

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

**DŮVODY STUDIA KOMBINOVANÉ FORMY
VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA**

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Daniel Merta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Důvody studia kombinované formy vysokoškolského studia“ vypracoval samostatně a uvedl jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 29. března 2018

Podpis:

Poděkování:

Děkuji Mgr. Kateřině Mildnerové, Ph.D. za věcné připomínky, vstřícnost a cenné rady, které mi poskytla během psaní této bakalářské práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Daniel Merta
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika v profilaci na personální management
Obor obhajoby práce:	Andragogika v profilaci na personální management
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Důvody studia kombinované formy vysokoškolského studia
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá vzděláváním dospělých se zaměřením na kombinovanou formu terciálního vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení. Cílem této práce je identifikace důvodů, které vedou jedince ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia. Teoretická část shrnuje teoretické poznatky z oblasti andragogiky. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, který byl proveden dotazníkovou formou mezi absolventy kombinované formy oboru andragogika, tato část práce odpovídá na stanovené výzkumné otázky. Autor zde také odpovídá na otázku, zda hlavním důvodem ke studiu je kariérní a společenský posun jedince.
Klíčová slova:	Celoživotní učení, důvody, kombinované studium, terciální vzdělávání, učení
Title of Thesis:	Reasons for studying distance programme at university
Annotation:	This bachelor thesis deals with education of adults focusing on the distance form of tertiary education in connection with the concept of lifelong learning. The aim of this work is to identify the reasons that lead individuals to study the distance form of university. The theoretical part summarizes theoretical knowledge from the field of andragogy. In the practical part there are presented results of the research, which was made in the form of questionnaire among graduates of distance form of the field of andragogy, this part of the thesis corresponds to the specified research questions.

	The author here also answers the question if the career and social shift of an individual are the main reasons for studying.
Keywords:	Distance studies, education, learning, lifelong learning, reasons, tertiary
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika
Počet literatury a zdrojů:	27
Rozsah práce:	42 s. (53 642 znaků s mezerami)

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	7
1 VYMEZENÍ OBECNÝCH POJMŮ	9
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	11
2.1. Systém celoživotního vzdělávání v České republice.....	13
3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	17
3.1 Formální vzdělávání dospělých	18
3.1.1 Specifika vzdělávání dospělých	18
3.1.2 Terciální vzdělávání dospělých.....	20
3.1.2.1 Účast na terciálním vzdělávání	21
4 MOTIVACE	24
4.1 Motivace ke vzdělávání	26
4.2 Bariéry ve vzdělávání.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 SPECIFIKACE VÝZKUMU	30
5.2 Výzkumné metody	31
5.3 Časová organizace výzkumu	32
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	33
6.2 Výsledky dotazníkového šetření mezi absolventy kombinované formy studia	33
6.4 Souhrn výsledků výzkumu	45
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	52

ÚVOD

Pojem moderní společnost se dnes stává synonymem pokroku, rozvoje, inovací, digitálních technologií, globalizace a turbulentních změn. Stává se však také synonymem zvýšení požadavků na jednotlivce, stejně jako tlaku a stresu. Není pochyb o tom, že vývoj nových technologií vede ke stupňování požadavků na jednotlivce. Chce-li jedinec obstát, „udržet krok“ a uplatnit se na trhu práce, je nucen rozšiřovat své vědomosti, znalosti a dovednosti. V souvislosti s tímto faktem se pojem celoživotní vzdělávání dostává častěji do popředí zájmů.

V poslední době můžeme identifikovat nárůst zájmu dospělých osob o vzdělání jako takové, ať už se jedná o další vzdělávání zájmové, občanské, nebo profesní. Výjimkou není ani formální vzdělávání. Dospělí si stále častěji uvědomují potřebu svého rozvoje, a i když již dávno vstoupili na trh práce, vracejí se do „školních lavic“ a doplňují si stupeň vzdělání ať už na středních, vyšších odborných či vysokých školách. Z důvodu aktuálnosti tohoto tématu si autor jako téma své bakalářské práce zvolil právě vzdělávání dospělých na vysoké škole, konkrétně Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem této práce je identifikace důvodů, které vedou jedince ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia. Autor by také rád odpověděl na otázku, zda hlavním důvodem ke studiu je kariérní a společenský posun jedince.

Tato práce sestává ze dvou částí. Teoretická část představuje stručný výčet dostupných informací a poznatků z oblasti vzdělávání dospělých. Tyto poznatky byly čerpány z literatury, která se věnuje andragogice, psychologii a vzdělávání obecně. Práce se zabývá konceptem celoživotního učení, jeho

principem a jeho jednotlivými částmi. Autor se v teoretické části práce věnuje také specifikům vzdělávání dospělých s ohledem na terciální vzdělávání, včetně jejich motivace ke vzdělání.

Praktická část bakalářské práce představuje poznatky ze samotného výzkumu autora. Autor v něm oslovil absolventy kombinovaného studia oboru Andragogiky Univerzity Palackého v Olomouci. Pro výzkum bylo použito dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo identifikovat důvody účasti jedinců na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia a ověřit, zda a do jaké míry studium ovlivnilo jejich pracovní a soukromý život. V souvislosti s tímto cílem byly stanoveny 4 výzkumné otázky:

1. Proč si lidé v průběhu života doplňují vysokoškolské vzdělání?
2. Proč volí kombinovanou formu studia?
3. Jak se těmto lidem daří propojit studium s jejich osobním a pracovním životem?
4. Byla u absolventů naplněna jejich očekávání?

Autor se v praktické části snaží zodpovědět výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

1 VYMEZENÍ OBECNÝCH POJMŮ

Pro účely této práce nejprve vymezíme pojmy, které zde budou použity. Vzhledem k různé interpretaci některých pojmů v dostupné odborné literatuře se tak snažíme předejít nejasnostem nebo odlišné interpretaci.

Vzdělávání – *„je to, co se označuje termínem edukace, tedy proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo jiném edukačním prostředí.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 301) Jde tedy o proces systematického osvojování si poznatků, které jsou jedincem vnitřně zpracovány do podoby vědomostí, znalostí a návyků.

Vzdělání – je výsledkem osvojování si znalostí a vědomostí v průběhu celého života člověka. Nejedná se tedy pouze o poznatky získané během formálního studia v rámci školních institucí. Patří zde i poznatky získané během neformálního a informálního učení.

Učení – můžeme definovat jako *„aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobení se novým situacím.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 637). *„Učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytvoření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k lidem.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 277), jedná se tedy o proces poznávání, uvědomování, ukládání a osvojování si nových poznatků na základě získávání informací prostřednictvím kognitivních funkcí. Na základě těchto poznatků, člověk upravuje své jednání a podílí se tak na tvorbě prostředí, ve kterém žije.

Znalosti – definujeme širěji jako soubor vědomostí získaných záměrným učením, ale také jako soubor dovedností a profesních zkušeností.

Dovednosti - „učení získaná dispozice ke správnému rychlému a úspornému vykonávání určité intelektové nebo praktické činnosti. Jsou to zejména kognitivní dovednosti, motorické dovednosti, dovednosti sociální.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 89)

Celoživotní učení – definuje Průcha a Veteška jako „ veškeré účelně formalizované i neformální činnosti související s učení, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

Kompetence – definujeme jako celek tvořený znalostmi, dovednosti a schopnostmi člověka. Celek, který je během života obohacován a rozšiřován na základě nových poznatků a zkušeností jedince, a který může být využit v jakékoli oblasti života jedince - práce, soukromý nebo veřejný život.

Motivace – „ pojem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy“ (Bedrnová, Nový, 2009, s. 362)

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Pojem celoživotní učení nabývá stále více na významu, obzvláště v kontextu zaměstnanosti a uplatnění na trhu práce. V rámci Evropské unie jednotlivé státy zvyšují investice do programů na podporu celoživotního učení a jeho rozvoje. Jejich cílem je umožnit široké struktuře obyvatelstva přístup ke vzdělání a rozvoji. Můžeme hovořit o procesu, při němž dochází k přizpůsobování se jedince stále měnícímu se prostředí. Celoživotní učení je proces osvojování si nových znalostí, dovedností a kompetencí prostřednictvím vzdělávacích aktivit, jež mohou mít různou formu. Zahrnuje jak formální a neformální vzdělávání, tak i učení informální.

Formální vzdělávání představuje vzdělávání probíhající ve školních institucích, počínaje preprimárním vzděláváním přes primární, sekundární až po terciální vzdělávání. Charakteristické jsou pro něj dle Vetešky (2016), legislativou vymezené funkce, cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení vzdělávání. Je realizováno záměrně, je řízené a dosahuje se jím určitého stupně vzdělání.

Neformální vzdělávání bývá označováno jako vzdělávání mimoškolské, je realizováno například v zájmových organizacích, soukromých vzdělávacích institucích, v podnicích i v klasických školských zařízeních. Může mít podobu seminářů, přednášek, workshopů apod. Pro tento typ vzdělávání je charakteristické, že účastník po absolvování kurzu nezíská stupeň vzdělání jako při formálním vzdělávání, ale může obdržet certifikát či osvědčení o absolvování. Osvojuje si znalosti, dovednosti a kompetence, které mu mohou pomoci zlepšit jeho pracovní a společenské postavení.

Informálním učením je učení, které primárně nemusí být záměrné. Jedná se o získávání poznatků během běžného života jedince. Získává vědomosti na základě každodenní činnosti v práci, doma nebo při kontaktu se svými známými. Do tohoto souboru vzdělávacích aktivit patří také sebevzdělávání, ovšem jedinec takto se vzdělávající nemá možnost formálním způsobem ověřit své znalosti či dovednosti. K informálnímu učení můžeme zařadit např. čtení knih, tisku, poslech rozhlasového vysílání. Charakteristické pro tento typ učení je bezděčnost, tedy učení neúmyslné, které není organizováno a většinou mu chybí systematičnost. Průcha (2014) zařazuje do tohoto druhu učení také učení mezigenerační, které probíhá v rodinách. Zde jsou mladším generacím předávány postoje, hodnoty a zkušenosti generace starší, která je představována prarodiči, rodiči, staršími sourozenci a širší rodinou.

Celoživotní učení je důležitou součástí řady evropských sociálních, politických i ekonomických strategií. Příkladem může být *Lisabonská strategie*, jež byla přijata v březnu roku 2000 v Portugalsku, a která definuje cíle Evropské unie do roku 2010. Tato strategie vytýčila klíčové směry a cíle pro vzdělávání v Evropské unii. Evropa by měla být, dle této strategie, atraktivním místem pro investice a práci. Kvalitních pracovních míst a příležitostí k práci by mělo přibývat a to i prostřednictvím podpory rozvoje znalostí, včetně celoživotního učení. *Kodaňská deklarace* z roku 2002 se zase týká zlepšení výkonnosti a kvality odborného vzdělávání. V roce 2006 bylo Evropskou komisí navrženo vytvoření evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání, jenž umožní srovnávání úrovní certifikací různých systémů vzdělávání. Přijala rovněž dokument s názvem *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě*, jehož cílem je podpora vzdělávání dospělých. Rada EU a Evropský parlament stanovili programy týkající se celoživotního vzdělávání a odborné přípravy na období let 2007-2013 a 2014-2020. V rámci

těchto programů je podporována mobilita mezi jednotlivými systémy vzdělávání a odborné přípravy v rámci Evropské unie.

2.1. Systém celoživotního vzdělávání v České republice

Myšlenka podpory a rozvoje celoživotního vzdělávání a učení, stejně jako vytváření podmínek pro něj, jsou součástí řady národních i mezinárodních dokumentů. V České republice se jedná např. o *Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR* a *Strategie celoživotního vzdělávání pro ČR*.

V současné době je úsilí mezinárodních organizací i České republiky směřováno na naplnění cílů nového konceptu nazvaného celoživotní učení pro všechny. „*Jeho realizace podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001), představuje užší propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, v níž je zdůrazňovaná snaha o integraci občana do společnosti*“ (Veteška, 2016, s. 100).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. *Bílá kniha (2001)*, popisuje několik významných úkolů, na které je třeba se v souvislosti s realizací konceptu celoživotního učení zaměřit. Především jde o vytvoření nezbytné základny pro celoživotní učení prostřednictvím zvýšení účasti na předškolním vzdělávání, zmodernizováním a zkvalitněním základního vzdělávání, stejně jako rozšířením a zvýšením účasti na středním vzdělávání. Důležitým bodem je zde i budování efektivních podpůrných a evaluačních systémů. Dalším krokem je vytváření vazeb mezi učním a prací, které by umožnily pružnější přechody mezi odbornou přípravou jedince a zaměstnáním. Jako třetí úkol bylo stanoveno nové vymezení úlohy a

odpovědnosti partnerů na všech úrovních, tedy na úrovni celostátní, regionální a místní, a to jak v rámci vzdělávacího systému, tak i mimo něj. Čtvrtým úkolem je vytvářet stimuly pro investování do lidského kapitálu, například daňovým zvýhodněním, tak že dojde k úpravě daňové politiky. Tímto krokem se mají získat finanční zdroje obzvláště pro terciální vzdělávání, další vzdělávání a rozvoj programů zaměstnanosti.

V podstatě jde o chápání vzdělávání jako jednoho celku, který se skládá z různých částí, kde formální vzdělávání tvoří nezbytný základ, ale zároveň umožňuje četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáváním. Kvalifikace a kompetence je tedy možno získat různými cestami. Pro pracující to znamená možnost uznání předchozích pracovních zkušeností a větší prolínání oblasti práce a učení. Cílem konceptu celoživotního učení je tedy flexibilní, konkurenceschopná a dynamická ekonomika, jež je schopna reagovat na změny, vývoj a nové poznatky.

V červenci 2014 byla vládou schválená *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Mezi dokumenty stanovující cíle a opatření pro roky 2015 - 2020 patří také *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, který se zaměřuje na rozvoj společnosti a vzdělávání, strategii rozvoje regionálního školství a financování regionálního školství. V rámci strategie rozvoje regionálního školství je pozornost věnována i dalšímu vzdělávání jakožto důležité součásti celoživotního učení. „*Další vzdělávání umožňuje každému i po dokončení počátečního vzdělávání získávat nové znalosti a dovednosti a reagovat a adaptovat se na stálé změny. Přijetím strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020) se ČR přihlásila k dosažení evropské referenční úrovně a to 15 % dospělých, kteří se mají v roce 2020 účastnit dalšího vzdělávání.*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2015, s. 68)

Koncept celoživotního učení v České republice je znázorněn na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1: Celoživotní vzdělávání



Zdroj: Veteška 2016, s. 101

Celoživotní učení rozdělujeme do dvou základních částí:

1. *počáteční vzdělávání*, zde zařazujeme formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích – preprimární (předškolní) vzdělávání, které je dnes již povinné, základní vzdělávání, střední vzdělávání a terciární vzdělávání (zde patří vyšší odborné školy, vyšší odborné školy se zaměřením na umění, vysoké školy).
2. *Další vzdělávání* „probíhá až po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 11). Zaměřuje se na větší uplatnění v pracovním i osobním životě jedince. Česká republika se přihlásila přijetím strategického rámce *Vzdělávání a odborná příprava 2020* k dosažení hranice 15% dospělé populace, která se v roce 2020 bude účastnit dalšího vzdělávání. V současné době Česká republika nedosahuje ani evropského průměru. Další vzdělávání bývá členěno na zájmové

vzdělávání, občanské vzdělávání a další profesní vzdělávání¹. Toto vzdělávání může probíhat formálně, neformálně nebo v podobě informálního učení. Může také probíhat v rámci volného času jedince nebo v pracovní době (obzvláště profesní vzdělávání).

¹ **Občanské vzdělávání** se v současné době zaměřuje na výchovu k demokracii, respektování morálních pravidel a aktivní účast člověka na životě v české, ale i evropské společnosti. Zaměřuje se na práva a povinnosti jedinců s ohledem na jejich sociální role – občanské, politické, společenské a rodinné. **Zájmové vzdělávání** můžeme charakterizovat jako činnost, kterou vykonáváme dobrovolně a rádi, činnost která nás pohltí a opakovaně se k ní vracíme. Zájmem je činnost, která vyplňuje především náš volný čas. **Další profesní vzdělávání** souvisí s profesním uplatněním jedince na trhu práce a v organizaci. Jeho úkolem je udržovat a rozvíjet požadované kompetence pracovníka.

3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je jednou z hlavních částí celoživotního učení. Vezmeme-li v potaz definici celoživotního učení, je vzdělávání dospělých jeho nejdelší částí. Můžeme mu připisovat různé funkce, Beneš jako funkce aktuální v dnešní době vnímá:

- *„funkce sociálně-integrativní, umožnění rozvoje osobnosti jako součásti společnosti a určitých společenství,*
- *funkce demokratizační, přínos vzdělávání dospělých pro rozvoj demokratizace a občanských kvalit,*
- *funkce emancipační při rozvoji nových forem společenského spoluzití a při zvyšování participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu,*
- *přínos pro rozvoj a tvorbu identity jednotlivců vzhledem k individualizaci života,*
- *funkci kvalifikační spojenou s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, konkurenceschopností.“ (Beneš, 2014, s. 38-39)*

Motivaci ke vzdělávání dospělých se v této práci budeme ještě zabývat, můžeme však konstatovat, že vzdělávání dospělých je v posledních letech záležitostí dostávající se do popředí zájmu. Spolu se zvýšeným zájmem o vzdělávání dospělých se zvyšuje také počet faktorů, které jej ovlivňují. Mění se společnost a zvyšující se požadavky na znalosti a dovednosti jedince mimo jiné vedou k nárůstu počtu studentů účastnících se distančního vzdělávání.

3.1 Formální vzdělávání dospělých

Definovat dospělého jedince lze na základě několika východisek. Formálně (z hlediska práva) je člověk dospělým dovršením 18 roku života. Z biologického hlediska je to ten, kdo dosáhl fyzické zralosti. Pro sociologii je dospělým člověk ten, kdo převzal své sociální role. Psychologie vnímá dospělého jako jedince, u kterého se stabilizovaly formy chování, myšlení a prožívání. Obvykle se dospělost dělí dle vývoje na mladší dospělost (25-30 let), střední dospělost (30-45let) a starší dospělost (45-60let). Palán a Langer přijímají výklad dospělého jako toho, *„kdo je vyspělý a zralý sociálně, psychicky, biologicky a ekonomicky a absolvoval minimálně základní vzdělání.“* (Palán, Langer, 2008, s. 38)

3.1.1 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má svá specifika. Dospělý člověk se v mnohém liší od studenta v mládežnickém věku. Jde především o věkový rozdíl, zkušenosti, motivaci k učení, životní postoje, zdravotní stav i kognitivní schopnosti. Individuální bude u každého člověka jak způsob učení, způsob uchování znalostí a způsob znovu vybavování si informací, tak i rychlost učení a pozornost. Ke změnám v této oblasti dochází v průběhu života člověka právě v souvislosti s věkem. K těmto odlišnostem je při tvorbě vzdělávacího programu nutno přihlížet. Vzdělávání dospělých má svá specifika a na ty je třeba brát zřetel. Při vzdělávání dospělých se volí jiné metody vzdělávání a jiné zásady, než je tomu u dětí a mládeže. Hroník (2007) řadí mezi zásady vzdělávání dospělých jejich zapojení do procesu, jasnou formulaci cílů, vyhledávání souvislostí, vztahování k práci a zkušenostem, poslušnost, zásadu opakování a poskytování zpětné vazby. Palán a Langer (2008) k nim

ještě přiřazují například zásadu názornosti, vědeckosti, trvalosti, respektování individuality a zásadu přístupnosti.

Rozdíl v učení mezi mládeží a dospělými uvádí Mužík (2005) v tabulce č. 2.

Tabulka č. 1: Znamky učení studentů a dospělých

Studenti	Dospělí
Většinou berou cíle a obsah výuky jako daný, včetně metodických postupů učitele.	Měli by ovlivňovat cíle a obsah vyučování podle svých potřeb a tím i metodické postupy lektora.
Většinou přejímají informace z výuky tak, jak jsou prezentovány.	Informace z výuky přebírají přes osobní filtr, v případě potřeby je ověřují.
Učí se v prostředí ovlivňovaném autoritou učitele, méně se aktivně zapojují do vyučování.	Učí se v prostředí partnerství s lektorem, často se aktivně zapojují do vyučování.
Získané vědomosti či dovednosti využijí až za určité časové období.	Získané vědomosti a dovednosti chtějí využít většinou hned, nebo za krátkou dobu.

Zdroj: Mužík, 2005, s. 34

Studenti (mládež) vnímají cíle a obsahy výuky jako dané a neměnné. Informace, které obdrží, přejímají tak, jak jsou prezentovány, méně se do výuky zapojují a znalosti, které si na základě vzdělávání osvojí, využívají až za delší časové období. Dospělí by však měli mít možnost cíle výuky ovlivňovat dle svých potřeb. Předávané informace si mnohdy ověřují, spojují a filtrují na základě svých zkušeností. Do výuky se dospělí studenti zapojují častěji a nabyté vědomosti a znalosti chtějí obvykle využívat v praxi co nejdříve.

3.1.2 Terciální vzdělávání dospělých

Vhledem k zaměření této práce se nebudeme zabývat studiem dospělých na středních školách, zaměříme se na vzdělávání dospělých na školách vysokých.

Terciární vzdělávání se člení na vzdělávání probíhající na vyšší odborné škole (vyšší odborné vzdělání)² a na vysokých školách (vysokoškolské vzdělání). Většinou navazuje na ukončené středoškolské vzdělání, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Cílem terciálního vzdělávání je, dle *Bílé knihy* (2009), samotná vzdělávací činnost, tedy dosahování maximálního vzdělání jedince, kterého může dosáhnout během svého aktivního života. Stejně jako propojení vzdělávání, výzkumu a vývoje jako hlavního zdroje tvořivosti absolventů. Dle *Bílé knihy* (2009) má terciální vzdělávání rovněž významnou roli společenskou.

V České republice rozlišujeme dva typy vysokých škol - univerzitního typu a neuniverzitního typu³. Vysoké školy můžeme členit nejen dle typů, ale také dle druhů. V České republice rozlišujeme vysoké školy veřejné, státní a soukromé. Vysoké školy nabízí širokou škálu oborů, které je možno studovat. Dospělí mohou studovat na vysoké škole prezenční, distanční či kombinovanou formou studia. Při prezenčním studiu studenti dochází na

² „Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělávání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 92). Jde o odbornou přípravu pro výkon náročných profesí. Spadá do terciálního vzdělávání nevysokoškolského sektoru a je převážně zajišťováno středními školami.

³ „Univerzitní vysoká škola může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost, vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje zejména bakalářské studijní programy a jen výjimečně studijní programy magisterské. Vysoká škola neuniverzitní nemůže používat označení univerzita a nemůže se členit na fakulty“ (Kudrová, Smrčka, 2013, online).

přednášky, semináře, cvičení aj., tato výuka probíhá ve všední dny. Některé přednášky jsou povinné, jiné nikoli (záleží na organizaci školy). Distanční forma studia je „*multimediální forma vzdělávání založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávaní trvale od sebe odděleni*“ (Zlámalová, 2008, s. 17). Tato forma studia je založena na samostudiu, při kterém jsou využívány prostředky informačních a komunikačních technologií. Tutor (učitel) komunikuje se studenty prostřednictvím elektronických zařízení a v přímém kontaktu se studenty bývá pouze při několika prezenčních setkáních. U kombinované forma studia se jedná o kombinaci prezenční a distanční formy studia. Studenti nedochází denně na přednášky, ale s vyučujícím se scházejí několikrát během semestru na výukových blocích nebo konzultacích. Studenti se převážně připravují doma s využitím studijních textů, odborné literatury, e-learningu⁴.

3.1.2.1 Účast na terciálním vzdělávání

Strategickým dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je pro vysoké školství *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*. Klíčovými národními dokumenty pro tento rámec jsou *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, *Strategie národní konkurenceschopnosti 2010-2020* a *Bílá kniha terciálního vzdělávání* z roku 2009. Tento dokument stanovuje následující cíle:

- „*v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení;*
- *v roce 2020 by podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním měl činit minimálně 40 %;*

⁴ E-learning – „*je někdy spíše považována za formu, neboť jde o zcela specifickou interakci ve vzdělávání. Tato interakce je totiž zprostředkována elektronickým prostředím informačních a komunikačních technologií – internetem či dalšími médii (CD/DVD)*“ (Palán, Langer, 2008, s. 159).

- *v roce 2020 by mělo během studia v EU průměrně alespoň 20 % absolventů vysokých škol strávit určité období studiem či odbornou přípravou související s vysokoškolským vzděláváním (včetně pracovních stáží) v zahraničí, přičemž toto období by mělo odpovídat 15 kreditům na základě evropského systému pro převod a kumulaci kreditů (ECTS) nebo tvořit minimálně tři měsíce.*
(Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, s. 3)

Pro naplnění konceptu celoživotního vzdělávání je podstatné sledování vývoje účasti dospělých na vzdělávání. Tato potřeba vedla členské státy EU k šetření s názvem *Adult Education Survey* známým pod zkratkou „AES“⁵. Poslední šetření probíhalo v letech 2016-2017 ve všech členských zemích EU, v Norsku, Švýcarsku, Srbsku, Turecku a na Islandu. V České republice šetření proběhlo v druhé polovině roku 2016. Jeho výsledky jsou znázorněny v grafu č. 1.

⁵ „Za účelem průběžného srovnávání a vyhodnocování úspěšnosti strategií v oblasti celoživotního učení na úrovni jednotlivých členských států, byly statistickým úřadem Evropské Unie Eurostatem připraveny nástroje umožňující systematický monitoring v oblasti vzdělávání a celoživotního učení. Součástí harmonizovaných metodik sběru dat týkajících se celoživotního učení je také výběrové šetření *Adult Education Survey*. Prvního pravidelného šetření AES 2011 se při použití jednotné metodologie, která zaručuje srovnatelnost výstupů, v letech 2011 – 2012 zúčastnily všechny členské státy Evropské Unie (k danému období), Norsko, Švýcarsko a Srbsko“ (ČSÚ, 2018).

Graf č. 1: Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle věkových kategorií, 2006–2016



Zdroj: MŠMT

Z výsledků je patrné, že účast dospělých na terciálním vzdělávání postupně od roku 2010 klesá.

4 MOTIVACE

Pojmu motivace se věnuje řada publikací, my v této části práce pouze nastíníme základy onoho intrapsychického procesu (Nakonečný, 1996). V praktické části se pak budeme zabývat motivací účastníků vysokoškolského vzdělávání podrobněji. Motivací je označován vnitřní proces člověka, který se projevuje tzv. motivovaným chováním. Lze jí definovat jako hybnou sílu, ne vždy uvědomovanou, která působí na psychiku jedince. Tato síla (pohnutka) jedince určitým způsobem aktivuje, orientuje a jeho aktivitu udržuje. V této souvislosti nalezneme v literatuře rozlišení dimenze směru (orientace) motivace, dimenzi intenzity a dimenzi stálosti motivace. Jako základní jednotka motivace je označována pohnutka, motiv. Motivem rozumíme vnitřní příčinu chování, jejímž cílem je uspokojení potřeby, cíle. Stimulem je oproti tomu označován vnější impulz, jež má zapůsobit na motivaci jedince. „*Stimulem je přitom jakýkoliv podnět, který vyvolává určité změny v motivaci člověka*“ (Bedrnová, Nový, 2004, s. 243). Za zdroje motivace jsou dle Bedrnové a Nového (2004) považovány potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a ideály. S vývojem jedince, dochází i ke změně jednotlivých zdrojů motivace a tím i k vývoji motivačního profilu. Lze tedy říci, že byl-li jedinec něčím motivován v mládí, nemusí tím být motivován i ve stáří. Ve vývoji motivace hraje roli řada faktorů, patří mezi ně např. kulturní prostředí, zkušenosti, rodina, přátelé. Krátce je potřeba se zmínit i o souvisejících pojmech jako je aktivace, deprivace a frustrace. Aktivací v souvislosti s motivací je míněno „nabuzení“, podmínka pro vznik motivace a souvisí s nervovou soustavou jedince. Frustrací označujeme proces i cílový stav (pocit nezdaru), který nastane, jsou-li jedinci kladeny v jeho jednání překážky, které se mu nedaří překonat. Mezi jistý druh frustrace je zařazován také konflikt motivů, při kterém dochází ke střetu dvou či více

protichůdných motivů. Jestliže nejsou dlouhodobě uspokojovány potřeby, obzvláště základní potřeby, dochází u jedince ke stavu tzv. deprivace, která pro něj může mít dalekosáhlé důsledky. Pro doplnění stručného výčtu základních faktů o motivaci je potřeba zmínit vztah motivace a výkonu. Mohlo by se zdát, že motivace a výkon se řídí jednoduchým pravidlem – čím nižší motivace, tím nižší výkon a obráceně, čím vyšší motivace, tím vyšší výkon. Toto pravidlo však neplatí. Ukazuje se, že přílišná motivace může vést ke snížení výkonu jedince. Zájemcům o tuto problematiku doporučujeme hlubší studium odborné literatury a tzv. Yerkesova-Dodsonova zákona⁶, který tento vztah vyjadřuje.

V dostupné literatuře je problematika motivace velmi dobře zpracována a to včetně jednotlivých modelů motivace. Mezi autory, kteří nejvýrazněji obohatili přístupy k motivaci chování, patří Abraham Maslow (1954) se svou „teorií potřeb“. Tento autor vytvořil model, tzv. pyramidu potřeb, ve které hierarchicky seřadil jednotlivé skupiny potřeb. Jsou zde zařazeny potřeby základní (biologické), potřeby bezpečí, potřeby sociálních jistot, osobní potřeby pocitu uznání a potřeby seberealizace. Jednotlivé skupiny potřeb jsou uspokojovány postupně. Je-li uspokojena potřeba nižší, jedinec se zaměřuje na uspokojování potřeby vyšší.

⁶ Yerkesův-Dodsonův zákon vyjadřuje vztah mezi úrovní motivace, náročnosti úkolu a výkonem. Tento zákon je znázorňován obrácenou křivkou U, která odráží předpoklad, že nízká úroveň motivace odpovídá nízké úrovni výkonu. Růst motivace je doprovázen růstem výkonu, ovšem jen do určité hranice. Přílišná motivace vede paradoxně ke snížení výkonu jedince.

4.1 Motivace ke vzdělávání

Motivace ke vzdělávání u dospělých je nezbytnou podmínkou pro účast dospělého jedince na dalším vzdělávání. Rabušicová, Rabušic (2008) uvádí, že „sebelepší nabídka vzdělávacích programů dospělou populaci k návratu do formálního studia nenaláká“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 59), chybí-li právě tato vnitřní motivace. Dle Vetešky (2016) jsou dospělí ke vzdělávání nejčastěji motivováni profesním růstem, společenským prospěchem, uspokojením zájmů, nebo také očekáváním a tlakem zvenčí. Milan Beneš ve své publikaci (2014) rozdělil motivy k účasti na dalším vzdělávání do šesti skupin. Patří mezi ně potřeby sociálního kontaktu stejně jako hledání prostoru, který není zatížen každodenními frustracemi. Dále zde zařadil profesní důvody, chuť podílet se na politickém nebo komunálním životě, jistá vnější očekávání (např. zaměstnavatele) a kognitivní zájmy jedince. Je zřejmé, že motivy jedinců se budou lišit. Svou úlohu zde bude hrát věk, vzdělání, pohlaví i životní okolnosti. Faktory, které ovlivňují účast na vzdělávání, jsou dle Beneše (2014) společenské klima, epochální témata, okolí a vztahy jedince, jeho životní situace a osobní charakteristiky. Autor vnímá současné společenské klima jako příznivě se vyvíjející vzhledem k různým programům Evropských sociálních fondů a ke strategiím, které přijala Česká republika, jež mají sloužit k podpoře vzdělávání a celoživotního učení. Otázka epochálních témat a výzev je z jeho pohledu taktéž naplňována, alespoň částečně. Hlavní podíl v uvědomění si měnících se potřeb a nároků na jedince nesou organizace a komerčně vznikající zařízení, která změny reflektují a zavádějí modernější metody výuky. Hlavní změnou v kvalifikačních požadavcích je důraz, který je kladen na jazykovou gramotnost, počítačovou gramotnost a manažerské dovednosti. Vztahy a okolí jsou autorem vnímány jako podstatný faktor ovlivňující účast na vzdělání. Podpora a zázemí jsou pro studující dle autora velmi důležité,

obdobně jako životní situace, ve které se jedinec nachází. Z osobních charakteristik, které mohou ovlivňovat účast na vzdělání, jsou dle autora podstatné zájmy jedince, jeho sebevědomí, cílevědomost, píle apod.

V odborné literatuře nalezneme nejčastěji rozdělení oněch faktorů, které ovlivňují účast na vzdělání, na vnější a vnitřní. Mezi vnější bývají řazeny např. legislativní zakotvení, nabídka forem vzdělávání dospělých a mezi vnitřní (mimo jiné) úroveň vzdělání, sociální situace a rodinné zázemí. Šedová a Nový (2006, in Průcha, 2014, s. 38) provedli průzkum, z něhož vyplývá, že nejčastější potřeba vzdělávání u dospělých jedinců má souvislost s výkonem jejich profese. Mužík (2005) v této souvislosti vytvořil pyramidu motivace k učení. Spodní část je tvořena informacemi, znalostmi, vědomostmi, dovednostmi a pracovními návyky, které pracovník získá. Na jejich základě pak zvyšuje svou výkonnost, která povede ke zvýšení sociálních jistot a k individuálnímu užítku jedince, viz obr. č. 3.

Obrázek č. 2: Pyramida motivace k učení



Zdroj: Mužík, 2005, s. 10

4.2 Bariéry ve vzdělávání

Hovoříme-li o motivech vedoucích dospělého člověka k učení a vzdělávání, je potřeba se zamyslet i nad bariérami, které jim ve vzdělávání brání. Barták

(2008) rozděluje tyto bariéry na percepční, kulturní, pracovní, intelektuální a výrazové a emoční. Percepční bariérou míní poruchou vnímání, kdy jedinci uniká podstata problému. Příčinou může být špatné vysvětlení nebo vysvětlení příliš obecné, kdy si účastník vzdělávací akce není schopen dát věci do souvislostí. Kulturní bariéry vyplývají z rolí, jež jedinec zastává během svého života a souvisí s kulturou, ve které žije. Jsou to jakási „očekávání“ ze strany společnosti a sociální skupiny, která mnohdy brzdí rozvoj tvořivého myšlení a kreativity. U bariér pracovního prostředí v tomto smyslu nejde pouze o pracovní prostředí z hlediska fyzikálních faktorů (hluk, prach, prostor), ale také o celkovou atmosféru na pracovišti a kulturu organizace - zda podporuje učení, vzdělávání a spolupráci. Intelektuální a výrazové bariéry dle Bartáka (2008) bývají často jen domnělé, předpoklad, že dospělý člověk se není schopen učit něčemu novému, je zastaralý. Problém často není v dospělém jedinci, ale ve špatně zvoleném způsobu prezentace. Podceňována bývá názornost, stejně jako jednoduchost a např. adekvátnost překládaného tématu. Do kategorie emočních bariér je zařazován strach z neúspěchu, nebo strach ze změny. Výzkumem bariér v neformálním vzdělávání se zabývá také Rabušicová, Rabušic a Šedřová⁷

⁷ Z výzkumu provedeného Rabušicovou, Rabušicem a Šedřovou (2008, in Veteška, 2014, s. 50) vplynuly nejčastější bariéry v neformálním vzdělávání dospělých, které autoři rozdělili do tří skupin: Osobní bariéry – představují nedostatek času, nedostatečné vzdělání pro další studium a obavy z nezvládnutí. Situační bariéry – nedostatek financí, pracovní vytíženost a hodně koníčků, stejně jako nedostatek času kvůli rodině a dětem a zdravotní důvody. Institucionální bariéry – zde zařadili nedostatek informací o kurzech nebo jejich samotný nedostatek a jejich nízká kvalita.

Beneš (2014) uvádí jako důvody neúčasti na dalším vzdělávání:

- nízkou mobilitu statusu (lidé, kteří nemají naději na sociální vzestup),
- nezájem se vzdělávat teoreticky, jelikož jsou jedinci zaměřenými na praktickou stránku,
- jedinci raději volící sebevzdělávání, jelikož nemají důvěru vůči organizovanému učení,
- strach ze selhání,
- sociální bariéry v podobě nedostatku financí, věku, nemají dostatek příležitostí, jde o cizince nebo jsou to lidé, kteří vzdělávání prostě odmítají.

Jsme-li si vědomi překážek, které brání v účasti dospělých na vzdělávání, můžeme tyto překážky odstraňovat, případně redukovat. Ve vzdělávání dospělých platí pravidlo dodržování zásad pro vzdělávání dospělých. Důležité je propojovat potřeby jedince, organizace a společnosti a stavět na zkušenostech jedinců samotných. *„Čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, jejich názorů, přesvědčení a zájmů, tím lépe na ně můžeme působit, účinně, přesně a přesvědčivě argumentovat, dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných výsledků“* (Barták, 2015, s. 17).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 SPECIFIKACE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské diplomové práce je věnována výzkumu mezi absolventy bakalářského studijního programu kombinované formy terciálního vzdělávání v oboru Andragogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu bylo identifikovat důvody účasti jedinců na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia a ověření, zda a do jaké míry studium ovlivnilo jejich pracovní a soukromý život. V souvislosti s tímto cílem byly stanoveny tyto výzkumné otázky a hypotézy:

1. Proč si lidé v průběhu života doplňují vysokoškolské vzdělání?

Hypotéza: Lidé si doplňují vysokovské vzdělání častěji pro kariérní posun, než pro společenskou prestiž.

2. Proč volí kombinovanou formu studia?

Hypotéza: Kombinovaná forma studia je výhodnější vzhledem k faktu, že takto studující jedinci již vstoupili na trh práce.

3. Jak se těmto lidem daří skloubit studium s jejich rodinným a pracovním životem?

Hypotéza: Takto studující jedinci omezují své volnočasové aktivity na úkor studia.

4. Byla u absolventů naplněna jejich očekávání?

Hypotéza: Ano, vysokoškolské studium jim umožnilo získat lepší pracovní nabídku.

Autor pro výzkumnou část své práce zvolil kvantitativní metodu dotazníkového šetření. Na základě výzkumu budou potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy.

5.2 Výzkumné metody

V Andragogickém výzkumu dle Průchy (2014) je možno použít řadu výzkumných metod, dle konkrétního zaměření výzkumu. Jednotlivé metody, které jsou v andragogickém výzkumu uplatnitelné, jsou velmi dobře popsány v metodologických pracích jiných věd, jako jsou pedagogika, psychologie a sociologie. Dle Petera Gavoryho (2008) se mezi nejčastější metodu pedagogického výzkumu, kromě analýzy textu, pozorování, škálování a experimentu, řadí dotazníková metoda, kterou použil i autor práce. Tato metoda je velmi oblíbenou metodou pro možnost oslovit šetřením velké množství respondentů v relativně krátkém čase. Dotazníková forma šetření představuje písemné kladení otázek, ať už papírovou formou či formou elektronického dotazníku. Výhodou dotazníku, kromě oslovení velkého počtu respondentů v krátkém časovém období, je také stejná struktura položených otázek. Všichni respondenti tedy odpovídají na stejné položené otázky. Tato skutečnost však může být zároveň nevýhodou, jelikož respondent se nemůže doptat na případné nejasnosti. Gavory (2008) rozlišuje ve své publikaci otázky uzavřené, otevřené, polo uzavřené a škálované. Autor při tvorbě dotazníkového šetření použil otázky škálovací, uzavřené i otázky polouzavřené.

Dotazník pro absolventy kombinované formy studia byl tvořen čtyřmi částmi. První část dotazníku tvořily otázky demografické, které pomohli rozřadit respondenty dle pohlaví, věku a pracovní činnosti kterou vykonávali. V druhé části dotazníku byl autorův zájem směřován

k důvodům, které vedli absolventy ke studiu na vysoké škole a k důvodu volby kombinované formy studia. Ve třetí části autor předkládá respondentům šest tvrzení, která měla ověřit vliv studia na osobní a pracovní život respondentů. Čtvrtá část, tvořena sedmi otázkami, se zaměřovala na očekávání studentů, která měla být ukončením studia naplněna. Autora zajímalo, zda k naplnění očekávání došlo a zda studium pomohlo respondentům získat lepší pracovní nabídku.

5. 3 Časová organizace výzkumu

Před samotným dotazníkovým šetřením provedl autor v měsíci listopadu roku 2017 předvýzkum na vzorku 10 respondentů, na jehož základě upravil otázky v dotazníku. Samotný výzkum probíhal během prosince roku 2017 a ledna roku 2018. Dotazníky distribuoval formou elektronické formy dotazníkového šetření prostřednictvím e-mailového odkazu a prostřednictvím sociálních sítí. Doba potřebná pro vyplnění dotazníku odpovídala přibližně 10 minutám. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnocovány pomocí základních statistických metod v měsíci lednu 2018 a v této práci jsou prezentovány formou grafického znázornění programu Microsoft Word. Jako výzkumný vzorek zvolil autor práce absolventy kombinované formy bakalářského studia oboru andragogika Univerzity Palackého v Olomouci. Oslovil bývalé studenty, kteří absolvovali v letech 2016 a 2017. Celkem dotazník vyplnilo 32 respondentů ve věkových kategoriích od 26 do 55 let. Mezi respondenty byly zastoupeny ženy i muži.

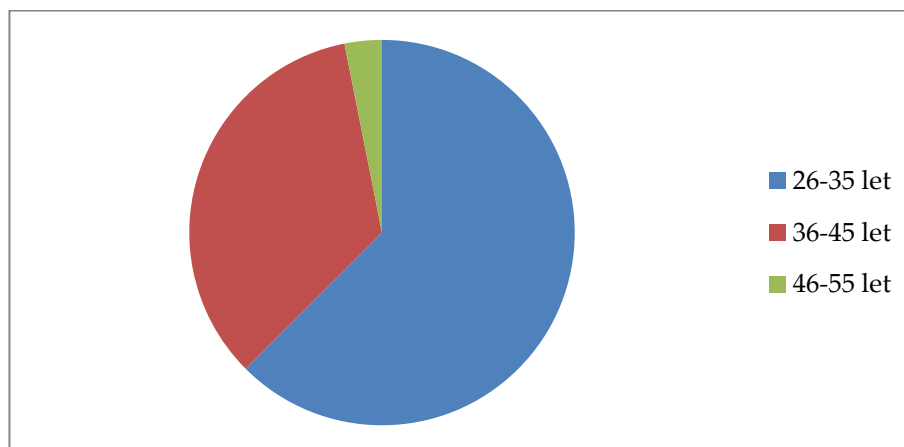
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

6.2 Výsledky dotazníkového šetření mezi absolventy kombinované formy studia

Demografické údaje

Mezi respondenty bylo zastoupeno 23 žen a 9 mužů. Věkové rozložení účastníků dotazníkového šetření je patné v grafu č. 2. Jednalo se o 20 respondentů ve věkovém rozmezí 26 - 35 let, 11 ve věkovém rozpětí 36 - 45 let a jeden respondent byl ve věkovém rozmezí mezi 46 – 55 lety.

Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů

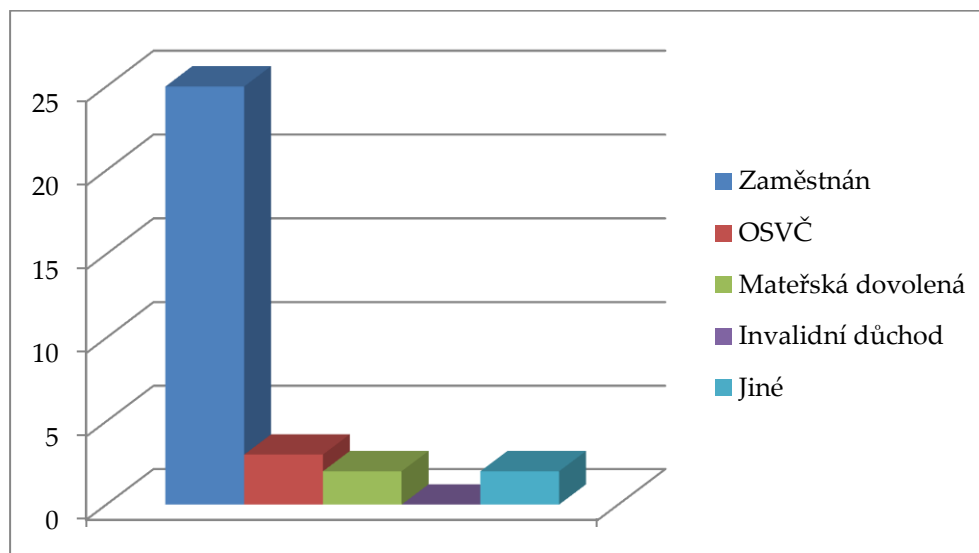


Zdroj: Autor práce

Pracovní činnost dotazovaných zajímala autora práce nejen pro demografické údaje, ale také z hlediska souvislostí s volbou kombinovaného studia na vysoké škole. Graf č. 3 znázorňuje pracovní činnosti, které autor rozdělil do pěti oblastí. V zaměstnaneckém poměru v době vyplňování

dotazníku bylo 25 respondentů, 3 respondenti vykonávali samostatně výdělečnou činnost, 2 označili mateřskou dovolenou a 2 zvolili odpověď „jiné“. U této odpovědi respondenti napsali jako svou pracovní činnost studium jiné vysoké školy formou denního studia.

Graf č. 3: Pracovní činnosti

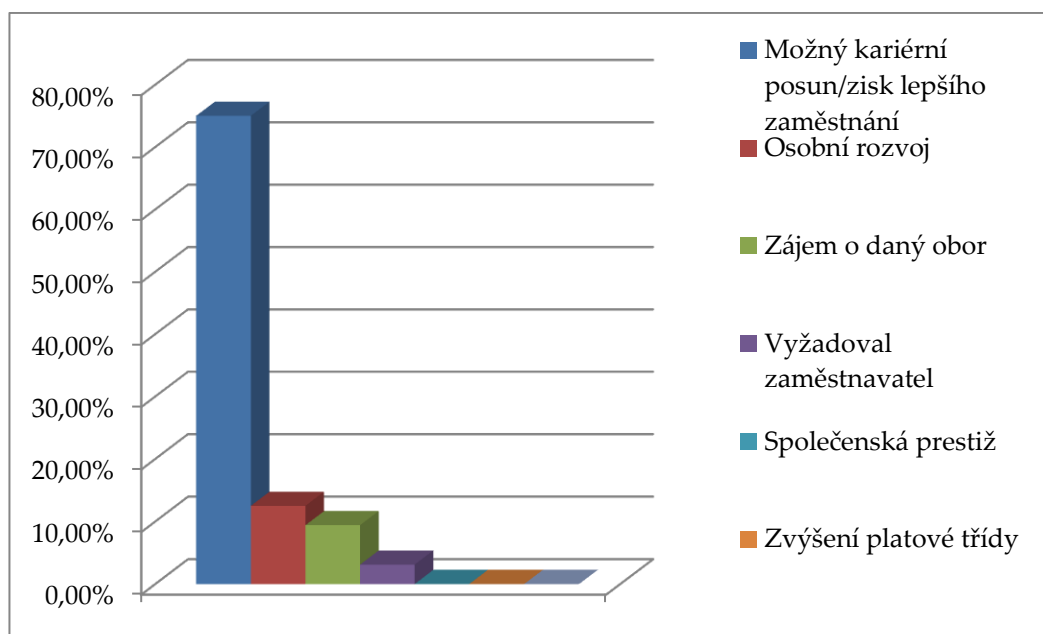


Zdroj: Autor práce

Důvody ke studiu vysoké školy

Mezi hlavní důvody, které vedly respondenty ke studiu vysoké školy, byl nejčastěji uváděn kariérní posun nebo získání lepšího pracovního místa – viz graf č. 4. Tento důvod uvedlo 24 respondentů (75 %). Osobní rozvoj zvolili 4 respondenti (12,5 %), 3 respondenti (9,4 %) odpověděli, že hlavním důvodem studia vysoké školy byl pro ně zájem o daný obor. Pro jednoho dotázaného (3,1 %) byl hlavním důvodem studia požadavek zaměstnavatele. Společenskou prestiž, zvýšení platové třídy a jiný důvod nezvolil žádný z respondentů.

Graf č. 4: Důvody studia



Zdroj: Autor práce

V tabulce č. 2 jsou uvedeny počty odpovědí vtažující se k hlavním důvodům studia vysoké školy z hlediska genderového rozdělení.

Grafické znázornění nalezneme v grafu č. 5 a 6.

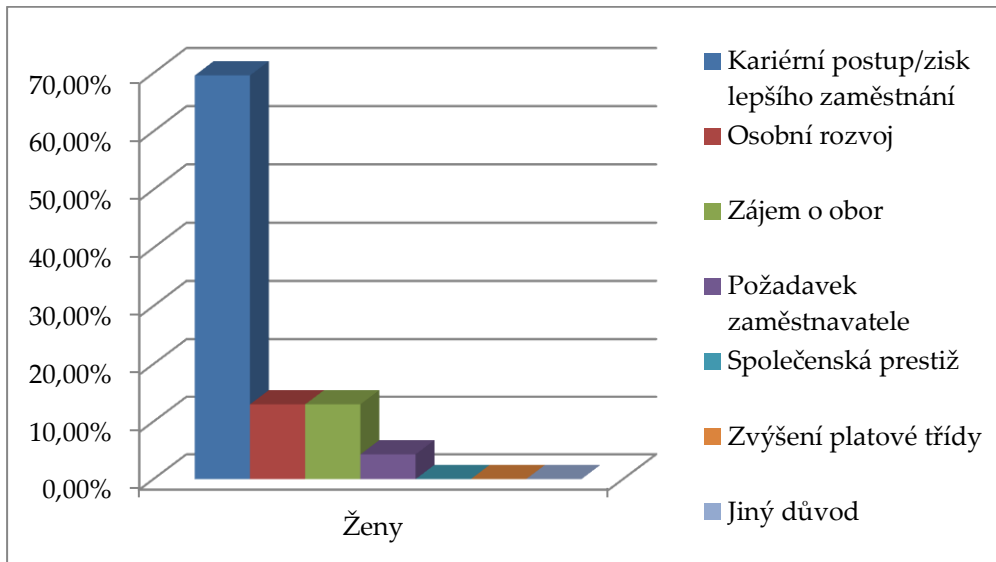
Tabulka č. 2: Důvody studia dle pohlaví

Hlavní důvod studia	ženy	muži
Kariérní postup/zisk lepšího zaměstnání	16	8
Osobní rozvoj	3	1
Zájem o obor	3	0
Vyžadoval zaměstnavatel	1	0
Společenská prestiž	0	0
Zvýšení platové třídy	0	0
Jiný důvod	0	0

Zdroj: Autor práce

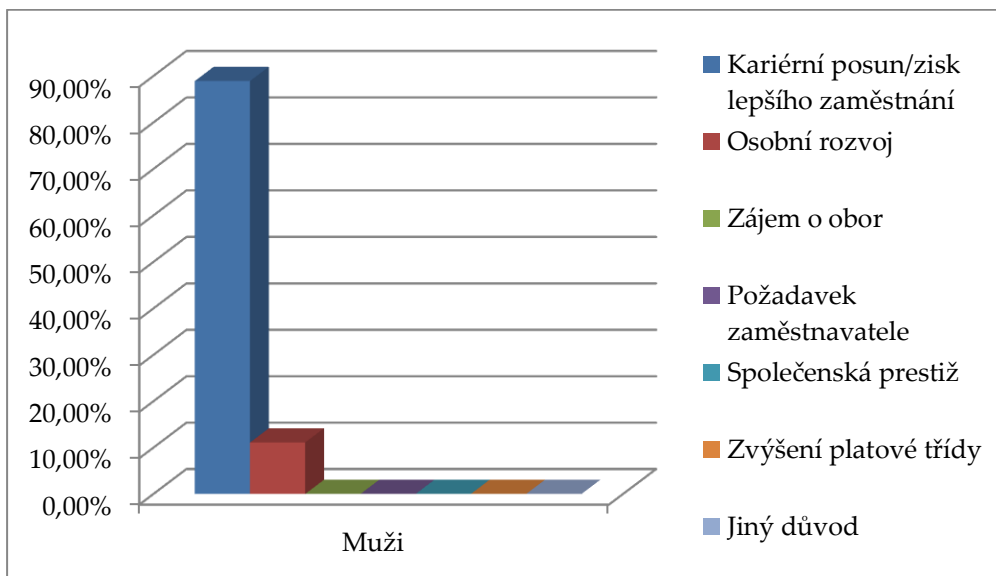
Graf č. 5:

Graf č. 5: Důvody ke studiu ženy



Zdroj: Autor práce

Graf č. 6: Důvody ke studiu muži

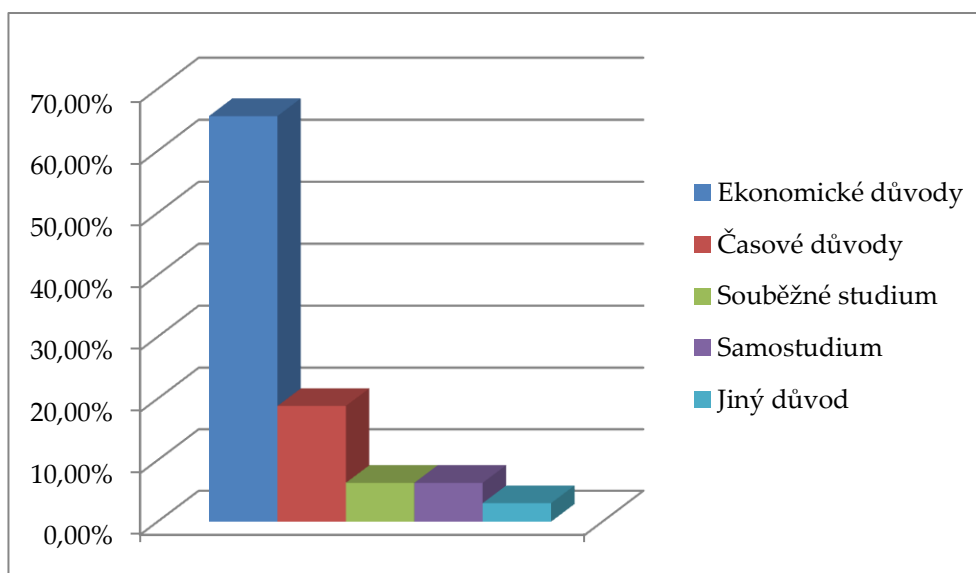


Zdroj: Autor práce

Z výzkumu vyplynulo, že nejčastější důvody pro kombinovanou formu studia jsou ekonomické důvody. Otázka byla doplněna tvrzením, že si

nemohou dovolit pouze studovat. Ekonomický důvod zvolilo celkem 21 respondentů (65,6 %) viz graf č. 7. Podíváme-li se na výsledky také z hlediska pracovní činnosti, kterou dotyční vykonávali, zjistíme, že z 25 respondentů, kteří byli v zaměstnaneckém poměru, 20 z nich (80 %) uvedlo právě ony ekonomické důvody, které je vedly k volbě kombinované formy studia. Jednotlivé odpovědi respondentů jsou zaznamenány v tabulce č. 3 a graficky znázorněny v grafu č. 8. Druhým nejčastěji uváděným důvodem jsou časové důvody. Celkem šlo o 6 respondentů (18,8 %). Souběžné studium více vysokých škol uvedli 2 absolventi (6,3 %). Další 2 dotázaní (6,3 %) uvádějí jako důvod preferenci samostudia. Pouze 1 respondent (3 %) zvolil jiný důvod, kterým v tomto případě byla péče o děti.

Graf č. 7: Důvody volby kombinované formy studia



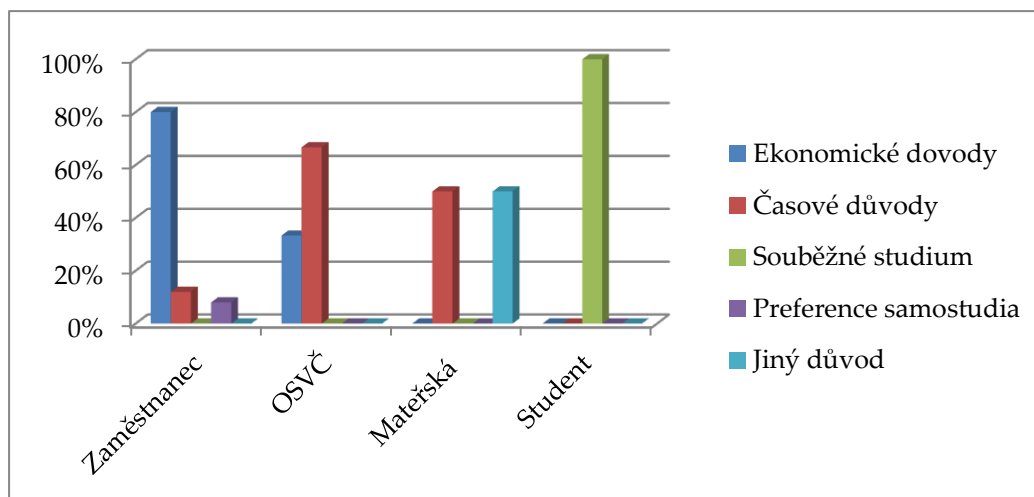
Zdroj: Autor práce

Tabulka č. 3: Důvody volby kombinované formy studia s přihlédnutím k vykonávané pracovní činnosti

	celkem	Ekonomické důvody	Časové důvody	Souběžné studium	Preference samostudia	Jiné důvody
Zaměstnaní	25	20	3	0	2	0
OSVČ	3	1	2	0	0	0
Mateřská	2	0	1	0	0	1
Student	2	0	0	2	0	0

Zdroj: Autor práce

Graf č. 8: Důvody volby kombinované formy studia s přihlédnutím k vykonávané pracovní činnosti



Zdroj: Autor práce

Vliv studia na osobní a pracovní život

Tato část práce se věnuje prezentaci výsledků výzkumu v oblasti osobního života absolventů. Zajímalo nás, zda došlo k jeho omezení a jak se dařilo bývalým studentům sladit jejich studium s pracovním životem. Výsledky vyjádření ohledně omezení času tráveného s přáteli a rodinou ukazuje tabulka č. 4, ve které jsou zaznamenány odpovědi dotázaných.

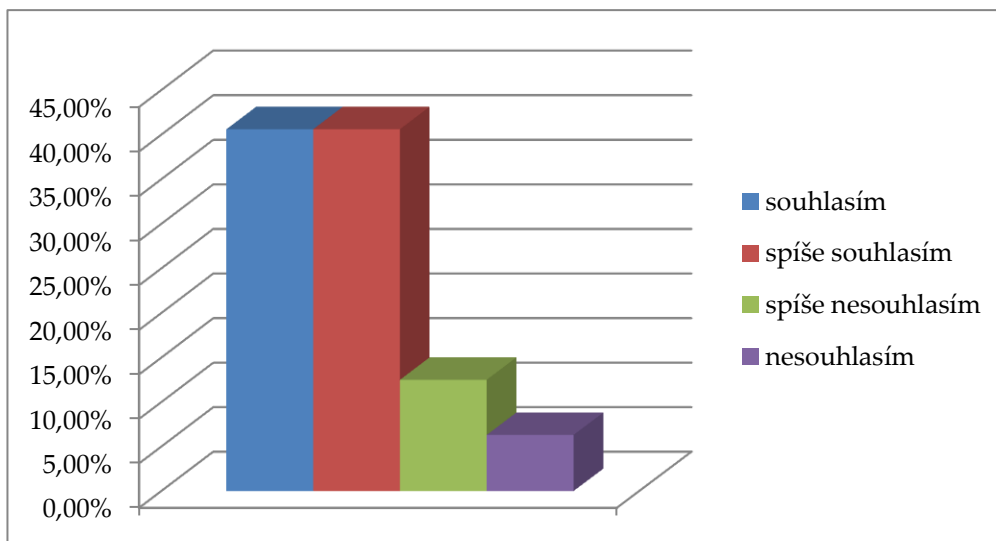
Tabulka č. 4: Omezení času s přáteli

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Trávím jsem méně času s přáteli	13	13	4	2
Trávím jsem méně času s rodinou	14	10	6	2
Studium nemělo na můj osobní život vliv	2	8	13	9

Zdroj: Autor práce

Z výsledků vyplynulo, že většina dotázaných (81,2 %) byla nucena omezit čas trávený se svými přáteli.

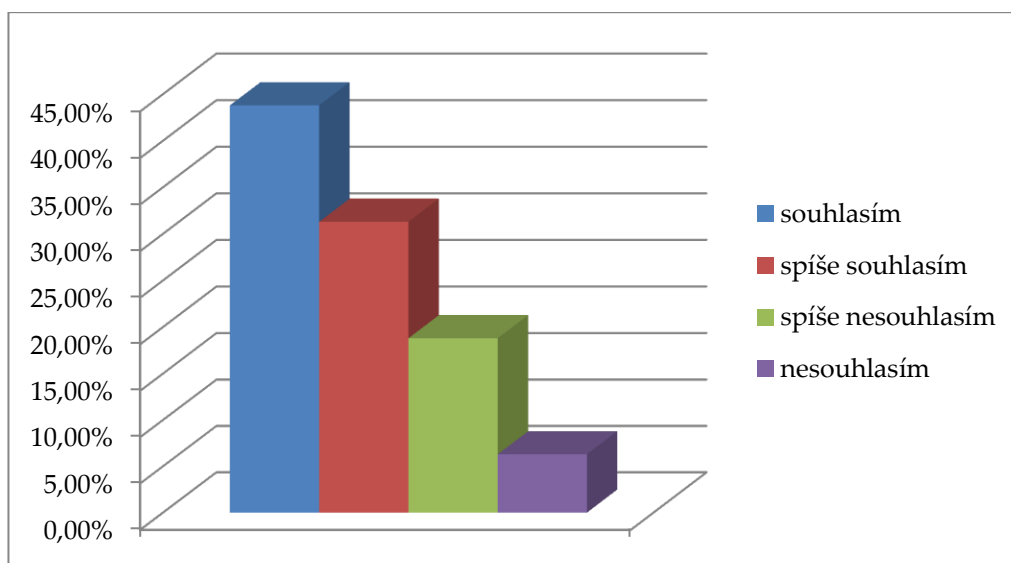
Graf č. 9: Omezení času s přáteli



Zdroj: Autor práce

Čas strávený s rodinou museli studenti rovněž výrazně omezit, viz graf č. 9. Z celkového počtu 32 respondentů jich 24 (75 %) souhlasilo nebo spíše souhlasilo s tvrzením, že kvůli studiu trávili méně času s rodinou.

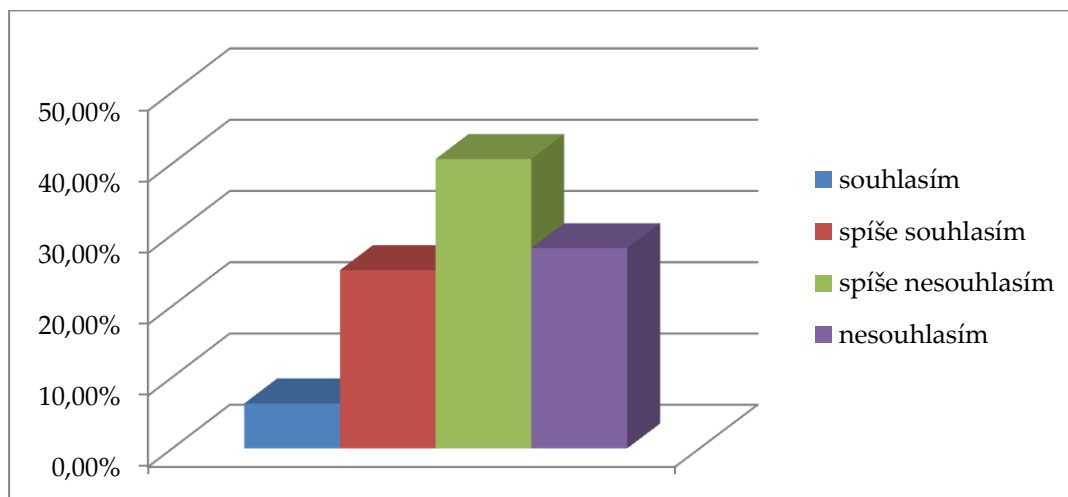
Graf č. 10: Omezení času s rodinou



Zdroj: Autor práce

Vliv studia na osobní život vnímá 22 respondentů (68,7 %). Tito respondenti nesouhlasili nebo spíše nesouhlasili s tvrzením, že studium na jejich osobní život nemělo vliv. Naproti tomu 10 dotázaných (31,3 %) s tvrzením souhlasilo nebo spíše souhlasilo, nevnímají tedy vliv studia na svůj osobní život.

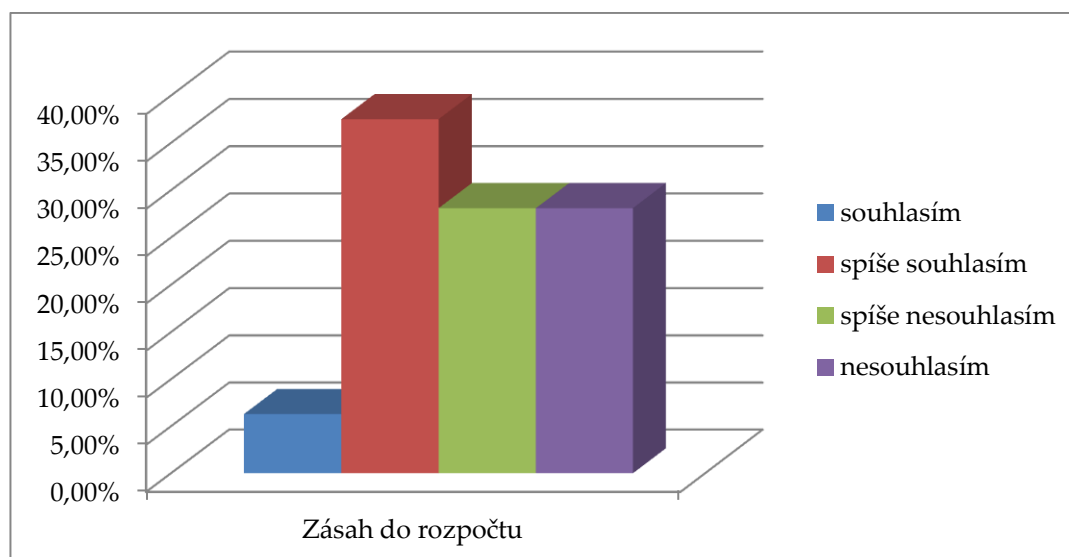
Graf č. 11: Studium nemělo vliv na osobní život



Zdroj: Autor práce

Ekonomická stránka již byla zmiňována v části věnované důvodům volby kombinované formy studia. V této části nás zajímalo, zda studium výrazně zasáhlo do finančního rozpočtu studenta, případně celé jeho rodiny. Větší část dotázaných nepocítila výrazný zásah do rozpočtu. S výrokem, že studium výrazně zasáhlo do jejich či rodinného finančního rozpočtu, nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 18 dotázaných (56,2 %), oproti 14 (43,8 %), kteří s výrokem souhlasili nebo spíše souhlasili. Nelze jednoznačně konstatovat, zda studium do finančního rozpočtu výrazně zasahuje, vzhledem k malým rozdílům obou skupin respondentů.

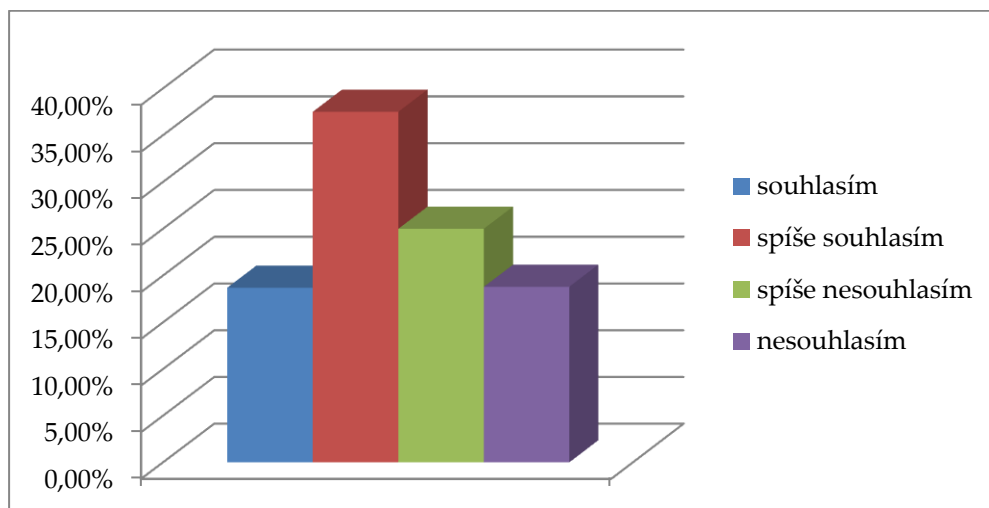
Graf č. 12: Zásah do rozpočtu



Zdroj: Autor práce

Podobně na tom byl rozdíl zaznamenán v odpovědích týkajících se zásahu do pracovních povinností studentů, z nichž se 18 (56,2 %) přiklonilo k tvrzení, že studium zasáhlo nebo spíše zasáhlo do jejich pracovního života. Přesněji, že na úkor studia věnovali pracovním povinnostem méně času než obvykle. Druhá část dotázaných 14 (43,8 %) se klonila k odpovědi, že výrazný zásah nepocítují nebo spíše nepocítují.

Graf č. 13: Zásah do pracovních povinností



Zdroj: Autor práce

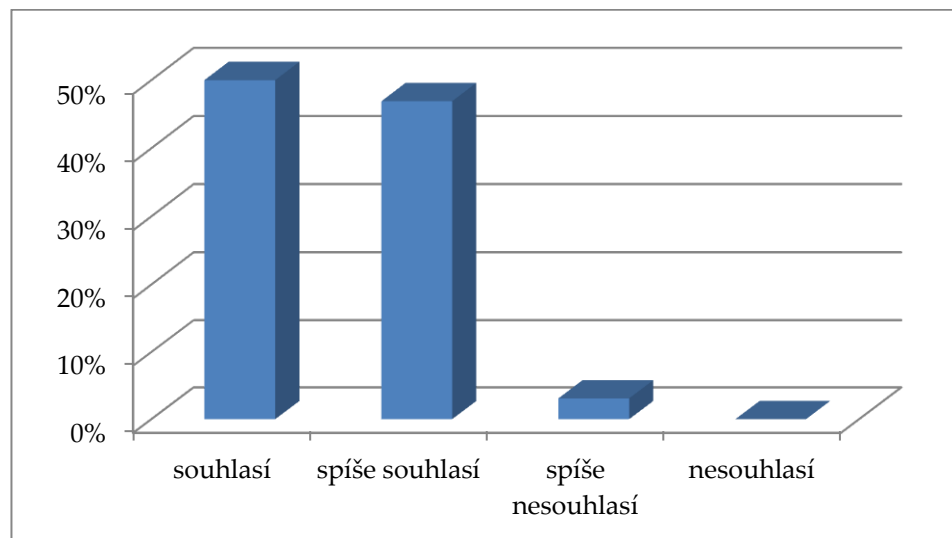
Poslední otázkou na téma vlivu studia vysoké školy na osobní, rodinný a pracovní život byla otázka, zda absolventi museli během svého studia, aby dostali svým studijním závazkům, čerpat dovolenou, náhradní volno apod. Zde byly zaznamenány výraznější rozdíly. Volno muselo čerpat 23 dotázaných (71,9 %). Pouze 9 (28,1 %) dotázaných volno čerpat nemuselo. Z výsledků by se tedy dalo konstatovat, že pracovní volno, které by dotyčný mohl trávit jiným způsobem např. aktivitami s rodinou, přáteli nebo jinými koníčky, věnoval studiu a tím mohl omezit svůj osobní život. Otázkou však zůstává, na kolik studium naplňuje jednotlivce a jeho osobní život. Stane-li se plnohodnotnou součástí osobního života jedince a nebude-li jej vnímat jako něco obtěžujícího, nemusí se jednat o zmiňované omezení osobního života.

Naplnění očekávání a přínos studia

Další část dotazníkového šetření se zaměřila na naplnění očekávání absolventů, které měli, když studium započali (viz graf č. 14) a na přínos, který pro ně studium mělo (viz graf č. 15). S tvrzením, že studium naplnilo

jejich očekávání, souhlasilo 16 respondentů (50%) a spíše souhlasilo 15 respondentů (46,9 %). Pouze jeden respondent s tvrzením spíše nesouhlasil. Lze tedy konstatovat, že u dotázaných došlo k naplnění jejich očekávání.

Graf č. 14: Naplněnost očekávání

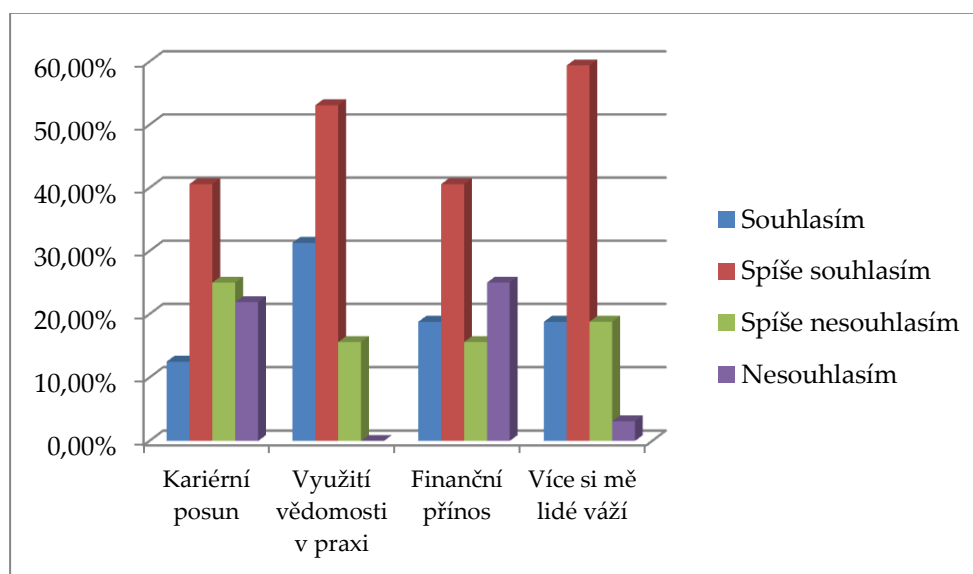


Zdroj: Autor práce

Otázka přínosu vysokoškolského studia byla zkoumána prostřednictvím několika tvrzení. Karierní posun díky studiu zaznamenalo 17 respondentů (53,10 %), kteří se vyjádřili souhlasně nebo spíše souhlasně. Naproti tomu 15 respondentů (46,9 %) se vyjádřilo v opačném duchu. Vyšší pracovní pozici díky doplněnému vzdělání získalo 13 dotázaných (40,6 %), oproti 19 dotázaným (59,4 %), kteří ji nezískali. K novému zaměstnání pomohlo studium 10 absolventům (31,3 %). Nelze tedy zcela přesvědčivě konstatovat, že vysokoškolské studium pomůže absolventům získat novou pozici. Jistě je to jeden z faktorů, ovšem ukončené studium samo o sobě nestačí. Nezodpovězenou otázkou zůstává, na kolik se absolventi o novou práci ucházeli. Jiné stanovisko, vyplývající z výzkumu, můžeme zaujmout při interpretaci výsledků v oblasti využívání získaných vědomostí. Zde

respondenti ve většině odpovídali, že vědomosti nabyté vysokoškolským studiem využívají ve své současné práci. Bylo mezi nimi 5 jedinců (15,6 %), u kterých tomu tak není, přesněji - těchto pět osob s výrokem spíše nesouhlasilo. Ekonomické hledisko bylo zkoumáno tvrzením, že díky dosaženému vzdělání vydělávají více peněz. S tímto tvrzením souhlasilo nebo spíše souhlasilo celkem 19 osob (59,4 %). Zbýlých 13 respondentů (40,6 %), označilo odpověď - spíše nesouhlasím, nesouhlasím. Ani zde výzkum nezaznamenal velký rozdíl mezi oběma skupinami, přesto se zde ukazuje mírná převaha osob, kterým studium k vyšším výdělkům pomohlo - pravděpodobně v návaznosti na již zmiňovanou vyšší pozici nebo nové zaměstnání. Autora dále zajímalo, zda úspěšné zakončení vysokoškolského studia mělo vliv na společenské přijetí absolventa, tedy zda má absolvent pocit, že si jej lidé více váží. V odpovědích převažovala souhlasná a spíše souhlasná vyjádření. Šlo o 25 respondentů (78,2 %). Vysokoškolské studium tak zřejmě má vliv na způsob, jakým okolí jedince vnímá.

Graf č. 15: Přínos studia



Zdroj: Autor práce

Posledním tvrzením si chtěl autor ověřit, zda by absolventi doporučili studium kombinované formy vysokoškolského studia ostatním. Výsledek hovoří jednoznačně, všichni respondenti s tímto výrokem souhlasili nebo spíše souhlasili. Můžeme tedy hovořit o výsledku, který se přiklání k doporučení studia ostatním.

6.4 Souhrn výsledků výzkumu

Autor se výzkumem snažil identifikovat důvody, které vedou jednotlivce k účasti na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia. Zároveň chtěl ověřit, zda studium ovlivnilo pracovní a soukromý život absolventů. V souvislosti s tímto cílem byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy:

1. Proč si lidé v průběhu života doplňují vysokoškolské vzdělání?

Hypotéza: Lidé si doplňují vysokovské vzdělání častěji pro karierní posun, než pro společenskou prestiž.

Výsledky výzkumu ukázaly jako převažující hlavní důvod studia vysoké školy karierní posun či získání lepší práce. Tento důvod studia uvádí 75 % respondentů. Získání společenské prestiže nebylo pro absolventy důvodem pro studium. Hypotéza v této podobě se potvrdila, studenti si doplňují vysokoškolské vzdělání častěji pro karierní posun, než pro společenskou prestiž.

2. Proč volí kombinovanou formu studia?

Hypotéza: Kombinovaná forma studia je nejvhodnější vzhledem k faktu, že takto studující jedinci již vstoupili na trh práce.

Odpovědi respondentů v části týkající se kombinované formy studia ukazují, že důvody volby této formy studia jsou převážně ekonomické. Většina

respondentů již vstoupila na trh práce, a protože si nemohou dovolit „pouze“ studovat, ale musí rovněž vydělávat peníze, volí tuto formu studia. Hypotézu se tedy podařilo potvrdit.

3. Jak se těmto lidem daří skloubit studium s jejich osobním a pracovním životem?

Hypotéza: Takto studující jedinci omezují své volnočasové aktivity na úkor studia.

Třetí oblast výzkumu se věnovala omezení soukromého života absolventů a vlivu na jejich pracovní činnosti během studia vysoké školy. Vliv studia na pracovní povinnosti pocívalo 56,2 % respondentů. Výsledky výzkumu ukazují, že vliv studia na své soukromí absolventi pocívali výrazněji. Největší dopad zaznamenali respondenti na čas trávený s přáteli a rodinou, se kterými by, za jiných okolností, svůj čas trávili. Tomuto výsledku nahrává i fakt, že pro plnění svých studijních povinností si absolventi museli vybírat dovolenou nebo pracovní volno, které by jinak mohli trávit právě s rodinou a přáteli. Hypotéza tedy byla potvrzena, studenti omezují své volnočasové aktivity na úkor studia.

4. Byla u absolventů naplněna jejich očekávání?

Hypotéza: Ano, vysokoškolské studium jim umožnilo získat lepší pracovní nabídku.

Poslední část výzkumu autor zaměřil na očekávání a naplnění těchto očekávání v souvislosti se studiem vysoké školy. Všichni dotázaní, až na jednoho, odpověděli, že se naplnilo očekávání, které měli při zahájení studia. Lepší pracovní nabídku se nepodařilo získat všem respondentům. Kariéerní posun zaznamenalo 53,1 % respondentů. Hypotézu se tedy nepodařilo přesvědčivě potvrdit.

ZÁVĚR

Jako cíl této práce autor zvolil identifikaci důvodů, které vedou jedince ke studiu kombinované formy studia vysoké školy. Touto prací chtěl autor odpovědět na otázku, zda karierní posun je oním hlavním důvodem studia a proč studenti volí kombinovanou formu studia.

Tři (autorem stanovené) hypotézy se podařilo potvrdit. Lidé si doplňují vysokoškolské vzdělání častěji pro karierní posun, než pro společenskou prestiž. Kombinovaná forma studia je nejvhodnější vzhledem k faktu, že takto studující jedinci již vstoupili na trh práce. Takto studující jedinci omezují své volnočasové aktivity na úkor studia. Čtvrtou hypotézu, zda vysokoškolské studium těmto lidem umožnilo získat lepší pracovní nabídku, se autorovi potvrdit nepodařilo.

Ukazuje se, že hlavním důvodem účasti na terciálním vzdělávání je možný karierní posun nebo zisk lepšího zaměstnání. Tento výsledek koresponduje s výsledkem šetření *Adult Education Survey (AES)* z roku 2016, kde druhým nejčastějším důvodem pro formální studium bylo zlepšení karierní vyhlídky. Jako první důvod zde respondenti uváděli zisk diplomu – zvýšení dosavadní kvalifikace. Tento důvod však můžeme chápat jako zastřešující, který v sobě skrývá další důvody pro studium. Z výzkumu autora vyplynulo, že naproti tomu zvýšení společenské prestiže není důvodem pro studium. Kombinovaná forma studia je nejčastěji volena z ekonomických pohnutek. Pro účastníka terciálního vzdělávání, který již vstoupil na trh práce, je tato forma studia nejvýhodnější, jelikož si nemůže z ekonomických důvodů dovolit studovat prezenční formu studia a zanechat svého zaměstnání. Výzkumem autor potvrdil značný vliv studia na osobní a částečně pracovní život studentů. Na úkor plnění studijních povinností musí studenti omezit

čas trávený s přáteli a rodinou. Hypotézu o naplnění očekávání se autorovi nepodařilo přesvědčivě potvrdit. Absolventi sice pociťují naplnění jejich očekávání, ovšem v souvislosti s hlavním důvodem studia, kterým byl u většiny z nich kariérní posun či zisk lepšího zaměstnání, tomu tak není. Tento rozpor si autor vysvětluje tím, že byť byl hlavním důvodem studia možný kariérní posun, existovaly vedle něj ještě další důvody (motivy), které vedly ke studiu. Tato očekávání naplněna pravděpodobně byla, proto respondenti celkově pociťují naplnění svých očekávání.

Přínos práce autor spatřuje ve specifikaci konkrétních důvodů, jež vedou dospělé jedince ke studiu kombinované formy terciálního vzdělávání. Vzhledem k poklesu účastníků na terciálním vzdělávání v posledních letech, vyplývajících ze statistik, je dle autora identifikace těchto důvodů důležitým podkladem pro stanovování strategií podpory terciálního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam českých zdrojů:

BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa s.r.o. ISBN 978-80-87197-12-7

BARTÁK, J., 2015. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: UJAK. ISBN: 978-80-7452-113-3

BEDRNOVÁ, E., I., NOVÝ, 2004. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vydání. Praha: Management Press, s. r. o. ISBN: 80-7261-064-3

BEDRNOVÁ, E., I., NOVÝ, 2009. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, s. r. o. ISBN: 978-80-7261-169-0

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-274-4824-5

HARTL, P., H., HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X

HRONÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8

MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika Profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9

MŠMT, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 987-80-254-2218-2

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělání: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace a vzdělání – Taurus. ISBN 80-211-0372-8

MATEJŮ, P., a kol., 2009. *Bílá kniha terciálního vzdělávání*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-254-4519-8

NÁKONEČNÝ, M., 1992. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-01-2

NÁKONEČNÝ, M., 2005. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0577-X

PALÁN, Z., T., LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-58-7

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7

PRŮCHA, J., J., VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník, 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN: 978-80-247-4748-4

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

VETEŠKA, J., M., TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-54-9

VETEŠKA, J., M., TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-1770-8

VETEŠKA, J. (ODBORNÝ EDITOR), 2014. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: UJAK. ISBN: 978-80-7452-047-1

VETEŠKA, J., 2016. *Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1026-9

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

Seznam zahraničních zdrojů

GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8

Seznam internetových zdrojů

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v české republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. [online]. 2018 [cit 2018-21.12]. Kód publikace: 230053-18.

Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020* [online]. © 2013 – 2018 [cit 2018-21.12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004, školský zákon ve znění platném od 1. 9. 2007 do 31. 8. 2018*. [online]. [cit 2018-21.12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2007-do-31-8-2018>

PRÁVNICKÁ FAKULTA MASARYKOVA UNIVERZITA. KUDROVÁ, V., J., SMRČKA, 2013. *Základy práva vysokých škol* [online]. [cit. 2018-13-01]. Dostupné z: (https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/praf/ps13/pravo_vs/web/04.html)

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Celoživotní vzdělávání.....	15
Obrázek č. 2: Pyramida motivace k učení	27

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Znaky učení studentů a dospělých.....	19
Tabulka č. 2: Důvody studia dle pohlaví.....	35
Tabulka č. 3: Důvody volby kombinované formy studia s přihlédnutím k vykonávané pracovní činnosti.....	37
Tabulka č. 4: Omezení času s přáteli	38

Seznam grafů

Graf č. 1: Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle věkových kategorií, 2006–2016.....	23
Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů	33
Graf č. 3: Pracovní činnosti.....	34
Graf č. 4: Důvody studia.....	35
Graf č. 5: Důvody ke studiu ženy	36
Graf č. 6: Důvody ke studiu muži	36
Graf č. 7: Důvody volby kombinované formy studia	37
Graf č. 8: Důvody volby kombinované formy studia s přihlédnutím k vykonávané pracovní činnosti	38
Graf č. 9: Omezení času s přáteli	39
Graf č. 10: Omezení času s rodinou.....	39
Graf č. 11: Studium nemělo vliv na osobní život.....	40
Graf č. 12: Zásah do rozpočtu	41
Graf č. 13: Zásah do pracovních povinností.....	42
Graf č. 14: Naplněnost očekávání	43
Graf č. 15: Přínos studia	44

Seznam příloh

Příloha č. 1: dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika
.....l

Příloha č. 1: dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika

Dotazník

Dobrý den, rád bych Vás touto formou požádal o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho cílem je prozkoumat oblast formálního vzdělávání dospělých formou kombinovaného studia, je tedy určen pro absolventy kombinované formy terciálního vzdělávání. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity výhradně pro účely výzkumu, který je součástí bakalářské práce autora. Není-li uvedeno jinak, vyberte VŽDY pouze jednu odpověď. Děkuji

Demografické údaje

Jaké je Vaše pohlaví?

- Muž
- Žena

Jaký je váš věk?

- 26 až 35 let
- 36 až 45 let
- 46 až 55 let
- 55 let a více

V době studia jste byl/a:

- zaměstnán/zaměstnaná
- OSVČ
- na mateřské dovolené
- v invalidním důchodu
- jiné (prosím uveďte).....

1. Jaký byl Váš hlavní důvod pro studium na vysoké škole?

- možný kariérní posun
- zvýšení platové třídy
- možný zisk lepšího zaměstnání
- vyžadoval to zaměstnavatel
- zájem o daný obor/problematiku
- zvýšení společenské prestiže
- osobní rozvoj
- jiný důvod (uveďte jaký)

2. Z jakého důvodu jste volil/a kombinovanou formu studia?

- ekonomické - nemohl/a jsem si dovolit nepracovat a studovat denní formu
- časové – dojížděl/a jsem, denní studium by pro mě bylo časově náročné
- studoval/a jsem zároveň více vysokých škol
- upřednostňuji možnost samostudia
- jiný důvod (uveďte jaký)

U následujících tvrzení prosím zaškrtněte, do jaké míry souhlasíte s danými výroky.

3. Kvůli studiu jsem trávil méně času s přáteli.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

4. Kvůli studiu jsem trávil méně času s rodinou.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

5. Studium nemělo vliv na můj osobní život.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

6. Studium výrazně zasáhlo do mého (popř. rodinného) finančního rozpočtu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

7. Studium výrazně zasáhlo do mých pracovních činností.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

8. Abych dostál svým studijním závazkům, musel jsem čerpat dovolenou (popř. náhradní volno, neplacené volno apod.).

- ano ne

9. Studium naplnilo mé očekávání.

(Primární důvod, kvůli kterému jste se rozhodl/a studovat)

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

10. Vysokoškolské vzdělání mělo vliv na můj kariérní posun.

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

11. Díky vysokoškolskému vzdělání jsem získal vyšší pracovní pozici.

- souhlasím nesouhlasím

12. Díky vysokoškolskému vzdělání jsem si našel nové zaměstnání.

- souhlasím nesouhlasím

13. V současné práci využívám vědomosti nabyté při vysokoškolském studiu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

14. Díky vysokoškolskému vzdělání vydělávám více peněz.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

15. Mám pocit, že díky vysokoškolskému vzdělání si mě lidé více váží.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

16. Kombinovanou formu studia bych doporučil ostatním.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím