metodu pro získávání dat jsem zvolil dotazník z uzavřenými otázkami. Jedná se o dotazník, kde má tazatel předem připravené konkrétní otázky, na které má vybrat odpověď z několika možností. Při dotazování jsem využil skupinu spolužáků, kteří studují třetím rokem Sociální pedagogiku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Výzkumné otázky

Obecná výzkumná otázka:

Co vede lidi k distanční formě vysokoškolského studia?

Specifické výzkumné otázky:

1. Jste muž nebo žena?
2. Váš věk? Uveďte:

3. Pokud jste začal studovat VŠ později než tři roky po ukončení SŠ, je tomu tak proto, že:
 - a) nedostal/a jsem se na VŠ přímo ze SŠ
 - b) po SŠ jsem neměl/a zájem o studium na VŠ
 - c) šel jsem na vojnu
 - d) chtěl/a jsem vydělávat
 - e) musel/a jsem vydělávat
 - f) jiný důvod, uveďte jaký
4. Proč studujete distanční formu studia?
 - a) umožňuje mi to zaměstnavatel
 - b) zaměstnavatel mi to neumožní (studuji ve svém volnu)
 - c) menší časová náročnost proti prezenčnímu studiu
 - d) jiný důvod, uveďte jaký
5. Proč studujete VŠ?
 - a) kvůli zaměstnání (sedím na místě, na které potřebuji vyšší kvalifikaci)
 - b) chci vyšší pozici v zaměstnání, popř. změnit zaměstnání
 - c) seberealizace
 - d) jiný důvod, uveďte jaký
6. Proč jste si vybrali zrovna studium soc. pedagogiky na IMS Brno?
 - a) zajímá mě tento obor
 - b) pracuji v oboru
 - c) na doporučení známých
 - d) jiný důvod, uveďte jaký
7. Kde pracujete?
 - a) vězeňská služba
 - b) PČR
 - c) státní správa
 - d) jinde, uveďte kde

Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku jsem se snažil co nejvíce zúžit různost respondentů a proto jsem vybral vzorek studentů distančního studia UTB ve Zlíně. Výzkumný vzorek tvoří 100 studentů různého pohlaví.

Respondenty jsem získal na základě společného studia a využil jsem možnosti zkoumání velkého počtu lidí na malém prostoru. Prostředí pro dotazníky jsem zvolil v posluchárně v době přestávek mezi vyučováním.

Dotazování probíhalo v měsíci březnu.

Práce se získanými daty

Získané data jsem pečlivě zapsal a jednotlivé výsledky procentuálně vyjádřil. Díky vhodnému počtu dotazovaných byla každá odpověď každého respondenta rovna jednomu procentu.

3.2. Analýza a interpretace kvalitativních dat

1. Grafické vyjádření výsledků dotazníku:

Otázka	Možná odpověď	Pohlaví	
		Muži	Ženy
1. Pohlaví respondentů		42%	58%
2. Věk dotazovaných		33 let	36 let
3. Pokud jste začal studovat VŠ později než tři roky po maturitě, je tomu proto, že:	nedostal/a jsem se na VŠ přímo ze SŠ	23%	25%
	po SŠ jsem neměl/a zájem o studium VŠ	34%	33%
	šel jsem na vojnu/mateřskou	16%	9%
	chtěl jsem vydělávat	16%	10%
	musel jsem vydělávat	6%	9%
	jiný důvod	5%	14%
4. Proč studujete distanční formu studia?	umožňuje mi to zaměstnavatel	44%	26%
	zaměstnavatel mi to neumožní (studuje ve vlastním volnu)	18%	47%
	menší časová náročnost proti prezenčnímu	38%	25%
	jiný důvod		2%
5. Proč studujete VŠ?	sedím na místě, na které potřebuji vyšší kvalifikaci	17%	13%
	chci vyšší pozici v zam., popř. změnit zaměstnání	34%	37%
	Seberealizace	46%	47%
	jiný důvod	3%	3%
6. Proč jste si vybrali zrovna studium Soc. pedagogiky na IMS Brno?	zajímá mě tento obor	30%	42%
	pracuji v oboru	12%	15%
	na doporučení známých	58%	40%
	jiný důvod		3%
7. Kde pracujete?	vězeňská služba	23%	10%
	Policie ČR	49%	11%
	státní správa	9%	39%
	jinde (soukromý sektor, mateřská)	19%	40%

2. Slovní interpretace výsledků dotazníku:

1. Jste muž nebo žena?

Na úvod mě zajímalo pohlaví dotazovaných respondentů. Ve výsledcích mně vyšlo, že obor Sociální pedagogika na Institutu mezioborových studií v Brně studuje 42 % mužů a 58% žen.

2. Váš věk? Uveďte.

Ve druhé otázce jsem se zajímal o věk studentů. Ve výsledcích mně vyšlo, že průměrný věk žen je 36 let a u mužů dosahoval průměrný věk 33 let.

3. Pokud jste začal studovat vysokou školu později než tři roky po ukončení střední školy, je tomu tak proto, že:

Ve třetí otázce jsem nabídl šest možností odpovědí a odpovědi potom rozdělil, zda-li odpovídali ženy nebo muži. Muži stejně jako ženy nejčastěji nezačali studovat VŠ ihned po SŠ proto, že neměli zájem o studium na VŠ. U mužů šlo o 34% dotazovaných respektive 33% dotazovaných u žen. Druhou nejčastější odpovědí, která byla u obou pohlaví opět stejná byla odpověď: nedostal/a jsem se na VŠ přímo ze SŠ a to u 23% mužů a u 25% žen, studentů distančního studia. U mužů byly třetí v pořadí dvě odpovědi se shodným počtem odpovědí, a to: nástup základní vojenské služby a osamostatnění s možností výdělků, v 16% případů. Ženy měli třetí nejčastější odpověď tu, že chtěli jít po SŠ vydělávat peníze. Tato odpověď se objevila v 10% případů. V 6% případů skončila

u mužů možnost nutného výdělků po SŠ, ve 4% studium druhé vysoké školy a 1% mužů studuje tuhle školu ihned po střední škole. U žen byl třetí nejčastější důvod studia zastoupen také dvěmi odpověďmi se stejným počtem odpovědí respondentů. Jednalo se o nastoupení mateřské dovolené a nastoupení do práce za účelem nutného výdělků. Tyto odpovědi se objevovali v 9% případů. Další v pořadí bylo studium IMS jako první vysoké školy v 6% případů, další

možnost byla studium vyšší odborné či jazykové školy a to v 5% případů. Nakonec skončila možnost předchozího nedostudování vysoké školy a to ve 4% případů.

4. Proč studujete distanční formu studia?

Ve čtvrté otázce mě zajímalo, proč lidé studují distančně. V téhle otázce došlo k výraznému odlišení odpovědí u mužů a žen. U mužů převládala odpověď, že jim studium umožňuje zaměstnavatel a to s procentem odpovědí dosahující 44%, za to u žen šlo jen o 26% dotazovaných. Naopak u žen převládala odpověď, kdy ženy studují ve svém volnu a to v 47% případů proti 18% odpovědí u mužů. Druhá v pořadí u mužů byla menší časová náročnost studia oproti prezenčnímu a to v 38% případů, tato odpověď byla u žen obsažena v 25% případů. U žen se objevila ještě odpověď studium první vysoké školy. U mužů usuzuji takto vysoké počty odpovědí na tuto otázku, v návaznosti na další otázky, proto, že většina mužů pracuje jako státní zaměstnanci (PČR, vězeňství, apod.) a je pro ně zřejmě mnohem jednodušší studovat distančně než prezenčně i když mají studium od svého zaměstnavatele schváleno.

5. Proč studujete vysokou školu?

V páté otázce mě zajímalo proč vůbec spolužáci začali studovat vysokou školu. U žen byla nejčastější odpověď „seberealizace“ a to v 47% případů oproti 46% odpovědí u mužů. Druhá v pořadí byla u žen odpověď „chci vyšší pozici v zaměstnání, popř. změnit zaměstnání“ s 37% odpovědí a u mužů v 34% případů. Další v pořadí byla opět stejná odpověď jak u žen tak u mužů a to odpověď „kvůli zaměstnavateli - sedím na místě, na které potřebuji vyšší kvalifikaci“. U žen tato možnost tvořila 13% odpovědí a u mužů 17%. Poslední možnost se stejným tj. 3% podílem odpovědí jak u mužů tak u žen byla odpověď „rodina“.

6. Proč jste si vybral/a zrovna studium Soc. pedagogiky na IMS Brno?

Šestou otázkou jsem se snažil zjistit důvod proč si studenti vybrali zrovna obor Sociální pedagogiky na IMS Brno. Zda-li je k tomu vede zájem o studium soc. pedagogiky nebo rada kolegů, dřívějších studentu IMS, z práce nebo je k tomu vede práce v oboru soc. pedagogika. Dle odpovědí na otázky jsem se dozvěděl, že nejčastější odpovědí u mužů, a to v 58% případů je doporučení od známých, což potvrdilo mou domněnku o spolupracovníků, kteří buď studují nebo již úspěšně tuto školu dostudovali. U žen byla na prvním místě s 42% odpovědí možnost a) tj., že je tento obor zajímavý. V těsném závěsu se umístilo doporučení známých s 40% odpovědí. Mužská populace uvedla zájem o tento obor ve 30% svých odpovědí. Nejméně získala u obou pohlaví odpověď práci v oboru, a to u žen v 15% případů a u mužů pouze ve 12% případů. U žen se objevil ještě jeden důvod a tím byla náhoda, která byla zastoupena 3 odpověďmi tj. 3%.

7. Kde pracujete?

V poslední otázce jsem chtěl od respondentů zjistit jejich zaměstnání a potvrdit či vyvrátit domněnku, jestli má nějaký druh zaměstnání převahu mezi studenty IMS Brno. Nejčastější odpovědí u mužů, a nejen v této otázce ale i v celém testu, byla možnost b) tj. Policie České republiky a to s 49% odpovědí. U žen byla tato možnost obsažena v 11% odpovědí a byla předstížena soukromým sektorem se 16% studentů a celkově nejvyšším počtem studentek pracujících ve státní správě a to v 39% případů. V dalším pořadí skončily na dalších místech vězeňská správa s 10% odpovědí a na posledním místě zůstaly ženy v domácnosti a to s 6%-ní účastí. U mužů na druhém místě skončila vězeňská služba, ve které pracuje 23 studentů ze sta a za ní se umístil soukromý sektor, kde pracuje 19% studentů distančního studia. Na pomyslném posledním místě zůstala státní správa s 9% respondentů.

Shrnutí a závěr

Cílem mé práce bylo přispět k objasnění pojmu studijní motivace studentů distančního studia. Soustředil jsem se na potřeby, podmínky a kontext, který v dnešním světě spoluvytváří motivaci. Žijeme ve společnosti, kde vzdělání představuje významnou hodnotu. S neustále se měnícími podmínkami na trhu práce a s rozvojem nových informačních technologií si lidé postupně začínají uvědomovat, že poznatky, vědomosti získané v minulosti, již nestačí současnému tempu života. Se stále větší naléhavostí se hovoří o konceptu celoživotního učení. Člověk by se měl vzdělávat v průběhu celého života. Za stěžejní považuji teoretickou část. Zde jsem se snažil k myšlenkám, spojovaným s koncepty celoživotního učení, informační společnosti vzdělávání dospělých, přistupovat nejen z pohledu pedagogiky, ale také z hlediska příbuzných oborů.

Po krátkém úvodu, kde jsem vymezil pojem motivace jsem se v první kapitole podrobně věnoval motivaci z pohledu různých teoretických přístupů. Protože existuje obrovské množství psychologických teorií motivace, ohraničil jsem svoje uvažování humanistickými, na osobnost člověka zaměřenými přístupy, které se do určité míry překrývají s personalistickým proudem v pedagogice. Nejprve jsem popsal Fredovu teorii pudů, po té jsem se věnoval Maslowovi a jeho pyramidě potřeb a nakonec jsem uvedl Murrayho teorii potřeb. Dále jsem se zabýval různými pohledy na motivaci, její funkce a možné rozdělení. Určil jsem si zde pomocí vnitřní a vnější motivace strukturu celého mého uvažování. Vnitřní motivace se týká oblasti, které může člověk svým jednáním přímo ovlivnit. Jsou to především psychologické motivy osobnosti. Naopak vnější motivaci ke vzdělávání tvoří např. struktura trhu práce nebo opatření vzdělávací politiky a dospělý člověk ji svým jednáním přímo neovlivňuje. Na motivaci ke vzdělávání mají vliv také okolnosti, jež se nacházejí

v pomyslném prostoru mezi vnější a vnitřní motivací, např. rodina, přátelé a situace v nejbližším okolí.

Ve druhé části mé bakalářské práce jsem se věnoval distančnímu studiu, kdy v první části jsem popsal vlastní pojem andragogika, odkud pochází a kdo jej poprvé použil a základní rozdělení této pedagogické disciplíny.

Praktická část mé bakalářské práce je obsažena ve třetí kapitole. Výzkumné šetření představovalo sondu do problému studijní motivace k distančnímu studiu. Nebral jsem ji jako stěžejní část mé práce, ale měla spíše doplnit a rozvinout některé myšlenky z předcházejících teoretických kapitol. Nejprve jsem se věnoval popisu výzkumu a metodami jakými byl veden. Výzkumné šetření jsem provedl ve formě krátkého dotazníku. Jako obecnou otázku jsem zvolil: Co vede lidi k distanční formě vysokoškolského studia? Věkové složení sledované skupiny bylo v průměru u mužů 32,7 let a u žen 35,77 let. Dále jsem se věnoval záznamové technice, místem a časem sběru dat a způsobem zpracování. Z odpovědí respondentů jsem často získal některé společné znaky jako např.: důvod studia VŠ uvedla obě pohlaví nejčastěji seberealizaci. Podobně dopadla i otázka: Proč jste si vybrali zrovna studium Soc. pedagogiky v Brně? Většina mužů i žen odpovídala stejně tj.: na doporučení známých. Důvodem podobného procentuálního podílu odpovědí na tuhle otázku jsou podle mě (na základě otázky číslo sedm, kde pracujete?) místo, kde studenti pracují a tím pádem velká pravděpodobnost, že již někdo z jejich kolegů tuhle školu navštěvoval.

Myslím si, že zpracovaný dotazník může být rozšířen o další možnosti výzkumu a z dalších šetření by jistě mohlo být vyzkoumány např. bariéry, či jiné překážky, které brání ve studiu nebo jiné vnější pohnutky, které ovlivňují další vzdělávání.

V dnešním světě přestávají být ohraničeny věkem možnosti vzdělávat se, zdokonalovat, či jinak získávat nové znalosti, dovednosti, zvyšovat svou kvalifikaci. Stále více se zdůrazňuje koncept celoživotního učení. Jak vznikají

nové technologie, způsoby práce a řízení, roste také význam vzdělání, jeho hodnota pro jednotlivce i společnost. Konkurenceschopnost firem, organizací, celé ekonomiky je závislá na lidech a jejich ochotě se vzdělávat po celý život. Nalezení odpovědi na otázku, co motivuje dospělé ke vzdělávání, představuje v tomto procesu rozhodující klíč ke znalosti společnosti. Ve své práci jsem se pokusil přispět k tomuto hledání.

Resumé

Bakalářská práce je zaměřena na studijní motivaci studentů distančního studia. Je rozdělena na obecnou a praktickou část. V první části je vymezen pojem motivace z pohledu několika psychologů. Dále jsem se snažil vysvětlit vnitřní a vnější motivaci žáků ke studiu a je zde prezentována i studijní motivace. Ve druhé kapitole se zabývám distančním studiem, vzděláváním dospělých, formou a specifikací učení dospělých. Praktická část je zaměřena na zjištění motivace studentů k distančnímu studiu na IMS v Brně.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o motivaci ke studiu u studentů distančního studia. V úvodu jsou uvedeny všeobecné poznatky o motivaci. Především obecná charakteristika motivace, rozdělení na vnější a vnitřní motivaci a klasifikace studijní motivace. Ve druhé části jsem popsal distanční studium a formy vzdělávání dospělých v České republice.

Klíčová slova

Motivace, teorie motivací, studijní motivace, vzdělávání dospělých, distanční studium, specifika učení dospělých.

Annotation

The bachelors theses is about students motivation of distance learning students to study. Introduction is general part of motivation. Classification of motivation to study, outside and inside motivation and description of study motivation. In the second part, I describe distance learning and education forms of adults education in Czech republic.

Keywords

Motivation, theory of motivation, motivation to study, adults education, distance learning, specifications of distance learning

Seznam použité literatury

BENEŠ, Milan a kol. Idea vzdělávání v současné společnosti. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8

BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998.

ISBN 80-7178-216-5

ČIHÁČEK, Vlastimil. Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání – „peníze jsou až na prvním místě“. In SPFFBU U 11 (2006),

Brno: MU, 2006. ISSN 1211-6971

DRAPELA, Viktor. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-766-3

FROMM, Erich. Mít nebo být? Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3

FROMM, Erich. Strach ze svobody. Praha: Naše vojsko, 1993.

ISBN 80-206-0290-9

FROMM, Erich. Člověk a psychoanalýza. Praha: Aurora, 1997.

ISBN 80-85974-18-5

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000.

ISBN 80-85931-79-6

HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. Praha: SPN, 1977.

KATRŇÁK, Tomáš. Odsouzení k manuální práci. Praha: Slon, 2004.

ISBN 80-86429-29-6

KADLECOVÁ, K., LAMPER, I. Vzdělávání na doživotí. Respekt institut, o. p. s.,

ISBN 978-80-904153-0-0

LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Josef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X

MADSEN, K.B. Teorie motivace. Praha: Academia, 1972.

MADSEN, K.B. Moderní teorie motivace. Praha: Academia, 1979.

- MASLOW, Abraham. Ku psychologii bytia. Modra: Persona, 2000.
ISBN 80-967980-4-9
- MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9
- NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996.
ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, Milan. Úvod do psychologie. Praha: Academia, 2003.
ISBN 80-200-0993-0
- PETRUSEK, Miroslav. Společnosti pozdní doby. Praha: Slon, 2006. 459 s.
ISBN 80-86429-63-6
- PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004.
ISBN 80-200-1086-6
- POSPÍŠIL, O. Pedagogika dospělých, andragogika. Praha: UK 2001.
ISBN 80-7290-064-1
- PRŮCHA, Jan. Přehled Pedagogiky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika. Praha, Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6
- ŠEĎOVÁ, Klára, NOVOTNÝ, Petr. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. Pedagogika, 2006, č. 2. ISSN 3330-3815
- VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3
- VÍZDAL, F. Základy psychologie I. Brno: IMS Brno, 2003.
- ZOUNEK, Jiří, NOVOTNÝ, Petr, KNOTOVÁ, Dana, ČIHÁČEK, Vlastimil. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. Pedagogika. 2006.
ISSN 0031-3815