

# Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání na vysoké škole

Veronika Lišková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Lišková**  
Osobní číslo: **H13315**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání na vysoké škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dospělých, celoživotního učení, formálního vzdělávání a motivace.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

**NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.**

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

**RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2**

**VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eva Šalenová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**4. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 4. prosince 2015



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>(1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>(2)</sup>;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 22.4. 2016

.....  


<sup>(1)</sup> Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování školních prací

<sup>(2)</sup> Působí-li dílo nepřátelským zveřejněním diplomové, bakalářské a rigorózní práce, a kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze školních prací, kterou spravuje Způsob zveřejnění stanoví vnější předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Teoretická část bakalářské práce objasňuje základní pojmy z oblasti vzdělávání dospělých, zdůrazňuje jeho význam a zasazuje jej do kontextu celoživotního učení. Zabývá se formálním vzděláváním obecně i formálním vzděláváním na vysoké škole. Popisuje specifika a zvláštnosti učení se dospělých, pozornost věnuje také teorii motivace a motivaci k učení. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit, co motivuje dospělé k formálnímu vzdělávání na vysoké škole.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, celoživotní učení, formální vzdělávání, motivace, motivace k učení, vysoké školy.

## **ABSTRACT**

The theoretical part of this bachelor thesis explains the basic concepts of adult education, lays stress on its importance and puts it into the context of lifelong learning. It deals with formal education in general as well as formal education at the university. It describes the specifics and peculiarities of adult learning, attention also focuses on theories of motivation and motivation for learning. The practical part includes quantitative research, whose main aim is to find out what motivates adults to formal education at the university.

Keywords: adult education, lifelong learning, formal education, motivation, motivation for learning, universities.

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Šalenové za odborné rady a podnětné připomínky. Také bych chtěla poděkovat svému partnerovi za podporu při studiu i psaní bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>11</b>
1.1 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	13
1.2 DOSPĚLÝ V PROCESU UČENÍ .....	15
<b>2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ</b> .....	<b>18</b>
2.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V ČR.....	21
2.2 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	22
2.2.1 Formální vzdělávání na vysoké škole .....	25
<b>3 MOTIVACE</b> .....	<b>29</b>
3.1 TEORIE MOTIVACE.....	30
3.2 MOTIVACE K UČENÍ.....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>35</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT .....	36
4.4 POUŽITÉ METODY A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	37
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A ANALÝZA DAT</b> .....	<b>39</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....	39
5.2 DALŠÍ POLOŽKY DOTAZNÍKU .....	43
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>55</b>
<b>7 SHRNUÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>59</b>
<b>8 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>71</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>72</b>



## ÚVOD

Ve společnosti založené na znalostech, ve které se neustále zvyšuje poptávka po uznávaném učení především ze strany zaměstnavatelů je potřeba, aby sami lidé měli zájem si rozšiřovat svou úroveň znalostí a dovedností a byli aktivní k dosažení co nejvyšší konkurenceschopnosti na trhu práce. Ať už se takto smýšlející dospělí lidé rozhodnou sebevzdělávat se, účastnit se kurzů či využít možností se vzdělávat v rámci firemního vzdělávání, je zde i možnost vstoupit do vzdělávání formálního, které probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných osvědčení, a v případě studiu na vysoké škole i k získání akademického titulu. Zejména některé vyšší pozice a funkce dnes vyžadují vysokoškolské vzdělání a není tedy výjimkou, že po ukončeném řádném školském vzdělání se do tohoto typu institucí vracíme i během života, již se započatou kariérou a pracovními zkušenostmi. Těmto úvahám k opětovnému vstupu do řádného školského vzdělávání nahrává i neustále se rozvíjející informační a komunikační technologie, jež mohou výrazně usnadnit přístup k učení. Je ale obecně známo, že dospělí účastníci vzdělávání mají již jiné okolnosti ke studiu a jsou mnohdy zatíženi pracovními povinnostmi i rodinnou situací a každodenními problémy, kterým musí po rozhodnutí k návratu ke studiu čelit. I tak se ale najdou ti, kteří se na tuto cestu vydávají, a to s motivací, jenž nemusí pramenit pouze z důvodů pracovního uplatnění v budoucnosti, ale také z jejich osobního zaměření a touhou se dále vzdělávat, pokud dříve neměli příležitost, nebo vzdělání v takovém rozsahu nepovažovali za nezbytné.

Teoretická část této práce je členěna na tři kapitoly, přičemž jsou v první řadě objasněny základní pojmy pojící se ke vzdělávání dospělých, současně je zdůrazněn i jeho význam v dnešní společnosti. Dále je věnována pozornost specifikům a zvláštnostem učení dospělých a příznivým i nepříznivým vlivům ve srovnání s mladšími studenty. Druhá kapitola se zabývá celoživotním učením ve světě i v České republice, zvláště se zaměřuje na formální vzdělávání a plynule přechází k možnostem dospělých účastnit se vzdělávání na vysoké škole. Poslední kapitola si klade za cíl představit motivaci jako proces, uvést vybrané teorie motivace stejně tak jako důvody, kvůli kterým se dospělí nejčastěji učí a proč do vzdělávacího systému přicházejí. Praktická část je tvořena kvantitativním výzkumem, prostřednictvím kterého se snažíme dotazníkovým šetřením zjistit, co motivuje dospělé právě ke studiu na vysoké škole.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

S ohledem na následující koncipování teoretické části bakalářské práce je třeba vymezit základní pojmy, které se budou následně uplatňovat a opakovat. Jsou jimi vzdělávání, vzdělávání dospělých, učení, andragogika a s nimi související další vybrané pojmy.

**Vzdělávání** chápeme jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů člověka. Je procesem utváření osobnosti a součástí socializace, vede jak k získávání konkrétních poznatků, tak celkovému rozvoji, humanizaci a kultivaci člověka. (Palán, 2002, s. 11)

**Vzdělání** je pak „výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a seberozvoje. Je vnitřní kvalitou osobnosti, je tedy nepřenositelné a na rozdíl od vzdělávání se nemůže stát zbožím. **Vzdělaností** se pak označuje vzdělanostní úroveň určité populace, např. úroveň dosaženého vzdělání v ČR nebo míra funkční gramotnosti určitých skupin.” (Beneš, 2014, s. 16)

**Vzdělávání dospělých** je „obecným pojmem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované buď jako řádné školské vzdělávání dospělých nebo jako tzv. další vzdělávání.” (Palán a Langer, 2008, s. 40–41)

Vystupuje jako „**vzdělávací proces**, cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu a na povolání a vystoupily na trh práce. Také jako **vzdělávací systém** institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které obohacují počáteční vzdělání dospělých osob.”

A uskutečňuje se jako **řádné školské vzdělávání dospělých** a příležitost pro dospělé získat takový stupeň vzdělání, kterého se běžně nabývá v mládí, někdy nazývána jako „druhá šance”, realizována formou distančního či kombinovaného vzdělávání a také jako **další vzdělávání** po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, prostřednictvím (dalšího) profesního, občanského a zájmového vzdělávání. (Palán a Langer, 2008, s. 41)

V rámci procesu vzdělávání se setkáváme s pojmem **učení**, které je dle Mužíka (2004, s. 14) „aktivní činností účastníka vzdělávání, spočívajícím v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů a dalších prvků směřujících k dalšímu rozvoji člověka. Biologickým základem učení je

nutnost neustálého přizpůsobování organismu proměnlivému životnímu prostředí pro zachování své existence.”

Zatímco v jiných zemích se velmi často používá vzdělávání dospělých, v našem prostředí je poměrně rozšířeno použití termínu „**andragogika**”. V České republice vedlo po roce 1989 k jeho zavedení především rozhodnutí akreditační komise Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Vznikl nový pojem, jenž byl zbaven ideologických deformací normalizačního procesu. (Beneš, 2014, s. 11)

„Prvně se však s pojmem andragogika setkáváme v díle „Platónovo učení o výchově”, německého vysokoškolského učitele Alexandra Kappa, který třetí kapitolu tohoto svého spisu, vydaného roku 1833, nazval *Andragogika neboli vzdělávání dospělých v dospělém věku* a položil tak základy nově se konstituující disciplíně.” (Palán a Langer, 2008, s. 23)

Andragogika je vědou o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace. Je také studijním oborem v programu pedagogických věd připravující odborníky pro práci v oblasti výchovy, vzdělávání a péči o dospělé. (Palán, 2002, s. 7–8).

Jinak řečeno andragogiku chápeme jako vědu o edukaci dospělých, její předmět tvoří výchova, vzdělávání a poradenství. (Prusáková, 2005, s. 21)

Co se týče studijního oboru andragogika, v českých poměrech jeho kurikulum neexistuje příliš dlouho a není tedy rigidní a reaguje na potřeby měnící se společnosti. Absolventi studia tohoto oboru se uplatňují v různých oborech lidských činností a požadavky na ně se v postmoderně chápaném „průmyslu” budou zvyšovat. V tomto smyslu má andragogika možnost honosit se označením postmoderní věda a na křižovatce mezi ostatními humanitními vědami má „zelenou.” (Šimek a kol., 2003, s. 74)

V procesu edukace dospělých je andragogická činnost považována za profesi, která vyžaduje určitou andragogickou kvalifikaci a kompetenci. **Kvalifikaci** chápeme jako způsobilost k vykonávání určitého povolání získanou na základě odborné profesní přípravy. Také jako soustavu vědomostí, dovedností, návyků a postojů potřebných k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité profese. (Palán, 2003, s. 120 cit. podle Prusáková, 2005, s. 40)

**Kompetenci** chápeme jako komplexní schopnost vykonávat určité odborné pracovní činnosti, utvořené na základě osvojení si teoretických vědomostí, praktických dovedností, sociálních kompetencí, postojů a jiných kvalit osobnosti. (Prusáková, 2005, s. 40)

Používání pojmu **výchova** může být v andragogice z určitého úhlu pohledu problematické, jelikož po dosažení svého cíle, autonomní osobnosti, se stává přebytečnou, pokud se na tento pojem díváme jako na působení vychovatele na vychovávaného a jeho utváření k obrazu vychovatele. (Beneš, 2014, s. 17). Schaller (1963, s. 4 cit. podle Mužík, 2011, s. 30) však v této souvislosti uvádí, že výchovu můžeme brát jako „cíleně zaměřenou na rozvoj osobnosti člověka jako celku, vědomé a přímé formování člověka, přičemž pod pojmem formování lidí se rozumí všechny změny člověka, resp. vývoj, jímž člověk v průběhu společenské činnosti prochází.“

Dle Jochmannova pojetí (cit. podle Prusáková, 2005, s. 9) člověka jako společenské bytosti, která existuje jen ve společnosti, je právě jeho základním znakem výchova. Zároveň výchovu pokládá za jednu ze základních společenských funkcí a je pro něj personalizací, socializací a enkulturací. Personalizaci chápeme jako formování osobnosti jako společenské bytosti a kultivaci člověka po všech jeho stránkách, socializaci pak můžeme definovat jako začleňování člověka do společnosti a osvojování si sociálních norem a přípravu na výkon sociálních rolí. Enkulturační znamená začleňování jedince do kultury a přenos kultury na jedince.

Ačkoliv andragogika vždy preferovala pojem „vzdělávání“, v posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem „**učení se dospělých**“. Vychází z nutnosti si své učení zajišťovat ve vlastní zodpovědnosti. Dospělý člověk se může celý život učit, nemůže se ale po celý život nepřetržitě vzdělávat. (Beneš, 2014, s. 17) Vzdělávání je systematické, realizované v institucích, avšak učení se vztahuje i na každodenní situace běžného života (Průcha, 2014, s. 24). Rozdílnost pojmů učení a vzdělávání bude konkretizována ve druhé kapitole v rámci celoživotního učení.

## 1.1 Význam vzdělávání dospělých

O významu a užitečnosti vzdělávání dospělých dnes již málokdo pochybuje. Pravděpodobně nikdy v historii lidstva mu nebyla přisuzována tak významná hodnota. Z pohledu jednotlivce se předpokládá aktualizace znalostí a dovedností v jeho kvalifikaci, z „makro“ pohledu jde o strategický bod rozvoje společnosti, jenž se projektuje do nárůstu objemu finančních prostředků, které jsou na realizaci vzdělávacích aktivit poskytovány, tak i do rozvoje nových učebních metod a institucionálních i neinstitutních forem učení a opatření ze strany státu, národních i nadnárodních organizací. Výše vzdělání má ekono-

mický, sociální a kulturní dopad a v mnoha případech přispívá k řešení současných problémů existence lidstva. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 16)

Dnešní svět se vyznačuje několika důležitými rysy, díky nimž význam vzdělávání dospělých nabývá na významnosti. Zostřila se konkurence firem propojených do nadnárodních řetězců a zvyšuje se tlak na inovativnost i role firemního a národního výzkumu. Nadnárodní firmy se pohybují za kvalifikovanými lidskými zdroji, objevila se mohutná produkční teritoria jako je Čína a Indie a evropské země se dostávají do demografických, sociálních a etnických problémů právě z hlediska konkurenceschopnosti. Proud světových společenských změn bude pokračovat ještě rychlejším tempem a s tím se pojí i nové požadavky na pracovní sílu a nezaměstnanost se stane hrozbou budoucnosti. (Palán a Langer, 2008, s. 83)

Beneš (2014, s. 37) zdůvodňuje nutnost a účel vzdělávání dospělých z několika hledisek. Konstatuje, že druhá vzdělávací šance je důležitá pro lidi, kteří z nějakého důvodu nezískali vzdělání podle svých potřeb v určitém úseku jejich života nebo o něj neměli zájem. Ve vyspělých zemích se jedná většinou o doplnění středoškolského nebo získání vysokoškolského vzdělání. Ve vývojových zemích pak mluvíme o alfabetizaci. Přístup ke vzdělávání v dospělosti je důležitý také z hlediska zvyšování kvalifikací a kompetencí, stejně tak jako z hlediska individuálního rozvoje kulturních a všeobecných znalostí i schopnosti trávit hodnotně volný čas. Vzdělávání také rozvíjí schopnosti naplňovat sociální role v rodině, sociálním životě jako občan, odborář, atd. V mnoha společnostech je spojen se snahou o zvyšování sociálního citění, solidarity a výchovy k občanství. Neopomenutelná je také sociální péče týkající se zdravotní výchovy (AIDS, kouření).

S dosažením určitého stupně v rámci dalšího vzdělávání dospělých se pojí efekty ve formě výnosů, které jsou nejčastěji rozdělovány do dvou skupin. Rozlišujeme **výnosy individuální**, které představují pozitiva, jež vzdělání přináší samotnému člověku. K těm patří zejména výhodnější postavení na trhu práce a nižší riziko nezaměstnanosti i zvýšení příjmů v důsledky dosažení vyšší úrovně vzdělání. Vzdělanější člověk se také lépe orientuje v informační společnosti a mnohdy je s ním spojené i kvalitnější prožití života.

**Sociální výnosy** vzdělanější společnosti mají podobu snadnějšího prosazování principů demokracie, zlepšení vzájemného soužití členů společnosti a snížení kriminality. Dále přispívá ke snížení nákladů státu na sociální výpomoc a zvýšení jeho daňových příjmů. Veškeré pozitivní efekty současně působí na ekonomický blahobyt země. (Vychová, 2008, s. 20–24)

Vzdělávání dospělých se v největším zastoupení účastní ti, kteří již absolvovali kvalitní základní a středoškolské, popř. vysokoškolské vzdělání a jsou v plném pracovním rozvoji. Jsou zde však speciální cílové skupiny, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost: starší populaci, lidem na okraji společnosti nebo z ní vyloučení, nezaměstnaným a nevzdělaným, jako i chudým lidem, přistěhovalcům a menšinám. „Vzdělávání dospělých představuje novou příležitost pro tyto skupiny obyvatelstva, kterým se nedostalo kvalitního (základního) vzdělání. (Saarinen, 2003, s. 25 cit. podle Prusáková, 2005, s. 110)

## 1.2 Dospělý v procesu učení

Na to, kdy člověka považujeme za dospělého, lze nahlížet z několika úhlů. Z pohledu legislativy je v České republice dospělý jedinec tehdy, kdy dosáhne věku 18 let. Je možno také rozlišit pasivní dospělost od 18 let, kdy má jedinec možnost volit a aktivní dospělost, od 21. roku, kdy má možnost být volen. Z ekonomizujícího pojetí je dospělý ten, kdo dokončil školskou přípravu a vstoupil na trh práce. Vladimír Jochmann charakterizuje dospělost jako ukončení vývoje ve třech dimenzích - somatické, psychické a sociální, Václav Příhoda (vývojová psychologie) ji definuje jako stav, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, již potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení. (Andromedia, 2016) „Sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role, přičemž založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní.” (Beneš, 2014, s. 101)

Ve vývojové psychologii dělíme věk dospělosti do několika etap, v následujícím textu dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 167) konkrétně do čtyř:

„**Časná dospělost** (zhruba od 20 do 25–30 let) je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti. **Střední dospělost** (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability. **Pozdní dospělost** je dobou do začátku stáří (tj. asi do 60–65 let) a **stáří** lze dále dělit na časně a vysoké.”

V průběhu dospělosti dochází ke změnám fyziologických a psychických funkcí. Jedná se především o zrakovou výkonnost, kdy i u zdravého člověka dochází ke změnám zrakové ostrosti, vnímání intenzity světla a rychlosti přizpůsobit se horším světelným podmínkám. Klesá i výkonnost sluchová, nejdříve u slyšitelnosti zvuků vysokých frekvencí a změny v psychomotorice způsobují úbytek rychlosti.

Změny poznávacích funkcí se promítají do psychických funkcí, především do vnímání, paměti a myšlení. Jejich průběh je závislý na úrovni vědomostí a pozornosti, přičemž stálost pozornosti nepodléhá přílišným změnám, zmenšuje se naopak přenášení pozornosti z jednoho předmětu na druhý a schopnost rozdělování pozornosti do dvou či více objektů nebo činností. Vnímání je ovlivněno zkušeností, probíhajícími činnostmi a zaměřením člověka. Ve srovnání s mladšími dokáže být dospělý více objektivnější a opatrnější. Pamětní výkony jsou ovlivněny věkem zejména u krátkodobé paměti. Dlouhodobou paměť však dospělý může udržovat, trénovat i rozvíjet. (Hladílek, 2009, s. 144–145)

Dospělý student ve srovnání s mladšími studenty do učení přináší více praktických zkušeností a účastní se ho převážně dobrovolně. Zároveň však má rozdílné, mnohdy složitější okolnosti a podmínky ke studiu, které jsou dány převážně pracovní a rodinnou situací. Tato vytíženost do jisté míry ovlivňuje jejich schopnost účastnit se vzdělávání a podílet se na učebních aktivitách a jejich vzdělávání se uskutečňuje přerušovaně v průběhu života (Powell cit. podle Boshier, 2006, s. 70–71). Dospělí studenti do vzdělávání nepřichází jako „tabula rasa“, proto by měli vzdělavatelé budovat také na již nabytých znalostech a dovednostech, a také dát prostor k možnostem sdílení zkušeností mezi účastníky, popř. mezi účastníky a vzdělavatelem. (Jarvis cit. podle Boshier, 2006, s. 70)

Kuljutkin (1978 cit. podle Mužík, 2004, s. 27) řeší **zvláštnosti vyučování a učení dospělých** a konstatuje, že dospělý člověk přenáší do svého vzdělávání svoji profesní a osobnostní pozici. Uvědomuje si objektivní požadavky na své vědomosti, dovednosti a návyky a zapojuje se do něj převážně z vnitřních pohnutek. Srovnává učební látku se svými dosavadními profesními, životními či pracovními zkušenostmi. Dospělý musí mít možnost aktivně se podílet na řešení různých úkolů a mít tak příležitost aplikovat svoje osvojené vědomosti, rozvíjet praktické dovednosti a svoji osobnost.

Současná andragogika popisuje dospělého studujícího jako někoho, kdo má nezávislé sebepojetí a může řídit vlastní učení a také jako někoho, kdo nashromáždil během života mnoho zkušeností, které mohou být důležitým zdrojem v učení. Je třeba zdůraznit, že dospělý má úzce provázané učební potřeby se změnou své sociální role a je zaměřený na řešení problémů a okamžité využití naučených dovedností v praxi. Je motivován k učení spíše vnitřními než vnějšími faktory. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 95)

Z toho vyplývají některé příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých. K těm **nepříznivým** patří zejména odlišné názory a odmítání přijmout prezentovanou



učební látku a stereotypy v myšlení a jednání, které mohou způsobit nedůvěru v řešení problému. Dospělý konfrontuje výukovou situaci s komplikovaností reálných vztahů v praktickém životě a často žádá pouze poznatky bezprostředně aplikovatelné v praxi.

Naopak k těm **příznivým vlivům** patří kritičnost zaměřená na přijímání poznatků i na vlastní studijní výkon, schopnost osvojovat si poznatky v relaci k jiným a vytvářet soustavu poznatků. Potřeba sebeuplatnění dospělých je často spojena s vyšší motivací k učení a k aplikaci získaných poznatků. (Mužík, 2004, s. 28–29)

Mezi nutné předpoklady úspěšného učení dospělých patří motivace k učení, způsobilost k učení, umění učit se (nebo-li mít potřebné vybavení dovednostmi) a také rozeznávání důležitosti toho, co je třeba se naučit a stanovit si vlastní cíle učení. Pro úspěšné učení je také žádoucí informovanost o průběhu svého učení a o dosaženém pokroku, stejně tak jako pomoc při organizaci učební činnosti jako předpokladu co nejvyšší pravděpodobnosti studijního úspěchu.

Studium znamená pro dospělého velký zásah do jeho pracovního i životního rytmu. Je třeba si vypracovat pevný a zároveň pružný časový plán zahrnující pracovní činnosti a vzdělávací aktivity včetně dalších volnočasových aktivit, respektovat správný rytmus střídání práce a učení s odpočinkem a respektovat rozdíly ve výkonnosti v průběhu dne. (Petřková, 2000 cit. podle Hladílek, 2009, s. 148–149)

## 2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

„Celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení jsou pojmy, které můžeme při určitém zobecnění používat jako synonyma. Zároveň, ale při bližším rozboru významu těchto dvou, na první pohled identických pojmů, lze nalézt i rozdíl. V současné době se stále více používá pojem celoživotní učení, jenž je považován za širší, více odpovídající definici celoživotního získávání znalostí a dovedností. Učením se tak rozumí jakékoliv aktivity vedoucí k formování poznatkové základny jedince, bez ohledu na místo a čas jejich realizace. Naproti tomu na vzdělávání je nahlíženo především jako na záměrnou aktivitu spojenou s výukou, což však zdaleka nepokrývá veškeré aktivity permanentního procesu učení..“ (Vychová, 2008, s. 16)

Celoživotní učení je považováno za kontinuální proces, neustálou připravenost člověka učit se. O **celoživotním učení, nikoliv vzdělávání** se mluví spíše proto, aby se zdůraznil význam vlastní aktivity studujícího a učebních aktivit, které nejsou organizované vzdělávacími institucemi. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 92)

Úvahy o konceptu celoživotního učení se v evropských zemích začaly intenzivně rozvíjet na začátku 70. let 20. století. Jako reakce UNESCO na studentské demonstrace roku 1968 byla zřízena mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání a již o tři roky později vydává výsledky své práce v dokumentu *Učit se být - Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra*. V roce 1973 publikovala OECD svůj dokument *Stále vzdělávání: Strategie celoživotního učení* zaměřený především na řešení globálních problémů.

V roce 1996 vydalo UNESCO v Paříži zprávu s názvem *Učení je skryté bohatství*, která dává celoživotní učení do souvislosti s rozvojem osobnosti člověka. V tomtéž roce vydává svou zprávu i OECD s názvem *Učení v každém věku* a klade důraz na partnerství veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se. Od této doby datujeme oficiální terminologickou změnu, jelikož pojem celoživotní vzdělávání je nahrazen pojmem celoživotní učení, který klade důraz na proces učení jako aktivitu jedince. (Palán a Langer, 2008, s. 102–103)

Rok 1996 vyhlásila Evropská unie rokem celoživotního učení. Cílem bylo vyvolat diskusi a rozšířit vědomí obyvatel a stanovit hlavní úkoly. V roce 2000 přijala Evropská komise *Memorandum o celoživotním učení*, podle něhož se snaží vytyčit strategii, která by měla pomoci prosadit koncept celoživotního učení do praxe. (Vychová, 2008, s. 16–17)

Vytyčuje šest klíčových myšlenek, které poskytují strukturovaný rámec komplexní a souvislé strategie celoživotního učení pro Evropu. Jedná se o tyto konkrétní:

- „zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných k trvalému zapojení do znalostní společnosti,
- viditelný růst úrovně investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala priorita nejdůležitějšímu bohatství Evropy - jejím lidem,
- rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení,
- významné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení učení jako činnosti a jeho výsledků, zejména v případě neformálního učení,
- zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života,
- přiblížit příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, v jejich vlastních obcích, a tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice.” (Memorandum, 2000, s. 3)

System celoživotního učení tedy zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

**Formální vzdělávání** „probíhá v rámci formálních vzdělávacích institucí, především škol. Tyto instituce jsou charakteristické normativně vymezenými cíli, funkcemi, obsahy, prostředky i způsoby hodnocení. Výstupem realizovaných aktivit je nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu který potvrzuje získaný stupeň vzdělání (vysvědčení, diplom).” (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 23)

Formální vzdělávání bývá nejčastěji spojeno s tzv. počátečním vzděláváním, které každý z nás absolvuje v prvních dekádách života, minimálně prostřednictvím povinné školní docházky. Hraje však také důležitou roli v konceptu celoživotního učení prostřednictvím dalšího vzdělávání dospělých, protože představuje druhou šanci pro ty, kteří nejsou spokojeni se svým dosavadním nejvyšším dosaženým vzděláním.

Aby vzdělávací program mohl být zahrnut do kategorie formálního vzdělávání, musí být naplněno několik kritérií. Prvním z nich je hierarchická úroveň, jelikož představuje ucelený žebříček stupňů vzdělání. Vyžaduje úspěšné zakončení nižšího stupně před započítáním studia vyššího stupně. Přístup uchazeče ke studiu podmiňuje splnění přijímacích požadavků, obvykle stanovených věkem, dříve dosaženého stupně vzdělání či úspěšné složení při-

jímací zkoušky. Formální vzdělávací programy také prochází registrací, která na sebe váže soubor formálních požadavků, jejichž naplnění podmiňuje uznání a možnost přijímání uchazečů ke studiu. Jsou zde také požadavky na trvání, jelikož tyto programy musí trvat po dobu alespoň jednoho semestru či pololetí a je nutné, aby byly uznány relevantními národními autoritami a tím splňovaly poslední kritérium, požadavky na uznání. (ČSÚ, 2013, s. 18–19)

**Neformální vzdělávání** „je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou vzdělávajícímu se jedinci zlepšit jeho pracovní i společenské uplatnění. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém, zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ale i ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, také krátkodobé kurzy a tematické přednášky. Nevede k získání formálního stupně vzdělání.” (Palán a Langer, 2008, s. 101)

Koncept neformálního vzdělávání však není protipólem tradičního vzdělávání, je jeho analytickým doplňkem umožňující zachycení širokého spektra dalších vzdělávacích činností, jejichž význam byl ve starších koncepcích vzdělávání často opomíjen. Aktivity neformálního vzdělávání mohou dosahovat srovnatelné míry organizovanosti a uspořádání. (ČSÚ, 2013, s. 38)

**Informální učení** je „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované” (MŠMT, 2007, s. 8)

Informální učení je jedním z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností a jako pojem se stal v poslední době jedním z klíčových pojmů vzdělávací politiky Evropské unie. Avšak jeho definice, hranice a určení nejsou zcela jednoznačné. Potenciál informálního učení je v životě dospělých obrovský, zatím je ale bohužel neumíme využít k tomu, aby se mohlo promítnout do vzdělávací kariéry jednotlivce. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 77–78)

Z hlediska psychologie se tento pojem do značné míry kryje s pojmem socializace. Ta probíhá od počátku života jako včleňování jedince do struktur společnosti, učí se chovat a komunikovat v rodině, ve škole a později v různých sociálních sférách a situacích. V za-

hraničí se informální učení často vyjadřuje termínem zkušenostní učení, které probíhá spontánně, nezáměrně, nesystematicky a není zakotveno ve vzdělávací instituci. Mnozí dospělí realizují ještě jeden způsob informálního učení, a tím je sebevzdělávání. Jedinec si stanovuje sám cíle a obsah, sám jej řídí a kontroluje. (Průcha, 2014, s. 64–65)

## 2.1 Celoživotní učení v ČR

Koncept celoživotního učení chápeme jako neustále se měnící otevřený systém na základě požadavků trhů a prostřednictvím společenského vývoje ve světě i v České republice. Mimo jiné jej najdeme v dokumentu nazvaném *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, více známém jako *Bílá kniha* z roku 1999, resp. 2001, kdy byl schválen vládou ČR. Stal se rámcem, od něhož se odvíjí střednědobé a dlouhodobé cíle vzdělávací politiky.

Vzdělávání dospělých je zde zasvěcena jedna ze čtyř hlavních kapitol. Zdůrazňuje vzdělávání dospělých jako integrální součást vzdělávací soustavy a věnuje se konkrétně vzdělávání dospělých vedoucím k dosažení stupně vzdělání, dalšímu profesnímu vzdělávání a ostatním součástí, např. zájmové činnosti, občanskému vzdělávání, vzdělávání seniorů apod. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 16).

„Je zde upozorněno na to, že vzdělávání dospělých se u nás vyvíjí pomalejším tempem, než je tomu v jiných zemích a toto zaostávání má pro budoucnost dalekosáhlé důsledky. Autoři považují za klíčové problémy vzdělávání dospělých problém kompetencí a právního rámce, problém motivace a mechanismů systémového rozvoje. Doporučují vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých, vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek a založit mechanismy systémového rozvoje.” (Národní, 2001, s. 79-84 cit. podle Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 16)

„V oblasti celoživotního učení si pak *Bílá kniha* vytyčila za cíl především zajistit dostupnost vzdělávání a prostupnost vzdělávací soustavy na všech stupních, podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy a podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců. Dále pak podporu rozvoje distančního vzdělávání a vypracování a zavedení soustavy finančních i nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých.” (Palán a Langer, 2008, s. 104)

Zásadním materiálem je také *Strategie celoživotního učení v ČR* (2007). Vymezuje se v něm pojem celoživotního učení a naznačuje vývoj koncepce celoživotního učení, přináší analýzu současné situace. Obsahuje hlavní strategické směry (priority) pro léta 2007–2015:

- „uznávání, prostupnost (vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení),
- rovný přístup (podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu),
- funkční gramotnost (rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života),
- sociální partnerství (spoluprací se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje),
- stimulace poptávky (stimulovat poptávku po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života),
- kvalita (podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí),
- poradenství (rozvíjet informační a poradenské služby).” (Strategie, 2007 cit. podle Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 18–19)

Dne 5.1.2009 schválila vláda usnesením č. 8 *Implementační plán Strategie celoživotního učení*, ve kterém byla Strategie CŽU doplněna o řadu konkrétních prováděcích opatření pro naplňování cílů v období 2009–2015.

V posunu systémového propojení počátečního a dalšího vzdělávání stojí za zmínku zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a změně některých zákonů, ve znění zákona č. 110/2007 Sb. Stanovuje univerzální systém hodnocení vzdělání dosaženého mimo vzdělávací soustavu a umožňuje získat osvědčení o uznání tzv. dílčí kvalifikace, tedy takových dovedností nabytých neformálním vzděláváním nebo informálním učením, které vedou k uplatnění na trhu práce.

Na jeho základě je vytvářen národní rámec kvalifikací pro ČR – Národní soustava kvalifikací (NSK). Díky vazbě na Evropský rámec kvalifikací podpoří transparentnost kvalifikačního systému a možnosti uplatnění nositelů kvalifikací na evropském trhu práce. (MŠMT, 2008, s. 43)

## 2.2 Formální vzdělávání dospělých

Na začátku kapitoly jsme si v rámci celoživotního učení definovali pojem formálního vzdělávání, nyní se blíže podíváme na současný stav míry zapojení do tohoto typu vzdělávání a v další podkapitole pak na možnosti vzdělávání dospělých na vysoké škole.

Potřeba detailního zmapování vzdělávacích aktivit dospělých osob přiměla členské státy EU k zavedení šetření AES (Adult Education Survey). V letech 2007-2008 probíhalo v jednotlivých zemích EU pilotní šetření a v letech 2011-2012 první pravidelné šetření, které by dle platných nařízení mělo probíhat jednou za pět let (příště tedy v letech 2016–2017). (ČSÚ, 2012, s. 4).

„V českém andragogickém výzkumu existuje jen málo prací zabývajících se učením dospělých v institucích formálního vzdělávání. K dispozici jsou zejména demografické statistické údaje o různých parametrech vzdělávání dospělých.“ Jsou to zejména údaje v publikacích vydané Českým statistickým úřadem. Jako příklad můžeme uvést *Vzdělávání dospělých v číslech* (2012). Brožurka, která přináší základní výsledky šetření o vzdělávání dospělých - AES 2011 za Českou republiku, obsahuje informace o účasti dospělých ve středním, vyšším odborném a vysokoškolském vzdělávání, o jeho účasti podle věku, o průměrném počtu vyučovacích hodin týdně či o důvodech účasti ve formálním vzdělávání, apod. (Průcha, 2014, s. 23)

Hlavním výstupem prvního pravidelného šetření je stejnojmenná, ovšem rozšířená publikace vydaná roku 2013. V roce 2014 bylo Českým statistickým úřadem vydáno *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu* jako specifický výstup z šetření AES 2011.

Možnosti formálního vzdělávání poskytovaného školami jsou legislativně upraveny příslušnými zákony, tj. školským zákonem č. 561/2004 Sb. (co se týče středoškolského vzdělávání a vzdělávání na vyšší odborné škole) a zákonem o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Školský zákon přímo obsahuje jednu ze zásad - možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání. (MŠMT, 2008, s. 52)

V souvislosti se školským vzděláváním dospělých se hovoří o druhé vzdělávací šanci. Jedinec, který v minulosti ukončil svou vzdělávací dráhu v rámci formálního vzdělávání opět navštěvuje školskou instituci v případě zájmu či nutnosti získat požadovaný stupeň vzdělání. Jelikož se školský systém vyznačuje určitou rigidností postupů a obsahu, je v tomto prostředí těžké umožnit brát v potaz specifika učení dospělých. (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 28)

Jedincům, kteří se chtějí znovu zapojit do formálního vzdělávacího procesu se na úrovni středoškolského či vyššího odborného vzdělávání nabízí především večerní, dálkové, distanční a kombinované studium a na úrovni vysokoškolského pak forma distanční a

kombinovaná. Vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání jsou rovnocenné s formou denní či prezenční.

Rozlišujeme **typy studia** (vzdělávání), které jsou charakteristické specifickými formami (vnějším organizačním uspořádáním) a metodami (konkrétními nástroji využitelnými v konkrétním vzdělávání) (Palán a Langer, 2008, s. 152). Denní studium je výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku, prezenční studium (dříve denní forma) je charakteristická tím, že výuka může probíhat kterýkoli všední den, dopoledne i odpoledne, přičemž student má povinnost navštěvovat povinné semináře. (ČSÚ, 2015, s. 7)

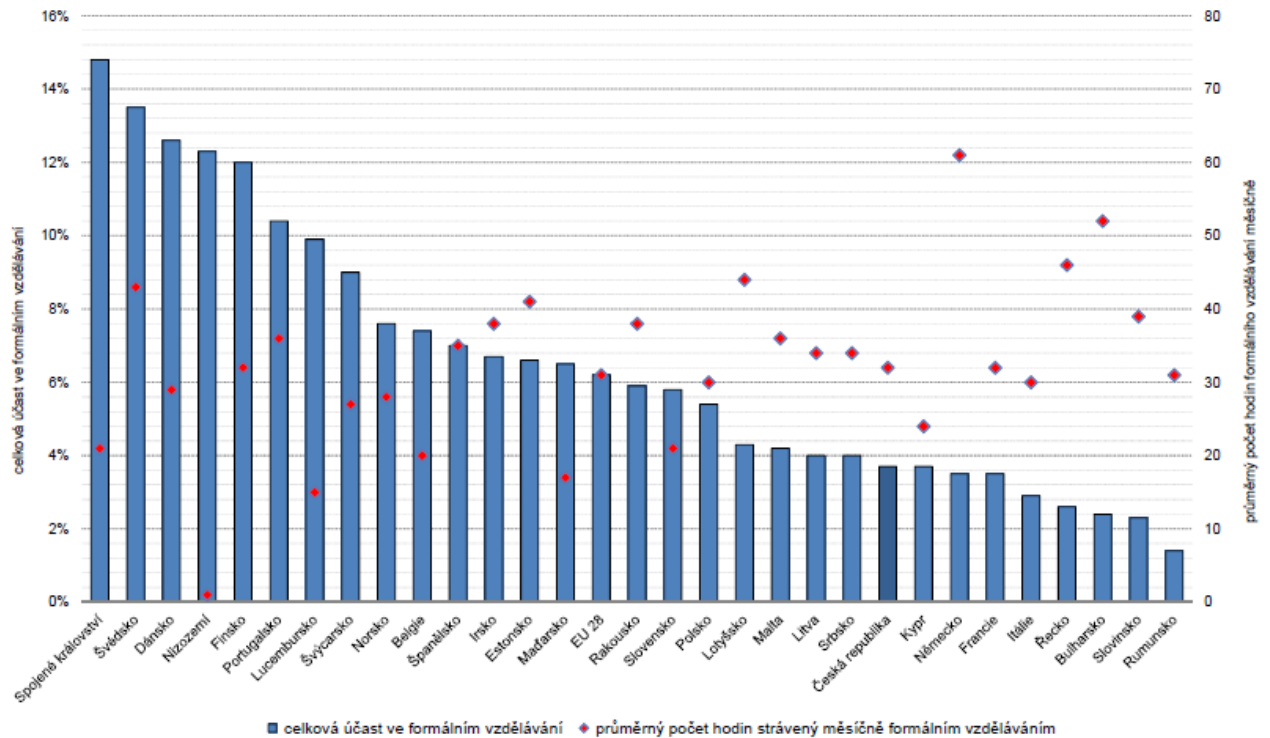
Dálkové studium je vymezeno školským zákonem dosti nepřesně, zpravidla souvisí s doplňováním počátečního vzdělání na středních či vyšších odborných školách a v zásadních rysech se shoduje se studiem distančním. Večerní studium je typické pro doplňování počátečního vzdělání na středních školách při zaměstnání, zpravidla ve večerních hodinách. Distanční studium je založené na sebeřízeném vzdělávání, k interakci mezi vzdělavatelem a vzdělávaným dochází především zprostředkovaně. Kombinované studium je kombinací prezenčního a distančního studia. (Palán a Langer, 152–153). Podrobněji se distančnímu a kombinovanému studiu bude věnovat v podkapitole o formálním vzdělávání na vysoké škole.

Formální vzdělávání je v České republice nejméně využívaným typem studia v dospělosti. S 3,7%ní úrovní zapojení dospělých osob se Česká republika v mezinárodním srovnání nachází pod průměrem evropských zemí, což vyplývá z níže uvedeného grafu. Formálního vzdělávání se v České republice účastní zejména vysoce motivovaní jedinci s relativně vysokými kompetencemi, kteří nejsou spokojeni s úrovní vzdělání, které dosáhli v rámci počátečního vzdělávání. Nejčastěji se jedná o vzdělávání na terciární úrovni.

Účast dospělých osob ve formálním vzdělávání je v porovnání s ostatními zeměmi nízká, přestože dospělí mají řadu příležitostí, jak se do formálního vzdělávání, které je ve veřejných institucích poskytováno zdarma, zapojit. Studium v rámci formálního vzdělávání není však koncipováno modulárně (tedy z typizovaných částí), ale po jednotlivých ročnících, což vyžaduje dlouhodobé časové investice bez možnosti pružného sestavování vzdělávacího obsahu a přizpůsobení individuálním potřebám. (ČSÚ, 2014, s. 8–10)



Graf 1 - Celková účast a průměrný počet hodin strávený ve formálním vzdělávání [25–64 let]



Zdroj: ČSÚ, 2014, s. 5

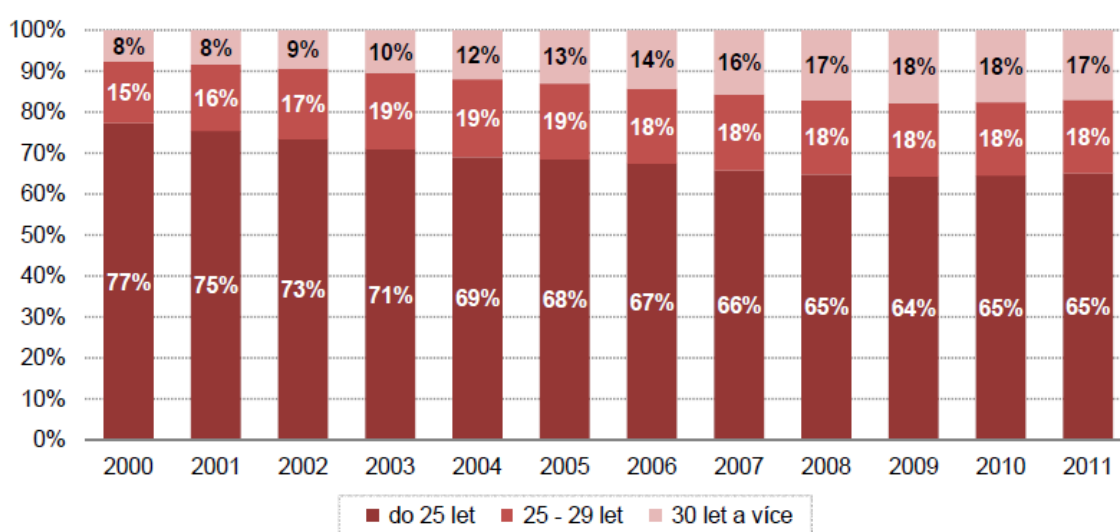
Malý zájem dospělých o studium na školách je způsoben především tím, že kapacity škol a jejich schopnost nabízet vzdělávací programy v takové formě a takovými metodami, aby byly atraktivní pro dospělé zájemce o studium, jsou nedostatečné. A to i přesto, že nabídka distančního a kombinovaného studia se rok od roku významně rozšiřuje. Druhou příčinou je chybějící silná motivace se dále vzdělávat. Absenci motivace nepřekoná ani sebelepší nabídka vzdělávacích programů. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 59)

### 2.2.1 Formální vzdělávání na vysoké škole

Struktura terciárního vzdělávání v České republice je vymezena zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů, vyšší odborné vzdělávání je vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Jelikož se v praktické části budeme zabývat konkrétně vzděláváním na vysoké škole, i v naší teoretické jí věnujeme zvýšenou pozornost.

Podle nejnovějších údajů je dle Českého statistického úřadu v České republice 26 veřejných vysokých škol, 2 státní a 43 soukromých vysokých škol. Podíl studentů dospělého věku na celkovém počtu studentů vysokých škol se za poslední léta zvyšuje. To může být dáno jednak prodlužováním samotným vysokoškolským studiem u studentů překračující hranici 26 let, tak i navýšením počtem osob, které se do formálního studia vrací po určité odmlce.

Graf 2 - Podíl studentů dle věku na celkovém počtu studentů vysokých škol



Pozn.: studenti bakalářského, magisterského a doktorského studia

Zdroj: ČSÚ, 2013, s. 20

Vysoké školy mohou být z hlediska zřizovatele veřejné, tedy zřizované zákonem, soukromé a státní. U soukromých škol může být zřizovatelem právnická osoba, která má sídlo, svou ústřední správu nebo hlavní místo své podnikatelské činnosti na území některého členského státu Evropské unie, nebo která byla zřízena nebo založena podle práva některého členského státu Evropské unie. Je oprávněna působit jako soukromá vysoká škola, pokud jí ministerstvo udělilo státní souhlas. Státní školy (pouze vysoké školy vojenské a policejní) jsou zřizované zákonem a řízené příslušnými ministerstvy.

Dále rozlišujeme vysoké školy univerzitní, které se člení na fakulty a mohou poskytovat všechny typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský) a s tím i vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační i uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Naopak vysoké školy neuniverzitní, které uskutečňují bakalářské studijní programy a mohou též

uskutečňovat magisterské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost a na fakulty se již nečlení. (ČSÚ, 2015, s. 24)

Pro osoby se zájmem o studium na vysoké škole je zde možnost kombinovaného či distančního studia, jejichž přesné vymezení je v kompetenci jednotlivých škol. Obecně platí, že u **distančního studia** jsou „lektor i účastník v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Komunikace mezi lektorem a účastníkem probíhá jednak prostřednictvím studijním materiálů případně přes krátkodobé semináře či konzultace. Praxe vzdělávání dospělých má dnes různé varianty distančního vzdělávání. Např. korespondenční vzdělávání je založeno na skriptech, řešení zkušebních úloh a kontaktu přes poštu, jiné podoby distančního vzdělávání zahrnují prvky e-learningu a distribuce učiva probíhá přes informační nosiče a komunikace prostřednictvím internetu”. (Mužík, 2011, s. 84)

I přes uváděnou vzdálenost vzdělavatele a účastníka vzdělávání přetrvává i nadále aktivní role vzdělavatele. Ten iniciuje, motivuje a usměrňuje učení, organizuje průběh osvojování poznatků a volí vhodné metody, hodnotí a kontroluje průběh jejich studia. (Hladílek, 2009, s. 160)

Dle Zlámalové (2008, s. 33–34) využití distančního studia sebou nese řadu rizik a problémů. Mezi nejčastější problémy na straně studujících patří nedostatečná motivace ke studiu nebo její pozvolná ztráta v průběhu studia, pocit osamocení při studiu a malé studijní návyky a dovednosti, což je častější u starších osob, které mají větší odstup od doby svého počátečního vzdělávání. Častým jevem je také nedostatek času na samostudium (objektivní nebo subjektivní) a případné bariéry týkající se využití informačních a komunikačních technologií na podporu distančního studia (či přímo v rámci studia realizovaného jako e-learningového).

Výše zmíněný **e-learning** využívající informační a komunikační technologie, je v čisté podobě využíván v distančním vzdělávání. Studující mají přístup ke vzdělávacím materiálům a on-line komunikují se vzdělavatelem bez nutnosti dojíždět do vzdělávací instituce. Odpadá mnohdy složité shánění studijních materiálů, neboť k tomuto účelu obdrží kompletní studijní opory připravené speciálně pro samostudium. (Zlámalová, 2008, s. 18)

Častěji se však jedná o tzv. blended learning (smíšené vzdělávání), které je možné charakterizovat jako kombinaci prezenční výuky s e-learningovou podporou. Představuje tak ideální kombinaci toho nejlepšího z obou světů. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 189)

Ne vždy vyžaduje studijní obsah pouze zvládnutí určitého rozsahu teoretických vědomostí, ale také získání konkrétních dovedností, jež lze těžko předávat pouze distančně. **Kombinované studium** je propojení prezenční a distanční formy studia, v praxi velmi rozšířená. Hlavní příčinou vzniku této formy je snaha racionalizovat výuku převedením její části do individuálního, ale lektorem řízeného samostudia účastníků. (Mužík, 2011, s. 86)

Na vysoké škole to v praxi znamená, že účastník vzdělávání navštěvuje školu s nižší frekvencí než při prezenčním studiu, mnohdy probíhá formou blokové výuky o víkendech např. jednou za čtrnáct dní. Studenti kombinované formy studia mají většinu práv i povinností stejné, jako studenti prezenční formy. Student kombinované formy studia je řádným studentem ve smyslu vysokoškolského zákona, nemusí do svých 26 let platit zdravotní pojištění. Ztrácí však další výhody v podobě ubytovacího stipendia či zlevněného jízdného apod. (Vysoké školy, 2016)

### 3 MOTIVACE

Obecně platí, že „**motivace** je intrapsychický probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka k splnění nějakého úkolu). V obou případech přepokládá interakci vnitřních a vnějších činitelů. Můžeme říci, že je to interakce mezi motivovaným subjektem a motivující situací.” (Nakonečný, 2014, s. 16)

Vše to, co člověka někam pobízí, směřuje i mu brání něco vykonat nebo se nějak chovat rozumíme pod souhrnným pojmem motivace. Samotný termín vychází z latinského *movere* - hýbat se. Je příčinou pohybu i důsledkem změn stavu organismu a je určujícím při zaměřeném chování. Je také výkladem souvislosti duševního života a dává směr rozhodování v situacích volby. (Farková, 2008, s. 83–84)

„**Motiv** lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. Mohou existovat jako latentní (skryté) dispozice, které mohou být za určitých okolností aktualizované a pak navozují nějakou činnost. Chování člověka mohou ovlivnit vědomé i nevědomé motivy, eventuálně na něj mohou působit obě složky zároveň. Aktuální motivy vznikají v závislosti na interakci vnitřních a vnějších podnětů. (Vágnerová, 2004, s. 168)”

Motivy obsahují také organizační a energetizující složky, mezi něž patří cíl, prostředky, (jedincem stanovený soubor kroků nezbytných k dosažení cíle) a energie, která koresponduje s hodnotou cíle a aktivizuje se v průběhu jednání. Projevy lidských motivů se liší mezi jednotlivci, v rámci kultury i mezi kulturami. Stejně motivy se též projevují různými způsoby chování, často se projevují ve skryté formě a mohou zůstat neuvědomované, stejně tak si jich člověk může být plně vědom. (Farková, 2008, s. 86)

„Lidské motivy lze rozdělit do čtyř velkých okruhů. První z nich tvoří **sebezáchovné motivy**, které mají jasný biologický základ. Druhou oblast představují **stimulační motivy**, k nimž patří potřeba optimální úrovně aktivace a variabilních vnějších podnětů. Tyto pohnutky jsou pravděpodobně vrozené, protože jejich uspokojování je podmínkou optimálního, „neporuchového“ psychického fungování. Třetí okruh představují **sociální motivy**, které regulují a ovlivňují mezilidské vztahy. Čtvrtou oblast tvoří **individuální psychické motivy**, jakými jsou hledání životního smyslu, obrana sebepojetí, potřeba svobodně se rozhodovat a jednat. Svěbytným problémem je motivace agresivního chování. Sociální a

individuální psychické pohnutky se formují v rámci celkového mentálního vývoje pod vlivem společenských tlaků.” (Plháková, 2003, s. 320)

Člověk jedná proto, aby něčeho dosáhl, a to má svou psychologickou příčinu. Jde tu o vznik a uspokojování potřeb, které vyjadřují nějaké nedostatky v životě lidí, zajišťují podmínky jejich bezporuchového fungování jako bytostí biologických a společenských. **Potřeba** je stav nějakého nedostatku, který by měl být odstraněn. Takovou endogenní změnou může být např. potřeba najíst se (psychologické hledisko), resp. potřeba příjmu potravy jako zdroje energie pro život (fyziologické hledisko).

Konečným cílem lidského chování je dosažení nějakého vnitřního stavu, obecně nazývaného **uspokojení**. (např. nasycení, navázání kontaktu při pocitu osamělosti apod.) Vnitřní dominantou motivačního procesu je potřeba, prožívaná jako konkrétní pohnutka, např. jako hlad a vnější dominantou je **incentiva** (vnější pobídka). (Nakonečný, 2014, s. 16–26)

### 3.1 Teorie motivace

Mezi teorie **zdůrazňující význam pudových potřeb** patří zejména *psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda*, která zdůrazňovala, ale až přeceňovala význam pudových tendencí. Na základě pudových složek, které jsou v tomto pojetí primární, se teprve na jejich základě rozvíjí motivy. Mocné pudové síly Freud považoval za hlavní determinanty chování a vývoje osobnosti.

Za základní považoval pud života (Éros) a pud smrti (Thanatos). Pud života se řídí principem slasti a je zaměřen na dosažení sexuálního uspokojení, pud smrti se řídí principem nirvány, puzením k návratu do neživotného stavu, který lze nalézt pouze ve smrti. Veškeré pudy (uznával existenci mnoha pudů) nalezneme ve vrstvě osobnosti nazvané Id, které se řídí principem slasti. Další složkou osobnosti je Ego, které převádí požadavky Id do reality na vědomou úroveň a bere v úvahu reálné možnosti, kterým se je snaží přizpůsobit. Poslední složkou je Superego, které představuje moralizující, korektivní sílu.

*Teorie drive-reduction* C. Hulla, dále rozpracovanou J. Dollardem a N. E. Millerem brala v úvahu především vrozené, pudové potřeby, které vznikají jako důsledek určitého nedostatku navozujícího stav napětí, nazývaný drive. Ten motivuje jedince k tomu, aby ses jej zbavil nebo jej redukoval a z toho plyne určité a na cíl zaměřené jednání. Na člověka pak mohou působit i vnější podněty, incentive, pozitivního nebo negativního charakteru. Jedinec pak usiluje o jejich udržení nebo se jim bude chtít vyhnout. (Vágnerová, 2004, s. 172–173)

Dále dle Vágnerové (2004, s. 173–174) můžeme rozlišovat **teorie vycházející z důrazu na psychosociální potřeby**. *Alfred Adler*, vídeňský lékař, považoval za nejvýznamnější motiv lidského jednání potřebu dosáhnout úspěchu. Neuspokojení potřeby sebeprosazení a úspěchu považoval za důvod ke vzniku pocitu méněcennosti. Zároveň však tento pocit neuspokojení slouží i jako motivační impulz k dosažení úspěchu, přičemž připouštěl možnost kompenzovat neuspokojení v jedné oblasti na úrovni jiné aktivity. Každý jedinec dle něj má vytvořené určité sebehodnocení a to se projevuje i v představě o dosažitelných cílech vlastního jednání, člověk potřebuje překonat pocity méněcennosti, aby získal potřebné sebevědomí.

Pro *Carla Rogerse*, významného představitele *humanistické psychologie* byla nejdůležitější potřeba seberealizace. Pro dosažení psychické rovnováhy je dle něj nutné uspokojení potřeby kladného přijetí sebou samým a potřeby akceptace jinými lidmi, *Viktor Frankl*, zakladatel *logoterapeutického směru*, považoval za nejvýznamnější potřebu smysl života a jeho nalezení považoval za nejdůležitější životní úkol. Jehož prostřednictvím dochází k rozvoji osobnosti, není abstraktním pojmem, nýbrž se vyznačuje konkrétním obsahem. Člověk jej může dosáhnout svými skutky, které mají nějakou hodnotu i pro druhé, zažitím pravých hodnot (jsou spojeny s láskou) a nebo utrpením, které má význam jako impulz k hledání hlubšího osobního smyslu.

Za teorii vycházející z komplexního pojetí potřeb můžeme považovat *hierarchii potřeb A. Maslowa*, představitele humanistické psychologie. Drapela (2008, s. 138–139) uvádí, že hierarchické uspořádání potřeb znamená, že nižší potřeby musí být dostatečně uspokojeny, dříve než se uplatní potřeby vyšší. Pokud nejsou potřeby určitého stupně v hierarchii v dostatečné míře uspokojeny, další vzestupný krok nenastane. Nižší potřeby (fyziologické potřeby a potřeba bezpečí) zajišťují fyziologické přežití jedince, vyšší potřeby (lásky a úcty) zajišťují duševní pohodu a rozvoj osobnosti. Potřeba sebeaktualizace představuje přechod mezi úrovní vyšších potřeb k B-úrovni, na níž umístil Maslow tzv. metahodnoty (někdy též označovány jako metapotřeby), které spojoval s nejvyššími vrcholy lidského potenciálu.

Obrázek 1 - Znárodnění motivační struktury podle Maslowa



Zdroj: Drapela, 2008, s. 139

Obrázek č. 3 znázorňuje Maslowovu hierarchii lidských potřeb v epigenetickém sledu, tj. když každý prvek buduje v dimenzích času a prostoru na jiném. Fyziologické potřeby, to jsou základní potřeby přítomné v každé lidské bytosti - potřeba kyslíku, výživy apod. Při frustraci těchto potřeb dochází k tenzi, jenž musí být odstraněna, neboť působí na všechny osobnostní funkce. Potřeby bezpečí jsou vyžadovány každým jedincem, patří zde i svoboda od strachu, úzkosti a zmatku. Nejsilněji se projevují v raném věku a dětství. Potřeby náležitosti a lásky již patří k vyšším potřebám. Jedinec touží po lásce a citovém vztahu, chce někam patřit, jakmile jsou uspokojeny potřeby nižšího stupně. Potřeby úcty mají kromě některých patologických případů všichni lidé. Můžeme je dělit na sebeúctu, což souvisí s vlastní zdatností a vědomím zvládnutí životních nároků, a na úctu druhých (pověst, prestiž, a uznání). „Sebeaktualizace je probíhající proces, v němž člověk není nikdy plně sebeaktualizován, ale stále o to usiluje. V tomto bodě postupuje výše až na B-úroveň a touží se stát vším, čím se stát může.” (Drapela, 2008, s. 139–140)

### 3.2 Motivace k učení

Účast na dalším vzdělávání ovlivňuje především společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení, epochální témata, výzvy a okolí i vztahy. Ovlivňuje ji také konkrétní životní situace i osobnostní charakteristika jedince. Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí. Motivy nejsou jednou provždy dané. Motivy k učení se vyvíjí od rané soci-



alizace a jsou výsledkem učení a zkušeností s učením. Dospělý se učí spíše v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy, než za účelem uspokojení poznávacích zájmů.

Motivační rozdíly existují podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví i životních okolností (rodinný stav, město-vesnice). Obecně platí, že mladší lidé mají motivaci spojenou s výkonem profese, u starších lidí se více objevuje motivace spojená s trávením volného času a uspokojování vyšších potřeb. (Beneš, 2014, s. 104–106). Někteří přichází kvůli potřebě sociálního kontaktu a potřebě skupinových aktivit nebo z podnětů sociálního charakteru, kdy se účastníci snaží získat prostor nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi. Prostřednictvím zlepšení schopností účasti na komunálních záležitostech se mohou lépe uplatňovat v participaci na politickém, především komunálním životě. Motivace vzdělávat se z čistě kognitivních zájmů je odrazem klasické představy vzdělávání dospělých, vycházející z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání. Samostatnou skupinou jsou účastníci následující doporučení (nebo i požadavek) zaměstnavatele, přátel, rodiny nebo i poradenských služeb. (Beneš, 2014, s. 106) Velmi častou motivací jsou profesní důvody, které mohou znamenat změny v pracovním zařazení, kariérním růstu, možnostech specializace a uznání kvalifikace ve vztahu k zastávané pracovní pozici. (Hladílek, 2009, s. 146)

Prusáková (2005, s. 108) uvádí, že motivace souvisí většinou se vzdělávacími potřebami. Osoby s individuální motivací vyhledávají neformální vzdělávání pro svůj osobní růst, osoby se sociální motivací v užším slova smyslu se snaží zlepšit ve své pozici rodiče, partnera atd., v širším pojetí se snaží uplatnit v úloze občana, voliče apod. S potřebou najít si lepší práci, udržet si ji nebo zvýšit si své kvalifikace přichází osoby s ekonomickou motivací, a pak jsou to osoby přímo se vzdělávací motivací, které se chtějí připravit na další formy vzdělávání. Mezi osoby se specifickými motivy patří dle De Wintera (2004, s. 164, cit. podle Prusáková 2005, s. 108) ty osoby, kterým přicházejí především kvůli sociálnímu kontaktu a osoby, od kterých se vzdělání přímo vyžaduje.

Důvody či bariéry, které zabraňují účasti dospělých na dalším vzdělávání lze dle Crossové (1981, cit. podle Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 98) vymezit v rámci tří kategorií: „situační bariéry, vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání), institucionální bariéry (např. nevhovující rozvrh) a osobnostní bariéry, vztahující se k postojům a k sebevnímání.” Ve výzkumech lze najít také souhrnné označení „informační bariéry” vztahující se k nedostatku informací o aktuální nabídce vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Po teoretické části práce, ve které jsme si vysvětlili hlavní pojmy spojené se vzděláváním dospělých, zasazeného do kontextu celoživotního učení, a věnovali jsme se také obecnému pojmu motivace i motivaci k učení, následuje praktická část, ve které budeme zkoumat motivaci dospělých k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. Jelikož z nejnovějších statistik vyplývá, že formálního vzdělávání se účastní jen málo osob dospělého věku, zajímalo nás, co i tu malou část motivuje. V této praktické části budeme postupovat dle metodologie Miroslava Chrásy a jeho publikace *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2007).

### 4.1 Cíle výzkumu

#### Hlavní cíl:

Hlavním cílem je zjistit, co motivuje dospělé k formálnímu vzdělávání na vysoké škole.

Dílčí cíle jsme si pak stanovili následovně:

- zjistit hlavní motivační faktory, které dospělé vedly ke studiu na vysoké škole z hlediska pracovního uplatnění,
- zjistit hlavní motivační faktory, které dospělé motivovaly k rozhodnutí studovat na vysoké škole z hlediska osobního zaměření,
- identifikovat nejdůležitější bariéry v průběhu studia z pohledu respondentů
- zjistit hlavní cíl vzdělávání na vysoké škole,
- zjistit, jak studenti zpětně hodnotí své rozhodnutí studovat.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů jsme si dále stanovili obecnou výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky.

#### Obecná výzkumná otázka:

Co motivuje dospělé k účasti ve formálním vzdělávání na vysoké škole?

#### Dílčí výzkumné otázky:

- VO1: Jaké jsou hlavní motivační faktory ke studiu z hlediska pracovního uplatnění?
- VO2: Jaké jsou hlavní motivační faktory z hlediska osobního zaměření?

- VO3: Jaké jsou hlavní bariéry v průběhu studia dospělých účastníků?
- VO4: Co pokládají dospělí za svůj hlavní cíl vzdělávání na vysoké škole?
- VO5: Jak zpětně hodnotí své rozhodnutí studovat na vysoké škole?

### 4.3 Výzkumný soubor a sběr dat

**Základním souborem** jsou v našem výzkumu dospělí účastníci formálního vzdělávání na vysoké škole v České republice.

Jelikož jsme chtěli zkoumat motivaci u těch dospělých, kteří se jej účastní v rámci (opětovného - ale klidně i nepřerušovaného) vstupu do školského vzdělávání např. už při zaměstnání, ne motivaci u studentů klasického prezenčního studia na vysoké škole, počítali jsme s oslovením studentů kombinovaného (a distančního) studia. Kombinované studium je pro tyto účely více rozšířeným na vysokých školách a v posledních letech zpravidla nahrazuje studium distanční. Obecně platí, že přesnější definování kombinovaného a distančního studia je v kompetenci jednotlivých škol, pro naše účely však můžeme brát v potaz oboje.

Zároveň muselo platit, že se dospělí účastní vzdělávání dle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, který definuje řádné studium (§ 44), jenž potvrzuje dosažený stupeň vzdělání získáním akademického titulu, aby tak platila podmínka formálního vzdělávání.

Nejprve jsme požádali spolužáky, rodinu a přátele o vyplnění dotazníku, pokud splňovali výše uvedené podmínky. Těm jsme rozdali dotazníky v tištěné podobě, v počtu 18 kusů. Dále jsme přes tyto uvedené i další rozšířili odkaz na anonymní elektronický dotazník prostřednictvím e-mailu, a tak jsme kontaktovali ostatní respondenty, tzn. dospělé, kteří také podmínky také splňovali. Jelikož nám šlo o motivaci ke studiu, ale již jsme neměli v plánu zkoumat motivaci zvoleného oboru, ponechali jsme volný průběh různorodým oborům napříč.

Jelikož jsme se s některými respondenty nesetkali osobně a chtěli si být jistí, že splňují naše podmínky a chtěli jsme mít přehled o studovaných oborech, byli na internetové stránce také požádáni o jeho sdělení. Vlivem toho jsme vyřadili 9 dotazníků, které chybně spadaly ne do řádného studia, ale do celoživotního vzdělávání na vysokých školách (kurzy CŽV) a studia na univerzitě třetího věku, které řadíme do neformálního vzdělávání. Dohromady jsme tedy vyhodnocovali 92 dotazníků (18 tištěných a 74 elektronických). Sběr dat probíhal v období od 14. 3. 2016 do 6. 4. 2016.

**Výběrový soubor** tedy tvoří 92 dospělých účastníků formálního vzdělávání na vysoké škole v kombinovaném či distančním studiu, utvořen záměrným výběrem na základě dostupnosti se zastoupením těchto zaměření:

- andragogika,
- pedagogika a sociální péče,
- ekonomie,
- informační technologie,
- farmacie,
- chemie a technologie potravin,
- marketing, mediální komunikace,
- ošetrovatelství,
- ostatní (humanitní) obory.

„Záměrný výběr je charakteristický tím, že u něj o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka nebo úsudek zkoumané osoby”. (Chráška, 2007, s. 22)

#### 4.4 Použité metody a zpracování dat

Jelikož je u kvantitativně orientovaného výzkumu obvyklé získávat velké množství dat, zvolili jsme velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu – **dotazník**. „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá.” (Chráška, 2007, s. 163) I když je dotazníku často vytýkáno, že zjišťuje spíše to, jak respondenti sami sebe vnímají než to, jaká je realita a při jeho vyhodnocování je vždy potřeba velmi obezřetná interpretace, velkou výhodou je, že „umožňuje rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů.” (Chráška, 2007, s. 163–164)

Při sestavování dotazníku by mělo být dodrženo několik základních pravidel. Jednak by měly být položky jasné a srozumitelné, co nejstručnější a při jejich formulaci bychom měli brát zřetel na jejich jednoznačnost. Dále je třeba velké opatrnosti při pokládání otázek typu „proč”, jelikož příčiny určitého chování si sami plně neuvědomujeme nebo je neznáme vůbec. Dotazník by neměl být ani příliš rozsáhlý, měli bychom zjišťovat nezbytné údaje. Také položky nesmějí být příliš sugestivní, neměly by naznačovat a vnucovat předpoklady určitého chování, myšlení atd. Pokud zařadíme nevhodné položky, jejichž odpovědi zabírají příliš času a nebo je dokonce nutné je dohledávat, můžeme tak odradit respondenty od

ochotné spolupráce. Také jasné pokyny přispívají k úspěchu dotazníkového šetření. Je vhodné při konstrukci myslet i na následné zpracování dat, neusnadňujeme si však práci příliš, abychom nedezorientovali respondenty např. symboly, kódy aj. Dotazník běžně začíná jednoduchými otázkami, nejdůležitější položky umístíme vprostřed a řadíme tak, aby vyhovovaly spíše psychologickému než logickému hledisku. (Chráska, 2007, 169–170)

Námi použitý dotazník byl z velké části inspirován (a u některých položek doslova citován) dotazníkovým šetřením s názvem *Dálkové studium ve středním odborném vzdělávání: cíle, očekávání a názory účastníků studia* z roku 2011, vydaným Národním ústavem pro vzdělávání, jehož autory jsou Pavla Skácelová a Jiří Vojtěch. Dotazník byl upraven podle potřeb naší bakalářské práce a obsahuje 15 položek, z toho 11 uzavřených (č. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14 a 15) a čtyři polouzavřené položky (zbývající položky č. 6, 7, 9 a 11). Polouzavřené položky jsme volili u otázek motivace z hlediska pracovního uplatnění, dalších, osobních důvodů, bariér a cílů ve vzdělávání, kde jsme respondentům dali možnost vypsát i jinou odpověď, než byly námi uvedené. Jelikož jsme hledali především hlavní motivační faktory, bariéry, cíle apod., na výběr volili respondenti z možností vždy jen jednu odpověď. Dotazník je přílohou P1 této bakalářské práce.

Vzhledem ke stanoveným dílčím výzkumným otázkám jsme se rozhodli:

- VO1 zjišťovat v dotazníku položkou č. 6,
- VO2 zjišťovat v dotazníku položkou č. 7,
- VO3 zjišťovat v dotazníku položkou č. 9,
- VO4 zjišťovat v dotazníku položkou č. 11,
- VO5 zjišťovat v dotazníku položkou č. 15.

Získaná data jsme následně sečetli u tištěných dotazníků společně s daty z dotazníků elektronických (ty se nám z aplikace sečetli sami, pouze jsme odečetli odpovědi u vyřazených dotazníků čárkovací metodou). Dále jsme je zanesli do programu Excel, kde jsme odpovědi graficky znázornili.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A ANALÝZA DAT

V této kapitole si představíme výsledky dotazníkového šetření, které jsou pro přehlednost vyjádřeny v tabulce, kde je uveden počet respondentů u každé položky z dotazníku, dále jsou také znázorněny procentuálně grafem, následuje vlastní komentář. Nejprve charakterizujeme zkoumaný vzorek na základě pohlaví, věku, ekonomického statusu, dosaženého vzdělání a také skutečnosti, zda se respondenti vraceli do řádného školského vzdělávání po nějaké odmlce, nebo plynule navazovali na vzdělání středoškolské (popř. vyšší odborné), poté následují ostatní položky z dotazníku včetně těch, kterými zjišťujeme naše výzkumné otázky.

### 5.1 Charakteristika respondentů

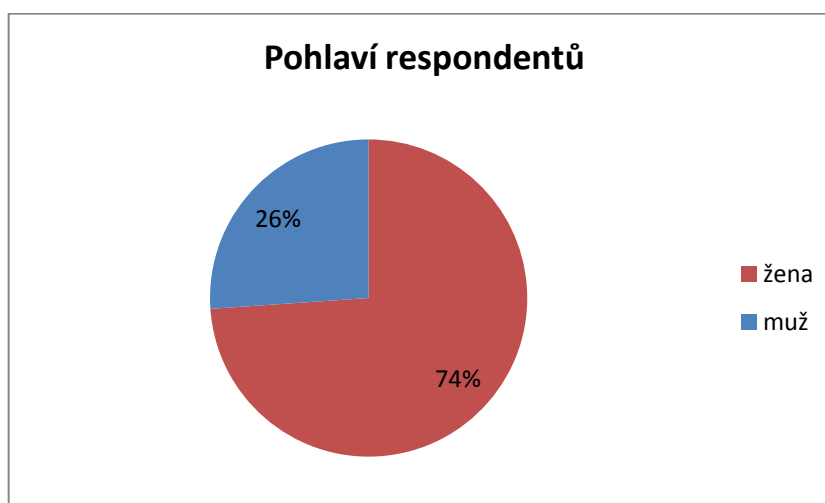
#### Položka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

Odpovědi	Četnost výskytu
Žena	68
Muž	24
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3 – Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Celkový počet 92 respondentů tvořilo 68 žen, což odpovídá 74 %, a 24 mužů, kteří představují zbylých 26 %.

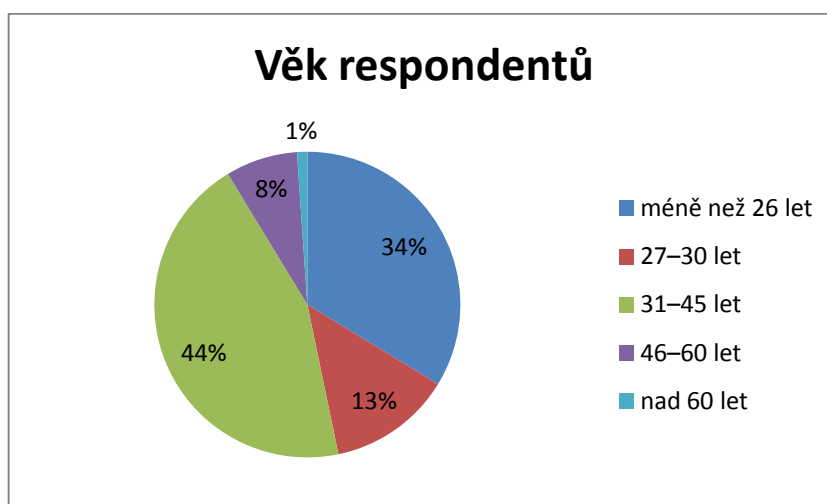
## Položka č. 2 – Věk respondentů

Tabulka 2 – Věk respondentů

Odpovědi	Četnost výskytu
Méně než 26 let	31
27–30 let	12
31–45 let	41
46–60 let	7
Nad 60 let	1
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4 – Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Pro získání přehledu o tom, jaká věková kategorie studuje v kombinovaném (distančním studiu) sloužila 2. položka našeho dotazníku. Nejvíce respondentů (41) spadá do kategorie 31 – 45 let, což tvoří 44 % celkového počtu. Následuje věková kategorie méně než 26 let, do níž spadá 31 respondentů (34 %). 12 (13 %) respondentů je ve věku 27 – 30 let, 7 respondentů (8 %) uvedlo věk mezi 46. – 60. rokem. Pouze jeden uvedl věk nad 60 let.



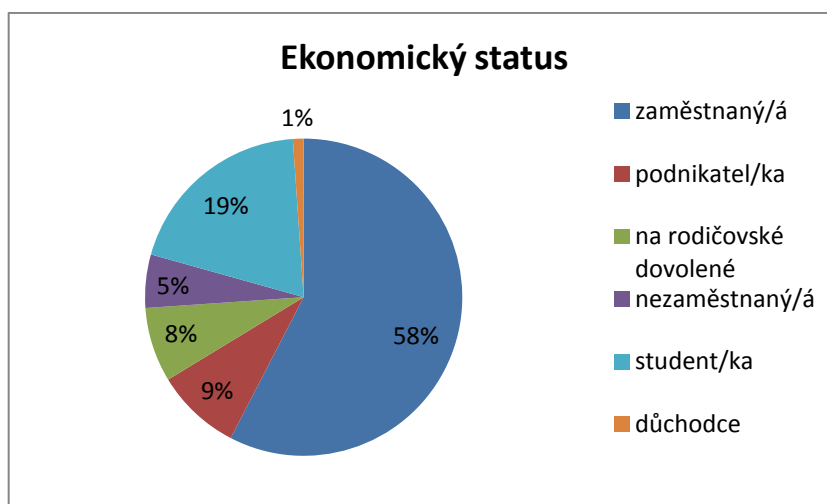
**Položka č. 3 – Ekonomický status respondentů**

Tabulka 3 – Ekonomický status

Odpovědi	Četnost výskytu
Zaměstnaný/á	53
Podnikatel/ka	8
Na rodičovské dovolené	7
Nezaměstnaný/a	5
Student/ka	18
Důchodce	1
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5 - Ekonomický status



Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných údajů u položky č. 3 vyplynulo, že nejvíce respondentů je zaměstnaných. Těchto bylo právě 53 (58 %), 18 (19 %) respondentů se řadí mezi studenty, podniká 8 (9 %) respondentů. Dále je 7 (8%) respondentů na rodičovské dovolené, 5 (5 %) uvedlo, že jsou nezaměstnaní. Pouze jeden odpověděl, že je již v důchodu.

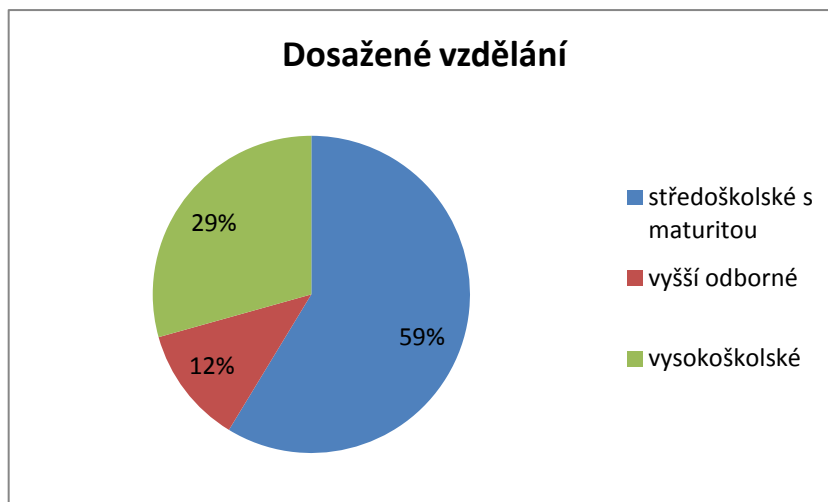
**Položka č. 4 – Dosažené vzdělání respondentů**

Tabulka 4 – Dosažené vzdělání

Odpovědi	Četnost výskytu
Středoškolské s maturitou	54
Vyšší odborné	11
Vysokoškolské	27
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6 – Dosažené vzdělání



Zdroj: vlastní zpracování

Středoškolského vzdělání s maturitou dosáhlo 54 respondentů (59 %). Dále jich 27 (29 %) uvedlo, že mají již vzdělání vysokoškolské, zbylých 11 (12 %) respondentů má nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné.

**Položka č. 5 – Platí pro Vás tvrzení, že jste ukončil/a studium v rámci školského vzdělávání a znovu se do něj vrátil/a až po nějaké době?**

Tabulka 5 – Návrat do školy po odmlce

Odpovědi	Četnost výskytu
Ano	67
Ne	25
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7 – Návrat do školy po odmlce



Dále nás také zajímalo, v jaké míře se dospělí účastníci studia vracejí do školy až po nějaké uplynulé době od svého počátečního vzdělávání a v jaké míře studují v jeho návaznosti ihned po střední škole. To, že plynule navazují na kombinované/distanční studium není vyloučeno, jelikož i mladší ročníky se mohou rozhodnout pracovat na plný úvazek (nebo podnikat, být na rodičovské dovolené atd.) a zároveň doplňkově studovat. Z výsledků vyplývá, že většina respondentů, konkrétně 67 (73 %) se do školy vrátila až po nějaké době, zatímco pro 25 respondentů (27 %) toto tvrzení neplatí.

## 5.2 Další položky dotazníku

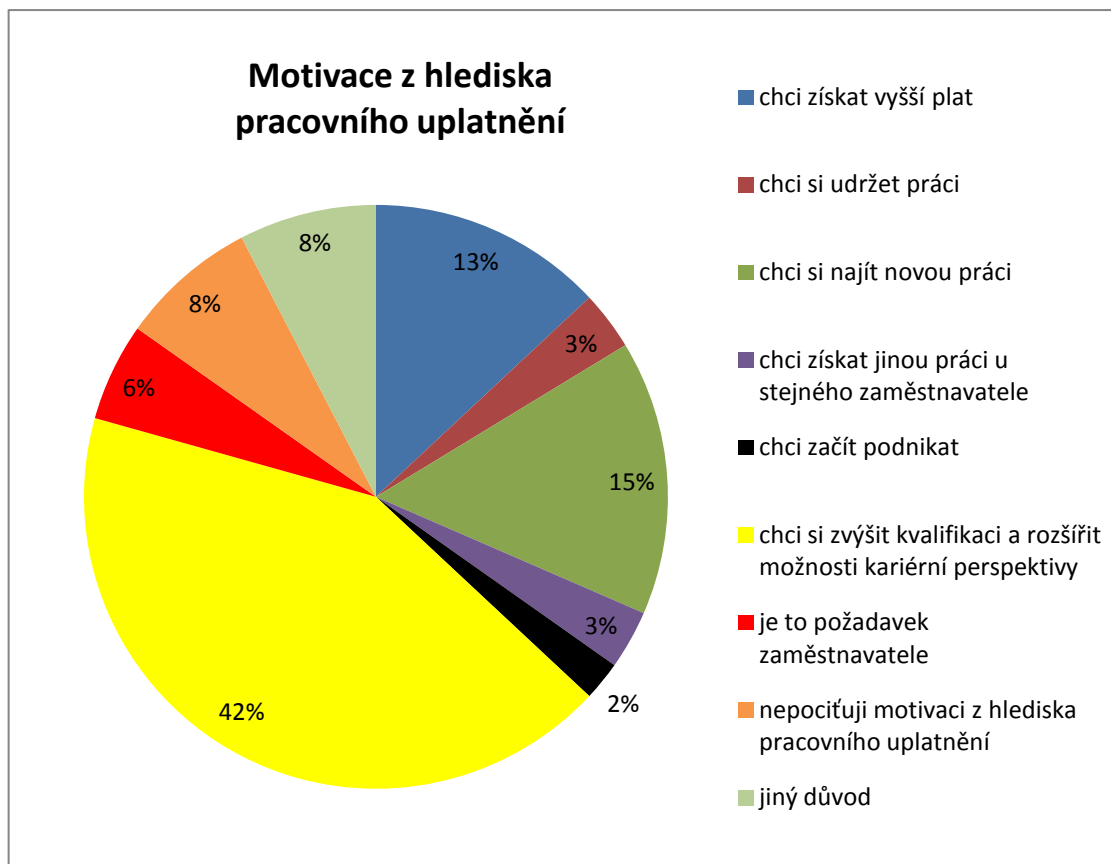
**Položka č. 6 – Co Vás především motivovalo ke studiu na vysoké škole z hlediska pracovního uplatnění?**

Tabulka 6 – Motivace z hlediska pracovního uplatnění

Odpovědi	Četnost výskytu
Chci získat vyšší plat	12
Chci si udržet práci	3
Chci si najít novou práci	14
Chci si najít jinou práci u stejného zaměstnavatele	3
Chci začít podnikat	2
Chci si zvýšit kvalifikaci a rozšířit možnosti kariérní perspektivy	39
Je to požadavek zaměstnavatele	5
Nepocítuji motivaci z hlediska pracovního uplatnění	7
Jiný důvod	7
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8 – Motivace z hlediska pracovního uplatnění



Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož je v dnešní době kladen velký důraz na vzdělávání jako na zvýšení šancí pro uplatnění se na trhu práce, zajímalo nás, zda i naši respondenti pociťují motivaci z tohoto hlediska a pokud ano, tak co přesně je z tohoto hlediska motivovalo ke studiu na vysoké škole. Velká část respondentů - 39 (42 %) studuje proto, aby si zvýšila kvalifikaci a rozšířila možnosti kariérní perspektivy. Dále 14 respondentů (15 %) motivuje vidina získání nové práce, 12 (13 %) respondentů chce získat především vyšší plat. Mezi respondenty byli i takoví, kteří studují kvůli požadavku zaměstnavatele (5, 6%), 3 respondenti by si rádi touto cestou zajistili udržení své práce, stejný počet respondentů (3) chce získat jinou práci, ale u stejného zaměstnavatele. Vůbec žádnou motivaci z hlediska pracovního uplatnění nepociťuje 7 respondentů, (8 %), stejně tak 7 respondentů uvedlo jiný důvod, než byli naše nabízené odpovědi. Jako příklad můžeme uvést následující odpovědi:

- „doba, kterou jsem strávila na úřadu práce”,
- „chci získat jakoukoliv práci”,
- „chci si najít práci v oboru, ke kterému potřebuji vysokoškolský titul”.

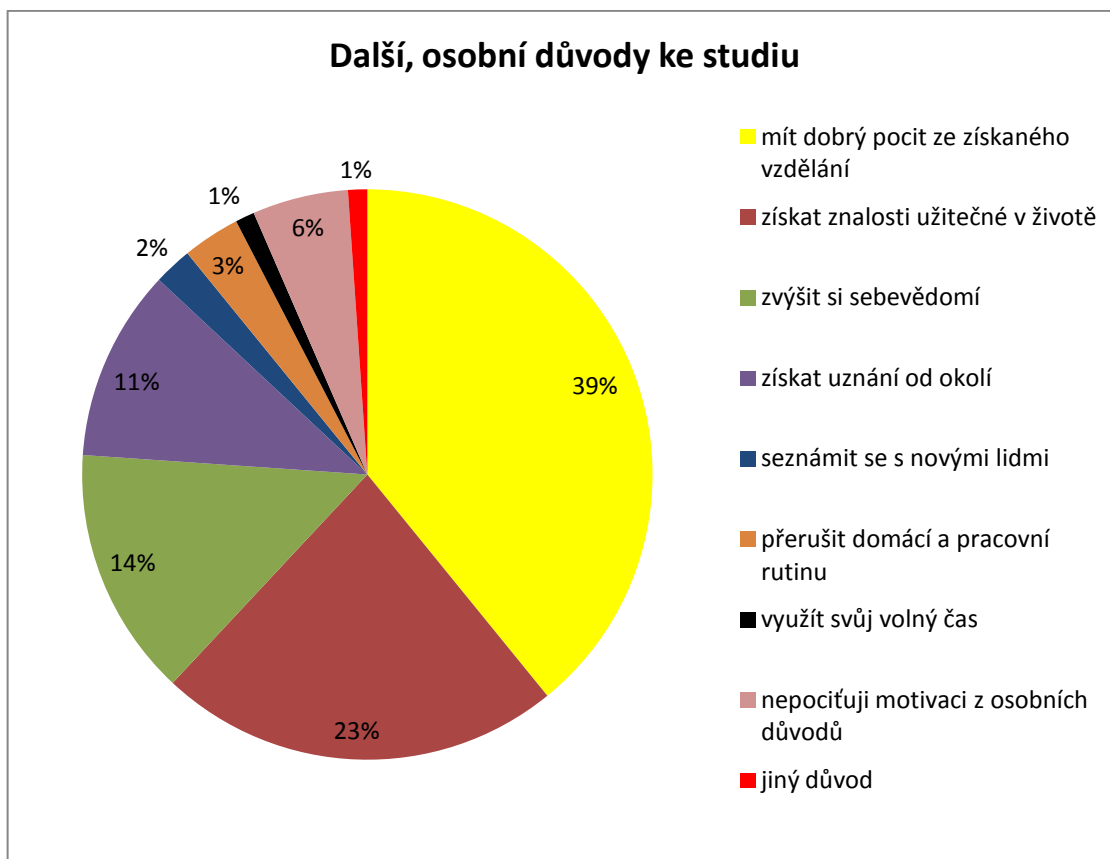
**Položka č. 8 – Jaké další důvody Vás osobně motivovaly k rozhodnutí studovat vysokou školu?**

Tabulka 7 – Další, osobní důvody ke studiu

Odovědi	Četnost výskytu
Mít dobrý pocit ze získaného vzdělání	36
Získat znalosti užitečné v životě	21
Zvýšit si sebevědomí	13
Získat uznání od okolí	10
Seznámit se s novými lidmi	2
Přerušit domácí a pracovní rutinu	3
Využít svůj volný čas	1
Nepocít'uji motivaci z osobních důvodů	5
Jiný důvod	1
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9 – Další, osobní důvody ke studiu



Zdroj: vlastní zpracování

Jak jsme již ale uvedli v teoretické části této práce, dospělé nepřivádí ke studiu jen motivace pramenící z pracovního uplatnění, ale také další, rozmanité důvody, které jsme shrnuli pod označení „osobní“. Na výběr měli respondenti jednu z 8 předem definovaných odpovědí a dále také příležitost vypsát svou motivaci dle vlastního uvážení (jiný důvod). Mít dobrý pocit ze získaného vzdělání, to je nejčastější odpověď, kterou zvolilo 36 (39 %) respondentů, následovala odpověď „získat znalosti užitečné v životě“ v zastoupení 21 (23 %) respondentů. Dále 13 respondentů (14 %) studuje, aby si zvýšilo sebevědomí, 10 (11 %) respondentů chce získat uznání od okolí. Přerušit domácí a pracovní rutinu se touto cestou rozhodli 3 respondenti, pouze 2 respondenti přichází, aby se seznámili s novými lidmi a 1 chce využít svůj volný čas.

Těch, co nepocítují žádnou motivaci z osobních důvodů je pouze 5 (6 %), jiné odpovědi se nám dostalo pouze jedné, a to „udržet si oblíbenou práci“, což by se dalo zařadit spíše k předešlé otázce, ale pokud je naše práce současně naším koníčkem, máme samozřejmě i osobní zájem na tom si ji udržet.

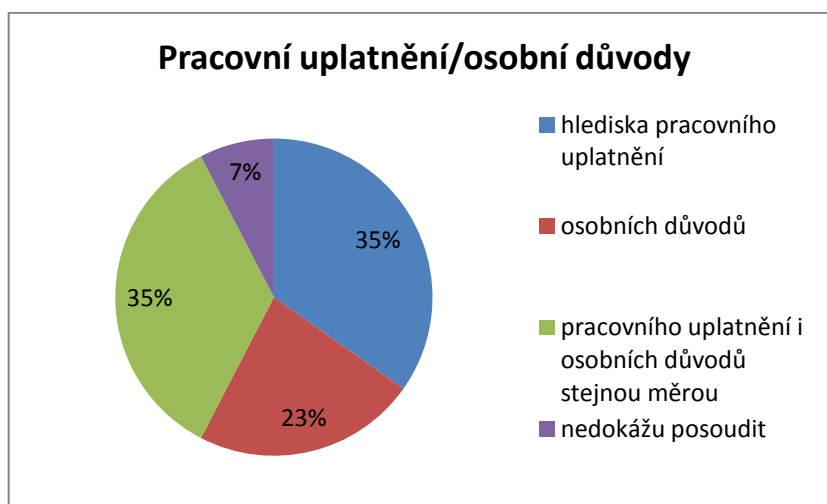
**Položka č. 8 – Vaše motivace začít znovu studovat pramenila především z:**

Tabulka 8 – Pracovní uplatnění/osobní důvody

Odpovědi	Četnost výskytu
Hlediska pracovního uplatnění	32
Osobních důvodů	21
Pracovního uplatnění i osobních důvodů stejnou měrou	32
Nedokážu posoudit	7
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10 – Pracovní uplatnění/osobní důvody



Zdroj: vlastní zpracování

Z předcházejících položek č. 6 a 7 není zcela zřejmé, zda dospělé motivuje ke studiu spíše motivace z hlediska pracovního uplatnění či osobní důvody, rozhodli jsme se zařadit položku, která by nám napověděla více. Motivace začít znovu studovat pramenila z hlediska pracovního uplatnění u 32 (35 %) respondentů, stejně tak 32 (35 %) respondentů odpovědělo, že u nich pramenila z pracovního uplatnění i osobních důvodů stejnou měrou. Z osobních důvodů začalo studovat 21 (23 %) respondentů, 7 respondentů tuto skutečnost nedokázalo posoudit.

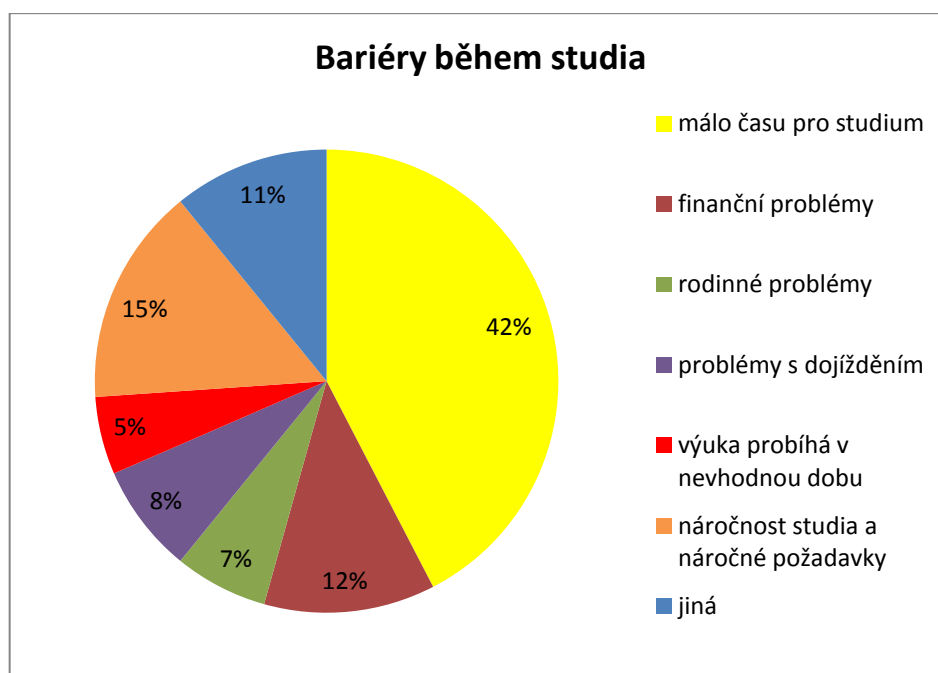
## Položka č. 9 – Co pokládáte za hlavní bariéru a překážku v průběhu Vašeho studia?

Tabulka 9 – Bariéry během studia

Odpovědi	Četnost výskytu
Málo času pro studium	39
Finanční problémy	11
Rodinné problémy	6
Problémy s dojížděním	7
Výuka probíhá v nevhodnou dobu	5
Náročnost studia a náročné požadavky	14
Jiná bariéra	10
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11 – Bariéry během studia



Zdroj: vlastní zpracování

Jak je známo, dospělí účastníci studia se potýkají s rozdílnými a mnohdy obtížnějšími okolnostmi, existují jisté bariéry, které jim studium znesnadňují. K jejich zjištění sloužila v dotazníku položka č. 9, která navrhovala 6 odpovědí a nechala i možnost vypsání své vlastní. Za největší překážku ve studiu označilo 39 (42 %) respondentů nedostatek času pro studium. Náročnost studia a náročné požadavky vidí jako překážku 14 (15 %) respondentů, finanční problémy pak 11 (12 %) respondentů. Problémy s dojížděním následují se 7 (8 %) respondenty, 6 (7 %) respondentů se vyjádřilo, že jako největší bariéru vidí rodinné problémy a podle 5 respondentů výuka probíhá v nevhodnou dobu.



Jiný důvod nám vlastními slovy vypsalo dohromady 10 respondentů, což tvoří 11 % celkového počtu. U těchto odpovědí jsme zaznamenali jistou podobnost, neboť 2 respondenti uvádí odpověď „děti“ a „dvě malé děti“, což bychom mohli sloučit s rodinnými problémy. Další dva respondenti se shodují v odpovědích když uvádí odpověď „žádná bariéra“ a „žádná, chci studovat, tak se podle toho zařídím“. Mezi jednotlivými dalšími odpověďmi bychom našli například odpověď „nevhodně zvolený obor“ či „nezajímavý obor“, dále také „nevstřícnost kolegů v zaměstnání“ nebo „neslučitelnost s prací“.

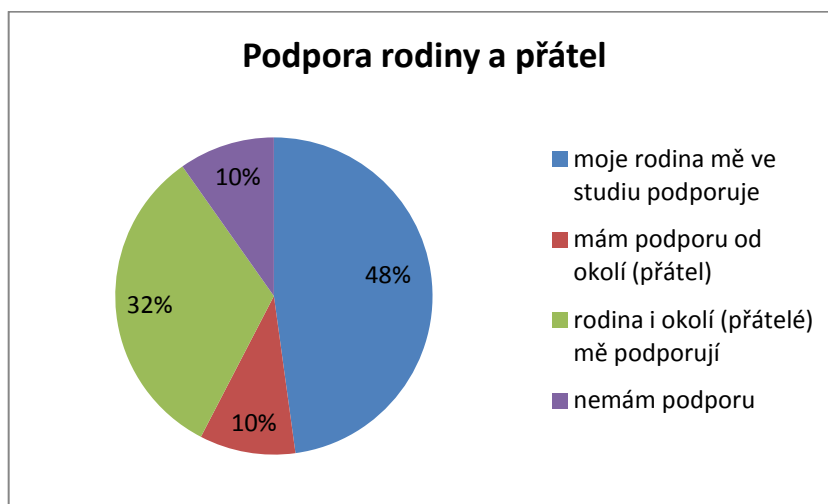
**Položka č. 10 – Jak se k Vašemu současnému studiu staví Vaše rodina a okolí (přátelé) ?**

Tabulka 10 – Podpora rodiny a přátel

Odpovědi	Četnost výskytu
Moje rodina mě ve studiu podporuje	44
Mám podporu od okolí (přátel)	9
Rodina i okolí (přátelé) mě podporují	30
Nemám podporu	9
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12 – Podpora rodiny a přátel



Zdroj: vlastní zpracování

Při překonávání překážek (nejen) ve studiu nám může být velkou oporou naše rodina i přátelé. Z vyhodnocení položky č. 10 vyplývá, že nejvíce respondentů, (44, 48 %) má při studiu podporu především ve své rodině, 30 (32 %) respondentů podporuje jak rodina, tak i okolí (přátelé). Dále 9 (10 %) respondentů pocítuje podporu pouze od svého okolí (přátel) a dalších 9 (10 %) respondentů nemá podporu vůbec.

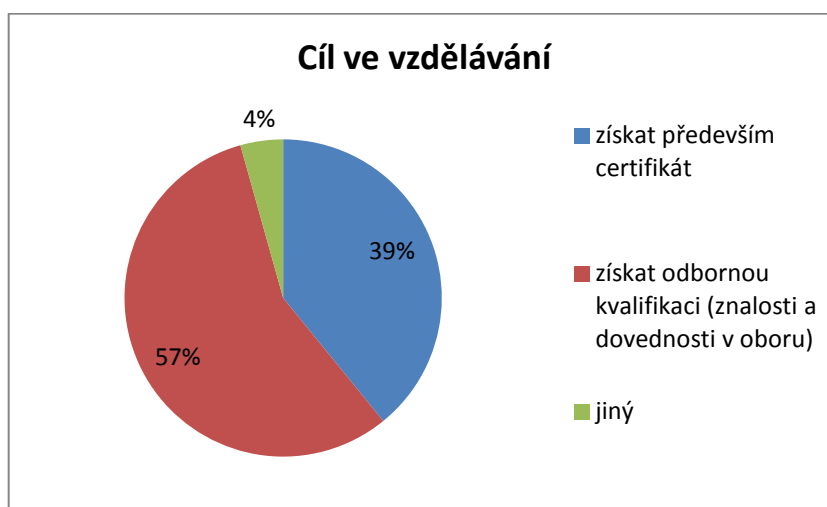
## Položka č. 11 – Jaký je Váš hlavní cíl vzdělávání na vysoké škole?

Tabulka 11 – Cíle ve vzdělávání

Odpovědi	Četnost výskytu
Získat především certifikát	36
Získat odbornou kvalifikaci (znalosti a dovednosti v oboru)	52
Jiný	4
<b>Celkem</b>	<b>92</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13 – Cíle ve vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Cíle ve vzdělávání na vysoké škole jsme stanovili dva hlavní, kterými jsme od sebe chtěli odlišit ty respondenty, kteří studují pouze proto, aby obdrželi na konci akademický titul a certifikát od těch, pro které je nejdůležitější získat odbornou kvalifikaci (znalosti a dovednosti v oboru). Z výsledků vyplynulo, že více jak polovina, 52 (57 %) respondentů má za cíl získat především odbornou kvalifikaci, zatímco 36 (39 %) respondentů uvedlo, že jejich hlavním cílem je získat především certifikát. Ponechali jsme i možnost jiné odpovědi, té využili pouze 4 respondenti. Díky malému počtu jiných odpovědí jsme se rozhodli uvést je všechny:

- „získat zaměstnavatelem požadovaný titul”, (což bychom mohli shrnout pod kategorií získat především certifikát)
- „dokončit úspěšně školu”,
- „pro radost” a „nevím”.

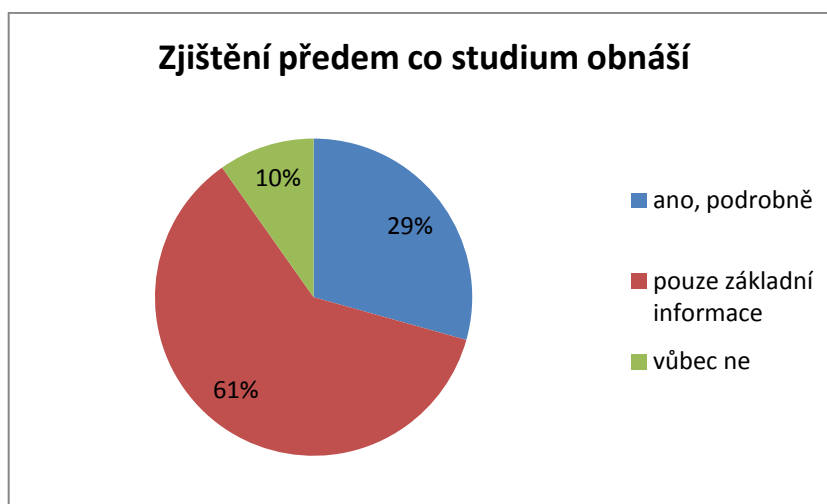
**Položka č. 12 – Zjišťoval/a jste předem, co studium obnáší (náročnost, požadavky) ?**

Tabulka 12 – Zjištění předem co studium obnáší

Odpovědi	Četnost výskytu
Ano, podrobně	27
Pouze základní informace	56
Vůbec ne	9
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14 – Zjištění předem co studium obnáší



Zdroj: vlastní zpracování

Zjištění informací o studiu před jeho započítím dokáže vytvořit reálné představy o požadavcích, náročnosti studia a eliminovat tak případnou nespokojenost. Pouze základní informace si předem zjistilo 56 (61 %) respondentů, 27 (29 %) respondentů si informace zjišťovalo dokonce podrobně. Devět respondentů (10 %) nezjišťovalo informace vůbec.

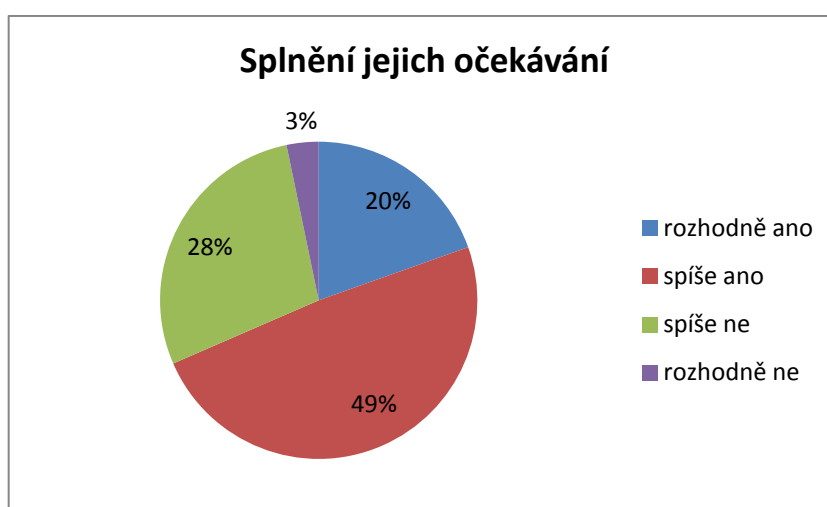
## Položka č. 13 – Splňuje prozatím studium Vaše očekávání?

Tabulka 13 – Splnění jejich očekávání

Odpovědi	Četnost výskytu
Rozhodně ano	18
Spíše ano	45
Spíše ne	26
Rozhodně ne	3
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15 – Splnění jejich očekávání



Zdroj: vlastní zpracování

Zda tedy splňuje vybrané studium jejich očekávání, nám pomohla objasnit položka č. 13. Nejvíce odpovědí bylo zastoupených u možnosti „spíše ano”, tzn. četnost 45 (49 %) respondentů. Následuje odpověď „spíše ne”, kterou označilo 26 (28 %) respondentů. Rozhodně spokojených je 18 (20 %) respondentů, naopak těch rozhodně nespokojených je pouze malá část, 3 respondenti.

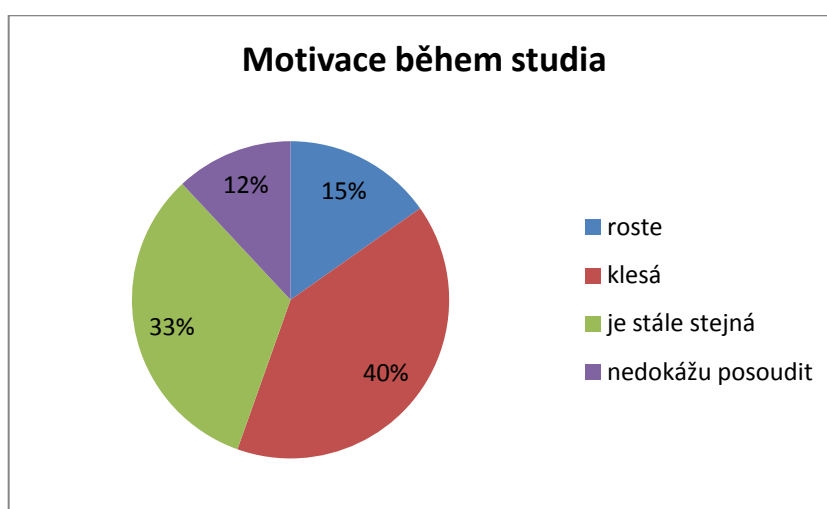
## Položka č. 14 – Máte pocit, že Vaše motivace ke studiu postupně:

Tabulka 14 – Motivace během studia

Odpovědi	Četnost výskytu
Roste	14
Klesá	37
Je stále stejná	30
Nedokážu posoudit	11
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16 – Motivace během studia



Zdroj: vlastní zpracování

Motivace se v průběhu studia může měnit, mohou se změnit jak motivační faktory a okolnosti, které nás ke studiu přivedly, tak naše zapálení pro studium. Jak uvedlo 37 (40 %) respondentů, jejich motivace během studia klesá, u 30 (33 %) respondentů je jejich motivace stále stejná. Roste pouze u 14 (15 %) respondentů a 11 (12 %) respondentů tento jev nedokáže posoudit.

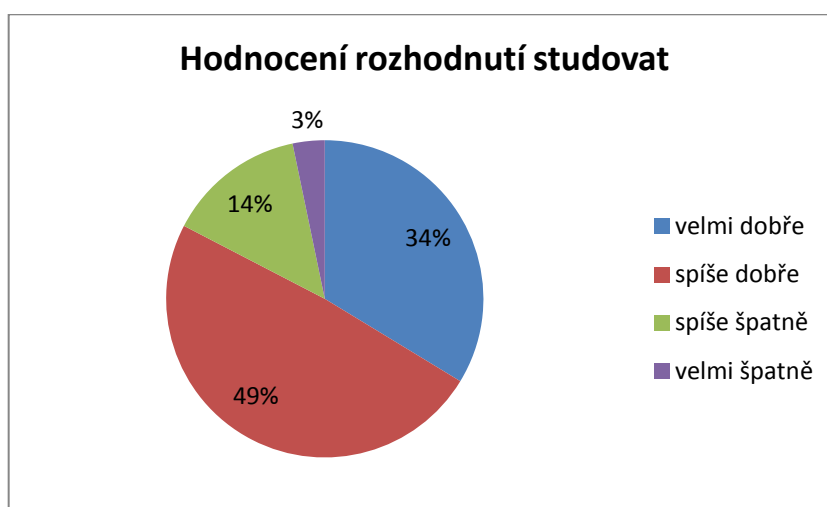
## Položka č. 15 – Jak zpětně hodnotíte rozhodnutí studovat na vysoké škole?

Tabulka 15 – Hodnocení rozhodnutí studovat

Odpovědi	Četnost výskytu
Velmi dobře	31
Spíše dobře	45
Spíše špatně	13
Velmi špatně	3
Celkem	92

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17 – Hodnocení rozhodnutí studovat



Zdroj: vlastní zpracování

Spíše dobře hodnotí své rozhodnutí studovat skoro polovina respondentů, tzn. 45 (49 %), velmi dobře 31 (34 %). Za spíše špatné rozhodnutí jej považuje 13 (14 %) respondentů a jako velmi špatné rozhodnutí jej vnímají 3 respondenti. Pokud bychom sečetli kategorie, které obsahují hodnocení „dobře“, dostáváme se na hodnotu 76 (83 %) respondentů, u součtu druhé kategorie odpovědí „špatně“ se jedná jen o 16 (17 %) respondentů, což ve výsledku vyznívá velmi pozitivně.

## 6 INTERPRETACE DAT

Dotazníkovým šetřením jsme získali přehled o základních údajích respondentů, zařadili jsme také položky, které nám přímo odpověděly na naše výzkumné otázky. Kromě těchto uvedených jsme v našem dotazníku měli i takové, které se netýkaly přímo výzkumných otázek, ale měly nám být nápomocny lépe pochopit okolnosti a názory respondentů, popř. získat zajímavá zjištění.

Větší zájem žen o formální vzdělávání na vysoké škole v dospělosti nám v našem výzkumu vyplynul z jejich účasti, která odpovídá 74 % a oproti mužům je jejich zapojení zhruba 2,8 krát vyšší. Největší část studujících tvořilo 59 % respondentů se středoškolským vzděláním, které je samozřejmostí pro vstup do vzdělávání na vysoké škole, avšak našli se i takoví, kteří mají již vzdělání vyšší odborné (12 %) a vysokoškolské (29%). Poměrně vysoké zastoupení respondentů s vysokoškolským vzděláním může být způsobeno již vystudovaným oborem v minulosti či studiem vyššího stupně po úspěšném absolvování stupně nižšího.

Nejvíce respondentů bylo v námi uvedené kategorii 31–45 let (44 %), což odpovídá věku střední dospělosti. Méně než 26 let dosáhlo 34 % respondentů, což bychom mohli považovat za překvapivé, jelikož tito mladší dospělí obvykle studují v prezenčním studiu, nicméně právě proto jsme rozdělili časnou dospělost na dvě kategorie (do 26 let a od 27–30 let), abychom zjistili, kolik respondentů do 26 let se účastní studia typického spíše pro starší účastníky vzdělávání. Tento počet může být dán jednak tím, že i dospělí do 26 let se mohou rozhodnout pro zahájení profesní dráhy, která je pro ně primární a na studium jim v prezenční formě studia nezbyvá dostatek prostoru, ale také tím, že mohou studovat jeden obor v prezenčním studiu a další v kombinovaném/distančním. Pokud bychom sečetli všechny studenty časné dospělosti do 30 let, dostáváme se na 47 %, což je o 3 % více, než u respondentů střední dospělosti. V období pozdní dospělosti (46–60) let studuje pouhých 8 % respondentů, nad 60 let se ve výzkumu vyskytl pouze jeden, z čehož vyplývá, že nejvíce respondentů je zastoupeno v kategorii mladší a střední dospělosti. Tyto závěry nacházíme například také v publikaci ČSÚ z roku 2013 (s. 25), ve které se uvádí, že „mezi staršími studenty formální vzdělávání nacházíme především osoby v mladší dospělosti a středním věku.”

Mezi zjišťovanými charakteristikami bylo také postavení respondentů na trhu práce. Zaměstnanci a podnikatelé tvoří 67 % respondentů, 8 % je na rodičovské dovolené a 5 % je

nezaměstnaných. Pouze jeden respondent je v důchodu, což by odpovídalo i jednomu respondentovi, který uvedl věk nad 60 let. Na první pohled však nekoresponduje 19 % studentů s uvedenými předchozími 34 % respondenty do 26 let. Domníváme se, že nižší procento je způsobeno zejména tím, že respondenti sami sebe jako studenty nevnímají pokud již například pracují, i když do 26 let věku jim v případě kombinovaného studia stále náleží studentský status. Stejně tak na otázku, zda se do školy vrátili respondenti až po nějaké době odpovědělo 73 % souhlasem, odpověď „ne“ volilo 27 %. Z tohoto zjištění vyplývá, že ne všichni respondenti do 26 let věku plynule pokračovali ve studiu bez určité odmlky.

Položkou č. 6 v našem dotazníku jsme zjišťovali odpověď na dílčí výzkumnou otázku VO1: **Jaké jsou hlavní motivační faktory ke studiu z hlediska pracovního uplatnění?**

Jednoznačně nejvyšší podíl odpovědí nalzáme u odpovědi „chci si zvýšit kvalifikaci a rozšířit možnosti kariérní perspektivy“ (42 %). Tudíž usuzujeme, že velká část respondentů si vzdělání doplňuje především proto, aby si do budoucna zajistila více možností pro své pracovní uplatnění a otevřela si tak cestu k povoláním, ke kterým je požadována určitá kvalifikace či dokonce akademický titul. Touha najít si novou práci byl dominantním motivačním faktorem u 15 % respondentů, vyšší plat pak u 13 % respondentů. Tyto tři důvody považujeme za hlavní motivační faktory z hlediska pracovního uplatnění, jelikož další, méně frekventované odpovědi byli již více procentuálně roztržštěné. Vůbec žádnou motivaci z hlediska pracovního uplatnění uvedlo 8 % respondentů.

Položkou č. 7 jsme v dotazníku zjišťovali odpověď na dílčí výzkumnou otázku VO2: **Jaké jsou hlavní osobní důvody ke studiu dospělých účastníků?**

Nejen profesní důvody motivují dospělé ke vzdělávání, je to také potřeba sociálního kontaktu, získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi a kognitivní zájmy, vycházející z klasické představy vlastní hodnoty získávání znalostí. (Beneš, 2014, s. 106) Také potřeba sebeaktualizace, procesu, v němž člověk neustále usiluje o vše, čím se může stát (Drapela, 2008, s. 140). Právě kognitivní zájmy, potřeba seberozvoje a osobního obohacení byly nejčastějšími osobními důvody. Především dobrý pocit ze získaného vzdělání motivuje 39 % respondentů, 23 % pak motivuje získání znalostí užitečných v životě, zvýšení sebevědomí je motivací u 14 % respondentů a 11 % uvedlo, že jejich hlavním osobním důvodem ke studiu je získat uznání od okolí (potřebu úcty/uznání můžeme taktéž nalézt v motivační struktuře podle Maslowa pod sebeaktualizací). Naopak výše uvedená motivace vycházející z potřeb sociálního kontaktu se nepotvrdila, neboť ji uvedly pouze 2



% respondentů, přerušit domácí a pracovní rutinu také uvedlo zanedbatelné množství respondentů, 3 procenta.

Když jsme se v další položce zajímali, zda jejich motivace ke studiu pramenila spíše z hlediska pracovního uplatnění či osobních důvodů, dostaly se nám odpovědi z 35 % pracovního uplatnění a čistě z osobních důvodů 23 %. Stejnou měrou pak tyto kategorie motivovaly 35 % respondentů a zbylých 7 % respondentů tuto skutečnost nedokázalo posoudit. Z výsledků je patrná mírná převaha pracovní motivace.

Položkou č. 9 jsme dále zjišťovali odpověď na dílčí výzkumnou otázku VO3: **Jaké jsou hlavní bariéry v průběhu studia dospělých účastníků?**

Jak uvádí Powell (cit. podle Boshier 2006, s. 70–71), pro dospělé je účast ve vzdělávání zásah do jejich životního rytmu a jejich podmínky ke studiu se výrazně liší od mladších studentů, zejména pak vytížeností, která je dána rodinnou a pracovní situací.

Formální vzdělávání na vysoké škole je uspořádáno v rámci jednotlivých ročníků a vyžaduje velké časové investice, přičemž je nutné věnovat se intenzivně samostudiu, které si dospělí řídí sami a je v některých případech obtížné je skloubit s ostatními povinnostmi. To potvrzuje i 42 % respondentů, jejichž hlavní bariéra ve studiu je málo času, dále 15 % respondentů vnímá jako svou hlavní bariéru náročnost studia a náročné požadavky, 12 % respondentů se svými finančními problémy uzavírá nejčastěji vyskytující se odpovědi. Ani jednu bariéru nepocítují pouze 2 respondenti, u nichž jsme zaznamenali negativní odpověď v možnostech vypsání i jiné odpovědi.

Ačkoliv 90 respondentů z celkového počtu 92 pocítuje některou bariéru při svém studiu, 90 % z nich může počítat s oporou ve svých nejbližších. Lze tak usoudit z položky č. 10, ve které 48 % respondentů uvádí, že je ve studiu podporuje rodina, 32 % pak má podporu od rodiny i přátel a 10 % jen od přátel (a okolí). Pouhých 10 % nemá ve studiu žádnou podporu ze strany rodiny ani přátel.

Položkou č. 11 jsme v našem dotazníku zjišťovali odpověď na dílčí výzkumnou otázku VO4: **Co pokládají dospělí za svůj hlavní cíl vzdělávání na vysoké škole?**

Ačkoliv bychom mohli očekávat, že získání certifikátu a akademického titulu bude v případě formálního vzdělávání na vysoké škole primárním cílem, neboť právě formální vzdělání je výsledkem, jenž je považován za uznávané učení a vysokoškolské vzdělání je nejvyšším stupněm ve formálním vzdělání jakého lze dosáhnout, není tomu tak. Jako pozitivní

hodnotíme zjištění, že pro 57 % respondentů je nejdůležitějším cílem vzdělávání na vysoké škole získat odbornou kvalifikaci, tedy znalosti a dovednosti v oboru, zatímco 39 % respondentů se vyjádřilo, že jejich hlavním cílem vzdělávání je získat především certifikát.

Poslední položce dotazníku, která zjišťovala dílčí výzkumnou otázku č. 5, předcházely 3 položky, které měly za úkol zmapovat informace, zda respondenti před započítím studia zjišťovali co studium obnáší, jestli zatím splňuje jejich očekávání a jak se vyvíjí jejich motivace v průběhu vzdělávání. 90 % respondentů si o studiu zjišťovalo informace předem, (z toho 61 % základní informace a 29 % informace podrobné), jen 10 % uvedlo, že si informace nezjistili předem vůbec. Studium splňuje očekávání 69 % respondentů (kategorie „spíše ano“ a „rozhodně ano“), 31 % respondentů uvedlo, že jejich očekávání studium nesplňuje (kategorie „spíše ne“ a „rozhodně ne“). Přitom u 40 % respondentů jejich motivace ke studiu klesá, u 33 % je stále stejná a roste u 15 % respondentů (12 % nedokáže tuto skutečnost posoudit.)

Poslední, patnáctou položkou dotazníku jsme zjišťovali odpověď na naši poslední dílčí výzkumnou otázku VO5: **Jak zpětně hodnotí své rozhodnutí studovat na vysoké škole?**

I přes bariéry při studiu, které pocítuje 98 % respondentů, a přes klesající motivaci u 40 % respondentů, hodnotí své rozhodnutí studovat jako dobré 83 % respondentů, z toho velmi dobře 34 % a spíše dobře 49 %. Naopak jako špatné rozhodnutí jej hodnotí pouze 17 %, z toho spíše špatně 14 % a velmi špatně 3 %.

## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Našeho výzkumu se účastnilo 68 žen a 24 mužů, respondenti měli nejčastěji středoškolské vzdělání, čemuž odpovídá podíl 59 %, poměrně vysoké zastoupení mělo i vzdělání vysokoškolské (29 %). Nejvíce respondentů bylo ve věku do 45 let, což odpovídá období mladší a střední dospělosti, z ekonomického hlediska tvořili zaměstnanci a podnikatelé 67 % celkového počtu. Ne všichni respondenti se vrátili ke školskému vzdělávání po určité odmlce, 27 % respondentů plynule pokračovalo z nižšího stupně formálního vzdělání. Stanovených cílů výzkumu jsme dosáhli prostřednictvím odpovědí na dílčí výzkumné otázky. Hlavní motivační faktory ke studiu z **hlediska pracovního uplatnění** jsou:

- zvýšení kvalifikace a rozšíření možnosti kariérní perspektivy (42 %),
- touha najít si novou práci (15 %),
- získat vyšší plat (13 %).

Jako hlavní **motivační faktory z hlediska osobního zaměření** byly uvedeny:

- dobrý pocit ze získaného vzdělání (39 %),
- získání znalostí užitečných životě (23 %),
- zvýšení sebevědomí (14 %),
- získání uznání od okolí (11 %).

Předpokládané motivace vycházející z potřeb sociálního kontaktu, přerušení domácí a pracovní rutiny či využití svého volného času se jako hlavní neprojevíly, neboť jej označilo jen zanedbatelné množství respondentů. Z výše uvedených hledisek pracovního uplatnění a osobních důvodů byla zaznamenána mírná převaha první kategorie.

Za **hlavní bariéru** ve studiu dospělí pokládají zejména:

- málo času pro studium (42 %),
- náročnost studia a náročné požadavky (15 %),
- finanční problémy (12 %).

Z výzkumu je patrná převaha situačních bariér (nedostatek času pro studium, finanční problémy). Žádnou bariéru nepocítují pouze 2 respondenti. Při překonávání překážek může velkou roli sehrát i podpora rodiny a přátel, kterou má v našem případě 90 % respondentů.

**Hlavním cílem vzdělávání** je pro 57 % respondentů získání odborné kvalifikace, (tedy znalostí a dovedností v oboru) a pro 39 % respondentů je hlavním cílem vzdělávání na

vysoké škole získat certifikát. **Zpětně hodnotí své rozhodnutí studovat** souhrnně dobře 83 % respondentů, naopak za špatné rozhodnutí jej považuje 17 %.

## 8 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzdělávací šanci na vysoké škole využívají dospělí motivovaní hlediskem pracovního uplatnění, rovněž také osobními důvody. Když jsme se ptali, z jakého z těchto dvou hledisek pramenila především jejich motivace, hledisko pracovního uplatnění převažovalo nad osobními důvody jen o 12 %. Přičemž se respondenti nevzdělávají primárně ze strachu o udržení práce nebo kvůli požadavkům zaměstnavatele, většina přichází do vzdělávání zcela dobrovolně. Mezi našimi respondenty se nevyskytovalo ani příliš nezaměstnaných, kteří by touto cestou hledali jakékoliv uplatnění na trhu práce. Je to spíše rozšíření možností a perspektivy dospělých do budoucích let, kteří se s vyšším vzděláním mohou stát konkurenceschopnějšími, či se již v současné době poohlíží po nové práci nebo mají ambice na získání vyššího platu. Jsou motivováni také dobrým pocitem ze získaného vzdělání, jehož prostřednictvím chtějí též dosáhnout zvýšení jejich sebevědomí. Důležité jsou také znalosti, které si do života ze studia odnáší a získání uznání od okolí, která zřejmě pramení z pocitu dosažení samotného vysokoškolského vzdělání, které ve znalostní společnosti představuje značnou prestiž.

Nejvíce však brání dospělým při studiu nedostatek času. Vzhledem k tomu, že dle našich výsledků do něj vstupují převážně dobrovolně, bylo by zajímavé dále zjistit, které faktory tuto bariéru nejvíce způsobují. Jak již bylo několikrát řečeno, studium vyžaduje velké časové investice a je otázkou, zda tento samotný fakt je výsledkem provádění mnoha činností zároveň nebo v něm hraje hlavní roli rodina (např. péče o malé děti) či spíše pracovní vytíženost (hodiny strávené v práci, výjezdy do zahraničí) a nepružná pracovní doba nebo i neochota zaměstnavatelů k prostoru ke studiu. Zde se pak nabízí otázka, zda by bylo možno dosáhnout kompromisu například formou flexibilní délky pracovní doby (zkrácené úvazky) nebo ve flexibilním umístění pracovní doby (možnost pružné pracovní doby v rámci dne, týdne či měsíce), popř. i distanční práce (home office).

Jelikož ve větší míře se respondenti vyjádřili souhlasně i u problémů s náročností studia a náročnými požadavky, je také možné, že i ty souvisí s nedostatkem času, při kterém pak požadavky lze plnit jen obtížně. Mohou také souviset s rozdílnou úrovní schopností jednotlivých studentů i subjektivního pocitu náročného vstřebávání velkého množství informací a plnění úkolů. K řešení obou případů by do jisté míry mohlo přispět brát více v potaz specifika učení dospělých. Dále vyrovnat velké množství učiva (které je však při studiu na vysoké škole nezbytné) názornými příklady z praxe a možnostmi využití teoretických po-

znatků, jelikož se domníváme, že dospělí, kteří jsou ovlivněni již svou profesí a nabytými zkušenostmi budou více upoutáni tím, co pak v životě dokážou uplatnit, když si budou moci představit převedení nabytých znalostí do reálného života. Vycházíme z jejich odpovědi na motivační faktory z hlediska osobního zaměření, jenž právě jedna z nejméně frekventovaných byla „získat znalosti užitečné v životě“. Co se týče finančních problémů, přikládáme se spíše k názoru, že tato bariéra je již individuální záležitostí. Vysoké zastoupení odpovědi u „klesající motivace“ (40 % respondentů) je jistě ve velké míře způsobena nutností překonávat tyto výše zmíněné překážky, které jsou uvedeny ve výsledcích našeho výzkumu. I přes bariéry a klesající motivaci nalézáme příjemně působící zjištění, že rozhodnutí studovat hodnotí dobře 83 % z nich (49 % spíše dobře a 34 % velmi dobře), z čehož usuzujeme, že motivační faktory a důvody k účasti ve vzdělávání hrají stále významnou roli a studium je pro ně i nadále důležité i vzhledem k jejich stanoveným cílům.

Není příliš překvapující, že vysoké procento respondentů usiluje především o získání certifikátu (tedy i akademického titulu) na vysoké škole, i díky tomu mohou pak dosáhnout dobrého pocitu, uznání od okolí atd. Potěšující je ale také fakt, že ještě větší počet respondentů (více jak polovina) má jako hlavní cíl vzdělávání získat odbornou kvalifikaci (znalosti a dovednosti v oboru), což naznačuje velký zájem o poznatky a učení se novým věcem využitelných v každodenním životě nebo pro uplatnění na trhu práce.

## ZÁVĚR

V současné době můžeme pozorovat rozšiřující se nabídku vzdělávání pro dospělé, kteří již mají ukončené prvotní vzdělání a chtějí se i nadále učit v průběhu svého života. Vzdělání pro dospělé představuje několik výnosů v podobě kvalitnějšího prožití života, výhodnějšího postavení na trhu práce a lepší orientaci v informační společnosti. Pakliže se z některého důvodu rozhodli dříve nestudovat, mají druhou šanci se do procesu znovu začlenit.

Ve srovnání s mladšími studenty však mají rozdílné životní podmínky a specifika v učení při studiu, které je žádoucí zohlednit v jeho průběhu. Hojně používaným pojmem je koncept celoživotního učení, jenž je kontinuálním procesem zdůrazňující aktivní přístup k učení. Zahrnuje široké spektrum od zkušenostního učení z každodenních činností, přes získávání poznatků a dovedností prostřednictvím rozmanitých kurzů, až po formální vzdělávání, jehož výstupem je uznávaný certifikát potvrzující získaný stupeň vzdělání. V České republice se formálního vzdělávání účastní necelá čtyři procenta dospělých, často vysoce motivovaných osob. Z toho největší zastoupení patří terciárnímu vzdělávání, kterého se lze konkrétně na vysoké škole zúčastnit v distančním a kombinovaném studiu. Potřeba sebeuplatnění je u dospělých často spojována s vyšší motivací k učení, přičemž dospělí se obecně účastní vzdělávání z rozmanitých vnitřních i vnějších podnětů, vycházející ze životní situace a charakteristiky jedince, i epochálních výzev a pobídek z okolí.

Vlastní výzkum, který tvořil praktickou část bakalářské práce, se zaměřil konkrétně na zjištění hlavních motivačních faktorů z hlediska pracovního uplatnění, dalších osobních důvodů, dále na bariéry, které dospělí při svém studiu nejvíce pocítují, hlavní cíle ve vzdělávání a jejich hodnocení rozhodnutí studovat na vysoké škole. Stanovených cílů výzkumu jsme dosáhli pomocí dílčích výzkumných otázek, na které jsme odpovídali na základě dotazníkového šetření, následné analýzy a interpretace dat.

Respondenti dospělého věku v našem výzkumném šetření studují, aby si zvýšili kvalifikaci a rozšířili možnosti kariérní perspektivy, některé pohaní touha najít si novou práci nebo získat vyšší plat. Je pro ně důležité, že po úspěšném absolvování studia budou mít dobrý pocit ze získaného vzdělání a budou moci uplatňovat získané znalosti užitečné v životě. Motivuje je také vidina zvýšeného sebevědomí a získaného uznání od okolí. Za svou největší překážku při studiu považují nedostatek času, náročnost studia a náročné požadavky. Hlavním cílem jejich vzdělávání je především získání odborné kvalifikace a certifikátu,

potvrzující dosažené vysokoškolské vzdělání. Zpětně své rozhodnutí studovat hodnotí dospělí převážně dobře.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha:Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5
- [2] BOSHIER, Peter. Perspectives of quality in adult learning. New York: Continuum, 2006.
- [3] Český statistický úřad. Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. Praha: 2013. ISBN 978-80-250-2354-9.
- [4] Český statistický úřad. Vzdělávání dospělých v číslech: Česká republika. Praha: 2012. ISBN 978-80-250-2315-0.
- [5] DRAPELA, Victor J. Přehled teorií osobnosti. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
- [6] FARKOVÁ, Marie. Vybrané kapitoly z psychologie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.
- [7] HLADÍLEK, Miroslav. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [10] MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.
- [21] MUŽÍK, Jaroslav. Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [32] NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [43] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [54] PALÁN, Zdeněk. Úvod do studia personalistiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002.

[65] PRŮCHA, Jan. Andragogický výzkum. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

[76] PRUSÁKOVÁ, Viera. Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print, 2005. 80-89142-05-2

[87] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

[98] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

[109] ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

[20] ŠIMEK, Dušan a kol. Kurikulum andragogiky: sborník. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0638-1.

[21] VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

[22] ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

### **Elektronické a internetové zdroje**

[23] ANDROMEDIA. Dospělý, dospělost [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dospely-dospelost>

[24] Český statistický úřad. Školy a školská zařízení v České republice: školní rok 2014/2015 [online]. Praha: 2015. © Český statistický úřad 2015 [cit. 2016-01-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20555525/23004215.pdf/02c74450-3917-4a73-8827-d54f238ee05b?version=1.1>

[25] Český statistický úřad. Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011 [online]. Praha: 2014. © Český statistický úřad 2014 [cit. 2016-01-29]. ISBN 978-80-250-2548. Dostupné

z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>

[26] Evropská komise. Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise [online]. Lisabon: 2000. Převzato z: - Národní ústav pro vzdělávání. © 2011 – 2016 [cit. 2016-01-17] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

[27] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Implementační plán Strategie celoživotního učení. [online]. Praha: 2008. © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/Implementace\\_SCU/I\\_plan\\_SCU.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Implementace_SCU/I_plan_SCU.pdf)

[28] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: 2007. © 2013 – 2016 MŠMT [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/strategie\\_2007\\_CZ\\_web\\_jednostrany.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf)

[29] PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie [online]. © Alena Plháková, 2003. [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: [http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA\\_A.---Ucebnice\\_obecne\\_psychologie.pdf](http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA_A.---Ucebnice_obecne_psychologie.pdf)

[30] SKÁCELOVÁ Pavla a Jiří VOJTĚCH.[online]. © NÚV 2011. Dálkové studium ve středním odborném vzdělávání: cíle, očekávání a názory účastníků studia. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2011. [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Dalkove\\_studium\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Dalkove_studium_pro_www.pdf)

[31] VYCHOVÁ, Helena. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2. [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_281.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf)

[32] VYSOKÉ ŠKOLY. Pro a proti kombinovaného studia [online]. © 2016 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/kombinovane-studium>

### **Zákony:**

[33] ČESKO. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů (zákon o vysokých školách). In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupný také z: [http://www.msmt.cz/file/32962\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/32962_1_1/)

[34] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	procento
§	paragraf
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
AES	Adult education survey
cit.	citováno
CŽU	celoživotní učení
CŽV	celoživotní vzdělávání
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NSK	Národní soustava kvalifikací
OECD	Organization for economic cooperation and development
popř.	popřípadě
resp.	respektive
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
UNESCO	United nations educational, scientific and cultural organization

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Znáznornění motivační struktury podle Maslowa .....	32
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů.....	39
Tabulka 2 – Věk respondentů .....	40
Tabulka 3 – Ekonomický status.....	41
Tabulka 4 – Dosažené vzdělání .....	41
Tabulka 5 – Návrat do školy po odmlce .....	42
Tabulka 6 – Motivace z hlediska pracovního uplatnění .....	43
Tabulka 7 – Další, osobní důvody ke studiu.....	45
Tabulka 8 – Pracovní uplatnění/osobní důvody .....	47
Tabulka 9 – Bariéry během studia .....	48
Tabulka 10 – Podpora rodiny a přátel.....	49
Tabulka 11 – Cíle ve vzdělávání.....	50
Tabulka 12 – Zjištění předem co studium obnáší .....	51
Tabulka 13 – Splnění jejich očekávání .....	52
Tabulka 14 – Motivace během studia .....	53
Tabulka 15 – Hodnocení rozhodnutí studovat.....	54

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 - Celková účast a průměrný počet hodin strávený ve formálním vzdělávání [25–64 let] .....	25
Graf 2 - Podíl studentů dle věku na celkovém počtu studentů vysokých škol .....	26
Graf 3 – Pohlaví respondentů .....	39
Graf 4 – Věk respondentů .....	40
Graf 5 - Ekonomický status .....	41
Graf 6 – Dosažené vzdělání .....	42
Graf 7 – Návrat do školy po odmlce .....	42
Graf 8 – Motivace z hlediska pracovního uplatnění .....	44
Graf 9 – Další, osobní důvody ke studiu .....	45
Graf 10 – Pracovní uplatnění/osobní důvody .....	47
Graf 11 – Bariéry během studia .....	48
Graf 12 – Podpora rodiny a přátel .....	49
Graf 13 – Cíle ve vzdělávání .....	50
Graf 14 – Zjištění předem co studium obnáší .....	51
Graf 15 – Splnění jejich očekávání .....	52
Graf 16 – Motivace během studia .....	53
Graf 17 – Hodnocení rozhodnutí studovat .....	54

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK .....	73
----------------------------	----



# PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK



## DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Vážení respondenti, jmenuji se Veronika Lišková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na UTB. V současnosti zpracovávám bakalářskou práci s názvem „**Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání na vysoké škole**“ a pro praktickou část potřebuji znát Vaše názory a postoje související s tímto tématem. Prosím Vás o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní.

1) Jste:

- a. žena
- b. muž

2) Kolik je Vám let?

- a. méně než 26 let
- b. 27–30 let
- c. 31–45 let
- d. 46–60 let
- e. nad 60 let

3) Váš ekonomický status:

- a. zaměstnaný/á
- b. podnikatel/ka
- c. na rodičovské dovolené
- d. nezaměstnaný/a
- e. student/ka
- f. důchodce

4) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je:

- a. středoškolské s maturitou
- b. vyšší odborné
- c. vysokoškolské

5) Platí pro Vás tvrzení, že jste ukončil/a studium v rámci školského vzdělávání a znovu se do něj vrátil/a až po nějaké době?

- a. ano
- b. ne

6) Co Vás především motivovalo ke studiu na vysoké škole z hlediska pracovního uplatnění? (zvolte prosím pouze 1 hlavní důvod)

- a. chci získat vyšší plat
- b. chci si udržet práci
- c. chci si najít novou práci
- d. chci získat jinou práci u stejného zaměstnavatele
- e. chci začít podnikat
- f. chci si zvýšit kvalifikaci a rozšířit možnosti kariérní perspektivy
- g. je to požadavek zaměstnavatele
- h. nepocítuji motivaci z hlediska pracovního uplatnění
- i. jiný důvod, prosím uveďte.....

7) Jaké další důvody Vás osobně motivovaly k rozhodnutí studovat vysokou školu? (zvolte prosím pouze 1 hlavní důvod)

- a. mít dobrý pocit ze získaného vzdělání
- b. získat znalosti užitečné v životě
- c. zvýšit si sebevědomí
- d. získat uznání od okolí
- e. seznámit se s novými lidmi
- f. přerušit domácí a pracovní rutinu
- g. využít svůj volný čas
- h. nepocítuji motivaci z osobních důvodů
- i. jiný důvod, prosím uveďte:.....

8) Vaše motivace začít znovu studovat pramenila především z:

- a. hlediska pracovního uplatnění
- b. osobních důvodů
- c. pracovního uplatnění i osobních důvodů stejnou měrou
- d. nedokážu posoudit

9) Co pokládáte za hlavní bariéru a překážku v průběhu Vašeho studia? (Uveďte prosím pouze 1 hlavní)

- a. málo času pro studium
- a. finanční problémy
- b. rodinné problémy
- c. problémy s dojížděním
- d. výuka probíhá v nevhodnou dobu
- e. náročnost studia a náročné požadavky
- f. jiné, prosím uveďte:.....

10) Jak se k Vašemu současnému studiu staví Vaše rodina a okolí (přátelé) ?

- a. moje rodina mě ve studiu podporuje
- b. mám podporu od okolí (přátel)
- c. rodina i okolí (přátelé) mě podporují
- d. nemám podporu

11) Jaký je Váš hlavní cíl vzdělávání na vysoké škole?

- a. získat především certifikát
- b. získat odbornou kvalifikaci (znalosti a dovednosti v oboru)
- c. jiný, prosím uveďte:.....

12) Zjišťoval/a jste předem co studium obnáší (požadavky, náročnost) ?

- a. ano, podrobně
- b. pouze základní informace
- c. vůbec ne

13) Splňuje prozatím studium Vaše očekávání ?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

14) Máte pocit, že Vaše motivace ke studiu postupně:

- a. roste
- b. klesá
- c. je stále stejná
- d. nedokážu posoudit

15) Jak zpětně hodnotíte rozhodnutí studovat na vysoké škole?

- a. velmi dobře
- b. spíše dobře
- c. spíše špatně
- d. velmi špatně